

N° 5
MAI
2025

L'approche par compétences ou capacités

Le mot du doyen

L'enseignement agricole se veut un enseignement professionnel, formant aux métiers de l'agriculture, de l'agroalimentaire, de la forêt, de la nature et des territoires (art. L811-1 du Code rural et de la pêche maritime). Quelles que soient les formations (générales, technologiques ou professionnelles), l'enseignement agricole porte la double ambition de former un futur professionnel capable de s'insérer et d'exercer son métier avec compétence dans un monde complexe nécessitant des « connaissances et des compétences en matière de transitions climatique et environnementale » et de former un futur citoyen, un sujet autonome et responsable, capable d'une pensée critique et créative. Dans cette optique, nous reprenons volontiers à notre compte cette invitation de l'UNESCO à « développer une capacité de traduction des connaissances en actions et en dispositions à agir ».²

S'il est maintenant acquis que les connaissances, pour nécessaires qu'elles soient, ne suffisent pas pour agir de façon adéquate face aux situations sociales et ou professionnelles, la puissance de l'approche par compétences ou capacités (APC) non seulement en matière d'évaluation, mais également d'enseignement, d'ingénierie collective, de pilotage pédagogique... se révèle au fur et à mesure que l'APC se déploie.

Cette Lettre de l'IEA ne prétend pas dresser un panorama de tout ce qu'induit l'APC, mais, à travers des focales plus ou moins larges, témoigner des évolutions en cours dans l'enseignement agricole tant au niveau individuel que collectif.

Emmanuel DELMOTTE, doyen de l'Inspection

1. Plus précisément, les établissements d'enseignement agricole ont pour objet d'assurer, en associant les professionnels concernés, une formation générale et une formation technologique et professionnelle aux métiers de l'agriculture, de l'agroalimentaire, de la forêt, de la nature, de l'aquaculture, du paysage ainsi que de la transformation et de la commercialisation des produits agricoles et à d'autres métiers dans les domaines des services, du développement et de l'animation des territoires ainsi que de la gestion de l'eau et de l'environnement.

2. UNESCO, *Repenser nos futurs ensemble, Un nouveau contrat social pour l'éducation, les futurs de l'éducation, commission internationale sur les futurs de l'éducation*, 2021, p. 54

Sommaire

L'approche par les compétences
ou capacités dans
l'enseignement agricole **page 2**

page 6

Les compétences en action en EPS :
De la performance mesurée dans
les activités physiques et sportives,
vers la formation d'un futur citoyen
physiquement et socialement éduqué

La grille d'évaluation critériée :
un outil pour évaluer
ET pour enseigner **page 12**

page 18

L'approche par capacités,
levier du pilotage
pédagogique

Avant-propos

La recherche en didactique professionnelle considère qu'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 professionnel les compétences renvoient au cadre professionnel significatif et les capacités au cadre de la formation. Une capacité est une compétence en devenir. Elle 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.

D'un point de vue plus générique, nous pouvons retenir que « la compétence [est] généralement définie comme un savoir-agir en situation fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes (savoirs, stratégies, habiletés,

etc.) et externes (outils, artéfacts, pairs, etc.) »³. Partant, nous considérons dans cette lettre de l'IEA, que l'approche par compétences vaut quelle que soit la formation (générale, technologique, professionnelle), et quelle que soit la discipline, générale ou professionnelle. Dans l'enseignement général et technologique, la compétence n'est certes pas adossée à des « situations professionnelles significatives », mais elle peut l'être à des situations sociales, telles que « argumenter un point de vue dans un débat » par exemple.

Dans tous les cas, le parti pris est bien celui de constamment garder à l'esprit que les savoirs (de toute nature) n'ont pas l'école pour finalité, mais bien la vie sociale et/ou professionnelle, et qu'il s'agit de développer l'autonomie des apprenants et leur aptitude à remobiliser les savoirs dans la vie réelle.

L'approche par les compétences ou capacités dans l'enseignement agricole

Promue dans l'enseignement agricole depuis une quinzaine d'années, l'approche par compétences ou capacités (APC) suscite toujours des questionnements. Sans doute moins maintenant sur sa pertinence que sur les conditions de sa mise en œuvre. Force est de constater que si certains enseignants et formateurs s'en sont emparés et ont pu même y trouver une motivation renouvelée pour leur métier, d'autres sont toujours en difficulté pour faire évoluer leurs pratiques. Si l'enseignant⁴ est le plus souvent seul maître à bord dans sa classe, les conditions d'une approche par les compétences ou capacités réellement au service du développement du pouvoir d'agir des futurs professionnels et citoyens relèvent certes de la responsabilité individuelle des enseignants (se former d'une part, faire évoluer ses pratiques ensuite) ; mais elles relèvent peut-être tout autant de l'engagement des collectifs.

De l'approche par les contenus à l'approche par les compétences ou capacités

Pour présenter l'approche par les compétences ou capacités, il n'est pas inutile de l'éclairer au regard d'autres modèles d'ensei-

gnement. Très schématiquement, il est possible de distinguer trois grandes approches : par les contenus, par les objectifs et par les compétences ou capacités.

L'approche par les contenus, un modèle insuffisant mais qui reste prégnant

Dans l'approche par les contenus, l'enseignant est vu comme un transmetteur du savoir académique ou « savoir savant ». Cette approche s'inscrit dans une pédagogie dite traditionnelle ou transmissive qui présente l'avantage de permettre la « transmission » d'une masse importante d'informations en un temps limité et de réduire le risque d'imprévu. Cependant, cette approche présente des limites :

- Elle ignore les différences entre les apprenants,
- Elle se focalise sur la question aux dépens du questionnement, et du sens des savoirs,
- Elle restreint la mise en activité cognitive en ignorant par-là que la finalité de l'éducation n'est pas « d'apprendre des choses » mais d'apprendre à penser,

3. source : Ministère de l'Éducation du Québec, 2001

4. Afin de ne pas alourdir le texte, nous employons « enseignant(s) » pour « enseignants(s) et formateurs(s) » et « formateur(s) » lorsque nous visons spécifiquement cette cible.

- Elle ne favorise pas la (re)mobilisation des savoirs dans une situation sociale ou professionnelle,
- Elle n'est pas propice à l'acquisition de savoir-faire,
- Elle se centre sur l'activité de l'enseignant aux dépens de l'apprentissage des apprenants,
- Elle ignore les compétences psychosociales (CPS).

La pédagogie par objectif (PPO), un essai de rationalisation de l'activité pédagogique

La PPO a été introduite dans les années 80 dans l'enseignement agricole (EA) qui en a été un fervent défenseur. Elle constitue une première tentative pour dépasser les limites de l'approche transmissive.

Cette approche 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 et à ses pré-acquis. Un contrat didactique est passé entre l'enseignant et l'apprenant, orienté vers les objectifs à atteindre. La PPO se présente comme une réponse pédagogique à l'hétérogénéité des apprenants.

Fondée sur la rationalisation et la hiérarchisation des objectifs, cette pédagogie s'inscrit dans le courant behavioriste, la pédagogie de la maîtrise. L'enseignant guide pas à pas l'apprenant vers les « bonnes réponses », les « bons gestes ».

Les critères d'évaluation permettent de décider si la performance est suffisante et ainsi tendent à objectiver l'évaluation. Cependant, l'évaluation se focalise sur la restitution de connaissances et le produit (le résultat), davantage que sur la mobilisation de ressources variées pour faire face à une situation particulière.

Cette approche constitue certes une avancée par rapport à une pédagogie visant la seule transmission de savoirs. Cependant, « le risque de la pédagogie par objectifs ou de maîtrise [...] c'est de réduire et de morceler l'activité de l'élève en comportements observables et mesurables, d'aboutir, en somme, à une « pédagogie du saucissonnage » selon De Ketele (1980). L'apprentissage consiste à s'adapter aux tâches proposées, sans que les apprenants soient en mesure de définir leurs propres objectifs, sans qu'il y ait place à l'imprévu dans une visée à court terme »⁵. Aussi, pour développer le pouvoir d'agir en situation, l'enseignement agricole est passé d'une pédagogie par objectif à une approche par les capacités.

L'approche par les compétences ou capacités (APC)

L'APC a été introduite dans l'enseignement agricole à partir de 2010 pour favoriser l'insertion dans la vie sociale et professionnelle.

L'APC, 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. À la différence de la PPO, l'APC intègre d'emblée la complexité du réel en confrontant les apprenants à des situations sociales et/ou professionnelles complexes, authentiques, parfois à partir de commandes de professionnels, par exemple, sur des alternatives aux néonicotinoïdes dans la culture de betteraves sucrières.⁶

« L'objectif de l'enseignement consiste alors à placer les apprenants dans des situations problématiques, significatives, à faire varier celles-ci et à les diversifier pour qu'ils maîtrisent des capacités jugées essentielles pour leur développement professionnel et citoyen et, par extension, via l'expérience, deviennent compétents »⁷

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 appréhendé au travers d'une seule discipline. Des enseignements pluri et interdisciplinaires sont un levier fondamental de la construction de la capacité.

