



# Formation Cap'Eval

## Les scripts des vidéos



## Transcription de la vidéo

# Un bref historique de l'évaluation

Comme l'a évoqué Catherine l'évaluation existe depuis fort longtemps. Certes, Socrate cherchait déjà à évaluer ses « élèves » mais c'est en fait une activité encore plus ancienne lorsque l'on sait par exemple qu'en Chine, en l'an 2025 avant JC, des méthodes évaluatives au moyen d'examens pour sélectionner les « fonctionnaires » existaient déjà.

En 1558, un collège jésuite situé au Portugal va imaginer la première remise de prix aux plus méritants avec des résultats remis aux familles précisant le rang de l'élève. L'idée s'étend à tout le continent et à la fin du siècle chaque collège va proposer des prix, des médailles, des concours. On doit à Ignace de Loyola fondateur du collège jésuite, la constitution d'un code d'enseignement : le Ratio Studiorum, créé en 1599, dans lequel un ensemble de règles concernant les modalités d'évaluation sont précisées. L'ambition des jésuites était de sélectionner une élite intellectuelle et religieuse capable d'occuper de hautes fonctions. Le classement et la compétition occupent une place centrale. Les professeurs ne notent pas les élèves, ils les classent en trois catégories les optimi, les meilleurs, les dubii, les incertains et les inepti, assimilés aux « cancre et bornés ». Le passage en classe supérieure est déterminé en fonction du classement. Les jésuites considèrent que la compétition favorise l'émulation

A partir du XIXe (1880-1890), les notes et les examens viennent remplacer les punitions et les châtiments corporels. Les classements vont être progressivement remplacés par des indications chiffrées où la note devient plus importante que le rang. Le principe de la note a été conservé par l'école républicaine bien qu'elle s'oppose à l'enseignement des jésuites. Un arrêté ministériel du 05 juillet 1890 va adopter la notation chiffrée de 0 à 20. Cependant, seules les épreuves du certificat d'études primaires supérieures (CEPS) font l'objet d'une notation jusqu'aux années 1950.

Les principes de l'évaluation scolaire ont largement évolué tout au long du XXe siècle. Mais ce n'est véritablement qu'à partir des années 1990 qu'émergent des outils d'évaluation centrés sur les acquis des élèves.



## Transcription de la vidéo

# Distinction entre évaluation et notation

L'évaluation ne doit pas être confondue avec des notions proches.

Étymologiquement, évaluer signifie attribuer une valeur à quelque chose.

En contexte scolaire, l'évaluation peut se définir en première approche « comme le processus par lequel des informations sont obtenues au sujet des connaissances et des capacités d'une personne » (Gardner, 1992).

Alors que la notation est l' « action de traduire l'appréciation d'un travail par une note en chiffres ou en lettres assortie généralement d'un commentaire » .

On peut déduire de ces deux définitions qu'évaluer n'implique pas nécessairement de noter, et que lorsqu'il y a notation, l'évaluation ne se résume pas à la note. Comme le précise Vial (1987) « l'évaluation n'est pas la pratique de la notation ». Autrement dit, l'évaluation ne se réduit pas seulement à des pratiques de conformité ou de certification, elle est aussi convoquée dans des pratiques d'évaluation dite « formative », au service des apprentissages. Ainsi, on peut distinguer deux fonctions principales de l'évaluation pédagogique : l'évaluation formative à des fins de soutien et l'évaluation certificative dont la fonction est essentiellement sociale (Mottiez, 2015).

### L'évaluation quelles incidences ?

On mesure ici tout le poids de l'histoire de l'évaluation qui a été longtemps associée à une culture du classement et de sélection des élèves. Encore aujourd'hui, l'évaluation peut être source d'altération de l'estime de soi. Cette situation peut conduire des enfants à modifier les buts qu'ils poursuivent à l'école : leur priorité n'est plus l'apprentissage, mais la préservation de l'estime de soi par l'évitement des situations pouvant l'altérer davantage (Boileau, 1999; Wigfield et Eccles, 1994). Dès lors, l'enseignant, en tant qu'évaluateur, doit veiller à se détacher d'une logique de classement des individus pour la rapprocher d'une logique d'apprentissage.



## Transcription de la vidéo

# L'évolution de l'évaluation dans les diplômes, au fil des réformes

Dans les années 1970, suite à une réforme importante, les programmes scolaires sont rédigés en objectifs, sous l'influence de la pédagogie par objectifs (PPO). Comme son nom le laisse entendre, la pédagogie par objectifs consiste en un découpage des programmes en objectifs opérationnels pour lesquels l'apprenant est entraîné jusqu'à une parfaite maîtrise. A partir des années 2000, l'école est confrontée à de nouveaux enjeux. En effet, les enquêtes PISA notamment, dressent le constat, pour les élèves français, du faible transfert des savoirs scolaires en dehors des situations scolaires. La notion de compétence réservée jusqu'alors au monde professionnel va connaître une migration vers le champ scolaire.

En 2005, l'éducation nationale introduit le « socle commun de connaissances et de compétences », qui est remplacé en 2015 par le « socle commun de connaissances de compétences et de culture ».

Aujourd'hui, les compétences sont au cœur des référentiels dans la grande majorité des systèmes éducatifs. Dans l'enseignement agricole le principe adopté est que l'évaluation pilote le système de formation.

Dans un diplôme à finalité professionnelle, les situations d'évaluation devront se rapprocher de la mise en œuvre d'une compétence professionnelle qui ne s'exprime réellement qu'en situation professionnelle authentique. Ainsi, a été fait le choix de distinguer les compétences acquises avec l'expérience, des capacités qui s'expriment à l'issue d'un cursus d'apprentissage et qui peuvent être validées en Unités Capitalisables, en contrôle en cours de formation ou en épreuve terminale.

### **Les modalités de délivrance des diplômes de l'enseignement agricole**

Différents travaux de recherche pointent les limites de systèmes de certification basés en totalité sur des épreuves terminales. A partir du milieu des années 80, le ministère en charge de l'agriculture a expérimenté puis généralisé le fait de confier une partie des épreuves d'examen aux établissements d'enseignement, sous forme de contrôles en cours de formation. Il maintient depuis le choix de répartir les épreuves d'examen entre évaluation certificatives en cours de formation (ECCF) et épreuves terminales, dans des proportions variables selon les diplômes.

Les diplômes délivrés par le ministère en charge de l'agriculture sont accessibles par différentes voies :





- La voie de la validation des acquis de l'expérience (VAE) : toute personne, quels que soient son âge, sa nationalité, son statut et son niveau de formation, ayant au moins un an d'expérience salariée, non salariée ou bénévole peut entreprendre une démarche de VAE.
- La modalité de certification par Unités Capitalisables.
- La modalité de certification par ECCF et épreuves terminales. Pour les établissements qui ne sont pas habilités au contrôle en cours de formation (ceux dispensant un enseignement à distance notamment), l'ensemble de l'évaluation est proposée en épreuves terminales.
- La modalité du contrôle continu sur les compétences du socle commun à laquelle s'ajoutent des épreuves terminales en fin d'année scolaire.
- La modalité de certification uniquement par évaluation certificative en cours de formation dite « tout ECCF » (dans le cadre de la semestrialisation de certains BTSA).

Pour chaque diplôme, le référentiel de certification fixe à travers le règlement d'examen, les modalités de mise en œuvre de l'évaluation certificative complété par des notes de service qui ont pour objet le cadrage des épreuves terminales, des ECCF et de la semestrialisation.



## Transcription de la vidéo

# Les biais de l'évaluation

Quand vous évaluez, vous pensez sans doute que parce que vous utilisez un barème, votre évaluation est infaillible. Sans vouloir remettre en cause votre sincérité, nous allons voir dans cette vidéo que ce n'est pas si simple.

Un enseignant hollandais, du nom de Posthumus a formulé en 1947 la loi suivante :

« Un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes. »

Cette loi signifie que les enseignants ont une tendance, consciente ou inconsciente, à noter leurs élèves en respectant une courbe de Gauss plus ou moins centrée sur la moyenne (**10/20**), et ceci quelles que soient les performances des apprenants. En d'autres termes, si les élèves ou étudiants réussissent mieux, l'enseignant va avoir tendance à modifier son niveau d'exigence au moment de la correction ou à augmenter le nombre ou la difficulté des questions dans les épreuves suivantes.

Voyons ce que nous disent **deux expériences** :

La première a montré que si, sur 100 épreuves écrites, on extrayait 15 bonnes copies qu'on confiait à d'autres correcteurs, ces 15 se trouvaient distribuées selon la courbe de Gauss (peu de bonnes, peu de mauvaises, un noyau central « moyen »).

Dans la seconde, on rassemble dans une même classe les quatre meilleurs élèves de huit classes. Au bout d'un an, ces 32 élèves sont à nouveau répartis dans trois groupes « bons », « moyens », et « mauvais ».

Une conséquence directe de la loi de Pothumus est que quel que soit le groupe d'apprenants, l'échec est assuré pour une partie d'entre eux.

C'est cette proportion récurrente de mauvais élèves qu'André Antibi appelle la **constante macabre**. Cette constante macabre se maintiendrait notamment par la peur des enseignants de paraître « laxiste » vis-à-vis des collègues et autres acteurs du système.

La loi ou « l'effet » de Posthumus constitue un exemple de ce que les chercheurs appellent « **les biais cognitifs de l'évaluation** ».



D'autres biais existent, dont les enseignants ne sont le plus souvent pas conscients. Les chercheurs ont recensé un certain nombre de ces biais. D'un auteur à l'autre, la typologie et leur désignation peuvent varier, mais on retrouve le plus souvent les biais suivants :

#### Les biais de la correction :

- **l'effet de stéréotypie** (ou d'inertie) : le correcteur a tendance à attribuer à un élève ou un étudiant une note comparable à celles obtenues auparavant, dans sa matière ou dans une autre. Cet effet joue également au cours de la correction d'une même copie, l'évaluateur cherchant davantage des indices susceptibles de confirmer ses premières impressions que des indices susceptibles de les remettre en question. Ce biais est parfois désigné « **effet de contamination** », les différentes parties d'un même devoir se contaminant.
- **l'effet de halo** : le correcteur se laisse impressionner par des aspects secondaires ou non pertinents de la production d'un élève : une belle écriture, une copie soignée, l'aisance dans la présentation, le caractère agréable de l'élève, voire son aspect physique...
- **l'effet d'ordre de correction** (appelé également **effet de contraste** ou **effet de séquence**) : la copie qui suit une copie brillante risque d'être désavantagée et inversement.
- **l'effet de tendance centrale** : spontanément, le correcteur concentre sa notation autour de la moyenne. Deux explications sont avancées : la première est l'effet Posthumus évoqué précédemment. La seconde est liée à une approximation dans les critères d'évaluation qui incite le correcteur, dans le doute, à affecter une note moyenne afin de limiter le risque d'erreur ou d'injustice.

En plus de ces biais de correction, des chercheurs ont identifiés des biais sociaux, liés aux caractéristiques réelles ou supposées des élèves en l'absence d'anonymat.

#### Les biais sociaux :

- **Le genre** : les filles obtiennent, en moyenne, des notes supérieures à celles des garçons. L'explication avancée tient au fait qu'elles adoptent en général un comportement plus en adéquation avec les attentes de l'école. Mais des études ont également montré qu'elles sont le plus souvent moins bien notées que les garçons, à performance équivalente, dans les matières scientifiques [ou en](#)
- **le statut de redoublant** : les élèves redoublants sont notés plus sévèrement que les élèves « à l'heure ». Il en est de même des élèves qui ne sont pas redoublants mais sont « en retard » dans leur scolarité ;
- **le statut professionnel des parents** : les enfants de cadres supérieurs sont le plus souvent mieux notés que les enfants des autres milieux. Mais il peut arriver également que les élèves issus des milieux défavorisés soient surnotés, le correcteur cherchant à corriger des inégalités sociales et scolaires.

A ces biais, il convient d'ajouter l'image que le correcteur se fait de lui-même (plus ou moins exigeant), son état physiologique, son état psychologique et émotionnel...



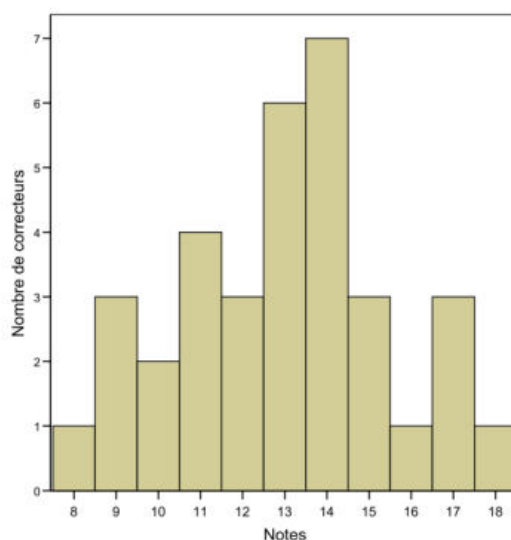
Au final, on constate des différences parfois importantes entre correcteurs. Celles-ci ont été mises en évidence par les spécialistes de la **docimologie**, c'est-à-dire l'étude de la notation, dès les années 30.

Ainsi, une étude portant sur 100 copies de baccalauréat, corrigées par 5 examinateurs dans chaque discipline a mesuré les écarts de notation suivants :

### Les écarts de notation (sur 20) de 100 copies (Pièron, 1963)<sup>1</sup>

Matière	Ecart moyen	Ecart le plus fréquent	Ecart maximum
Composition française	3,29	6 et 7	13
Version latine	2,97	5	12
Anglais	2,24	4	9
Mathématiques	2,05	4	9
Philosophie	3,36	5 et 7	12
Physique	1,88	4	8

Vous penserez peut-être que ces travaux anciens ne sont plus d'actualité. Malheureusement, les études contemporaines montrent la persistance des écarts de notation. L'une de ces études a soumis la correction de copies du bac des sessions 2006 et 2007 à une trentaine de correcteurs. A titre d'illustration, voici les **notes obtenues par une copie en sciences économiques et sociales**<sup>2</sup> :



<sup>1</sup> Chartier P-h. La fiabilité des évaluation scolaires, in Marcel J-F, Savy H., Evaluons, Evoluons, l'enseignement agricole en action, Educagri, 2013

<sup>2</sup> Suchaut B., La loterie des notes au bac, Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves, Les Documents de travail de l'IREDU, Mars 2008



Les écarts observés sont plus importants encore pour les épreuves orales pour lesquelles le jugement des évaluateurs peut être influencé par l'apparence du candidat, sa plus ou moins grande prestance, la forme de l'exposé davantage que le fond<sup>3</sup>...

Plus étonnant encore, des expériences ont montré que les correcteurs ne sont pas fidèles à eux-mêmes. Ainsi, la même copie dactylographiée placée en début ou en fin du paquet de copies n'obtient pas la même note<sup>4</sup>.

Vous-même, vous avez certainement déjà constaté ce type d'écarts de notation lorsque vous participez à des ateliers d'harmonisation en centre de correction des épreuves terminales.

Pour réduire les écarts de notation entre examinateurs et limiter les biais dans le processus d'évaluation, il est très important d'échanger sur les attendus de l'épreuve, les critères d'évaluation, l'interprétation du barème.

### **Le pouvoir de l'enseignant :**

Mais les évaluateurs n'ont pas toujours la chance de corriger en atelier. Le plus souvent, l'enseignant-évaluateur travaille isolément. Dans les évaluations formatives et les évaluations certificatives en cours de formation, vous avez une grande latitude dans le choix de la situation d'évaluation, du libellé des consignes, de la durée et des conditions de l'épreuve, des critères d'évaluation et du barème de correction. Vous détenez de ce fait un pouvoir important et devez donc être d'autant plus attentif à la qualité du processus évaluatif que vous mettez en œuvre pour garantir une évaluation de qualité.

Dans la vidéo suivante vous allez découvrir les critères de qualités de l'évaluation qui peuvent guider votre action.

---

<sup>3</sup> MERLE P., Les notes, secrets de fabrication, Puf 2007, p.127 et suiv.

<sup>4</sup> Op. cit.





## Transcription de la vidéo

# Évaluer pour favoriser les apprentissages

**L'évaluation est avant tout pensée comme outil pour apprendre et pour enseigner.**

La pratique d'évaluation est une demande institutionnelle et elle est au cœur des dix compétences professionnelles de l'enseignant/formateur telles que définies par l'arrêté du 1er juillet 2013. Par-delà son caractère de prescription institutionnelle, l'évaluation des élèves par les enseignants/formateurs reste une ligne d'horizon structurante et formatrice eu égard aux progressions pédagogiques mises en œuvre. **Pour l'enseignant/formateur comme pour les élèves ou les apprentis, évaluer et être évalué vise à évoluer.**

**En effet, évaluer le niveau d'un apprenant n'est pas évaluer l'apprenant lui-même mais sa prestation.** Ce qu'il est capable de faire grâce, notamment, à l'action du professeur/formateur ; évaluer un élève revient à apprécier une prestation de formation et un niveau de compétences à l'aide de critères définis et connus à l'avance par celui qui est évalué et par celui qui évalue. Si l'évaluation peut s'accompagner d'une notation, elle ne saurait se confondre avec elle.

**C'est parce qu'elle constitue un levier de progrès des apprenants et permet d'affiner leurs choix d'orientation que l'évaluation est encouragée par l'institution et fort appréciée par les familles.**

Évaluer demande une certaine vigilance de nature à éviter quelques écueils, dont celui qui consisterait à faire de l'évaluation l'unique enjeu d'un cours qui ne serait centré que sur elle. Un autre écueil consisterait à réduire l'évaluation à ses seuls aspects didactiques en faisant l'impasse sur l'impact de l'évaluation sur les élèves en termes d'estime de soi et de désir d'implication positive et constructive dans les apprentissages.

À cet égard, il peut s'avérer judicieux de prendre en considération, dans l'évaluation, des compétences qui se révèlent hors de l'enseignement disciplinaire comme un engagement dans les projets de classe et de l'établissement afin de valoriser la diversité des compétences, voire des excellences, et de considérer ainsi l'élève dans sa globalité. Ce que l'on pourra retrouver sous le thème des CPS que nous évoquerons en semaine 2.

La démarche d'évaluation au service des apprentissages encourage l'enseignant/formateur à porter un regard différent et plus positif sur le jeune ou l'adulte, ce qui peut conduire à une amélioration de ses apprentissages, de ce qu'il apprend et donc de ses résultats.



## Rappel de principes généraux

Pour quoi évaluer ? L'évaluation renseigne le professeur/formateur sur le **degré de développement des capacités et donc de construction des connaissances** de ses élèves et, ainsi, elle le guide dans sa progression pédagogique. Pour celui qui se forme, elle fournit les indications nécessaires à sa progression et à son positionnement.

L'évaluation est positive, en ce sens qu'elle valorise les acquisitions, et elle est fondée sur des critères partagés. Elle **s'appuie sur des critères explicites et des degrés de réussite** permettant de donner des indications aux élèves sur leur niveau d'atteinte d'une capacité travaillée.



## Transcription de la vidéo

# Les questions à se poser avant d'évaluer

La réflexion préalable à l'évaluation doit permettre de favoriser une attitude critique à l'égard de sa pratique enseignante.

### 1. Donner du sens à l'évaluation

L'évaluation est un « contrat » qui lie l'enseignant/formateur aux apprenants, l'établissement aux représentants légaux et à l'institution. Evaluer permet de générer du sens et de « donner de la valeur » aux travaux des élèves à partir d'objectifs d'apprentissage. **Ce sont bien les productions d'un élève qui sont évaluées et non l'élève lui-même.**

Pour l'enseignant/formateur, c'est un outil qui participe de la construction de son enseignement et qui lui permet de prendre des décisions.

### 2. Les fonctions de l'évaluation

L'évaluation peut viser trois fonctions principales.

#### Evaluation diagnostique

Elle est positionnée en début d'apprentissage. Elle permet de mesurer les écarts entre ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils devront connaître ou maîtriser en fin d'apprentissage.

#### Evaluation sommative

Elle intervient en fin de séquence ou de parcours. Elle atteste d'un niveau de maîtrise des compétences. Elle valide les apprentissages lorsque ceux-ci sont terminés.

L'évaluation certificative est une évaluation sommative qui a la particularité de contribuer à la délivrance d'un diplôme ou d'un titre. Ce type d'évaluation constitue une attente de l'institution et à ce titre elle fait partie des missions des enseignants/formateurs.

#### Zoom sur : l'évaluation Formative

L'évaluation formative est une évaluation réalisée au cours du processus de formation, **elle ne donne pas nécessairement lieu à une note.** On parle également d'évaluation pour l'apprentissage (ou « au service des apprentissages »), par opposition à l'évaluation des apprentissages.

Sa principale visée est informative :



- Elle fournit des informations à l'élève et ses représentants légaux : elle permet à l'élève d'estimer ses progrès dans les apprentissages et de s'appropriier les critères d'évaluation et les attendus de la formation.

- Elle fournit des informations aux enseignants/formateurs sur l'état d'assimilation des connaissances et les niveaux de maîtrise des capacités par les élèves ; elle permet ainsi à l'enseignant/formateur d'orienter ses choix pédagogiques et didactiques, notamment de réviser ses stratégies s'il constate des échecs ou des manques. L'objectif est d'agir sur la formation et, si besoin, d'apporter des remédiations.

L'évaluation formative est nécessairement régulière puisqu'il s'agit, tout au long du processus de formation, de rectifier le tir, de combler les lacunes, de parfaire l'entraînement, de mesurer les progrès. Elle peut être réalisée selon différentes modalités : par l'enseignant/formateur, par l'élève (auto-évaluation), par l'enseignant/formateur et l'élève (co-évaluation) ou par les pairs (évaluations croisées). L'évaluation formative n'est pas forcément explicite au départ, mais son explicitation est nécessaire pour permettre sa fonction formative.

### **Evaluation formatrice**

Le concept d'évaluation formatrice s'inscrit dans la logique de l'évaluation formative que nous venons de voir et elle la complète. L'évaluation formatrice associe étroitement l'élève pour permettre à l'enseignant/formateur mais surtout à l'élève lui-même de bâtir une stratégie de remédiation lorsqu'il rencontre une difficulté dans ses apprentissages.

L'évaluation formatrice permet à l'élève de formuler un jugement sur son propre travail. Il s'agit de la capacité d'auto évaluation de son activité et de sa production

L'enseignant/formateur propose à l'élève des outils de travail lui permettant de suivre ses acquisitions/ses progrès.

Ces outils d'autoévaluation (critères de réussite en fonctions de capacités à construire) peuvent prendre plusieurs formes : Cahier de progrès, carnet de bords, portfolio, grille avec descripteurs de niveau...

Le but de cette démarche d'autoévaluation est de permettre à l'élève de :

- Anticiper la tâche ou l'activité à réaliser et la démarche à suivre pour y parvenir
  - Planifier la tâche
  - Exécuter cette tâche
  - Enfin et surtout le contrôle de l'atteinte des objectifs à chaque étape du travail.
- L'élève se place dans une dynamique réflexive de contrôle permanent de son travail et de vérification de ses actions. Il construit cette évaluation par comparaison et vérification qu'il se rapproche du but visé chaque fois qu'une étape est franchie.

**L'évaluation formative (pilotée par l'enseignant/formateur) et l'évaluation formatrice (pilotée par l'élève) sont au cœur de la dynamique d'évaluation pensée comme motrice de l'accompagnement pédagogique de vos apprenants.**



## Transcription de la vidéo

# Les enjeux de l'évaluation en termes d'accompagnement

### Les enjeux pour l'enseignant/formateur

Évaluer permet à l'enseignant/formateur de planifier le travail proposé aux élèves en s'appuyant sur leurs acquis récents ou plus anciens et en valorisant leurs apprentissages. Cela lui permet de vérifier l'efficacité de ses stratégies pédagogiques et, si besoin, de réguler sa pratique en choisissant de poursuivre les apprentissages en cours ou au contraire de consolider certains apprentissages non encore effectifs. Penser l'évaluation de l'atteinte des capacités en amont des apprentissages permet à l'enseignant/formateur de vérifier, étape après étape, qu'il fournit à ses élèves :

- les moyens d'acquérir de nouvelles compétences,
- les ressources pour traiter efficacement la situation qui lui sera proposée

Évaluer ce n'est pas classer. L'évaluation doit permettre à l'élève de positionner son travail ou sa production, non pas par rapport à la classe mais par rapport à ses propres apprentissages. Pour permettre ce positionnement de l'élève, l'évaluation doit être critériée.

L'évaluation peut donner lieu à une note (chiffres ou lettres) et ainsi placer la valeur du travail de l'élève sur une échelle (forcément subjective donc). Cette note doit nécessairement s'accompagner d'un commentaire ou d'une appréciation et chaque mot employé doit indiquer à l'élève les voies de progrès possibles et l'inscrire dans une dynamique positive. Pour autant l'évaluation n'appelle pas automatiquement une note. Lorsqu'elle fait l'objet d'une notation chiffrée, l'enseignant/formateur évite un morcellement du barème pour ne pas faire perdre le sens de l'approche par compétences. Il ne s'agit pas d'attribuer des points à chaque indicateur, mais d'apprécier globalement le critère.

De même, l'enseignant/formateur ne doit pas s'interdire d'utiliser toute l'échelle de notation et en particulier de valoriser les productions des élèves qui satisfont aux critères définis en amont.

L'organisation des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation doit être pensée dans un souci de progressivité. Pour cela l'enseignant/formateur doit veiller à ne pas multiplier les situations d'évaluation au risque de « hacher » sa progression pédagogique et de donner l'impression à l'élève qu'il ne travaille que pour préparer une évaluation. Le moment adéquat pour une évaluation sommative est celui où les élèves sont suffisamment préparés à passer l'évaluation et se sentent en capacité de la réussir. L'enseignant/formateur doit évaluer les capacités des élèves en cohérence avec la séquence travaillée et les compétences qu'elle vise.





## Les enjeux pour l'apprenant

Pour l'élève/l'apprenant, les enjeux éducatifs et personnels d'une évaluation sont forts. L'évaluation lui offre la possibilité de faire un point sur ses apprentissages. Cela doit lui permettre de prendre conscience que les savoirs et les compétences s'articulent, ne se juxtaposent pas. Ainsi pour permettre à l'apprenant de mieux comprendre et donc d'apprendre plus efficacement. Les enseignants/formateurs doivent nécessairement relier les savoirs et les compétences, autrement dit, donner du sens aux apprentissages. Ainsi, le formé prend conscience de la place des savoirs dans le développement des capacités, puis des compétences en développant un raisonnement qui articule des ressources (dont les savoirs).

L'évaluation influence l'estime et la confiance en soi et produit des effets importants sur la motivation de l'élève à s'engager positivement dans un parcours de formation. Le nécessaire bilan qui suit l'évaluation doit offrir à l'élève l'occasion de mettre des mots sur les apprentissages qu'il a acquis et sur ce qui lui a permis de les acquérir. Valoriser cette réussite et permettre à l'élève de prendre conscience des conditions de cette réussite contribueront à développer sa confiance en lui, son « sentiment d'efficacité personnelle », tout en écartant au maximum l'écueil du « travail pour la note ». L'enseignant/formateur veillera à préciser à l'élève que l'erreur est une dimension normale et attendue de tout apprentissage. Pour que le nécessaire droit à l'erreur soit intégré par l'élève, l'enseignant/formateur doit s'inscrire dans une relation bienveillante et proposer systématiquement un retour, des remarques, sur le travail fourni qui mérite d'être reconnu quel que soit son niveau de maîtrise. L'évaluation doit pouvoir être vécue par les élèves comme un défi à relever, synonyme de challenge et de plaisir plus que de stress et d'appréhension. Ainsi, donner du sens à l'apprentissage et engager l'élève dans une dynamique positive sont au cœur du processus d'évaluation.

Les évaluations dites « inopinées » ne répondent pas à ces enjeux et sont donc à proscrire.



## Transcription de la vidéo

# Le sens de l'évaluation dans l'approche capacitaire

Chaque enseignant, chaque formateur essaie de faire au mieux ce que l'institution attend de lui. Comment accompagner celui qui se forme ? Quels miroirs lui présenter/installer ?

Prenons appui sur un propos du sociologue (spécialiste de l'école et des institutions ?) François Dubet « De manière générale, je crois à une éducation où les élèves sont mis en situation de faire : de la science, comme avec La Main à la pâte ; des expériences démocratiques plutôt que d'apprendre des leçons sur la démocratie [...] je pense qu'il faut changer de modèle éducatif. Les grandes écoles valorisent une vraie vie collective avec énormément d'activités, de stages d'observation, d'alternance. Au fond, ce modèle qui marche est réservé aux élites. »

Eh bien, ce modèle est porté par le ministère en charge de l'agriculture. En effet, l'approche capacitaire privilégie une entrée par de véritables situations à vivre, en formation comme dans l'évaluation certificative. Qu'est-ce qu'une situation ? Elle représente une personne, avec une action à mener, dans un contexte. Que se passe-t-il lorsqu'un élève, un apprenti ou un stagiaire adulte prend en charge une nouvelle situation, professionnelle ou sociale, à la demande des enseignants ou des formateurs ? En s'engageant dans une véritable situation, avec sa complexité et sa singularité, il est mis au défi, il cherche à comprendre ce qu'il a à faire, il mobilise ce qu'il sait déjà, il pose des questions, réfléchit, raisonne pour être en mesure de prendre en charge la situation, il va construire une façon d'agir. Lorsque la situation proposée correspond à ce qu'il aura à gérer plus tard, comme professionnel ou comme citoyen, cela fait sens pour lui.

A contrario, celui qui se forme rencontre des difficultés à s'engager dans ses apprentissages s'il est évalué sur des connaissances qui pourront servir seulement plus tard, avec :

- Une seule restitution de connaissances, du type « il/elle a appris le cours », « il reproduit les exercices comme il a appris »
- Une seule reproduction de savoir-faire (il/elle reproduit les gestes dans le respect de la règle de l'art).

Nous avons une belle illustration de ce discours avec l'exemple de Camille.



Transcription de la vidéo

## Quand la restitution de connaissances manque de sens

Nous avons une belle illustration de manque de lien entre les connaissances scolaires et la maîtrise d'une situation professionnelle avec l'exemple de Camille.

Lors de l'évaluation, Camille a observé des échantillons de végétaux présentés sur table. Elle a dû apprendre 200 végétaux en amont. Des végétaux dont la liste a été établie en inter-région. Camille a renseigné, pour chaque végétal, un document présentant le genre, l'espèce et le nom commun. C'est une épreuve de type « contrôle de connaissances » dans laquelle l'évaluateur contrôle la conformité de la réponse à une norme attendue.

Camille a obtenu une bonne note à cette épreuve, largement supérieure à la moyenne.

Analysons maintenant un court échange avec Camille en situation de travail, un désherbage de massif en centre-ville.

[...]

On peut constater, au final, que Camille identifie très peu des végétaux du massif. Elle ne mobilise pas ses connaissances en situation de travail, elle ne s'en sert pas beaucoup pour agir. Elle ne fait pas de lien entre la reconnaissance de végétaux en contexte scolaire et les végétaux avec lesquels elle travaille.



