

# Webinaire Evaluation approche par les compétences

04 octobre 2024

Support de présentation :

<https://view.genially.com/66fd20ff082fa7ec208d33f4>

Vidéo webinaire

<https://cloud.ensfea.fr/index.php/s/pz5nBqaKaxH6FY>

Ce webinaire a été proposé dans le cadre du dispositif TUTAC (Tutorat des Agents Contractuels) et constitue le module national sur l'évaluation et ses spécificités dans l'enseignement agricole.

Ce webinaire a été **animé par l'inspection de l'enseignement agricole** avec l'aide des équipes de l'Institut Agro Dijon et de **l'Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole** de Toulouse.

Pour traiter la question fondamentale de l'évaluation de la façon la plus concrète possible les inspecteurs se sont efforcés de répondre aux questions que les stagiaires ont posées sur le forum du parcours de formation.

Ces dernières ont été synthétisées et organisées autour de plusieurs grandes thématiques :

1. **La grille d'évaluation** qui sera le pivot de notre intervention : ses fonctions, ses logiques de construction au travers de la question fondamentale : que devons-nous évaluer, pour produire quels effets, pour qui ?
2. Nous traiterons ensuite les questions liées à **la qualité de l'évaluation**, à ses fonctions et les difficultés que certains d'entre vous ont exprimées lorsqu'il s'agissait d'évaluer vos élèves, vos stagiaires ou vos apprentis.
3. Nous ferons ensuite le point sur **l'évaluation certificative en lien avec les référentiels de diplômes**. Comment penser cette évaluation, comment la construire, sur quels documents pouvons-nous nous appuyer ?
4. Vos questions ont souvent porté sur le lien ou plutôt les liens entre évaluation et apprentissage au travers de la mise en œuvre de **l'approche par capacités**. Nous allons nous efforcer d'y répondre.
5. Pour prolonger sur ce thème plusieurs d'entre vous ont partagé des réflexions sur la relation qui n'est pas forcément évidente **entre l'approche capacitaire et l'enseignement des disciplines qualifiées de générales**.

## Fonctions de la grille d'évaluation / fonctions de l'évaluation

### 1- L'utilité de la grille, l'exemple de l'EOT (Epreuve orale terminale)

L'usage d'une grille d'évaluation critériée permet de limiter les biais et de s'assurer qu'on évalue bien ce qu'on veut évaluer.

La grille d'évaluation est aussi un outil de contractualisation et de formalisation faisant apparaître :

- **les capacités (ou compétences) : ce qui est certifié comme acquis** (ou non) au cours d'une évaluation en cours de formation ou terminale. Pour les diplômes professionnels, 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. Pour les diplômes professionnels relevant du MASAF et récemment rénovés, 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. Par exemple, dans la plupart des BTSA, une capacité visant l'« accompagnement au changement » figure dans le référentiel de compétences. Selon que l'accompagnement concerne un acteur (un exploitant) ou un collectif d'acteurs (coopérative, groupement de producteurs...), les indicateurs pourront être ajustés.

Attention, c'est bien la capacité qu'on évalue, on n'attribue pas de points aux indicateurs qui doivent être appréciés globalement.

Pour aller encore plus loin dans l'étayage de l'évaluation, on peut utiliser des grilles dites « à échelle de compétences » ou « avec descripteurs de niveau », comme celle proposée pour l'EOT.

Une grille à échelle de compétences fournit des informations précises sur le degré d'acquisition de la capacité et **limite les biais** au moment de l'évaluation.

Cette grille peut également être utilisée **à des fins d'apprentissage**. Ici pour l'EOT, tout au long du processus d'investigation des élèves, de préparation de leur oral, la mobilisation de la grille leur permet de se positionner et de mesurer les marges de progrès.

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 ou la compétence visée, de limiter les biais, de contribuer à l'engagement des apprenants dans les apprentissages et le franchissement des obstacles...

