

Pour citer cet article : Carosin, E., & Canzittu, D. (2023). Évaluer des compétences à s'orienter en vue de contribuer au développement du pouvoir d'agir des élèves. *La Revue L'EeE*, 7. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.06>

# 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

Rétracteur·rices : Jacques Audran, Anne Demeester

---

## Résumé

L'évaluation des compétences à s'orienter peut donner de la valeur aux élèves et à leurs actions et contribuer à leurs projets de vie. Celle-ci passe par la conscientisation des éléments contribuant à l'exercice de ces compétences et donc à une éventuelle identification de ces éléments par les enseignant·es et leurs élèves. Ces éléments forment partie d'un système de référence commun qui est essentiel pour que chacun·e puisse exercer son pouvoir d'agir, c'est-à-dire participer et être reconnu comme une personne pouvant se réaliser et contribuer à la société. Dans le cadre de cet article, nous conduisons une analyse rétrospective de fiches d'évaluation proposées aux enseignant·es et élèves de premières années de l'école secondaire en Belgique francophone. Ces fiches d'évaluation étaient incluses dans un prototype de carnet d'orientation qui visait à rendre accessible et soutenir la production de traces autour d'éléments de connaissances (de soi, du monde scolaire et du monde du travail) et de contextes, ainsi que de verbes d'actions. La combinaison de ces éléments pourrait ainsi créer et formaliser des « compétences à s'orienter ». Cette analyse a permis de constater que si les élèves et les enseignant·es arrivent à s'appropriier ces repères sur le plan visuel, il est essentiel de les guider pour qu'ils les utilisent pour définir et expliciter les compétences exercées. Le développement de supports d'évaluation des compétences à s'orienter doit inclure une formation aux stratégies cognitives qui peuvent être utilisées pour évaluer ces compétences. Cela est essentiel pour favoriser la reconnaissance et la valorisation des compétences, ainsi que pour renforcer le pouvoir d'agir des élèves afin qu'ils puissent mobiliser ces compétences dans d'autres situations.

**Mots-clés :** évaluation, compétences, orientation, pouvoir d'agir

## Abstract

The assessment of career guidance skills can provide value to pupils and their actions and contribute to their life projects. This requires an awareness of the elements involved in skills development and thus to the identification of these elements by teachers and their pupils. These elements form part of a common reference system that is essential to empower each person, enabling them to participate and be recognised as someone who can fulfill themselves and contribute to society. In this article, we conducted a retrospective analysis of the assessment forms proposed to teachers and students in the first years of secondary school in French-speaking Belgium. These assessment forms were included in a guidance booklet prototype that aimed to facilitate access and support the production of written evidence pertaining to elements of knowledge (on the self, school world and on the professional world), and elements of context, as well as action verbs. Altogether these items could be combined to create and formalise "guidance skills". The analysis showed that if pupils and teachers manage to take ownership of the reference system translated in visual images, it is essential to guide them to use them to define and explain the skills practiced. The development of assessment tools for career guidance skills should include a training on the cognitive strategies that can be used to assess skills. This is essential to recognise and value the skills developed, and to empower pupils to transfer their skills to other situations.

**Keywords:** assessment, skills, career guidance, empowerment

## 1. L'évaluation des compétences à s'orienter

---

La question de l'évaluation des compétences en orientation est intimement liée à la dimension humaine de l'évaluation au sens d'Agostini et Abernot (2011). Pour ces auteur·rices, l'évaluation est « une fonction propre à l'humain qui doit apprendre à la maîtriser pour pouvoir se réaliser pleinement, c'est-à-dire exercer sa liberté de pensée, une liberté créatrice de valeur » (Agostini & Abernot, 2011, p. 6). Dans une orientation tout au long de la vie, l'évaluation des compétences peut contribuer à la conscientisation sur ses capacités dans un souci de développement du pouvoir d'agir des personnes (Le Bossé, 2008 ; Lemay, 2007 ; Loisy & Carosin, 2017 ; Vallérie & Le Bossé, 2003). Il s'agit d'accompagner les personnes dans la mobilisation et l'évaluation des compétences pour d'une part, donner de la valeur à leurs pensées, actions et projets et d'autre part, créer de nouvelles opportunités d'actions qui seraient créatrices de valeur pour soi et pour les autres. Dès lors, une évaluation des compétences à s'orienter pourrait contribuer activement à une meilleure connaissance de soi, de ses capacités, de ses réalisations et de son potentiel de réalisation et d'action. Pour toutes ces raisons, l'évaluation des compétences à s'orienter doit être encouragée auprès des élèves tout au long de leur scolarité.

Ce texte s'interroge sur les enjeux relatifs à l'évaluation des compétences en milieu scolaire pour les élèves et pour les enseignant·es (au début du secondaire). Du côté des élèves, l'article interroge comment l'évaluation des compétences à s'orienter pourrait contribuer au développement du pouvoir d'agir. Du côté des enseignant·es, des pistes sont explorées pour accompagner cette évaluation tout en assurant les conditions nécessaires à la valorisation et à la reconnaissance mutuelle des élèves. Les notions de pouvoir d'agir et de reconnaissance mutuelle sont mobilisées pour une approche évaluative envisagée dans une perspective démocratique. Ensuite, seront abordées la définition des compétences à s'orienter et l'évaluation de ces compétences en contexte scolaire. Dans un deuxième temps, le contexte qui a permis la réalisation d'un outil de suivi-évaluation des compétences à s'orienter en milieu scolaire belge francophone est décrit. Les différentes étapes liées à la réalisation de cet outil sont présentées, à savoir : l'identification des



éléments des compétences à s'orienter aujourd'hui, le développement de supports pour suivre et évaluer les compétences et l'analyse de la « fiche badge » en particulier. À partir de ces analyses, les enjeux pour l'évaluation des compétences à s'orienter sont relevés et des pistes sont apportées pour développer des outils pouvant contribuer effectivement au pouvoir d'agir et à la reconnaissance mutuelle chez les élèves.

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

Dans une perspective démocratique, l'évaluation des compétences peut contribuer à la reconnaissance au sens philosophique d'Honneth (2004), c'est-à-dire d'une part la reconnaissance des personnes comme étant dignes et capables d'utiliser ces compétences, d'autre part la reconnaissance de la valeur associée à l'utilisation de ces compétences. Une personne évaluée attribue aux individus qui l'évaluent<sup>1</sup> « une valeur inconditionnelle à l'aune de laquelle » son propre comportement est évalué (Honneth, 2004, p. 53). Pour Honneth, la demande de reconnaissance est « une attente de confirmation et de capacité par les autres » (cité par Lazzeri & Caillé, 2004, p. 90). Dès lors, « elle agit et transforme l'autre et soi-même ainsi que les liens qui les unissent » (Carosin, 2013, p. 44). Cette reconnaissance, qui donne lieu à une prise de conscience de sa valeur pour soi et pour les autres, est essentielle pour que chaque citoyen·ne puisse se réaliser (Carosin, 2013). Autrement dit, la reconnaissance permettrait de reconnaître la capacité d'une personne à contrôler sa vie et à agir sur le monde qui l'entoure (Rappaport, 1985 cité par Lemay, 2007). En bref, l'évaluation, à travers l'exercice et la prise de conscience de compétences, pourrait être mise au service de cette reconnaissance.

L'évaluation des compétences à s'orienter, dans une perspective démocratique de reconnaissance et de développement du pouvoir d'agir, s'inscrit dans un rapport à soi, à l'autre et au monde. Elle s'articule dans un processus de développement du pouvoir d'agir tel que décrit par Wallerstein (1992),

[un] processus d'action sociale qui promeut la participation des personnes, des organisations et des communautés avec pour objectifs d'améliorer le contrôle individuel et communautaire, l'efficacité politique, l'amélioration de la qualité de vie au sein de la communauté et la justice sociale [traduction libre]. (p. 198)

Ainsi, l'évaluation des compétences interroge à la fois, les conditions de développement des compétences, la capacité et la potentialité d'agir des personnes, ainsi que les transformations (de soi, des autres et du monde) qu'elles représentent.

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, cité par 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

---

<sup>1</sup> Ou à elle-même dans le cadre d'une auto-évaluation.



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 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 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 commun et sur la façon dont ceux-ci seront évalués. Le référentiel utilisé pour l'évaluation doit être accessible tant aux évalué·es qu'aux évaluateur·rices. Il s'agit bien d'un processus de référentialisation au sens de Figari & Tourmen (2006) dans lequel les évalué·es et les évaluateur·rices identifient « des repères préexistants destinés à situer l'objet à évaluer, par rapport à ces repères » (Figari, 1994, p. 13, cité par 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'énoncés de compétences déjà construits (et prescrits) mais plutôt un ensemble d'éléments de la compétence (référents ou repères) qui pourraient être discutés puis associés par les élèves avec l'accompagnement des enseignants, dans un processus de référentialisation fondé sur les activités des élèves.

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

Pour Guichard (2010, cité par 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), « 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 » (p. 229).

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 acteur·rices 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 iel 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), puis 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 (cité par 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 référents qui pourront être mobilisés dans un processus de référentialisation. Cet exercice se heurte à la complexité de la notion de compétence. Comme le 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. 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), « 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 » (p. 140). Il s'agit donc ici de partir des éléments de ce modèle pour 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.

## 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<sup>2</sup>.

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 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, en secondaire avant les choix d'options), notamment par les acteur·rices 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.

