

# RENCONTRE ENTRE L'INSPÉ DE LORRAINE ET XAVIER ROEGIERS « L'ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS DANS UNE LOGIQUE DE COMPÉTENCES »

LYCÉE VAUBAN — LUXEMBOURG-VILLE  
LE 18.09.2020  
RETRANSCRIPTION RÉALISÉE PAR LE SU2IP

**Transcription > Séquence 3  
« Les situations d'intégration »**



UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE

Direction de la Formation, de l'Orientation  
et de l'Insertion Professionnelle

Service Universitaire  
d'Ingénierie et d'Innovation  
Pédagogique

SU2IP



Blog : [sup.univ-lorraine.fr](http://sup.univ-lorraine.fr) /  @sup\_lorraine



Xavier Roegiers, professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique présente l'approche curriculaire et la notion de compétences à l'Université de Lorraine en présence d'acteurs de l'INSPE de Lorraine.

« *Mais ce qui fait surtout la spécificité de l'approche par l'intégration des acquis est le fait que chaque compétence est liée à un ensemble de situations contextualisées et qu'au terme de la formation l'étudiant devra pouvoir traiter de façon autonome* » (diapositive 20/61 de la présentation).

Le point le plus important est le terme '**de façon autonome**'. On voit les dérives qu'ont apportées des enseignements dans l'Enseignement Supérieur (et surtout dans les sciences humaines) qui ont accepté, à mon sens de manière excessive, des travaux de groupes comme travaux certificatifs. Je ne dis pas que cela ne peut pas arriver de temps en temps, mais en tout cas en Belgique francophone (et aussi dans des institutions en France avec lesquelles j'ai été conduit à travailler), on recourt un peu trop souvent à des travaux de groupes qui peuvent certifier au niveau du groupe, sans vérifier si chaque étudiant a acquis effectivement les compétences.

## I. **Énoncer la compétence à atteindre, concrétisée à travers une famille de situation d'intégration**

« *La notion centrale devient celle de situation d'intégration, plutôt la notion de famille de situations d'intégration pour chaque compétence* » (diapositive 20/61 de la présentation).

Concrètement, **on énonce la situation, la compétence à atteindre** comme vous l'avez fait, vous avez de beaux énoncés de compétence, puis **on la concrétise** à travers quelques **situations d'intégration** suffisamment proches mais suffisamment différentes aussi. C'est la question du mail, Fabienne, que je vous avais envoyé : est-ce que vous avez précisé des exemples de situations d'intégration, telles que vous les soumettriez à des étudiants en fin d'année, avec la manière dont vous les formuleriez, les consignes, le contexte, les consignes précises ?

## Laurent Husson :

*J'ai des questions que nous souhaitons d'ailleurs vous poser, justement à ce propos. Nous sommes en ce moment en cours de formulation, sur la manière de concevoir une situation intégratrice et un exemple concret de situation intégratrice, qui sont effectivement des éléments qui nous sont demandés, notamment par nos collègues pour qu'ils puissent un peu mieux exemplifier et s'approprier la démarche.*

## X.Roegiers :

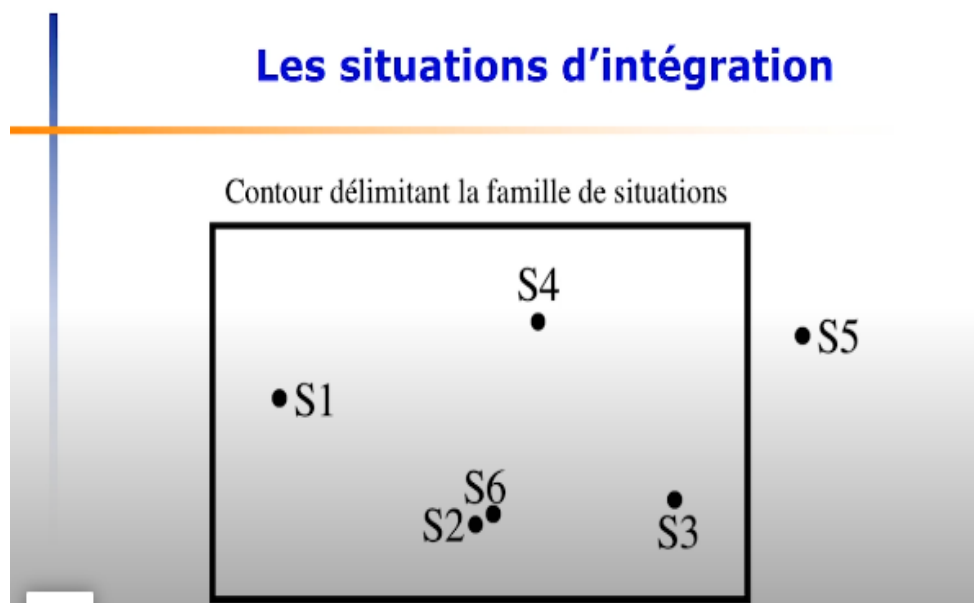
Je vais prendre un exemple. En mathématiques, plus précisément en didactique des mathématiques, une compétence par exemple au terme de ce cours particulier : « *L'étudiant doit pouvoir, sur un thème mathématique donné, planifier un ensemble d'apprentissages de tel niveau (premier degré, second degré), préparer parmi ceux-ci une ou deux séquences en détaillant le contenu, puis administrer* ». Voilà un exemple de situation d'intégration avec plusieurs paramètres, puisque ce qui peut changer c'est :