### 2- 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.

Ex. de l'EOT : l'épreuve permet effectivement d'évaluer les capacités visées :

- Mettre en œuvre une démarche d'investigation personnelle

- Questionner un sujet dans ses enjeux socio-techniques et éthiques
- Argumenter des choix dans un discours oral finalisé
- Communiquer et débattre

Prenons un autre 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. Nous avons vu que la grille contribue à un traitement équitable des candidats<sup>1</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 sa capacité à traiter de façon adaptée 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** :

- 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>2</sup>
- L'alignement pédagogique** (cf. plus bas)
- La grille d'évaluation**, qui constitue, comme exposé plus haut, un outil au service du contrat de confiance.

---

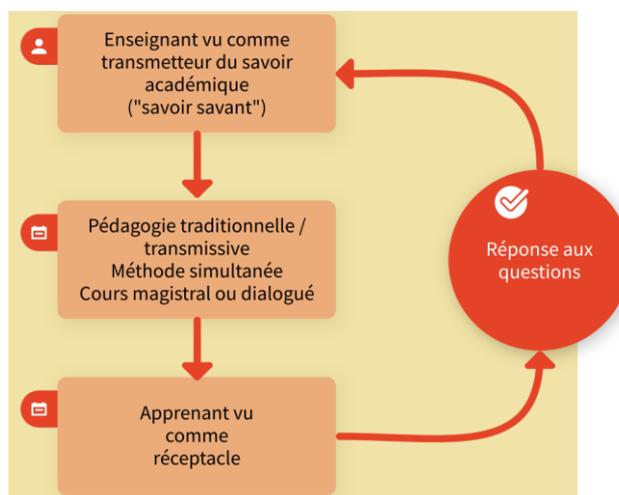
<sup>1</sup> L'arrêté du 1er octobre 1990 fixant l'organisation des examens conduisant à la délivrance des diplômes de l'enseignement technique agricole précise dans son article 9 : « Dans le cadre de leur mission d'évaluation, les membres du jury doivent respecter les principes généraux du droit, notamment d'égalité de traitement des candidats et d'impartialité ». cf module « La réglementation de la délivrance de diplômes » dans la formation Cap'Eval.

<sup>2</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- Les approches pédagogiques

Il est possible de distinguer dans les modèles d'enseignement 3 grandes approches : par les contenus, par objectifs et par capacités ou compétences.

#### 1- L'approche par contenus



Dans l'approche par les contenus, que beaucoup d'entre nous avons connue, l'enseignant est vu comme un **transmetteur du savoir académique ou « savoir savant »**.

Cette approche s'inscrit dans une pédagogie dite **traditionnelle ou transmissive**. Elle prend la forme d'une **méthode simultanée**, conçue au 17<sup>ème</sup> siècle par J-Baptiste La Salle (enseignement chrétien) : l'enseignant fait cours simultanément à une cohorte d'élèves de même âge. Elle se traduit par un **cours magistral, dialogué** ou dans le meilleur des cas, **dialogué interactif** (dans lequel l'enseignant ne répond pas directement mais invite les apprenants à valider ou invalider la réponse apportée par l'élève, avant d'intervenir lui-même).

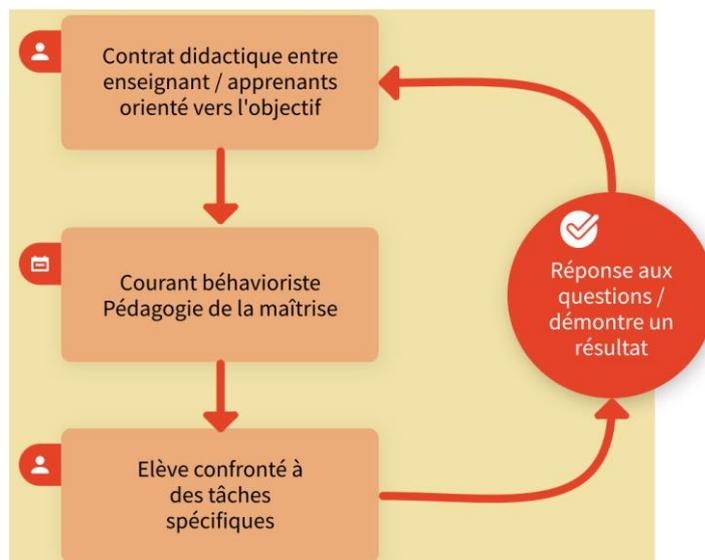
On attend de la classe qu'elle soit attentive, silencieuse, et de l'élève qu'il réponde aux questions de l'enseignant, qui prennent souvent la forme de questions devinettes, parce que l'élève à ce stade de l'enseignement ne dispose pas des ressources pour y répondre.