## Transcription de la vidéo

# En situation pour développer sa capacité

Retenons l'idée principale que « Tant que celui qui se forme ne sera pas en situation, il ne pourra pas développer sa capacité ».

L'institution (au ministère en charge de l'agriculture) a un message clair depuis l'introduction des capacités dans les référentiels, elle attend un accompagnement puis un avis sur le développement d'une capacité. L'action en situation de l'élève, de l'apprenti ou du stagiaire, est première, c'est ici maintenant au moment de l'évaluation., ce ne sera pas plus tard après sa formation

Cette approche est parfois éloignée de ce qui est réellement mis en œuvre. Trois tendances prédominent dans les pratiques d'évaluation d'un enseignant/formateur :

- La reproduction : un enseignant, un formateur va spontanément évaluer comme il a été lui-même évalué, plutôt sur une somme ou accumulation de savoirs
- Une appréciation sur le métier d'élève : l'enseignant, le formateur évalue le comportement sur le temps scolaire, l'intérêt en classe, l'engagement dans les apprentissages, la participation, le travail extra-scolaire, ...
- La restitution des connaissances ou des savoir-faire transmis lors des heures de cours, avec l'idée que ces savoirs et ces savoir-faire seront utiles un jour, plus tard ...

L'approche capacitaire de la formation et de l'évaluation est difficile, elle est éloignée des routines des enseignants et des formateurs, elle touche à leur identité professionnelle et leur demande de combiner approche disciplinaire et approche capacitaire. La semaine 2 permettra de construire des repères sur la notion de capacité et sur l'appropriation d'un référentiel. En effet, la compréhension des capacités dont il permet le développement est primordiale pour l'enseignant ou le formateur du ministère en charge de l'agriculture.



## Transcription de la vidéo

# L'équation de la capacité

Au moment de proposer au jury la validation d'une capacité, l'évaluateur peut utilement s'appuyer sur l'équation de la capacité

$C = F + R = S'A$ . Capacité = Faire + Raisonner + S'Adapter

L'évaluateur va s'assurer que le candidat a construit les ressources qui lui permettent de prendre en charge des familles de situations. Il s'intéresse à la mobilisation en situation des ressources, il apprécie la prise en charge des situations, et pas seulement la performance souhaitée. Nous pouvons illustrer ce propos avec l'exemple d'une apprentie qui lors d'un oral d'explicitation relate une situation vécue où visiblement elle a travaillé en sécurité, portant les EPI nécessaires et adoptant des gestes préventifs. A la question, « à quoi vous servent ces équipements ? » un blanc ... et puis « c'est obligatoire de les porter ». Elle n'a pas construit le rôle et l'importance des démarches préventives, elle agit en sécurité par obligation, elle n'a pas construit les conséquences du travail en sécurité. Le raisonnement n'est pas en place, la capacité non plus.

Au moment de proposer au jury la validation d'une capacité, l'évaluateur apprécie la prise en charge d'un ensemble de situations, pas seulement la performance dans une seule situation. Il s'intéresse aux raisonnements qui étayent la performance individuelle, comme nous venons de le voir avec le petit exemple du travail en sécurité, et aussi l'adaptation des raisonnements dans un ensemble de situations, comme nous le découvrons avec deux exemples :

- Lors d'une épreuve du Bac pro SAPAT, une élève relate et explique une organisation de service lors d'une situation. Un évaluateur demande comment cela se passerait dans un autre cas. L'élève dit qu'elle ne sait pas car elle ne l'a pas vécu ...
- Lors d'une épreuve du BP Aménagements paysagers, un stagiaire adulte prend appui, pour faire la preuve de sa capacité à « organiser un chantier » sur une organisation de chantier de pavage de cour d'une maison de particulier à laquelle il a participé. A la question « vous y seriez-vous pris de la même manière avec un autre matériau ? » le candidat répond « je ne sais pas, je n'ai jamais travaillé avec ce matériau ... »

Dans ces deux exemples, on constate que le candidat n'a pas suffisamment développé sa capacité, faute d'adapter le raisonnement à de nouvelles situations.

Les semaines à venir de Cap'Eval vont permettre d'entrer dans plus de détails de l'approche capacitaire. Cette petite introduction sur le sens de l'approche capacitaire pointait deux éléments essentiels :

- L'action en situation de celui qui se forme/qui est évalué voire qui s'évalue
- L'importance des raisonnements en situation





## Transcription de la vidéo

# Les fondements de l'approche capacitaire

Au ministère en charge de l'agriculture, le fil rouge de la rénovation des diplômes consiste à rapprocher les diplômes et titres professionnels des emplois visés et de la réalité du travail en intégrant la logique compétence.

Selon la définition fournie par France compétences en 2019, la compétence peut être traduite comme la mobilisation par chacun, de manière pertinente, de ses propres ressources et de celles de son environnement dans des situations diverses pour exercer une activité en fonction d'objectifs à atteindre.

Au ministère en charge de l'agriculture, on considère que la compétence est très spécifique à la situation réelle, qu'elle relève du monde professionnel et que la capacité est un précurseur de cette compétence. Ainsi les référentiels de diplôme rénovés sont rédigés à partir de situations professionnelles significatives (SPS), construites sur la base de situations de travail réelles analysées. Ces SPS correspondent aux situations professionnelles les plus significatives de la compétence d'un professionnel confirmé et constituent des classes de situations particulièrement propices aux apprentissages. Les capacités dans les référentiels se réfèrent à ces classes de situations que traduisent les SPS.

Les capacités se sont donc progressivement imposées comme étant centrales dans les référentiels de diplômes rénovés car elles précisent ce que le diplômé est en mesure de faire à l'issue de son parcours de formation. Ce sont désormais des capacités (et non plus des objectifs de formation) qui sont à évaluer, ce sont donc elles qui vont guider tout le travail de l'enseignant ou du formateur pour construire évaluations et formation.

La capacité est définie comme le pouvoir d'agir efficacement d'un individu dans différentes situations, qu'elles soient reliées au monde professionnel ou à la vie sociale. Il s'agit pour l'apprenant (élève, apprenti, stagiaire) d'adapter son action et son raisonnement en mobilisant et combinant différentes ressources (savoirs, savoir-faire, comportement, aide extérieure...) pour faire face aux situations rencontrées, toujours singulières dans la réalité du travail, dans la réalité de la vie sociale.

Toutes les disciplines, qu'elles soient techniques ou générales, notamment celles constituant le tronc commun, concourent au développement de l'ensemble des capacités présentes dans le référentiel.

L'approche capacitaire, expression qui traduit donc l'introduction de capacités dans les référentiels de diplômes et les cursus de formation, ne nie pas les savoirs, elle réinterroge leur place et celle des disciplines dans le processus de formation et d'évaluation. En effet, lors de



l'évaluation d'un apprenant, il ne s'agit pas d'évaluer la seule restitution des savoirs enseignés, il ne s'agit pas d'évaluer le seul résultat d'une action, il s'agit de juger de la construction, ou non, des raisonnements nécessaires à la construction de telle ou telle capacité en prenant appui notamment sur la mobilisation et l'articulation des savoirs.



## Transcription de la vidéo

# L'architecture du référentiel de diplôme

La loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » du 5 septembre 2018 entraîne la structuration des référentiels de diplômes en 3 composantes.

Le 1er est le **référentiel d'activités**, élaboré par les délégués régionaux chargés d'ingénierie de la formation au travers d'enquêtes auprès d'un groupe de professionnels du secteur concerné. Il décrit les emplois des professionnels en lien avec le diplôme concerné. Il est lui-même composé de 3 parties « obligatoires » :

- une première partie fournit les informations relatives au contexte socio-économique du secteur professionnel concerné et les emplois visés par le diplôme.
- La deuxième partie est constituée de ce qui est appelé « la fiche descriptive d'activités » (FDA).
- La troisième partie présente les « situations professionnelles significatives » (SPS) elles-mêmes organisées en champs de compétences et leurs finalités.

Nous reviendrons de façon plus détaillée sur ces notions FDA, SPS dans la suite de la semaine.

La logique de construction de ce référentiel d'activités est d'entrer par l'activité plus que l'emploi exercé.

Prendre connaissance de ce référentiel d'activités permet aux équipes de façon individuelle et collective de s'imprégner des métiers auxquels elles forment les apprenants et donc de mieux les connaître.

Le référentiel d'activités est ensuite traduit en « blocs de compétences » dans le **référentiel de compétences** (deuxième composante du référentiel de diplôme). Ce dernier correspond à la liste des compétences attestées par l'obtention du diplôme. Il donne à voir quels potentiels d'action en situation le candidat va développer dans son parcours de formation et sur lesquels il sera évalué. Dans ce référentiel de compétences, les compétences s'expriment dans l'enseignement agricole par les capacités globales et intermédiaires. Là encore, nous y reviendrons plus en détail.

Le **référentiel d'évaluation** (troisième composante du référentiel de diplôme) fait l'inventaire de ce qui est évalué et par quels moyens. Il indique donc d'une part les modalités d'évaluation des capacités et d'autre part les critères de réussite. Ces critères expriment une qualité générale attendue, non observable directement. Les attendus observables sont traduits au travers d'indicateurs qui éclairent le critère.

Ainsi, un référentiel d'évaluation pertinent, adapté et lisible permet une guidance et une harmonisation des jurys, une meilleure préparation des candidats aux évaluations.



Tous les référentiels des diplômes professionnels de l'enseignement agricole disposent réglementairement de ces 3 référentiels.

Pour les formations modulaires, le **référentiel de formation** vient s'ajouter aux 3 référentiels précédents. Il apporte des recommandations pédagogiques et didactiques sur les situations et les activités de formation mobilisables en établissement et en milieu professionnel. Il précise les attendus de la formation, les savoirs mobilisés et les contenus des enseignements pour l'atteinte des capacités.

Ce référentiel de formation n'est pas présent dans les formations conduites en unités capitalisables (UC).



## Transcription de la vidéo

# La notion de capacité

Au ministère en charge de l'agriculture, on considère que la personne qui vient d'obtenir son diplôme professionnel a atteint les capacités à exercer le ou les métiers correspondant à ce diplôme.

Elle est donc reconnue comme capable mais elle n'est pas encore expérimentée, c'est à dire qu'elle ne saurait pas réussir ce qu'elle fait à coup sûr et en particulier en situation dégradée. Cela viendra avec l'expérience. Une illustration simple peut être opérée au travers du jeune conducteur qui vient d'obtenir son permis de conduire, à la différence du conducteur expérimenté.

Le ministère en charge de l'agriculture distingue donc la notion de capacité de la notion de compétence. La capacité est ainsi un précurseur de la compétence. L'Education Nationale a fait un choix différent et utilise le mot compétence pour désigner ce qu'on appelle capacité au ministère en charge de l'agriculture.

Au ministère de l'agriculture, une capacité exprime le potentiel d'un individu à mobiliser et combiner des connaissances, des savoir-faire et des comportements. Les capacités articulent ainsi le FAIRE et le PENSER, ce qui suppose l'adaptation à la situation effective. La situation correspond à un travail à faire dans un contexte singulier. La personne fait, raisonne et s'adapte au contexte pour apporter une réponse à l'activité qu'elle réalise. Pour cela, elle s'appuie sur des ressources. Ces ressources sont multiples, les unes propres à l'individu comme les savoirs, savoirs faire ou savoir-être ; d'autres externes. Ces ressources variées se combinent dans l'action. Les capacités sont donc définies comme un pouvoir d'agir dans une famille de situations, c'est à dire des situations qui se caractérisent par des traits génériques, des invariants.

De plus, il est désormais essentiel de prendre en compte le contexte dans lequel s'inscrivent les capacités en termes d'enjeux et de défis : enjeux et défis de l'agroécologie, des transitions, défi d'une nécessaire adaptabilité et prise en compte de la santé sécurité au travail deviennent des contextes d'action de tous les professionnels. Au travers de l'approche capacitaire, il s'agit partir des changements introduits par l'agroécologie dans les situations de travail pour orienter les enseignements et la formation.





## Transcription de la vidéo

# La notion de SPS

Les situations professionnelles significatives (SPS) caractérisent les situations de travail qui, si elles sont maîtrisées, permettent au niveau professionnel de rendre compte de l'ensemble des compétences du même registre, c'est-à-dire mobilisant les mêmes ressources.

Concrètement une SPS est significative du métier, c'est à dire qu'elle en est révélatrice voire emblématique (par exemple ce qu'un patron ne confierait à personne d'autre, ce qui demande beaucoup de concentration, d'habileté à un salarié). Elle se caractérise notamment par sa fréquence et sa complexité.

Les SPS sont en nombre réduit. Celles qui mobilisent le même type de ressources (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être) sont regroupées dans un même « **champ de compétences** » et répondent à une même **finalité** pour les métiers concernés. Les champs de compétences sont en nombre limité (souvent 5, 7 au maximum).

Par exemple en CAP métiers de l'agriculture de niveau 3, la SPS « distribution manuelle ou mécanisée des aliments » fait partie avec 2 autres SPS du champ de compétences « alimentation des animaux » dans la finalité de « Satisfaire les besoins nutritionnels des différentes catégories d'animaux, pour assurer une production conforme aux objectifs de durabilité ».

Dans le BTS viticulture œnologie, la SPS « Mise en œuvre de conduites combinant des méthodes biologiques, mécaniques et chimiques » du champ de compétences « conduite de la production viticole » exprime clairement une situation de travail plus complexe en lien avec le niveau 5 du diplôme.



## Transcription de la vidéo

# La notion de compétence

Selon France Compétences, la compétence peut être envisagée comme la mobilisation de manière pertinente de 2 types de **ressources** : (1) Des ressources « internes » qui appartiennent à l'individu et guident son action pour résoudre la situation-problème. Elles sont de l'ordre des savoirs, des savoir-faire et des savoir être.

(2) Des ressources externes qui appartiennent au contexte et sont donc variables. Elles concernent des ressources matérielles (un outil, un texte...), des ressources sociales (une réunion, un réseau de relations...), des ressources procédurales (un algorithme, un règlement...), etc.

Ainsi, la compétence est étroitement liée à l'activité, à l'action, au travail et donc aux situations complexes, singulières, réelles, rencontrées. Elle est située. C'est un « **savoir agir** » qui suppose un réajustement au fur et à mesure que la situation évolue et un « **savoir mobiliser** »

Elle est également liée à l'expérience, son développement est continu.

Elle est un agir individuel, personnel, qui se caractérise par la « façon de s'y prendre », la façon de mobiliser les savoirs dans un contexte à un moment donné et dans une situation donnée.

C'est une manière particulière de tenir l'emploi, de donner du sens à son travail. La compétence est finalisée, puisque comme nous l'avons déjà évoqué, elle vise un champ de compétences particulier.

Au ministère en charge de l'agriculture, on évalue des capacités et pas des compétences, parce qu'on considère que la compétence relève du monde professionnel. Un diplômé est un professionnel débutant, s'il reste dans le métier on fait l'hypothèse qu'avec les capacités dont le diplôme atteste et l'expérience, il deviendra compétent. On dit que la capacité est un précurseur de la compétence.



## Transcription de la vidéo

# Notion de « bloc de compétences »

Selon la loi, les certifications professionnelles sont constituées de « blocs de compétences », ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées.

Cela a plusieurs conséquences :

- Le bloc doit être un assemblage cohérent de plusieurs compétences, pour répondre à une activité professionnelle.
- Les compétences qui composent un bloc sont spécifiques à ce bloc, ce qui signifie que la même compétence ne peut pas être reprise pour plusieurs blocs d'une même certification professionnelle. Il n'y a pas de perméabilité entre les blocs.
- Un bloc de compétences ne se confond pas avec un module de formation et ne fait pas référence à un contenu de formation.
- La validation des blocs de compétences doit se référer à une réalité concrète dans l'activité du ministère certificateur et doit donc s'appuyer sur des situations d'évaluation les plus authentiques possibles, les plus proches possible du milieu professionnel.
- Enfin, la certification de blocs de compétences facilite l'obtention d'un diplôme par étapes dans le cadre d'une VAE par exemple et favorise aussi des parcours combinés d'accès au diplôme (VAE ou formation)

Dans les référentiels de diplôme du ministère en charge de l'agriculture, les diplômes de bac pro sont ainsi constitués de 4 blocs de compétences générales et 5 à 7 blocs de compétences professionnelles. Au niveau de l'évaluation, chaque capacité globale correspond à un bloc de compétences. Par exemple toujours en bac pro, la Capacité 1 correspondant au bloc de compétences B1 : « Construire son raisonnement autour des enjeux du monde actuel » « vaut bloc ». Elle est constituée de 3 capacités intermédiaires, chacune étant évaluée au travers de critères précisés dans la note de service relative aux épreuves validant les capacités générales du tronc commun des spécialités du baccalauréat professionnel.



## Transcription de la vidéo

# Notion de « document complémentaire »

Il n'existe pas de référentiel de formation pour les diplômes et titres en Unités Capitalisables : la nature et les horaires des enseignements ne sont pas fixés ; seul un volume horaire global de formation minimal est défini dans l'arrêté de création du titre. Les contenus et l'organisation de la formation sont élaborés par les équipes enseignantes.

Le « document complémentaire » apporte des recommandations complémentaires aux prescriptions délivrées dans le référentiel de diplôme. Il propose une méthode et des principes pour l'évaluation en situation professionnelle, fournit des explications sur le périmètre des capacités. Il apporte des précisions importantes sur les situations d'évaluation des capacités et des exemples d'indicateurs pour chacun des critères, ces derniers s'imposant aux formateurs.

En formation par unités capitalisables, le référentiel de diplôme et son document complémentaire sont les outils de référence des formateurs qui doivent en prendre connaissance quel que soit leur domaine d'intervention.



## Transcription de la vidéo

# Notion de « document d'accompagnement »

Dans le cadre de la formation initiale scolaire, le document d'accompagnement fait partie des ressources importantes autour du référentiel de diplôme, en plus de notes de service (ex cadrage évaluation).

Il a pour vocation d'aider les enseignants à mettre en œuvre les situations et activités de formation données à voir dans le référentiel de diplôme (partie référentiel de formation) en leur proposant des exemples de situations d'apprentissage permettant de développer les capacités visées. Il n'est pas prescriptif et ne constitue pas un plan de cours. Il est structuré en items recensant les savoirs mobilisés assortis de recommandations pédagogiques et didactiques. L'enseignant a toute liberté de construire son enseignement et sa stratégie pédagogique à partir de situations d'apprentissage différentes de celles présentées dans les documents d'accompagnement. Il a aussi la liberté de combiner au sein d'une même situation d'apprentissage la préparation à l'acquisition d'une ou de plusieurs capacités. Les documents d'accompagnement sont disponibles sur chlorofil, à partir de 2 onglets (1) les DA des modules (2) des documents d'accompagnement thématiques.



## Transcription de la vidéo

# Notion de « fiche de compétence »

Rappelons que dans le référentiel d'activités, les situations professionnelles significatives (SPS) sont classées en « champ de compétence ». Ce classement est basé sur le fait que les situations d'un même champ font appel à des ressources de même nature, pour des finalités semblables.

Chaque champ de compétences fait l'objet d'une fiche, appelée « fiche de compétences ».

Chaque fiche compétences précise :

- des éléments de contexte du travail : finalité du travail, responsabilité et autonomie du titulaire de l'emploi visé, environnement de travail, indicateurs de réussite ;
- les ressources à mobiliser pour réaliser avec compétence le travail : savoir-faire, savoirs identifiés par les professionnels, savoir-faire consolidés par l'expérience, comportements professionnels.

Elles orientent le travail des équipes enseignantes pour l'élaboration de situations de formation et d'évaluation, tout particulièrement pour les évaluations en situation professionnelle. Elles peuvent être utilisées comme support de discussion avec les maîtres de stage ou d'apprentissage, au moment où se négocient avec ces derniers les objectifs des périodes en milieu professionnel.

Attention toutefois, les fiches de compétences concernent la description de situations professionnelles maîtrisées par des professionnels confirmés. Les équipes tiendront compte dans la préparation des évaluations du fait que les capacités attestées par le diplôme ne visent pas ce niveau de maîtrise mais celui nécessaire à l'insertion dans l'emploi.





## Transcription de la vidéo

# L'approche capacitaire, formation et évaluation

Les conséquences de l'approche capacitaire associée à l'enseignement des transitions revêtent une double dimension.

Au niveau de la formation d'abord,

Il faut privilégier la confrontation des apprenants à des tâches en lien avec des situations les plus authentiques possible, c'est-à-dire des « situations de travail » ou situations professionnelles significatives (SPS) forcément complexes (celles avec lesquelles les professionnels ont affaire et ajustent leur action en fonction du contexte). Il s'agit donc de développer un « pouvoir agir ». Par exemple en bac pro, l'objet n'est plus seulement d'« analyser une décision » prise par un autre, mais de « réaliser des choix » et d'« identifier des pistes d'évolution ». Il s'agit également d'apprendre à penser le travail avec le vivant, de « penser son travail, pour soi et pour les conséquences que les manières de le faire impliquent aussi pour les autres... » (Mayen et Lainé, 2014). Cela nécessite un accompagnement étroit de l'enseignant/formateur, avec un étayage d'abord resserré puis progressivement allégé jusqu'à le faire disparaître. L'objet est ainsi de développer l'action et le raisonnement en situation : faire + Raisonner + s'adapter au contexte.

Cette démarche donne une place centrale au milieu professionnel, à la mobilisation du vécu des apprenants dans l'entreprise, la société, l'école et à la **problématisation du réel**.

L'étayage qui permet d'accompagner les apprenants dans le cadre de leurs apprentissages est d'autant plus renforcé que les enseignants font en sorte que la démarche mobilisée soit réinvestie dans d'autres situations, proches, mais différentes. Sa mobilisation, par boucles successives, dans des situations différentes a des chances d'aider à l'incorporation de ce savoir aux schèmes préexistants des élèves, à les instrumenter. La **phase d'institutionnalisation** qui permet de mettre en évidence les ressources mobilisées et les savoirs acquis dans ces situations est donc essentielle.

Travailler selon une approche capacitaire oblige également à réfléchir sur les parcours d'apprentissage et à raisonner non plus à l'échelle de la classe mais à celle de chaque cycle. Dans ce cadre, le double processus de rénovation (approche capacitaire et transitions) renforce la nécessité de dépasser l'enseignement monodisciplinaire, sans pour autant le remettre en question, et à développer les approches pluri et interdisciplinaire requises pour raisonner la complexité des situations professionnelles que les jeunes sont et seront amenés à prendre en charge. **L'interdisciplinarité** consiste à étudier un objet, un thème ou une situation via l'interaction de deux ou plusieurs disciplines, interaction qui peut aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes, des savoirs pour appréhender la réalité dans sa complexité. Elle suppose donc de franchir les frontières



disciplinaires, sans les diluer, et de relier, articuler et intégrer les savoirs dans la construction d'une représentation nouvelle. L'interdisciplinarité n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour raisonner et agir.

Abordons maintenant les principales conséquences au niveau de l'évaluation.

Désormais la traduction des capacités se fait au plus près du travail. Des capacités sont exprimées directement en lien avec le travail, d'autres y sont adossées comme la capacité C5 « Raisonner des choix techniques en lien avec des enjeux agroécologiques » dans l'ensemble des bac pro du secteur de la production

Dans la note de cadrage de l'évaluation pour chaque diplôme, toutes les évaluations sont caractérisées par des modalités de mise en œuvre : un oral, une pratique explicitée, une durée, ... et les « **situations d'évaluation** ». Ces dernières s'appuient sur des situations de travail en lien avec des SPS identifiées comme particulièrement importantes. Selon France Compétence, les modalités de l'évaluation peuvent être diverses et variées mais doivent s'approcher le plus possible de l'action et de la situation de travail.

L'enjeu est ainsi d'accompagner les équipes enseignantes et formatrices vers une évaluation et une formation qui soient réellement « capacitanes » sur le plan professionnel et sur les questions de transition.



# Développer le pouvoir d'agir [ou la puissance d'agir]

Document complémentaire au test de la vidéo  
« L'approche capacitaire, formation et évaluation »

## Énoncé

Selon vous, **développer le pouvoir d'agir [ou la puissance d'agir]**, c'est :

1. Faire des travaux pratiques pour mettre en œuvre les notions vues en cours **×**
2. Mettre les apprenants en situation de proposer des améliorations dans le cadre d'un atelier technique de l'exploitation agricole de l'établissement **+**
3. Illustrer des aspects techniques compliqués par des exemples concrets sur le terrain **×**

## Commentaires

### ❶ Réponse modalité 1 (travaux pratiques) :

Développer le pouvoir d'agir ne se résume pas à faire des travaux pratiques en situation scolaire. Certes les travaux pratiques mettent l'apprenant en situation de faire, mais cela reste cantonné à un registre scolaire. Le pouvoir d'agir concerne la mise en situation professionnelle, « pour de vrai », tel un vrai professionnel.

### ❷ Réponse modalité 2

Vous avez vu juste. Développer le pouvoir d'agir c'est aussi s'intéresser aux raisonnements dans l'action, et pas seulement « au faire » : quelle prise d'information, quelles déductions ? Quelles ressources internes et ou externes sont mobilisées ? Quels choix d'action et d'ajustement de l'action ? ...

### ❸ Réponse modalité 3

L'illustration par des exemples concrets est judicieuse pour participer à donner du sens aux notions surtout si elles sont compliquées. Mais développer le pouvoir d'agir c'est bien plus que cela. Le pouvoir d'agir concerne la mise en situation professionnelle, « pour de vrai », tel un vrai professionnel.



## Pour aller plus loin

Développer le pouvoir d'agir c'est aussi s'intéresser aux raisonnements dans l'action et pas seulement « au faire » : quelle prise d'information, quelles déductions ? Quelles ressources internes et ou externes sont mobilisées ? Quels choix d'action et d'ajustement de l'action ? ...

La notion d'apprenant « idéaltype » développé dans l'ouvrage : Enseigner à produire autrement. Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques. Coordination : Isabelle Gaborieau et Michel Vidal. 2022 Collection Praxis, Educagri éditions mobilise ce « **pouvoir d'agir** » des apprenants

Nous vous proposons quelques extraits de cet ouvrage<sup>1</sup> :

### L'apprenant idéaltype

L'apprenant que nous cherchons à former est celui qui est capable de s'engager dans la TAE [Transition AgroEcologique) à l'issue de sa formation. [...]. [Il] est un sujet capable, qui « peut » faire, qui assume son activité, tout en étant conscient de pouvoir être défaillant. Il est en capacité d'agir parce qu'il a une certaine connaissance de la réalité

– il sait pourquoi faire une chose et comment la faire –, ainsi qu'une certaine connaissance de lui-même

– il sait ce qu'il peut faire et pourquoi il le peut, ainsi que ce qu'il ne peut pas faire et les raisons qui l'en empêchent. Il est donc réflexif, apte aussi à aller chercher les ressources – y compris en termes de savoirs – là où elles sont. Il n'est pas enfermé dans un modèle. Il ne s'illusionne pas quant à son pouvoir, mais cherche à faire avec le réel. C'est parce qu'il ne cherche pas à maîtriser la nature, mais à faire avec que nous proposons de parler de puissance et non de pouvoir : « [...] toujours, le pouvoir est contraignant : pouvoir de, pouvoir sur. Sur les choses et sur les hommes. [Quand la puissance] n'oppose et n'impose rien, elle propose. Elle n'existe que par consentement et ne s'exerce au détriment de personne, mais, au contraire, par adéquation, voire par enchantement. [...] L'exercice de la puissance vise toujours à maintenir ou à améliorer la qualité d'un état. » (Guillaume et Perini, 2011, p. 72-73)

Cette puissance d'agir est un tout, elle passe tout à la fois par le corps [...], l'esprit et les connaissances. L'apprenant idéaltype sait aussi que sa puissance d'agir ne vaut que si elle est partagée, non empêchée (il a conscience de l'intérêt du collectif et des verrous sociotechniques auxquels il sera confronté). Il interroge par ailleurs les normes en vigueur, dans un questionnement éthique, et ne se contente pas d'obéir aux valeurs morales.

Il n'est cependant pas un être tout-puissant, il fait avec son caractère hétérogène, son passé, son environnement, ce qui l'affecte ou l'a affecté. Cela suppose qu'il ait accès à une certaine connaissance de lui-même, fût-elle imparfaite, au regard de son parcours et de ses actes. C'est cette conscience indirecte de soi qui fait de lui un sujet capable de transformation. C'est un apprenant, donc, qui se développe, entre activité productive et activité constructive de lui-même. Mais dans le « sujet capable », il y a aussi une intention, un idéal philosophique et démocratique et la formation doit prendre en charge cette intention (Dewey, 2011/1916). Avec EPA, il ne s'agit pas seulement de chercher à développer la puissance d'agir de l'élève, mais sa puissance d'agir dans une perspective agroécologique.

<sup>1</sup> L'extrait proposé est transposable au-delà de la formation aux transitions.



### Conditions de la puissance d'agir dans une perspective agroécologique •

- **Avoir conscience des raisons qui fondent ce nouveau paradigme agroécologique** et donc avoir accès aux dimensions axiologiques (notamment le rapport homme-nature) de l'acte de produire.
- **Avoir connaissance de la manière dont il est possible de faire autrement** (quelles solutions imaginer dans le cadre de la TAE) afin de n'être ni enfermé dans un système ni ignorant d'autres façons de faire et de penser en matière agroécologique. Autrement dit, s'intéresser à une diversité de systèmes et de profils d'agriculteurs, appréhender différentes voies de la TAE pour ouvrir ses perspectives ou initier un premier engagement.
- **Avoir le désir, l'appétit de s'engager** en allant à la rencontre de personnes susceptibles de déclencher l'envie de penser et de faire de manière différente ; collaborer, expérimenter et chercher en collectif des solutions possibles aux problèmes rencontrés, la puissance n'existant que si elle est partagée.
- **Avoir dans ses ressources des outils intellectuels**, des savoirs « instruments de la pensée » permettant de décomplexifier la réalité pour pouvoir agir dessus et ne pas en être prisonnier.
- **Être réflexif sur ses propres ressources** (affectives, cognitives, financières, matérielles...) pour pouvoir engager une transition soutenable.

### Conditions pour développer la puissance d'agir des jeunes dans une perspective agroécologique •

- **Ouvrir à une diversité de systèmes** (sortir de la seule binarité conventionnel/agriculture biologique qui engendre bien des blocages) **et à différentes voies de la transition** pour introduire des possibles.
- **Ouvrir à une diversité de situations de travail** par lesquelles mettre en évidence la nature conceptuelle de l'action qui permet de résoudre les problèmes au travail.
- **Viser la conceptualisation**, l'abstraction à partir de situations professionnelles ; équiper les jeunes de repères conceptuels leur permettant de lire, de juger une situation et d'imaginer comment agir sur elle.
- **Permettre la réflexivité des jeunes** au regard de leurs pratiques et de ce qui les motive par l'explicitation de celles-ci.
- **Réintroduire du questionnement** (Taddéi, 2017), y compris en termes de valeurs et d'éthique.
- **Introduire de la coopération** entre élèves, entre enseignants et élèves, entre professionnels, enseignants et élèves.
- **Réintroduire du défi dans les enseignements** (enquête, savoir opératoire) pour les rendre « appétents », désirables.