- le thème abordé en mathématiques (Est-ce plutôt de la géométrie ? Est-ce plutôt de l'algèbre ?),
- le niveau d'enseignement (Est-ce en première année de collège ? En 2e année de collège ?...).

Selon la thématique donnée, voilà ce qui peut donner lieu à toute une famille de situations, que l'on va considérer comme équivalentes. Mais l'étudiant va devoir faire preuve d'adaptation puisqu'il doit s'adapter à chaque fois à un niveau différent, à un contexte différent avec d'autres paramètres qui peuvent être : le type de classe, une classe plus réduite, une plus grande classe ou un enseignement à distance... Le type de contexte peut être amené à varier. Voilà ce qu'est la notion de **famille de situations**.

**Une famille de situations**, c'est un **contour délimité**. Le contour est donné par l'énoncé de la compétence et éventuellement avec un commentaire, parce que la plupart du temps on ne peut pas tout dire en trois ou quatre lignes. Souvent, on a besoin d'avoir un commentaire et la famille de situations.

## Les situations d'intégration



Les situations acceptables dans cette famille de situations (*diapositive 22/61*) sont les situations **S1-S2-S3** et **S4** parce qu'elles vont rechercher dans des coins différents du périmètre, elles sont suffisamment différentes tout en restant dans un périmètre donné. La situation **S5** est à exclure parce qu'elle sort du périmètre, il y a rupture du contrat didactique. On évalue quelque chose qui ne fait pas partie du contrat didactique puisque ça ne rentre pas dans la compétence telle qu'elle avait été définie. La situation **6** n'est pas une bonne situation d'intégration parce qu'elle est beaucoup trop proche de la situation numéro **2**. Si l'étudiant a déjà traité par exemple, en cours de formation, la situation numéro 2 et qu'on lui présente en évaluation certificative, la situation 6 est pratiquement un 'copier-coller' de la situation 2. Il n'exerce pas sa compétence mais c'est la restitution d'une résolution qui a déjà été effectuée par ailleurs.

Une famille de situations renvoie à **des situations suffisamment proches, mais aussi suffisamment différentes et forcément suffisamment nombreuses**. Si vous avez une famille de situations dans lesquelles par nature il ne peut en exister que deux ou trois, il faut changer votre famille de situations parce que l'étudiant va finir par faire du bachotage. Il faut vous arranger pour ce faire, mais on peut jouer sur de nombreux paramètres. Je vous ai parlé en didactique du niveau, mais on peut aussi jouer sur le type de contexte, les ressources à mobiliser par l'étudiant, les supports, les types de documents à analyser pour pouvoir traiter la situation complexe.

### **Fabienne Rondelli :**

*Sur le projet, plutôt au niveau du premier degré, on a eu à un moment donné effectivement une élaboration, je ne sais pas si cela pourra être démontré plus tard, dans laquelle on pensait justement la variation dans le guidage et dans les ressources, comme le guidage d'étudiants, ainsi la première situation intégratrice avec un guidage maximum. En fait, la variabilité était plutôt sur nos ressources et guidage que sur le contexte.*

### **X.Roegiers :**

Attention dans cette manière-là de comprendre des situations d'intégration parce que, quand je dis les situations S1 S2 S3 et S4, en fait ce sont des **situations d'intégration équivalentes** et on doit pouvoir utiliser n'importe laquelle pour l'apprentissage de l'intégration, n'importe laquelle pour une première évaluation. Par conséquent, elles sont toutes équivalentes, elles peuvent être toutes utiles...