L'évaluation est centrée sur la maîtrise de connaissances décontextualisées.

**Ce modèle ignore :**

- Les différences entre les élèves,
- Le questionnement (au profit de la réponse à une question),
- La mise en activité cognitive,
- La (re)mobilisation des savoirs dans une situation sociale ou professionnelle,
- L'apprentissage au profit de l'enseignement,
- Les compétences psychosociales (CPS),
- La distinction entre le savoir (reconnu comme « valable » par une communauté) et les connaissances (propres à l'individu) : l'accès au savoir via des informations transmises ne garantit en rien la construction de connaissances.

## 2- La pédagogie par objectif (PPO)



La PPO a été introduite dans les années 80 dans l'enseignement agricole qui en a été un fervent défenseur.

La PPO se donne pour visées de **clarifier les intentions** et **spécifier les performances désirées**, les niveaux d'apprentissages attendus. En cela, elle constitue un progrès parce qu'elle s'intéresse à l'apprenant. Un **contrat didactique** est passé entre l'enseignant et l'apprenant, orienté vers les objectifs à atteindre.

Cette pédagogie s'inscrit dans le **courant behavioriste, la pédagogie de la maîtrise**.

On attend de l'élève qu'il réponde aux questions de l'enseignant et s'entraîne jusqu'à ce qu'il maîtrise parfaitement la tâche. Par exemple, en gestion, jusqu'à ce qu'il sache parfaitement calculer un seuil de rentabilité. Mais sans nécessairement se poser la question du contexte professionnel dans lequel un tel calcul est utile.

Elle prend appui sur la **taxonomie de Bloom**<sup>3</sup> qui d'une part, catégorise les capacités humaines en trois domaines, respectivement cognitif, psychomoteur et affectif, et d'autre part propose une gradation pour chacun de ces domaines.

L'évaluation devrait être centrée sur la maîtrise des objectifs. Dans les faits, il semble que la PPO n'ait entraîné que peu de changements dans les pratiques de classe (dans l'enseignement général tout au moins, peut-être davantage dans l'enseignement primaire ou professionnel). Les critères permettent de décider si la performance est suffisante, mais l'évaluation se focalise sur le produit (le résultat).

En théorie, rien n'empêche d'évaluer des objectifs intégratifs et de haut niveau ni de contextualiser l'évaluation. En pratique, les influences de la perspective behavioriste de l'apprentissage ainsi que celles de la perspective docimologique de l'évaluation ont eu des conséquences parfois réductrices à l'égard des pratiques évaluatives (la mesure est la façon la plus rigoureuse d'obtenir des informations fiables concernant les apprentissages, d'où le développement des QCM).

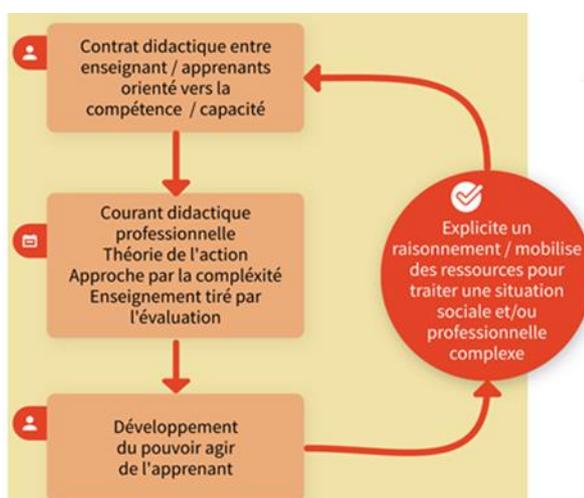
L'évaluation reste focalisée sur l'évaluation de connaissances plutôt que la mobilisation de ressources variées.