---

<sup>2</sup> En France, un travail de recherche (ONISEP, 2002) a récemment été réalisé sur le sujet et a permis d'identifier trois 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.



- 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)<sup>3</sup>.

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 permettait 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, pour un exemple).

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

Aujourd'hui, notre société est en proie à de multiples crises (Guichard, 2017). Pour Beck (1992), la rencontre de ces différentes crises fait que nous vivons dans une société du risque dans laquelle les individus doivent posséder non seulement des compétences, mais également des connaissances minimales nécessaires à la compréhension des situations à risques pour proposer des alternatives envisageables (Bouzon, 2012). Ces crises multiples ont évidemment un impact sur les secteurs qu'elles touchent (l'économie, l'écologie...), mais elles influencent également de façon directe notre société, notamment par le fait qu'elles changent les formes d'organisation du travail (Guichard et al., 2017), elles-mêmes liées de façon étroite aux questions d'orientation (Guichard, 2007). On constate, par ailleurs, que les attentes des employeur-ses en termes de compétences et de motivation de la part des nouveaux employé-es ne coïncident pas (Kuijpers et al., 2011).

La nécessité de préparer les personnes à répondre à ces crises, à les comprendre et, dans une certaine mesure, à y remédier, est au cœur des réflexions actuelles relatives à

---

<sup>3</sup> 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.





l'accompagnement à l'orientation (Carosin et al., 2021). Pour reprendre les propos de Bouzon (2012), une réflexion sur les connaissances minimales nécessaires pour y arriver transparaît certainement dans le concept des compétences à s'orienter.

Dans d'un premier travail mené à la demande de la Fédération Wallonie-Bruxelles concernant l'élaboration d'un prototype pour le « carnet de bord » de l'élève (2019)<sup>4</sup>, nous avons identifié une série d'actions et d'éléments de connaissances (savoirs) qui pouvaient constituer une première base à l'élaboration d'un référentiel des compétences à s'orienter. Ceux-ci sont présentés ci-dessous sous forme d'icônes (Figure 1 et 2). Les actions ont été inventoriées à partir d'un référentiel de compétences développé par l'Université de Sherbrooke dans le cadre de l'approche orientante, puis ont été mises en lien avec les exigences liées à un monde volatile, incertain, complexe et ambigu (VICA) (Canzittu, 2020, Carosin & Canzittu, 2021, Carosin et al. 2021). Les connaissances sont classifiées en fonction de quatre domaines inspirés de l'approche orientante (Canzittu & Demeuse, 2019) :

L'approche orientante est issue du modèle québécois de l'école orientante, qui prend en compte le rôle prépondérant de l'instance scolaire dans le processus d'orientation. Ce processus a pour but de planifier avec le jeune un projet professionnel cohérent (Dubé, 2000). Partant du besoin de soutenir la réussite des élèves et de donner plus de sens aux apprentissages, l'approche orientante propose une orientation au fur et à mesure du cheminement scolaire. L'élève présente alors une attitude plus motivée car la situation d'apprentissage lui permet de voir la portée future de sa formation. (p. 69)

Le développement du modèle de l'approche orientante a connu des évolutions ces dernières années afin de s'adapter aux enjeux du 21<sup>ème</sup> siècle. Ainsi,

L'approche orientante vise à permettre aux individus de se construire personnellement et professionnellement et s'élabore à travers des objectifs sociétaux de justice sociale et de durabilité. En effet, l'intention d'une approche éducative de l'orientation comme l'est l'approche orientante, n'est pas de construire en vase clos un dispositif pédagogique, mais bien d'ancrer les actions qui en découlent dans une perspective diachronique assurant aux individus aussi bien l'acquisition de compétences disciplinaires que de compétences transversales et d'orientation. Une telle approche questionne donc l'école et ses objectifs propres, mais également la société et les perspectives de développement humain qu'elle souhaite pour l'avenir. Une approche orientante se situe donc dans le dialogue entre école et société, entre le monde scolaire et le monde professionnel, entre l'individu et le collectif. (Carosin & Canzittu, 2021, p. 94)

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

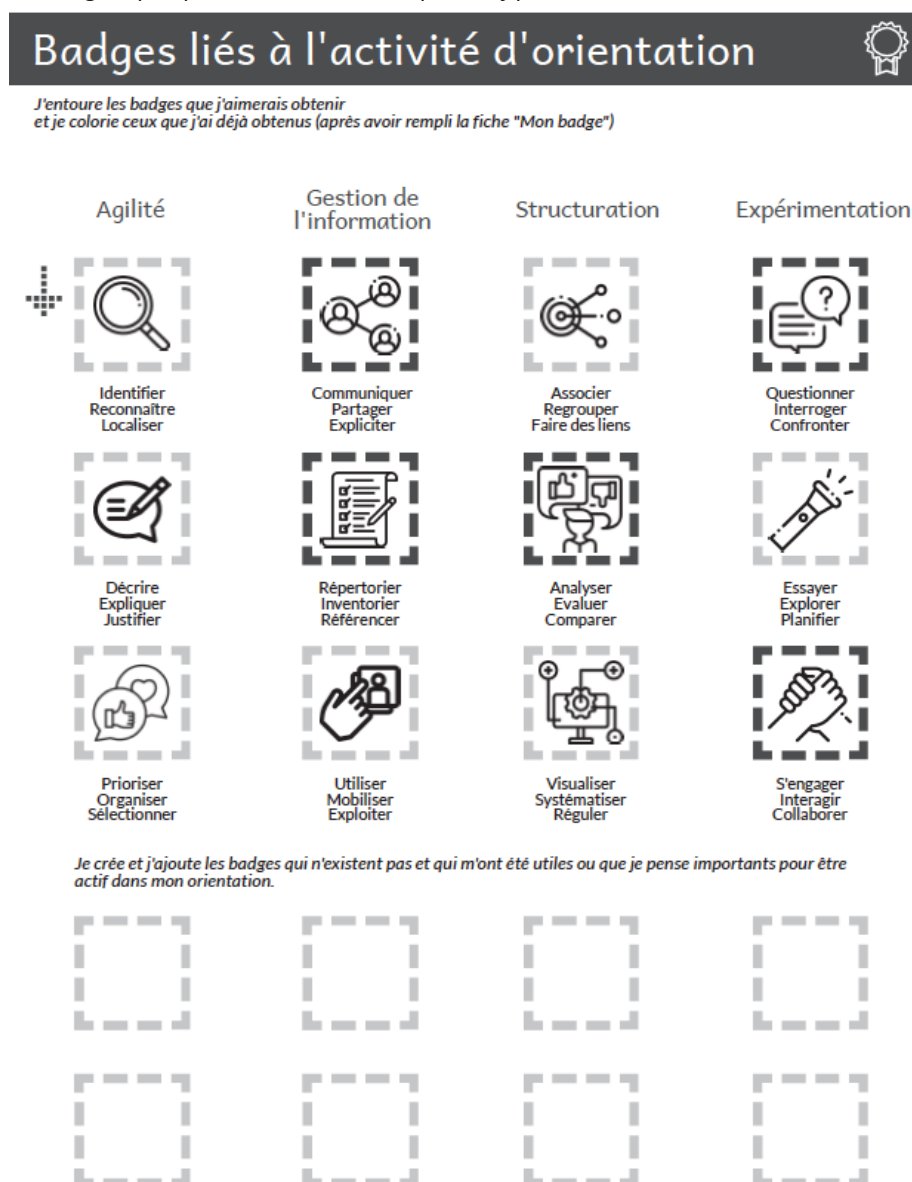
---

<sup>4</sup> Il s'agissait d'un premier travail exploratoire. Une recherche plus poussée est actuellement menée afin d'élaborer un cadre conceptuel qui englobe d'autres notions essentielles pour accompagner l'activité de l'élève en lien avec ce carnet. Les notions suivantes sont mobilisées : l'apprentissage expérientiel, la réflexivité, la méta-cognition.



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 1) 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. 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 1**  
Exemple de badges proposés dans l'outil prototype



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

Pour concevoir l'outil de suivi et d'évaluation des compétences, nous nous sommes inspirés de la métaphore de la carte de navigation (Fabre, 2015). En effet, aujourd'hui, les personnes qui accompagnent l'orientation des élèves ne peuvent plus se contenter de proposer des trajectoires déjà tracées aux jeunes, elles doivent plutôt fournir des repères dont ils pourraient s'emparer pour s'orienter (Fabre, 2015). Pour autant, ces repères ne sont pas nouveaux, ils peuvent être construits sur la base des connaissances et de l'expertise développée par les générations passées (Carosin et al., 2021). La première étape a permis d'identifier certains éléments clés ; la deuxième étape d'envisager un support visuel sur lequel ces éléments pourraient être organisés, voire mis en lien tout au long des activités conduites en classe. Le support visuel se présente sous la forme d'une carte aérienne représentant trois « terres » séparées de cours d'eau. Les enseignant·es et les élèves sont invité·es à y intégrer (en collant, par exemple) les différents éléments de connaissances (à propos de soi, du monde scolaire, du monde du travail et du contexte) qui sont ou seront abordés en classe. Les actions et les éléments de connaissance ont été définis sous la forme de mots clés illustrés par des icônes graphiques. Les élèves (avec l'aide des enseignant·es) sont invités à formuler les compétences mises au travail en associant les différentes icônes *verbes d'actions*, *connaissances* (de soi, du monde scolaire, du monde du travail) et *éléments de contexte*. Dans la fiche « badge » (figure 1) qui vise à soutenir la formalisation de ces compétences, ils peuvent également ajouter les ressources utilisées. Cela signifie que l'outil ne contenait pas de référentiel de compétences à proprement parler, mais plutôt des éléments d'explicitation de compétences qui pouvaient être utilisés pour construire ou « composer » *a posteriori* une compétence utilisée en classe.

