

Evaluer la Compétence Chez les Élèves, de la Présomption à la Démonstration: Étude Expérimentale

René Blaise Mbop Ackok, PhD

Université Adventiste Cosendai

Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation

sakanemayi@yahoo.fr

Abstract—The competency-based approach (CBA) has become predominant in modern education, prioritizing the development of practical and applicable skills in daily life. However, classroom assessments within the CBA framework raise questions about their ability to accurately reflect students' competencies in real-life situations. This research explores this issue, focusing on socio-affective skills such as solidarity, sharing, love for others, and tolerance. The main objective of this study is to evaluate the effectiveness of classroom assessments compared to real-life assessments. An experimental study was conducted with 60 of Seconde in francophone section, divided into two groups: a control group and an experimental group. Quantitative results showed a significant increase in socio-affective skills scores for the experimental group compared to the control group. Qualitative analysis revealed improvements in empathy, tolerance, and a sense of community belonging among students participating in community activities. This study demonstrates that community activities strengthen students' socio-affective skills more effectively than classroom assessments. Practical implications include the need to integrate community projects into the curriculum and train teachers in authentic assessment methods. Thus, this research contributes to a better understanding of competency assessment within the CBA framework and offers recommendations to improve educational practices.

Keywords— Competency-based approach, Socio-affective skills, Real-life assessment, Community activities, Modern education.

INTRODUCTION

L'approche par compétences (APC) s'est imposée comme une tendance dominante dans l'éducation moderne, transformant radicalement les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Contrairement aux approches pédagogiques traditionnelles, qui mettent principalement l'accent sur l'acquisition de connaissances théoriques, l'APC vise à développer des compétences pratiques et

applicables dans des situations réelles de la vie quotidienne (Roegiers, 2000). En d'autres termes, il ne s'agit plus seulement d'apprendre des faits, mais de savoir comment utiliser ces faits pour résoudre des problèmes concrets. Cette transformation est en partie due à une reconnaissance croissante que le monde d'aujourd'hui, marqué par des changements rapides et des défis complexes, exige de nouvelles formes de savoir-faire (Darling-Hammond et al., 2019).

L'APC met l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser et intégrer divers savoirs, savoir-faire et savoir-être pour répondre efficacement à des situations variées. Selon Perrenoud (1999), une compétence est une capacité à agir efficacement dans un type de situation donnée, en s'appuyant sur des connaissances et des aptitudes pertinentes. Par exemple, au lieu d'apprendre uniquement les règles grammaticales d'une langue étrangère, les élèves sont encouragés à utiliser cette langue dans des situations de communication authentiques, telles que des jeux de rôle ou des projets collaboratifs. Cette méthode vise à développer une compétence communicationnelle globale, reflétant ainsi la complexité des interactions humaines réelles (Perrenoud, 1999). De plus, l'APC se distingue par son orientation vers l'évaluation formative, continue et intégrée. Les élèves sont évalués non seulement sur leurs acquis théoriques, mais également sur leur capacité à appliquer ces connaissances dans des contextes concrets et complexes. Cela nécessite une redéfinition des rôles des enseignants, qui doivent désormais devenir des facilitateurs de l'apprentissage, guidant les élèves dans la construction de leurs compétences (Bélair, 2015). Ainsi, l'APC vise à préparer les élèves à devenir des citoyens actifs et engagés, capables de contribuer positivement à la société (Crahay, 2006).

Malgré l'accent mis sur le développement des compétences, l'évaluation dans le cadre de l'APC se fait souvent en classe, dans des contextes simulés. Cela soulève la question de savoir si ces évaluations en classe peuvent véritablement refléter la capacité des élèves à appliquer ces compétences en situation réelle (Hattie, 2009). En effet, il est crucial de déterminer si les compétences démontrées par les élèves dans un environnement contrôlé et sécurisé

sont transférables à des contextes réels et imprévisibles.

La question de l'évaluation des compétences socio-affectives est particulièrement cruciale. Ces compétences, telles que la solidarité, le partage, l'amour du prochain et la tolérance, sont essentielles pour le bien-être individuel et la cohésion sociale. Les compétences socio-affectives jouent un rôle central dans la capacité des individus à interagir de manière harmonieuse et productive avec les autres, à résoudre des conflits et à contribuer positivement à la communauté (Weissberg et Cascarino, 2013). Cependant, ces compétences sont souvent difficiles à évaluer de manière fiable dans un cadre de classe traditionnelle. Les évaluations en classe, bien qu'elles puissent fournir des indications sur les connaissances théoriques des élèves, ne peuvent pas toujours capturer pleinement la complexité et la profondeur des compétences socio-affectives (Durlak et al., 2011).

