

# Module national TUTAC « Les examens et la délivrance des diplômes, cœur de l'action des enseignants : l'évaluation dans l'enseignement agricole ».

Animé par l'inspection de l'enseignement agricole en distanciel le 6 octobre 2023

## Texte de l'intervention

### Capacités et référentiels de diplômes professionnels

#### 1 - Contexte des rénovations :

Un certain nombre d'éléments ont une incidence sur l'écriture des référentiels de diplôme.

##### Evolution du cadre réglementaire

La loi de mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale introduit la notion de blocs de compétences. Ces blocs sont définis par la CNCP (Commission Nationale de la Certification Professionnelle) comme « des ensembles homogènes et cohérents de compétences. Tout bloc de compétences ne fait aucunement référence à un bloc de formation ni à un contenu de formation. Chaque bloc doit donner lieu à une évaluation et une validation »

Parmi les objectifs de la loi de septembre 2018 pour « la liberté de choisir son avenir professionnel » figure celui de « Refonder le système de construction et de régulation des diplômes et titres professionnels ».

Ces deux lois facilitent également l'acquisition des diplômes en permettant la validation de blocs par la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience).

##### Cadre européen (BTSA)

Les deux lois mentionnées précédemment ont conduit à la réforme et la rénovation des BTSA.

La réforme vise à introduire les blocs de compétences pour le niveau BTSA et à favoriser l'insertion du diplôme de BTSA dans l'espace européen de l'enseignement supérieur avec la possibilité de conduire cette formation selon le principe de la semestrialisation.

La rénovation de chaque diplôme permet d'adapter la structure des référentiels aux innovations liées à la réforme globale des BTSA, en permettant notamment la conduite de la formation selon deux modalités (semestrialisation ou non). Elle amène également à décrire les modalités de validation des blocs de compétences selon un dispositif d'évaluation des capacités constitutives de ceux-ci.

Concrètement, cela se traduit par :

- La possibilité d'organiser la formation en semestres et en UE (Unité d'Enseignement).
- L'attribution de 30 crédits ECTS par semestre
- La facilitation de mobilités académiques ou internationales

## Politiques publiques :

Les référentiels rénovés prennent en compte des éléments de politique publique, notamment autour des transitions (plan EPA2), du numérique, du bien-être animal, de la santé et sécurité au travail, ...

## Évolution des métiers et des emplois

La première phase du travail d'écriture d'un référentiel rénové est conduite par les DRIF (Délégués Régionaux à l'Ingénierie de Formation). Elle consiste en une analyse des emplois occupés par les titulaires du diplôme à travers des enquêtes conduites sur le terrain. Ces enquêtes montrent également un caractère prospectif permettant d'anticiper les évolutions des emplois dans le secteur professionnel concerné.

## **2 - Exemples de blocs de compétences**

La notion de bloc de compétences ne concerne pas que le domaine professionnel, mais également les compétences visées par les enseignements des tronc communs des diplômes. Ainsi, en bac professionnel, le tronc commun est organisé en 4 blocs :

B1 : Construire son raisonnement autour des enjeux du monde actuel

B2 : Débattre à l'ère de la mondialisation

B3 : Développer son identité culturelle

B4 : Agir collectivement dans des situations sociales et professionnelles

Les enseignements dispensés dans le cadre du tronc commun doivent donc, comme les enseignements du domaine professionnel, être abordés dans une logique pluridisciplinaire d'acquisition de compétences.

Pour ce qui est des blocs de compétences du domaine professionnel, ils sont conçus en cohérence avec les champs de compétences identifiés par les DRIF. Ainsi, en BTS le domaine professionnel propose 5 blocs de compétences correspondant aux 5 champs de compétences du référentiel d'activité.

Exemple du BTS ACD (Agronomie et Cultures Durables) :

B4 : Conduire des productions au sein d'un système de culture

B5 : Conduire des expérimentations

B6 : Organiser l'activité de production

B7 : Concevoir un système de culture multi-performant

B8 : Accompagner le changement technique

### 3 - Structure des référentiels de diplômes professionnels

Le contexte réglementaire évoqué précédemment a amené à rénover les référentiels de diplômes. Cette rénovation est actuellement en cours avec une mise en œuvre progressive de référentiels renouvelés et une cohabitation avec des référentiels non encore renouvelés. Les informations données dans la suite du document s'appuient sur la structure des référentiels de diplômes professionnels renouvelés.