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.

5. Médioni M-A, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, Chronique sociale, 2016, p. 21

6. <https://pollen.chlorofil.fr/resultat-des-innovations/monparam/5596/>

7. Peltier Ch., Ringeval B., « Des objets pédagogiques territorialisés pour l'enseignement-apprentissage des transitions et de l'agroécologie » in Gaborieau I., Vidal M., (coordination), *Enseigner à produire autrement. Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques*, Educagri éditions, 2022

L'APC permet également de construire des compétences psychosociales (CPS), qui comme toutes les compétences transversales, ne peuvent faire l'objet d'un apprentissage isolé.

Ressources internes qui 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 : bases de données scientifiques et ouvrages de référence, guide de procédure, ressources numériques, collègues dont on sollicite l'avis ou l'expertise.

C'est dans l'articulation avec les compétences professionnelles et/ou sociales et par un travail de mise en lumière et d'explicitation que les CPS se construisent.

Des obstacles à la mise en œuvre de l'APC

Des obstacles tenant aux représentations des enseignants

L'idée que l'enseignement consiste à « transmettre des connaissances » semble encore très prégnante chez les enseignants, même confirmés, comme s'il suffisait de délivrer des informations pour que les apprenants les intègrent et les mobilisent. À titre d'exemple, cette représentation ressort très largement lorsqu'on interroge les enseignants néo-contractuels sur leur conception du métier à l'occasion de la formation Tutac⁸. Elle est également largement partagée dans la société et véhiculée dans

les médias. De cette représentation, découle « naturellement » une conception de l'évaluation qui consisterait d'une façon ou d'une autre à restituer des connaissances, les enseignants cherchant à retrouver dans les productions des apprenants ce qu'ils leur ont transmis. Même chez des enseignants avertis, on observe lors des ateliers de conception de sujets que cette tendance peut ressurgir malgré eux et bien qu'ils semblent avoir intégré les principes de l'APC.

Par ailleurs, les capacités (et a fortiori les situations d'évaluation) convoquant le plus souvent plusieurs disciplines, elles nécessitent davantage de concertation entre les enseignants, de temps, voire d'efforts pour concevoir les dispositifs de formation et d'évaluation répondant à une approche intégrative, ce qui peut bousculer les pratiques d'enseignants développant une conception plus individuelle de l'exercice du métier.

Des obstacles tenant à l'institution

Les capacités ont été introduites dans nos référentiels de diplômes à l'occasion des rénovations conduites entre 2007-2010 mais sont restées cantonnées au référentiel de certification (devenu « référentiel de compétences » depuis). Dans le même temps, les objectifs ont été maintenus dans le référentiel de formation. Ce choix est lié à l'histoire de l'enseignement agricole évoquée plus haut et à la crainte de bousculer les pratiques des enseignants. Ce faisant, la consigne qui leur était adressée souffrait d'ambiguïté, navigant entre deux paradigmes peu compatibles.

Les diplômes rénovés à partir de 2022 ont coupé le cordon avec la pédagogie par objectif et sont construits selon un strict alignement du référentiel de formation sur le référentiel de compétences.
Pour le domaine professionnel, cet alignement concerne toutes ses composantes :

Référentiel d'activité	Référentiels de compétences et d'évaluation				Référentiel de formation
Situations professionnelles significatives regroupées dans un champ de compétences	Bloc de compétences / capacité globale	Épreuve de diplôme	Capacités intermédiaires évaluées (X par bloc)	Critères d'évaluation correspondant à chaque capacité	Module : Savoirs mobilisés pour l'atteinte des capacités

8. Dispositif d'appui à la prise de fonction des nouveaux enseignants et formateurs contractuels des établissements publics d'enseignement agricole.

Par ailleurs, si les capacités professionnelles sont adossées aux « situations professionnelles significatives » du référentiel professionnel (maintenant « référentiel d'activités »), les capacités générales ne trouvent pas leur équivalent dans le référentiel de diplôme. En effet, toute catégorisation serait très restrictive. Il incombe alors aux enseignants d'imaginer des situations sociales significatives dans lesquelles les capacités trouvent à s'exercer, situations qui peuvent être sociales et professionnelles à la fois. À cette fin, une collaboration étroite entre enseignants « du tronc commun » et enseignants « du domaine professionnel » peut être fructueuse.

Enfin, la formation des enseignants nécessaire à ce changement de pratique est arrivée tardivement. En effet, la première édition de la formation en ligne Cap'Eval, déployée pour tous les enseignants n'est intervenue qu'en 2018. Si d'autres formations ont pu être proposées au préalable, elles n'avaient pas de caractère systématique et ne touchaient qu'un petit nombre d'enseignants. La première édition de Cap'Eval⁹ a atteint son objectif de former en nombre (11 528 stagiaires entre 2018 et 2021 ; 7 927 pour 2024 et 2025), mais son effet est insuffisant du fait même de cet objectif. En effet, pour toucher massivement les enseignants, le dispositif est resté globalement transmissif, sans possibilité d'accompagner dans la mobilisation effective de l'approche capacitaire au-delà des activités proposées. Cependant, lorsque les équipes s'emparent de Cap'Eval collectivement le dispositif constitue une belle opportunité d'échanges de pratiques de professionnalisation.¹⁰

Quelques leviers pour la mise en œuvre de l'APC

Sans chercher l'exhaustivité, nous pouvons identifier quelques leviers facteurs d'évolution des pratiques.

Les situations sociales et/ou professionnelles, point de départ et d'arrivée du processus d'enseignement-évaluation

Nous l'avons vu plus haut, les situations professionnelles significatives du métier visé sont les piliers de la construction des référentiels de formation professionnelle. Ce sont les situations auxquelles doivent être préparés les futurs professionnels, à partir desquelles ils vont être évalués. En toute logique, c'est donc également à partir de ces situations qu'il convient de les former. Il s'agit d'amener les apprenants à :

- interpréter la situation (enjeux, contexte, acteurs...),
- mobiliser les ressources adaptées au traitement de la situation,
- procéder à un retour réflexif sur le traitement de la situation.

Ce faisant, les apprenants sont cognitivement actifs (et pas seulement actifs dans le « faire »), activent les savoirs en situation, développent des compétences métacognitives qui leur permettront d'identifier les ressources mobilisées et remobilisables dans une situation proche, mais différente.

Les formateurs qui interviennent dans des dispositifs en unités capitalisables sont davantage familiers des apports de la didactique professionnelle et de l'analyse des situations de travail que les formateurs en apprentissage pour les diplômes conduits en contrôle en cours de formation et a fortiori les enseignants de la formation initiale scolaire. Les dispositifs d'échanges de pratiques, le conseil de l'éducation et de la formation, constituent là aussi des leviers dans l'appropriation de l'approche capacitaire¹¹.

Une ingénierie pédagogique collective, porteuse de sens pour les apprenants

L'APC amène les équipes pédagogiques à repenser la conduite de la formation. En effet, former et évaluer en prenant appui sur des situations sociales et/ou professionnelles intégratives nécessite de construire une ingénierie pédagogique collective et des scénarios pédagogiques intégrant pleinement les périodes en entreprise ou sur les exploitations agricoles ou ateliers technologiques, les projets pédagogiques, les « éducations à » (la citoyenneté, le développement durable...).

Les rénovations de référentiels de diplômes invitent également à articuler davantage enseignement général et professionnel pour travailler sur des situations complexes, au plus près des réalités professionnelles.

Enfin, pour les équipes qui s'y engagent, la semestrialisation en BTSa constitue là encore une belle opportunité pour donner du sens à la formation au travers d'une ingénierie pédagogique collective visant à associer des capacités dans des unités d'enseignement, et donc des situations d'évaluation, davantage ancrées dans la réalité du territoire, plus authentiques, selon des modalités plus diversifiées qu'en épreuves terminales. Pour les formations en alternance, il peut être judicieux également d'associer les maîtres d'apprentissage au travail d'ingénierie.

9. Une deuxième édition du dispositif, rénové, s'est déroulée en 2024 et 2025 et devrait se prolonger en 2026

10. Cf. l'article « L'approche par capacités, levier du pilotage pédagogique »

11. À ce titre, on ne peut que recommander à tous les enseignants de suivre le module UC sur la formation en ligne Cap'Eval.