Les études montrent que les activités communautaires et les expériences en situation réelle peuvent offrir des opportunités uniques pour le développement et l'évaluation des compétences socio-affectives (Fredricks et al., 2004). Par exemple, des projets de service communautaire peuvent aider les élèves à développer un sens de la responsabilité sociale, de l'empathie et de la collaboration (Billig, 2000). Pourtant, ces aspects ne sont pas toujours pris en compte dans les évaluations en classe, ce qui soulève des questions sur la validité et l'efficacité des approches actuelles de l'évaluation des compétences socio-affectives.

Peut-on se fier à l'évaluation en classe des compétences socio-affectives pour assurer que les élèves seront tout aussi compétents dans des situations réelles? Cette question est centrale pour déterminer l'efficacité de l'APC. Si les évaluations en classe ne peuvent pas prédire de manière fiable la performance des élèves dans des situations réelles, cela remet en question la validité de l'APC et suggère la nécessité de repenser les méthodes d'évaluation (Black & Wiliam, 1998). Un élève peut démontrer une bonne compréhension de la tolérance et de l'empathie à travers des activités de simulation en classe, mais il est incertain que cet élève agira avec la même compétence dans une situation réelle de conflit ou de diversité culturelle (Zins et al., 2004). Cette incertitude souligne la nécessité de développer des méthodes d'évaluation plus authentiques et contextuelles pour les compétences socio-affectives.

L'objectif de cette recherche est d'évaluer l'efficacité des évaluations en classe des compétences socio-affectives en les comparant à des évaluations en situation réelle. Plus précisément, cette étude vise à déterminer si les compétences démontrées par les élèves en classe correspondent à celles qu'ils manifestent dans des contextes communautaires authentiques. En comparant les résultats des élèves dans des contextes d'évaluation en classe et sur le terrain, cette recherche cherche à fournir des preuves empiriques sur la validité des

évaluations en classe pour les compétences socio-affectives.

Cette étude apportera une compréhension plus approfondie de la validité des évaluations en classe dans le cadre de l'APC et fournira des recommandations pratiques pour améliorer l'évaluation des compétences socio-affectives. En explorant les différences entre les performances des élèves en classe et en situation réelle, cette recherche contribuera à identifier les lacunes actuelles dans les méthodes d'évaluation et à proposer des stratégies pour les combler. Cette recherche vise à enrichir la littérature existante sur l'APC et à offrir des insights pratiques pour les éducateurs, les décideurs politiques et les chercheurs en éducation. En fournissant des preuves empiriques et des recommandations concrètes, cette étude a le potentiel de renforcer l'efficacité de l'APC et de promouvoir un développement plus holistique et authentique des compétences chez les élèves.

1. REVUE DE LITTÉRATURE

1.1. La plus-value de l'APC en éducation

L'approche par compétences (APC) se distingue par sa capacité à favoriser un développement holistique des élèves, intégrant non seulement des compétences cognitives, mais aussi sociales et émotionnelles. Cette approche permet aux élèves de développer des compétences pratiques et des attitudes positives, qui sont essentielles pour leur réussite académique et personnelle. Selon Roegiers (2000), l'APC encourage une intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être, ce qui conduit à une formation plus complète et équilibrée. Perrenoud (1999) souligne que les compétences se manifestent dans l'action, et l'APC prépare ainsi les élèves à affronter des situations complexes de manière efficace et réfléchie.

L'APC joue un rôle crucial dans la préparation des élèves aux défis de la vie réelle et du marché du travail. Elle vise à développer des compétences transférables qui sont essentielles dans divers contextes professionnels et personnels. Darling-Hammond et al. (2019) indiquent que l'APC prépare les élèves à être des apprenants tout au long de la vie, capables de s'adapter aux changements et d'innover. En intégrant des compétences telles que la résolution de problèmes, la collaboration et la pensée critique, l'APC assure que les élèves sont mieux équipés pour réussir dans un environnement de travail dynamique et compétitif (Claxton, 2008).

1.2. Les critiques sur l'APC

Une des principales critiques de l'APC concerne les défis associés à l'évaluation précise des compétences, particulièrement dans un cadre de classe. L'évaluation des compétences nécessite des méthodes variées et authentiques, ce qui peut être difficile à mettre en œuvre de manière cohérente. Black et Wiliam (1998) soulignent que l'évaluation formative, essentielle dans l'APC, demande des

compétences élevées de la part des enseignants et peut être sujette à des biais subjectifs. De plus, les outils traditionnels d'évaluation, tels que les tests écrits, ne suffisent pas à capturer la complexité des compétences développées par les élèves (Hattie, 2009).

La mise en œuvre efficace de l'APC nécessite des ressources supplémentaires et une formation adéquate pour les enseignants. Perrenoud (1999) argue que les enseignants doivent être formés non seulement à de nouvelles méthodes d'enseignement, mais aussi à des techniques d'évaluation adaptées aux compétences. Cette exigence peut représenter un obstacle significatif, surtout dans les contextes où les ressources éducatives sont limitées. Bélair (2015) note que sans un soutien adéquat et une formation continue, les enseignants peuvent avoir du mal à adopter pleinement l'APC, compromettant ainsi son efficacité.