# Entraîner les apprenants à s'adapter au contexte

Document complémentaire au test de la vidéo  
« L'approche capacitaire, formation et évaluation »

## Énoncé

Pourquoi est-il nécessaire d'entraîner les apprenants à s'adapter au contexte ? Un collègue vous propose 3 arguments. Cochez ceux que vous validez.

1. - parce que le contexte exerce une influence sur la situation sociale ou professionnelle ;  
+
2. - pour leur faire prendre conscience qu'une pratique n'est pas « bonne » quel que soit le contexte ;  
+
3. - parce qu'apporter une réponse adaptée dans un seul contexte ne suffit pas à construire la compétence. +

## Commentaires

C'est en contexte que les professionnels agissent. Or ce contexte est changeant, il peut même parfois être dégradé, c'est-à-dire non conforme ce qu'on pourrait attendre (un retard de livraison, un personnel manquant...).

Apprendre à s'adapter au contexte, c'est apprendre à ne pas travailler hors sol, selon uniquement des automatismes, mais à prendre en compte son environnement et agir en conséquence. L'approche capacitaire nécessite donc de mettre « en interaction une personne et une chose à faire dans un contexte précis <sup>1</sup> ».

Cf : Enseigner à produire autrement - Repères, outils et démarches pour former aux transitions agroécologiques - Isabelle Gaborieau, Michel Vidal, Educagri, 2022, p. 50

## Pour aller plus loin

Les apprenants ont tendance à ne percevoir qu'un champ étroit de leur situation et de leur action en ignorant ou méconnaissant le processus de travail et de production dans lequel ils agissent, ce qui se passe avant, après, pendant. Ils peuvent avoir tendance aussi à agir dans une certaine forme d'organisation mais sans la percevoir et la comprendre comme un choix d'organisation parmi d'autres. Ils peuvent aussi ignorer le contexte. Ils peuvent ainsi croire que les pratiques qu'ils observent ou qu'ils mettent en œuvre parce qu'on les leur a prescrites, sont universelles, valent pour toutes les situations alors qu'elles dépendent du contexte, du processus, de l'organisation du milieu de travail où ils sont insérés. Il faut donc comprendre que toute pratique mise en œuvre chez un professionnel compétent est un choix.





En outre, réussir à « faire », en milieu professionnel de stage ou d'apprentissage, est certes révélateur de certaines capacités acquises mais insuffisant pour vérifier les capacités d'un apprenant à s'adapter à d'autres situations ou à des situations inédites. Savoir « faire » dans une situation de travail vécue ne valide pas toujours la compétence.

LAINE A., MAYEN P., Valoriser le potentiel d'apprentissage des situations professionnelles, Educagri, 2019



# Confronter les apprenants à des situations proches mais différentes

Document complémentaire au test de la vidéo  
« L'approche capacitaire, formation et évaluation »

## Énoncé

Vous tentez d'expliquer à un collègue enseignant/formateur, pourtant pressé de passer à l'étude d'une nouvelle notion pour « ne pas perdre de temps », l'intérêt de confronter les apprenants à des **situations proches mais différentes**. Lequel de ces 2 arguments retenez-vous ?

1. La confrontation à des situations proches mais différentes participe à la construction d'invariants de l'action et donc à la conceptualisation +
2. La confrontation à des situations proches mais différentes est du registre de la répétition toujours utile pour mieux maîtriser les savoirs et savoirs faire acquis ×

## Commentaires

La notion de situation professionnelle a deux significations qu'il est important de bien distinguer :

- Celle de situation particulière. Elle est particulière parce qu'elle est située et propre à une entreprise, un service, une institution.
- Celle de famille (ou classe) de situations qui regroupe l'ensemble des situations de travail de même catégorie, la diversité des situations de la même famille. L'une des principales finalités de la formation et de l'enseignement professionnel est de préparer les futurs professionnels à la maîtrise de familles de situations et pas seulement à une situation particulière (Lainé, Mayen, 2019).

La confrontation à des situations proches mais différentes n'est pas du registre de la stricte répétition dont l'intérêt est limité. Elle contribue à mettre en évidence des invariants entre situations proches (d'une même classe) et donc à prendre conscience de ces invariants et à conceptualiser les situations. L'apprenant peut ainsi **construire des classes de situations** de plus en plus riches lui permettant d'affronter la variabilité des situations. Il tend ainsi vers la compétence.

## Pour aller plus loin

La notion de situation professionnelle a deux significations qu'il est important de bien distinguer :

- Celle de situation particulière. Elle est particulière parce qu'elle est située et propre à une entreprise, un service, une institution. Les apprenants, en stage ou en apprentissage, font l'expérience de situations



particulières dans un contexte particulier. Ils travaillent et apprennent dans une entreprise avec ses finalités, son organisation, ses enjeux spécifiques, ses bâtiments et ses espaces, ses pratiques, son système technique, son ou ses produits particuliers...

- Celle de famille de situations qui regroupe l'ensemble des situations de travail de même catégorie, désignées sous le même nom le plus souvent. La famille de situations englobe donc les différentes situations auxquelles un professionnel ou futur professionnel peut être confronté. On pourrait dire aussi la diversité des situations de la même famille. L'une des principales finalités de la formation et de l'enseignement professionnels est de préparer les futurs professionnels à la maîtrise de familles de situations et pas seulement à une situation particulière. Par exemple, faire une perfusion, quel que soit l'état du patient, en milieu hospitalier, en urgence, à domicile...

LAINE A., MAYEN P., Valoriser le potentiel d'apprentissage des situations professionnelles, Educagri, 2019



# Pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité

Document complémentaire au test de la vidéo  
« L'approche capacitaire, formation et évaluation »

## Énoncé

Vous devez travailler avec un nouveau collègue en interdisciplinarité. Cela ne « lui parle pas ». Proposez dans la liste suivante, les modalités qui selon vous caractérisent le mieux cette démarche d'interdisciplinarité.

1. L'interdisciplinarité met en œuvre plusieurs disciplines travaillant au même objectif mais de façon cloisonnée. Les regards apportés sont donc complémentaires. ❌
2. L'interdisciplinarité suppose une interaction entre les disciplines dans le cadre de l'étude d'un objet commun dans un objectif de compréhension et/ou de réalisation d'une action en commun. +
3. L'interdisciplinarité intègre les savoirs au travers des disciplines et au-delà des disciplines, transgressant ainsi les frontières disciplinaires. ❌

## Commentaires

Le commentaire est le même pour les trois propositions.

L'interdisciplinarité ne constitue pas une finalité mais un moyen de permettre aux apprenants d'appréhender la complexité du réel. Comme l'indiquait Bernadette Fleury en 2000, « La pluridisciplinarité [telle qu'on l'appelle de façon générique dans l'enseignement agricole et dans les référentiels] risque d'apparaître comme une fin en soi alors qu'elle n'est qu'un moyen au service d'une ambition, celle de faire accéder les élèves à la compréhension du monde, en les équipant d'outils d'intelligibilité des réalités de plus en plus complexes, ou plus exactement de réalités dont on a décidé de ne plus gommer la complexité ».

## Pour aller plus loin

« Le système éducatif français, comme les différents systèmes éducatifs dans le monde, repose sur des enseignements qui traditionnellement s'appuient sur des disciplines identifiées bien que pas universelles. Ces disciplines scolaires - en lien avec des champs de connaissances universitaires - sont d'abord un construit social et culturel, toujours en évolution, souvent en discussion et en reconfiguration tant sur ses limites que sur ses contenus.



On pourrait reprendre ici une citation de Michel Develay, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Lyon (2004) : « Les disciplines existent parce que l'homme dans son désir de comprendre le réel, ne peut en embrasser la complexité par une question unique qui recouvrirait la multiplicité des approches possibles ».

Si les disciplines telles qu'elles sont construites correspondent à des entités qui permettent d'organiser les savoirs et leur transmission, elles constituent une fragmentation et un cloisonnement de la connaissance, artificiels, qui ne peut se résoudre qu'en invoquant un minimum de relations et de dialogue entre elles ».

(Pluri, inter et transdisciplinarité dans l'enseignement agricole, Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole, R18-003, Janvier 2018)

« La pluridisciplinarité dans les référentiels renvoie à une modalité pédagogique qui s'inscrit dans une stratégie d'équipe et qui vise à mêler les approches, concepts et démarches disciplinaires.

Deux façons de l'envisager sont possibles :

- l'étude d'un objet/d'un sujet via la focale de deux ou plusieurs disciplines qui apportent chacune son éclairage dans une démarche plutôt analytique : il s'agit de la pluridisciplinarité au sens strict ;
- l'étude d'un objet/d'un sujet via l'interaction de deux ou plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes, pour appréhender la réalité dans sa complexité (telle que le requiert la formation à la transition agroécologique) ; il s'agit ici de l'interdisciplinarité (même si dans l'enseignement agricole, on a pris l'habitude de parler de pluridisciplinarité) ».

(Guide pour la mise en œuvre de la réforme des BTS,

<https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/btsa/reforme-renovation>)

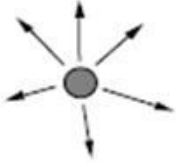
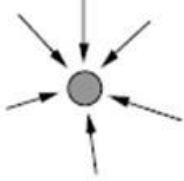

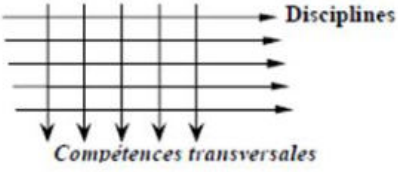
**On pourrait schématiser les approches pluri, inter et transdisciplinaires de la façon suivante :**

Source : [https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/01-systeme/structuration/iea/R18-003-pluri-inter-trans.pdf](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/R18-003-pluri-inter-trans.pdf)  
page 35

(Voir tableau page suivante)



## Les approches pluri, inter et transdisciplinaires

<p><b>Pluridisciplinarité</b></p>	<p>Lien entre plusieurs disciplines dont les objectifs portent sur le même objet</p>  <p>Chaque discipline garde ses objectifs propres. <i>Ce qui fédère, c'est le même thème de travail.</i></p>
<p><b>Interdisciplinarité</b></p>	<p>Lien entre plusieurs disciplines qui ont un objectif commun :</p> <p>❶ Objectif de compréhension d'une situation, d'un phénomène</p>  <p><i>Ce qui fédère, c'est le travail ensemble pour une compréhension globale.</i></p> <p>❷ Objectif de réalisation d'une action en commun (ex. construction d'un objet, d'une animation, mener à bien un projet)</p>  <p><i>Ce qui fédère, c'est le travail ensemble, sur un objectif commun.</i></p>
<p><b>Transdisciplinarité</b></p>	<p>Plusieurs disciplines se concertent autour de capacités générales, transversales, en vue de développer celles-ci.</p>  <p><i>Ce qui fédère les disciplines c'est la concertation autour d'objectifs convergents.</i></p>





# Situation d'évaluation

## Document complémentaire au test de la vidéo « L'approche capacitaire, formation et évaluation »

### Énoncé

Vous préparez une épreuve avec un collègue et devez donc décider de **la situation d'évaluation** que vous allez mettre en place. Repérez dans la liste suivante les composantes d'une situation d'évaluation.

1. Un contexte professionnel +
2. Un contexte social +
3. Des consignes génériques ×
4. Des consignes en lien avec le contexte +

### Commentaires

Toute situation d'évaluation est composée de deux types d'éléments :

- un contexte professionnel ou social,
- un questionnement (ou des consignes) articulé au contexte, qui précise ce qui est attendu du candidat.



Pour concevoir la situation d'évaluation, vous pouvez vous appuyer sur

- les fiches de compétences,
- les fiches descriptives d'activités du référentiel d'activité,
- les critères définis dans le référentiel d'évaluation.



## Pour aller plus loin

La fiche 3 « Concevoir une situation d'évaluation » du « Guide pour la mise en œuvre de la réforme des brevets de technicien supérieur agricole » précise ce qu'est une situation d'évaluation, ses finalités pour les apprenants et les équipes, les ressources sur lesquelles s'appuyer. Elle propose une démarche pour bien démarrer en équipe, liste des points de vigilance et met à disposition un outil d'autodiagnostic permettant de valider la construction d'une situation d'évaluation et de sa grille d'évaluation.

<https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/btsa/reforme-renovation>



## Transcription de la vidéo

# L'alignement pédagogique

Une fois n'est pas coutume, je souhaiterais pour cette dernière vidéo commencer par un dessin de Delirium.



Source dessin : <https://cooperationuniversitaire.com/2015/08/25/lalignement-pedagogique-le-concept-cle-en-pedagogie-universitaire/>

Imaginons que vous ayez décidé de vous lancer dans le saut en parachute. L'instructeur vous confie le parfait manuel du parachutisme et vous informe que dès que vous en aurez terminé la lecture, vous pourrez sauter seul.

Conscient qu'un apport théorique ne suffira sans doute pas à vous préparer efficacement au saut en parachute, il est probable que vous chercherez alors un instructeur qui vous accompagne davantage dans les apprentissages jusqu'à la maîtrise de la capacité à sauter en parachute ; en d'autres termes, qui mettra en œuvre le principe de l'alignement pédagogique. Alignement pédagogique ? C'est-à-dire ??? C'est ce que nous allons voir maintenant.



### ***Le concept d'alignement pédagogique :***

Le concept en lui-même est simple, il pourrait même paraître relever de l'évidence, mais sa mise en œuvre l'est peut-être moins. Il peut s'énoncer de la façon suivante :

Il y a alignement pédagogique lorsque les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation mises en œuvre sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.

Pour John Biggs, à qui l'on doit le concept d'alignement pédagogique, « l'essentiel est que les composants du système d'enseignement, en particulier les méthodes utilisées et les tâches d'évaluation, soient alignées sur les activités d'apprentissage en lien direct avec les résultats escomptés ». L'alignement correspond aux modalités d'apprentissage et d'évaluation que propose l'enseignant au regard des objectifs visés.

### ***Quelle place pour les capacités dans l'alignement pédagogique ?***

Dans une approche capacitaire, ou par compétences, nous pouvons dire qu'un dispositif pédagogique qui respecte le principe d'alignement pédagogique est celui qui crée les conditions du développement des capacités visées, c'est-à-dire, l'aptitude de l'apprenant à choisir et mobiliser les ressources pour un traitement adéquat de la situation qui lui est soumise. Ce n'est pas une fois que vous avez « terminé votre module », que vous devez vous demander comment vous allez évaluer vos élèves. Nous avons coutume de dire dans l'enseignement agricole que la capacité tire la formation. Cela signifie que la progression pédagogique et les situations d'enseignement sont réfléchies à partir de la capacité, et non l'inverse. En fait, respecter l'alignement pédagogique, c'est tout simplement, partant d'une capacité donnée, voire d'une capacité intermédiaire, se demander « quelles conditions d'apprentissage et d'évaluation je dois mettre en place pour m'assurer de la réussite de tous ? ».



## Transcription de la vidéo

# L'alignement pédagogique

Une fois n'est pas coutume, je souhaiterais pour cette dernière vidéo commencer par un dessin de Delirium.



Source dessin : <https://cooperationuniversitaire.com/2015/08/25/lalignement-pedagogique-le-concept-cle-en-pedagogie-universitaire/>

Imaginons que vous ayez décidé de vous lancer dans le saut en parachute. L'instructeur vous confie le parfait manuel du parachutisme et vous informe que dès que vous en aurez terminé la lecture, vous pourrez sauter seul.

Conscient qu'un apport théorique ne suffira sans doute pas à vous préparer efficacement au saut en parachute, il est probable que vous chercherez alors un instructeur qui vous accompagne davantage dans les apprentissages jusqu'à la maîtrise de la capacité à sauter en parachute ; en d'autres termes, qui mettra en œuvre le principe de l'alignement pédagogique. Alignement pédagogique ? C'est-à-dire ??? C'est ce que nous allons voir maintenant.





### ***Le concept d'alignement pédagogique :***

Le concept en lui-même est simple, il pourrait même paraître relever de l'évidence, mais sa mise en œuvre l'est peut-être moins. Il peut s'énoncer de la façon suivante :

Il y a alignement pédagogique lorsque les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation mises en œuvre sont cohérentes avec les objectifs d'apprentissage.

Pour John Biggs, à qui l'on doit le concept d'alignement pédagogique, « l'essentiel est que les composants du système d'enseignement, en particulier les méthodes utilisées et les tâches d'évaluation, soient alignées sur les activités d'apprentissage en lien direct avec les résultats escomptés ». L'alignement correspond aux modalités d'apprentissage et d'évaluation que propose l'enseignant au regard des objectifs visés.

### ***Quelle place pour les capacités dans l'alignement pédagogique ?***

Dans une approche capacitaire, ou par compétences, nous pouvons dire qu'un dispositif pédagogique qui respecte le principe d'alignement pédagogique est celui qui crée les conditions du développement des capacités visées, c'est-à-dire, l'aptitude de l'apprenant à choisir et mobiliser les ressources pour un traitement adéquat de la situation qui lui est soumise. Ce n'est pas une fois que vous avez « terminé votre module », que vous devez vous demander comment vous allez évaluer vos élèves. Nous avons coutume de dire dans l'enseignement agricole que la capacité tire la formation. Cela signifie que la progression pédagogique et les situations d'enseignement sont réfléchies à partir de la capacité, et non l'inverse. En fait, respecter l'alignement pédagogique, c'est tout simplement, partant d'une capacité donnée, voire d'une capacité intermédiaire, se demander « quelles conditions d'apprentissage et d'évaluation je dois mettre en place pour m'assurer de la réussite de tous ? ».





## Transcription de la vidéo

# S'emparer du référentiel de diplôme

Dans cette vidéo, vous allez découvrir la démarche à suivre pour vous emparer, pas à pas, du référentiel de diplôme pour construire votre enseignement.

Dans le cadre de l'approche capacitaire, chacun se demande « Moi, enseignant/formateur, comment est-ce que je m'empare des CAPACITES dans ma pratique, seul ou en équipe avec mes collègues ? »

Pour chaque capacité, il s'agit d'être au clair sur 4 aspects :

- 1. Les attentes liées au niveau de diplôme.** Il s'agit en effet au final de certifier l'atteinte des capacités à exercer le métier correspondant à ce diplôme ;
- 2. Les situations sociales ou professionnelles** où la capacité s'exprime ;
- 3. Les ressources** que la capacité mobilise ;
- 4. Les critères d'évaluation** de cette capacité.

Concrètement, comment faire ? Faisons la liste des étapes à franchir :

- 1.** Au travers du référentiel d'activités, je prends connaissance seul et aussi via un échange approfondi en équipe pédagogique des métiers auxquels je forme. En effet, tous les membres de l'équipe pédagogique participent à la formation des futurs professionnels. Plus le travail de l'équipe sera concerté, coordonné, articulé, plus il sera porteur de sens pour les apprenants qui s'engageront alors plus volontiers dans leur formation.
- 2.** Je repère les capacités auxquelles je contribue.
- 3.** Je repère le champ de compétences et les situations professionnelles significatives (SPS) dans lesquelles la capacité s'exprime et la finalité correspondante.
- 4.** Je cerne seul et en équipe, au sein des SPS en particulier, qui fournissent des familles de situations de travail, les situations de travail précises sur lesquelles je pourrai m'appuyer, c'est-à-dire dans lesquelles la capacité s'exprime. Ces situations de travail représentent des situations singulières qui permettent de mettre des images sur les contextes, les raisonnements, ... qui me seront utiles pour construire mon enseignement.



- 5.** J'identifie les ressources mobilisées dans ces situations. Je pourrai les trouver dans les fiches de compétence, dans les documents d'accompagnement ou documents complémentaires des formations en UC et dans le référentiel de formation.
- 6.** Je repère la façon dont les capacités qui me concernent sont évaluées au travers en particulier des critères d'évaluation et plus globalement dans la prise en compte de la note de cadrage de l'évaluation, dans le cadre de la formation initiale scolaire.
- 7.** Je construis seul ou en équipe l'évaluation des épreuves certificatives en cours de formation au travers d'une situation d'évaluation, du sujet, des indicateurs qui vont permettre d'évaluer les critères. Ces derniers sont désormais fournis dans le référentiel d'évaluation pour chacune des capacités à évaluer. Ils permettent d'éclairer la capacité en exprimant une qualité générale attendue, non observable directement. Ce sont les indicateurs qui définissent les éléments observables pour chacun des critères. C'est à moi de les établir.
- 8.** Je repère les modules de formation concernés.
- 9.** Je réfléchis avec mes collègues au dispositif de formation qui permettra aux apprenants d'atteindre la ou les capacités évaluées.
- 10.** Je m'outille pour progresser dans ma démarche. Par exemple, le recueil « S'emparer collectivement du référentiel » qui donne à voir les buts poursuivis par les équipes, des témoignages d'accompagnatrices et des pistes pour agir, élaboré en 2019 pour le bac pro CGEA est riche d'enseignements pour la plupart des formations.



Transcription de la vidéo

## L'approche par compétences dans les filières non professionnelles

La notion de compétence a fait son entrée dans le monde de l'éducation depuis plusieurs décennies. Elle dispose aujourd'hui d'une définition stabilisée, mobilisée en particulier dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences.

**La définition retenue dans le texte français du socle est la suivante : « Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. »**

Une compétence est donc un « objet complexe ». On peut à ce titre faire référence à des acceptions de quelques auteurs :

- « La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser. » (Guy le Boterf – 1994)
- « Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées. » (Philippe PERRENOUD –1999)
- « Une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (Jacques Tardif – Canada)
- « Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. » (Marc Romainville – Belgique).

L'initiation des compétences et le développement de leur maîtrise par l'élève suppose des démarches adaptées intégrant des situations d'apprentissage et les évaluations associées. La maîtrise des compétences s'acquiert dans le cadre d'une progressivité.

L'approche par compétences du ministère de l'Éducation Nationale et capacitaire pour les formations professionnelles au ministère en charge de l'agriculture présentent donc des points communs. La place des compétences psychosociales y est désormais clairement affirmée. Ces CPS seront abordées en semaine 4.



Des exemples et témoignages du développement du **pouvoir d'agir des élèves, développé** au travers de l'approche par compétences vont être montrés en classes de 4e-3e de l'enseignement agricole, bac technologique STAV et le cadre européen de référence pour les langues (CECRL).



## Transcription de la vidéo

# L'approche par compétences : l'essentiel à retenir

De ces témoignages, il est possible de dégager quelques points forts.

- Une compétence consiste en la **mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées** internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence.
- Les compétences s'exercent dans des **situations contextualisées** mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre.
- Il est fondamental de garder une conception dynamique de la compétence avec un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève, afin de mettre en **synergie l'acquisition de connaissances, le développement de capacités (aptitudes ou habiletés) et l'adoption d'attitudes**. Les chercheurs insistent sur le processus de contextualisation-décontextualisation – recontextualisation qui préside à tout transfert de savoirs et mobilisation de ressources dans de nouvelles situations. L'objectif global de formation de tout futur citoyen est de développer chez lui une **intelligence des situations**, ce que Rey appelle le regard instruit.

La stratégie développée par l'enseignant dans le cadre de l'évaluation dans sa visée formatrice joue un rôle fondamental dans l'acquisition des compétences par les élèves.



## Transcription de la vidéo

# Problématisation de la semaine

L'échange auquel vous venez d'assister soulève une difficulté souvent rencontrée par les enseignants de discipline générale impliquée dans une filière professionnelle.

En effet, ils doivent interroger comment leur(s) discipline(s) contribue à l'acquisition par les apprenants des savoirs, des savoir-faire et des méthodes, à mobiliser et à combiner en situation pour atteindre une capacité.

Dans l'exemple que nous vous proposons, l'enseignante de biologie /écologie se demande comment les savoirs liés à sa discipline peuvent participer à l'évaluation d'une capacité professionnelle.

Cette semaine nous vous proposons des pistes de réflexion pour concevoir des stratégies afin que les disciplines (générale et/ou professionnelle) concourent et participent à l'évaluation de capacités intermédiaires.

Pour ce faire, il nous semble nécessaire que vous, enseignants de disciplines techniques et générales vous vous appropriiez les référentiels de manière partagée .

Pour travailler en équipe pédagogique dans une approche capacitaire, le dialogue entre disciplines nous semble important.





## Transcription de la vidéo

# De l'importance du dialogue entre les disciplines pour favoriser une construction concertée de l'approche capacitaire

Du fait de son expertise, Quentin ne pense pas à expliciter davantage les différentes actions que recouvre le travail d'amélioration du peuplement. Il produit un discours technique sans développer les raisonnements qui sous-tendent ces actions.

Ces raisonnements sont la plupart du temps menés de manière implicite, voire sont automatisés à mesure que l'expertise du professionnel se développe.

Dans notre exemple, pour aider Laura, Quentin lorsqu'il évoque le travail d'amélioration du peuplement, doit expliciter les raisonnements conduisant aux gestes techniques réalisés.

Ce faisant, il aide Laura à prendre conscience que l'apprenant mobilise des savoirs scientifiques et techniques, dont certains sont apportés par la Biologie-Ecologie : par exemple, l'observation du port des jeunes arbres, l'identification des essences, la description des besoins des arbres, des connaissances en biologie et physiologie végétale sur leur croissance et leur développement.

Le dialogue entre les disciplines permet à chaque enseignant de découvrir et de se familiariser avec les fondements théoriques, les logiques, les spécificités et le lexique de chacune d'entre-elles.

L'explicitation est une modalité efficace pour aider à comprendre des logiques disciplinaires autre que celle que l'on enseigne.

Le dialogue entre les disciplines participe à décrypter précisément la capacité visée et ainsi permet à chacune des disciplines concernées d'identifier comment elle peut contribuer à l'atteindre.



## Transcription de la vidéo

# Derrière une action très technique, il y a des raisonnements !

Grâce à la vidéo, Laura a pris conscience que, derrière une activité qu'elle a trouvée très simple en apparence, relevant davantage d'automatismes, le sylviculteur qui réalise l'action, mobilise des savoirs techniques et scientifiques qui font de ses choix, des choix raisonnés.

Entendre le sylviculteur expliciter ses intentions et ses décisions dans ce contexte spécifique aide Laura à identifier quels savoirs disciplinaires elle va devoir sélectionner et enseigner pour accompagner ses apprenants dans l'atteinte de la capacité intermédiaire.

Qu'est-ce que cela implique de manière plus générale pour les disciplines intervenant dans une formation ?

Au sein d'une filière professionnelle, chaque discipline participant à la formation des apprenants doit pouvoir appréhender des situations types, des logiques et des raisonnements propres à cette filière de manière à identifier les savoirs disciplinaires participant à l'acquisition des capacités professionnelles.

Plus encore, en s'acculturant au champ professionnel dans lequel elle s'inscrit, une discipline peut intégrer des situations d'apprentissage qui feront sens pour l'apprenant et l'aideront à faire le lien entre des savoirs mobilisables dans son environnement professionnel, tout en le formant à ses propres spécificités disciplinaires.

Ceci n'exclut donc en rien le fait de mettre en œuvre des démarches spécifiques à chaque discipline.

Dans l'exemple présenté, Laura identifie comment sa discipline doit contribuer à construire des savoirs en lien avec le diagnostic de l'état sanitaire des essences ligneuses.

Elle pourra alors s'appuyer sur un contexte professionnel où de tels diagnostics sont nécessaires, et mettra en œuvre une démarche d'investigation propre à sa discipline pour former les élèves à l'observation et à l'identification de symptômes révélateurs de maladies ou de parasites et d'en chercher les causes.



## Transcription de la vidéo

# L'intérêt d'une concertation pour s'appropriier collectivement le référentiel

Cet échange nous montre deux enseignantes, une en biologie/écologie, l'autre en mathématiques, qui se concertent pour co-construire une situation d'évaluation de la capacité C1.3 du tronc commun du bac professionnel.

Elles parviennent ainsi à définir ensemble une mise en situation qui relève du domaine professionnel et qui convient aux attendus de leurs deux disciplines tels que définis dans le référentiel de formation.

Dans notre exemple, Emilie en mathématiques pourrait envisager des situations de proportionnalité permettant d'estimer y compris de manière graphique, des cubages et des rendements.

En biologie-écologie, Laura pourrait avoir recours à des modélisations expérimentales de croissance des arbres.

A partir du référentiel et à l'aide du document d'accompagnement, Laura et Emilie identifient des savoirs, savoir-faire et des méthodes qu'elles vont devoir enseigner et que les apprenants devront construire et mobiliser dans une nouvelle situation lors de l'évaluation certificative de la capacité visée.

Qu'il s'agisse du temps de la formation ou celui de l'évaluation, les mises en situation doivent être suffisamment intégratives pour permettre à chaque discipline d'y être effectivement mobilisée. La semaine 4 aborde plus spécifiquement la conception de situations d'évaluation et leur articulation avec le processus formatif.



## Transcription de la vidéo

# Les spécificités des certifications en UC

Au ministère en charge de l'agriculture, un certain nombre de certifications auxquelles on peut accéder par la voie de la formation continue ou par la voie de l'apprentissage sont en UC : les diplômes du Brevet Professionnel Agricole et du Brevet Professionnel, et les titres professionnels que sont les certificats de spécialisation. Les CAPa sont également accessibles par UC (mais ils sont aussi accessibles par une autre voie, Contrôle en Cours de Formation et Epreuves Terminales)

Ces diplômes et certificats, créés à la fin des années 1980 répondent à plusieurs enjeux :

### **Le 1er enjeu, historique, est celui de l'individualisation des parcours.**

Pour permettre aux centres de formation de s'adapter à une diversité de profils et de projets professionnels (d'agriculteurs par exemple), de prendre en compte les acquis, de permettre à des personnes des entrées et sorties de formation à d'autres moments qu'à la rentrée scolaire ☐ Il a paru nécessaire d'en finir avec des épreuves d'examen définies nationalement se déroulant une fois par an et :

- De confier l'ensemble des épreuves d'examen au centre de formation, sous le contrôle d'un jury, pour que le centre soit en mesure de proposer des épreuves d'examen à différents moments de l'année et à plusieurs reprises, et pas seulement une fois par an.
- De structurer les diplômes en unités capitalisables indépendantes, charge au candidat de capitaliser toutes les unités constitutives pour être diplômé.
- De permettre au centre de formation de définir lui-même certaines unités en fonction d'enjeux locaux d'emploi, avec l'introduction d'UCARE.

### **Le 2ème enjeu est celui de la professionnalisation.**

Les certifications en UC ont pour ambition de permettre à des personnes de s'insérer rapidement et efficacement dans le monde du travail, elles ne sont pas mises en place dans une visée propédeutique (de poursuite d'études). En UC, le rapprochement des diplômes avec les emplois visés et la réalité du travail, en intégrant la logique compétences, est un fil rouge particulièrement présent.