En BTSA Gestion et Protection de la Nature, une capacité consistant à « Réaliser une expertise naturaliste » nécessite la mobilisation d'outils géomatiques. Ainsi, au lycée de Neuvic, un enseignement pluridisciplinaire mobilisant les Technologies de l'informatique et du multimédia, les sciences et technologies des aménagements de l'espace, l'agronomie et la biologie-écologie permet aux apprenants de développer leur maîtrise des outils SIG en réponse à une commande d'expertise sur les conditions de préservation d'une zone humide. Les savoirs généraux comme professionnels sont ainsi mobilisés et se construisent dans une situation professionnelle authentique qui leur donne du sens.

Des grilles d'évaluation comme outil au service des apprentissages

Utiliser des grilles critériées, voire à descripteurs de niveaux, contribue à la qualité de l'évaluation, mais les enseignants peuvent utilement s'en emparer avec les apprenants dès le début d'une séquence et tout au long afin de les aider à s'approprier les critères de réussite et, ce faisant, ce qui est attendu en matière

d'apprentissages. Nous renvoyons le lecteur à l'article « *La grille d'évaluation critériée : un outil pour évaluer ET pour enseigner* ».

Conclusion

Partir des capacités ou compétences visées pour conduire le processus d'enseignement et d'évaluation suppose pour les acteurs de l'éducation de changer de paradigme. Il ne s'agit pas d'évacuer les savoirs, bien au contraire, mais de considérer qu'ils ne sont pas premiers dans la réflexion. Ils sont apportés au regard des situations sociales et/ou professionnelles d'apprentissage, pour résoudre un problème, répondre à une commande adressée par un professionnel, réaliser un projet... Si les intentions semblent claires, la mise en œuvre n'est pas toujours aisée et nous avons identifié quelques obstacles. Des leviers existent également, leviers à mobiliser collectivement pour l'essentiel, et là, réside peut-être le plus grand changement initié par l'approche par capacités/compétences.

Les compétences en action en EPS : De la performance mesurée dans les activités physiques et sportives, vers la formation d'un futur citoyen physiquement et socialement éduqué

L'arrivée dans l'enseignement agricole de l'approche par capacités ou par compétences (APC) interroge les enseignants dans de nombreuses disciplines. Nous vous proposons de faire un détour par l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) pour comprendre comment les finalités, les objectifs, les mises en œuvre et les enjeux de cette discipline ont historiquement évolué. S'il s'est intéressé initialement et prioritairement aux compétences motrices, l'enseignement de l'EPS a progressivement englobé des compétences plus holistiques, motrices, méthodologiques et sociales, en lien avec les enjeux sociétaux liés à l'évolution des contextes historiques, politiques et sociaux.

Les conditions d'une approche de l'apprentissage par les compétences en EPS, au service du développement du pouvoir d'agir des futurs professionnels et citoyens, seront poussées à leur paroxysme avec la récente rénovation du BTSA. Nous illustrons les leviers à activer et les freins à dépasser pour permettre aux enseignants et aux étudiants d'atteindre la capacité visée, à

savoir « *S'engager dans un mode de vie actif et solidaire* », qui se transformera en compétence avec l'expérience personnelle et professionnelle, une fois l'école quittée. La question du développement des compétences psycho-sociales (CPS) dans l'enseignement agricole est un enjeu fort pour les années à venir, qui prolonge et vient ainsi nourrir et enrichir l'APC. L'EPS permet de construire et développer les compétences cognitives, sociales, émotionnelles des apprenants par la pratique des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) supports des apprentissages.

Évolution historique de la gymnastique à l'éducation physique et sportive, en passant par l'éducation physique

Avant 1900, on ne parlait pas encore d'EPS mais de gymnastique. Les appellations sont souvent très vivaces et il arrive encore fréquemment qu'on parle aujourd'hui du « prof de gym » pour parler

des enseignants d'EPS ! Un retour sur l'évolution de la discipline nous permet de revenir sur la progression des objectifs de l'EPS au regard du changement des enjeux de la société depuis la fin du XIX^e siècle à nos jours.

La fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle vise un enseignement de la gymnastique permettant de favoriser le **développement physique et la préparation militaire** des jeunes. Cette finalité, issue de la culture de guerre, de la nécessité de doter les États nations d'une armée nationale, s'étend entre 1870 et 1914. Les Instructions Officielles de 1880 mettent en avant les **capacités organiques et motrices** à développer en gymnastique dans les lycées.

Le XX^e siècle, quant à lui, voit se succéder plusieurs phases évolutives en EPS. Les finalités et les contenus d'enseignement de la discipline en seront directement impactés. Ainsi les années 30 à 40, avec le Front populaire, seront marquées par une démocratisation de la culture physique qui influencera résolument les pratiques physiques à l'école. Le régime de Vichy s'illustrera avec une approche plus autoritaire de l'EPS et sa **dimension hygiénique et patriotique** sera alors prônée. Les années 45 à 58 verront la libération et la IV^{ème} République installer l'EPS comme élément essentiel dans l'éducation des jeunes, avec pour objectif le « **développement normal de l'enfant** ». L'arrivée progressive des pratiques sportives se justifie par les valeurs positives qu'elles incarnent.

Les années 60 à 70 voient le développement massif du sport, du plein-air dans la société. Le passage de l'éducation physique à l'éducation physique et sportive se concrétise dans les Instructions Officielles de 1967. La table de cotation des performances sportives de Jean LETESSIER ci-contre est alors l'outil docimologique qui permet d'évaluer la capacité des élèves à performer dans les activités athlétiques notamment. Les Activités physiques et Sportives (APS) trouvent leur légitimité dans le processus éducatif et sont au cœur des contenus d'enseignement. L'évaluation de l'EPS se formalise alors autour de l'atteinte de **la performance** dans les APS enseignées.

Après ce très rapide survol historique sur les différentes finalités liées aux contextes politiques et sociaux qui influent sur l'évolution de la discipline EPS, nous avons pu percevoir que les capacités visées avaient elles aussi varié autour du développement de la motricité et de valeurs morales fortes. Il n'est pas encore question d'apprentissage par capacité tel que l'on peut l'entendre d'une approche par les compétences ou capacités réellement au service du développement du pouvoir d'agir des futurs professionnels et citoyens. Mais la discipline EPS s'en rapproche à la fin du XX^e siècle.

LANCER : POIDS - DISQUE

7 kg	6 kg	4 kg	4 kg	Notes	3 kg	1 kg	1,5 kg	2 kg
10,74	11,92	13,87	16,01	20	18,42	52,77	39,13	32,61
10,03	11,12	12,99	15	19	17,19	48,55	36,27	30,22
9,35	10,38	12,18	14,05	18	16,04	45,11	33,61	28,01
8,74	9,69	11,41	13,16	17	14,97	41,90	31,15	25,96
8,15	9,04	10,69	12,34	16	13,97	38,93	28,87	24,06
7,61	8,44	10,01	11,55	15	13,04	36,16	26,76	22,30
7,10	7,87	9,38	10,83	14	12,17	33,59	24,80	20,67
6,63	7,35	8,78	10,14	13	11,36	31,21	22,99	19,16
6,18	6,96	8,23	9,50	12	10,60	28,99	21,31	17,75
5,77	6,40	7,71	8,90	11	9,89	26,93	19,75	16,46
5,39	5,97	7,23	8,34	10	9,23	25,02	18,16	15,25
5,03	5,57	6,78	7,82	9	8,62	23,24	16,83	14,14
4,69	5,20	6,35	7,32	8	8,04	21,59	15,60	13,10
4,38	4,86	5,94	6,87	7	7,50	20,06	14,46	12,14
4,09	4,53	5,57	6,43	6	7	18,63	13,40	11,25
	4,23	5,22	6,02	5	6,54	17,31	12,42	
	3,95	4,89	5,64	4	6,10	16,08	11,51	
	3,68	4,58	5,29	3	5,69	14,94	10,67	
		4,23	4,95	2	5,30	13,88		
		3,95	4,64	1	4,95	12,89		
		3,68	4,35		4,62			
		3,44	4,07	12	4,31			
		3,21	3,82	13	4,02			
				14	3,75			
				15	3,50			
				16				
				17				
				18				
				14				
				15				
				16				
				17				

AGES GARÇONS → 18 ← AGES FILLES

Table d'évaluation LETESSIER de la performance

Comment les compétences développées par la discipline se sont transformées avec l'évolution des enjeux sociétaux

L'EPS promeut successivement l'enseignement et l'évaluation des compétences physiques à peu près jusqu'aux années 90, avant d'évoluer vers l'enseignement et l'évaluation des compétences plus holistiques, motrices, méthodologiques et sociales en lien avec les enjeux sociétaux liés à l'évolution des contextes historiques et politiques. Cette évolution constitue un véritable tournant dans la prise en compte de l'APC.