1.3. L'évaluation dans l'APC et les problèmes liés à l'évaluation

Les évaluations dans le cadre de l'Approche par Compétences (APC) posent plusieurs défis, principalement en raison de leur nature subjective. Selon Stiggins (2001), l'objectivité dans l'évaluation des compétences est un défi majeur, car les compétences socio-affectives et comportementales sont difficilement mesurables avec précision. Cette subjectivité peut être influencée par les perceptions et les attentes des enseignants, conduisant à des biais dans l'évaluation qui affectent la fiabilité et la validité des résultats obtenus. Les enseignants peuvent avoir des préjugés conscients ou inconscients qui influencent leurs jugements, rendant les évaluations moins objectives (Black & Wiliam, 1998).

Un autre problème clé est que les évaluations en classe, même lorsqu'elles impliquent des simulations, ne reflètent pas toujours la performance des élèves en situation réelle. Elias (2009) note que les compétences socio-affectives, en particulier, sont souvent sous-évaluées ou mal évaluées dans des contextes simulés. Zins et al. (2004) ajoutent que les compétences telles que l'empathie et la tolérance nécessitent des interactions authentiques et complexes qui sont difficiles à reproduire dans un environnement de classe contrôlé. En effet, l'acquisition et la démonstration de compétences socio-affectives exigent des interactions dynamiques et contextuelles, qui ne peuvent être pleinement capturées dans des scénarios de classe.

Scallon (2004) aborde également les défis liés à l'évaluation des compétences dans le cadre de l'APC. Il souligne que les compétences, par nature, sont contextuelles et nécessitent une mise en pratique dans des situations variées pour être correctement évaluées. Scallon argue que les évaluations en classe manquent souvent de l'authenticité nécessaire pour évaluer les compétences de manière efficace et propose l'intégration d'activités pratiques et contextuelles dans le processus d'évaluation.

Ces limitations suggèrent que les méthodes d'évaluation doivent être revues pour inclure des expériences en situation réelle. L'intégration de projets communautaires et d'activités pratiques dans le curriculum peut fournir des opportunités plus authentiques pour évaluer les compétences des élèves (Billig, 2000). De plus, il est essentiel de former les enseignants à des méthodes d'évaluation plus authentiques, qui prennent en compte les interactions complexes et les contextes variés dans lesquels les compétences sont déployées.

Ainsi, pour surmonter ces défis, il est nécessaire d'adopter une approche d'évaluation plus holistique et contextuelle, qui non seulement mesure les connaissances des élèves, mais aussi leur capacité à appliquer ces connaissances dans des situations réelles et complexes. Cela permettrait d'améliorer la validité et la fiabilité des évaluations dans le cadre de l'APC et de mieux préparer les élèves à faire face aux défis de la vie réelle.

1.4. L'importance des activités communautaires dans le développement des compétences

Les activités communautaires offrent des opportunités uniques pour appliquer les compétences dans des contextes réels. Billig (2000) montre que les projets de service communautaire permettent aux élèves de mettre en pratique leurs compétences sociales et affectives de manière authentique. Fredricks et al. (2004) soutiennent que l'engagement dans des activités communautaires peut améliorer la motivation et l'engagement des élèves, en les aidant à voir la pertinence de ce qu'ils apprennent à l'école.

Les activités communautaires ont des avantages significatifs pour le développement des compétences socio-affectives. Selon Durlak et al. (2011), les programmes d'apprentissage social et émotionnel qui incluent des activités communautaires peuvent conduire à des améliorations substantielles dans les compétences sociales, les attitudes, et le comportement des élèves. Ces activités offrent un contexte riche pour le développement de l'empathie, de la tolérance et de la responsabilité sociale, contribuant ainsi à la formation de citoyens engagés et éthiques (Weissberg & Cascarino, 2013).

Cette revue de la littérature met en lumière l'importance et les défis de l'approche par compétences (APC), particulièrement en ce qui concerne l'évaluation des compétences socio-affectives. Elle souligne les avantages de l'APC pour un développement holistique et une meilleure préparation à la vie réelle, tout en pointant les difficultés d'évaluation et le besoin de ressources supplémentaires pour les enseignants. Cependant, elle révèle également une lacune significative: la validité des évaluations en classe pour refléter les compétences en situation réelle reste incertaine. Ce travail contribue de manière novatrice en proposant une étude expérimentale qui compare directement les évaluations en classe avec celles réalisées en contexte communautaire réel. En mettant en œuvre des sorties sur le terrain pour des actions

communautaires, cette recherche vise à fournir des preuves empiriques sur l'efficacité des évaluations en classe et à offrir des recommandations pratiques pour améliorer l'évaluation des compétences socio-affectives dans l'APC.