En lien avec cet enjeu de professionnalisation, les situations de travail ont une place centrale. La visée principale d'une formation en UC est la prise en charge par les stagiaires ou les apprentis de situations professionnelles qui seront les leurs dans le monde du travail, associée à une réflexion sur leur identité professionnelle en construction.



### **Le 3ème enjeu est celui des transitions et de l'agroécologie**

Avec la mise en place des plans « Enseigner à Produire Autrement », les transitions (terme qui s'est peu à peu substitué à celui de durabilité, alors qu'il ne s'agit pas exactement du même concept) et l'agroécologie sont présentes dans la mise en œuvre des diplômes et des titres professionnels du ministère en charge de l'agriculture.

En lien avec des enjeux environnementaux et sociétaux, dans un contexte de transition, former de futurs professionnels à la seule prise en charge de situations professionnelles actuelles ne suffirait pas. Il s'agit en effet de préparer les apprentis et les stagiaires à mieux faire avec le vivant, à raisonner des perspectives d'évolution de leurs pratiques dans différentes voies de la transition. En conséquence, dans les certifications en UC, transitions et agroécologie sont présentes dans toutes les capacités professionnelles. Certaines situations professionnelles significatives sont relatives à des situations de transition, de même que certains critères d'évaluation. Les diplômes comportent une capacité socle dédiée à une réflexion sur l'identité professionnelle en construction qui permet en outre de se positionner dans différents modèles, de mener une réflexion éthique.

A noter que pour les certifications de spécialisation de la production agricole, les centres de formation ont la possibilité de délivrer la mention « agriculture biologique » sous réserve de l'engagement dans un cahier des charges spécifique.



## Transcription de la vidéo

# L'organisation de l'évaluation et de la formation en UC

Quelles conséquences les enjeux et les caractéristiques des certifications en UC ont-ils sur l'évaluation et la formation ?

### **En lien avec l'enjeu d'individualisation, quelles conséquences sur l'organisation de l'examen ?**

Il n'y a pas d'examen terminal. Le centre de formation met en œuvre l'ensemble des épreuves d'une certification dans le respect du référentiel et sous le contrôle d'un jury. En raison de l'importante responsabilité confiée au centre de formation, le jury intervient pour l'arrêt du plan d'évaluation, l'agrément en amont de toutes les épreuves, et la validation des résultats.

### **En lien avec l'enjeu de professionnalisation, quelles conséquences sur la façon de former et d'évaluer ?**

Dans un principe d'alignement, la formation s'organise autour de situations de travail à prendre en charge, de même que les capacités des stagiaires et des apprentis sont évaluées en situation professionnelle. En UC, il n'y a d'ailleurs pas de référentiel de formation : c'est le tableau des situations professionnelles significatives adossées aux capacités qui est au cœur de la réflexion sur le dispositif de formation.

L'équipe pédagogique s'approprie chaque capacité, repère les situations que la capacité recouvre, et définit la situation d'évaluation qu'elle va confier aux stagiaires ou aux apprentis. Ensuite, elle définit les modules, généralement alignés sur les situations professionnelles significatives, ainsi que les situations d'apprentissage de chaque module. Les périodes de formation en milieu professionnel sont intégrées à cette construction, il n'y a pas de développement de capacité possible sans alternance.

Autre particularité, en UC, il n'y a pas de note. En effet, une note ne dit rien du potentiel d'un candidat à prendre en charge des situations professionnelles. Une appréciation sur la présence/absence de chaque capacité ainsi qu'une proposition de l'équipe du centre de formation sur la validation des UC permet au jury de fonder sa décision sur l'attribution des UC et du diplôme.

### **En lien avec l'enjeu des transitions et de l'agroécologie, quelles conséquences sur la façon de former et d'évaluer ?**

La formation comporte des situations d'apprentissage dédiées aux situations de transition.





Parfois la situation d'évaluation est une situation de transition. Mais ce n'est pas toujours le cas. Par contre l'équation de la capacité  $C = F + R + S'A$  (présentée en semaine 1) permet de prendre en compte l'adaptation des raisonnements du candidat dans différentes voies de la transition agroécologique.



## Transcription de la vidéo

# L'approche disciplinaire et l'approche capacitaire

Les formateurs ont souvent du mal à comprendre le schéma du dispositif de formation organisé en modules composés de situations d'apprentissage alignées sur les situations professionnelles du référentiel : ils sont imprégnés d'une vision du métier de formateur plutôt classique (dans une approche disciplinaire/scolaire) et assez éloignée de la conception héritée de la didactique professionnelle, qui place les situations de travail au cœur du système de formation (dans une approche capacitaire/professionnalisante).

Prenons le temps de mettre en regard ces deux approches :

- Dans une approche **disciplinaire** ou scolaire, la base du travail du formateur, ce sont les cours en salle ou les travaux pratiques.
- Dans une approche **capacitaire** ou professionnalisante, la base du travail du formateur, ce sont les situations de travail (aménagées en situations d'apprentissage) confiées aux stagiaires et aux apprentis.
- Dans une approche **disciplinaire**, ce que le stagiaire ou l'apprenti apprend lui servira plus tard. Les bases qu'il acquiert serviront plus tard. L'action aura lieu plus tard. Nous connaissons cet exemple ancien du solfège qui devait, au siècle dernier, être appris pendant un an au moins avant toute prise en charge d'un instrument de musique.
- Dans une approche **capacitaire**, les apprentissages se font dès maintenant en situation. Le fait d'être confronté à une situation à prendre en charge incite à apprendre. Nous pouvons évoquer l'**exemple** de la conduite en autoécole.
- Dans une approche disciplinaire, théorie et pratique s'apprennent séparément, la théorie précède généralement la pratique.
- Dans une approche **capacitaire**, pas de séparation théorie/pratique : en cours d'action, gestes et raisonnements se mêlent, sont concomitants.
- Dans une approche **disciplinaire**, l'emploi du temps est constitué de plages horaires avec disciplines.
- Dans une approche **capacitaire**, l'emploi du temps est constitué de modules avec des intitulés de situations professionnelles.
- Dans une approche **disciplinaire**, la posture du formateur vis-à-vis de l'apprenti ou du stagiaire, c'est plutôt « je te forme »
- Dans une approche **capacitaire**, la posture du formateur vis-à-vis de l'apprenti ou du stagiaire, c'est plutôt « je te permets de te former ».



- Dans une approche **disciplinaire**, l'évaluation consiste plutôt en un contrôle de connaissances ou de savoir-faire.
- Dans une approche **capacitaire**, l'évaluation consiste en un accompagnement puis une évaluation dans une véritable situation professionnelle, confiée dans un sujet en début de formation.

Les formateurs, sans en être conscients, sont sous l'influence de la pensée grecque, et du dualisme théorie/pratique. La pensée grecque sépare les connaissances supérieures des mathématiciens et des philosophes des connaissances pratiques de l'artisan et du commerçant. Cet héritage conduit fréquemment à deux principes forts :

- La pratique consiste en une simple exécution de savoir-faire ; un savoir-faire s'apprend et ensuite il s'appliquera.
- Les théories, les connaissances se mémorisent, développent la pensée et l'intelligence, qui pourront être mobilisées ultérieurement.

Ce dualisme théorie/pratique imprègne fortement la formation professionnelle, quand bien même les orientations de France compétences ou du ministère en charge de l'agriculture le réfutent.

En opposition à la pensée grecque du dualisme, plusieurs philosophes dont l'américain John Dewey s'opposent à l'école traditionnelle et à son dualisme, et insistent sur l'importance de l'expérience en situation : on apprend en faisant, en étant confronté à un problème, ou en étant impliqué dans un projet. Dans la situation, dans la confrontation à l'action à mener, pratique et théorie sont étroitement mêlés ! Ces courants de pensée déboucheront sur le mouvement de l'Education Nouvelle, qui s'est par exemple concrétisé dans la pédagogie Freinet ou encore Montessori. L'approche située de la formation et de l'évaluation qui est proposée en UC, inspirée de la didactique professionnelle, est finalement proche de l'Education Nouvelle.



## Transcription de la vidéo

# La notion de situation

La notion de situation.

Dans cette vidéo, nous allons tenter d'éclairer la notion de situation à partir de l'exemple d'une situation de travail.

Les situations de travail sont centrales dans l'approche capacitaire : leur prise en charge constitue en grande partie la finalité d'une formation, leur identification constitue le point de départ d'un dispositif de formation, et les situations de travail sont aussi un moyen pour apprendre. Mais au fait, quand on parle de situation de travail, de quoi parle-t-on ?

**Une situation** c'est une personne, avec un travail à faire, une action à mener, dans un contexte précis.

Pour illustrer cette définition, nous allons nous appuyer sur une taille de haie, filmée en Octobre 2016 auprès de salariés d'une entreprise du paysage de l'Oise. Commençons par visionner l'extrait vidéo...

Dans cette vidéo, deux salariés coopèrent dans une situation que nous pourrions appeler « Taille automnale d'une haie libre située en bord de route dans une ville touristique de l'Oise ». Pour chacune des deux personnes, s'agit-il de la même situation de travail ? Probablement pas, car la vidéo révèle très clairement qu'ils n'ont pas la même action.

Reprenons notre schématisation d'une situation à partir de cet exemple vidéo de taille de haie :

### **Le travail à faire**

Commençons par le travail à faire. Ils sont tous les deux impliqués dans la même tâche. Ce que l'on appelle **tâche** est le travail prescrit, le travail à faire, en l'occurrence une taille de haie.

Intéressons-nous maintenant au contexte de travail, aux caractéristiques de la situation :

**L'environnement géophysique** est le même pour Alexis (à gauche) et son chef d'équipe. La haie sépare une rue pavée et une route en pente, elle est composée de plusieurs espèces, le travail s'effectue en automne. Ce jour-là, il ne pleut pas, mais s'il avait plu, cela aurait eu des conséquences sur le déroulement du travail, a minima sur la tenue de travail.

**L'environnement social** de cette taille de haie est le même pour Alexis et pour son chef d'équipe. Une réglementation s'applique en matière de prévention des risques. Les attentes sociétales vis-



à-vis de la présence de haies en ville évoluent, intégrant non seulement des préoccupations esthétiques, mais aussi des enjeux de préservation de la biodiversité et d'occupation de l'espace urbain.

**Les acteurs** de la situation sont, vu de l'extérieur, Alexis et son chef d'équipe. Il pourrait y avoir des passants mais ce n'est pas le cas dans l'extrait vidéo. Pour Alexis, les acteurs sont lui-même et le chef d'équipe. Pour le chef d'équipe, les acteurs sont lui-même et Alexis, à savoir un ouvrier sous sa responsabilité. On commence à comprendre qu'il ne s'agit pas exactement de la même situation.

Quelles sont les **consignes** de travail ? Nous ne les entendons pas, mais nous pouvons voir que le chef d'équipe taille le bas de la haie à la cisaille, donnant le repère de taille sur lequel Alexis va s'aligner pour couper le flanc de bas en haut au taille-haie. Ainsi, Alexis et son chef d'équipe n'ont pas exactement la même consigne, même s'ils contribuent à la même tâche et ont un but commun.

**Les outils** de la situation sont différents : le matériel utilisé n'est pas le même. Sur l'extrait vidéo, nous n'avons pas affaire à d'autres outils susceptibles d'influencer le travail (par exemple un plan pour localiser le chantier, une fiche client, un devis, ...). Ainsi les éléments du contexte de la situation ne sont pas exactement les mêmes pour Alexis et pour son chef d'équipe. Il ne s'agit pas de la même situation.

**Enfin, dans une situation, il y a la personne** : Dans l'hypothèse où les deux salariés auraient exactement le même travail à faire, avec le même matériel, leur situation ne serait malgré tout pas la même. Car la personne fait partie de la situation. Elle prend en compte ce qu'elle a à faire, c'est à dire les consignes, elle observe les caractéristiques de la situation (elle prend en compte la consigne, elle observe l'environnement géophysique, elle prend en compte l'environnement social, les acteurs avec qui elle travaille et les outils), elle prend donc tout un ensemble d'informations, au début et tout au long de son travail et raisonne sa façon d'agir, ou si l'on veut, organise mentalement son action. Le raisonnement de chaque personne est singulier. En conséquence, deux personnes ayant le même travail à faire dans le même contexte ne prennent pas en charge la situation de la même façon, n'ont jamais exactement la même action.

Dans cette vidéo nous avons deux salariés impliqués dans la même **tâche** qui ne vivent pas la même situation. Ils n'ont pas la même action, ils ne développent pas la même activité. Vous l'aurez compris, **chaque situation vécue est singulière**.

Cette vidéo a permis de redécouvrir la définition et les composantes d'une situation de travail, et elle a rappelé combien le travail réel n'est jamais exactement le travail prescrit.

La vidéo suivante, qui continue de prendre appui sur des théories de l'action et de l'activité mobilisées par la didactique professionnelle, décode les dimensions visibles et invisibles de l'activité d'une personne en situation.



## Transcription de la vidéo

# Les dimensions visible et invisible de l'activité

Dans une approche capacitaire, la formation s'organise d'un apprenti ou d'un stagiaire s'organise autour de situations à vivre. Comment décoder l'activité d'un stagiaire ou d'un apprenti en situation, quelles lunettes proposer au formateur pour lire cette activité ?

En prenant modestement appui sur les théories de l'activité et de l'action mobilisées par la didactique professionnelle, nous partons du postulat suivant : quelles que soient les situations rencontrées et les tâches à accomplir, dans toute action il y a de la pensée, une dimension conceptuelle.

Dans l'extrait vidéo de taille de haie, Alexis exécute une taille comme il l'a fait de nombreuses fois. Pour autant, son action ne se réduit pas à sa seule part d'exécution, elle comporte une part de raisonnement.

Nous vous proposons d'abord un premier modèle qui aide à décoder l'activité en situation, celui qui sépare les opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle, dans la tâche.

Le raisonnement est particulièrement à l'œuvre au début du chantier, lorsqu'Alexis a pris la consigne de travail, et lorsqu'il est arrivé sur place et a rapidement observé la haie : c'est un raisonnement d'orientation dans la tâche à réaliser. Il est constitué de prises d'informations et d'inférences, autrement dit de conclusions tirées à partir des observations.

De même, au fur et à mesure du travail, Alexis contrôle la réalisation de son travail de taille de haie : contrôle visuel de son travail de taille, contrôle du bruit de la machine aussi, petit regard à son chef d'équipe.

Un deuxième modèle sépare les dimensions visible et invisible de l'action. Pour l'illustrer nous prenons appui sur un schéma d'iceberg, avec une part visible et une part immergée.

La dimension visible correspond à ce que nous pouvons voir lorsque Alexis taille cette haie : on peut regarder la façon dont il s'y prend, la REALISATION, et le RESULTAT auquel il parvient.

La dimension invisible correspond aux opérations mentales qui ont lieu en même temps que l'exécution de l'action. Elles peuvent être catégorisées de bien des manières ; nous avons retenu, pour l'évaluation en situation professionnelle de capacités dans les diplômes en UC, une catégorisation qui distingue les Buts/les Prises d'informations/ les Règles d'action/les Connaissances pragmatiques ou plus décontextualisées.

Nous allons illustrer la catégorisation en prenant appui sur quelques raisonnements d'Alexis, beaucoup plus que ce que nous allons présenter, en cours de taille, raisonnements auxquels nous avons eu accès, a posteriori, grâce à la technique de l'explicitation.





Revenons sur les raisonnements tenus dans cette situation !

Alexis présente les buts de la taille, un but principal qui consiste à réduire la masse de végétation, pour ne pas nuire à la circulation. Et d'autres buts, il évoque en effet l'influence de l'époque de taille sur la floraison d'arbustes.

Alexis dévoile aussi certaines prises d'information sur les caractéristiques de la haie, en particulier sa localisation et sa composition.

Alexis précise certaines des règles d'action qui sont les siennes : on commence par tailler le bas et on s'aligne ensuite, on taille tous les végétaux d'une haie droite en même temps, on taille les arbustes à fleurs à une période favorable à leur floraison, ...

Alexis dans son explicitation donne accès à des connaissances qu'il mobilise : concept pragmatique de graissage, mais aussi reconnaissance de végétaux...

Nous n'aurions pas accès à la dimension invisible sans le questionnement d'explicitation. Les personnes qui questionnent Alexis prennent appui sur la succession des opérations qu'il relate en recherchant au fur et à mesure les raisonnements qui ont été les siens. Pour cela, les personnes qui conduisent l'entretien mobilisent la catégorisation qui vient d'être présentée, autour des Buts/les Prises d'informations/ les Règles d'action/les Connaissances pragmatiques ou plus décontextualisées.



## Transcription de la vidéo

# Les différentes situations

De nombreux termes et acronymes circulent dans la mise en œuvre des diplômes en unités capitalisables : STL, SPS, SE, ... s'agit-il de la même chose ? Et pourquoi ces distinctions ?

Lorsqu'un diplôme est créé ou rénové, les personnes en charge de l'élaboration du référentiel rencontrent des professionnels et les interrogent sur les situations de travail qui leur demandent d'être compétent. Ces situations de travail singulières sont identifiées, repérées puis rassemblées au sein de classes de situations aux caractéristiques proches : ces classes, ces familles de situations, ce sont les SPS du référentiel de compétences.

Je peux donner un exemple, datant du siècle dernier, qui m'avait aidée à comprendre cette notion de SPS.

Il s'agissait d'une rénovation du BP REA. Lors d'entretiens, un premier éleveur, interrogé sur les situations qui lui demandaient d'être particulièrement compétent, avait parlé du paillage : il avait expliqué qu'à ce moment-là il était au milieu du troupeau et que c'était une occasion de surveillance ; finalement, il avait peu abordé les gestes du paillage en lui-même. Un deuxième éleveur avait abordé une situation de balayage des refus de nourriture devant l'auge de la stabulation libre. Le geste était relativement simple, mais il expliquait que c'était l'occasion d'observer chacune des vaches. Un troisième éleveur avait parlé de l'importance d'aller compter les vaches dans les vallons : pas de méprise, il n'avait pas peur qu'une vache se soit égarée, mais les compter, c'est regarder chacune et s'assurer que tout va bien ou repérer une anomalie.

Dans ces trois exemples on constate que ce qui est au cœur, c'est l'observation du troupeau sans que ce soit dit d'emblée explicitement par les professionnels : il faut analyser chaque situation pour le déduire. La famille de situations, la Situation Professionnelle Significative du référentiel, a été dénommée à l'époque « Observation du troupeau ».

Cet exemple permet de comprendre qu'une Situation Professionnelle Significative correspond à une **généralisation** de situations de travail singulières de professionnels. On parle aussi de classe de situations.

Précédemment dans Cap'Eval, Monique Varignier vous a présenté dans la vidéo intitulée « **L'architecture du référentiel de diplôme** » comment repérer les SPS dans un référentiel.

Nous allons maintenant parler des **STL, Situations de Travail Locales**

Lorsqu'une équipe de formateurs cherche à s'approprier un référentiel, à comprendre les SPS adossées à chaque capacité du référentiel, elle va rencontrer des professionnels et identifier localement des situations de travail des professionnels du territoire, idéalement pour chaque champ de compétences. Ces situations, qui permettent de repérer les contours de chaque capacité, sont dénommées situations de travail locales (STL).



Comme cela a déjà été dit à plusieurs reprises, dans une formation professionnelle en UC, ce qui est attendu, visé, c'est la maîtrise par l'apprenti ou le stagiaire des principales situations de travail. En conséquence, la formation comme l'évaluation prend largement appui sur des situations de travail :

**Ainsi, la situation d'évaluation d'une capacité** s'appuie sur une ou plusieurs véritables situations de travail qui sont choisies et aménagées par les formateurs pour permettre l'évaluation de la capacité.

De même, pour apprendre à affronter des situations de travail, il faut aussi que l'apprenti ou le stagiaire soit en situation, qu'il ait à agir et raisonner, avec à chaque fois un travail à faire dans un contexte. **Les situations d'apprentissage** sont aussi choisies et aménagées par les formateurs, en prenant bien sûr grandement appui sur les situations vécues en milieu professionnel. Les formateurs valorisent ainsi le potentiel d'apprentissage des situations vécues en entreprise, en proposant en particulier un retour sur l'activité déployée en situation. Retenons que les situations d'apprentissage s'appuient souvent sur des véritables situations de travail.

Nous avons précisé les différentes dénominations de situations, que nous illustrerons par un exemple dans la prochaine vidéo.



## Transcription de la vidéo

# Un exemple pour illustrer les différentes dénominations de situations

Dans cette vidéo, nous allons illustrer les **différentes dénominations de situations** que nous rencontrons en UC avec un exemple qui prend appui sur une mise en œuvre du BP Aménagements paysagers.

Nous allons pour cet exemple nous centrer sur l'UC 3 : Réaliser des travaux d'entretien des végétaux et la première capacité intermédiaire, la capacité 31°. Réaliser des travaux de taille liés à la conduite du végétal.

Cette capacité correspond à la SPS « Tailles » champ de compétences « Mise en place et entretien des végétaux ».

Dans le **document complémentaire**, il est écrit :

La capacité 31 recouvre la taille raisonnée des végétaux, pour accompagner d'abord leur formation, puis leur développement, en lien avec leurs potentialités et leurs fonctionnalités dans les espaces où ils sont plantés. La taille répond à la question : « Comment permettre au végétal de croître et de se développer dans un espace donné pour devenir ce que l'on veut qu'il soit ? ». Elle s'adapte au type de végétal et à sa fonction dans son contexte, cherche à respecter sa forme, son équilibre et à favoriser sa vigueur, et ne se réduit pas seulement à un rabattage.

Les critères sont les suivants :

**Critère 1 : Diagnostic du végétal** Le candidat identifie les besoins du végétal pour définir son choix d'intervention

**Critère 2 : Réalisation de la taille** Le candidat intervient sur le végétal pour optimiser son développement et sa croissance dans son contexte.

Afin de s'approprier le référentiel, une équipe de formateurs de CFA a rencontré des professionnels. En lien avec cette capacité, **différentes STL, situations de travail locales** suivantes ont été repérées :

- Taille hivernale d'une roseraie dans un jardin accueillant du public
- Taille d'une haie de laurier, non taillée pendant 4 ans, située en bord de route dans un virage
- Taille d'un érable dans un jardin de particulier



Le recueil de situations de travail locales révèle une grande diversité de végétaux, dont l'identification et la reconnaissance sont indispensables, ainsi que la connaissance approfondie de leur fonctionnement, pour repérer les bourgeons et anticiper leur développement.

Le recueil révèle aussi la diversité des techniques de taille et des outils utilisés, de même que l'importance de l'observation, du travail en sécurité, et de la finition des chantiers de taille. Les buts peuvent être divers : esthétique, pratique, sanitaire, de production, de sécurité, etc...

A la relecture du document complémentaire, l'équipe s'assure qu'elle a bien cerné la capacité, et passe à la construction du plan d'évaluation et du dispositif de formation.

Compte tenu de la diversité des buts de taille, des végétaux et des techniques, lors de l'élaboration du **plan d'évaluation**, l'équipe décide que l'épreuve prendra appui sur au moins deux situations de taille de végétaux différents, avec des buts différents. La situation d'évaluation sera intitulée, sans surprise : tailles de végétaux.

L'équipe a choisi de proposer **3 situations d'apprentissage** dans le module « Tailles de végétaux ».

- La première s'intitule : Taille d'une haie monospécifique avec du matériel opérationnel.
- La deuxième : Taille d'une haie variée dans un espace accueillant du public
- La troisième : Taille d'arbres d'ornement

Dans la première situation d'apprentissage, les objectifs d'apprentissage sont essentiellement le travail en sécurité, la préparation et l'utilisation de différents matériels de taille et l'esthétique.

Dans la deuxième situation, ces objectifs sont conservés, et d'autres sont ajoutés : la reconnaissance et la physiologie de différents arbustes, avec les notions de basitonie, mesotonie ou acrotonie.

La troisième situation d'apprentissage ajoute encore un objectif supplémentaire avec le diagnostic sanitaire.

On constate ici l'alignement SPS/capacité/situation d'évaluation/situations d'apprentissage.

Pour illustrer plus précisément ce que peut être une situation d'apprentissage, nous vous présentons maintenant le scénario de la première situation d'apprentissage, tel qu'imaginé par l'équipe du CFA.

Elle prend appui sur un retour d'expériences de situations de taille de végétaux vécues par certains apprentis, lors d'une période en entreprise.

Par la mise en mots et l'explicitation de quelques situations vécues en entreprise, le formateur cherche à montrer une diversité de techniques et de matériels, et surtout à faire émerger la question du travail en sécurité, qui est un des objectifs d'apprentissage visés.



Le retour d'expérience se poursuit dans un premier temps par deux exposés, sur les risques et sur les matériels et leur entretien.

Puis lors d'une séance pratique, les apprentis réalisent une taille de haie monospécifique avec 3 matériels différents. A chaque fois, ils sont filmés et une analyse vidéo du travail de taille est réalisée collectivement en se posant la question du travail en sécurité.

Par la suite, les apprentis de BP réalisent, en petits groupes, un visuel sur le travail de taille en sécurité, destiné aux apprentis de CAPa jardinier-paysagiste, et qui pourra aussi être présenté à leurs maîtres d'apprentissage.

Le dernier temps de cette première situation d'apprentissage invite les apprentis à prêter une attention accrue au travail en sécurité dès le retour en entreprise.





## Transcription de la vidéo

# Le parcours du stagiaire ou de l'apprenti en UC

Nous allons vous présenter dans cette vidéo des étapes rencontrées par le stagiaire ou l'apprenti du début jusqu'à la fin de sa formation.

- Tout d'abord, il arrive en formation
- Ensuite, il reçoit le sujet de l'épreuve d'évaluation en situation professionnelle pour chaque capacité
- Il se forme
- Il passe l'entretien d'évaluation de la capacité
- Et enfin, il reçoit les attestations d'UC

### **Tout d'abord, le stagiaire ou l'apprenti arrive en formation, avec un positionnement**

Le stagiaire ou l'apprenti intègre une formation validée par une certification en UC.

Il vit une phase de positionnement.

Par cette expression, nous précisons que le stagiaire ou l'apprenti n'est pas positionné par le centre de formation à l'aide de tests ou de grilles mais il échange avec un formateur référent pour appréhender toutes les facettes de sa formation, se repérer dans son parcours, notamment avec le plan d'évaluation qui comporte toutes les épreuves qu'il aura à passer.

### **Ensuite, le stagiaire ou l'apprenti reçoit le sujet de l'épreuve d'évaluation en situation professionnelle pour chaque capacité**

En début de formation, le candidat reçoit le sujet de chacune des épreuves, sujet relatif aux capacités à valider en situation professionnelle : ce sujet le met au défi de prendre en charge la situation d'évaluation qui s'appuie sur une situation de travail.

On entend par « prendre en charge la situation d'évaluation » le fait que l'apprenant va chercher à comprendre ce qu'il y a à faire, il va mobiliser ce qu'il sait déjà et poser des questions, il va réfléchir, raisonner pour être en mesure de répondre à la situation d'évaluation proposée, il va se former et construire une façon d'agir.

C'est en ce sens que nous avons coutume de dire que « l'évaluation tire la formation ». Cette expression illustre l'idée que la situation d'évaluation et le sujet d'évaluation, remis en début de formation, donnent de la visibilité sur ce qui est attendu et éclairent l'apprenant sur les efforts qu'il aura à fournir au cours de sa formation pour maîtriser la capacité, lors de l'étape finale de l'entretien d'évaluation.



## **Évidemment, le stagiaire ou l'apprenti se forme**

Il ne peut y avoir développement de capacité sans alternance, alternance consistant en une combinaison de situations en milieu professionnel et de situations en centre.

Il ne s'agit pas seulement d'alterner les lieux de formation. Cela revient à considérer l'alternance comme une organisation de la formation où ce qui se passe dans un lieu est une ressource pour ce qui se passe dans l'autre.

Le fait d'aller en entreprise (lors du stage, lors des périodes dans le cadre d'un contrat d'apprentissage) implique d'y apprendre des choses, parfois identiques à celles vues en centre de formation, et parfois différentes. Patrick Mayen (dans un article datant de 1999) parle alors des écarts de l'alternance. Pour lui, l'existence de ces écarts doit être non seulement considérée comme naturelle et inévitable mais elle doit être vue comme une opportunité pour les apprentissages.

Confronté en entreprise à des situations de travail multiples et complexes, le stagiaire ou l'apprenti pourra ainsi vivre en centre de formation des temps de retours d'expériences, animés et régulés par un formateur. Il s'agit de temps réflexifs qui analysent des situations vécues, avec leurs fonctionnements et leurs singularités, afin d'aider l'apprenant à repérer les raisonnements et les savoir-faire mobilisés pour agir dans chaque situation.

Ces retours d'expérience, qui prennent souvent appui sur la technique de l'explicitation, guident l'apprenant sur le chemin de la formation et de sa réussite : ils constituent des temps d'auto-évaluation et autant d'entraînements à l'évaluation de la capacité dans la mesure où ils poussent le stagiaire ou l'apprenti à expliciter sa pratique et à partager son raisonnement.

## **En fin de formation, il passe l'entretien d'évaluation de la capacité**

Une évaluation en situation professionnelle place le candidat dans des situations les plus proches possibles des situations professionnelles significatives ciblées par le diplôme. Les modalités d'évaluation restent à l'initiative des équipes et doivent permettre au candidat d'exprimer au mieux son potentiel, la capacité.

En vue de la date de passage de l'épreuve, le candidat reçoit une convocation.

Le jour J, il passe l'épreuve d'évaluation qui prend la forme d'un entretien basé sur les techniques de l'explicitation.

Rappelons que le sujet de cette épreuve lui a été présenté en début de formation et que le candidat a été entraîné à expliciter ses pratiques et les raisonnements qu'il a mis en œuvre.

En effet, le candidat n'est pas évalué sur le seul produit de son action (sur lequel le formateur a recueilli des éléments auprès du maître de stage ou d'apprentissage), il est évalué aussi et surtout sur le raisonnement qui sous-tend son action. Il sera enfin évalué sur la manière dont il adapte la conduite de son action dans un contexte différent, sur une situation un peu voisine.

Chaque capacité fait l'objet d'une épreuve.

Une fois que le candidat a passé toutes les épreuves, le centre de formation adresse au jury des propositions de validation pour chaque UC. Le jury analyse alors les résultats obtenus par le candidat au regard de chacune des capacités globales visées.



### **Enfin, il reçoit les attestations d'UC**

Le stagiaire ou l'apprenti reçoit les résultats. Les UC validées lui sont attribuées ainsi que les blocs de compétences auxquelles elles correspondent.

Il se peut que le candidat n'ait pas validé toutes les UC. Dans ce cas, il peut bénéficier d'une épreuve après remédiation. Le centre de formation lui proposera alors un accompagnement destiné à remédier aux insuffisances constatées. A l'issue de cet accompagnement, le centre de formation pourra mettre en œuvre pour ce candidat une nouvelle évaluation dont le résultat sera présenté et proposé au jury pour validation éventuelle.