Sportivisation de l'EPS, contenus d'enseignement et évaluation

Les années 80 à 90 amorcent l'arrivée d'un virage didactique du

traitement des sports fédéraux, supports de l'EPS, afin qu'ils deviennent enseignables. L'évaluation reste encore essentiellement axée sur la performance même si l'investissement et les progrès des élèves y sont pris en compte.

Une nouvelle étape avec l'apparition du terme **compétence** dans l'enseignement et l'évaluation de **compétences attendues** s'illustre autour des différentes familles d'APSA qui sont proposées aux élèves. Cinq niveaux d'une même compétence sont ainsi hiérarchisés de l'école primaire jusqu'au baccalauréat. À titre d'exemple la compétence attendue dans l'activité saut en hauteur de niveau 3 et de niveau 4 avec sa grille d'évaluation pour le bac, proposée ci-dessous, témoigne encore du poids de la performance en EPS, même si les éléments à évaluer sur l'échauffement et sur la gestion du concours viennent minimiser la performance pure.

COMPÉTENCES ATTENDUES		SAUT EN HAUTEUR								
<p>• Niveau 3 Se préparer et réaliser en un nombre limité de tentatives, la meilleure performance, en utilisant la meilleure technique pour conférer au corps une vitesse horizontale optimale à l'issue de l'élan. Créer la plus grande vitesse verticale et rentabiliser la trajectoire du centre de gravité pendant la suspension.</p> <p>• Niveau 4 Conduire un projet d'amélioration technique pour réaliser avec un nombre limité de tentatives, la meilleure performance, en utilisant la technique de saut la plus adaptée à ses possibilités, afin de conférer au corps une vitesse horizontale optimale à l'issue de l'élan, créer la plus grande vitesse lors de l'appel et rentabiliser la trajectoire du centre de gravité.</p>		<p>• Principes d'élaboration de l'épreuve :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le candidat dispose de 8 essais maximum. - L'appel un pied est obligatoire. - Le nombre d'essais à la même hauteur n'est pas limité. - En cas de réussite obligation de tenter la barre supérieure. - Barre obligatoire. - L'échauffement (compétence méthodologique : s'engager lucidement dans l'activité + maintien de l'échauffement durant l'épreuve.) - À l'issue de l'échauffement l'élève annonce la hauteur qu'il compte franchir. 								
Points		Niveau 3				Niveau 4				
Sur 14 points	Performances réalisées		garçons	filles		garçons	filles		garçons	filles
		note sur 14	Perf. en mètre		N/14	Perf. en mètre		N/14	Perf. en mètre	
		14	1,72	1,40	9	1,54	1,22	5,5	1,25	1,01
		13	1,69	1,37	8,5	1,50	1,19	5	1,20	0,98
		12	1,66	1,34	8	1,45	1,16	4	1,15	0,95
		11	1,63	1,31	7	1,40	1,13	3	1,10	0,92
		10	1,60	1,28	6,5	1,35	1,10	2	1,05	0,89
		9,5	1,57	1,25	6	1,30	1,05	1	1,00	0,86
							0	Pas de perf	Pas de perf	
Gestion concours Sur 2 points	Le nombre d'essais effectués pour réaliser sa performance	8 échecs = 0 6 essais = 1 pts				4 à 5 essais = 1.5 pts 3 essais = 2 pts				
Écart au projet Sur 2 points	En fonction de la barre franchie / au projet	<p>- Aucune hauteur franchie ou si le projet est inférieur de plus de 3 hauteurs de barre / au record de l'élève = 0 pt</p> <p>- 1 barre franchie = 0.5 pts</p> <p>- La barre franchie est de 3 hauteurs inférieures au projet = 0.75 pts</p>				<p>- 2 hauteurs inférieures = 1 pt</p> <p>- 1 hauteur inférieure = 1.5 pts</p> <p>- Projet réalisé = 2 pts</p>				
Échauffement sur 2 points	Mise en oeuvre de l'échauffement.	Insuffisant dans la réalisation 0 à 1 point				<p>Bonne réalisation 1,25 à 1.5 points</p> <p>Maintient l'échauffement pendant l'épreuve 2 pts</p>				

Les compétences méthodologiques et sociales aux cotés des compétences motrices

À partir des années 2000, les méthodes d'enseignement vont évoluer pour s'adapter à de nouveaux besoins éducatifs. C'est à partir de la rénovation du collège en 2005 qu'on voit apparaître le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cette évaluation de compétences transversales a cependant du mal à se positionner au côté des évaluations disciplinaires permettant l'obtention du diplôme national du brevet (DNB). En EPS, l'approche par compétences émerge réellement en prônant le développement d'un ensemble de compétences spécifiques, motrices, méthodologiques et sociales qui doivent être enseignées et évaluées. La finalité de l'EPS en 2010 est ainsi formulée « *former des citoyens cultivés, lucides, autonomes et éduqués physiquement et socialement* ». Aux compétences motrices se joignent des compétences méthodologiques, comment apprendre et coopérer, et sociales, comment être respectueux les uns des autres, solidaires et autonomes.

Les enseignants sont amenés à faire évoluer leurs contenus et démarches d'enseignement pour permettre aux élèves d'atteindre la nouvelle finalité de l'EPS. Les grilles d'évaluation évoluent pour prendre en compte la complexité des compétences à atteindre par les élèves et deviennent critériées avec des descripteurs de niveaux. Un exemple d'évaluation des compétences méthodologiques et sociales permet ici d'illustrer cette approche. La compétence méthodologique vise une compréhension en action des procédures d'échauffement et de récupération en Badminton, ainsi que l'atteinte d'un projet de jeu anticipé, individualisé. La compétence sociale, quant à elle, s'objective dans la participation au bon déroulement du collectif au travers des différents rôles sociaux (observateur, arbitre). L'évaluation du niveau de jeu, de la technique motrice propre à l'activité est bien entendu également évaluée au cours de la séquence.

	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
<p>Procédure échauffement / récupération</p>	<p>Préparation inadaptée</p> <p>L'élève se prépare de façon succincte et incomplète, il a encore besoin des consignes du professeur.</p>	<p>Préparation partiellement adaptée</p> <p>La préparation commence par un échauffement comprenant différentes phases : footing, gammes, étirements et des échanges de volants.</p> <p>L'élève a besoin d'aide pour mettre en place l'atelier de travail et/ou la routine.</p>	<p>Préparation adaptée</p> <p>Les différentes phases de l'échauffement sont respectées.</p> <p>L'atelier de travail et/ou la routine se mettent en place doucement. Elles sont plus ou moins reconnaissables avec très peu de temps de pratique.</p>	<p>Préparation optimisée</p> <p>L'élève gère de façon optimale son temps de préparation en intégrant en fin d'échauffement : un atelier de travail et une routine reconnaissable permettant de travailler les coups techniques demandés.</p>
<p>Concevoir, analyser, réguler son activité</p> <p>→ <i>Savoir se préparer et analyser ses performances pour adapter son projet.</i></p>	<p>Action spontanée sans référence à une expérience précédente.</p> <p>Peu d'adaptation du projet.</p> <p>Ne s'interroge pas sur ses points forts ou faibles.</p>	<p>Confusion, manque de lucidité sur les paramètres à utiliser pour améliorer la performance.</p> <p>Adaptation du projet, mais pas toujours de façon pertinente.</p> <p>Temps insuffisant accordé aux points faibles. Travail choisi en fonction le plus souvent de ses envies et non de ses besoins.</p>	<p>Prélèvement d'indices significatifs sur les prestations antérieures pour modifier les actions futures.</p> <p>Adaptation régulière et pertinente du projet.</p> <p>Temps important accordé aux points faibles. Progrès réels sur le point faible (cherche à améliorer l'efficacité de ses actions).</p>	<p>Analyse et prise en compte des prestations antérieures pour progresser.</p> <p>Adaptation du projet en cours d'action / d'épreuve pour progresser.</p> <p>Objectifs atteints de façons assez régulières.</p>
<p>Attitudes et savoir-faire collaboratifs</p> <p>→ <i>Assumer plusieurs rôles sociaux pour progresser et faciliter le bon déroulement du jeu.</i></p>	<p>Rôles subis</p> <p>Repère de temps en temps une faute. Annonce le score de façon aléatoire.</p> <p>La fiche de score n'est pas remplie.</p>	<p>Rôles aléatoires</p> <p>Se place debout pour repérer de temps en temps une faute.</p> <p>Annonce le score en donnant celui du serveur en premier.</p> <p>Les consignes pour noter les scores ne sont pas respectées.</p>	<p>Rôles préférentiels</p> <p>Debout prêt des poteaux, repère et fait respecter les fautes au service et les sorties.</p> <p>Annonce à voix haute le score officiellement après l'avoir noté.</p> <p>Les scores sont notés correctement (un score par colonne).</p>	<p>Rôles au service du collectif</p> <p>Se place de telle sorte à voir tout le terrain et fait respecter toutes les fautes.</p> <p>Utilise le vocabulaire spécifique de l'arbitre de badminton.</p> <p>La fiche des scores est remplie correctement du début à la fin du match.</p>

Cette évolution majeure dans la discipline n'est pas toujours facile à comprendre et à accepter par l'ensemble de la profession. Les freins principaux se cristallisent autour d'une certaine peur de perdre l'identité de la discipline, marquée par la sacro-sainte performance motrice et sportive. L'approche intégrative des différentes compétences n'est pas simple à mettre en œuvre et la pensée systémique à déployer (E. MORIN 2015) se heurte aux frontières des zones de confort des pratiques professionnelles mais également aux limites de la reproduction sociale de nombre d'enseignants. La formation initiale et la formation continue se doivent de proposer une véritable acculturation à la hauteur des enjeux éducatifs contemporains.