<sup>3</sup> Cf. Université Teluq : [https://wiki.teluq.ca/wikimedia/index.php/Taxonomie\\_de\\_Bloom](https://wiki.teluq.ca/wikimedia/index.php/Taxonomie_de_Bloom)

### Limites de la PPO :

- Une sous-représentation des objectifs de haut niveau (taxonomie de Bloom);
- Un cloisonnement des apprentissages qui se traduit par un déficit d'intégration des connaissances pour faire face à des situations complexes nécessitant la mobilisation de ressources variées ;
- Un morcellement des activités en tâches;
- Des divergences d'interprétation des objectifs : activité intellectuelle / comportement observable ;
- Des divergences d'adressage des objectifs dans les référentiels : enseignant/apprenants;
- Une focalisation sur les résultats, les « bonnes pratiques » aux dépens des raisonnements et processus, ce qui limite l'analyse réflexive et la remédiation.

### 3- Approche par les compétences ou capacités (APC)



L'APC a été introduite dans l'EA à partir de 2010.

L'approche par compétences, tout comme la PPO, définit un niveau à atteindre, exprimé ici en compétences ou capacités pour l'enseignement agricole.

Elle trouve son origine, pour l'enseignement professionnel, dans la **didactique professionnelle** et la théorie de l'action.

A la différence de la PPO, l'APC intègre d'emblée la **complexité** du réel (social et/ou professionnel) en confrontant les apprenants à des situations sociales et/ou professionnelles complexes, authentiques (avec un étayage/désétayage).

L'APC permet de **donner du sens aux apprentissages** en explicitant les finalités éducatives, sociales et/ou professionnelles visées, en mettant en relation enseignement et place du futur citoyen dans la société, enseignement et apprentissages en milieu professionnel...

L'approche capacitaire, sans nier le périmètre des disciplines (et encore moins le besoin d'expertise disciplinaire), nécessite de les articuler pour approcher la complexité du réel qui peut difficilement être appréhendée au travers d'une seule discipline. Des enseignements pluri et interdisciplinaires sont un levier fondamental de la construction de la capacité.

L'enseignement est « tiré » par l'évaluation.

La compétence/capacité n'est pas une somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais la mobilisation de ces ressources à bon escient dans des contextes particuliers. L'APC vise le développement de la capacité à traiter de façon adaptée une situation sociale et/ou professionnelle en mobilisant des ressources internes et externes.

**Ressources internes :** concernent divers domaines (cognitif – connaissances –, affectif – attitudes –, sensorimoteur – habiletés –), différents types (connaissances déclaratives et connaissances d'action) et différentes origines (savoirs codifiés et savoirs d'expérience).

**Ressources externes :** collègues dont on sollicite l'avis ou l'expertise, bases de données scientifiques et ouvrages de référence, numériques...

Elle permet également de construire des compétences psychosociales.



### La distinction compétences/capacités dans l'enseignement agricole :

Un professionnel ne devient vraiment compétent qu'après 4 ou 5 ans d'expérience au terme desquels il est à même de produire régulièrement une performance adaptée au contexte. C'est pour cette raison que dans l'enseignement agricole les compétences renvoient au cadre professionnel significatif et les capacités au cadre scolaire. Une capacité est une compétence en devenir qui s'exprime à l'issue d'un cursus d'apprentissage et peut être validée en unités capitalisables, en évaluation en cours de formation ou en épreuves terminales.