**Pour terminer**, nous vous rappelons les principales étapes d'une formation permettant l'acquisition d'une certification en Unités Capitalisables

- Tout d'abord, il arrive en formation, avec l'étape du positionnement
- Il reçoit le sujet de chaque épreuve d'évaluation pour chaque unité capitalisable visée
- Il se forme
- Il passe l'épreuve d'évaluation de chaque capacité
- Enfin, il reçoit les attestations d'UC



## Transcription de la vidéo

# Le travail de l'équipe pédagogique en UC

Pour vous présenter le cheminement d'une équipe pédagogique mettant en place une formation en UC, nous avons repéré quatre phases qui nous semblent importantes :

D'abord : L'étude du référentiel et des pratiques professionnelles locales

Ensuite : L'élaboration collective du plan et des situations d'évaluation, puis de la formation dans une logique capacitaire

Mise en œuvre de la formation et de l'évaluation

Et enfin : La mise en œuvre de la certification

### Phase 1 : L'étude du référentiel et des situations de travail locales

#### Étape 1.1 : Un référentiel sans référentiel de formation !

Tout d'abord, rappelons qu'il n'existe pas de référentiel de formation pour les certifications en UC. De ce fait, la nature et les horaires des enseignements ne sont pas fixés.

L'arrêté de création de la certification définit seulement un volume horaire minimal et global pour la formation. Les contenus et l'organisation de la formation doivent être élaborés par les équipes pédagogiques.

Pour rappel, les nouveaux référentiels de diplômes ou de titres en UC comportent 3 parties :

- le référentiel d'activités qui fournit des informations sur les contextes de travail et les conditions d'exercice des professionnels, la FDA, (Fiche Descriptive d'Activités) et la liste des situations professionnelles significatives (SPS), organisées en champs de compétences.
- le référentiel de compétences qui comprend la liste des capacités
- le référentiel d'évaluation qui précise les critères et les modalités d'évaluation permettant la délivrance de la certification.

#### Étape 1.2 : Une lecture individuelle et collective du référentiel

La lecture intégrale du référentiel de diplôme va aider les formateurs et les formatrices à se faire une représentation globale du métier auquel se destine le stagiaire ou l'apprenti.



Bien sûr, chacun doit lire entièrement le référentiel de diplôme. Ensuite une discussion en équipe doit être organisée pour bien se repérer dans les termes du référentiel, sur les aspects techniques de la FDA, les différentes formulations des SPS ou des capacités.

C'est notamment une bonne occasion de rapprocher les formateurs techniques des formateurs des matières dites générales.

### **Étape 1.3 : La rencontre des professionnels du territoire**

Reprenons ce qui a été dit dans une vidéo précédente autour de la notion de situations !

Lorsqu'une équipe de formateurs cherche à s'approprier un référentiel, à comprendre les SPS adossées à chaque capacité du référentiel, elle doit rencontrer des professionnels et identifier localement des situations de travail, appelées Situations de Travail Locales, STL.

Pour une SPS ou une capacité, les formateurs vont interroger plusieurs professionnels du territoire pour savoir ce qu'ils font concrètement, comment ils le font, dans quel contexte de travail, avec quels principes, quels savoirs techniques ou scientifiques, les difficultés rencontrées, les points de vigilance...

### **Étape 1.4 : L'exploitation en équipe des STL**

Les formateurs se sont partagé les rencontres avec les professionnels. Il faut maintenant échanger et exploiter toutes ces STL.

Chaque STL est alors mise en lien avec les SPS, les capacités, les champs de compétences...

Pour cet exercice, on peut aussi s'appuyer sur le document complémentaire et sur les critères fournis dans le référentiel d'évaluation.

Le rapprochement des STL et du référentiel de diplôme permet aux formateurs et aux formatrices de repérer des situations de travail, des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation.

Ces situations vont permettre de construire l'évaluation et la formation, ce qui sera consigné dans la demande d'habilitation du centre de formation.

## **Phase 2 : L'élaboration collective du plan et des situations d'évaluation, puis de la formation dans une logique capacitaire**

### **2.1 Une élaboration guidée par note de service**

Le plan d'évaluation regroupe l'ensemble des situations d'évaluation qui vont permettre d'évaluer l'ensemble des capacités. Le plan d'évaluation est constitué des trois annexes de la note de service fournissant les instructions relatives à l'organisation des examens pour les diplômes en UC.

L'équipe pédagogique du centre doit donc renseigner les annexes, afin de les présenter d'une part dans le dossier de demande d'habilitation (avec un envoi au SRFD au moins trois mois avant l'ouverture de la formation), d'autre part au jury UC.

La présentation du plan d'évaluation au jury UC s'accompagne de la présentation des épreuves, avec les sujets et les grilles sur lesquelles les indicateurs ont été renseignés.



Bien que présenté dans le dossier d'habilitation, le jury demeure souverain pour agréer le plan d'évaluation pour le cycle de formation concerné.

## 2.2 La construction collective du plan d'évaluation

Une fois les situations d'évaluation déterminées en équipe à partir des STL recueillies, les formateurs rédigent les sujets et déterminent les indicateurs en lien avec les critères déjà proposés au niveau national. Cette démarche de construction des situations d'évaluation s'avère itérative et suppose de nombreux ajustements en équipe.

L'équipe doit alors renseigner les trois annexes de la note de service :

- L'annexe 2 de la note de service, qui reprend les STL recueillies et permet aux formateurs de présenter leur démarche globale de construction et de choix des situations professionnelles supports d'évaluation.
- L'annexe 1 qui présente le dispositif d'évaluation de façon synthétique, au regard des prescriptions du référentiel, en précisant, pour chaque UC, la capacité visée, le nombre d'épreuves prévues, leurs nature, durée et modalité.
- Enfin, les formateurs inscrivent sur le tableau récapitulatif de l'annexe 3 les situations d'évaluation et les épreuves d'une part, les UC et les capacités intermédiaires visées d'autre part.

Le principe de « la liberté pédagogique » laisse aux formateurs le choix de leurs approches pédagogiques. Cependant il faut être vigilant à demeurer dans ce que nous appelons la « logique capacitaire » pour rester dans l'alignement de l'évaluation située.

## 2.3 Une formation par les situations

L'équipe pédagogique part des Situations de Travail Locales, repérées préalablement.

Il s'agit alors pour le formateur de créer des situations d'apprentissage qui permettent d'aborder au mieux les diverses situations professionnelles, tout au long de la formation.

Les apprentissages doivent prendre appui sur les situations professionnelles. Le stagiaire ou l'apprenti est amené à prendre en charge chaque situation, c'est-à-dire développer son pouvoir d'agir en tant que futur professionnel, expliciter sa pratique et ses raisonnements.

## Phase 3 : Mise en œuvre de la formation et de l'évaluation

### 3.1 Une évaluation formatrice

Dès l'entrée en formation, le stagiaire ou l'apprenti a reçu les épreuves d'évaluation finales.

Le formateur va accompagner le stagiaire ou l'apprenti tout au long de la formation pour que celui-ci maîtrise la capacité visée, se forme et obtienne ainsi son diplôme.

Ainsi l'évaluation « tire la formation » et le formateur va veiller à « aligner » les situations d'apprentissage avec l'évaluation certificative.





### 3.2 Le déroulement de l'épreuve d'évaluation de la capacité

Une convocation est adressée au stagiaire ou à l'apprenti pour l'informer du jour de l'entretien d'évaluation de chaque épreuve.

Le formateur responsable de l'évaluation recueille l'avis du maître d'apprentissage ou de stage, quant au travail mené par l'apprenti ou le stagiaire.

Il récupère aussi, auprès de l'apprenti ou du stagiaire, tout document montrant le résultat du travail auquel il est parvenu et toute trace de son raisonnement.

Le recueil de ces éléments permet au formateur – évaluateur de se faire une idée de la présence de la capacité chez chaque candidat.

Le jour J, le formateur – évaluateur mène l'entretien d'évaluation, amène le candidat à expliciter sa démarche et lui pose des questions permettant de vérifier s'il peut s'adapter à des variations de la situation d'évaluation.

### Phase 4 : La mise en œuvre de la certification

Après l'entretien, le formateur-évaluateur formule sur l'annexe 4 de la note de service une appréciation globale pour la capacité intermédiaire visée et renseigne la grille à l'aide des éléments recueillis lors de l'entretien.

Le centre de formation présente au jury l'annexe 5 de la note de service : elle récapitule les résultats du candidat quant à l'ensemble des capacités intermédiaires de chaque UC et fournit une appréciation globale de l'atteinte de la capacité, formulée par l'équipe pédagogique afin d'assurer une modération (confrontation de l'avis du formateur-évaluateur).

Le jury analyse ensuite les résultats obtenus par les candidats au regard de chacune des capacités globales visées.

Le candidat obtient la certification s'il a atteint toutes les capacités.

Sinon il se voit attribuer seulement les blocs de compétences correspondant aux UC acquises.

Le centre propose alors un parcours complémentaire au candidat pour que celui-ci puisse se représenter aux épreuves des UC non acquises.



## Transcription de la vidéo

# S'emparer du cadre réglementaire pour construire une situation d'évaluation

Dans notre exemple, les changements liés à la rénovation du bac pro SAPAT concernent non seulement les modalités d'évaluation mais également les capacités évaluées et les disciplines mobilisées pour chaque bloc de compétences.

Dans le processus actuel de rénovation des diplômes professionnels (Bac pro, BTSA), les capacités générales et professionnelles sont déclinées en plusieurs capacités intermédiaires, telles que le référentiel de diplôme les définit. Elles constituent autant de composantes de la capacité globale et ce sont elles qui font l'objet de la mise en œuvre d'une évaluation certificative. Pour chaque capacité intermédiaire, le référentiel d'évaluation prescrit des critères d'évaluation.

Dans notre exemple, pour atteindre la capacité professionnelle « Accompagner la personne dans ses activités quotidiennes », le candidat/la candidate devra valider les deux capacités intermédiaires suivantes :

- C7.1 Intervenir en soutien auprès de la personne dans les actes essentiels de la vie quotidienne
- C7.2 Créer des occasions d'interactions entre la personne et son environnement

Comme l'impose la NS de cadrage de l'évaluation du Bac pro SAPAT, ces deux capacités intermédiaires sont évaluées dans une seule et même situation d'évaluation, en classe de première. Vous pouvez prendre connaissance des évolutions liées aux rénovations de diplôme à l'aide d'une veille régulière sur Chlorofil, et des documents réglementaires publiés.

Les ressources produites lors des sessions d'accompagnement sont aussi une aide utile pour s'appropriier ces changements ainsi que les documents d'accompagnement, foire aux questions, ...



## Transcription de la vidéo

# Une démarche pour identifier la situation professionnelle, support de la situation d'évaluation

Désormais, il faut réfléchir à l'élaboration d'une situation qui vous permettra de vérifier le niveau de maîtrise des capacités visées chez les candidats.

Dans notre exemple, la note de service nous indique que la mobilisation de deux disciplines (bio-éco et ESF) est évaluée pour valider les capacités intermédiaires.

Lorsque Julie, dit « il n'y avait pas la biologie, il faut réfléchir ensemble à une situation dans laquelle ta discipline est mobilisée », cela implique de partager des exemples de situations professionnelles dans lesquelles des savoirs, des savoir-faire en biologie et en Économie Sociale et Familiale pourront être convoqués pour appuyer les raisonnements que l'apprenant construit pour agir.

Les deux enseignantes ont donc co-construit une situation d'évaluation qui prend appui sur deux SPS parmi les sept possibles identifiées dans le référentiel de compétences. Dans notre exemple, il s'agit de « Surveillance de l'état et du comportement de la personne » et « Aide aux soins d'hygiène ».

L'enseignante d'ESF a en tête des exemples d'activités qui sont conduites dans le métier à partir de sa bonne connaissance du monde professionnel mais aussi parce qu'elle s'appuie sur la Fiche Descriptive des Activités ou FDA. Il est en effet recommandé de consulter la Fiche Descriptive des Activités listant l'ensemble des activités liées au métier, et pouvant servir de supports de mise en situation.

Attention, une situation d'évaluation n'a pas pour obligation d'évaluer l'ensemble des activités décrites dans la FDA.

Au final, dans cet exemple, la situation d'évaluation, qui doit être la plus proche possible de la réalité professionnelle, s'appuie sur la connaissance des activités professionnelles et la prise en compte des SPS identifiées en lien avec les capacités intermédiaires visées.



## Transcription de la vidéo

# Explorer la dimension intégrative de la mise en situation

Dans la situation d'évaluation, les enseignantes recherchent un contexte dans lequel des symptômes observés chez la personne accompagnée, peuvent être imputés à des causes biologiques tout en permettant un geste professionnel.

Cette mise en situation est riche car elle permet de mobiliser des connaissances variées liées à la santé humaine, mais également des gestes et des attitudes dans le soin à la personne, le tout dans un cadre empathique de communication qui mobilise des compétences transversales telles que les Compétences PsychoSociales et les compétences langagières.

Cette situation répond aux exigences d'une épreuve intégrative qui évalue des capacités car on laisse des possibilités de raisonnement, des prises d'initiative et l'autonomie des apprenants.

Récapitulons : Pour élaborer une situation d'évaluation des capacités intermédiaires cibles du bloc, il faut :

1. Toutes les disciplines concernées par une épreuve doivent co-construire l'évaluation de manière intégrative
2. S'inscrire dans le cadre réglementaire prévu
3. Identifier l'ensemble des SPS permettant d'évaluer les capacités
4. Sélectionner un nombre raisonnable de SPS en relation avec le diplôme visé (le nombre de SPS choisies peut être plus élevé pour un BTSA que pour un baccalauréat professionnel)
5. Prendre appui sur des exemples d'activités présentées dans la Fiche Descriptive d'Activités pour lister des tâches à accomplir
6. S'inscrire dans les SPS et prendre appui sur le référentiel d'activité pour sélectionner des activités qui concernent les disciplines de l'épreuve afin de concevoir le contexte/la mise en situation de l'évaluation
7. Vérifier la dimension intégrative de la ou des tâches à accomplir par le candidat



## Transcription de la vidéo

# Un point de vigilance : l'alignement pédagogique

Lorsque Julie souligne la nécessité de préparer l'évaluation en amont pour « bien former » les élèves, que faut-il comprendre ?

L'expression utilisée « bien former » n'implique pas que le processus formatif soit exclusivement dédié à la préparation de l'épreuve, former n'est donc pas synonyme de formatage. Formater l'apprenant conduit systématiquement à l'entraîner à adopter des comportements, des postures, des automatismes spécifiques au format de l'épreuve pour la lui faire réussir. Mais cela ne garantit en rien le fait que l'apprenant soit capable d'agir de manière autonome dans des mises en situations qui ne soient pas identiques au format de l'épreuve.

« Bien former » doit au contraire garantir que l'apprenant soit capable d'agir de manière autonome dans une diversité de situations dont certaines seront conformes à l'esprit de l'épreuve et dont la plupart correspondront potentiellement à des situations que l'apprenant pourra rencontrer dans sa vie professionnelle ou en tant que citoyen.

Pour « bien former », il est indispensable d'établir une cohérence entre le processus formatif et le processus évaluatif. On ne peut en effet évaluer les capacités d'une personne qu'à la condition qu'elle ait été formée à ces capacités en amont. Cela correspond à l'alignement pédagogique.

Il ne s'agit pas de refaire lors de l'épreuve ce qui a été déjà fait, autrement dit, la situation d'évaluation est nouvelle. Elle doit conduire le candidat à mobiliser des ressources déjà travaillées pendant le temps de formation et l'amener à prendre des initiatives, à élaborer une démarche personnelle de résolution qui démontre son autonomie de raisonnement.

Un candidat peut d'autant mieux témoigner de sa capacité à mobiliser des ressources internes et externes quand il a été confronté à une diversité suffisante de situations problématisées au cours du processus formatif.



Récapitulons :

- (1) FORMER ne veut pas dire FORMATER, ni BACHOTTER
- (2) Évaluer des capacités pour lesquelles l' apprenant a été formé, c'est ce que l'on appelle l'alignement pédagogique
- (3) Prendre appui sur une situation nouvelle lors de l'épreuve qui conduit l'apprenant à mobiliser des capacités travaillées tout en proposant sa propre démarche de résolution
- (4) En fin, pour réussir, l'apprenant doit avoir été confronté à une diversité de situations problématisées en cours de formation



**Diplôme : tous diplômes**

**Thème : accompagnement des apprenants au  
développement de compétences psychosociales**

**Commentaires,  
recommandations pédagogiques,**

Ce document d'accompagnement thématique vis à donner aux équipes, quel que soit le niveau de diplôme, des pistes pour accompagner des apprenants dans le développement de leurs compétences psychosociales.

## **Présentation des compétences psychosociales**

### **De quoi parle-t-on ?**

La notion de CPS (compétences psychosociales) fait son apparition dans les années 1980 à l'OMS (Charte d'Ottawa, 1986) et provient d'abord de pays anglo-saxons (sous la dénomination de *soft skills*). Ces compétences sont d'abord définies dans le domaine de la santé comme un outil majeur de prévention, favorisant « la santé globale positive » (physique, psychique et sociale). Elles font l'objet de travaux de recherche dans les années 1990 (l'OMS arrête un premier document de référence sur les CPS en 1993).

C'est à cette date que le concept de compétences psychosociales est précisé par l'OMS : « Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture

et son environnement. » Du concept de « *soft skills* » on passe alors au concept de « *life skills* ». Ces compétences s'articulent autour de dix aptitudes à développer au cours de l'éducation et tout au long de la vie pour permettre l'adoption de comportements favorables au développement personnel, à la santé et au bien-être.

L'UNICEF s'en empare et développe des programmes éducatifs internationaux sur ce thème à partir des années 2000. Santé Publique France, propose une définition actualisée : « Les CPS constituent ainsi un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir (*empowerment*), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives ».<sup>1</sup>

Aujourd'hui, il existe une multitude d'approches et de définitions, et il ne s'agit pas d'en retenir une aux dépens des autres. Par ailleurs, il convient de garder à l'esprit que les apprenants ont pu être familiarisés avec les CPS dans leur scolarité notamment au travers du « cartable des compétences psychosociales »<sup>2</sup>.

On peut globalement les classer en trois grandes catégories (tableau réalisé à partir des documents de diverses sources<sup>3</sup>). Cette typologie est purement indicative et illustrative car il existe d'autres répartitions avec d'autres entrées :

Compétences cognitives	Compétences émotionnelles	Compétences sociales
Prise de décision et résolution de problèmes	Identification de ses besoins et de ses émotions	Communication verbale et non verbale
Pensée critique Sentiment de compétence	Régulation des émotions	Capacités relationnelles, de négociation et de résistance à la pression
Pensée créative	Gestion du stress	Empathie et coopération
Auto-évaluation	Estime de soi	Plaidoyer, persuasion et influence

### Pourquoi chercher à les développer en milieu scolaire ?

Parce que « *l'École est un lieu privilégié pour le développement des compétences psychosociales. Son but : former des citoyens autonomes, responsables et capables d'une pensée critique* ». (ARBOIX-CALAS, 2015)<sup>4</sup>

Ce sont des capacités transversales décisives attendues dans le domaine professionnel, dans le domaine social car constitutives de la citoyenneté/du civisme, et qui sont souvent engagées ou attendues dans la scolarité mais sont rarement l'objet d'apprentissages explicites et systématiques.

Ce sont des compétences qui ne sont pas indépendantes des disciplines scolaires. Elles les soutiennent et les encadrent. Ce sont des « aptitudes à la santé physique et psychique », et elles sont donc déterminantes dans les apprentissages des apprenants car elles créent les conditions d'une scolarité efficiente. Même si elles sont déterminées par des facteurs individuels (comme, les fonctions exécutives ou les compétences langagières) et des facteurs sociaux (comme les interactions avec la famille, les amis et les adultes en position d'éducation, les environnements économique et culturel), les compétences psychosociales peuvent évoluer et être renforcées par des apprentissages formels et informels ».<sup>5</sup>

Si on explicite les 3 catégories citées plus haut, on peut retenir que :

<sup>1</sup> Santé Publique France : Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes, 2022 : <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competes-psycho-sociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes>

<sup>2</sup> <http://www.cartablecps.org/page-0-0-0.html>

<sup>3</sup> D'autres classifications sont proposées et peuvent légitimement être retenues, notamment celle proposée par Santé Publique France

<sup>4</sup> ARBOIX-CALAS F (2015). Former les enseignants aux compétences psychosociales. La santé en action (n° 431, Mars 2015).

<sup>5</sup> Santé Publique France : Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes, 2022

- Les **compétences cognitives** mettent en jeu des fonctions d'attention, de mémorisation, d'inhibition<sup>6</sup>, de prise de décision...et des capacités « métacognitives » qui seront très utiles dans les apprentissages.
- Les **compétences émotionnelles** permettent de réguler son stress et ses émotions mais aussi de construire l'estime de soi.
- Les **compétences sociales** sont mobilisées pour être à l'aise dans les relations interpersonnelles.

Cette typologie est utile sans être exhaustive ni figée car les compétences sont toutes liées les unes aux autres.

**Chez les enfants**, le renforcement des CPS favorise le développement global (social, émotionnel, cognitif, physique), améliore les interactions, augmente le bien-être et contribue donc à diminuer les comportements défavorables à la santé et à augmenter les comportements favorables. Les CPS jouent donc un rôle essentiel dans l'adaptation sociale et la réussite éducative.

**Chez les adolescents**, outre les effets observés chez l'enfant (développement global, bien-être, etc.), le développement des CPS permet de prévenir la consommation de substances psychoactives (drogues illicites, tabac, alcool), les problèmes de santé mentale, les comportements violents et les comportements sexuels à risque.

Chez les enfants et les adolescents, les CPS permettent de parvenir à une meilleure estime de soi, à développer des capacités de résilience, une moindre association à des pairs ayant des comportements antisociaux, un faible niveau d'anxiété et de dépression et donc par conséquent de meilleurs résultats scolaires. Leur développement est la garantie d'un engagement plus important dans les apprentissages.

### Comment favoriser leur développement ?

- En les rendant plus visibles et explicites par l'expérimentation individuelle et collective associée à un retour réflexif. Il s'agit, par exemple par le biais du projet collectif dans le module MG4 du bac professionnel, de favoriser la prise de conscience par les apprenants de l'importance de ces compétences individuelles (qu'il faut donc rendre plus explicites) et leur consolidation.
- En sollicitant des méthodes actives favorisant l'engagement et l'appropriation par les apprenants des enjeux de formation (approche socioconstructiviste, pédagogie coopérative, pédagogie institutionnelle, pédagogie de projet, pédagogie créative...).

<sup>6</sup> Au sens d'inhiber les automatismes qui ne seraient pas pertinents dans la situation.

## Exemples de situations d'apprentissage supports de développement de CPS

Il ne s'agit pas tant « d'enseigner isolément » les CPS (compétences psychosociales) que de mettre en évidence leur mobilisation dans des situations d'enseignement/apprentissage au cours de l'ensemble de la formation. Le document ci-dessous propose des exemples de situations individuelles et/ou collectives (en lien avec un projet collectif ou non), susceptibles d'amener les élèves à identifier, verbaliser, développer leurs CPS. Il n'est ni prescriptif, ni exhaustif, mais illustratif.

Compétences cognitives	Exemples	Commentaires
Prise de décision et résolution de problèmes	En permanence au cours d'un projet, selon des modalités diverses. L'objectif est de laisser un maximum de liberté dans la réalisation du projet (modalités de décision, choix des actions, résolution des problèmes d'organisation dont logistique, calendrier, budget...).	La prise de décision individuelle ou collective et la résolution supposent d'associer la décision à une prise d'information pré active puis rétro active. L'organisation de la prise de décision collective est en soi un apprentissage. Diverses modalités peuvent être expérimentées au fil d'un projet et de sa préparation en intégrant toujours l'approche coopérative afin de garantir une montée en compétence collective. Elle est à mettre en corrélation avec la constitution d'un point de vue étayé.
Sentiment de compétence Pensée critique	Lors du bilan, à la fois individuel et collectif, d'un projet ; Dans le travail de compte rendu des réunions ponctuelles ; Par le réinvestissement de l'expérience acquise en PFMP/stages... pour responsabiliser et valoriser les apprenants lors des démonstrations en TP (mettre régulièrement l'apprenant en situation de « formateur », tuteur, coopération entre pairs...) ; Exercice de la pensée critique dans la cadre d'un débat citoyen ; Exercice de la critique esthétique.	Le sentiment de compétence repose sur des expérimentations vécues et sécurisées impliquant un retour réflexif sur l'action. Il se développe quand le défi est à la mesure de l'apprenant et augmente sa motivation. La démotivation est étroitement liée au sentiment d'incompétence. Il faut donc que la tâche soit « accessible » tout en nécessitant un effort pour l'atteindre. Des points bilan personnel et collectif fréquents sont nécessaires pour asseoir ce sentiment de compétence. La mise en œuvre de « conseils » tels qu'envisagés par la pédagogie institutionnelle ou coopérative est particulièrement favorable au développement de cette CPS. En conseil chaque apprenant peut proposer, formuler une critique constructive, féliciter, contribuant ainsi à l'élaboration d'une pensée critique. L'exercice de la pensée critique est à mobiliser dans l'ensemble des enseignements des modules communs et professionnels.
Pensée créative	« Brainstorming », individuel et collectif suivant les moments, pour stimuler et engendrer des propositions ; Projet d'animation commerciale en magasin, d'animation en EPHAD, participation à la vie associative de quartier, du territoire (engagement citoyen) ... En bac professionnel, l'enseignement du bloc 3 et de la C3.1 en particulier participe activement au développement de la pensée créative en interrogeant les thématiques des solidarités et de la nature sous l'angle de la création personnelle et de l'identité culturelle.	La pensée créative s'exerce à la fois dans la conception du projet et dans la résolution des problèmes rencontrés. Elle permet de dépasser des réponses stéréotypées et renforce l'implication des apprenants. Par l'exploration des marges, elle génère des propositions originales et renforce l'adaptation aux imprévus. Face à un problème, la recherche de solutions différentes est un support idéal. Idem dans la phase de conception du projet ou dans une démarche de création.

	Dans les domaines professionnels en BTS, des modules liés à la conduite du changement, à l'accompagnement aux projets... sont également l'occasion d'exercer cette pensée créative.	
Auto-évaluation	<p>Lors des séances en classe, des moments d'auto-évaluation ou d'évaluation entre pairs ;</p> <p>Analyse réflexive sur son positionnement et celui d'autres apprenants ;</p> <p>A l'issue d'une session de travail sur un projet, d'une pratique d'EPS, d'un geste professionnel, de la mise en place d'une nouvelle activité... ;</p> <p>Lors d'un débat (MG2 en bac professionnel, QSV en STAV...), d'une table ronde, d'un exercice d'éloquence...</p> <p>Lors de l'élaboration du projet de création en C3.1 (bac professionnel) renforcée par une approche curriculaire nécessitant des positionnements réguliers.</p>	<p>Les situations pédagogiques proposées sont systématiquement accompagnées d'un critère de réussite.</p> <p>La création d'outils d'auto-évaluation avec les apprenants est un support pédagogique de première importance facilitant leur positionnement régulier et leur réussite (« évaluation au service des apprentissages »). Le premier d'entre eux consiste, pour une séance, à identifier, ce qui a été appris, selon quelles modalités et quel(s) réemploi(s) possible(s).</p> <p>La création de grilles de lecture anticipée correspondant à une diversité de situations permet à chacun de se positionner pour identifier les points d'améliorations.</p> <p>On peut aussi privilégier une forme d'auto-évaluation avec un binôme pour dynamiser le processus et le renforcer par un effet miroir du pair.</p> <p>En effet un certain niveau de sentiment de compétence est nécessaire pour pratiquer une véritable auto-évaluation.</p>
<b>Compétences émotionnelles</b>	<b>Exemples</b>	<b>Commentaires</b>
Identification de ses besoins et de ses émotions	<p>Avant de s'engager dans une pratique nécessitant la mobilisation de ressources nouvelles, avant de démarrer un travail de groupe, après un échec, au cours d'une situation tendue, voire conflictuelle, avant d'envisager une mobilité académique en BTSA...</p> <p>Lors de l'organisation du projet du bloc 4 (en bac professionnel) en définissant les conditions nécessaires d'entrée dans l'action collective.</p>	<p>La connaissance de soi est un facteur essentiel dans l'approche des compétences émotionnelles.</p> <p>En bac professionnel, le MG3 « Construction et expressions des identités culturelles et professionnelles », est centré sur une approche individuelle de ces compétences ; dans le MG4, il s'agit de les articuler collectivement afin de mieux gérer les interactions au sein du groupe.</p> <p>Des temps de parole consacrés à l'analyse des besoins du groupe constituent des repères facilitant l'identification de ses propres besoins.</p> <p>La force des émotions et leur place dans la dynamique collective doivent être régulièrement abordées en amont des conflits pendant des conseils coopératifs par exemple.</p> <p>En CAPa, le MG2 propose des situations pédagogiques propices à l'identification des émotions.</p>
Régulation des émotions	<p>Lors de tensions au sein d'un groupe, de phases d'excitation face à une échéance à enjeu, de stress généré par une situation nouvelle, un défi à relever... par exemple, en bac professionnel, dans le cadre du projet collectif du MG4 ou du projet individuel du MG3 et sa médiatisation ;</p> <p>Lors de situations qui impliquent un engagement émotionnel envers les personnes accompagnées... ;</p> <p>Une situation d'urgence qui peut</p>	<p>La régulation des émotions est un enjeu essentiel dans le développement des CPS. Elle s'exerce progressivement dans une prise de conscience collective et individuelle.</p> <p>En bac professionnel, la thématique pluridisciplinaire « Publication en conscience et en toute sécurité sur les réseaux sociaux numériques » peut constituer un support utile à la mobilisation de cette CPS.</p>

	concerner un problème vital pour un animal ; A la lecture d'un commentaire désagréable à l'un de ses <i>posts</i> sur un réseau social.	
Gestion du stress	Compétition sportive, rendez-vous avec un partenaire d'un projet, négociation-vente, organisation d'un chantier collectif de récolte en temps contraint... ; Réponse à des besoins humains avec des contraintes horaires, matérielles, techniques, un nombre limité de personnel, etc. ; Evaluer son état de trac avant une prestation et faire un retour dessus après la prestation.	La création de grilles de lecture collective ou de fiches descriptives individuelles de la montée du stress sont des supports pédagogiques pertinents et permettent d'anticiper les situations. En premier abord, une auto-évaluation pour soi-même (et non publique) de son stress sur une échelle de 1 à 10 peut faciliter la prise de conscience de son niveau de stress. On peut aussi inviter les apprenants à rédiger un court billet pour eux-mêmes sur ce qu'ils veulent défendre et leur état de trac. On peut inciter les apprenants, outre l'évaluation du stress en amont, à procéder à un retour réflexif après la prestation, l'évènement... sur leur niveau de stress, les moyens mobilisés pour le contenir...
Estime de soi	Interaction au sein d'un groupe projet, concertation (« conseil de projet », « quoi de neuf ? » ...), rencontres avec des partenaires du projet, étapes de restitution d'un projet, d'une étude... Image de la fonction exercée (ex : aide à domicile) qui peut avoir un impact sur la qualité du travail réalisé. Oser prendre la parole pour : - exprimer une idée nouvelle pour le projet - amender des choix proposés.	L'estime de soi est renforcée par le sentiment de compétence, d'appartenance, de confiance en soi et par l'affirmation d'une identité (forcément plurielle). Ces entrées individuelles sont aussi travaillées de manière collective : quelles sont les conditions d'une amélioration de l'estime de soi dans les différentes phases d'un chantier ? d'un projet ? Le retour constructif sur l'action est source de renforcement de l'estime de soi. La pratique du tutorat ou de l'accompagnement est un levier puissant pour tous.
<b>Compétences sociales</b>	<b>Exemples</b>	<b>Commentaires</b>
Communication verbale et non verbale	Animation d'un débat, arbitrage d'un match, direction d'un échauffement, exercice d'éloquence... Situations de jeux de rôles de négociation-vente ; entre usagers et professionnels qui permettent de prendre en compte les besoins de l'autre. Interactions variées en situation d'apprentissage diverses : conduite de projet, jeu de rôle, travail de groupe, chantier...	L'apprentissage de la communication verbale et non verbale est la condition d'un mode d'entrée en relation constructif et apaisé... Le développement des relations à autrui dans leurs dimensions verbale et non verbale est un enjeu fort d'insertion sociale et professionnelle décisif. Exercées au quotidien au sein du groupe classe, quel que soit l'enseignement disciplinaire, ou au sein de l'établissement comme du milieu professionnel, la communication verbale et non verbale permet le déploiement de personnalités uniques dans un cadre commun de références. L'approche multiculturelle et décentrée qu'offrent les expériences de mobilités géographiques ou fonctionnelles même modestes constituent des expériences fortes et marquantes dans ce domaine. Un travail sur les différents formes d'oralité peut être utile. Un travail en binôme en mode miroir à l'aide d'une grille de lecture peut contribuer activement à l'évolution de ses pratiques de communication. Les conseils prodigués avec bienveillance et exigence favorisent l'apprentissage et la régulation.
Capacités relationnelles, de	Echanges avec le commanditaire d'un projet, résolution de conflits au sein d'un	Apprendre à s'écouter mutuellement, prendre les décisions en commun, les partager et les porter.