L'intérêt de ces supports visuels était de présenter des éléments qui pourraient servir de support à la mise en œuvre d'un processus de référentialisation au sein de la classe mis au service de la co-construction de sens autour de référents en classe avec les élèves. En effet, l'objectif était d'encourager les élèves (et leurs enseignant·es) à s'engager dans une démarche de recherche autour de ces différents éléments et de la façon dont ils peuvent contribuer à l'évaluation des activités d'orientation. Ainsi, l'outil contenait des supports qui permettaient l'exploration et la formalisation de certains éléments de connaissance, mais il ne proposait pas d'activités ou de séquences pédagogiques guidées. La non-exhaustivité des éléments proposés semblait essentielle pour permettre une ouverture vers les autres et vers le monde. Cette non-exhaustivité a été représentée par des vignettes « vides » permettant d'ajouter des actions (appelées badges dans l'outil) ou encore des éléments de connaissance supplémentaires (voir la figure 1 et 2). Rappelons par ailleurs qu'il s'agissait d'un outil prototype pour lequel la période de mise à l'épreuve était limitée (voir ci-dessous). Il n'était donc pas possible d'expérimenter un outil complet, mais plutôt certaines fonctionnalités comme le suivi-évaluation des compétences à travers une fiche « badge ».

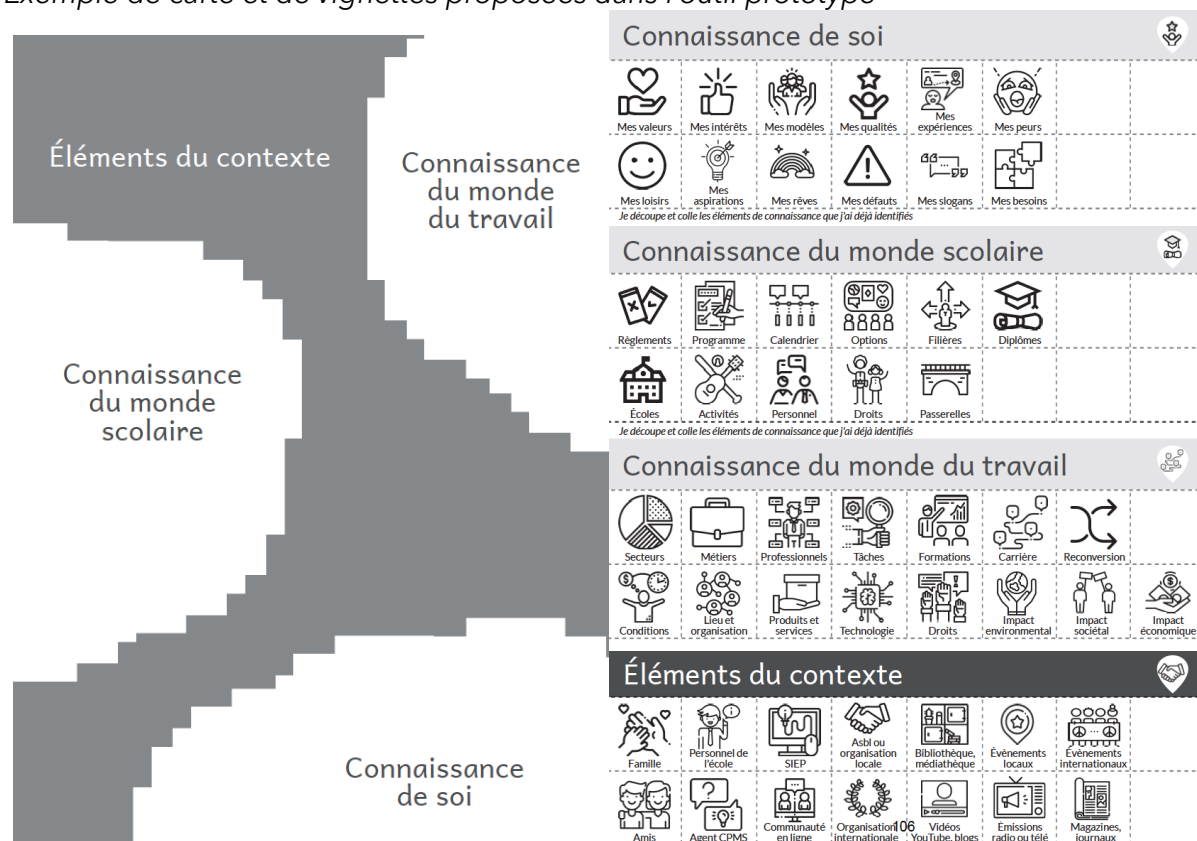
Sept enseignant·es (de langue française, de sciences, de technologies et arts plastiques et de mathématiques) volontaires issus de cinq écoles différentes ont testé l'outil auprès de 156 élèves de classes de première et de deuxième année de secondaire pendant les mois de mai à juillet 2019. Ils ont reçu pour ce faire une version poster de la « carte d'orientation » (figure 2) et les vignettes associées pour un affichage en classe. Chaque élève a reçu une version A4 de la carte et des vignettes ainsi que des supports d'activités et d'explicitation de compétence en format papier. L'ensemble de l'outil était accompagné d'un guide méthodologique destiné à l'enseignant·e. Les supports se focalisant davantage



sur les traces que sur des scénarios pédagogiques, les enseignant·es étaient libres de faire le lien avec des activités d'orientation déjà prévues dans leur classe ou de concevoir des activités personnalisées pour leur classe (par exemple, regarder des vidéos à propos des métiers, rencontrer des professionnels, utiliser les fiches d'activités prévues, discuter autour de la carte proposée par l'outil, etc.). La plupart des enseignant·es testeur·ses étaient déjà familiarisé·es à l'approche orientante et provenaient principalement de la province du Hainaut. L'outil a été testé durant une à trois séances de classe pour une durée totale de 100 à 180 minutes. A cause des limites temporelles de la phase test, l'outil n'a pu être déployé sur un temps long. L'objectif était principalement d'évaluer l'efficacité, la pertinence et l'efficacéité de l'outil (Bélaïr et al., 2015). La facilité de prise en main de l'outil par les enseignant·es et les élèves était au cœur de ces préoccupations, notamment en vue d'identifier les supports et les éléments que les élèves ont pu s'approprier (Canzittu et al., 2019). L'analyse de l'outil s'est focalisée sur les retours des enseignants obtenus par entretiens téléphoniques à travers des entretiens semi-directifs de 50 à 100 minutes dont les questions étaient élaborées en se fondant sur les critères de Bélaïr et al. (2015). Lors de l'entretien, la chercheuse a pris des notes qui étaient directement intégrées dans un fichier Excel reprenant les différentes questions en lien avec les critères.

**Figure 2**

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). 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 sont 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.

**Figure 3**  
Exemple de fiche badge proposée dans l'outil prototype

**Mon badge**

Je colle ici mon nouveau badge

Je peux utiliser ce badge avec l'aide de quelqu'un  
Je peux utiliser ce badge tout seul et expliquer comment  
Je peux utiliser ce badge dans d'autres situations et aider quelqu'un à l'utiliser

Je résume ici ce que j'ai fait ou appris à faire

Je colle ici les autres badges utilisés

Je colle ici les autres badges utilisés

Je colle ici les autres badges utilisés

Je colle ici les éléments de contexte qui m'ont aidé

Je colle ici les éléments de connaissance utilisés

Quels autres ressources ou outils ai-je utilisés ?

Dans quelle(s) autre(s) situation(s) puis-je utiliser ce badge ?

108



## 2.3 Troisième étape : l'analyse des supports soutenant l'évaluation

Le rapport d'analyse concernant l'utilisation de l'outil durant la phase test, notamment sur la pertinence, l'efficacité et l'efficience perçues par les enseignant·es a fait ressortir que certains supports du prototype ont été plus utilisés que d'autres (Canzittu et al., 2019). Il s'agit par exemple des images des cartes (posters et papiers) et des vignettes qui ont servi de support à la discussion. Lors des séances de classes, chaque élève a travaillé individuellement pour remplir sa fiche ; lors du remplissage les enseignants ont indiqué qu'il y avait également des discussions informelles entre élèves. Deux enseignant·es ont également tenu des discussions avec l'ensemble de la classe autour du poster et des vignettes : leurs définitions, les espaces sur lesquelles elles pourraient être collées sur le poster, etc. Les fiches de suivi-évaluation des compétences par les élèves (fiches badges) ont quant à elles été plus difficiles à prendre en main par les enseignant·es et les élèves. Il en est ressorti que les modalités d'acquisition des badges et la structure de la fiche proposées étaient peu explicites pour les enseignant·es et les élèves, ce qui a rendu leur remplissage plus difficile (Canzittu et al., 2019).