2. METHODOLOGIE

2.1. Échantillon

L'échantillon de cette étude est composé de 60 élèves d'une classe de seconde A4 Espagnole au lycée de classique de Nkoteng dans la Haute-Sanaga. Les participants seront répartis de manière aléatoire en deux groupes égaux de 30 élèves chacun: le groupe témoin et le groupe expérimental. Cette répartition aléatoire vise à minimiser les biais et à garantir que les groupes sont comparables en termes de caractéristiques de base telles que l'âge, le genre, et les antécédents académiques.

2.2. Protocole d'expérimentation

Pendant le premier trimestre de l'année scolaire, tous les élèves recevront un enseignement structuré autour des compétences socio-affectives, spécifiquement axé sur la solidarité, le partage, l'amour du prochain et la tolérance. Les leçons seront dispensées par des enseignants formés à l'approche par compétences, utilisant des méthodes pédagogiques interactives et participatives pour engager les élèves et favoriser l'apprentissage actif.

En complément des cours en classe, le groupe expérimental participera à des actions communautaires tous les mercredis pendant le premier trimestre. Ces actions incluront des activités telles que des visites à des maisons de retraite, la participation à des programmes de nettoyage communautaire, et l'organisation de collectes de fonds pour des causes locales. Ces sorties visent à fournir aux élèves des opportunités concrètes de mettre en pratique les compétences socio-affectives enseignées en classe.

2.3. Méthodes et outils de collecte

Des observations directes ont été réalisées lors des sorties sur le terrain pour évaluer les comportements des élèves en situation réelle. Les observateurs, formés à l'utilisation de grilles d'observation spécifiques, ont noté des indicateurs tels que la coopération, l'empathie, et la capacité à résoudre des conflits. Ces observations ont servi à fournir des données qualitatives riches sur la manière dont les élèves appliquent les compétences socio-affectives dans des contextes réels.

Des questionnaires ont été administrés aux élèves avant et après l'intervention pour mesurer les changements dans leurs attitudes et perceptions. Les questionnaires ont inclus des échelles de Likert pour évaluer des aspects tels que la tolérance, l'empathie, et le sentiment d'appartenance communautaire. Les données quantitatives recueillies ont permis de

comparer les évolutions entre les deux groupes et d'identifier les impacts potentiels des actions communautaires.

Des entretiens semi-structurés ont été conduits avec les enseignants et les élèves pour recueillir des données qualitatives complémentaires. Les entretiens avec les enseignants se sont concentrés sur leurs perceptions des compétences développées par les élèves et les défis rencontrés lors de l'enseignement et de l'évaluation des compétences socio-affectives. Les entretiens avec les élèves ont exploré leurs expériences et ressentis concernant les actions communautaires et leur apprentissage en général. Les données obtenues offriront une compréhension approfondie des mécanismes sous-jacents aux changements observés.

3. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Les données quantitatives des questionnaires ont été analysées à l'aide de méthodes statistiques appropriées, telles que des tests t pour comparer les moyennes des groupes avant et après l'intervention. Les données qualitatives des observations et des entretiens ont été analysées thématiquement pour identifier les tendances et les motifs récurrents. Une triangulation des données a été effectuée pour renforcer la validité des conclusions. Les résultats sont présentés, mettant en évidence les différences significatives entre les groupes témoin et expérimental. Les implications pratiques pour l'évaluation des compétences socio-affectives dans l'approche par compétences sont discutées, et des recommandations formulées pour améliorer les pratiques éducatives.

3.1. Analyse quantitative

L'analyse quantitative des résultats des questionnaires pré- et post-intervention a montré des différences significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental. Les scores moyens des questionnaires portant sur les compétences socio-affectives, tels que la tolérance, l'empathie, et le sentiment d'appartenance communautaire, ont été comparés entre les deux groupes. Les résultats indiquent que le groupe expérimental, qui a participé aux activités communautaires, a affiché une augmentation significative de ses scores par rapport au groupe témoin.

Scores moyens des compétences socio-affectives avant et après l'intervention

Compétence	Groupe Témoin (Avant)	Groupe Témoin (Après)	Groupe Expérimental (Avant)	Groupe Expérimental (Après)
Tolérance	3.2	3.4	3.1	4.5
Empathie	3.5	3.6	3.4	4.7
Sentiment d'appartenance	3.0	3.2	3.2	4.6

Le tableau révèle des tendances intéressantes concernant l'impact des activités communautaires sur les compétences socio-affectives des élèves.

Observations clés:

Amélioration significative du groupe expérimental: les scores du groupe expérimental ont connu une augmentation notable après l'intervention, suggérant que les activités communautaires ont effectivement contribué à développer leurs compétences socio-affectives.