Le cadre réglementaire évoqué précédemment prévoit que les référentiels des diplômes professionnels soient constitués de 3 parties :

Partie du référentiel	Définition de la loi
Référentiel d'activités	Situations de travail Activités exercées Métiers et emplois visés
Référentiel de compétences	Compétences et connaissances, y compris transversales, qui en découlent
Référentiel d'évaluation	Critères et modalités d'évaluation des acquis

- **Le référentiel d'activités :**

Cette première partie, élaborée par les DRIF, s'appuie sur les attentes du monde professionnel. Ainsi, le référentiel d'activité présente :

- Le contexte socio-économique du secteur professionnel
- Les emplois visés par le diplôme
- Une fiche descriptive d'activités : Liste quasi exhaustive des activités susceptibles d'être exercées par un titulaire du diplôme en fonction de l'emploi occupé
- Les champs de compétences et situations professionnelles significatives des métiers visés par le diplôme.

- **Le référentiel de compétences :**

Cette deuxième partie traduit les attentes du monde professionnel en blocs de compétences.

- **Référentiel d'évaluation :**

La troisième partie présente les critères et modalités d'évaluation des capacités constitutives des blocs de compétences permettant la validation de ceux-ci.

## 4 – Exemple du référentiel de diplôme du BTSA ACD (Agronomie et Cultures Durables)

### 4.1 – Référentiel d'activités

Champs de compétences	Situations professionnelles significatives	Finalités
Pilotage stratégique des systèmes de culture	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluation multicritère d'un système de culture</li> <li>- Optimisation des performances d'un système de culture</li> <li>- Valorisation d'une association culturale</li> </ul>	Concevoir un système de culture multi-performant dans un contexte de transition agroécologique, en accord avec les valeurs et la stratégie de l'entreprise ou de l'organisation

Pour chaque champ de compétences sont identifiées la finalité de ce champ dans le cadre de l'activité professionnelle et les situations professionnelles significatives (SPS) représentatives de ce champ. Par SPS, on entend ce que doit impérativement maîtriser un professionnel compétent. Ce sont les situations identitaires du diplôme.

Ces SPS peuvent servir de points de repères pour contextualiser la formation et l'évaluation. Parallèlement, pour les blocs de compétences du tronc commun, les enseignants peuvent s'appuyer sur des situations proches de la réalité sociale.

### 4.2 – Référentiel de compétences

Capacité 7 correspondant au bloc de compétences B7 : Concevoir un système de culture multiperformant			
Champs de compétences	SPS	Capacités évaluées	Savoirs mobilisés
Pilotage stratégique des systèmes de culture	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluation multicritère d'un système de culture</li> <li>- Optimisation des performances d'un système de culture</li> <li>- Valorisation d'une association culturale</li> </ul>	C7.1 : Évaluer un système de culture	Interactions système de culture-contexte Description, caractérisation et évaluation d'un système de culture
		C7.2 : Proposer un système de culture adapté au contexte	Identification et planification stratégique d'un système de culture

On trouve ici une présentation des blocs de compétences à acquérir et valider en lien avec les champs de compétences et les SPS du référentiel d'activité.

Dans l'idéal, un bloc correspond à un champ. Dans certains cas, un bloc peut être lié à deux champs ou plusieurs blocs peuvent être liés à un même champ. C'est par exemple le cas en bac professionnel.

Chaque bloc de compétences est décliné en capacités intermédiaires qui constituent l'objet des évaluations certificatives. (Voir plus loin)

Pour chaque bloc sont identifiés les principaux savoirs mobilisés (qui devront donc être enseignés pendant la formation).

### 4.3 – Référentiel d'évaluation

Capacité 7 correspondant au bloc de compétences B7 : Concevoir un système de culture multiperformant	
Capacités évaluées	Critères d'évaluation
C7.1 Évaluer un système de culture	Caractérisation du système évalué Identification des points de vigilance et leviers d'action potentiels
C7.2 Proposer un système de culture adapté au contexte	Cohérence et fiabilité de la proposition Identification des points de vigilance et leviers d'action attachés au système proposé

Pour chaque bloc sont indiqués les critères sur lesquels s'appuyer pour conduire l'évaluation de chacune des capacités intermédiaires constitutives de celui-ci. Ces critères sont prescriptifs et à ce titre sont les seuls mobilisables pour conduire l'évaluation certificative (ECCF ou ET).

Les modalités précises d'évaluation sont indiquées dans une note de service spécifique à chaque diplôme.

### 5 – L'alignement des différents éléments du référentiel

Les référentiels des diplômes professionnels sont construits selon un fil conducteur qui part :

- de la réalité professionnelle des métiers (référentiel d'activités)
- vers les blocs de compétences à acquérir pour exercer ces métiers (référentiel de compétences)
- en terminant par les modalités de validation de ces blocs à travers les capacités (référentiel d'évaluation).

En BTSa on aboutit à un alignement « parfait » : Un champ, un bloc, une épreuve de diplôme.