Nous nous centrons dans le cadre de ce texte sur l'analyse des fiches badges incluses dans le prototype. Comme expliqué précédemment, ces fiches badges ont été conçues en complémentarité d'autres supports (un poster, des fiches activités) dans le but d'encourager et de faciliter l'explicitation des compétences mises au travail. Pour cette analyse *a posteriori*, ce sont les notes prises par la chercheuse lors des entretiens téléphoniques avec les sept enseignant·es à propos de l'utilisation des fiches badges qui ont été utilisées. Une première étape se focalise sur l'analyse du support « fiche badge » et sur les pistes d'améliorations proposées par les enseignant·es. Ensuite, l'utilisation des fiches badges par neuf élèves sont analysées. Ces fiches ont été récoltées par un·e des enseignant·es de la phase test. Cette deuxième analyse est centrée sur les éléments de la compétence mis en avant par les élèves dans leurs fiches badges.

### 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, quatre enseignant·es ont utilisé la fiche badge avec leurs élèves, trois ne l'ont pas utilisée.

Parmi les enseignant·es qui n'ont pas utilisé la fiche badge avec les élèves, deux enseignant·es de science et de français ont expliqué ne pas avoir disposé de suffisamment de temps pour la mettre en œuvre. Un enseignant de mathématique de 1<sup>ère</sup> année de secondaire a exprimé sa difficulté à se saisir de la fiche « *J'ai eu du mal à voir comment utiliser les fiches. Je comprends la logique et les principes mais pas comment les utiliser en classe. Je me demande comment l'exploiter si ce n'est pas contextualisé* » (extraits des notes prises lors de l'entretien téléphonique). En effet, les fiches étaient présentées comme support à l'évaluation des compétences. Certaines indications ont été apportées dans le guide enseignant pour les guider dans l'utilisation de l'outil, par exemple : 1. explorer les éléments de la carte avec les élèves, 2. identifier les champs que vous souhaitez approfondir à travers des activités, 3. faire l'inventaire des représentations des élèves sur les éléments de connaissance et de contexte, 4. concevoir et mettre en place une/des activités d'orientation et enfin 5. remplir la fiche badge. Toutefois, les activités qui pouvaient être conduites pour développer ces compétences n'étaient pas précisées, celles-ci étant à la discrétion des enseignant·es. Par ailleurs, les enseignant·es peu habitué·es aux processus



de référentialisation ne savaient pas comment s'y prendre. L'objectif des chercheur·ses était de proposer un support adaptable aux différentes pratiques des enseignant·es. Cela a déstabilisé les enseignant·es qui ne savaient pas comment intégrer l'outil. Des entretiens téléphoniques individuels de 30 min à une heure ont été conduits avec chaque enseignant·e pour revenir sur les objectifs de l'outil et définir le type d'activité qui pouvait être mise en œuvre pour le tester. D'après les retours obtenus des enseignant·es, les élèves au contraire, familiers aux supports visuels utilisés, sont venus les rassurer dans la prise en main des supports.

Une enseignante de science en 1<sup>ère</sup> année de secondaire a expliqué avoir donné les supports à ses élèves pour un remplissage autonome après avoir conduit une activité d'orientation liée à l'enseignement des sciences. Cette activité permettait de découvrir les métiers de cheminots. Pour l'enseignante, grâce à l'activité menée, les élèves ont pu acquérir des notions scientifiques et réfléchir aux conditions de travail. Toutefois, elle explique que les élèves n'ont pas eu de « *réflexion méta* » (les mots de l'enseignante) sur l'orientation. Cela a rendu difficile l'utilisation de la fiche badge. Pour elle, les élèves n'ont ni forcément compris les vignettes qu'ils ont collées sur la fiche badge, ni pourquoi ils l'ont fait, notamment à cause du vocabulaire qui était selon elle trop complexe pour ce niveau scolaire.

Une enseignante de français en 2<sup>ème</sup> année de secondaire a expliqué la façon dont elle a présenté la fiche badge aux élèves : « *ces badges symbolisent ce que vous avez acquis suite aux différentes activités auxquelles vous avez participées. C'est comme des médailles que vous recevez après* » (extrait des notes prises lors de l'entretien téléphonique). Elle explique que l'outil en général permet un « *brainstorming intéressant* » et qu'il est important que les élèves visualisent ce qu'ils ont acquis : mettre des images, des logos sur des choses abstraites. Pour utiliser les badges, elle a repris la situation dans laquelle les élèves ont mobilisé des « *compétences* » (l'activité mise en lien avec l'utilisation du carnet était un « *speed-dating* » avec des professionnel·les). Pour l'enseignante, les fiches badge permettent aux élèves de mettre l'activité [« *speed dating* » avec les professionnel·les] en perspective et de valoriser ce qui a été fait à posteriori à travers une trace écrite (par exemple : « *j'ai été capable de prendre des contacts, de poser des questions, de synthétiser les informations* »). Elle explique que les élèves ont sollicité de l'aide auprès de l'enseignante et de leurs pairs pour comprendre certains verbes d'actions en contexte (dans une activité d'orientation) et valider leurs choix. Pour elle, l'utilisation de la fiche est plus concrète que dans un « *simple portfolio* », car il y a une réflexion et une manipulation des vignettes (à découper et coller). Elle relève que le remplissage des fiches badges, en n'étant pas dirigé et en ne suggérant pas de bonnes ou de mauvaises réponses, permet de mettre en avant le ressenti des élèves. Enfin, elle précise qu'elle n'a pas réfléchi avec les élèves à d'autres situations où ils pourraient réinvestir ces compétences. Selon elle, l'outil suscite une remise en question de la part des enseignant·es sur « *pourquoi on fait l'activité* ». Elle ajoute en fin d'entretien, « *cet outil me conforte dans la vision que j'ai de l'orientation dans la mesure où on a une certaine vision des compétences à acquérir pour s'orienter* ».

Une enseignante de français en 2<sup>ème</sup> année de secondaire a utilisé la fiche badge en format A3 avec l'ensemble de la classe. Elle a questionné les élèves sur les verbes d'actions qu'ils souhaitent inclure sur la fiche badge ainsi que les éléments de connaissance. Puis les élèves ont fait le même exercice. Selon elle, en collant les vignettes les élèves ont réfléchi et se sont rendu compte des différentes connaissances acquises. Ils se sont d'ailleurs référés à l'activité (de brainstorming sur le changement d'école) qu'ils avaient réalisée en classe. Pour cette enseignante, les vignettes utilisées pour remplir la fiche badge étaient très



parlantes et lui ont permis d'aborder certains éléments de connaissance qui étaient inconnus aux élèves.

Enfin, un enseignant d'arts plastiques et de technologie a expliqué lors de l'entretien téléphonique que la fiche badge a été difficile à mettre en œuvre avec les élèves, car les consignes n'étaient pas assez directes. De plus, il relève qu'il y avait beaucoup de badges parmi lesquels choisir et que les élèves et lui étaient perdus. Il ne savait pas comment guider les élèves dans le remplissage. Les élèves ont donc rempli les fiches de façon autonome. Ces fiches font l'objet de la deuxième partie de notre analyse. L'enseignant explique lors de l'entretien qu'il y avait un auto-apprentissage entre les élèves lors des séances conduites ; ils dialoguaient sur les idées préconçues qu'ils avaient des vignettes. L'enseignant a également remarqué qu'il y avait beaucoup d'interactions bienveillantes où les élèves qui en savaient plus venaient expliquer à ceux qui en savaient moins. Il note enfin que les pictogrammes (icônes) ne sont pas toujours interprétés de la même façon par les élèves et qu'il y a un risque que les mots soient interprétés autrement (selon la logique des élèves).

De manière générale, les retours obtenus chez les enseignant-es montrent que le support peut être difficile à prendre en main, car le format et les zones de remplissage ne sont pas suffisamment explicités. Par ailleurs, il semble peu aisé pour les enseignant-es d'identifier une combinaison d'éléments de connaissance et de verbes d'action qui permettraient de formuler de façon plus précise une compétence. C'est d'ailleurs ce que l'on constate également dans les fiches badge remplies par les élèves (nous y reviendrons plus loin). Toutefois, ce travail de remplissage libre semble ouvrir sur des échanges entre pairs et avec l'enseignant-es ; des échanges qui permettent d'une part de se rendre compte de la multitude d'éléments contribuant à l'orientation et d'autre part, sur le sens qu'on donne à ces éléments et sur la façon dont on compose avec pour s'orienter.

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)*

<b>Limites de la fiche badge relevée par les enseignant-es testeur-ses</b>	<b>Propositions d'amélioration de la fiche badge par les enseignant-es testeur-ses</b>
<b>La procédure de remplissage des fiches n'est pas claire.</b>	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.





<b>Les vignettes sont nombreuses, il est difficile et/ou chronophage d'opérer des choix avec les élèves.</b>	L'enseignant·e peut pré-identifier les vignettes qui pourraient être utilisées. Des associations entre vignettes pourraient être suggérées via des compétences déjà « formulées ».
<b>Le découpage/collage des vignettes est chronophage.</b>	Il faudrait proposer une feuille avec des vignettes et une autre feuille avec des verbes d'action à cocher.
<b>Le vocabulaire et les icônes utilisées pour les verbes d'action ne sont pas tout le temps interprétés de la même façon.</b>	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.

### 2.3.2. Analyse des fiches badges remplies par neuf élèves

Le second temps d'analyse a porté sur neuf fiches badges transmises par un enseignant de technologie et d'arts plastiques qui a testé le prototype avec un groupe de neuf élèves de 2<sup>ème</sup> année de secondaire (13 à 14 ans). Ces fiches badges ont été remplies par les élèves de façon autonome après deux séances d'activités de 90 minutes. Le tableau 2, ci-dessous, présente le contenu des deux fiches de préparation d'activité soumises par l'enseignant à propos des séances conduites.