### **Fabienne Rondelli :**

*Non, ce n'est pas la même chose parce que nous l'avons imaginé sur les deux années de Master, pour la même compétence, des situations intégratrices relatives à la même compétence, mais c'était de plus en plus complexe...*

### **X.Roegiers :**

Ce n'est pas ça la notion de famille de situations, ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas procéder ainsi mais là on est plutôt dans une logique de **palier de compétences** ...

### **Laurent Husson :**

*Est-ce qu'on aurait alors comme système de variation pour une situation intégratrice donnée la discipline, puisqu'effectivement l'enseignement primaire se caractérise par la polyvalence ?*

### **X.Roegiers :**

Ça pourrait l'être au premier degré par exemple, non au second degré où les apprentissages sont beaucoup plus disciplinaires ou exclusivement disciplinaires, mais tout dépend de l'énoncé de la compétence.

Même au second degré, chez nous on a des cours : par exemple au collège en Belgique francophone, il n'y a pas de distinction entre histoire et géographie, c'est un cours dans lequel l'enseignant traite des situations qui sont situées dans le temps et dans l'espace. On recourt à la fois à des notions de type historique et de type géographique pour les traiter. Il n'y a pas de cloisonnement en tout cas entre l'histoire-géographie au début du collège. Par conséquent, je suis prudent quand je parle de disciplinaire, strictement disciplinaire au second degré, il faudrait mettre des nuances. Attention dans la manière de comprendre la notion de situations d'intégration, de famille de situations, **une famille de situations est toujours une famille de situations équivalentes.**

En revanche pour une compétence, par exemple pour une compétence numéro un, vous pouvez avoir le palier 1-1, le palier 1-2, le palier 1-3, et pour le palier 1-1 vous avez une famille de situations, pour le palier 1-2 vous avez une famille de situations...D'accord ? Mais dans la notion de famille de situations, ce sont toutes des situations interchangeables, de même niveau de difficulté et de même niveau de complexité. Est-ce que vous voyez bien la **différence** entre **difficulté et complexité** ?

## II. **Énoncer la compétence à atteindre, concrétisée à travers une famille de situation d'intégration**

**Laurent Husson :**

*Il serait peut-être utile que ce point-là soit rappelé*

**X.Roegiers :**

Ah oui parce que ça c'est fondamental !

**Laurent Husson :**

*Justement dans l'optique qu'a définie Fabienne Rondelli, je pense qu'il serait bon de nous répondre.*

## X.Roegiers :

En fait pour moi qui ai des gros doigts, enfiler un fil dans le chas d'une aiguille est excessivement difficile mais ça n'a aucun caractère de complexité. En revanche, lorsque je vais au parc à conteneurs avec mon tri poubelles, à savoir des poubelles de toutes sortes et que je dois aller dans le bon endroit dans le parc à conteneurs pour mettre tel ou tel type de déchets, ça n'a rien de difficile mais c'est complexe. C'est comme l'agent qui fait la circulation dans un carrefour à l'heure de pointe : il doit gérer des centaines de paramètres à la fois, c'est complexe mais rien n'est difficile en soi. Actuellement, je travaille déjà depuis une dizaine d'années à l'harmonisation du baccalauréat dans les pays d'Afrique de l'Ouest. Bien que nous n'ayons pas le baccalauréat en Belgique, je connais bien la problématique et nous avons analysé de manière très approfondie les épreuves du bac dans les pays d'Afrique de l'Ouest. L'une des critiques que nous avons faite aux épreuves du bac, c'est qu'elles sont beaucoup trop difficiles mais trop peu complexes.

Il y a un équilibre à trouver entre le niveau de difficulté et le niveau de complexité. Pour moi, aujourd'hui, il faut surtout avoir des épreuves qui ont un niveau de complexité suffisant, même si le niveau de difficulté peut être moins élevé. Nous sommes à une ère où il y a de nombreuses spécialisations. Le niveau de difficulté dans une discipline peut toujours être affiné par une spécialisation dans tel ou tel domaine, tandis que l'apprentissage de la complexité ne peut se faire que dans les formations de base.