Le Monde, 05 octobre 2024

### Risques :

- D'évacuer les savoirs disciplinaires; or, l'APC ne s'intéresse pas qu'au savoir-faire, mais également aux savoirs académiques, aux savoirs de référence propres à une profession et aux savoir-être ou plus largement, aux compétences psychosociales (CPS).
- De confusion des disciplines, d'où l'importance du travail en équipe pour identifier la contribution de chaque discipline à l'atteinte de la capacité ;
- D'instrumentalisation de l'enseignement général au profit du professionnel ; or si les connaissances et méthodes acquises dans les disciplines générales ont vocation à être réinvesties dans l'enseignement professionnel, les disciplines générales ont aussi pour vocation à former un citoyen autonome, capable de développer une pensée critique, apte à faire des choix éclairés...

Les 3 approches ne sont pas exclusives l'une de l'autre, elles peuvent être mobilisées à différentes étapes du processus enseignement-apprentissage (mais l'entrée se fait bien par les capacités).

#### 4- On distingue deux grandes fonctions de l'évaluation :

##### 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 ;
- **Évaluation formatrice** : impliquer l'apprenant dans son évaluation, notamment en travaillant sur les critères et les différents niveaux de compétence.

Dans les trois 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.

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

##### 2- Faire le bilan des acquis

- **Evaluation sommative**

On fait le bilan des acquis en fin de séquence, en fin de trimestre... rien n'empêche d'utiliser cette évaluation à des fins d'apprentissage également. Elle remplit une **fonction sociale**, qui est notamment d'informer les familles sur les résultats scolaires de leur enfant.

- **Evaluation certificative**

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 en charge de l'agriculture). 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 formation (ECCF), du contrôle continu (CC) en STAV, des UC, 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-valere** » : « **faire ressortir la valeur de** ».

## Structure des référentiels et situations d'évaluation

Comme vous l'avez vu dans le parcours de formation, les référentiels de diplôme sont composés de différentes parties présentées dans le tableau ci-dessous.

Référentiel d'activité (pour la partie professionnelle)	référentiels 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:

Ces différentes parties sont construites progressivement, par différents acteurs, selon un principe d'alignement.

On a ainsi 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)
- puis les modalités de validation de ces blocs à travers les capacités (référentiel d'évaluation).
- et enfin le référentiel de formation, organisé en modules, qui précise les attendus de formation nécessaires à l'acquisition et à la mise en œuvre des capacités constitutives des blocs de compétences

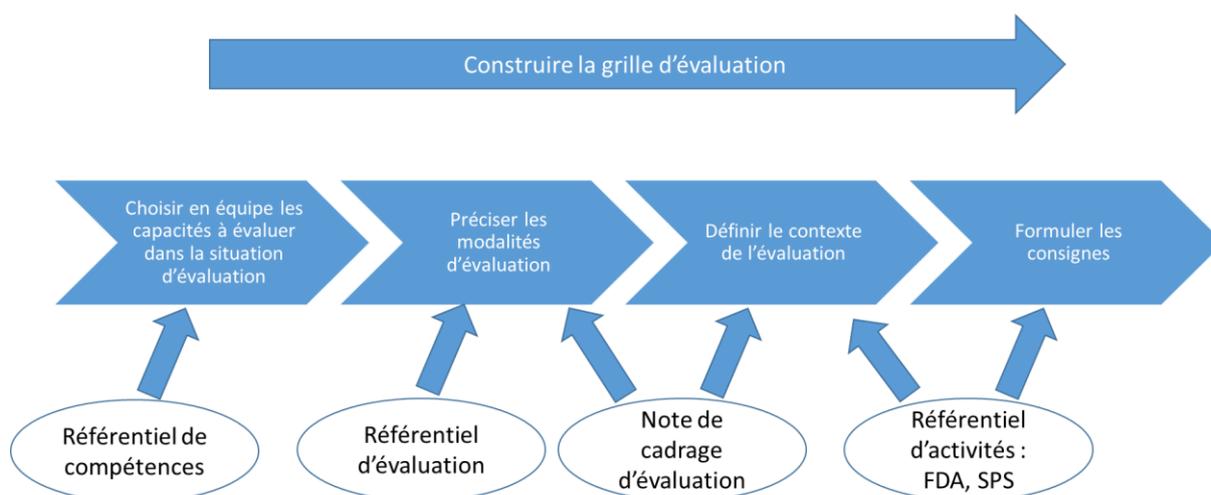
En BTSA on aboutit à un alignement « parfait » : Un champ, un bloc, une épreuve de diplôme, un module.