**Tableau 2**

*Déroulement des deux séances d'activités conduites par l'enseignant·e avec ses élèves et décrites par l'enseignant sur le support proposé par la chercheuse.*

<b>Première séance</b>
Connaissances ou éléments visés par la séance : Connaissance de soi (choix des élèves)
Badges concernés : Décrire/expliciter/justifier Questionner/interroger/confronter
Tâche/activité prévue : Expérimentation [des supports]
Déroulement de l'activité : Présentation de la carte + xxx les éléments
Outils prévus : Carte et badges [vignettes]
Modalités de travail : en groupe (Q-R) [Questions-réponses]
Commentaires et réflexions de l'enseignant·e sur l'activité (après la séance) : Ils [les élèves] découvrent l'outil [la carte, les vignettes et les carnets] avec beaucoup de facilité et d'enthousiasme. Au fur et à mesure du déroulement, un grand intérêt s'installe par rapport à la partie « connaissance de soi ». Lors de la présentation de la



carte, iels veulent automatiquement créer un lien entre les 3 continents pour certains éléments ! (voir carte photo).

Réactions des élèves (rapportées par l'enseignant) :

90 minutes c'est limite pour la concentration par rapport à ce type d'activité ;

Écrire sur soi, c'est se découvrir

Pourquoi pas imaginer ce dossier pour le JDC [Journal de classe] ?

### Deuxième séance

Tâche/activité prévue :

[Remplissage du] Carnet

Outils utilisés :

Carnet [fiches d'activités « connaissance de soi » et fiche badge]

Modalités de travail :

Individuel

Commentaires et réflexions de l'enseignant·e sur l'activité (après la séance) :

C'est une deuxième séance, l'approche et l'introduction sont déjà plus faciles. On avance plus vite et la réflexion individuelle est plus aisée.

Réactions des élèves (rapportées par l'enseignant) :

Iels veulent continuer.

Cette analyse s'intéresse au remplissage autonome des fiches badges afin de comprendre la façon dont les élèves se sont appropriés (ou pas) le support et envisager des pistes d'améliorations qui viendraient combler les manques déjà identifiés dans la première partie de l'analyse et les tendances repérées dans l'utilisation des élèves grâce à cette deuxième analyse.

La fiche « Mon badge » proposée aux élèves comporte des espaces dans lesquels iels peuvent venir coller les vignettes (relatives aux éléments de connaissance) et les vignettes « badges » (verbes d'action) proposés. À gauche de la fiche se trouvent trois colonnes reprenant les éléments associés aux connaissances (connaissance de soi, connaissance du monde scolaire et connaissance du monde du travail) sur lesquelles les élèves pouvaient venir coller les vignettes « connaissances » abordées en classe. En haut et au centre de la fiche se trouve un espace dans lequel il est écrit « je colle ici mon badge » et juste en dessous une bulle sous laquelle il est écrit « Je résume ici ce que j'ai fait ou appris à faire ». Au-dessus de cette bulle les élèves peuvent colorier trois niveaux de maîtrise :

- je peux utiliser ce badge avec l'aide de quelqu'un·e ;
- je peux utiliser ce badge tout seul·e et expliquer comment ;
- je peux utiliser ce badge dans d'autres situations et aider quelqu'un·e à l'utiliser.

En dessous de la bulle, les élèves peuvent coller jusqu'à trois autres verbes d'actions qui ont été utilisés avec le « badge » qu'ils souhaitent expliciter. Sous ces trois badges, iels peuvent aussi coller des vignettes « éléments du contexte » qui les ont aidés à exercer cette compétence. Enfin deux autres bulles sont proposées en bas de page :

- une bulle dans laquelle iels peuvent mentionner les outils et autres ressources utilisées ;



- et une bulle dans laquelle iels peuvent imaginer d'autres situations où ce badge pourrait être utilisé.

Par rapport au support lui-même, on note que celui-ci prévoit des espaces pour renseigner certains éléments ici mis en lien avec le modèle MADDEC de Coulet (2011) comme :

- les éléments de connaissance du sujet qui ont été mobilisés dans l'activité, cela fait référence aux « conceptualisations » appelés concepts-en-acte et considérés comme des invariants opératoires dans MADDEC ;
- les verbes d'actions qui ont été mobilisées, cela fait référence aux actions et in fine, si ces actions sont organisées dans une suite logique aux règles d'actions mentionnées dans MADDEC;
- les ressources matérielles (supports, outils, etc.) utilisés pour réaliser l'activité, font ici référence à ce que Coulet (2011) nomme « artefacts » .

La fiche badge telle que proposée ne comprenait pas certains éléments nécessitant un accompagnement plus soutenu et ne pouvant être inclus dans un support « auto-portant », il s'agit des éléments suivants :

- les résultats qui sont attendus, notamment en termes de production et de qualité (appelées anticipations dans MADDEC), ceux-ci étant à déterminer par les enseignant-es ;
- les concepts et théories qui ont guidé l'enchaînement des actions, qui dans la théorie de Vergnaud (1990) sont appelés théorèmes-en-acte. Ceux-ci sont considérés comme des invariants opératoires dans MADDEC ;
- les critères qui ont été utilisés pour savoir si l'activité était réussie ou pas (appelés feedback dans MADDEC), ceux-ci ont été remplacés par des niveaux de maîtrise ;
- les ajustements qui ont été mis en œuvre pour réussir la tâche assignée (appelés régulations dans MADDEC).

Le graphique ci-dessous (figure 4) représente les verbes d'action utilisés par les neuf élèves sur les fiches badges récoltées. On remarque que ce sont principalement les verbes d'action (entre 3 à 6 icônes) qui ont été utilisés ; les éléments de connaissance n'ont pas été collés sur les fiches badges et seulement trois élèves ont collé des éléments de contexte. En termes de remplissage des différents espaces, les bulles « je résume ce que j'ai fait ou appris à faire » ont été utilisées par les élèves. Le texte produit par les élèves et associé aux verbes d'actions et aux éléments de contexte est indiqué dans la légende.

Sur les neuf fiches récoltées ce sont les icônes décrire/expliciter/justifier (8 élèves) et questionner/interroger/confronter (6 élèves) qui sont les plus utilisées. Ces deux premières icônes correspondent à celles mentionnées sur la fiche de préparation de séance soumise par l'enseignant. Cinq élèves utilisent aussi l'icône prioriser/organiser/sélectionner (5 élèves). Il est en effet proposé aux élèves dans les fiches activités d'opérer un tri des informations posées sur papier (par exemple, d'identifier les qualités qui leurs paraissent plus importantes ou les défauts sur lesquels iels aimeraient travailler).

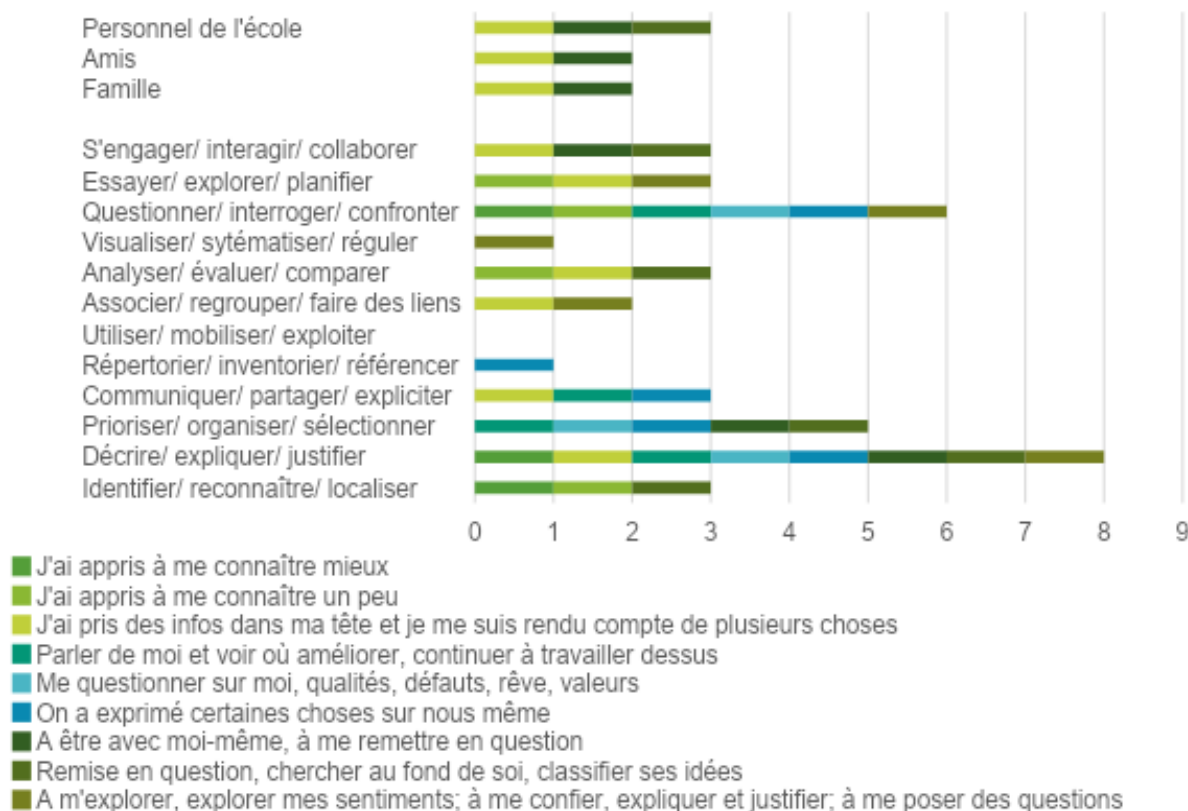
Certaines icônes sont peu utilisées (utiliser/mobiliser/exploiter ; visualiser/systématiser/réguler ; répertorier/inventorier/référencer) et il conviendrait ici d'en questionner l'utilisation et/ou la pertinence avec les élèves. Il se peut aussi que ces icônes soient traduites dans un vocabulaire accessible aux élèves. Dès lors, il semble qu'il soit essentiel pour les enseignant-es de se questionner avant toute utilisation, avec les



élèves sur le sens donné à ces verbes d'action, notamment dans des situations d'apprentissage liées à l'activité « s'orienter ».