Didier DELIGNIERES enseignant en STAPS à l'université de Montpellier 1 a publié un grand nombre d'articles autour de la notion de compétence qu'il lie étroitement à la gestion de la complexité¹² qui nécessite de maîtriser l'agencement des différentes ressources qui constituent la compétence et plus précisément en EPS, la gestion par les élèves de situations complexes. Une approche trop parcellaire et juxtaposée des différents constituants de la compétence peut présenter un obstacle à cette gestion des situations complexes que l'élève doit être en capacité de mettre en œuvre. Les situations complexes se retrouvent dans le milieu personnel tout comme dans le milieu professionnel.

En parallèle, la volonté de favoriser l'insertion dans la vie sociale et professionnelle dans l'enseignement agricole conduit à l'émergence de l'APC.

L'EPS du XXI^e siècle, les blocs de compétences et l'ouverture sur le développement des compétences psychosociales

La rénovation du BTSA, les blocs de compétences et la capacité C2.1

L'écriture des référentiels du BTSA rénové implique l'étude du contexte socio-économique des emplois, l'analyse du travail et des compétences nécessaires à l'adaptation et à la réussite des futurs professionnels que sont les étudiants de l'enseignement agricole (EA). Le diplôme est constitué en blocs de compétences qui s'intitulent, pour le domaine commun, « *S'inscrire dans le monde d'aujourd'hui* », « *Construire son projet personnel et profes-*

sionnel » « *Communiquer dans des situations et des contextes variés* ». Les différentes disciplines concourent au développement de ces compétences et n'apparaissent plus en première ligne avec comme objectif la seule transmission de connaissances. L'EPS est une des disciplines qui intègre la construction d'un projet personnel et professionnel au sein de la capacité C2.1 « *S'engager dans un mode de vie actif et solidaire* ».

Le décloisonnement disciplinaire, pour développer le projet personnel et professionnel des étudiants

Ce décloisonnement des disciplines pour développer des compétences, permettant de gérer des situations complexes de la vie personnelle et professionnelle, vise une formation professionnelle mais également citoyenne. Ainsi, la capacité à s'engager dans un mode de vie actif et solidaire doit être orientée vers un élargissement de la notion de la pratique physique et sportive. La notion d'activité physique (AP) recouvre différents types de pratiques, comme la pratique physique professionnelle, la pratique physique quotidienne, la pratique physique de loisirs et la pratique physique et sportive. C'est tout cet ensemble d'AP qu'il convient de développer de manière significative pour pouvoir s'engager dans un mode de vie actif. Il est défini par les préconisations de l'Organisation Mondiale de la Santé, afin d'atteindre la santé physique, le bien-être moral, de diminuer les effets néfastes de la sédentarité et de réduire les dépenses de santé. Le mode de vie solidaire, quant à lui, répond à l'impérieuse nécessité de construire chez les jeunes adultes des liens engageant des responsabilités et des intérêts communs en vue d'interagir positivement, efficacement et en sécurité.

L'EPS va ainsi participer à cette approche par compétences ou capacités si, et seulement si, les enseignants parviennent à dépasser le stade de l'enseignement et de l'évaluation des activités sportives comme seuls objets, et à donner tout son sens à une éducation à l'activité physique visant la santé, le bien-être, la solidarité, la responsabilisation et l'autonomie des futurs professionnels et adultes que l'EA accueille en son sein. Ce frein culturel, lié essentiellement à la formation des différentes générations d'enseignants, s'atténue et évolue avec les nouvelles générations d'enseignants. La formation initiale s'adapte aux finalités et aux évolutions pédagogiques et didactiques de la discipline. L'accompagnement au développement des compétences professionnelles est une volonté majeure de notre système éducatif et l'inspection de l'EA y est particulièrement attachée.

12. Cf. en particulier Delignières, D. (2014). *Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité*. In M. Quidu (Ed.), *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS* (pp. 478-489). Paris, L'Harmattan.

Pour aller plus loin dans l'évolution des finalités éducatives, les compétences psycho-sociales (CPS) prennent aujourd'hui une place grandissante dans l'enseignement agricole¹³. Elles font l'objet d'un remarquable programme de formation des différents agents qui va s'étaler sur une quinzaine d'années. Les CPS sont définies comme un ensemble de compétences sociales, émotionnelles et cognitives qui visent à améliorer les relations à soi et aux autres. Elles sont essentielles pour la santé, le bien-être et la réussite éducative et sociale. L'EPS aujourd'hui, en intégrant les CPS, ne se limite plus à la performance physique, mais vise à former des individus responsables, capables de gérer leur bien-être émotionnel et social. L'évolution de l'éducation physique vers l'EPS témoigne d'une prise de conscience croissante de la nécessité d'un développement holistique de l'individu. La discipline a su s'adapter aux enjeux de chaque époque en élargissant les compétences qu'elle cherche à développer, des compétences physiques à celles cognitives, sociales, émotionnelles et méthodologiques. L'intégration des compétences psychosociales dans les apprentissages est une étape essentielle pour former des individus capables de s'épanouir dans une société complexe.

Conclusion

La discipline d'enseignement EPS a évolué progressivement d'une formation et d'une évaluation centrées sur les activités

sportives supports des apprentissages, avec dans un premier temps une évaluation exclusive de la performance motrice, vers une modification des finalités et objectifs de la discipline, orientées vers la formation du citoyen, qui s'est traduite par l'introduction de compétences méthodologiques et sociales en complément de la motricité depuis l'entrée dans le XXI^e siècle. Le dernier épisode adaptatif de cette évolution s'exprime aujourd'hui de manière très récente, en EPS dans l'enseignement agricole, avec la rénovation du BTSA en blocs de compétences. Il s'agit maintenant de permettre à nos apprenants de maintenir et entretenir leur santé physique et leur bien-être mental, construire leur avenir professionnel, concilier les exigences des univers professionnels, familiaux et culturels. Le développement des CPS au travers des apprentissages et au travers des démarches d'enseignement constitue la prochaine étape d'enrichissement de l'approche par compétences. L'EPS en tant que discipline scolaire a su évoluer en se détachant petit à petit de l'unique recherche de la performance physique (compétences) pour intégrer aujourd'hui les marqueurs et les enjeux de l'APC, faisant ainsi du pouvoir d'agir (capacités) un levier fondamental du développement personnel et social... En cela l'EPS est précurseur et pourrait montrer le chemin vers l'APC aux disciplines du champ professionnel comme des domaines généraux. Beau challenge à relever collectivement au sein du milieu éducatif de l'enseignement agricole !

13. Cf. à titre d'exemple, « accompagnement des apprenants au développement de compétences psychosociales » :

https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secontaire/fichiers-communs/ref-comm-da-them-comp-psycho.pdf

La grille d'évaluation critériée : un outil pour évaluer ET pour enseigner

Levier majeur de l'approche par capacités et élément structurant dans la recherche de l'alignement pédagogique¹⁴, la mobilisation de grilles d'évaluation critériées questionne nombre d'enseignants et de formateurs. Construites pour objectiver l'appréciation de la maîtrise des critères (et donc l'acquisition de la capacité) en situation d'évaluation certificative, ces grilles peuvent être avantageusement utilisées en situation d'évaluation formative¹⁵ et formatrice¹⁶ ou même encore en tant qu'élément support d'un dialogue pédagogique avec les apprenants. Ces grilles intègrent des indicateurs de plus en plus précis et même parfois des descripteurs de niveaux riches de détails. Si ces indicateurs sont avant tout des repères pour évaluer de façon éclairée, ils peuvent en effet être utilisés par les enseignants et les formateurs comme un outil d'animation pédagogique au service des apprentissages. Ils se révèlent également utiles en tant qu'outil de construction de progressions et de séquences pédagogiques.