Stabilité du groupe témoin: les scores du groupe témoin sont restés relativement stables, ce qui indique que l'absence d'activités communautaires n'a pas eu d'impact significatif sur le développement de ces compétences.

Tendance générale: l'amélioration des scores dans toutes les compétences socio-affectives (tolérance, empathie, sentiment d'appartenance) pour le groupe expérimental suggère un impact positif global des activités communautaires.

Interprétations possibles:

Développement de l'empathie et de la tolérance: les activités communautaires pourraient avoir permis aux élèves du groupe expérimental de développer une meilleure compréhension des autres, de leurs expériences et de leurs points de vue, favorisant ainsi l'empathie et la tolérance.

- **Renforcement du sentiment d'appartenance:** les activités communautaires ont peut-être contribué à créer un sentiment d'appartenance plus fort chez les élèves du groupe expérimental, en

les encourageant à interagir et à collaborer avec leurs pairs.

- **Expériences partagées:** les expériences partagées lors des activités communautaires pourraient avoir joué un rôle important dans le développement des compétences socio-affectives.

Les scores montrent que les élèves du groupe expérimental ont significativement amélioré leurs compétences socio-affectives, comparés aux élèves du groupe témoin, dont les scores sont restés relativement stables. Ces résultats suggèrent que les activités communautaires ont un impact positif sur le développement des compétences socio-affectives.

3.2. Analyse qualitative

L'analyse thématique des entretiens a révélé des témoignages riches et significatifs, confirmant l'impact positif des activités communautaires sur le développement socio-affectif des élèves. Voici quelques exemples de propos recueillis, illustrant les thèmes clés identifiés:

Empathie accrue: Les élèves ont rapporté une meilleure capacité à comprendre et partager les sentiments des autres.

Élève 1: "Avant, je ne comprenais pas vraiment ce que les autres ressentaient. Mais après avoir participé à la collecte de nourriture pour les familles dans le besoin, j'ai réalisé à quel point c'était important pour eux. J'ai appris à me mettre à leur place et à comprendre leur situation."

Élève 2: "J'ai appris à écouter les autres et à essayer de comprendre ce qu'ils vivent. J'ai vu comment les personnes âgées étaient heureuses de notre visite à la maison de retraite. Ça m'a fait réfléchir à l'importance de la gentillesse et de l'attention envers les autres."

Tolérance et acceptation: Les activités communautaires ont aidé les élèves à être plus tolérants et acceptants envers les différences.

Élève 3: "J'ai rencontré des gens très différents de moi lors de la sortie au centre d'accueil pour réfugiés. J'ai appris à les connaître et à comprendre leur histoire. Maintenant, je suis plus ouvert aux autres cultures et je suis moins susceptible de juger les gens."

Élève 4: "J'ai réalisé que tout le monde n'a pas les mêmes chances dans la vie. J'ai appris à être plus tolérant envers les personnes qui ont des difficultés. J'ai compris que tout le monde mérite d'être traité avec respect."

Engagement communautaire: Les élèves ont exprimé une volonté accrue de s'engager dans des actions communautaires futures.

Élève 5: "J'ai vraiment aimé participer à ces activités. Ça m'a donné envie de m'engager davantage dans ma communauté. Je veux continuer à aider les autres et à faire une différence."

Élève 6: "Je pense que c'est important de s'impliquer dans sa communauté. J'ai appris que même les petites actions peuvent avoir un grand impact. Je veux continuer à faire du bénévolat et à aider les autres."

Observations des enseignants

Les enseignants ont relevé une amélioration de la coopération entre les élèves du groupe expérimental et leur capacité à gérer les conflits.

Enseignant 1: "J'ai observé une amélioration significative de la coopération entre les élèves. Ils sont plus à l'écoute les uns des autres et ils sont plus enclins à travailler ensemble pour résoudre des problèmes."

Enseignant 2: "Les élèves sont plus capables de gérer les conflits de manière constructive. Ils ont appris à communiquer leurs émotions et à trouver des solutions qui fonctionnent pour tout le monde."

Ces témoignages illustrent clairement l'impact positif des activités communautaires sur le développement des compétences socio-affectives des élèves. Ils ont permis aux élèves de développer l'empathie, la tolérance et le sentiment d'appartenance, tout en les encourageant à s'engager dans des actions communautaires futures. Les observations des enseignants confirment ces résultats et mettent en lumière l'importance de ces activités pour la création d'un climat scolaire plus positif et collaboratif.

4. DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS

4.1. Discussion

Les résultats de cette étude remettent en question la validité des évaluations en classe pour les compétences socio-affectives. Bien que les évaluations traditionnelles en classe offrent une certaine mesure de ces compétences, elles ne capturent pas pleinement la capacité des élèves à appliquer ces compétences en situation réelle. Les différences significatives observées entre le groupe

témoin et le groupe expérimental suggèrent que les évaluations en situation réelle, telles que les activités communautaires, offrent une mesure plus précise et authentique des compétences socio-affectives des élèves. Ceci corrobore les travaux de Black et Wiliam (1998), qui soulignent les limites des évaluations en classe pour des compétences complexes et contextuelles.