**Figure 3**

Verbes d'actions utilisés par les élèves sur la fiche badges et énoncés associées dans la bulle « je résume ce que j'ai fait ou appris à faire »



Lorsqu'on observe la façon dont les fiches sont remplies (voir figure 4 pour un exemple de remplissage), on voit que les élèves ont collé les verbes d'actions dans les colonnes destinées aux éléments de connaissance de soi. L'analyse de ces fiches fait ainsi ressortir une focalisation de la part des élèves sur les verbes d'actions. On peut se demander si la logique suivie par ces élèves pour coller ces verbes sur la fiche est la suivante : étant donné que ces verbes d'action ont été utilisés pour explorer la « connaissance de soi », nous la plaçons dans la colonne « connaissance de soi ». Les éléments de connaissance explorés deviennent secondaires pour laisser place à une série d'actions posées sur la feuille les unes après les autres. On peut dès lors se poser la question concernant la façon dont les badges sont disposés : la disposition est aléatoire ou reflète-t-elle certaines étapes dans l'activité des élèves ? Dans tous les cas, cet aspect chronologique lié aux étapes d'utilisation du matériel par les jeunes (non envisagé dans la fiche proposée) semble intéressant à explorer, d'autant plus qu'il pourrait renvoyer à ce que Coulet (2011) nomme les « règles d'action » dans l'exercice de la compétence. Rendre visible l'enchaînement des actions pourrait aussi encourager un questionnement sur les concepts et théories qui ont guidé cet enchaînement, autrement dit les « théorèmes en acte » (Coulet, 2011 ; Vergnaud, 1990).

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.

#### Figure 4

Exemple de fiche remplie par un·e élève

n badge

soi scolaire travail

Je colle ici mon nouveau badge

Je peux utiliser ce badge avec l'aide de quelqu'un  
Je peux utiliser ce badge tout seul et expliquer comment  
Je peux utiliser ce badge dans d'autres situations et aider quelqu'un à l'utiliser

j'ai pris des infos dans ma tête et je me suis rendu compte de plusieurs choses

Je résume ici ce que j'ai fait ou appris à faire

Je colle ici les autres badges utilisés

Je colle ici les autres badges utilisés

Je colle ici les autres badges utilisés

Famille Amis Personnel de l'école

Je colle ici les éléments de contexte qui m'ont aidé

Quels autres ressources ou outils ai-je utilisés ?

Dans quelle(s) autre(s) situation(s) puis-je utiliser ce badge ?

Je colle ici les éléments de connaissance utilisés

Pour illustrer cette tentative de formulation, nous avons sélectionné une des fiches remplies par les élèves (Figure 4). Dans celle-ci, l'élève décrit ce qu'il a appris de la façon suivante « j'ai pris des infos dans ma tête et je me suis rendu compte de plusieurs choses ». Cette



description de l'activité est particulièrement intéressante parce qu'elle vient indiquer une étape essentielle pour l'élève avant de décrire ses valeurs ou qualités ; « *aller chercher ces infos dans sa tête* » avec l'idée qu'elles existent déjà et que le fait de les récupérer permet de « *s'en rendre compte* ». On voit dès lors comment le travail d'explicitation peut contribuer à une première reconnaissance de ses capacités (ici à se connaître) en tant que sujet. La question est de savoir si cette reconnaissance est dépendante de la capacité du sujet à mettre des mots sur son activité. En effet, on peut se demander, en regardant les différentes descriptions proposées par les élèves, à quel point elles traduisent ou véhiculent un pouvoir d'agir pour l'élève, tel que décrit précédemment (Le Bossé, 2008 ; Lemay 2007 ; Vallée & Le Bossé, 2003) ; c'est-à-dire à quel point ces descriptions sont révélatrices (ou pas) d'un processus qui indique que les élèves donnent du sens et en valorisent les ressources (y compris personnelles) mobilisées pour l'activité. Par ailleurs, il est également intéressant de se demander quel statut reconnaissant ou valorisant peuvent apporter en retour les pairs ou l'enseignant·e, d'autant plus que les élèves n'ont pas utilisé la partie relative à la maîtrise des « badges » dans les fiches analysées.

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

---

L'évaluation des compétences à s'orienter peut contribuer à attribuer de la valeur aux élèves et à leurs actions, tout au long de leur scolarité ; ceci d'autant plus que les compétences à s'orienter sont intimement liées à la connaissance de soi et à la reconnaissance mutuelle (entre autres) qui ne font pas partie des contenus enseignés, mais qui sont pourtant des prémisses à la réalisation de soi (Carosin, 2013).

La question de l'évaluation des compétences à s'orienter invite également à se questionner sur les rôles et le pouvoir des personnes impliquées dans l'évaluation. En effet, ce sont les personnes investies de l'évaluation, et en particulier les enseignant·es, qui guident l'activité, qui vont déterminer les critères d'attribution de valeur des compétences mobilisées en situation par chacun·e. C'est pourquoi cette évaluation doit se fonder sur des référents qui sont visibles et accessibles à tous. Par ailleurs, ces référents doivent être utilisés et associés de sorte à ce que chacun·e puisse visualiser sa capacité d'agir puis exercer son pouvoir d'agir. Les repères communs, en facilitant l'accès aux éléments constitutifs de la connaissance, peuvent augmenter la visibilité des personnes sur les champs d'actions possibles. Toutefois cela ne suffit pas, les élèves doivent être encouragé·es pour explorer ces champs d'actions de façon active, notamment afin de créer de nouvelles opportunités d'action. Ces nouvelles opportunités dépendent de la capacité à se questionner sur les conditions de réalisation de ces actions, la valeur attribuée à celles-ci et le type de situations dans lesquelles elles pourraient être utilisées. En effet, les recherches conduites sur le transfert des apprentissages soulignent l'importance de considérer les « données structurelles<sup>5</sup> » dans l'encodage, autrement dit l'enregistrement des connaissances et compétences (Presseau & Frenay, 2004). Ces données structurelles sont celles qui sont associées « causalement et fonctionnellement aux buts et aux résultats de la situation » (Frenay, 1993, p. 100, citée par Presseau & Frenay, 2004, p. 137) et stockées en mémoire selon une organisation structurée et hiérarchisée. Afin de permettre cette mémorisation propice à une meilleure récupération des apprentissages dans le futur, il est essentiel que

---

<sup>5</sup> Notamment par rapport aux données superficielles qui sont « sans lien direct avec le but de la tâche » (Presseau & Frenay, 2004, p. 137).



l'évaluation contribue à organiser à posteriori les éléments des compétences, les objectifs de la tâche et le contexte d'utilisation de ces compétences. Cela signifie également que la tâche doit être clairement définie, comme ses buts, de sorte à ce que l'élève puisse se référer, dès le début de l'activité, à ces informations pour exercer la compétence.

L'analyse des fiches badges incluses dans le prototype du carnet d'orientation développé par la Fédération Wallonie-Bruxelles a été ici réinvestie pour questionner la façon dont un outil dédié à la reconnaissance des compétences pourrait contribuer au développement du pouvoir d'agir des élèves. Pour cela, la présente étude se focalise sur les retours de sept enseignant·es obtenus à travers des entretiens semi-directifs et sur l'analyse de neuf fiches badges remplies par les élèves d'un·e même enseignant·e. Cette analyse fait ressortir de nombreuses questions en lien avec l'évaluation des compétences à s'orienter dans une perspective de développement du pouvoir d'agir et de reconnaissance mutuelle.

En premier lieu, l'exercice du pouvoir d'agir des élèves en situation d'évaluation des compétences semble étroitement lié à la façon dont les enseignant·es perçoivent la capacité d'auto-évaluation des élèves. En effet, les retours des enseignant·es montrent que si certain·es trouvent intéressant de définir avec les élèves les différents éléments proposés, d'autres se questionnent sur le sens que les élèves attribuent à ces éléments. Rappelons ici que ces éléments de référence consistent en des mots-clés (éléments de connaissance et de contexte et verbes d'actions) représentés par des icônes visuelles. Certains éléments sont plus complexes que d'autres. Par exemple, l'élément « mes valeurs » qui concerne des éléments plus conceptuels que « mes qualités », qui peut apparaître comme un élément plus « concret » pour les élèves. Afin d'accompagner les élèves dans la réflexion sur ces éléments, l'enseignant doit avoir connaissance de la façon dont ces concepts peuvent être abordés et se construire en milieu éducatif, ceci afin d'accompagner efficacement la réflexion des élèves. En effet, le bénéfice résultera sans doute davantage du dialogue entre accompagné et accompagnateur que l'activité suscite, que de l'exercice lui-même.