Pour **apprendre la complexité**, il faut débiter dès le primaire et même en maternelle. **La complexité dans une situation d'intégration sera la complexité liée au contexte dans lequel est posée la situation.** Est-ce qu'on est dans un contexte, par exemple d'enseignement spécial ou d'enseignement normal ? Est-ce qu'on est dans un contexte de petit nombre d'élèves ou d'un grand nombre d'élèves ?

Par conséquent, la complexité peut être liée au contexte, la complexité peut être liée au support, au nombre et à la difficulté d'accès des supports sur lesquels on travaille. Des supports, des documents, des photos, des documents internet... La complexité peut être liée au nombre de ressources, savoirs et savoir-faire à mobiliser. Est-ce qu'il n'y a que deux ou trois savoir-faire à mobiliser ou y en a-t-il davantage ? La complexité peut être liée aux types de consignes aussi et **la complexité émane des différents constituants d'une situation d'intégration.**

**Fabienne Rondelli :**

*Est-ce que dans la complexité on peut ajouter la gestion de l'inattendu, c'est-à-dire qu'il y a un temps réel ou dans la famille situation on sait que quelque chose peut arriver auquel l'étudiant n'est pas préparé ?*

**X.Roegiers :**

Pouvez-vous donner un exemple ?

**Fabienne Rondelli :**

*Par exemple il y a une famille de situations, on introduit une caméra et l'étudiant sait que dans la situation dans laquelle il maîtrise normalement la compétence, va s'ajouter un élément caméra.*

**X.Roegiers**

Tout à fait, c'est un élément de complexité, mais dans l'énoncé de la compétence (ou dans le commentaire qui accompagne la compétence) il faudra dire quelque part : « Attention il se peut à un certain moment qu'une caméra soit introduite ». Sinon vous sortez du contrat didactique et vous piègez l'étudiant. Il peut y avoir de l'inattendu, mais il faut que cet inattendu ait été exprimé, que les étudiants soient avertis. Donc c'est un complexe que l'on délimite et que l'on fixe aux yeux de l'étudiant, d'ailleurs aux yeux de la société civile également, par exemple aux yeux des futurs employeurs (pour que tout le monde sache jusqu'où on peut aller).



## **Laurent Husson**

*Un exemple typique d'attendu qui peut exister c'est lorsqu'un étudiant travaillant une situation d'intégration face à une classe, parce qu'on attend qu'il fasse une certaine tâche, qu'il fasse un certain nombre de choses face à une classe, les élèves constituent eux-mêmes tout un ensemble d'inattendus.*

### **X.Roegiers :**

Bien sûr, mais ça je dirais que c'est inhérent à la gestion d'une classe. Evidemment, cet inattendu va être différent dans une classe rurale ou dans une classe urbaine ou périurbaine selon le type de population. Est-ce qu'il y a des primo arrivants ou non ? Je pense, qu'implicitement, il est clair que n'importe quel enseignant diplômé doit pouvoir aller enseigner dans n'importe quel lieu, dans n'importe quel milieu.

### **Laurent Husson :**

*Cela pourrait peut-être avoir comme conséquence que l'on essaie de maîtriser cet inattendu pour justement ne pas avoir une frontière floue de la classe de situations.*

### **X.Roegiers :**

C'est cela.

### **Laurent Husson :**

*Je ne sais pas, ce n'est pas encore tout à fait accessible mais peut-être d'avoir une classe virtuelle ou un simulateur dont on maîtrise justement cet inattendu ?*

### **X.Roegiers :**

Ce serait intéressant, tout comme dans un simulateur pour les pilotes d'avion. J'ai analysé les formations de pilote d'avion sur simulateur, c'est impressionnant de voir ce simulateur qui joue sur un éventail de paramètres qui est vraiment énorme. Préciser les paramètres, les expliciter, ce n'est jamais mauvais de toute façon. Je me souviens des travaux de **Bonniol**, de l'université Aix-Marseille, qui a montré que lorsque l'étudiant a une idée claire de ce sur quoi il va être évalué, il est beaucoup plus performant.