Pour ce qui concerne plus précisément l'évaluation et les critères mobilisés pour cela, il faut concentrer notre attention sur les référentiels de compétence et d'évaluation qui nous renseignent sur :

- l'objectif à atteindre : la validation des blocs de compétences à travers l'évaluation des capacités constitutives de ces blocs,
- et les modalités d'évaluation, dont les **critères** sur lesquels s'appuyer pour conduire l'évaluation de chacune des capacités intermédiaires. Ces critères peuvent être assimilés à des composantes qualitatives de la capacité visée telles qu'elles seront mobilisées par le professionnel en situation de travail.

Comme vous l'avez vu précédemment, les critères sont repris dans les grilles d'évaluation qui, selon la nature de l'épreuve, figurent dans la note de cadrage de l'évaluation ou sont à construire par les enseignants. Dans ce dernier cas, une trame de grille est proposée dans cette même note de service.

Comment construire une situation d'évaluation adaptée à l'évaluation de capacités ?



Après une appropriation collective du référentiel, il convient de :

- Choisir en équipe les capacités à évaluer dans la situation d'évaluation.
- Préciser les modalités d'évaluation en s'appuyant sur les indications prescrites dans le référentiel d'évaluation et la note de cadrage. Les prescriptions sont généralement assez larges pour permettre une adaptation à la situation choisie
- Définir le contexte de l'évaluation (cadre, problématique) en s'appuyant notamment sur les SPS
- Formuler les consignes avec, dans la mesure du possible, une situation du candidat dans le contexte en lui donnant un rôle à jouer.

Et bien sûr, en parallèle on construit la grille d'évaluation.

### Comment traduire ce qui vient d'être traité en dynamique de formation intégrant l'approche capacitaire ?

Triangle de Houssaye :

Jean Houssaye met en garde :

***La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de 3 éléments : le savoir, le professeur et les élèves, dont 2 se constituent comme sujets, tandis que le 3ème doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou.***



« Enseigner », « apprendre », « former » ne sont pas que des mots différents signifiant des facettes d'une même réalité ; au contraire, ils traduisent autant de postures pédagogiques possibles selon que l'on privilégie un sommet ou une relation entre deux sommets.

Etudions donc ces 3 postures :

- La posture Enseigner : *L'important, c'est de transmettre le savoir à des étudiants.*

L'enseignant est un expert, détenteur d'un savoir (contenu de formation) qu'il transmet. L'étudiant reçoit le contenu de formation que l'enseignant lui propose. Il récupère les cours (polycopiés), il s'entraîne à faire des exercices, et des corrections. Il écoute, prend des notes, enregistre, imprime, il apprend par cœur... (TRANSMETTEUR)

- La posture Former : *L'important, c'est de construire une relation d'échange*

L'enseignant est un animateur qui a l'art et la manière de faire échanger les étudiants par exemple sur des études de cas, des mises en situation, des textes, des problèmes...

L'étudiant échange avec l'enseignant ou son tuteur et avec ses camarades des idées, des productions... (ANIMATEUR/FORMATEUR)

➔ Quid des apprentissages et la relation au savoir (séance d'animation)

- La posture Apprendre : *L'important, c'est que les étudiants puissent être en contact avec les sources du savoir.*

L'enseignant joue la place du mort durant l'acte pédagogique, mais il a préparé avant des situations d'apprentissages permettant de découvrir ou mettre en application des connaissances. L'étudiant apprend de lui-même en essayant et expérimentant grâce aux ressources mises à sa disposition. Il est souvent dans l'auto-apprentissage non dirigé... (FACILITATEUR)

Cette entrée en matière a vocation à prendre conscience des enjeux de l'action en classe. Classiquement, lorsque l'on débute dans le métier d'enseignant on exerce un rapport mimétique à l'acte d'enseignement (on enseigne comme on a reçu l'enseignement).