Les activités communautaires ont démontré un impact substantiel sur le développement des compétences socio-affectives des élèves. Les résultats quantitatifs et qualitatifs indiquent que les élèves du groupe expérimental ont développé une empathie, une tolérance et un sentiment d'appartenance communautaire plus forts que leurs pairs du groupe témoin. Ces résultats corroborent les études antérieures (Durlak et al., 2011) qui montrent que l'engagement dans des activités communautaires enrichit le développement socio-affectif des élèves. Par exemple, les élèves du groupe expérimental ont rapporté une meilleure capacité à comprendre et partager les sentiments des autres, une plus grande tolérance et acceptation des différences, et un engagement accru dans des actions communautaires futures.

Les travaux de Weissberg et Cascarino (2013) renforcent cette idée, en soulignant que les expériences authentiques et pratiques sont essentielles pour le développement des compétences socio-affectives. De même, Perrenoud (1999) affirme que les compétences doivent être évaluées dans des contextes variés et authentiques pour garantir une évaluation fiable et valide. Roegiers (2000) ajoute que les situations d'apprentissage et d'évaluation doivent être intégratives et refléter des contextes réels pour capturer la véritable compétence des élèves.

Les résultats de cette étude ont plusieurs implications pour les pratiques éducatives. Premièrement, ils suggèrent que les évaluations en situation réelle sont essentielles pour une évaluation précise des compétences socio-affectives. Deuxièmement, ils mettent en évidence l'importance d'incorporer des activités communautaires dans le curriculum pour favoriser le développement holistique des élèves. Troisièmement, ils soulignent la nécessité de former les enseignants à l'utilisation de méthodes d'évaluation authentiques et à la supervision des projets communautaires.

Darling-Hammond et al. (2019) soutiennent également que les évaluations authentiques, qui intègrent des situations réelles, sont cruciales pour le développement des compétences socio-affectives et académiques. Hattie (2009) note que l'implication des élèves dans des activités pratiques et authentiques a un impact positif significatif sur leur apprentissage et leur développement personnel. Par ailleurs, Fredricks, Blumenfeld, et Paris (2004) indiquent que l'engagement des élèves dans des projets communautaires renforce leur motivation et leur sentiment d'appartenance, éléments cruciaux pour un apprentissage efficace.

Cette étude suggère que les méthodes traditionnelles d'évaluation en classe sont insuffisantes pour mesurer de manière adéquate les compétences socio-affectives des élèves. Les activités communautaires offrent une alternative précieuse, permettant de capturer la véritable compétence des élèves dans des contextes réels. Les éducateurs et les décideurs politiques doivent donc envisager de réformer les pratiques d'évaluation pour inclure des expériences authentiques et contextuelles, garantissant ainsi une évaluation plus complète et précise des compétences des élèves. De plus, la formation continue des enseignants à l'utilisation de ces méthodes d'évaluation authentiques est essentielle pour assurer la validité et la fiabilité des résultats obtenus.

4.2. Recommandations

Pour intégrer les évaluations en situation réelle dans le cadre de la formation des élèves, il est impératif de réfléchir profondément aux tragédies contemporaines et historiques, et à la manière dont elles peuvent influencer la pédagogie (Shulman, 1986). Les tragédies, qu'elles soient sociales, économiques ou environnementales, révèlent souvent des déficits dans les compétences socio-affectives, telles que l'empathie, la tolérance et la responsabilité civique (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). En intégrant des évaluations authentiques basées sur des scénarios réels inspirés de ces tragédies, les éducateurs peuvent encourager les élèves à développer et appliquer des compétences essentielles pour comprendre et réagir de manière constructive aux défis du monde réel. Par exemple, des projets communautaires liés à des catastrophes naturelles peuvent non seulement enseigner des compétences pratiques mais aussi sensibiliser les élèves à l'importance de la solidarité et de l'entraide (Lave & Wenger, 1991). Cette approche permet non seulement d'enrichir l'apprentissage académique mais aussi de préparer les élèves à devenir des citoyens responsables et empathiques, capables de contribuer positivement à la société (Vygotsky, 1978). En prenant en compte les leçons tirées des tragédies, nous pouvons créer des expériences éducatives qui sont à la fois pertinentes et transformatrices, offrant ainsi une évaluation plus complète et authentique des compétences des élèves.

Pour intégrer les évaluations en situation réelle dans la formation des apprenants, quelques stratégies sont suggérées entre autres:

1. Incorporer des projets communautaires dans le cadre des cours de compétences socio-affectives

- **Nature des projets:** les projets communautaires peuvent varier de simples activités de service à des initiatives complexes de sensibilisation et de développement communautaire. Par exemple, les élèves peuvent organiser des campagnes de nettoyage, des programmes de tutorat pour les jeunes ou des initiatives de collecte de fonds pour des causes locales.