## Fabienne Rondelli

*L'idée c'est qu'à partir du moment où une compétence est définie, l'étudiant doit passer par une série de situations intégratrices qui vont lui permettre d'acquérir cette compétence et qu'une seule situation intégratrice dans votre modèle ne suffit pas à certifier ?*

### **X.Roegiers :**

C'est-à-dire que vous aurez **des moments d'apprentissage des ressources**. Si je reprends l'exemple de la didactique des mathématiques, vous aurez l'apprentissage des ressources. Tout d'abord, vous avez des cours sur les contenus mathématiques (les savoir-faire mathématiques, les contenus didactiques, les savoirs didactiques, les savoir-faire didactiques, le savoir-être didactique) et puis vous avez des situations d'intégration, qui peuvent être des situations d'intégration de la compétence finale ou des situations d'intégration partielles. Dans tous les cas, l'étudiant doit pouvoir résoudre une situation de la famille de situations, un peu comme un examen blanc. Par exemple, ils doivent à titre d'apprentissage de l'intégration pouvoir traiter la situation S3 et lors de l'évaluation certificative on va leur poser la situation S1. Évidemment, il ne faut pas que l'étudiant arrive le jour de l'examen en n'ayant jamais traité de situations d'intégration. C'est pourquoi il faudra faire quand même quelques aménagements du programme, qu'il s'agisse des enseignants de psycho-pédagogie, des enseignants des disciplines de sciences sociales ou des enseignants « disciplinaires ». Il faudra qu'une partie de leur temps soit destinée à apprendre à traiter des situations d'intégration. Tant pis si l'on ne voit pas toute la matière.

C'est bien plus important de prendre deux heures ou quatre heures à traiter une situation d'intégration, qu'utiliser ces deux ou quatre heures pour les derniers points de matière, surtout avec l'enseignement à distance aujourd'hui. La plupart du temps, les étudiants peuvent voir quelques points de matières par eux-mêmes, je ne dis pas qu'ils doivent tout voir par eux-mêmes mais on a quand même un autre rapport au savoir aujourd'hui. Il faut pouvoir consacrer un minimum de temps à exercer la compétence de l'étudiant parce que c'est quelque chose qui est nouveau.

Pour les enseignants c'est nouveau également, mais ce n'est pas compliqué. La plupart du temps c'est même rassurant pour les enseignants parce que je dirai qu'à 80 % ils peuvent continuer à donner les leçons comme ils les donnaient avant. C'est un apprentissage des ressources, bien sûr, qui a intérêt à se faire de manière active. Même si un enseignant continue à donner ses cours magistraux au tableau, ça peut être acceptable du moment qu'il consacre 20% du temps à exercer les étudiants à des situations d'intégration. L'expérience a montré que c'était quelque chose qui était acceptable pour tous les enseignants. Bien sûr, il y a toujours l'un ou l'autre qui sera récalcitrant mais franchement c'est un type d'innovation qui est à la portée d'une équipe enseignante. Ce n'était pas du tout le cas avec l'approche par compétences première génération, parce que le message qui était délivré aux enseignants était de dire : *« vous devez changer votre manière de donner cours. Au lieu d'expliquer aux étudiants les matières, vous devez les faire découvrir, vous devez les mettre en situation de recherche »*. Là, c'était même assez violent comme réforme, on obligeait les enseignants à changer leurs pratiques quotidiennes. C'est comme si, du jour au lendemain, on vous demandait de changer complètement votre alimentation. On peut changer son alimentation, mais tout le monde sait qu'on ne peut la changer que de manière progressive. On est dans quelque chose qui rassure les enseignants, qui peut les stabiliser dans certaines de leurs pratiques, même si ce sont des pratiques qui sont considérées parfois comme « dépassées ». Vous savez, je me méfie des effets de mode. Selon moi, il y a des enseignants magistraux qui sont d'excellents enseignants, du moment qu'il y a ces 20% du temps consacrés à faire de l'intégration des acquis. À défaut, il n'y a pas d'approche par compétences digne de ce nom à mon avis.

- Ensuite **« on détermine les principales ressources qui vont alimenter cette compétence »** (diapositive 23/61 de la présentation).

Par exemple, pour un enseignant qui donne un cours de psychologie ou un cours de sociologie, ce dernier va devoir se dire : « Parmi mon programme de sociologie, parmi les savoirs, quels sont les 80% de savoirs qui sont les savoirs prioritaires ? En sachant que je vais devoir consacrer 20 % de mon temps à faire de l'intégration des acquis qui peut se faire par petits groupe ». Vous avez sûrement les méthodologies appropriées. On détermine, par exemple en psychologie : « N'y a-t-il pas un chapitre qui peut sauter ou qui peut être vu d'une autre manière pour laisser effectivement le temps à l'intégration des acquis ? ».