Pour autant, nous l'avons vu plus haut, la commande institutionnelle (par ses aspects règlementaires notamment –ex. arrêté de création des diplômes, ...) est précise : l'approche capacitaire (tous les diplômes de l'enseignement technique agricole).

**Les capacités** sont définies comme un potentiel d'action en situation qui mobilise et combine des savoirs, savoir-faire et comportements professionnels. Le cadre théorique de ce modèle est en grande partie celui de la didactique professionnelle, qui mobilise le concept de situation qui désigne « ce avec quoi une personne est amenée à agir ».

En formation, les situations de la vie sociale ou professionnelle sont aussi le moyen des apprentissages et du développement puisqu'on peut « apprendre d'elles » (Mayen et Olry, 2012).

Dans les référentiels l'identification des « situations professionnelles significatives » (SPS) constituent des situations sur lesquelles peuvent s'appuyer les enseignants pour déterminer des situations d'apprentissages. (➔ rappel intervention sur les composants du référentiel de diplôme).

Dans l'approche capacitaire, l'évaluateur ne cherche plus à vérifier l'atteinte d'objectifs pédagogiques ou uniquement la conformité de savoirs ou de savoir-faire.

Il s'intéresse à l'activité du candidat en situation, 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.

La méthode consistant à apporter à l'apprenant une masse de connaissances théoriques décontextualisées et donc qui ne fait pas sens pour lui, n'est pas adaptée. (→ rappel intervention sur les approches pédagogiques).

**Grille d'auto positionnement** ([https://chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/fichiers-communs/app-capacitaire-da-grille-autopositionnement.doc](https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/fichiers-communs/app-capacitaire-da-grille-autopositionnement.doc) )

**Pilotage de la formation par l'évaluation** : C'est la capacité à atteindre qui fixe le « but » à atteindre.

**Pratiques pédagogiques** : Le choix d'une modalité pédagogique doit être justifié. A l'évidence, le modèle transmissif, s'il n'est pas proscrit doit être utilisé avec parcimonie et justifié.

**Sens des apprentissages** : La construction de l'enseignement est raisonnée et s'appuie sur un contexte social ou professionnel au plus proche de la réalité.

**Pilotage pédagogique** : Il est fondamental d'utiliser les bons outils (référentiels) et à bon escient (dans toutes ses dimensions référentiel d'activités, de compétence, d'évaluation et de formation<sup>4</sup>). Lien avec dernière slide.

### **Articuler les diverses modalités pédagogiques pour donner du sens à son enseignement**

Il est nécessaire de situer les apprenants dans un **contexte, raisonner l'approche, définir une problématique et une méthode** pour élaborer la progression pédagogique. La formation doit permettre l'acquisition progressive des capacités du référentiel de certification (compétence et évaluation).

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,...).

### **Outils et repères**

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

### **Approche capacitaire, contenus disciplinaires, savoirs scientifiques ?**

#### **Capacités Vs connaissances et approche disciplinaire.**

C'est une question souvent posée et qui soulève beaucoup d'inquiétudes et d'incompréhension car on pourrait y voir une perte d'identité disciplinaire avec l'idée selon laquelle les capacités tendraient à faire disparaître les connaissances, les savoirs académiques institutionnalisés au seul profit de « savoir-faire » très généraux et transversaux et qui s'inscriraient uniquement dans une fonction utilitaire et méthodologique.

Il y a une évidence à dire que les disciplines générales, comme d'ailleurs les disciplines techniques, ne peuvent se limiter à des exercices, des activités et des "tâches" simples inscrites dans une démarche

---

<sup>4</sup> Indicatif en apprentissage

adéquationniste ou “au service de...” induisant à un “faire pour faire” qui pourrait conduire à des processus cognitifs de faible niveau dans lesquels des connaissances seraient évacuées.

Au contraire, les disciplines générales, doivent bien engager des démarches de recherche, d'investigation et de réflexion pour saisir les objets d'étude dans toute leur complexité en montrant leurs enjeux.