Or, la recherche de précision pour chaque indicateur, si elle offre des perspectives pédagogiques intéressantes, pose également la question du risque d'un découpage excessif de la capacité à évaluer, au risque de la vider de son sens. Cet article ambitionne d'identifier les enjeux et d'envisager à quelles conditions la construction de grilles d'évaluation à descripteurs de niveaux permet d'outiller les enseignants dans leur recherche de construction de situations d'apprentissage et d'évaluation efficaces. Pour éclairer cette réflexion nous nous appuyerons sur des auteurs en sciences de l'éducation et sur l'analyse de deux exemples de grilles construites par des enseignants.

Les grilles d'évaluation critériées sont conçues pour :

- **Clarifier les attentes** : elles définissent les capacités à évaluer, les critères d'évaluation et les indicateurs observables.
- **Objectiver l'évaluation** : elles permettent de limiter les biais de l'évaluation en fournissant des repères précis.
- **Guider l'apprentissage** : elles peuvent servir d'outils de positionnement pour l'apprenant, lui permettant de mesurer sa progression.
- **Faciliter la contractualisation** : elles explicitent les capacités à acquérir et les modalités de l'évaluation, favorisant la transparence de l'évaluation et un climat de confiance.

En quoi l'approche par capacités impacte-t-elle les pratiques d'évaluation ?

L'approche par compétences/capacités (APC), comme nous l'avons vu dans l'article introductif¹⁷, met l'accent sur la mobilisation des ressources dans des situations complexes et authentiques. L'évaluation doit porter sur la capacité à transposer des acquis dans un nouveau contexte. L'APC ne se limite pas à l'évaluation du savoir-faire, mais prend en compte également les savoirs académiques, les savoirs de référence et les compétences psychosociales. Pour pouvoir évaluer finement le degré d'atteinte d'une capacité dans toute sa complexité, disposer d'une grille d'évaluation précise, détaillée et critériée est primordial. Cette recherche du détail s'inscrit, également, dans un objectif pédagogique d'accompagnement précis et individualisé des apprenants dans leurs processus d'apprentissage. C'est cette volonté d'accompagnement pédagogique d'évaluations au service des apprentissages (évaluation formative et évaluation formatrice) que nous allons particulièrement aborder dans cet article.

L'utilisation de grilles d'évaluation critériées comme un outil de formation et de contractualisation entre les acteurs de la situation d'apprentissage ne date pas d'hier. Une explicitation de la grille, qui sera utilisée lors de l'évaluation certificative en cours de formation (ECCF), fixe le cap à atteindre en décryptant la ou les capacités visées, les critères permettant d'évaluer ces dernières et les indicateurs permettant de mesurer le degré de maîtrise du critère. Ce travail va permettre à l'apprenant de mieux saisir les attendus en matière d'apprentissages et d'évaluation. Les grilles peuvent également être construites (en totalité ou en partie) en classe, en collaboration avec les apprenants, ce qui les rend encore plus acteurs de leur évaluation. L'APC ne peut donc pas se résumer à l'évaluation certificative, c'est avant tout une dynamique pédagogique.

Pour quoi et comment construire une grille d'évaluation critériée ?

« Une grille de correction est un outil d'appréciation de la maîtrise des critères par l'élève (à travers sa production complexe). On a

14. « Il y a alignement pédagogique lorsque les objectifs d'apprentissage sont cohérents avec les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation. » (Biggs, 1996).

15. L'évaluation formative se pratique au cours des apprentissages et doit permettre d'identifier des indices sur les processus d'apprentissage des apprenants.

C'est donc un outil précieux pour l'apprenant et l'enseignant qui peuvent se situer. Classeur TUTAC (2024). [en ligne] <https://chlorofil.fr/tutac> (page consultée le 23/01/2025).

16. En situation d'évaluation formatrice l'apprenant est amené à évaluer lui-même ses productions, et déterminer ce qu'il peut améliorer et comment le faire.

Il peut ainsi réguler son apprentissage. Bais R. (2017). *L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève*. Éducation.

17. « L'approche par les compétences ou capacités dans l'enseignement agricole »

toujours intérêt à développer des grilles de correction opérationnelles, c'est-à-dire des grilles qui, situation par situation, indiquent clairement quand l'indicateur est déclaré réussi. » (Roegiers, 2024)¹⁸

L'utilisation pédagogique des grilles construites pour être utilisées lors des évaluations certificatives permet donc de relier concrètement et précisément évaluation et formation. C'est notamment pour cette raison qu'il est admis que **l'APC permet à l'évaluation de piloter la formation**. Lorsqu'elle est un instrument d'évaluation certificative, la grille d'évaluation est un outil important de formalisation et de contractualisation tant avec les apprenants qu'avec le jury. Elle contribue à la fiabilité de l'évaluation¹⁹.

La dernière phase de rénovation des diplômes au sein de l'enseignement agricole a intégré **les critères** dans le référentiel d'évaluation qui, de ce fait, sont prescriptifs. Ils constituent 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. **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.

Xavier Roegiers a défini la frontière entre le critère et l'indicateur : « *Le critère est de l'ordre de la compétence²⁰ (de la famille de situations). Il est général, et si possible, commun à toutes les compétences, voire à plusieurs disciplines. L'indicateur est de l'ordre de la situation. Il est contextualisé* »²¹. Cet auteur précise qu'un indicateur « *doit pouvoir être relevé de la même façon par deux correcteurs différents. Pour cela, il doit être formulé : de façon concrète et vérifiable (« absence de taches » plutôt que « propreté »), si possible, de façon quantifiable (« 3/4 des mots orthographiés correctement » plutôt que « orthographe »), de façon simple, même si toutes les nuances ne sont pas exprimées* ».

Pour illustrer ces éléments, nous vous proposons d'observer des travaux d'enseignants. Dans la grille suivante (N°1), deux professeurs documentalistes ont coconstruit une grille permettant d'évaluer la capacité C2.1 « Analyser l'information » du baccalauréat professionnel rénové.

- ECCF E2.1 - BAC PRO - 2024-2025

SUJET ECCF 2.1

Nom : _____ Prénom : _____

Capacités	Critères	Indicateurs	Indices de réussite	--	-	+	++	Barème	Appréciations
C.2.1 Analyser l'information	Caractérisation et traitement de l'information	Caractérisation des notions de document et d'information	Identification de la typologie des documents					/ 12	
			Caractérisation de l'info du point de vue de son genre						
		Collecte de l'information	Justification du système d'info utilisé et des recherches menées						
		Traitement de l'information	Extraction de l'info en vue de répondre à son besoin						
	Contextualisation de l'information	Caractérisation du paysage informationnel	Identification du contexte de production, de l'intention de l'émetteur et du public cible						
		Qualité de l'information	Évaluation de la qualité du 3 ^e document (identification / pertinence / validité)						

Grille 1

18. Roegiers, X. (2024). *L'Approche Programme et l'Approche par compétences*. Conférence ENS Lyon, novembre 2024.

[En ligne] <https://ife.ens-lyon.fr/actualites/actualites/webinaires-approche-par-competences-une-pedagogie-de-integration>

19. Inspection de l'Enseignement Agricole (2024). Diplôme : STAV. Epreuve : D Territoires et technologie, partie technologie domaine production. Sujet 0.

[en ligne]. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/bactechno/bac-techno-da-sujet-zero-S4-production.pdf (page consultée le 30/01/2025).

20. Employé au sens générique du terme et qui recoupe la notion de capacité employée au sein de l'EA.

21. Roegiers, X. (2024). Op. Cit.

Pour vérifier l'atteinte de cette capacité le critère « *Caractérisation et traitement de l'information* » est éclairé par plusieurs indicateurs proposés par les enseignantes parmi lesquels « *Collecte de l'information* ». Nous voyons que cet élément n'est pas formulé de façon concrète, vérifiable ni quantifiable. Cet « indicateur » n'en est en fait pas un. Il n'est pas suffisamment précis, et donc difficilement observable. Il s'agit en fait d'une notion que les enseignantes ont prévu de travailler avec les apprenants pour qu'ils puissent développer la capacité. Il y a donc ici une petite confusion entre la notion de « *Collecte de l'information* » et l'indicateur permettant de vérifier si une collecte pertinente de l'information a été réalisée par l'apprenant. Or, en regardant de près cette grille et en échangeant avec les enseignantes concernées, on s'aperçoit qu'elles se sont rendu compte du caractère inopérant de leur « indicateur ». C'est pour cette raison qu'elles ont dû enrichir leur grille de ce qu'elles ont appelé « un indice de réussite » qui, en fait, s'approche davantage de la définition d'un indicateur : « *Justification du système d'information utilisé et des recherches menées* ».