Référentiel d'activité (pour la partie professionnelle)	référentiel de compétences et d'évaluation				
	Champ de compétences	Bloc de compétences / capacité globale	Epreuve de diplôme	Capacités intermédiaires évaluées (X par bloc)	Critères d'évaluation correspondant à chaque capacité

Les référentiels de compétences et d'évaluation nous renseignent sur :

- l'objectif à atteindre : la validation des blocs de compétences à travers l'évaluation des capacités constitutives de ces blocs,
- les principaux savoirs mobilisés pour l'acquisition de ces capacités
- et les modalités d'évaluation de ces capacités.

Il est alors possible pour les équipes de construire les progressions pédagogiques adaptées à l'acquisition des capacités visées par le diplôme.

C'est d'ailleurs ce que font les enseignants intervenant dans les formations en Unités Capitalisables (UC).

## 6 - Un alignement complet des éléments du référentiel

Au MASA, décision a été prise de compléter les 3 premières parties du référentiel de diplôme par un référentiel de formation<sup>1</sup>. Celui-ci va préciser les attendus de formation nécessaires à l'acquisition et à la mise en œuvre des capacités constitutives des blocs de compétences.

Le référentiel de formation est organisé en modules, en conservant la logique d'alignement des 3 premières parties du référentiel. Ainsi, à chaque bloc de compétences correspond un module.

Référentiel d'activité (pour la partie professionnelle)	référentiel de compétences et d'évaluation				Référentiel de formation
Champ de compétences	Bloc de compétences / capacité globale	Epreuve de diplôme	Capacités intermédiaires évaluées (X par bloc)	Critères d'évaluation correspondant à chaque capacité	Module : Savoirs mobilisés pour l'atteinte des capacités:

Pour chacun de ces modules, l'inspection de l'enseignement agricole produit un document d'accompagnement qui propose une déclinaison des attendus de formation assortie de recommandations pédagogiques et didactiques.

A la différence des référentiels, les documents d'accompagnement ne sont pas prescriptifs. Les enseignants ont toute liberté de suivre ou non les recommandations qui y figurent.

---

<sup>1</sup> Le référentiel de formation n'est qu'indicatif dans les formations conduites par la voie de l'apprentissage. Il convient de se référer au dossier d'habilitation.

## 7 – Exemple de référentiel de formation (BTSA ACD)

Pour chaque module, en accord avec le principe d'alignement, l'entrée est capacitaire.

Capacité évaluée	Critères d'évaluation	Savoirs mobilisés	Disciplines
<b>C7.1. Évaluer un système de culture</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Caractérisation du système évalué</li><li>- Identification des points de vigilance et des leviers d'action potentiels</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Interactions système de culture-contexte</li><li>Description, caractérisation et évaluation d'un système de culture</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>STA/Productions Végétales</li><li>Sciences économiques, sociales et de gestion</li></ul>

### Conditions d'atteinte de la capacité

La capacité est atteinte si l'apprenant :

- met en évidence la cohérence d'un système de culture clairement identifié,
- réalise l'évaluation multicritère du système,
- établit un diagnostic des performances de ce système et de sa capacité à répondre aux attentes du pilote,
- identifie les points de vigilance et des leviers d'action du système en vue de le faire évoluer

### Attendus de la formation

#### Agriculture, territoire et société

Défis de l'agriculture

Politiques publiques impactant l'activité agricole et déclinaisons territoriales

#### Identification, description et caractérisation d'un système de culture

#### Interactions système de culture - contexte

#### Diagnostics des performances du système de culture et de sa capacité à répondre aux attentes du pilote

Évaluation multicritère de système de culture

Interprétation des résultats de l'évaluation

Pour chaque capacité sont présentées :

- les conditions d'atteinte de celle-ci, c'est-à-dire de quoi doit être capable le futur diplômé en situation professionnelle
- et les attendus de formation (de quoi va-t-on devoir parler en formation).

Les attendus de formation ne sont pas présentés par discipline, mais dans une logique intégrative en lien avec la capacité visée. Il s'agit des ressources, en termes de savoirs ou savoir-faire, nécessaires à l'acquisition de la capacité et mobilisables dans l'exercice de celle-ci.

Comme indiqué précédemment, des précisions sur ces attendus ainsi que diverses recommandations pédagogiques et didactiques sont données dans les documents d'accompagnement produits par l'inspection pour chacun des modules.

# Culture de l'évaluation

On distingue deux grandes fonctions de l'évaluation<sup>2</sup> :

## 1- Fournir des informations pour progresser :

- évaluation diagnostique (faire le bilan des acquis avant le démarrage d'une formation, d'une séquence...);
- évaluation formative : faire le point sur les acquis pendant la formation.