Dans cette perspective, l'approche par capacité doit permettre de bâtir des « apprentissages » solides s'inscrivant dans une dimension analytique et cognitive ambitieuse et de haut niveau en associant très fortement :

- “le faire” à travers les méthodes procédurales
- et
- “les connaissances”, à travers la construction, la mobilisation et l'appropriation de celles-ci par les apprenants.

Il n'y a donc aucune dichotomie entre les deux éléments, mais une interaction permanente et intégrative afin de répondre à l'attente visée : « *les capacités sont définies comme un potentiel d'action en situation qui mobilise et construit des savoirs, savoirs-faire et comportements professionnels sociaux et citoyens* ».

Nous pouvons prendre un exemple pour illustrer ce propos dans le référentiel de BAC Pro

Comme vient de le souligner mon collègue la notion de bloc de compétences ne concerne pas que le domaine professionnel, mais également les capacités visées par les enseignements des tronc communs des diplômes.

Pour illustrer mon propos je vais prendre pour exemple, le tronc commun du baccalauréat professionnel qui est organisé en 4 blocs. Je vous propose de faire un zoom sur le bloc n°2 qui s'articule autour de l'atteinte de la capacité suivante : Débattre à l'ère de la mondialisation.

Ce qu'il est intéressant de noter c'est l'imbrication étroite entre les trois capacités intermédiaires qui permettent d'atteindre la capacité valant bloc. Pour essayer de vous montrer ces liens je vous présente la logique du bloc :

Pour être capable de « débattre à l'ère de la mondialisation » il paraît nécessaire d'être en mesure de « Formuler un point de vue argumenté et nuancé » pour cela quoi de mieux que d'appuyer ce point de vue sur « Une pensée construite ». Pour élaborer une telle pensée lorsque l'on ne dispose pas de connaissance sur un sujet il est nécessaire d'être en capacité d'identifier de collecter et d'analyser des informations.

Il est important ici d'articuler des savoirs méthodologiques de deux disciplines et des savoirs plus « fondamentaux » également dans ces deux disciplines pour permettre l'atteinte d'une capacité, en l'occurrence « Analyser l'information ». Nous voyons bien ici que ce bloc est fondé sur une problématique sociale et non une problématique professionnelle et que l'APC est parfaitement fondée pour pouvoir y répondre.

Pour poursuivre cette réflexion, nous pouvons faire un focus plus précis dans le bloc 2 “*débattre à l'ère de la mondialisation*” sur la capacité 2.2 (HG) “*Élaborer une pensée construite*” en s'interrogeant sur le sens de cette capacité.

Bien sur la pensée n'est pas un « geste technique » au sens strict, mais elle est le résultat d'un processus intellectuel qui repose fortement sur des capacités que je vous propose de présenter ici sous la forme de verbes d'action :

- Observer, présenter, situer, contextualiser
- Relever des informations
- Classer, hiérarchiser des idées, confronter celles-ci
- Expliquer, analyser
- Problématiser, argumenter
- Conceptualiser.

La « pensée construite » est donc bien le résultat d'une démarche intellectuelle de haut niveau, s'appuyant sur la maîtrise empirique de toutes ces capacités associées aux connaissances.

Finalement, nous pourrions parler d'un « geste intellectuel », d'un « geste de la pensée ». Cette métaphore permet de saisir la pensée comme un « mouvement » dans lequel la production de la pensée (son cheminement) est tout aussi important que le produit de la pensée (le résultat).

Il s'agit bien alors d'élaborer une pensée construite comme l'indique la capacité 2.2. Une pensée et une démarche critique au service de l'émancipation de l'individu.

L'approche par capacité dans les disciplines générales ne s'oppose donc jamais aux savoirs mais enseigne toujours à les mobiliser à bon escient dans des situations professionnelles, sociales et citoyennes. On distinguera alors, dans la construction des apprentissages, ce qui relève de la simple transmission des savoirs de la formation des apprenants.

Une manière d'enseigner la complexité du monde réel afin de penser et d'agir en conscience et en action !