Cette grille (N°2) destinée à être présentée et discutée avec les apprenants propose des indicateurs qui sont contenus dans la colonne « *indices de réussite* » et non dans la colonne « *indicateurs* ». Pour autant, ces derniers sont rédigés de façon encore trop générique ou présentant plusieurs éléments à vérifier (ex : « *justification du système d'information utilisé* » ET « *justification des recherches menées* ») pour permettre aux enseignantes d'observer et de mesurer leur efficacité lors de l'ECCF Oral (5 minutes d'exposé et 10 mn d'échanges avec le jury). Ici encore, les enseignantes ont eu l'intuition de ces écueils et elles ont d'ailleurs travaillé sur une autre version de la grille (voir ci-après) qui propose une déclinaison des « *indices de réussite* » sous la forme d'« *indicateurs de réussite et descripteurs de niveaux* ». Ces derniers constituant les éléments précis attendus pour pouvoir vérifier si les indicateurs sont identifiés comme étant « réussis » ou non.

Capacités	Critères	Indicateurs		Indicateurs de réussite et descripteurs de niveaux				Appréciations
				--	-	+	++	
C.2.1 Analyser l'information	Caractérisation et traitement de l'information	Caractérisation des notions de document et d'information	<i>Identification de la typologie d'un document</i>	Manque de précision, document identifié trop succinctement	Identification partielle du document	Identification du document et justification dans le corpus	Identification et justification du corpus et pertinence du choix	Présentation
							Entretien	
			<i>Caractérisation de l'info du point de vue de son genre</i>	Le genre de l'information n'est pas cité, quelques contresens	Identification du genre de l'information	Identification et pertinence des genres	Pertinence du choix et caractérisation justifiée	Présentation
								Entretien
		Collecte de l'information	<i>Justification du système d'info utilisé et des recherches menées</i>	Ne cite pas le système d'information et choix des mots clés peu pertinent	Cite sans justifier, choix de mots clés basiques	Cite et justifie, pertinence des mots clés choisis	Cite, justifie ses choix de système d'information utilisés, pertinence des équations de recherche	Présentation
								Entretien

Grille 2

La richesse d'une telle grille, très utile en situation formative, nécessite cependant son appropriation par les évaluateurs en amont de la situation d'évaluation. Faute de quoi, il paraît difficile de vérifier précisément et de situer la prestation d'un élève, qui plus est à l'oral « en direct », tout en le questionnant.

L'efficacité d'une telle grille, avec indicateurs et descripteurs de niveaux, tient essentiellement à la précision et la concision des indicateurs. Un nombre excessif d'indicateurs, outre le fait que la grille s'enrichit d'une ligne avec 4 descripteurs de niveaux à chaque fois, risque d'amener un découpage excessif voire artificiel de la capacité évaluée pour pouvoir la valider. En effet, le risque d'une telle pratique est de se focaliser sur la validation des nombreux indicateurs en perdant de vue la capacité qui est visée dans sa globalité. Ainsi, la formulation claire, précise et détaillée d'un indicateur pourrait avantageusement se substituer à la présence de descripteurs de niveaux trop nombreux et souvent difficiles à observer. Les deux enseignantes ont pris conscience de cela, elles ont donc retravaillé la formulation de leurs indicateurs et elles les ont davantage déclinés. La pertinence des descripteurs de niveaux peut même alors se poser.

La recherche de descripteurs très détaillés peut engendrer certains risques :

- **Fragmentation excessive de la capacité** : une décomposition trop fine des capacités peut conduire à une perte de vue de leur globalité et de leur signification.
- **Focalisation sur les détails** : l'attention peut se porter sur la maîtrise des indicateurs plutôt que sur la mobilisation effective de la capacité dans une situation.
- **Réduction de la complexité** : la recherche de précision peut amener à simplifier les situations d'évaluation, limitant ainsi la possibilité pour l'apprenant de démontrer sa capacité à gérer l'incertitude et l'imprévu.
- **Instrumentalisation de l'évaluation** : l'évaluation peut être perçue comme un outil de contrôle plutôt qu'un outil au service de l'apprentissage.

Une grille pour évaluer mais aussi pour former.

Ce qui peut constituer un écueil en matière d'évaluation certificative peut se muer en atout pédagogique lorsqu'il s'agit d'une évaluation formative. En effet, en atteignant ce degré de précision dans la formalisation de la performance attendue chez les apprenants, ces enseignantes sont en mesure d'utiliser les indicateurs et les descripteurs comme des éléments d'appréciations qui seront très utiles au moment de rédiger des conseils et des propositions lors d'une évaluation formative ou en cours d'apprentissage. Il s'agit alors d'élaborer des grilles d'évaluations formatives en les adossant aux capacités et critères des grilles d'évaluation utilisées en ECCF. Ces propositions d'appréciations à destination des apprenants étant bien entendu à personnaliser et à enrichir en fonction de la situation d'évaluation, du contexte proposé, de la performance de l'apprenant, etc.

Outre cette fonction, la grille enrichie des descripteurs de niveaux peut également servir d'outil de programmation de la progression pédagogique. La grille (N°3) est alors découpée indicateur après indicateur, en y associant les descripteurs de niveaux et les notions à acquérir pour pouvoir construire des éléments structurant les séquences. Il ne s'agit certainement pas d'isoler les indicateurs les uns des autres mais de les combiner en fonction des situations et des contextes d'apprentissages proposés. La grille d'évaluation certificative critériée peut alors jouer le rôle de fil d'Ariane à la progression pédagogique. Il convient pour cela que la grille soit bâtie en amont ou au moins en parallèle de la progression. Cette approche a été mise en œuvre par un troisième professeur documentaliste qui a « transformé » sa grille d'évaluation certificative en outil de vérification de l'exhaustivité de la progression, voire de « check-list » (voir ci-dessous). Cette déclinaison ou extrapolation de la grille d'évaluation en outil d'élaboration d'une progression pédagogique lui a permis de « programmer » et de « ventiler » ses contenus d'enseignement en fonction de la capacité à atteindre et de vérifier ainsi que les éléments attendus lors de l'évaluation certificative seront tous abordés en classe.

Capacité	Critères	Indicateurs	Descripteurs	Séquence/ Séance (date)	Évaluations formatives
C 2.1 Analyser l'information	2.1.1. Caractérisation et traitement de l'information	2.1.1.1 Maîtriser des notions d'information et de document	D1. L'élève identifie l'émetteur et le récepteur d'une information dans une situation de communication	S1-s1 (05/09)	Évaluation séquence 1 (26/09)
			D2. En fonction de la situation de communication, l'élève est capable d'identifier le genre d'information	S2-s2 (12/09)	Évaluation séquence 1 (26/09)
			D3. L'élève est capable de sélectionner les genres d'information nécessaires pour répondre à son besoin d'information	S4	
			D4. L'élève identifie le document support d'information	S2-s1 (03/10)	Évaluation formative séquence 2

Cet outil de programmation pédagogique qui intègre les temps d'évaluations formatives, permet à l'enseignant de réguler sa progression et de communiquer avec sa classe comme avec ses collègues.

Quelles sont les conditions nécessaires pour utiliser efficacement des grilles d'évaluation ?

Avant d'envisager la construction des grilles, il nous semble important de rappeler qu'il faut privilégier des situations d'évaluation authentiques et complexes permettant d'articuler sens et efficacité. Cette complexité amène les apprenants à mobiliser un large éventail de ressources et à démontrer leur capacité d'adaptation. Au travers de l'étude des exemples vus plus haut, nous pouvons noter quelques invariants pour que la construction de grilles d'évaluation à descripteurs de niveaux contribue à l'efficacité de l'enseignement et de l'évaluation.

- **Limiter le nombre d'indicateurs et ne pas perdre de vue la capacité évaluée** : l'évaluation doit porter sur la capacité globale et non sur la simple somme d'indicateurs.
- **Considérer l'évaluation comme un processus et non une fin** : l'évaluation ne doit pas être un simple contrôle, mais plutôt une étape d'un processus d'apprentissage continu.
- **Articuler les savoirs disciplinaires et les capacités** : l'approche par capacités ne doit pas conduire à évacuer les savoirs disciplinaires, bien au contraire ! Elle doit permettre de les mobiliser à bon escient dans des situations complexes. Cette grille n°4 (voir ci-dessous) illustre cette articulation en liant des capacités comme « Analyser l'information » à des indicateurs et des descripteurs précis mais aussi à des notions à enseigner, tout en les inscrivant dans des séquences pédagogiques structurées.