Dans les deux cas, l'évaluation remplit une **fonction pédagogique**, elle est au service des apprentissages, elle vise à promouvoir la personne, à favoriser l'acquisition des capacités. Elle fournit des informations à l'apprenant sur ses acquis et à l'enseignant pour réguler son enseignement.

*Extrait de la vidéo des élèves du Lycée de Bréhoulou :*

*« être évalué ça donne plus l'idée de mettre une note »<sup>3</sup>.*

**Attention à ne pas confondre évaluation et notation.** Toute évaluation n'est pas nécessairement notée.

*Extrait de la vidéo :*

*« être noté ça ne veut pas du tout dire si on est vraiment bons dans ce qu'on veut faire ».*

En effet, pour que l'évaluation (notée ou non) soit au service des apprentissages, elle doit s'accompagner de commentaires, recommandations, écrits ou oraux et prendre appui sur une grille comme nous le verrons plus loin. La note seule n'apporte pas d'informations à l'élève pour progresser alors que c'est la finalité même de l'évaluation au service des apprentissages.

*Extrait de la vidéo :*

*« Ce qu'on nous a toujours dit à l'école c'est qu'il faut apprendre nos cours pour avoir une note à la fin »*

Travailler pour la note, c'est ce qu'on appelle la **motivation extrinsèque**, c'est-à-dire pour la récompense que représente la note. Cette motivation n'encourage pas un apprentissage en profondeur (phénomène de bachotage). Les recommandations sont importantes pour nourrir la **motivation intrinsèque**, celle qui permet que l'apprenant s'engage réellement dans les apprentissages.

Par ailleurs de mauvaises notes, a fortiori si elles ne sont pas accompagnées d'encouragements et de pistes d'évolution, peuvent décourager les apprenants.

## 2- Comparer à une norme pour certifier

Cette évaluation est une évaluation sommative, elle intervient en fin de parcours et remplit une fonction sociale qui est d'attester l'acquisition de compétences (dans les diplômes de l'Education nationale) ou de capacités (dans les diplômes du Ministère de l'agriculture et de la souveraineté alimentaire). Elle contribue donc à la délivrance d'un diplôme, reconnu dans la société, ce pourquoi on l'appelle certificative. La certification peut intervenir en cours de formation, c'est le cas des évaluations certificatives en cours de

---

<sup>2</sup> Cf. Guide à destination des équipes pédagogiques pour l'élaboration du projet d'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves dans le cadre de la réforme du bac STAV : [https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bactechno/bac-techno-guide-eval-112021.pdf](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bactechno/bac-techno-guide-eval-112021.pdf)

<sup>3</sup> « Comment s'entraîner à évaluer ses compétences ? Exemple d'activité dans le cadre de l'expérimentation évaluation sans note au lycée de Fouesnant (29) EPLEFPA de Quimper-Bréhoulou, Bretagne ». François Guerrier et Corinne Covez. Institut Agro  
[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=290&v=ZqgFslpqxBk&embeds\\_referring\\_euri=https%3A%2F%2Fpolen.chlorofil.fr%2Ffrm\\_display%2F51%2Fmonparam%2F5138%2F&source\\_ve\\_path=Mjg2NjY&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=290&v=ZqgFslpqxBk&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fpolen.chlorofil.fr%2Ffrm_display%2F51%2Fmonparam%2F5138%2F&source_ve_path=Mjg2NjY&feature=emb_logo)

formation (ECCF), du contrôle continu (CC) en STAV, ou en fin de formation, sous forme d'épreuves terminales (ET).

Qu'il s'agisse d'évaluation formative ou certificative, il est bon de garder en tête l'étymologie d'évaluer « **ex-valuere** » : « **faire ressortir la valeur de** ».

## Objet de l'évaluation

Quels que soient le type d'évaluation (formative ou certificative) et la modalité de l'évaluation (écrite, orale, entretien d'explication...), ce qui est évalué est **une production**, trace de l'atteinte de la capacité. C'est le résultat de l'action mais aussi et surtout, les raisonnements qui ont fondé la prise de décision, l'argumentation, les ressources mobilisées.

**Ce n'est en aucun cas la personne** elle-même qui est évaluée et il est important de le rappeler aux apprenants qui peuvent se sentir jugés au travers de l'évaluation.

Dans l'extrait de vidéo « Kiffer l'école »<sup>4</sup>, l'enseignante Emilie Hanrot, explique comment elle en est arrivée à formuler l'appréciation suivante sur un bulletin : « *Céline est un rayon de soleil pour la classe, poursuit tes efforts, ton sourire illumine notre CP* ».