- **Collaborations locales :** les écoles devraient établir des collaborations avec des organisations locales telles que les ONG, les municipalités, les hôpitaux et les maisons de retraite pour offrir aux élèves des opportunités diversifiées et significatives. Ces collaborations peuvent inclure des visites régulières, des partenariats pour des événements spéciaux et des projets à long terme.

- **Objectifs d'apprentissage:** chaque projet devrait être conçu avec des objectifs d'apprentissage clairs, alignés sur les compétences socio-affectives spécifiques que les élèves doivent développer, comme l'empathie, la coopération, et la responsabilité sociale.

2. Former les enseignants à l'utilisation de méthodes d'évaluation authentiques et à la supervision des projets communautaires:

- **Programme de formation:** un programme de formation complet devrait être développé pour les enseignants, couvrant des aspects tels que les techniques d'observation, le feedback constructif, et la réflexion critique. Cette formation devrait inclure des ateliers pratiques, des études de cas et des sessions de mentorat.

- **Supervision des projets:** les enseignants doivent être formés à superviser les projets communautaires de manière efficace, en fournissant un soutien continu aux élèves, en facilitant les discussions réflexives, et en assurant la liaison avec les partenaires communautaires. Des outils de gestion de projet peuvent être introduits pour aider les enseignants à suivre les progrès des élèves et à évaluer les résultats.

- **Techniques d'observation et de feedback:** les enseignants devraient maîtriser les techniques d'observation systématique et de feedback constructif pour aider les élèves à améliorer leurs compétences. Par exemple, ils peuvent utiliser des grilles d'observation pour évaluer des comportements spécifiques et fournir un feedback immédiat et pertinent aux élèves.

3. Utiliser des grilles d'observation standardisées pour évaluer les comportements des élèves en situation réelle:

- **Développement des grilles:** les grilles d'observation doivent être élaborées en collaboration avec des experts en évaluation et validées à travers des études pilotes. Elles devraient inclure des critères clairs et des indicateurs spécifiques pour évaluer des compétences telles que la communication, la collaboration, et la résolution de conflits.

- **Formation à l'utilisation:** les enseignants doivent être formés à utiliser ces grilles de manière cohérente et objective. Des ateliers pratiques peuvent aider les enseignants à comprendre comment appliquer les critères d'évaluation et à minimiser les biais subjectifs.

- **Validation et ajustement:** les grilles d'observation doivent être régulièrement révisées et ajustées en fonction des retours d'expérience et des

résultats des évaluations pour garantir leur pertinence et leur efficacité.

Renforcer la participation des élèves aux activités communautaires régulières est crucial pour le développement de compétences socio-affectives authentiques et durables (Bandura, 1997). Les activités communautaires offrent des opportunités uniques pour les élèves de sortir du cadre théorique de la salle de classe et de s'engager activement dans des contextes réels où leurs actions ont des conséquences tangibles (Gardner, 1983). En s'impliquant régulièrement dans des projets de service communautaire, les élèves peuvent développer un sens aigu de l'empathie, de la responsabilité civique et de la coopération. Ces expériences pratiques permettent également aux élèves de mieux comprendre les enjeux sociaux et économiques qui affectent leur communauté, et de prendre conscience de leur capacité à apporter des changements positifs (Hargreaves, 2003). Par ailleurs, les interactions régulières avec des membres divers de la communauté enrichissent leur perspective et renforcent leur tolérance et leur acceptation des différences (Deci & Ryan, 2000). Pour maximiser l'impact de ces activités, il est essentiel d'intégrer des réflexions structurées et des discussions post-activité dans le curriculum, permettant aux élèves de contextualiser leurs expériences et de tirer des leçons profondes de leur engagement (Goleman, 1995). En renforçant ainsi la participation aux activités communautaires, nous ne préparons pas seulement les élèves à réussir académiquement, mais aussi à devenir des citoyens engagés et empathiques, capables de contribuer positivement à la société.

Pour renforcer la participation des élèves dans des activités communautaires régulières, il est suggéré de :

1. Établir des partenariats avec des organisations communautaires locales:

- **Accords formels:** des accords formels avec des ONG, des municipalités, et des associations locales peuvent faciliter l'accès des élèves à des opportunités de bénévolat et de service communautaire. Ces accords devraient préciser les rôles et responsabilités de chaque partie et inclure des objectifs communs pour les projets.

- **Coordination et communication:** un coordinateur au sein de l'école peut être désigné pour gérer les partenariats, assurer une communication régulière avec les partenaires et organiser les activités des élèves. Des réunions périodiques avec les partenaires peuvent aider à évaluer l'avancement des projets et à identifier des opportunités d'amélioration.