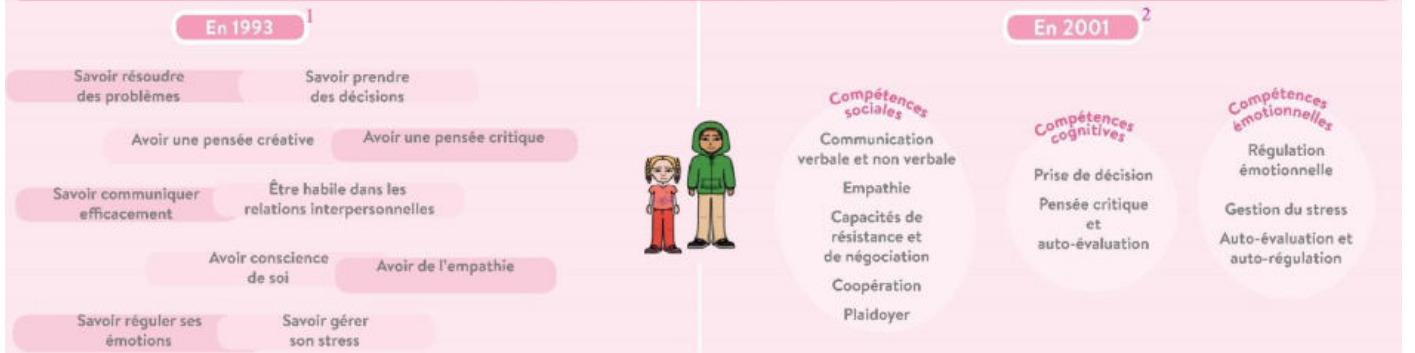


<p>négociation et de résistance à la pression</p>	<p>groupe... ; Situation de tension dans le cadre du déroulement d'un chantier collectif avec une fenêtre de travail très étroite (ex : chantier ensilage et météo incertaine) ; Fermeté nécessaire face à des situations de mise en danger de soi ou d'un pair (au cours d'un chantier forestier), d'un usager (régimes alimentaires, aménagement du cadre de vie)... ; La pratique du débat argumentatif.</p>	<p>Donner son avis de façon professionnelle et sans se laisser déborder par les affects. Ces capacités sont à développer dans la conduite du projet avec les partenaires mais aussi et surtout d'abord au sein du groupe. Les « conseils » tels qu'envisagés par la pédagogie institutionnelle ou coopérative sont des espaces particulièrement favorables à leur développement. D'une manière générale, il convient d'amener les apprenants à se décentrer, à prendre en compte le point de vue de l'autre, le contexte particulier de la situation...</p>
<p>Empathie et coopération</p>	<p>Soutien à un camarade en difficulté, coopération pour faire avancer un projet, coopération dans un sport d'équipe ou des entraînements à plusieurs... ; Écoute d'une personne âgée dépendante ; Lecture d'un conte en maternelle ; Recueil des souvenirs d'une personne âgée pour en faire des récits de vie ; Apprentissage du partager des tâches, de la délégation de responsabilité, de la demande d'aide... en sollicitant le bon interlocuteur.</p>	<p>Apprendre à organiser le travail dans une visée coopérative, à prendre des décisions collectives, à assumer les responsabilités prises... Un travail sur la capacité initiale d'écoute de chacun par un jeu de restitution d'une situation contribue à la reconnaissance et la compréhension des sentiments de l'autre. Il ne s'agit pas de « vivre » l'émotion de l'autre mais bien de l'identifier et la comprendre pour permettre une mise à distance et garder son propre pouvoir d'agir. La coopération trouve son aboutissement dans la logique tutorielle, le travail en groupe, l'aide et l'entraide.</p>
<p>Plaidoyer, persuasion et influence</p>	<p>Défense d'un point de vue, d'une démarche auprès de personnes extérieures, dans le journal du lycée ; Débats en EMC sur des enjeux citoyens (défense d'un point de vue auprès des pairs) ; Organisation d'une table ronde ou d'un « colloque d'écrivains », sur une question socialement vive en lien avec les pratiques agricoles, la prise en charge de la dépendance, la place des réseaux sociaux... en prenant appui le cas échéant sur des textes littéraires.</p>	<p>Des situations de prise de parole publique pour présenter, négocier, valoriser la conduite d'un projet, d'un chantier, d'une mobilité, sont des temps forts pour développer ces qualités indispensables à une vie citoyenne active.</p>

# Les compétences psychosociales (CPS) des enfants et adolescents

« Aptitude à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. » (OMS, 1993)

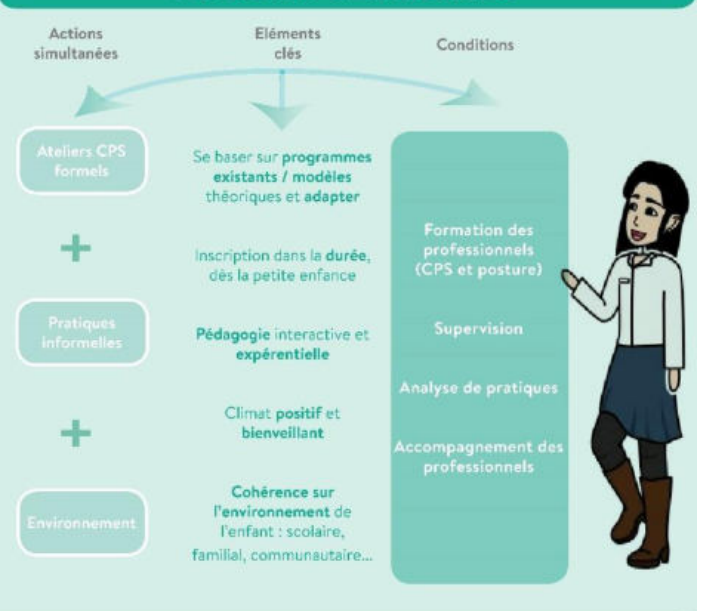
## Classification des CPS



## Principaux enjeux<sup>3</sup>



## Facteurs d'efficacité



## Niveau politique

Intégration dans certaines orientations et dispositifs de santé

et pour l'axe scolaire



dont

PARCOURS ÉDUCATIF DE SANTÉ

(Éducation nationale)

1. OMS, UNESCO, 1993

2. MANGRULKAR L., WHITMAN C. V et POSNER M., 2001

3. Réalisé à partir du schéma de B. LAMBOY et J. GUILLEMONT, 2014

Promo Santé Ile de France (2018, dernière mise à jour en 2022). Les compétences psychosociales des enfants et jeunes ados (3-15 ans). <https://www.promosante-idf.fr/dossier/cps> [en ligne]. Page consultée le 13/07/2022.

Version commentée de l'infographie (page consultée le 03/07/2022) : <https://youtu.be/T5Mn3EkMA4o>

### Indications bibliographiques :

Encinar, P., Tessier, D. & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, 1, 37-60. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0037>

Reynaud L., *Faire collectif pour apprendre*, ESF, 2022

Santé Publique France : *Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes*, 2022, p. 14

Shankland, R. (2009). 1. Les écoles différentes. In : R. Shankland, *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales: De l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur* (pp. 19-45). Paris, L'Harmattan.



## Transcription de la vidéo

# Les consignes : articulation entre consignes et contextes de la situation

La consigne est intimement liée au contexte de la situation d'évaluation, elle doit permettre d'évaluer les capacités ciblées. Elle doit avoir du sens dans le contexte donné.

Ici, la consigne est suffisamment ouverte pour que l'apprenant puisse construire un raisonnement pour agir. Elle est adaptée au niveau de diplôme, elle n'est pas guidante et ne se limite pas à un enchaînement préétabli de tâches à accomplir.

Il existe une diversité de consignes possibles en fonction des niveaux de formation et des attendus des épreuves. Pour mémoire, CAP'ÉVAL 1 propose des ressources toujours d'actualité sur les consignes.

En conclusion, nous pouvons retenir que pour évaluer le pouvoir d'agir d'un candidat, la consigne doit être cohérente avec le contexte de l'évaluation et suffisamment ouverte pour lui permettre de prendre des initiatives et de proposer sa démarche.



## Transcription de la vidéo

# Rédiger des consignes.

Que signifie donner une consigne ?

Une consigne est un ordre donné pour faire réaliser un travail, ou encore un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.

Elle comprend un verbe d'action qui est le plus souvent à l'impératif mais qui peut être à l'infinitif, ou sur une forme interrogative.

La consigne indique l'activité à mettre en œuvre dans la réalisation d'une tâche, qui peut être intellectuelle, physique ou manuelle, ainsi que la ou les opérations à effectuer.

Une consigne doit être claire et précise, directive. Elle doit être assez ouverte pour ne pas donner les réponses et permettre à l'élève de choisir une stratégie de réponse, la sienne, mais doit rester assez restrictive pour bien indiquer à l'élève ce qui est attendu.

On peut distinguer différentes fonctions d'une consigne et particulièrement 4 grands types :

La consigne but, qui détermine les objectifs à atteindre.

La consigne de guidage, elle oriente l'élève dans la réalisation de la tâche scolaire en apportant une aide. Le guidage peut être plus ou moins important, de faible en utilisant des consignes ouvertes, à fort avec des consignes fermées.

La consigne critères, qui dirige l'activité de l'élève qui sait ainsi ce qu'on attend de lui. Elle correspond à des critères d'évaluation, ceux de la grille d'évaluation, et permet de vérifier que la tâche réalisée est en adéquation avec les attentes de l'enseignant.

La consigne de procédure. Elle indique à l'apprenant les procédures nécessaires ou encore les possibilités qui s'offrent à lui pour aboutir au résultat final.

On peut établir des liens entre le type d'activité et le type de consigne. Vous avez dans ce tableau différents types d'activité qui sont repérés et dans la colonne de droite des verbes d'action mobilisables pour décrire ce type d'activité.

Types d'activités du candidat dans la situation d'évaluation	Exemples de verbes d'action utilisables
La restitution de connaissances	Enumérer, nommer, rappeler, repérer, décrire...



La mobilisation de connaissances,	Analyser, classer, comparer, déduire, distinguer, étendre, expliquer, extrapoler, généraliser, illustrer, interpréter, justifier, représenter...
La formulation d'un raisonnement,	Argumenter, commenter, comparer à une norme, considérer, décider, discuter, évaluer, valider...
La mise en œuvre d'un geste.	Mobiliser, déplacer, réaliser, marcher, tourner...

Cependant il existe des difficultés à la compréhension et à la mise en œuvre des consignes par l'élève.

On va illustrer cela par deux exemples.

Une consigne indique souvent la réalisation séquentielle ou simultanée de plusieurs opérations intellectuelles. Par exemple quand l'enseignant utilise le verbe analyser, cela suppose premièrement de repérer les éléments, deuxièmement de les classer par catégories, troisièmement de savoir généraliser ce qui définit chaque catégorie et quatrièmement d'expliquer le fonctionnement de l'ensemble des éléments.

Par ailleurs certaines tournures interrogatives appellent, pour l'enseignant, des actions implicites et elles sont donc souvent peu pertinentes ou compréhensibles par l'apprenant. Par exemple lorsque l'enseignant pose la question : « quelles sont les étapes de la conquête ? », cela signifie pour lui qu'il faut les nommer, les situer et les caractériser.

Par conséquent, selon le niveau du diplôme, la consigne pourra être plus ou moins un guide à l'élaboration de l'activité. L'enseignant pourra ainsi indiquer un nombre plus ou moins important parmi les repères qui sont cités ci-contre.

Par exemple, l'état initial ou la situation proposée peuvent être décrits, mais l'enseignant peut aussi donner des consignes sur la forme pratique comme la forme attendue pour la réalisation, les moyens matériels mis à disposition, les conditions de réalisation, est ce que l'élève doit faire seul ou en groupe, le temps qui est imparti.

Mais l'enseignant peut aller plus loin et indiquer les procédures ou les méthodes à utiliser. Il peut cibler les informations pertinentes pour réaliser la tâche ou au contraire donner à l'élève l'ensemble des informations, à lui de distinguer parmi celles-ci les informations pertinentes.

Il peut aller encore plus loin. Pour aider l'élève à démarrer il peut proposer des débuts de solution, voire même des modèles de résolution. Reste à l'élève à appliquer ce modèle.

Enfin il peut indiquer les critères de réussite, ce qui permet à l'apprenant de bien comprendre ce que l'on attend de lui.



Transcription de la vidéo

## L'explicitation des activités des candidats dans le cadre des pratiques professionnelles

Dans notre exemple, la modalité d'évaluation prescrite dans la NS de cadrage de l'évaluation du bac pro SAPAT est celle de la pratique explicitée. Il s'agit pour le candidat de verbaliser son activité et les raisonnements sous-tendus par celle-ci soit au moment de la réalisation de la tâche, soit de manière différée lors de l'entretien avec le jury.

L'évaluation doit permettre de vérifier la prise en compte par l'apprenant des éléments du contexte. C'est-à-dire dans cette situation précise, comment il réagit à l'inattendu lié aux interactions avec la personne et comment tout cela a des répercussions sur l'exécution de la (ou des) tâche(s) prescrite(s). Et enfin, comment il mobilise des notions de biologie pour justifier certaines de ses actions et prises de décision.

Il peut lui être posé des questions de contrôle et d'évaluation de son activité, par exemple ce qu'il en pense, pense-t-il que Madame Chevreux est satisfaite, etc, ainsi que des questions portant sur une nécessité d'adaptation du candidat.





## Transcription de la vidéo

# Objectifs et finalités d'une grille d'évaluation et conditions de son appropriation

Que l'on cherche ou non à mettre une note, l'évaluation d'une capacité nécessite toujours l'utilisation d'une grille d'évaluation.

La capacité se révélant dans des situations complexes, la grille est un outil indispensable car elle permet d'analyser l'activité de l'apprenant dans plusieurs de ses dimensions, à l'aide des critères.

Ainsi, une grille d'évaluation est un outil qui permet d'établir une correspondance entre :

- Le résultat d'une action que l'on demande à un apprenant comme par exemple, - analyser des résultats technico-économiques ou - réaliser et justifier une intervention ou une manipulation ;
- Et des critères d'évaluation que l'on accompagne d'une échelle précisant les niveaux de performance et les moyens mis en œuvre pour les obtenir.

La grille d'évaluation a plusieurs objectifs.

C'est tout d'abord un outil de formalisation et de contractualisation.

La grille précise les attendus de l'épreuve et permet de clarifier le niveau d'exigence.

Comme tout contrat, elle doit donc être connue des candidats avant l'évaluation, que ce soit pour les épreuves terminales comme pour les ECCF, voire même lors des évaluations formatives.

Dans le cadre de la rénovation des diplômes, les capacités visées et les critères d'évaluation sont publiés dans les référentiels et doivent être communiqués aux apprenants : c'est la première étape pour les informer de ce qui est attendu d'eux dans le processus de formation.



Pour aider les apprenants à décoder les exigences pour l'atteinte de la capacité, il est nécessaire d'explicitier avec eux ce que chaque critère signifie et sous-tend.



## Transcription de la vidéo

# Les composantes d'une grille d'évaluation

Une grille d'évaluation contient 3 niveaux de repère : capacité, critères et indicateurs.

Le premier repère correspond aux capacités visées. Elles doivent être reprises telles que définies dans le référentiel d'évaluation.

Les critères correspondent aux repères auxquels on se réfère pour juger ou apprécier si la capacité est atteinte. Ils ne sont pas contextualisés. Ces critères sont qualitatifs, généraux, et en nombre limité (en général de 2 à 6 par capacité). Ils sont prescrits dans le référentiel d'évaluation, et ne peuvent pas être modifiés.

Le 3ème niveau de repère sont les indicateurs, ils correspondent à ce que l'évaluateur doit regarder ou mesurer pour évaluer le degré de maîtrise du critère. Ils peuvent être déclinés par niveau de maîtrise sous forme de descripteurs. Nous reviendrons ultérieurement sur cette dernière notion pour la préciser.

Dans le cadre des ECCF, les indicateurs sont à concevoir par les évaluateurs. Ils dépendent des consignes et du contexte. Dans le cadre des EPT, ils figurent dans les grilles fournies.

A ces trois repères s'ajoutent les éléments qui permettent de qualifier et mesurer les performances des apprenants.

Il s'agit :

- des points attribués par critère. La somme des points donne une note sur 20, chaque capacité intermédiaire étant notée sur 20.
- des observations par critère, qui permettent de rendre compte de la performance du candidat au regard de celui-ci,
- une appréciation générale présente au bas de la grille, résume les commentaires et les hiérarchise. Dans le cas des évaluations formatives elle permet de donner des conseils de progression.



## Transcription de la vidéo

# Les outils de la grille pour qualifier les performances

Nous distinguons 3 types d'outils :

- les indicateurs de performance
- les indicateurs de réussite
- les descripteurs par niveau de maîtrise.

De manière générale, un indicateur est « Ce à partir de quoi l'évaluateur va porter une appréciation ». Il est donc observable ou mesurable, concret, il dépend des consignes. Les indicateurs ne sont qu'indicatifs et donc non exhaustifs dans la grille. On distingue les indicateurs de performance des indicateurs de réussite.

Un indicateur de performance est observable, et/ou mesurable, il dépend de la consigne mais pas du contexte spécifique de la situation d'évaluation. Autrement dit, il est générique et peut être communiqué au candidat en amont de l'épreuve. Par exemple, si la consigne exige une communication orale, les indicateurs de performance vont la qualifier, comme « qualité de l'élocution », « la structuration du discours », « la précision du vocabulaire », etc.

Les indicateurs de réussite donnent les éléments de réponses attendus dans la situation d'évaluation particulière, contextualisée. Ils ne peuvent être communiqués au candidat qu'à l'issue de l'épreuve.

Un indicateur, ou un groupe d'indicateurs, est décliné en 4 niveaux symbolisé dans la grille par « - -, -, +, ++ ».

Pour faciliter le positionnement en niveau, nous proposons que les indicateurs soient déclinés en éléments descriptifs, appelés descripteurs.

Les descripteurs décrivent donc chaque niveau de maîtrise attendu par critère.



Sur chlorofil, vous trouverez de nombreux exemples de ce type de grille dans différentes filières et/ou disciplines (EPS, LV, Bio-éco en filière générale, etc). Pour mémoire, en semaine 2, vous avez abordé un exemple en LV.

Dans l'onglet 4 nous aborderons la manière de rédiger des indicateurs spécifiques et contextualisés appliqué à l'épreuve E7 du bac pro SAPAT.

Pour conclure, nous rappelons les intérêts de la grille d'évaluation :

- Permettre de définir le niveau d'exigence et les attendus de l'épreuve.
- S'assurer de l'équité de l'évaluation des productions des candidats et s'assurer de la fiabilité et de l'impartialité de l'évaluation (nous vous renvoyons aux biais de l'évaluation évoqués en semaine 1).
- S'assurer de la transparence de l'évaluation. La grille est un contrat avec les apprenants : elle est donc fournie aux candidats avant l'épreuve.

Enfin, dans le processus formatif, l'appropriation de la grille par les apprenants rend plus explicites les attendus, et leur permet d'identifier ce qu'ils réussissent et ce qu'ils doivent encore développer pour progresser.



## Transcription de la vidéo

# Les principes de l'évaluation en situation professionnelle en UC

Pas facile de comprendre en quoi une épreuve de travaux pratiques ne représente pas véritablement une évaluation en situation professionnelle. De nombreux formateurs d'aménagement paysager ne comprennent pas en quoi la réalisation d'un dallage dans un carré de 4m x 4m ne représente pas une situation d'évaluation pertinente pour la capacité «mettre en place des revêtements» de même que de nombreux formateurs forestiers ne comprennent pas en quoi la réalisation de l'abattage d'un arbre devant un formateur et un professionnel, sur un chantier sur lequel chaque candidat passera à tour de rôle dans une journée dédiée à l'évaluation ne représente pas non plus une situation d'évaluation pertinente pour la capacité «réaliser des travaux d'abattage».

Et pourtant la situation d'évaluation comporte à chaque fois une réalisation concrète, suivi d'un entretien oral. C'est pourtant bien ce qui est préconisé pour l'évaluation en situation professionnelle ! Nous sommes ici confrontés au problème qui consiste à appliquer une méthode sans en avoir compris les fondements : revenir aux fondements qui ont été présentés dans la vidéo « Les spécificités de l'évaluation en UC » serait bénéfique.

Lors d'une épreuve de travaux pratiques, l'évaluateur confronte le candidat à un véritable travail à faire : toutefois, l'enjeu principal consiste à passer l'épreuve d'examen, alors que dans une véritable situation de travail, confiée par un professionnel à un stagiaire ou un apprenti, l'enjeu principal est celui du travail en lui-même. Ce n'est qu'a posteriori que le stagiaire ou l'apprenti décidera de retenir cette situation-là comme situation support de son évaluation, conformément au sujet de l'épreuve qui lui a été préalablement fourni.

Lors d'une épreuve de travaux pratiques, l'évaluateur va rechercher l'application de ce qu'il aura enseigné, et le candidat va aussi tenter d'agir dans la règle de l'art. Dans une véritable situation de travail, lors d'une période en milieu professionnel, le stagiaire ou l'apprenti s'adapte au contexte particulier qui est le sien, il mobilise la règle de l'art, mais il la contourne aussi pour prendre en charge au mieux ce qui lui est demandé (c'est là que se situe la compétence). Lors de l'entretien d'évaluation ultérieur, le formateur va devoir s'intéresser à ce contexte particulier pour accéder au raisonnement du candidat : il ne pourra pas vérifier la règle de l'art, et il va s'intéresser à ce que le candidat a véritablement mobilisé dans la situation.

Avec les explications qui précèdent, émergent quelques principes de l'évaluation en situation professionnelle d'une capacité en UC :

### **Principe 1 : évaluer dans une véritable situation professionnelle**





Pour évaluer la capacité d'un candidat, il s'agit de le confronter aux mêmes types de situations que celles auxquelles la capacité correspond.

Reprenons ce conte qui nous parle d'un roi, qui avait décidé de couper sa barbe, et qui avait demandé à ses conseillers de trouver le meilleur barbier du royaume. Le souverain avait prévenu qu'en cas de mécontentement, le barbier aurait la tête coupée. Et c'est ce qui arriva ... en effet, pour sélectionner ledit barbier parmi les nombreux candidats, désireux d'assurer leur réputation en rasant la tête royale, les conseillers avaient demandé : « Parle nous de l'évolution de la barbe à travers les âges » ! Placer les candidats dans une véritable situation, avec une véritable coupe de barbe à effectuer, et non une coupe sur une barbe postiche, aurait probablement évité une décapitation ...

Bref, la validation d'une capacité nécessite de réaliser une évaluation globale, en situation, dans laquelle le candidat est amené à utiliser et adapter ses connaissances et savoir-faire en fonction du contexte particulier qu'il rencontre pour faire ce qui lui est demandé.

### **Principe 2 : ne pas prendre en compte la seule performance ou le résultat visible**

Le deuxième principe de l'évaluation en situation professionnelle consiste à ne pas prendre en compte la seule performance, ou le résultat visible.

Que faut-il comprendre ?

Un candidat, en vue de la validation d'une capacité, est confronté dans une épreuve à une situation de travail qu'il doit prendre en charge : c'est sa situation d'évaluation.

Conservons l'évaluation de la capacité du barbier, et supposons qu'il soit confronté à une situation d'évaluation de rasage de barbe d'un individu adulte. Les conseillers du roi ne vont pas se contenter de regarder le barbier travailler, et de s'intéresser au résultat auquel il parvient : ça, c'est la performance. Ils vont aussi :

- Questionner le barbier sur le travail qu'il vient d'effectuer : comment s'y est-il pris ? Quel travail lui avait-on confié, qu'avait-il compris de ce qu'il avait à faire ? Quelles sont les caractéristiques de la situation qu'il a repérées ? (vous vous rappelez la vidéo de la semaine 3 sur la notion de situation, avec ce repérage des caractéristiques). Est-ce qu'il aurait pu s'y prendre d'une autre manière ? Les réponses à ces questions vont informer les conseillers sur les raisonnements qui ont été tenus.
- Questionner le barbier sur la façon dont il s'y prendrait pour raser la barbe d'un individu aux caractéristiques morphologiques différentes, par exemple. Les conseillers s'assureraient ainsi de l'adaptation à d'autres situations que la seule situation d'évaluation. Car c'est une capacité qui est certifiée, pas la prise en charge de la situation d'évaluation même si cette prise en charge est nécessaire pour évaluer la capacité.

Nous venons de retrouver dans cet exemple l'équation de la capacité, qui ne se limite pas au « Faire », à la performance. En conséquence, généralement, une épreuve comporte une réalisation en situation de travail suivie à plus ou moins long terme d'un entretien d'évaluation, qui permet d'accéder aux raisonnements tenus en cours de réalisation d'une part, de faire raisonner le candidat sur son adaptation à d'autres situations d'autre part.



### **Principe 3 : une situation d'évaluation confiée en début de formation, qui fait dévolution.**

Le troisième principe consiste à remettre au candidat le sujet de chaque épreuve, sujet qui présente la situation d'évaluation qui sera la sienne, dès le début de la formation, pour qu'elle fasse dévolution ! Autrement dit, pour le mettre au défi !

En début de formation, le stagiaire ou l'apprenti ne saisit pas toujours la portée de la situation d'évaluation, et il est loin d'en saisir tous les enjeux. Par contre, il prend conscience de son importance dans le métier et de sa complexité, il est mis au défi et va s'engager dans la formation, en centre et en entreprise, pour au final faire la preuve de sa capacité!

Ces principes sont présentés dans l'introduction de la note de service qui régit les examens en UC. Cette note précise en outre :

- Chaque capacité est évaluée une seule fois dans le plan d'évaluation
- Le nombre maximal d'épreuves du plan d'évaluation
- La nature des annexes à utiliser pour présenter le plan d'évaluation au jury



## Transcription de la vidéo

# La construction d'une situation d'évaluation en UC

Selon le choix d'une équipe pédagogique, une situation d'évaluation va permettre d'évaluer une ou plusieurs capacités intermédiaires, même si dans la suite de la vidéo, pour une raison de simplicité, nous allons toujours faire référence à l'évaluation d'UNE capacité intermédiaire.

Construire une situation d'évaluation, c'est déterminer dans quelle situation professionnelle une équipe pédagogique souhaite placer un apprenti ou un stagiaire pour vérifier sa capacité c'est-à-dire son potentiel pour prendre en charge les différentes situations que la capacité recouvre.

Le problème auquel l'équipe est confrontée, c'est : En vue de l'évaluation de sa capacité, quel travail confier au stagiaire, à l'apprenti, dans quel contexte ? Parfois, vu la capacité, une seule situation ne suffira pas, alors, quels travaux confier au stagiaire, à l'apprenti, dans quels contextes ?

Cela demande à l'équipe pédagogique au préalable :

- D'avoir saisi la notion de capacité,
- De s'appropriier la capacité qu'elle va évaluer

Revenons sur chacun de ces deux points. Et d'abord sur cette notion de capacité, qui a été définie en semaine 2, en référence à

- Un pouvoir d'agir dans des situations de travail
- Fondé sur la combinaison de ressources : S, SF et CP. Nous avons bien dit combinaison et pas juxtaposition !

La deuxième nécessité, pour l'équipe de formateurs, consiste à s'appropriier la capacité à évaluer. Qu'entendons-nous par-là ? Et en quoi est-ce une nécessité ? Les formateurs qui sont d'anciens professionnels lisent les intitulés de capacités et disent, « OK, pas de problème, ces travaux on les connaît bien ! ». D'autres, en lisant le référentiel de compétences et d'évaluation, qui est très court et ramassé, disent « il n'y a pas d'autres précisions ? ». Les précisions sur les situations que la capacité regroupe sont données dans le document complémentaire. Pour autant, nous avons constaté que la seule lecture du document complémentaire ne permet pas de décrypter chaque capacité.

Depuis plusieurs années, il est demandé aux équipes, pour s'appropriier les capacités, d'aller rencontrer des professionnels qui exercent un métier auquel le diplôme correspond, et de l'interroger sur des situations de travail qui lui demandent d'être compétent. Ce recueil de



situations de travail, qui ont été appelées STL, est suivi d'un retour au référentiel, chaque situation étant mise en lien avec SPS, capacité, ressources et critères.

Une fois la capacité appropriée, comprise, démarre alors une démarche itérative pour déterminer la situation d'évaluation de la capacité. La première hypothèse est rarement la bonne, elle ne couvre parfois pas tous les critères, la situation n'est parfois pas faisable pour tous les stagiaires ou apprentis en entreprise, il est rare de tomber du premier coup sur une situation qui convienne !