L'approche bienveillante de l'enseignante est non seulement souhaitable mais indispensable à la confiance et l'estime de soi nécessaires aux apprentissages. Cependant, même si dans le cas présent, on comprend les choix faits par l'enseignante, ce type d'appréciation pourrait induire une forme de dépendance affective de l'élève ou de la jalousie chez ses camarades.

Le tableau suivant présente de façon très schématique, des recommandations en matière d'appréciation sur les bulletins ou sur une production d'apprenants :

	sur la personne	sur les résultats
jugement positif	A utiliser avec modération (effets pervers possibles en terme de dépendance, effet sur les autres...)	Valoriser les acquis, même faibles, et les progrès nourrir le sentiment d'efficacité personnel <sup>5</sup> des apprenants Valoriser les efforts davantage que l'intelligence
jugement négatif	On peut porter une appréciation négative sur un comportement ponctuel, En aucun cas sur la personne dans sa globalité. <sup>6</sup>	Nécessaire mais ne pas perdre de vue que l'évaluation porte sur les acquis, pas sur la personne, Associer à l'évaluation des recommandations pour progresser.

Même en adoptant une posture bienveillante, l'évaluateur peut involontairement introduire des biais dans l'évaluation qui vont affecter les résultats.

## Les biais dans la correction des copies

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=0mA5Ak1JVC>

<sup>5</sup> Cf Bandura : le SEP est indispensable à l'engagement dans les apprentissages

<sup>6</sup> On peut dire/écrire par exemple « tu n'as pas respecté ton engagement pour ce travail de groupe », mais pas « tu ne respectes jamais tes engagements ».

Les études de docimologie, qui ont pour finalité d'étudier la pertinence et la valeur des notes, ont mis en évidence deux sortes de biais :

### 1- Les biais cognitifs :

**L'effet de stéréotypie** : le professeur persiste à noter de la même façon le même élève, quelles que soient ses performances réelles, d'où parfois le sentiment d'injustice vécu par celui qui a l'impression que quoi qu'il fasse « il vaut... tant ! » ;

**L'effet de halo** : le correcteur survalorise les aspects secondaires (écriture, présentation, orthographe, etc.) par rapport à la pertinence réelle de la production de l'élève ;

**L'effet de contamination** : les différents aspects d'un même devoir s'influencent mutuellement et contribuent à laisser échapper une remarque pertinente dans un ensemble jugé médiocre ;

**L'effet de tendance centrale** : de peur de surévaluer ou sous-évaluer, le correcteur tend à n'utiliser que les notes médianes. Ce phénomène est particulièrement net en français ou en philosophie, où les très faibles notes ou les plus élevées sont rarement données, mais on le rencontre également dans les sciences dites exactes ;

**L'effet de trop grande indulgence ou de trop grande sévérité** : du fait de leurs traits de caractères, les correcteurs sont inégalement sévères.

**L'effet de l'ordre des corrections** : le jugement est toujours plus ou moins influencé par les copies qui précèdent. Une copie médiocre paraîtra meilleure si elle est précédée d'une ou plusieurs copies très peu acceptable(s).

**L'effet de relativisation** : quel que soit le lot de copies, le correcteur aura tendance à retrouver une répartition en courbe de Gauss, et ce, même si toutes les copies sont « bonnes » ou « mauvaises ».

C'est ce que les chercheurs appellent la « loi de Posthumus » ou la « constante macabre » (A. Antib).

### 2- Les biais sociaux

**L'origine sociale des élèves** : à résultats identiques aux tests de compétences, les élèves d'origine aisée sont en moyenne mieux notés par leurs professeurs.

**Les filles sont mieux notées que les garçons (sauf en EPS et en sciences)** : l'attitude en cours est peut-être un facteur explicatif.

**L'apparence physique** : une relation inconsciente amène à associer la compétence scolaire à la beauté physique.

**L'âge et le statut de redoublant** : à compétence égale, les élèves redoublants et plus âgés font toujours l'objet d'une notation plus sévère.

Il est difficile de se prémunir de ces biais inconscients. Cependant, l'évaluateur peut les limiter en mettant en œuvre une démarche évaluative à même d'assurer une plus grande qualité de l'évaluation.

## La qualité de l'évaluation

De façon simple, on peut dire que la qualité de l'évaluation repose sur **deux critères fondamentaux** :

**1- La pertinence de l'évaluation** : la situation d'évaluation doit permettre d'apprécier effectivement le degré de maîtrise de la capacité visée, c'est-à-dire une réponse adaptée à la situation dans son contexte particulier.

Prenons un exemple. Dans le bac professionnel Services aux personnes et animation dans les territoires (SAPAT), la capacité C8.1 est ainsi formulée : « Adapter le cadre de vie de la personne ».