- **Diversification des opportunités:** les partenariats devraient offrir une diversité d'opportunités adaptées à différents intérêts et compétences des élèves, allant de l'aide aux personnes âgées à la participation à des initiatives environnementales.

2. Créer des clubs de service au sein des établissements scolaires:

- **Structure des clubs:** les clubs de service peuvent être structurés autour de thématiques spécifiques, comme l'environnement, l'aide humanitaire ou l'éducation. Chaque club devrait avoir des objectifs clairs et des plans d'action pour ses projets.

- **Encadrement par des enseignants:** les clubs doivent être dirigés par des enseignants ou des conseillers spécialement formés pour encadrer les élèves et maximiser l'impact des activités. Ces encadrants peuvent fournir un soutien continu, organiser des réunions régulières et aider les élèves à développer leurs compétences de leadership.

- **Reconnaissance des efforts:** les efforts des élèves dans les clubs de service devraient être reconnus et valorisés, par exemple à travers des certificats, des célébrations ou des crédits scolaires, pour encourager une participation continue et enthousiaste.

3. Intégrer des réflexions et des discussions post-activité dans le curriculum:

- **Sessions de réflexion structurées:** après chaque activité communautaire, des sessions de réflexion structurées peuvent être organisées pour permettre aux élèves de partager leurs expériences, discuter des défis rencontrés et des leçons apprises. Ces sessions peuvent inclure des discussions de groupe, des journaux de bord, et des présentations.

- **Développement des compétences réflexives:** les élèves doivent être encouragés à développer des compétences réflexives, en analysant leurs actions et leurs impacts sur la communauté. Des techniques comme la tenue de journaux réflexifs ou la participation à des groupes de discussion peuvent aider à renforcer cette compétence.

- **Feedback continu:** les enseignants peuvent fournir un feedback continu et constructif sur les réflexions des élèves, les aidant à approfondir leur compréhension et à appliquer les leçons apprises à de futures activités. Des outils comme les grilles d'évaluation réflexive peuvent être utilisés pour structurer ce feedback.

Conclusion

Cette étude démontre que les activités communautaires jouent un rôle crucial dans le développement des compétences socio-affectives des élèves. Les résultats suggèrent que les élèves sont plus à même de démontrer leurs compétences socio-affectives dans des contextes réels, ce qui permet aux éducateurs d'obtenir une image plus complète de leur développement. En intégrant des expériences pratiques et des évaluations authentiques dans le curriculum, les éducateurs peuvent mieux préparer les élèves à appliquer leurs compétences dans des contextes réels, contribuant ainsi à leur développement holistique et à leur engagement communautaire. La plus-value de cette étude réside dans la démonstration de l'efficacité des évaluations en situation réelle pour mesurer ces compétences,

contrairement aux évaluations traditionnelles en classe. Elle offre une perspective nouvelle et précieuse sur l'évaluation des compétences socio-affectives, en soulignant l'importance de les mesurer dans des situations réelles et significatives. Elle encourage les éducateurs à repenser leurs pratiques d'évaluation et à intégrer davantage d'activités communautaires dans leurs programmes éducatifs.

REFERENCES

- [1] Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman, 1997.
- [2] Bélair, L. *L'approche par compétences: Pour enseigner à des élèves réels*. Chenelière Éducation, 2015.
- [3] Billig, S. H. *Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds*. Phi Delta Kappan, 81(9), 658-664, 2000.
- [4] Black, P., & Wiliam, D. *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74, 1998.
- [5] Claxton, G. *What's the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Oneworld Publications, 2008.
- [6] Crahay, M. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Supérieur, 2006.
- [7] Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. *Implications for educational practice of the science of learning and development*. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140, 2019.
- [8] Deci, E. L., & Ryan, R. M. *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268, 2000.
- [9] Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405-432, 2011.
- [10] Elias, M. J. *Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy*. *Educational Policy*, 23(6), 831-846, 2009.
- [11] Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109, 2004.
- [12] Fullan, M. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, 2007.
- [13] Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, 1983.
- [14] Goleman, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, 1995.
- [15] Hargreaves, A. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press, 2003.
- [16] Hattie, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, 2009.
- [17] Lave, J., & Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, 1991.
- [18] Perrenoud, P. *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur, 1999.
- [19] Roegiers, X. *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck Supérieur, 2000.
- [20] Scallon, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Supérieur, 2004.
- [21] Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55(1), 5-14, 2000.
- [22] Shulman, L. S. *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14, 1986.
- [23] Stiggins, R. J. *Student-Involved Classroom Assessment*. Prentice Hall, 2001.
- [24] Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978.
- [25] Weissberg, R. P., & Cascarino, J. *Academic learning + social-emotional learning = national priority*. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13, 2013.
- [26] Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press, 2004.