- Puis « **En formation on développe les ressources et on consacre des temps de formation pour apprendre aux étudiants à intégrer ces ressources dans une situation d'intégration** » (diapositive 23/61 de la présentation), qui fait partie de la famille 'situations'.

- Enfin « **Evaluer l'étudiant en lui soumettant d'autres situations d'intégration de la même famille** » (idem). Il n'est pas question de piéger l'étudiant en lui posant le jour de l'évaluation certificative une situation un petit peu plus difficile que celle qu'il a dû traiter en cours. C'est une situation équivalente de même niveau de difficulté et de même niveau de complexité. Je peux dire « et » puisqu'on peut ranger les situations sur deux axes orthogonaux, **il y a la difficulté et il y a la complexité**. On peut avoir des situations qui sont très peu complexes et très difficiles, d'autres qui sont très peu difficiles et très peu complexes. Ici, ce que l'on cherche, ce sont des situations qui sont moyennement difficiles et moyennement complexes, qui ne vont rechercher ni le dernier point de matière qui était abordé, ni un niveau de complexité qui dépasse le niveau de complexité qui était annoncé aux étudiants et qui fait partie du contrat didactique.

- « **Les situations d'intégration constituent le point d'aboutissement de formation et sont associées au profil de sortie** » « **les compétences dont on parle sont des compétences situationnelles** » (diapositive 24/61 de la présentation). De plus en plus j'utilise ce terme de **compétences situationnelles**, on est à tout moment dans un **binôme compétences/situations**. D'ailleurs, souvent lorsque l'on définit un énoncé de compétences, je dis : « *Construisez deux ou trois situations complexes concrètes et puis vous ajustez votre énoncé de compétences* ». D'abord vous testez ces situations d'intégration auprès des élèves ou des étudiants, puis vous ajustez l'énoncé de la compétence en fonction de ce que vous avez observé, des réactions aux situations complexes.

- « **Attention de ne pas confondre deux types de situation : les situations didactiques auxquelles le formateur fait appel pour installer les ressources (soit collectivement soit en groupe)** » (diapositive 25/61 de la présentation). Par exemple, un enseignant veut installer la notion de photosynthèse en SVT. Il fait travailler les étudiants sur des documents, les étudiants devant faire un travail qui les amène à maîtriser la notion de photosynthèse : c'est une situation didactique. Avec les situations d'intégration (qui traduisent le profil de sortie), l'étudiant doit être à même de les traiter en autonomie, c'est-à-dire de manière strictement individuelle puisqu'un profil de sortie n'est pas un profil de sortie collectif, c'est un profil de sortie individuel. Les étudiants sont évalués individuellement, ils vont être recrutés individuellement. Bien sûr, on pourrait avoir à certifier les compétences de groupe, peut-être qu'un jour ça viendra (on ne peut préjuger de rien dans ce monde imprévisible), mais pour le moment parlons de certification individuelle.

Il faut aussi apprendre aux étudiants à pouvoir traiter individuellement les situations d'intégration, parce que leur dire : « *La situation d'intégration S3 que je vous présente, vous pouvez la résoudre en petits groupes et puis le jour de l'examen il faudra résoudre une situation équivalente individuellement* » c'est les piéger.

L'alignement passe par là également. Cela consiste à se dire que le profil de sortie est un profil individuel et non un profil collectif et il faut que l'étudiant puisse s'exercer individuellement. C'est peut-être évident pour vous, mais j'ai vu trop de catastrophes, d'étudiants qui se cachent derrière un groupe en n'étant pas obligé soi-même de faire l'effort de traiter en autonomie une situation complexe.

Il faut être intransigeant à ce sujet, c'est leur rendre un mauvais service que de leur proposer des travaux de groupes de manière excessive. Bien sûr il faut des travaux de groupe, mais les travaux de groupe c'est surtout dans les situations didactiques qu'on va les faire. Lorsqu'ils sont en train de rechercher, de construire des savoirs, on peut tout à fait concevoir des travaux de groupe, mais **en matière d'intégration des acquis, l'intégration est individuelle parce que la certification est individuelle.**