Evaluer cette capacité à l'aide d'un écrit, y compris sous forme d'étude de cas, ne permettrait pas de répondre à l'exigence de pertinence. En effet, l'évaluation doit permettre de vérifier, notamment, la mise en œuvre d'une relation interpersonnelle adaptée au contexte, c'est-à-dire à la personne dans son environnement.

Cette capacité ne peut être évaluée qu'au travers d'une mise en situation pratique contextualisée.

**2- L'équité** : le dispositif d'évaluation et la posture de l'évaluateur doivent :

- garantir **l'égalité de traitement des candidats**. Il s'agit non seulement d'une posture éthique, mais une obligation réglementaire<sup>7</sup>.

- permettre de **faire émerger le potentiel du candidat**. Les capacités expriment le potentiel d'action de l'apprenant (pour une évaluation formative) ou du candidat (pour une évaluation certificative), c'est-à-dire son pouvoir d'agir de façon adaptée dans la situation qui lui est soumise. On peut poser le principe que le candidat, au terme de son parcours de formation, a acquis la capacité à mobiliser les ressources adéquates pour traiter cette situation, grâce notamment à l'alignement pédagogique. Il s'agit alors pour l'évaluateur de mettre en œuvre les conditions pour que le candidat manifeste sa capacité ; par le choix d'une situation d'évaluation et de consignes pertinentes et par une posture bienveillante.

La qualité de l'évaluation repose sur des conditions complémentaires aux critères de pertinence et d'équité et qui concourent à **la transparence de l'évaluation** :

**1- Le contrat de confiance** : annoncer ce qui va être évalué et les modalités.

Plus les apprenants sont informés de l'objet et des conditions de l'évaluation, mieux ils peuvent se préparer et moins ils sont stressés.

D'un point de vue pédagogique, une évaluation dite « surprise » ne présente aucun intérêt et utiliser l'évaluation comme outil de sanction est interdit.<sup>8</sup>

Dans l'activité préalable au webinaire, il vous était proposé de réagir à la phrase suivante : Un apprenant vous demande si le travail demandé va être noté... ». Dans cette optique de transparence on annonce clairement si une évaluation fera ou non l'objet d'une note. Mais la question peut être l'occasion de discuter des enjeux de l'évaluation pour l'apprenant en matière d'apprentissages.

**2- L'alignement pédagogique** a été présenté plus haut : il s'agit de former à l'atteinte de la capacité.

Comme l'expliquent les élèves dans la vidéo, être compétent signifie être autonome dans l'action, ce qui nécessite la confrontation à de nombreuses situations du même type. Par exemple, la capacité à argumenter doit s'exercer dans de nombreuses situations, en face à face, dans un débat...

---

<sup>7</sup> L'arrêté du 1er 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 ». cf module « La réglementation de la délivrance de diplômes » dans la formation Cap'Eval.

<sup>8</sup> 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.

**3- La grille d'évaluation** est un outil de contractualisation et de formalisation faisant apparaître, pour les diplômés professionnels :

- **les capacités** : ce qui est certifié comme acquis (ou non) au cours d'une évaluation en cours de formation ou terminale. Elles relèvent du domaine commun ou du domaine professionnel et sont prescrites dans les référentiels de compétences et d'évaluation.

- **les critères** : les repères auxquels l'évaluateur se réfère pour apprécier l'atteinte de la capacité et sur lesquels va porter l'appréciation. Ils sont en lien étroit avec la capacité évaluée, qualitatifs, généraux et en nombre limité, exprimés avec un substantif. Ils sont prescrits dans le référentiel d'évaluation.

- **les indicateurs** : ce qui doit être regardé pour évaluer le degré de maîtrise du critère. Les indicateurs doivent être observables ou mesurables, concrets et liés au contexte de la situation d'évaluation. Comme leur nom l'indique, ils sont indicatifs et éventuellement non exhaustifs.

L'utilisation d'une grille d'évaluation n'est pas strictement obligatoire pour les évaluations au service des apprentissages mais fortement recommandée. En effet, elle permet **d'étayer le jugement évaluatif**, de ne pas perdre de vue la capacité visée, de limiter les biais...

*Extrait de la vidéo du lycée de Bréhoulou : « La note ça définit pas qu'est-ce que tu sais faire ».*

Inversement, une grille critériée fournit des informations précises sur le degré d'acquisition de la capacité et limite les biais au moment de l'évaluation certificative. Cette grille peut également être utilisée à des fins d'apprentissage, en amont et tout au long du projet, pour aider les apprenants à se positionner dans leur progrès quant à la capacité à coopérer au sein d'un collectif.