Cette réflexion est partagée par cette enseignante qui se demande si les élèves ont la capacité de prendre conscience de leur activité et de la caractériser en utilisant des vignettes associées à des verbes d'actions. En effet, si l'accès aux repères communs est facilité par l'utilisation d'icônes visuelles sur le support d'évaluation, encore faut-il que le sens attribué à ces icônes soit discuté et établi avec les élèves. Sans cela, l'enseignant·e se retrouve dans l'impossibilité de reconnaître et de valoriser l'investissement de l'élève qui mobilise ces éléments pour décrire son activité.

Par ailleurs, les éléments relatifs au contexte peuvent aussi être plus ou moins concrets pour les élèves, selon la temporalité (présente et future) dans laquelle ils les envisagent (par exemple : les droits des élèves et les droits des travailleur·ses), et qu'ils sont capables de saisir. De plus, certains éléments de contexte, encore peu connus des enseignant·es et des élèves (par exemple, l'impact qu'aura l'intelligence artificielle sur les métiers), doivent être intégrés au fur et à mesure qu'ils gagnent en visibilité au sein de la société. Il reste toutefois que les enseignant·es restent peu outillé·es et renseigné·es (si ce n'est de leur propre initiative) pour aborder ces questions.

De ces différentes réflexions, on en déduit que l'exercice du pouvoir d'agir en évaluation repose sur l'identification de repères communs, mais que cela ne suffit pas. Pour que ces repères soient signifiants (à la fois pour les élèves et les enseignant·es), il est essentiel de prévoir des espaces (y compris des supports) et un temps de discussion et de concertation pour s'accorder sur des définitions communes. Ces définitions doivent elles aussi être rendues accessibles à chaque élève. Ensuite, le réinvestissement de ces définitions dans



l'évaluation des compétences devrait également être apparent de sorte que l'enseignant·e et les pairs puissent reconnaître et valoriser l'activité mise en avant par l'élève. Enfin, ces définitions sont aussi associées à des croyances personnelles (des enseignants et des élèves) qui vont en déterminer l'utilisation dans le futur, par exemple, la confiance dans un processus démocratique ou même dans les institutions (y compris les institutions éducatives).

En ce qui concerne les espaces proposés par l'outil pour évaluer les compétences, l'analyse des supports remplis par les élèves met en avant qu'ils limitent la capacité d'agir des élèves. Les espaces à remplir sur la fiche n'étant pas suffisamment expliqués, l'utilisation qu'en font les élèves et le sens qu'ils y mettent est difficilement perceptible par les personnes qui lisent les traces. Pour compenser cela, des espaces d'écriture libre sur les apprentissages réalisés ont été prévus. Toutefois, l'analyse des traces produites par les élèves induit que les propos qu'ils utilisent pour décrire leurs activités à l'écrit sont plus ou moins précis et ne sont pas forcément rattachés aux icônes et aux verbes d'actions collés sur la fiche. Il conviendrait donc de les guider davantage dans l'explicitation de leurs apprentissages et des compétences en particulier. Cela peut se faire en proposant aux enseignant·es et aux élèves des exemples d'associations entre les différents éléments proposés (connaissance de soi, du monde scolaire, du monde du travail, des éléments de contexte, des verbes d'actions). Pour plus de compréhension et une meilleure représentation de la part des élèves, ces associations peuvent être structurées grâce au modèle de Goyer (2017) qui propose quatre apprentissages principaux relevant de l'orientation scolaire et professionnelle qui consistent à

apprendre à mieux construire, et reconstruire, son propre processus 1) de pairage moi-milieu ; 2) de saisie des inter influences moi-milieu ; 3) d'anticipation de sa participation sociale, et 4), de la mise en contexte des projets de cette participation. (p. 357)

Dans tous les cas, il est essentiel que les icônes, le vocabulaire associé et les définitions développées en classe avec les élèves soient proches du langage courant des élèves. En effet, cette fonction de traduction relevée par Martin (2012) est essentielle pour libérer la charge cognitive nécessaire pour se représenter la complexité des éléments. Enfin, cette complexité doit également être facilitée par une représentation visuelle accessible. Les analyses montrent que la fiche badge est confuse pour les élèves (à cause des flèches et du sens de la lecture inhabituel) qui ne savent pas dans quel ordre entrer les informations.

L'activité d'évaluation, dans notre cas celle liée à la tâche de remplissage de la fiche badge, fait appel à une stratégie cognitive qui doit elle aussi être enseignée de façon spécifique et explicite au sens de Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), c'est-à-dire présentée, expliquée, démontrée et illustrée devant les élèves avec une planification précise. Ces derniers décrivent une stratégie comme :

Un ensemble d'étapes à suivre dans l'exécution d'une tâche (...). Elles indiquent clairement aux élèves les actions à entreprendre pour comprendre et appliquer avec succès les différents contenus d'apprentissage prévus au programme. Généralement, ces stratégies permettent aux élèves de résoudre une famille de situations problèmes. (p. 114)

Par ailleurs « il est important de noter que l'enseignement des stratégies cognitives se combine bien à l'enseignement des idées maîtresses d'un programme, car les premières facilitent l'acquisition des secondes » (Gauthier et al., 2013, p. 114).





En tant que stratégie cognitive, l'utilisation de la fiche badge pourrait être découpée en plusieurs étapes, par exemple :

- 1) identifier les connaissances abordées à l'aide des vignettes proposées ;
- 2) créer des vignettes si elles n'existent pas ;
- 3) noter la définition des vignettes (approuvée par l'ensemble de la classe) ;
- 4) identifier les actions réalisées à l'aide des icônes ;
- 5) utiliser un verbe d'action pour illustrer chaque icône (cela peut être un verbe proposé ou un autre) ;
- 6) identifier les éléments de contexte et les ressources utilisés à travers les vignettes ;
- 7) nommer ces ressources en dessous des vignettes ;
- 8) écrire une ou plusieurs phrases décrivant l'activité effectuée en classe en associant les en commençant par « j'ai (verbe d'action)<sup>6</sup> sur/avec/à partir de (éléments de connaissances), grâce à l'utilisation/l'aide de (ressources ou éléments de contexte) » ;
- 9) ordonner ces phrases dans un ordre chronologique reflétant les différentes étapes par lesquelles l'élève est passé.

Cette stratégie cognitive semble en effet essentielle à enseigner aux élèves afin de les aider à objectiver leurs apprentissages. Pour Gauthier et al. (2013),

l'objectivation représente un moment privilégié pour nommer, parmi ce qui a été vu, entendu et fait dans les activités d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les règles qui sont essentiels à retenir. Ce moment favorise l'intégration des apprentissages en mémoire. (p. 210)

L'objectivation permet de se construire une représentation des apprentissages et d'y donner du sens (Gauthier et al. 2013). Comme nous l'avons dit précédemment, elle est essentielle au transfert des apprentissages. Il est donc nécessaire que l'approche évaluative et l'outil proposé intègrent de fait une séquence guidée dédiée à l'objectivation des apprentissages ou l'explicitation des compétences. Sans cette stratégie, les élèves et les enseignant·es, malgré leur appui sur les différents supports, peuvent se trouver démunis face au travail d'évaluation qui leur est demandé. Cela a alors un impact direct sur la valorisation et la reconnaissance des compétences.

## 4. Conclusion

---

L'évaluation des compétences à s'orienter peut s'inscrire dans une perspective de développement du pouvoir d'agir des élèves qui, grâce à une meilleure connaissance des éléments en jeu dans l'évaluation et une prise de conscience des activités réalisées, peut leur permettre de réinvestir ces compétences dans d'autres situations liées à l'orientation. L'outil de suivi-évaluation que nous avons développé tente d'accompagner les élèves et leurs enseignant·es en ouvrant le dialogue sur ces éléments et l'explicitation des compétences. Il reflète une tentative de « créer des espaces de pluralité et de liberté au sein de la sphère éducative [traduction libre] » (McDonnell & Curtis, 2014, p. 935). Cet outil se démarque des référentiels existant en éducation dans le sens où il ne propose pas une liste de compétences prescrites. Il permet plutôt de visualiser, d'explorer puis de mobiliser différents repères, en particulier des connaissances et des activités, définis comme

---

<sup>6</sup> Les éléments entre parenthèses font référence aux icônes proposées pour « composer » une compétence.



pertinents dans la littérature pour l'orientation. Ensuite, il propose des supports pour garder des traces des activités et encourager le partage au sein de la classe, dont une « fiche badge » qui vient en soutien de l'explicitation des compétences.

L'analyse rétrospective de cette fiche badge à partir des retours obtenus de sept enseignant·es et des traces récoltées auprès de huit élèves montrent qu'un support d'explicitation ne suffit pas à cet exercice. Pour que les élèves puissent développer leur pouvoir d'agir, il faut que ce support soit accompagné d'un guidage pour son utilisation. En effet, l'auto-évaluation des compétences est une stratégie cognitive qu'il faut apprendre avant de pouvoir l'exercer. Toutefois, les retours montrent également que l'utilisation de repères visuels (icônes) proches de la culture des élèves permet une première appropriation des éléments contribuant à l'activité « s'orienter » et que les élèves s'en emparent volontiers. Afin de soutenir leur réflexion et leur valorisation, il faudrait que cette appropriation soit soutenue et encadrée par l'enseignant·e. Celui-ci ou celle-ci peut par exemple aider les élèves à formaliser des définitions qui seront ensuite utiles pour l'activité d'évaluation. En parallèle, les enseignant·es doivent également être formés à une approche éducative de l'orientation (Canzittu & Carosin, 2019 ; Canzittu & Demeuse, 2019), notamment sur la façon dont ses contenus et compétences peuvent être intégrés aux apprentissages scolaires.