Au final, la situation d'évaluation est souvent une situation qui s'appuie sur une ou plusieurs situations de travail, mais qui a été aménagée pour mieux permettre l'évaluation de la capacité. Quelques exemples vont permettre de mieux comprendre cette construction/cet aménagement.



## Transcription de la vidéo

# Un exemple de construction de situation d'évaluation en BP REA

Les formateurs « ramènent » 3 situations de travail locales afférentes à la capacité « gérer le travail » :

- Planification des tâches
- Entretien d'embauche
- Passage de consignes

Ils relatent ce que chaque professionnel a pu dire, c'est intéressant, et ils reviennent au document complémentaire. Chacune de ces situations correspond bien au champ de compétences : « Organisation du travail, gestion des ressources et des relations humaines »

Le document complémentaire fournit des éléments importants pour déterminer la situation d'évaluation.

« La situation d'évaluation ainsi que le sujet doivent permettre de satisfaire aux critères suivants :

**Ajustement des besoins et des moyens :** Le candidat prévoit les besoins en main d'oeuvre et propose des mesures adaptées pour mettre en œuvre des différentes activités de l'entreprise.

**Gestion des ressources humaines et des conditions de travail :** Le candidat prend en compte toutes les dimensions que nécessite la gestion d'un collectif de travail, prend en considération les incidences des choix opérés et veille à mettre en place un environnement de travail de qualité.

Aucune des situations de travail locales ne permet d'évaluer la capacité avec ces deux critères. Voilà nos formateurs embarrassés. Alors comment faire ? Après un temps de silence (et de découragement aussi) une formatrice a repris les notes de son entretien, et elle a dit : l'agricultrice a évoqué la naissance de son enfant, et la réorganisation du travail qu'elle a mise en place à ce moment-là.

Cette remarque a provoqué celle d'un autre formateur, qui dit « mais oui, moi, l'agriculteur a évoqué une nouvelle responsabilité municipale, qui a entraîné aussi une réaction de sa part sur l'organisation du travail. Mais je n'ai pas pensé à creuser l'affaire, à lui demander comment il s'y était pris ... ».

Nos formateurs ont une piste de situation d'évaluation. Ils l'intitulent « Réaction à une indisponibilité temporaire du REA ». Elle permet d'évaluer les deux critères. Les maîtres de stage



ou d'apprentissage des entreprises des stagiaires ou des apprentis n'ont pas particulièrement prévu d'être indisponibles, par contre, rien ne s'oppose à ce que les apprentis ou les stagiaires envisagent une nouvelle organisation du travail, au cas où.

La coordonnatrice du BP REA apprécie l'idée des formateurs, mais elle estime que « Réaction à une indisponibilité temporaire du REA » n'est pas une formulation qui convient. C'est « réaction à » qui l'ennuie, « réagir à », ce n'est pas un travail. Elle suggère « Réorganisation du travail suite à une indisponibilité temporaire du REA », qui convient à l'équipe, et au jury.

Ce premier exemple permet d'illustrer la démarche itérative d'une équipe pour déterminer les contours d'une situation d'évaluation, puis pour trouver une formulation qui utilise un vocabulaire professionnel, qui renvoie à un véritable travail à réaliser, et qui s'avère compréhensible pour le stagiaire, l'apprenti comme pour le membre de jury.





## Transcription de la vidéo

# Un exemple de construction de situation d'évaluation en CS Maraîchage

Une équipe, après avoir lu le référentiel, a réalisé un entretien avec un maraîcher conventionnel, et s'est appuyée sur les vidéos d'analyse de situations de travail réalisées par l'ITAB dans le cadre du projet « savoirs écologiques des maraîchers bio » SEMBIO.

Découvrons avec elle une portion du référentiel.

Le tableau des SPS ...

Le référentiel d'évaluation

Les situations analysées sont les suivantes

- Arrêter de désherber les radis et navets pour ramasser les courges ; dans cette situation, ce qui est important au regard de la compétence c'est que le maraîcher doit faire un compromis pour définir ce qui est prioritaire dans les travaux cultureux. En l'état, difficile de faire un lien avec l'une des SPS. Par contre, mise en lien possible avec l'intitulé de la capacité et le critère d'évaluation « ajustement du planning d'activités.
- Éclaircir les radis et les navets au bon moment ; dans cette situation, ce qui est important au regard de la compétence, c'est « le bon moment »
- Ranger les filets anti-insectes au bon moment ; dans cette situation, ce qui est important au regard de la compétence, c'est « le bon moment »
- Désherber à deux mains ; dans cette situation, ce qui est important au regard de la compétence, c'est de coordonner l'œil droit et la main droite, et l'œil gauche et la main gauche. pour aller plus vite
- Gérer l'arrosage en autonomie, dans cette situation, ce qui est important au regard de la compétence, c'est d'aller voir les cultures, de déterminer où un arrosage est nécessaire et de le faire en utilisant le matériel.

Ces situations sont rattachées à l'UC2. Ce qui est intéressant dans cet exemple, c'est que nous avons des STL qui semblent éloignées parfois des SPS mais qui en fait sont bien relatives à la capacité et donc au champ de compétences. Cela montre bien ce qui dans la STL doit être mis en relation avec la capacité, pourquoi elles peuvent être rattachées aux classes de situations.



Plusieurs hypothèses ont été faites pour évaluer l'UC 2. Au final, la formatrice et le coordonnateur de filière ont retenu l'idée de « Faire le tour des cultures, repérer ce qui est prioritaire à faire, et le faire. » Ce n'est pas encore un intitulé de situation. En réfléchissant, ils ont proposé d'intituler la situation d'évaluation « Interventions au moment propice ».

Dans le référentiel d'évaluation il est précisé que l'évaluation doit aborder des interventions d'implantation, de récolte ET d'entretien. Ce qui signifie que les trois doivent apparaître dans la situation d'évaluation. L'intitulé doit donc à la fois faire apparaître d'une manière ou d'une autre ces trois aspects. « Interventions au moment propice » n'est pas mal mais ça réduit au critère du « bon moment ». Au final, la formatrice et le coordonnateur ont opté pour « Optimisation des interventions sur les cultures » qu'ils distinguent bien de « interventions sur LA culture ».

Ce deuxième exemple montre de façon détaillée cette appropriation de la capacité et des SPS par l'analyse de situations de travail locales. Cet exemple illustre aussi la démarche itérative de l'équipe pour arriver à formuler la situation d'évaluation qui va s'adapter à des configurations très différentes d'entreprise. Une fois de plus, la première idée n'était pas la bonne !



## Transcription de la vidéo

# La détermination des indicateurs d'évaluation

Pour apprécier si la capacité d'un candidat est en place, l'évaluateur va prendre appui sur les critères qui sont déterminés au niveau national et qui figurent dans le référentiel d'évaluation. Quel que soit le choix de la ou des situation(s) de travail supports de l'évaluation, ils s'imposent à toutes les équipes.

Ils ciblent les éléments essentiels à prendre en compte dans l'activité développée par le candidat pour prendre en charge la ou les situation(s) d'évaluation de la capacité.

Les critères sont précisés par des indicateurs, propres aux situations supports des évaluations choisies par l'équipe pédagogique et donc à définir à partir des particularités de ces situations. Contextualisés et concrets, les indicateurs spécifient les critères. Ils permettent à l'évaluateur d'investiguer et d'étayer son jugement sur chaque critère. Ils ne constituent pas une liste de points à vérifier obligatoirement ; ils ne donnent pas lieu à une évaluation sommative (x points pour chaque indicateur). Ceux qui figurent dans le document complémentaire sont donnés à titre d'exemples et ne sont donc pas à prendre tels quels dans les grilles d'évaluation : certains ne sont pas pertinents dans la situation d'évaluation que l'équipe a retenue, d'autres sont encore imprécis et méritent d'être plus détaillés.

Prenons l'exemple de l'évaluation de l'UC2 du CS Conduite de productions maraîchères, qui sert de fil rouge à cette semaine 4 de Cap'Eval. L'équipe a retenu une situation d'évaluation intitulée « Optimisation des interventions sur les cultures maraîchères » et le sujet précise que le candidat s'appuiera sur 3 situations d'implantation, de récolte et d'entretien de cultures maraîchères.

Prenons connaissance des exemples d'indicateurs proposés dans le document complémentaire, et réalisons l'exercice de lecture de chacun des indicateurs d'évaluation, en nous demandant, pour la situation d'évaluation qui a été retenue, s'il est pertinent ou s'il mérite d'être précisé.

Le 1er critère du référentiel d'évaluation est : Ajustement du planning d'activités.

Dans la situation d'évaluation retenue, difficile d'éliminer des indicateurs parmi ceux qui sont proposés : ils semblent tous pertinents. En ajouter en lien avec l'ajustement du planning d'activités ? pas sûr ...

Nous pouvons continuer le travail de détermination des indicateurs avec le deuxième critère du référentiel d'évaluation de la capacité 2 du CS Conduite de productions maraîchères.



Dans la situation d'évaluation retenue, de nouveau, difficile d'éliminer des indicateurs parmi ceux qui sont proposés : ils semblent tous pertinents. Il est peut-être possible de préciser l'indicateur « organisation des postes de travail » maintenant que les interventions sont connues : implantation, récolte et entretien des cultures. On préciserait alors dans la colonne « indicateurs » « organisation de l'implantation des cultures, organisation de la récolte...

Nous ne poursuivons pas avec le troisième critère car le principe est maintenant compris.



## Transcription de la vidéo

# La rédaction du sujet

Chacun de nous a vécu ou pratiqué des épreuves d'évaluation sur table, avec un sujet comportant une liste de questions ou de consignes. Dans l'évaluation en situation professionnelle des UC, avec le principe d'un sujet donné en début de formation, rédiger un sujet devient une pratique différente et déterminante. Comment s'y prendre pour confier une situation d'évaluation à l'apprenti ou au stagiaire, pour la rendre appétente, pour aiguiller vers ce qui est important au regard de la compétence, dans la prise en charge de la situation?

Le sujet articule plusieurs éléments.

- Il présente la situation d'évaluation retenue pour évaluer une capacité donnée par la mise en activité du candidat. La capacité est énoncée dans le sujet, la situation d'évaluation aussi.
- Le sujet explique à l'apprenti ou au stagiaire en quoi cette situation est importante, intéressante, en particulier au regard du métier, de son histoire. Le rédacteur reprend parfois ici des éléments présentés dans l'annexe 2 du plan d'évaluation, qui présente le cheminement de l'équipe dans la construction du plan d'évaluation.
- Le sujet aiguille l'apprenti ou le stagiaire sur les ressources, les types de raisonnements qui sont attendus. A la première lecture du sujet, tout ceci sera très mystérieux, presque incompréhensible. En même temps, cela génère de la curiosité et de l'intérêt pour la formation à venir.
- Le sujet explique aussi le déroulement de l'épreuve, avec le temps de la réalisation et celui de l'entretien d'évaluation, la prise en compte de l'avis du professionnel qui a vu la réalisation du travail, ...
- Le sujet rappelle qu'il ne suffit pas de réussir le travail pour faire la preuve de sa capacité. Il rappelle l'importance des raisonnements construits et développés.
- Enfin, les critères et les indicateurs ont aussi leur place.

Au-delà de l'articulation de ces éléments, la rédaction du sujet est l'occasion de réfléchir à la façon dont on s'adresse au stagiaire ou à l'apprenti dans le sujet, pour lui donner envie de prendre en charge la prescription et donc la situation d'évaluation.

Rédiger le sujet, c'est « écrire à l'apprenti, au stagiaire », en ayant en tête que le sujet sera lu aussi par le jury, en vue de l'agrément, et aussi par le maître de stage ou d'apprentissage.



## Transcription de la vidéo

# La remise du sujet

Le sujet est rédigé, il a été agréé par le jury, parfois après retouches et modifications, il reste à le remettre aux apprentis ou aux stagiaires.

Il a été expliqué à plusieurs reprises que le sujet est remis en début de formation. Dans un dispositif de formation où l'on considère que l'évaluation tire la formation, la remise du sujet devient un élément important, auquel le formateur-évaluateur porte attention. Le sujet n'est pas donné à la dérobée.

Les stagiaires ou les apprentis vont le lire, vont probablement manifester une certaine incompréhension, voire de l'inquiétude, et ce sera le moment de continuer à porter l'ambition de la situation d'évaluation. De rappeler que la formation contribuera à la prise en charge de la situation d'évaluation. De redire que le questionnement est intéressant et source de développement.

La formation débute à la lecture collective du sujet de l'épreuve.

En cours de formation, surtout dans la première moitié du parcours, la perspective de l'épreuve est encore éloignée, les stagiaires et apprentis oublient un peu la situation d'évaluation. De temps en temps, le formateur-évaluateur estime qu'il est temps de ressortir le sujet, de le relire. Plus la formation avance, plus la lecture et la compréhension du sujet s'affinent.

Ces temps de retour sur le sujet au cours de la formation sont particulièrement féconds. Ils continuent d'être déroutants, car peu ont été habitués dans leur cursus antérieur à une évaluation qui tire la formation.

Prenons un exemple. Lors d'un retour d'expérience, un apprenti relate une situation complexe qui lui a posé question. Il entre dans une explicitation guidée par le formateur, un échange a lieu avec le groupe, le formateur revient probablement sur des éléments à même de guider les raisonnements dans la situation vécue ou dans des situations de la même classe, et puis le formateur explique : une situation comme celle-ci pourrait probablement être retenue dans l'épreuve qui évalue la capacité « C. N° ... ». Et c'est l'occasion de relire le sujet et de parcourir critères et indicateurs. Ceci n'est qu'un exemple des occasions de revenir sur la lecture du sujet au cours de la formation.

Dans cette vidéo, vous aurez compris l'importance de soigner la remise du sujet, et de renouveler sa présentation et sa lecture à plusieurs reprises au cours de la formation, en amont de l'entretien d'évaluation.





## Transcription de la vidéo

# Les enjeux de l'entretien d'évaluation en UC

### Qui dit approche capacitaire dit évaluation en situation

Pour rappel, l'approche capacitaire a des conséquences sur l'évaluation. Elle requiert de se démarquer des pratiques d'évaluation basées sur la seule restitution de connaissances et de savoir-faire procéduraux. Elle nécessite de réaliser une évaluation globale, en situation, et qui ne se limite pas à juger de la seule performance réalisée, qu'à la partie observable et visible du travail.

Nous vous rappelons ce schéma qui présente les dimensions visibles et invisibles de l'action.

### Une évaluation en situation professionnelle au choix de l'équipe pédagogique

Les référentiels d'évaluation comportent généralement la mention « évaluation en situation professionnelle » face à une capacité donnée. Les modalités d'évaluation en situation professionnelle restent à l'initiative des équipes. Ces modalités associent souvent une production suivie d'un entretien d'évaluation. Elles doivent permettre au candidat d'exprimer au mieux son potentiel, c'est-à-dire sa capacité.

### Les visées de l'entretien d'évaluation

L'entretien d'évaluation, principalement fondé sur l'utilisation de techniques d'explicitation et sur un questionnement particulier, cherche à accéder au raisonnement ayant permis la production demandée au candidat. Avant l'entretien, l'évaluateur recueille le retour du maître d'apprentissage ou de stage qui a vu le travail réalisé par le candidat. Lors de l'entretien, l'évaluateur cherche à obtenir des informations précises, les indices qui vont lui permettre de constater si la capacité est acquise. Lors de l'entretien, l'évaluateur doit apprécier l'action du candidat, la pertinence et la cohérence de ses raisonnements et l'adaptation du raisonnement dans d'autres situations liées à la capacité

### L'enjeu de l'entretien est double :

- Prendre en compte les raisonnements et pas la seule performance, ce qui constitue un vrai risque de l'évaluation des compétences
- Veiller à vérifier la maîtrise des trois dimensions de la capacité :  $C = F + R + S'a$





## Transcription de la vidéo

# La conduite de l'entretien d'évaluation en UC

Conduire un entretien d'évaluation va confronter les évaluateurs à utiliser un questionnaire particulier, qui diffère d'un oral dans lequel l'évaluateur pose des questions en lien avec les cours qu'il a donnés, en posant des questions pour lesquelles il connaît les réponses.

### **Un entretien pour l'expression du potentiel du candidat**

Nous proposons de partager un modèle de conduite d'entretien d'évaluation, qui prend appui sur un temps de focalisation sur une situation dans une logique compréhensive, puis sur un temps d'élucidation des raisonnements tenus lors de la prise en charge de la situation d'évaluation et enfin sur un temps de questionnaire pour s'assurer de l'adaptation des raisonnements dans d'autres situations couvertes par la capacité.

Nous vous rappelons que questionner la pensée sous-jacente à l'action n'est pas chose aisée car les informations recherchées ne sont pas toujours conscientes chez la personne qui a mis en œuvre l'action.

En amont des 2 phases que nous distinguons dans le déroulé de l'entretien, nous posons comme préalable le partage du contrat de communication entre l'évaluateur et le candidat. C'est lors de ce partage que l'évaluateur prépare le candidat à être confronté à des questionnements, parfois insistants, très précis. Ce partage est également le moment propice à instaurer un climat de confiance, à briser la glace et générer la parole.

### **L'entretien est structuré en deux phases.**

**Lors de la première phase**, le but est de faire revenir le candidat sur une situation vécue ou sur un moment de la situation, c'est-à-dire de lui permettre de focaliser. Il s'agit de lui proposer de choisir une action précise, un moment précis et pertinent pouvant servir de support afin de faire la preuve de sa capacité.

Durant cette phase l'évaluateur cherche à replonger le candidat dans la situation vécue et à se représenter précisément la situation. Lors de son questionnement, il doit observer des règles langagières strictes, notamment être vigilant à limiter l'utilisation du « pourquoi », à inciter la personne à parler de ce qu'elle a fait personnellement dans cette situation en lui proposant de parler à la première personne. L'utilisation du passé est aussi à privilégier afin de faciliter l'évocation. L'important est que le candidat puisse décrire au mieux la situation en question, qu'il en « pose le décor », et qu'il se sente écouté durant cette phase. Pour y arriver, il paraît important de prendre le temps nécessaire, d'autant plus que le débit de paroles du candidat, replongé dans sa situation, pourra être lent, il faudra veiller à le respecter. Une écoute bienveillante est donc de mise. Ce temps est un investissement qui garantit la qualité de la seconde phase de l'entretien.



**La seconde phase de l'entretien** permet la mise en lumière des raisonnements. Lors de cette phase l'évaluateur a des attentes précises vis-à-vis du candidat, en lien avec les critères définis pour l'évaluation. Cette phase démarre par une description détaillée des actions qui permet d'élucider au fur et à mesure les raisonnements qui sous-tendent ces actions. C'est durant cette phase que l'on identifie les savoirs, savoir-faire, buts de l'action, règles d'action, prise d'information. Ce sont donc ces ressources mobilisées dans l'action que l'évaluateur attend, ce sont les ressources mobilisées dans une adaptation de l'action que l'évaluateur attend aussi et qui vont le renseigner sur l'atteinte ou non de la capacité par le candidat.

L'évaluateur va rester au plus près des propos du candidat, de ce qu'il a relaté de sa situation, pour poser les questions car il ne cherche pas l'énonciation de savoirs décontextualisés mais des savoirs mobilisés en situation.

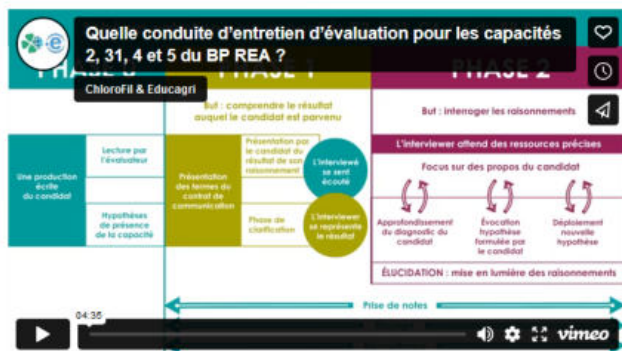
Un modèle d'entretien un peu différent existe pour les situations de diagnostic et d'élaboration de scénario d'évolution, dans le contexte de transition agroécologique. Ce modèle est accessible via le portail Chlorofil, dans la page dédiée au BPREA.



<https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/bp/bp-rea/bp-rea-2017/video/video-spe-rea#c6585>

**Quelle conduite d'entretien d'évaluation pour les capacités 2, 31, 4 et 5 du BP REA ?**

Cette vidéo s'adresse aux formateurs en charge des capacités 2, 31, 4 et 5 BP REA et propose un modèle d'entretien éprouvé, pertinent dans le cadre de l'enseignement de la transition agroécologique. Le schéma d'entretien et les explications peuvent être téléchargés en complément du visionnage.





## Transcription de la vidéo

# Techniques et postures d'entretien

Lors de l'entretien d'évaluation à visée certificative se pose la question de la posture adoptée par le formateur qui devient évaluateur. Alors qu'il s'est placé tout au long de la formation en posture d'accompagnement, il va se placer en situation de contrôle, ce qui ne l'empêche pas, dans l'entretien, de faire en sorte, par son questionnement, de permettre au candidat de déployer son potentiel. Cela suggère certes un changement de casquette mais également le respect de certaines règles d'action lors de l'entretien.

### **L'entretien, une histoire d'interactions**

Dans une situation d'entretien et notamment d'entretien d'évaluation, l'interaction entre les deux interlocuteurs ne s'avère pas neutre. L'attitude et la posture de l'évaluateur sont susceptibles de nuire à l'expression du potentiel du candidat ou au contraire de la favoriser trop.

Il s'agit donc de repérer les freins liés à ce type d'interaction afin d'envisager les leviers à mettre en œuvre.

### **Premier frein : les écarts de communication**

La communication peut être rendue difficile en raison des écarts qui existent entre ce que l'évaluateur veut dire, ce qu'il met en mots et dit, entre ce que le candidat entendra du propos ou de la question de l'évaluateur, ce qu'il comprendra et ce qu'il en répercutera dans sa réponse.

### **Seconds freins : l'adoption de certaines postures**

Lors d'un entretien, l'interviewer ou évaluateur adopte différentes postures ou attitudes, souvent à son insu. Or ces attitudes sont susceptibles de défavoriser l'expression du candidat. Ces attitudes ne sont pas neutres sur l'expression de l'apprenant.

Par une attitude de soutien, l'évaluateur peut s'exprimer de façon à trop rassurer, trop encourager le candidat, qui ne se sent alors pas reconnu capable de répondre à la question.

Par une attitude d'interprétation, l'évaluateur peut transformer les propos du candidat : celui-ci perd un temps précieux à manifester son désaccord, de façon verbale ou non verbale, et surtout risque perdre le fil de sa réflexion

Par une attitude de solution immédiate, l'évaluateur, à l'énoncé d'un problème énoncé par le candidat, peut proposer la première solution qui lui vient à l'esprit, sans laisser au candidat le temps d'évoquer ce qu'il a mis en place pour résoudre le problème donné. Le candidat se trouve dépossédé de la solution que lui a mise en place.

Par une attitude d'investigation, l'évaluateur, par ses questionnements trop insistants, peut inviter le candidat à explorer ses expériences et expliciter ses activités mais en dehors du sujet



initial. Au cours d'un tel questionnement, l'évaluateur insistant risque fort bloquer l'expression du candidat.

### **Des leviers pour une conduite d'entretien sereine et fructueuse**

A ces freins en situation d'entretien existent différents leviers ou techniques susceptibles de favoriser l'expression du candidat.

Par une **attitude compréhensive**, l'évaluateur se place en situation d'écoute, en position d'ouverture quant aux propos du candidat. L'évaluateur tend à se placer en situation **d'écoute active**, attitude décidée qui permet de créer une situation de communication basée sur la confiance et l'empathie. Selon Carl Rogers, **l'empathie** est la capacité à s'engager avec quelqu'un dans un processus de communication, c'est la faculté de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent.

Quelles que soient leur forme, les **reformulations** aident le candidat et lui permettent de vérifier que son discours a été compris et donc qu'il a été écouté avec attention. Ces reformulations lui permettent aussi d'apporter des modifications ou bien des compléments. Enfin, les reformulations s'avèrent précieuses car elles permettent au candidat de faire une pause et de remettre de l'ordre dans ses idées.

Lorsque l'évaluateur, après une question ou une reformulation, **demeure silencieux**, il permet au candidat d'aller fouiller dans sa mémoire, de réfléchir plus confortablement. Pourtant, rester silencieux est relativement perturbant pour un évaluateur, effrayé souvent par le silence même du candidat, l'absence de réponses immédiates. Cette peur du vide pousse l'évaluateur à reformuler sa question, sa consigne, souvent avec d'autres mots que ceux employés initialement alors qu'en fait, le candidat réfléchit... Il faut lui laisser ce temps de silence et de réflexion.

Même dans le cadre d'une évaluation certificative, le **contrat de communication** a sa place. C'est lors de cette première partie de l'échange que l'évaluateur prépare son interlocuteur, donc le candidat, à être confronté à des questionnements parfois inhabituels, parfois insistants voire très précis. Poser le contrat de communication permet aussi de recueillir l'assentiment de l'interlocuteur quant au déroulé de l'entretien. C'est aussi l'occasion de s'échauffer, de briser la glace et d'instaurer un climat de confiance. Ce contrat est à maintenir tout au long de l'entretien, à défaut l'échange pourrait être stoppé par l'une des deux parties.

### **Derniers points de vigilance**

D'une part, l'évaluateur demeurera très vigilant quant à ses propres signes verbaux ou non verbaux qui peuvent indiquer notamment qu'il n'écoute pas...

D'autre part, conduire un entretien d'évaluation suppose que l'évaluateur est intimement persuadé que le candidat a un véritable potentiel, que ce potentiel permette ou non de valider la capacité. L'évaluateur veille à conserver une attitude compréhensive, bienveillante et positive tout au long de l'entretien.

Enfin, conduire un entretien ne s'avère ni spontané, ni facile, il faut s'entraîner !





## Transcription de la vidéo

# Renseigner une grille d'évaluation en UC

Au Ministère en charge de l'agriculture, l'usage d'une grille d'évaluation est ancienne et répond à une exigence de transparence et d'égalité de traitement des candidats.

En UC, où la notation est absente, la grille d'évaluation est l'outil qui formalise la proposition de l'évaluateur au sujet du développement de la capacité d'un apprenti ou d'un stagiaire : la capacité est-elle en place, ou pas ? Et sur quoi l'évaluateur se base pour le dire ?

En UC, le renseignement d'une grille d'évaluation est une situation de travail du formateur. Elle est complexe à double titre :

- Elle exige une réflexion préalable pour aboutir à un avis sur la présence ou l'absence de la capacité,
- Elle suppose une formalisation à l'écrit des appréciations dans la grille d'évaluation. Un écrit qui s'adresse à différentes catégories d'acteurs aux attentes et rôles différents: stagiaires et apprentis, collègues, et membres de jury.

Pour le formateur débutant, trois difficultés majeures sont à signaler :

La première difficulté consiste à se passer de la notation. La notation est très répandue dans tous les systèmes éducatifs et, même si de nombreuses personnes sont sensibilisées aux effets discutables de la notation, elles y sont habituées et ont du mal à concevoir un système où ce n'est pas une note qui exprime une réussite. En UC, exprimer « ce candidat a réussi cette épreuve », cela veut dire exprimer qu'il a suffisamment développé sa capacité. C'est-à-dire ? Nous allons en reparler dans la suite de cette semaine 5.

La deuxième difficulté consiste à prendre appui sur des critères peu nombreux, en lieu et place d'une multitude d'indicateurs qui atomisent la décision. Dans l'ancien système des UC, qui aura bientôt 40 ans, les grilles d'évaluation étaient historiquement organisées autour d'objectifs opérationnels très détaillés et précis, pouvant donner à celui qui évaluait le sentiment d'une décision plutôt objective. Cette modalité a évolué pour organiser la décision d'évaluation autour de critères peu nombreux, qui rassemblent un ensemble d'indicateurs, qui, eux, restent nombreux. Une appréciation est portée à l'échelle du critère, et non de chacun des indicateurs qui précisent le critère. Cette évolution est difficilement comprise par de nombreux évaluateurs.

La troisième difficulté consiste à considérer cette tâche ardue de formalisation écrite comme une tâche administrative, dont il s'agit de se débarrasser le plus vite possible, car elle fait perdre du temps. Comment réaliser que les appréciations portées sur les critères d'une capacité, puis sur la capacité elle-même auront du sens pour celui qui est évalué, et aussi pour le jury ? Comment arriver à considérer cette tâche comme une tâche noble, aboutissement d'un parcours de développement des compétences ?



Mais, assez parlé de ce qui rend le renseignement d'une grille d'évaluation complexe. Que s'agit-il de faire exactement ? de porter des appréciations sur l'état de développement par un candidat d'une capacité intermédiaire, à partir d'appréciations sur quelques critères d'évaluation.

La note de service qui encadre les examens en UC précise le contenu d'une grille d'évaluation en annexe 4. Les colonnes des capacités intermédiaires, des critères et des indicateurs sont renseignées en amont, dès l'agrément de l'épreuve, il s'agit de renseigner dans l'annexe 4 l'appréciation des résultats au regard des critères, puis l'appréciation globale relative à la capacité intermédiaire.

La même note de service précise aussi, pour la validation des résultats des candidats :

« Le centre de formation doit présenter au jury un document récapitulant les résultats du candidat par rapport à l'ensemble des capacités intermédiaires de chaque UC et une appréciation globale de l'atteinte de la capacité correspondante » (c'est l'annexe 5).

« Le jury analyse les résultats obtenus par les candidats au regard de chacune des capacités visées »

Pour comprendre le travail du formateur au moment de renseigner la grille d'évaluation, reprenons rapidement l'ensemble du processus.

Un stagiaire ou un apprenti (ici une apprentie) a reçu un sujet en début de formation, a pris en charge la situation d'évaluation et s'est préparé en vue de l'entretien d'évaluation., le formateur/évaluateur a recueilli l'avis du maître de stage ou d'apprentissage sur la situation que le stagiaire ou l'apprenti a pris en charge, en lien avec la capacité et le sujet. Lorsque l'entretien démarre, le formateur/évaluateur a déjà un avis sur la capacité du candidat, sur la base de l'avis du maître de stage/d'apprentissage et sur la base de l'accompagnement mis en place pour former.

A la fin de l'entretien, cet avis peut être conforté ou remis en question. Généralement, dès que l'entretien est terminé, la décision est formée dans la tête du formateur/évaluateur : c'est souvent assez tranché, c'est oui ou c'est non, et parfois, mais c'est plus rare, il est hésitant sur le degré de développement de la capacité, car il y a des signaux/ des indices qui vont dans des sens contradictoires.

Et il s'agit ensuite de coucher par écrit le raisonnement qui a conduit à cette appréciation, et ce n'est pas chose simple. Le dire oralement est probablement plus facile.

Nous venons d'aborder ce qu'il y a à faire, la prochaine vidéo abordera comment l'évaluateur peut s'y prendre pour renseigner la grille d'évaluation.



## Transcription de la vidéo

# Formuler une appréciation en UC

Comment formuler une appréciation ?