**Extrait de l'exemple de grille à échelle de compétences  
C4.2 (tronc commun bac pro)**

inscrits dans le référentiel		non prescrits (proposition du document d'accompagnement)				
Capacité intermédiaire	Critère	Indicateurs de réussite et descripteurs de niveau				TOTAL
		Débutant	Avancé	Confirmé	Expert	
<b>C4.2</b> <b>Mettre en œuvre un projet collectif</b>	Coopération au sein d'un collectif	Position attentiste et très faible interaction avec le groupe	Prise ponctuelle de quelques initiatives favorables au groupe	Participation active et positive intégrant les divergences de points de vue	Rôle de médiation dans l'équilibre et le fonctionnement du groupe. Partage de son expertise vers d'autres groupes	

Les 2 présentations précédentes ont appréhendé la construction du **référentiel de diplôme et la culture de l'évaluation**.

**En quoi cela va-t-il m'aider à construire mes cours ?!!!!**

Il s'agit de remobiliser ces approches dans la projection de votre organisation pédagogique.

**Il s'agit principalement de faire** émerger d'autres questionnements car les réponses permettront de **structurer votre pratique**.

Soyons clair, et parce que le métier d'enseignant entretient souvent un **rapport mimétique** avec la manière dont nous avons reçu notre enseignement, notre idée est bien de vous permettre de construire votre pratique professionnelle en phase avec les **attentes institutionnelles donc mettre en œuvre l'approche capacitaire**.

**Vous permettre de faire des choix** ... C'est à dire de définir ici la **liberté pédagogique** (que le code de l'éducation définit entre les prescriptions du référentiel et les recommandations de l'inspection) ...

Avant toute chose, reprenons **4 éléments** déjà évoqués par mes collègues et voyons en quoi ils servent votre pratique :

Le cadre théorique de ce modèle est en grande partie celui de la didactique professionnelle, qui mobilise le concept de situation, qui vise à développer « **le potentiel d'agir de la personne** » et se traduit dans l'approche capacitaire.

→ **Cf. CONSTRUCTION DES REFERENTIELS**

Les capacités à atteindre et se trouvant dans le référentiel de compétences sont définies comme un potentiel d'action en situation qui mobilise et combine des savoirs, savoir-faire et comportements (ou savoir-être).

Elles découlent de l'identification des « **situations professionnelles significatives** » (SPS). Ces dernières constituent **des situations** sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour **contextualiser** des situations d'apprentissages.

**Dans l'approche capacitaire, on s'intéresse à l'activité du candidat en situation, et non seulement à la dimension visible de cette activité (à savoir la performance, les résultats, la façon de faire) mais aussi et surtout à sa dimension invisible, c'est-à-dire aux raisonnements tenus en situation et à la mobilisation des ressources.**

### Capacités Vs Compétences

Depuis les années 2010, un diplôme s'obtient par l'acquisition de « capacités ».

L'utilisation du terme « **capacités** » au **ministère de l'agriculture** et non celui de « compétences » est fondée sur l'idée selon laquelle un jeune diplômé est un professionnel débutant qui deviendra compétent par l'expérience. **En ce sens, la capacité est un précurseur de la compétence.**

→ **METAPHORE PERMIS DE CONDUIRE** (au moment de la délivrance et après expérience)

Il faut par ailleurs discriminer la notion de **savoir** (stabilisée institutionnellement) et celle de **connaissance** (qui est personnelle).

On ne recherche plus à vérifier l'atteinte d'objectifs pédagogiques ou uniquement la conformité de savoirs. C'est pour cela que dans les diplômes rénovés l'expression « objectif pédagogique » n'est pas reprise dans les référentiels de formation.

**Les savoirs ne sont pas négligés pour autant mais mobilisés en situation propre à la résolution d'un problème de la vie sociale ou professionnelle par exemple.**

### Modularisation

**Enfin, pour stabiliser les réflexions dans l'organisation et la préparation des cours**, il faut également appréhender deux autres éléments :

- Le **Pilotage par l'évaluation** : on vous a sans doute déjà demandé de positionner votre ECCF dans un PEP... la réflexion porterait plutôt autour de « à quelle date les apprenants auront-ils atteint la maîtrise de la capacité ». Il faut donc avoir conscience que l'on construit un Retroplanning sur la base de l'atteinte de la capacité, pour les ECCF (évaluation certificative en cours de formation), de la date des épreuves pour les ET (épreuves terminales).

- La **Modularisation de la formation** : dans la logique de construction du référentiel (alignement pédagogique)... vous remarquerez que le **référentiel de formation** est organisé en module. Cela implique de fait de prévoir entre les disciplines qui le composent un **travail collaboratif**. Par exemple dans le tronc commun du bac pro : partager des éléments de contextualisation autour du traitement de la capacité valant bloc...