Enfin, étant donné la complexité que représente le fait de *s'orienter*, il semble essentiel que l'évaluation facilite la prise en compte des dimensions individuelles et collectives de l'orientation. Dès lors, les compétences à s'orienter ainsi que leur évaluation doivent permettre à chacun·e d'interroger les rapports à soi, aux autres et au monde. En effet, à l'ère de l'anthropocène (Crutzen & Stoemer, 2000), l'évaluation des activités humaines doit, d'une part, être inscrite dans l'histoire de l'humanité et d'autre part, dans son impact sur le monde et ce que cela représente pour les générations à venir (Carosin et al., 2021).

## Références

- Agostini, M., & Abernot, Y. (2011). Penser l'évaluation comme une pratique « humanisante ». *Penser l'éducation*, 29, 5-16.
- Bangali, M. (2021). *Les compétences à s'orienter. Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle* Mardaga.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. SAGE.
- Bélaïr, L. M., Vivegnis, I., & Lafrance, J. (2015). Évaluation de la mise en œuvre d'un dispositif de formation d'enseignants associés au Québec par le biais d'une recherche développement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.925>
- Bouzon, A. (2012). Ulrich Beck, La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité, trad. de l'allemand par L. Bernard. *Questions de Communication*, 2. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7281>
- Canzittu, D. (2018). *Orientation scolaire et approche orientante : les politiques et dispositifs d'orientation dans les systèmes scolaires* [rapport]. CNESCO. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211\\_Cnesco\\_orientation\\_Canzittu.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_Canzittu.pdf)
- Canzittu, D. (2020). A framework to think school and career guidance in a VUCA world. *British Journal of Guidance and Counseling*, 50(2), 248-259. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619>



- Canzittu, D., Carosin, E., & Demeuse, M. (2019). *Appui scientifique à la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Recherche sur l'orientation scolaire et l'ajustement du modèle d'approche orientante* [rapport]. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *L'approche orientante. De quoi s'agit-il ?* De Boeck Supérieur.
- Carosin, E. (2013). *Stratégies de valorisation des adolescents en situation précaire* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2]. Les Thèses Électroniques. [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2013/carosin\\_e#p=0&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2013/carosin_e#p=0&a=top)
- Carosin, E., & Canzittu, D. (2021). Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école. In Bangali, M (Ed.). *Les compétences à s'orienter : théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle* (pp. 69-96). Mardaga. <https://doi.org/10.14375/np.9782804720711>
- Carosin, E., Canzittu, D., & Loisy, C. (2019). Accompagner les adolescents pour faire face aux défis du 21e siècle en orientation : un cadre conceptuel pour le développement d'outils en orientation. In D. Canzittu (Ed.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (pp. 115-122). Editions Qui Plus Est.
- Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyau, J., & Rossier, J. (2021). Developing lifelong guidance and counselling prospective by addressing the interplay between humanness, humanity and the world. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22, 643-665. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09512-0>
- Chauvigné, C. (2018). Une perspective développementale de l'évaluation des compétences. In *Compétences et approche programme : outiller le développement d'activités responsables* (pp. 135-156). ISTE Editions.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Coulet, J.-C. (2014). La conceptualisation dans l'activité individuelle et collective. *Revue Internationale de Psychosociologie et de Gestion Des Comportements Organisationnels*, 19(1), 135-158. <https://doi.org/10.3917/rips.049.0133>
- Crutzen, P. J., & Stoemer, E. F. (2000). The « Anthropocene ». *Global Change News Letter. The International-Biosphere Program (IGPB): A Study of Global Change of the International Council for Science*, 42, 17-18.
- De Ketele, J. M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- Fabre, M. (2015). *Eduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fabre.2011.01>
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis N° 3 du Groupe central 7*. [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=14928](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928)
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. ERPI Éducation.
- Goyer, L. (2017). Apprendre à s'orienter tout au long de la vie des adultes : mutation des dispositifs d'orientation à l'ère numérique. In F. Danvers (Ed.), *S'orienter dans un monde en mouvement* (pp. 351-376). L'Harmattan.
- Guichard, J. (2007). Orientation professionnelle (vocational guidance, career counseling). In J. Guichard & M. Huteau (Eds.), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (pp. 307-315). Dunod.
- Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'Orientation*, 73(4), 13-40. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03234756/document>
- Guichard, J. (2017). Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène. In *Apprendre et s'orienter dans un monde de hasard. Actes du colloque de Cerisy d'août 2015* (pp. 13-39). L'Harmattan. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4040.1369>



- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., & Robinet, M.-L. (2017). *Concevoir et orienter sa vie : les dialogues de conseil en life design*. Qui plus Est.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, 1(23), 133-136. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133>
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation et Formation*, 296, 31-43. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=12&idRes=106>
- Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? In C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Eds.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 35-55). De Boeck Université.
- Kahn, S., & Rey, B. (2017). La notion de compétence : une approche épistémologique. *Éducation et Francophonie*, 44(2), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.05.005>
- Lasker, R. D., Weiss, E. S., & Miller, R. (2001). Partnership synergy: A practical framework for studying and strengthening the collaborative advantage. *The Milbank Quarterly*, 79(2), 179-205. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.00203>
- Lazzeri, C., & Caillé, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui : enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du MAUSS*, 1(23), 88-115. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0088>
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : de quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 137-149. <https://doi.org/10.7202/019363ar>
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions* (7<sup>e</sup> ed.). Eyrolles.
- Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 165-180. <https://doi.org/10.7202/016983ar>
- Loisy, C., & Carosin, E. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(1). <https://doi.org/10.4000/osp.5332>
- Lothaire, S., & Canzittu, D. (2020). Professionnaliser pour mieux orienter : vers une approche éducative de l'orientation: vers une approche éducative de l'orientation. In C. Gardiès, L. Fauré, & S. Sognos (Eds.), *Changement et professionnalisation* (pp. 31-51). Cepaduès-Éditions.
- Martin, L. (2012). Connection, translation, off-loading, and monitoring: A framework for characterizing the pedagogical functions of educational technologies. *Technology, Knowledge and Learning*, 17(3), 87-107. <https://doi.org/10.1007/s10758-012-9193-6>
- McDonnell, J., & Curtis, W. (2014). Making space for democracy through assessment and feedback in higher education: Thoughts from an action research project in education studies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(8), 932-948. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.879284>
- Meirieu, P. (2014). *Les archives du café - Le Café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/11/07112014Article635509437792212172.aspx>
- Pepin, M. (2017). Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey. *Éducation et Francophonie*, 44(2), 19-39. <https://doi.org/10.7202/1039020ar>
- Presseau, A., & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'Université Laval.



- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Swift, C., & Levin, G. (1987). Empowerment: An emerging mental health technology. *The Journal of Primary Prevention*, 8(1-2), 71-94. <https://doi.org/10.1007/BF01695019>
- Vallérie, B., & Le Bossé, Y. (2003). Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. *Sauvegarde de l'enfance*, 58(4), 144-155. [https://doi.org/10.1016/s0036-5041\(03\)90016-2](https://doi.org/10.1016/s0036-5041(03)90016-2)
- Vergnaud G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170. [https://gerardvergnaud.files.wordpress.com/2021/09/gvergnaud\\_1990\\_theorie-champs-conceptuels\\_recherche-didactique-mathematiques-10-2-3.pdf](https://gerardvergnaud.files.wordpress.com/2021/09/gvergnaud_1990_theorie-champs-conceptuels_recherche-didactique-mathematiques-10-2-3.pdf)
- Vial, M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. In L. Mottier Lopez (Ed.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (pp. 131-146). De Boeck Supérieur.
- Vial, M. (2020). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (pp.131-146). De Boeck Supérieur.
- Wallerstein, N. (1992). Powerlessness, empowerment, and health: Implications for health promotion programs. *American Journal of Health Promotion*, 6(3),197-205. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-6.3.197>

## Remerciements

Nous remercions sincèrement les enseignant·es qui ont participé de façon bénévole à l'expérimentation du prototype « carnet d'orientation ». Également la Fédération Wallonie-Bruxelles pour la confiance accordée dans le développement des recherches dans le cadre d'une approche éducative de l'orientation. Ainsi que nos collègues chercheur·ses qui à travers les échanges fructueux et stimulants nous ont permis d'approfondir notre réflexion sur ces questions. Nous remercions chaleureusement les relecteur·rices qui nous ont permis d'approfondir la réflexion sur ces différentes questions.

Emilie Carosin

Emilie Carosin est docteure et chercheuse en psychologie et en sciences de l'éducation à l'institut d'administration scolaire, à l'université de Mons. Ses recherches portent sur le développement d'outils de suivi-évaluation pour les projets nationaux et européens dans le secteur de l'éducation à l'orientation, l'éducation scientifique et l'éducation culturelle et artistique.

Damien Canzittu

Docteur et chercheur en psychologie et sciences de l'éducation (Université de Mons, Belgique). Ses recherches portent sur l'orientation scolaire et professionnelle. Il travaille sur la mise en place d'une approche orientante en Belgique francophone et sur les concepts liés au Life Design dans les pratiques éducatives de l'orientation tout au long de la vie.