L'appréciation relative à la capacité prend en compte :

- Ce que le candidat a réalisé en prenant en charge la situation d'évaluation, les résultats auxquels il est parvenu (le F de l'équation de la capacité)
- Les raisonnements du candidat lors de la prise en charge de la situation d'évaluation, qui ont été mis à jour pendant l'entretien d'évaluation (le R de l'équation de la capacité)
- L'adaptation des raisonnements du candidat à d'autres situations (le S'A de l'équation de la capacité) : car l'évaluateur et le jury ne s'intéressent pas qu'à la maîtrise de la situation d'évaluation, mais bien à la prise en charge de l'ensemble des situations que la capacité recouvre.

Au final, la question principale de l'évaluateur, c'est : « est-ce que demain ce candidat sera en mesure de prendre en charge les situations de travail que la capacité recouvre ? » Avec bien sûr moins d'agilité qu'un professionnel expérimenté ... mais ... est-ce que le potentiel est là ?

Les informations dont l'évaluateur dispose pour répondre à cette question sont :

- Les retours du professionnel qui a vu le candidat prendre en charge la situation d'évaluation,
- Parfois des traces de la situation d'évaluation
- Ce qui a été échangé pendant l'entretien d'évaluation.

Il n'y a pas une façon unique de porter une appréciation globale relative à une capacité intermédiaire, mais chacun comprend que cela ne peut pas se résumer à une phrase laconique du type : « OK », « capacité maîtrisée ».

L'évaluateur fait un effort pour expliquer sa décision, en révélant ce qui est en place et ce qui ne l'est pas encore.

L'appréciation relative au critère prend appui sur les indicateurs qui avaient été retenus, compte tenu de la situation d'évaluation, et sur les indices prélevés par l'évaluateur, dans le retour du professionnel et lors de l'entretien d'évaluation.

Une question fréquente nous est posée « faut-il faire un commentaire en face de chaque indicateur ? ». Cette question révèle la difficulté à comprendre qu'une appréciation sur un critère rassemble un faisceau d'indices relatifs aux indicateurs, sans pour autant s'astreindre à une



vérification systématique de chaque indicateur. Les indicateurs servent de guide au stagiaire dans la réalisation et à l'évaluateur dans son évaluation pour aboutir au jugement qu'il porte dans les commentaires.



## Transcription de la vidéo

# Un exemple de renseignement d'une grille en UC

Un exemple va permettre de comprendre comment un évaluateur, Yann, formateur en aménagements paysagers, s'y est pris pour évaluer la capacité « CP5.2 Réaliser des travaux de mise en place d'installations et d'infrastructures paysagères » d'un apprenti, à partir d'une situation d'évaluation intitulée : Clôture d'un espace vert.

La première grille renseignée par Yann a dû être modifiée : le jury a estimé qu'il ne disposait pas d'assez d'éléments pour prendre une décision.

Comme on peut le voir, dans la colonne « appréciation relative aux critères, Yann avait pointé chaque indicateur, avec un RAS, un OK ou « insuffisant. L'appréciation globale relative à la capacité intermédiaire indiquait seulement qu'elle était maîtrisée.

Yann a mis un peu de temps à accepter ce qu'il a vécu comme un manque de confiance du jury, puis il a fait évoluer la grille de la façon suivante.

Le premier critère de la capacité 2.2 « réaliser des travaux de mise en place d'installations et d'infrastructures paysagères » s'intitule « Mise en œuvre des consignes ». Il s'agit de s'assurer que le candidat comprend et opérationnalise les consignes données et que son travail est conforme.

L'appréciation relative à ce critère est maintenant la suivante.

Le second critère s'intitule « Qualité ». Il s'agit de s'assurer que le candidat a fait un travail de qualité. L'appréciation relative à ce critère est maintenant la suivante.

L'appréciation relative à la capacité intermédiaire est devenue la suivante.

Dans cette seconde grille, qui est un exemple et pas un modèle, Yann donne au jury des précisions sur la situation d'évaluation, sur ce que le candidat Eddy a fait, sur ses raisonnements et sur son adaptation dans d'autres situations. On retrouve l'équation de la capacité à différents endroits.

Yann fait l'effort de révéler au jury ce qui est marquant dans le développement de la capacité d'Eddy, il fait part de ce qui est en place et de ce qui demande encore à être améliorée.

Le jury dispose d'éléments précis, il est à même de se faire une idée de la capacité d'Eddy.



## Transcription de la vidéo

# Mon rôle dans le processus de certification

## La certification au Ministère en charge de l'agriculture

### Introduction

Le ministère en charge de l'agriculture est un organisme certificateur. A ce titre, il délivre les certifications pour les diplômes dont il a réglementairement la responsabilité sur la base de référentiels qu'il élabore. Il décide ainsi du contenu des certifications et des modalités d'évaluation.

**Pour les diplômes modulaires :** la certification peut prendre la forme d'épreuves terminales, et/ou d'évaluation certificatives en cours de formation (ECCF). Des notes de cadrage précisent les modalités d'évaluation pour chaque diplôme.

**Pour les diplômes en UC :** les épreuves sont construites par les équipes dans les centres de formation. Le cadrage général est livré dans la NS DGER/SDPFE/2016-31 en date du 15 janvier 2016.

### La valeur nationale des diplômes est fondamentale

Il revient ainsi au service public d'assurer cette garantie sous la responsabilité :

- d'une part, de la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) qui pilote l'élaboration des référentiels de diplôme,
- d'autre part, des autorités académiques : les directions régionales de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt en Métropole et les directions de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt en Outre-mer, qui sont les garantes de la légalité des examens.

## La construction des référentiels de diplôme professionnel au MASA

### Le pilotage par la DGER

L'élaboration des référentiels de diplôme, qu'ils soient en UC ou modulaires, est pilotée par la **DGER** (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche) et notamment par les deux bureaux en charge des formations :

- Le bureau des diplômes de l'enseignement technique
- Le bureau des formations de l'enseignement supérieur, responsable du BTS agricole.





Les référentiels de diplôme font l'objet d'une **consultation** auprès des équipes **enseignantes** et sont présentés dans les instances ad hoc où siègent des **professionnels** et les **partenaires sociaux**.

### Le processus d'élaboration

L'élaboration des référentiels fait l'objet d'un processus qui implique différents acteurs :

- La réalisation d'études prospectives préalables aux rénovations ou aux créations de diplômes et à l'élaboration des référentiels d'activités des diplômes est assurée par les Délégués Régionaux Ingénierie de Formation et/ou par des chargés d'ingénierie de l'Institut Agro Dijon. Pour cela, ils font appel à des professionnels du champ concerné tant pour leur expertise que pour leur vision prospective des métiers.
- Les référentiels de compétences et d'évaluation sont réalisés par l'Inspection de l'Enseignement agricole (IEA) et/ou des chargés d'ingénierie de l'Institut Agro Dijon.
- Les référentiels de diplômes (référentiels d'activités, référentiel de compétences, référentiel d'évaluation) sont présentés dans les instances ad hoc où siègent les professionnels et les partenaires sociaux.
- Les référentiels de formation, spécifiques au modulaire, sont élaborés par l'IEA avec l'appui de représentants des équipes enseignantes.
- Les référentiels de formation des diplômes modulaires font l'objet d'une consultation auprès des équipes enseignantes.

## Les acteurs et les étapes du processus de certification

### Introduction

La **certification** repose sur un certain nombre d'acteurs et d'étapes.

- **Des acteurs** qui agissent à différents niveaux : services de la DGER, Inspection de l'Enseignement Agricole, présidents et présidents adjoints de jury, évaluateurs, personnels administratifs ;
- **Différentes étapes** : élaboration des situations d'évaluation, organisation, passation des épreuves, évaluation à l'aide de grilles, harmonisation, délibération, communication des résultats...

Nous vous présentons ici les rôles et les responsabilités de l'ensemble des acteurs dans le processus de certification et, en particulier, ceux de **l'enseignant** ou **formateur**.

### Le rôle de l'enseignant/formateur et les étapes de la certification

Tout débute par l'entrée des apprenants dans un cycle de formation et se clôture, en fin de formation, par les délibérations.

#### Pour les diplômes modulaires

- **Dès le début de la formation**, l'équipe pédagogique élabore le plan d'évaluation prévisionnel (PEP) qui positionne les épreuves certificatives en cours de formation sur la durée du cycle.



- **En cours d'année**, en tant que membre de l'équipe enseignante, vous pouvez être appelé(e) à participer à une commission de choix et d'élaboration de sujets d'épreuves terminales.
- **L'année terminale du cycle de formation**, les établissements et les autorités académiques procèdent à l'inscription des candidats à l'examen et notamment aux épreuves terminales.
- **A la fin de l'année de terminale**, en tant que membre de l'équipe enseignante vous pouvez être convoqué(e) pour participer aux épreuves terminales : correction d'écrit ou épreuves orales ou pratiques.
- **A l'issue des épreuves**, en tant que membre de jury, vous pouvez participer aux opérations de délibérations.

Fig. 1 : Les étapes de la certification pour une formation sous forme ECCF + épreuves terminales

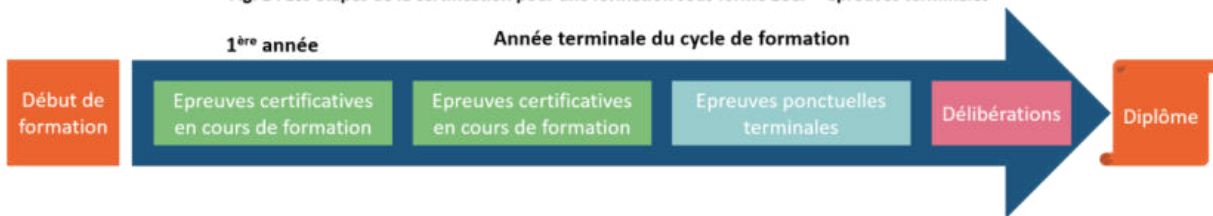


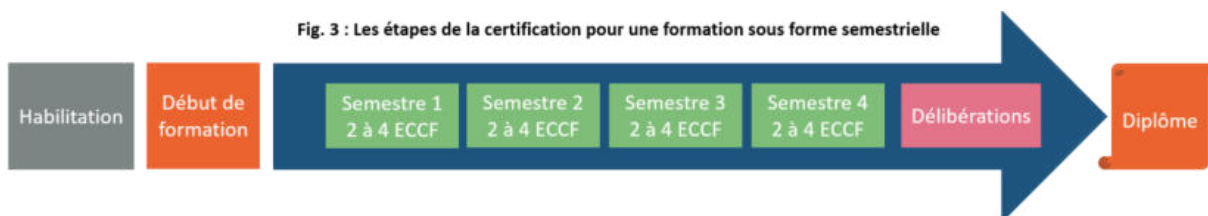
Fig. 2 : Opérations et acteurs de la certification au ministère en charge de l'agriculture

Entrée en formation									Epreuves terminales
Mise en œuvre du CCF	Elaboration du PEP		Mise en œuvre des évaluations CCF	Organisation du CCF	Formalisation du dossier CCF				
	Enseignants / Formateurs Coordo Chefs d'étab.		Enseignants / Formateurs	Chefs d'étab.	Enseignants / Formateurs Coordo Chefs d'étab.				
Régulation du CCF		Validation du PEP							Contrôle a posteriori du CCF
		Président de jury PAJ							Président de jury. PAJ. Enseignants / Formateurs
Epreuves terminales et délivrance du diplôme		Elaboration des sujets d'examen	Organisation des épreuves terminales		Correction des épreuves écrites	Participation aux épreuves orales et pratiques	Délibération	Publication des résultats	
		Inspecteurs Enseignants / Formateurs	Services examen – Mirex PAJ		Enseignants / Formateurs	Enseignants / Formateurs	Enseignants / Formateurs Président de jury PAJ	Services examen – Mirex	

Pour les établissements proposant un BTSa sous la forme semestrielle

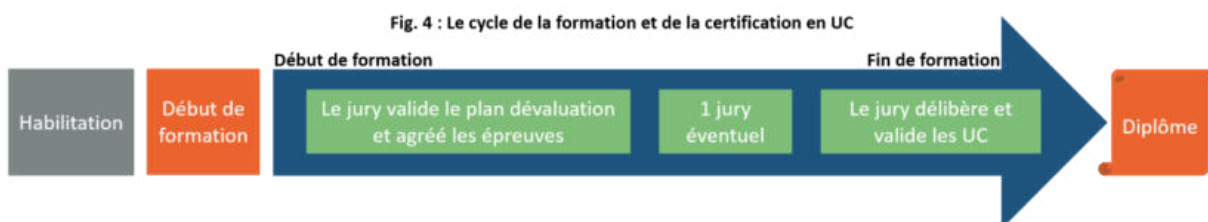


Une première étape s'ajoute : la demande d'habilitation pour laquelle l'équipe pédagogique doit présenter l'ingénierie pédagogique proposée : les situations d'évaluation et les unités d'enseignement correspondantes.<sup>1</sup>



### Pour les diplômes en UC

- **Avant le cycle de formation**, en tant que formateur ou formatrice, vous participez à l'élaboration du dossier de demande d'habilitation à la mise en œuvre de la certification.
- **Avant le cycle de formation**, les établissements et les autorités académiques procèdent à l'inscription des candidats à l'examen en UC.
- **En cours de cycle**, en tant que formateur ou formatrice, vous pouvez être convoqué(e) par la DRAAF pour participer aux jurys régionaux d'agrément ou de validation des épreuves. Vous êtes alors membre de jury.
- **En cours de cycle**, en tant que formateur ou formatrice du cycle et conformément au dossier d'habilitation pour la mise en œuvre de la certification, vous êtes amené(e) à assurer la passation des épreuves certificatives.
- **En cours de cycle et aussi en fin du cycle**, en tant que coordinateur, au nom de l'équipe, vous êtes amené(e) à présenter au jury permanent le plan d'évaluation et les épreuves à l'agrément ainsi que les propositions de validation des UC pour chaque candidat.



### La chaîne de la certification pour un diplôme modulaire

#### Les autres acteurs mobilisés

L'ensemble du processus de la certification mobilise de nombreux acteurs, en plus des enseignants et formateurs qui réalisent les évaluations.

Tous interviennent dans ce que l'on peut appeler « la chaîne de la certification », qui assemble trois maillons :

<sup>1</sup> Cf. Note de service DGER/SDES/2022-863 du 24/11/2022, portant sur les modalités concernant la mise en œuvre de l'habilitation pour les établissements à conduire une formation de BTSa sous la forme semestrielle



- La mise en œuvre des ECCF
- La régulation du CCF
- La délivrance du diplôme

### **L'organisation des examens**

La note de service 2010-2060 du 29 avril 2010 fournit les instructions générales relatives à l'organisation des examens avec le rôle des acteurs dans les diverses opérations concernant les épreuves d'examen et les opérations de jury.

### **L'ensemble du processus de la certification pour un diplôme en UC**

L'ensemble du processus de la certification mobilise de nombreux acteurs, en plus des enseignants et formateurs qui mettent en œuvre les situations d'évaluation.

Tous interviennent dans ce que l'on peut appeler « **la chaîne de la certification** » qui assemble plusieurs étapes / maillons :

1. L'élaboration du plan d'évaluation et des situations d'évaluation
2. La mise en œuvre des épreuves liées aux situations d'évaluation
3. La préparation en équipe des propositions de validation d'UC qui seront portées en jury
4. La présentation au jury des propositions de validation des UC
5. La délivrance du diplôme

La note de service 2016-31 en date du 15 janvier 2016 fournit les instructions générales relatives à l'organisation des examens de l'enseignement agricole conduisant à des diplômes délivrés par unités capitalisables (UC).



## Transcription de la vidéo

# Qualité de la certification et déontologie

## La déontologie, condition de la qualité de la certification

Les enseignants et formateurs doivent participer à l'évaluation des apprenants tout au long de la formation ainsi qu'en vue de la certification.

Les opérations d'évaluation liées à la certification, qui visent la délivrance du diplôme, supposent de connaître et d'appliquer un **ensemble de principes, de règles et de devoirs**, régissant l'activité de l'enseignant/formateur et constitutif de la **déontologie du métier**.

### Deux grands principes

Deux grands principes sous-tendent la mise en œuvre de la certification dans un objectif de qualité et d'équité, tant lors des épreuves terminales que des évaluations certificatives en cours de formation ainsi que de la mise en œuvre des UC :

- **La garantie de la valeur nationale du diplôme,**
- **L'égalité de traitement des candidats.**

### Pour les diplômes modulaires (ECCF + ET ou tout hors CCF)

Ainsi, le référentiel de compétences des personnels d'enseignement inscrit l'évaluation comme une des compétences fondamentales de l'enseignant (Compétence P5 : « *Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves (apprenants)* »). Il s'agit aussi d'une des missions exprimées dans les textes statutaires des PCEA et PLPA (« *Les professeurs (...) de l'enseignement agricole participent aux actions d'éducation, principalement en assurant un service d'enseignement ... Dans ce cadre, ils assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribuent à les conseiller dans le choix de leur projet d'orientation* »).

### Pour les diplômes délivrés en UC

Le centre de formation et ses équipes s'engagent à respecter les éléments consignés dans le dossier d'habilitation. Celui-ci atteste du respect des exigences règlementaires, garantit la mobilisation des moyens adaptés, explicite la valorisation des marges d'autonomie et précise les choix opérés en matière d'évaluation et de formation. La qualification des formateurs répond





aux exigences fixées par arrêté ministériel avec l'obligation supplémentaire qu'au moins deux formateurs intervenant dans la formation habilitée aient suivi les sessions propres au dispositif de formation en UC leur permettant d'appréhender la mise en œuvre des modalités d'évaluation et de formation dans le respect des textes réglementaires.

## Mes responsabilités pour la qualité de la certification

### Une obligation réglementaire

L'enseignant/formateur dans sa fonction d'évaluateur participe à la chaîne menant à la certification et à la délivrance du diplôme. Il ne s'agit pas d'une simple possibilité mais d'une obligation qui lui est faite réglementairement (cf. L'arrêté du 1<sup>er</sup> octobre 1990 fixant l'organisation des examens conduisant à la délivrance des diplômes de l'enseignement technique agricole).

#### ⇒ Les règles qui en découlent

Cette obligation réglementaire impose le respect de certaines règles :

- appliquer les grands principes de l'évaluation : équité, garantie de la valeur du diplôme;
- se référer précisément aux référentiels de compétences et d'évaluation, qui constituent la référence sociale du diplôme, et de bien identifier les capacités à valider lors des épreuves (pour les situations d'évaluation proposées ainsi que les critères attendants ;
- respecter et faire respecter le cadre de la réglementation en matière d'épreuves d'examen ; l'examineur est, par exemple, le garant de l'application stricte de la procédure relative à la fraude ;
- veiller aux règles de confidentialité dans le respect du secret professionnel auquel l'examineur est soumis.

Pour l'enseignant, pour le formateur, ceci signifie de penser son action en matière d'évaluation avec la **posture appropriée, vis-à-vis du candidat d'une part et du processus global de la certification d'autre part**. Ce sont ces deux entrées qui vous sont proposées ici.

### L'application de ces principes pour les candidats en situation de handicap :

- Pour des candidats en situation de handicap ou à besoins particuliers, des aménagements des épreuves d'examen peuvent être notifiés par l'autorité académique. Ces aménagements relèvent d'une mesure de compensation et répondent à un désavantage provoqué par une incapacité inhérente à une déficience ou un dysfonctionnement avéré.
- Les obligations de compensation ne visent pas à favoriser une personne par rapport une autre, mais à compenser l'inégalité, induite par le handicap ou le trouble, en mettant à disposition des candidats les aménagements qui leur sont nécessaires pour garantir une





égalité traitement. Les mesures appropriées ne constituent pas une exception au principe d'égalité mais visent au contraire à son effectivité.<sup>1</sup>

**cf. note de service DGER/SDPFE/2018-327** Publiée le 25-04-2018 sur les procédures mises en place lors de l'organisation des examens de l'enseignement technique agricole pour les **candidats en situation de handicap**.

## Ma posture vis-à-vis du candidat

Qu'il s'agisse de la participation aux épreuves terminales ou de la mise en œuvre du contrôle en cours de formation ou de la mise en œuvre des UC, l'évaluateur doit tout mettre en œuvre pour rechercher l'équité entre les candidats, que l'on peut définir comme « *le principe impliquant l'appréciation juste, le respect absolu de ce qui est dû à chacun* ».

Il se doit d'avoir « ... *une conduite irréprochable lors de l'interrogation du candidat. Il adopte une attitude digne et d'accueil bienveillant envers tous les candidats. Il s'interdit toute remarque ou réflexion les concernant* » (cf. Référence : note de service DGER/SDPOFE/N2010-2060 du 29 avril 2010 : Instructions générales relatives à l'organisation des examens de l'enseignement technique agricole).

## La bienveillance lors de l'évaluation

Si la bienveillance vis-à-vis du candidat apparaît parfois comme une forme de laxisme ou de trop grande facilité qu'on lui octroierait en vue de la délivrance du diplôme, elle constitue en réalité une attitude indispensable pour mettre à l'aise le candidat.

A l'oral, l'attitude bienveillante requise permet au candidat d'exprimer au mieux l'atteinte de la (des) capacité(s). En s'efforçant d'avoir une attitude d'écoute, de compréhension, en s'abstenant de porter un jugement hâtif, l'évaluateur améliore la relation avec le candidat, ce qui permet à ce dernier de réagir sereinement et de mieux répondre aux attentes de l'évaluation tout en lui évitant un stress inutile.

L'instauration d'un climat de confiance, la proposition de reformulations, la possibilité de temps de pause en évitant un feu de questions continu et changeant, sont autant de techniques favorisant cette posture.

## Se prémunir des biais

Toutes les études en docimologie mettent en évidence les biais existants dans l'évaluation et les écarts importants qui peuvent en résulter.

Dans sa posture d'évaluateur, il est également nécessaire que l'enseignant/formateur en charge de l'évaluation ait bien conscience de la subjectivité de l'examineur et des biais possibles lors

---

1



des évaluations afin de s'appuyer au mieux sur les outils ou procédures prévues pour respecter l'égalité de traitement des candidats et l'impartialité de l'évaluation.

Pour rappel, la question des biais est abordée en semaine 1, n'hésitez à y revenir !

## L'entrée par la capacité

Par ailleurs, l'évaluation de capacités, en cohérence avec le développement de l'approche par compétences, concerne tous les diplômes de l'enseignement agricole. Il est donc fondamental que les examinateurs intègrent cette finalité : leur mission consiste à évaluer l'atteinte d'une capacité par les candidats et non pas la seule maîtrise de connaissances, indépendantes de la situation.

Ceci suppose, de la part de l'évaluateur d'être au clair sur la visée de l'évaluation (quelles sont les capacités à valider ?) et la nécessité de s'appuyer sur des repères solides (le référentiel de diplôme, les critères et grilles d'évaluation...) pour étayer son jugement.

Mais aussi de faire preuve d'une attitude professionnelle en vue de l'évaluation qui allie bienveillance et exigence.

### Faire émerger le potentiel du candidat

#### ⇒ La construction de la situation d'évaluation

Une construction des évaluations et un déroulement des épreuves qui doivent permettre de bien apprécier la ou les capacités acquises ou le niveau du candidat.

Dans les diplômes professionnels, on vise à évaluer les capacités acquises par le candidat. Une capacité exprime le potentiel d'un individu en termes de combinatoire de connaissances, savoir-faire et comportements adaptée au contexte<sup>2</sup>. C'est ce potentiel qu'il s'agit de révéler lors de l'évaluation, ce qui est plus complexe que la simple vérification de connaissances.

L'examineur doit veiller à formuler des consignes pertinentes en lien avec la capacité visée et la situation proposée.

En ce qui concerne les sujets d'écrit (pour les diplômes en modulaire), il s'agit de s'assurer que le mode de questionnement proposé assure bien cette fonction.

#### ⇒ La conduite de l'entretien

La forme de l'entretien (qui se rapproche de l'explicitation de pratiques) est différente d'une simple interrogation orale.

L'évaluateur doit poser des questions en réaction aux propos du candidat, en lien avec la situation présentée et toujours en relation avec la capacité évaluée.

Il ne s'agit donc pas de questions de « cours », limitées à la simple vérification de connaissances livresques et indépendantes de la problématique ou situation présentée.

<sup>2</sup> cf Guide d'écriture des référentiels de diplômes professionnels au ministère chargé de l'agriculture - 2009



## Concertation et harmonisation entre évaluateurs

*Obligation règlementaire mais surtout procédure permettant de limiter les écarts entre évaluateurs.*

### ⇒ La prévention des biais<sup>3</sup>

Pour les évaluateurs, des moyens permettent de limiter les biais :

- se mettre d'accord sur les attendus de l'épreuve,
- échanger sur les façons de prendre en compte tel ou tel élément de réponse,
- préciser et harmoniser leurs attentes.

Une fois cette harmonisation collective réalisée, l'évaluateur veille à respecter les normes d'harmonisation mises en place.

Pour les épreuves pratiques et orales, cette harmonisation est nécessaire pour l'élaboration des sujets avec les mêmes exigences.

### ⇒ Le jugement évaluatif

A l'issue de l'épreuve, les membres du poste d'évaluation pour les épreuves terminales / les évaluateurs responsables de l'évaluation pour les UC doivent encore échanger et exprimer, au-delà de l'impression d'ensemble, sur quoi se fonde leur jugement.

- ✓ Pour les diplômes modulaires, la note attribuée n'est pas la moyenne des deux, mais reflète l'appréciation du niveau d'atteinte global de la capacité, à l'issue de leurs échanges.
- ✓ Pour les diplômes en UC, la formulation d'un jugement professionnel doit refléter l'appréciation du niveau d'atteinte global de la capacité à l'issue de leurs échanges.

## Les grilles d'évaluation

*Elles consistent en un outil de formalisation qui précise les attentes et qui permet de définir des règles d'équité.*

Comme vous l'avez déjà vu, la grille d'évaluation constitue un outil indispensable de la panoplie de l'évaluateur.

Si la grille d'évaluation est, là encore, une obligation règlementaire, elle est surtout un guide utile pour décider du niveau d'acquisition et d'atteinte de chaque capacité.

Pour chaque critère, les évaluateurs notent ou apprécient des éléments significatifs des indicateurs de la situation d'évaluation.

Ceux-ci participeront à l'expression de leur jugement et contribueront au renseignement de la grille et, *in fine*, à l'attribution de la capacité.

## Les appréciations

### Une obligation règlementaire

---

<sup>3</sup> Se reporter à la semaine 1 (onglet S1.2) à propos des biais de l'évaluation



Le fait de fournir des appréciations est d'abord une obligation réglementaire pour les diplômes modulaires. La note de service de 2010 le dit clairement : *l'évaluateur « remplit complètement les grilles d'évaluation et y porte obligatoirement les observations justifiant la note donnée, y compris l'appréciation générale ».*

Cette appréciation est importante pour justifier la note du candidat, notamment en cas de recours.

Pour les diplômes en UC, les appréciations sont portées sur les grilles d'évaluation de chaque épreuve (annexe 4 de la NS), grilles qui sont remises au jury. Ce dernier a pour rôle d'apprécier les résultats des candidats aux différentes épreuves et au regard des capacités de chaque UC, sur la base des appréciations formulées par les évaluateurs et, si nécessaire, d'échanges avec l'équipe pédagogique.

Si l'on retient comme définition qu'une appréciation représente une « démarche de la pensée aboutissant à un jugement de valeur », on comprend qu'il s'agit alors de fournir des éléments objectivés, argumentés, qui vont étayer l'avis global et/ou la notation portés sur la prestation du candidat.

### **Les modalités de concertation**

Dans le cadre du modulaire, ce travail est soit individuel, soit collectif dans le cas d'évaluations interdisciplinaires, qui demandent alors une phase délibérative.

Dans les épreuves en UC, ce travail est individuel puis collectif pour construire les propositions de validation à soumettre ensuite au jury. En effet, l'équipe pédagogique, au-delà du remplissage de chaque grille d'épreuve par un évaluateur, doit formuler un avis circonstancié par rapport à l'atteinte de la capacité globale visée pour chaque candidat (annexe 5 de la NS).

Cette phase de concertation doit permettre la construction d'un consensus aboutissant à une position collective où les appréciations doivent apparaître justes et fondées.

## **Les textes de référence :**

**Le référentiel de compétences des enseignants L'arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (compétence p 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves)**

- *En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.*
- *Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.*
- *Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.*
- *Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.*
- *Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.*
- *Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.*



## La participation des enseignants/formateurs aux examens

**L'arrêté du 1<sup>er</sup> octobre 1990 fixant l'organisation des examens conduisant à la délivrance des diplômes de l'enseignement technique agricole indique dans l'Article 4.** – « *Tout agent de droit public et tout enseignant d'établissement sous contrat, pour le bon déroulement des examens, est en service jusqu'à la délivrance des diplômes. Il doit se tenir à la disposition de l'autorité académique et du président de jury; de sa désignation jusqu'à la proclamation des résultats, chaque membre d'un jury a l'obligation de participer aux missions liées à la délivrance des diplômes qui lui sont attribuées.* »

## Le rôle de l'examineur

**Note de service DGER/SDPOFE/N2010-2060 en date du 29 avril 2010 précisant les instructions générales relatives à l'organisation des examens de l'enseignement technique agricole :** *L'examineur est le garant de l'application stricte de la procédure relative à la fraude ; il s'interdit de communiquer aux candidats ou à toute autre personne extérieure au jury les notes ou appréciations portées sur la prestation des candidats.*

## Le texte qui pose les principes d'égalité et d'impartialité

**L'arrêté du 1<sup>er</sup> octobre 1990 fixant l'organisation des examens conduisant à la délivrance des diplômes de l'enseignement technique agricole précise dans son article 9 :** « *Dans le cadre de leur mission d'évaluation, les membres du jury doivent respecter les principes généraux du droit, notamment d'égalité de traitement des candidats et d'impartialité* ». Ces principes généraux se retrouvent aussi dans la note de service 2016-31 en date du 15 janvier 2016 précisant les instructions générales relatives à l'organisation des examens de l'enseignement agricole conduisant à des diplômes délivrés par unités capitalisables (UC).

### ⇒ Ces principes sont garantis notamment par :

- L'anonymat des copies (dans le cadre des épreuves terminales) ;
- L'harmonisation préalable à l'évaluation ;
- L'utilisation d'une grille d'évaluation ;
- Le renseignement des grilles à l'aide d'appréciations explicitant le degré d'atteinte de la capacité ;
- L'harmonisation au sein du jury à l'issue des épreuves terminales
- En UC, une régulation en équipe des appréciations portées sur les grilles.

### ⇒ L'interdiction de « l'évaluation sanction » :

Dans la circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011, il est indiqué que « Les punitions scolaires (...) sont prises en considération du comportement de l'élève indépendamment des résultats scolaires. » Le texte réaffirme donc le principe selon lequel la notation sert strictement à évaluer le niveau d'un élève et non à sanctionner un comportement.