**A défaut, c'est oublier toute l'architecture de la maison !!!** son organisation, sa logique... et donc, en comparaison, celle de la logique de construction du **référentiel de diplôme**.

### Articuler les différentes modalités pédagogiques

Lors de la prise de fonction, nous sommes parfois orientés vers différentes sources : manuels, DA, collègues... Pour autant, il convient de faire la différence entre le prescrit (le **règlementaire c'est-à-dire le référentiel de diplôme**) et les autres sources et ne pas perdre de vue les capacités visées.

### **ALORS QUE FAIRE ?**

#### **Donner du sens :**

**Construire une progression pédagogique** signifie prévoir les étapes de votre enseignement, en une année scolaire ou sur un cycle, en fonction du référentiel et des capacités à atteindre.

**Concevoir une organisation logique des étapes d'apprentissage** pour l'année scolaire ou parfois pour un cycle entier (cycle terminal du bac professionnel par exemple). Ces étapes vont donner lieu à l'élaboration de séquences d'apprentissage qui ont pour objectif de faire acquérir des capacités.

**Articuler la séquence**, c'est-à-dire l'unité de référence thématique, et définir le nombre de **séances**, l'unité de référence temporelle, la durée d'enseignement en continu, par exemple une heure de cours, deux heures de travaux pratiques, trois heures d'activités pluridisciplinaires...

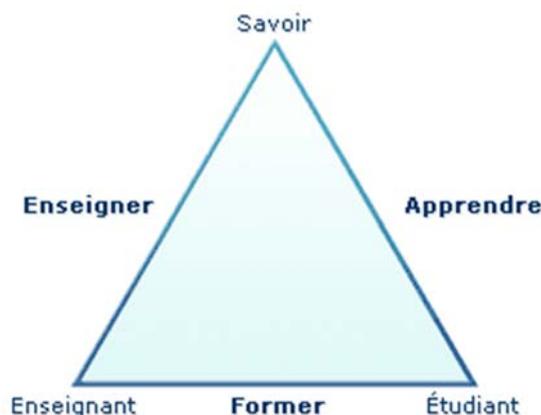
Il s'agit donc de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les capacités que les élèves doivent avoir développées à la fin de la séquence ? (objectif général de la séquence)
- Quels sont les objectifs intermédiaires qui permettent d'atteindre l'objectif général ?
- Quels sont les acquis antérieurs sur lesquels articuler les nouveaux savoirs à construire ?
- Quels savoir-faire doivent être mis en œuvre ?
- Quels supports et quelles activités peut-on mobiliser ?
- Quelle contribution des périodes en entreprise à la séquence ?

– Quel est le volume d’heures nécessaire au déroulement de la séquence ? (nombre de séances)

– .....

### Triangle pédagogique<sup>9</sup>



### **LA SEANCE**

Porter une réflexion autour du triangle de J. Houssaye et prendre conscience des 3 oubliés potentiels s’il y a un surinvestissement d’une relation (didactique, d’apprentissage ou pédagogique).

La fiche de préparation du classeur TUTAC, elle couvre les « points cardinaux » de la préparation d’une séance :

- Formulation de son objectif en utilisant : Verbe d’action + Objet de l’action + Contextualisation ;
- Vérification des prérequis ou pré-acquis des apprenants,
- Définition d’un type d’animation,
- Institutionnalisation des savoirs,
- Réflexion sur l’évaluation formative.

### En synthèse

L’approche capacitaire se distingue de l’approche traditionnelle pour les points suivants développés lors de nos interventions.

La méthode consistant à apporter à l’apprenant une masse de savoirs théoriques décontextualisés et donc qui ne fait pas sens pour lui, n’est pas adaptée. Il est nécessaire de situer les apprenants dans un contexte, raisonner l’approche et définir une problématique et une méthode pour élaborer la progression pédagogique. La formation doit permettre l’acquisition progressive des capacités du référentiel de compétences.

Pour chacune de ces capacités, les enseignants doivent donc construire un parcours pédagogique (progression) constitué d’étapes (séquences) conduisant à l’acquisition de celle-ci.

Ces étapes font l’objet de séances d’enseignement disciplinaire, pluridisciplinaire ou interdisciplinaire de diverses natures (cours, TD, TP,...).

---

<sup>9</sup> <https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

Ressources :

Site institutionnel : Chlorofil <https://chlorofil.fr/>

Cap'Eval2 : formation en ligne du 8 janvier au 16 février 2024

Inscription du 11/09 au 1<sup>er</sup> décembre prochain.