Capacité	Critères	Indicateurs	Descripteurs de niveau de réussite	R	NR	Critère vérifié O/N	Appréciations	Notions mobilisées
C 2.1 Analyser l'information	Caractérisation et traitement de l'information	Compréhension de la situation de communication	Présence des éléments de la Situation de Communication (émetteur, récepteur) Contexte Le produit de communication est envisagé					Information Document
		Identification et sélection du genre d'information	Diversité des genres d'information dans le corpus sélectionné Pertinence des systèmes d'Information mobilisés					
		Caractérisation du document support d'information	Pertinence (fonction et format) du document au regard du besoin d'information et du traitement de l'information					
		Recherche dans un ou des systèmes d'information	Recherche adaptée au besoin d'information Caractérisation du système d'information utilisé Sélection du genre d'information en fonction du système d'information					Système d'information Collecte et traitement de l'information
		Extraction des informations pertinentes	Réponse développée au questionnement Adaptation au public cible et au niveau de compréhension					
		Organisation de l'information collectée	Raisonnement structuré et explicité Complémentarité des informations présentées					

Grille 4

Nous voyons encore ici que les savoirs et les capacités ne sont pas antinomiques, mais se construisent, se combinent et s'évaluent conjointement.

• **Mettre en œuvre une ingénierie pédagogique collective** : la construction de grilles d'évaluation et de situations d'apprentissages doit être un travail collectif, voire pluridisciplinaire, permettant de prendre en compte les différentes dimensions de la capacité et de garantir la cohérence des enseignements. Ce qui est visé c'est de placer l'élève comme acteur de ses apprentissages. L'évaluation doit donc permettre de mesurer cette construction active du savoir.

En conclusion

Comme nous l'avons vu, de nombreux auteurs nous alertent sur le risque d'une approche trop théorique des capacités qui serait déconnectée des réalités du terrain et de l'action. Ils nous invitent à privilégier des situations authentiques pour évaluer la capacité des apprenants à mobiliser des ressources internes et externes et ainsi à construire leurs connaissances. La construction et l'utilisation de grilles d'évaluation critériées est nécessaire pour conduire une évaluation certificative la plus objective possible. Mais parce que l'évaluation est un puissant outil de formation, ces grilles ont des vertus pédagogiques considérables. L'APC propose un cadre méthodologique pour structurer l'enseignement et l'évaluation autour de capacités clés, en intégrant le sens et l'efficacité, en définissant des situations d'intégration, et en utilisant des critères et indicateurs précis pour guider l'évaluation. Les grilles d'évaluation critériées sont de puissants outils pour soutenir l'apprentissage par capacités, mais leur conception et leur utilisation nécessitent une réflexion approfondie. Il est important de ne pas se laisser piéger par une recherche excessive de précision qui pourrait nuire à la cohérence et au sens de l'évaluation. Les exemples proposés

par les enseignants montrent qu'il est possible de construire des grilles à la fois précises et pertinentes, à condition de garder à l'esprit les objectifs fondamentaux de l'approche par capacités. L'APC est par essence une démarche coopérative et collaborative. Au travers de cet article nous avons souhaité proposer des pistes de réflexions aux équipes sur l'usage qui peut être fait des grilles d'évaluation. La construction et l'utilisation collective de ces grilles relèvent d'un processus évolutif qui s'enrichit au fil des tentatives et des expériences de chaque équipe.

Bibliographie :

De Ketele, J.-M. (1996). *L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?* Revue tunisienne des sciences de l'éducation, 23, 17-36.

De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2005). *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.

Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2014) *Approche par compétences et évaluation à large échelle : deux logiques incompatibles ?* Mesure et évaluation en éducation. Volume 37, numéro 1, 2014.

Gérard, F.-M. (2008). *Évaluer des compétences - Guide pratique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Masseron C., & Riedlin M-C. (1984). *Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation*. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°44, L'évaluation. pp. 53-60.

Perrenoud, Ph. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider la formation professionnelle*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2017). *De la connaissance à la compétence*. Peter Lang.

Roegiers, X. (2024). *L'Approche Programme et l'Approche par compétences*. Conférence ENS Lyon, novembre 2024. [En ligne] <https://ife.ens-lyon.fr/actualites/actualites/webinaires-approche-par-competences-une-pedagogie-de-lintegration>

Tabory, F. & M. (2009). *De la nécessité de dépasser les compétences virtuelles des programmes*. [en ligne] <https://www.meirieu.com/ECHANGES/article-tabory2009.pdf> (page consultée le 23/01/2025).

L'approche par capacités, levier du pilotage pédagogique

Si la rénovation d'un référentiel est avant tout tournée vers les apprenants et leur insertion professionnelle, sa réception par les enseignants et formateurs est primordiale mettant au premier plan l'accompagnement nécessaire aux changements de pratiques attendus. Une moindre attention est accordée au rôle des directeurs adjoints à la formation initiale scolaire (DFIS) ou à la formation professionnelle continue et par apprentissage (DFPCA) dans sa mise en œuvre. Aussi avons-nous souhaité échanger avec quelques collègues sur le levier que constitue une rénovation en matière de pilotage pédagogique. Cet article est la synthèse d'un échange très riche provoqué par deux inspectrices à partir de quatre questions. Nous tenons à remercier les quatre directrices et directeurs assurant les fonctions d'adjoints à la formation scolaire (Ghislain Favergeat, EPLEFPA de Clermont-Ferrand, Nathalie Gouzi, EPLEFPA d'Alençon-Sées, Pierre-Yves Granata, EPLEFPA de Rouffach-Wintzenheim, Bénédicte Ivorra, EPLEFPA de La Motte Servolex) ou à la FPCA (Carine Ribotti, EPLEFPA de Bourg en Bresse), de s'être prêtés à l'exercice.

D'une manière générale, il semble que les récentes rénovations du Bac Pro et du BTSA ont facilité l'implication pluridisciplinaire dans la formation aux transitions et à l'agroécologie. Qu'est-ce que cela a changé dans votre travail et celui de vos équipes ?

La rénovation de ces diplômes est l'occasion de travailler différemment et de repenser la formation sur un cycle, notamment à travers les objets pédagogiques que sont la pluridisciplinarité et les stages collectifs. Du fait du caractère pluridisciplinaire de la majorité des capacités et des situations d'évaluation, la rénovation amène les enseignants et formateurs à travailler davantage en équipe.

Pour favoriser l'engagement de tous mais également éviter l'épuisement de certains, il est fondamental que les DFIS ou DFPCA adoptent une posture de soutien, mais aussi qu'ils soient en capacité de rassurer leurs collègues. En effet, tout n'est pas à reconstruire et les équipes détiennent d'ores et déjà des savoir-faire qu'il s'agit de mobiliser dans un nouveau contexte. Les coordonnateurs et professeurs principaux sont les premiers relais pour comprendre ce qui se passe dans les équipes.

Les rénovations ont également conduit à réinterroger les interactions entre disciplines générales et professionnelles mais aussi la place des périodes de formation en milieu professionnel dans les cursus.

La répartition des heures non affectées nécessite également d'établir, en amont de la réalisation des services, un projet pédagogique pour la classe, voire le cycle de formation. Dans ce nouveau cadre, les équipes sont en attente de l'appui des directeurs

adjoints afin de construire l'ingénierie pédagogique qui permettra de s'emparer des espaces d'autonomie en lien avec les partenariats locaux, les besoins du territoire, le projet d'établissement.

Par ailleurs, la semestrialisation des BTSA, pour les équipes qui s'engagent dans ce dispositif, constitue un très fort levier pour l'appropriation de l'approche capacitaire. La contrainte de définir en amont de la formation les situations et modalités d'évaluation,

au regard des capacités visées et critères d'évaluation et celle d'associer les capacités afin de s'approcher au plus près de la réalité sociale ou professionnelle obligent les enseignants et formateurs à s'approprier collectivement le référentiel, à essayer de comprendre les conditions d'atteinte des capacités, y compris sans lien avec sa propre discipline. Si l'approche par les capacités a eu pour effet de changer la posture de certains enseignants elle n'a cependant pas embarqué tout le monde : « ça a quelque chose d'innovant et d'enthousiasmant à condition de pouvoir compter sur un collectif et de savoir l'animer ».

« Je voudrais aussi faire part d'une autre dimension qui stimule le nécessaire travail en équipe pluridisciplinaire, il s'agit de la répartition des heures non affectées (HNA). C'est une obligation vertueuse car le travail du DFIS ne peut pas se dérouler si on n'a pas pris le temps de réfléchir avec les équipes et en lien avec le projet d'établissement, à cette distribution du HNA. Cela permet de bien faire toucher du doigt la notion d'autonomie laissée à l'établissement. » - GF

Observez-vous des changements dans les pratiques pédagogiques induits par l'approche capacitaire ?

Le nécessaire lien entre le local, le régional et le national est une occasion pour la directrice adjointe ou le directeur adjoint d'avoir un regard sur la pratique pédagogique des équipes. Les DFIS et DFPCA sont amenés à faire un travail d'explicitation de ce qui est attendu à chacun de ces niveaux pour lever la défiance et faire comprendre les rénovations. Le travail consiste à utiliser le cadre pour faire réfléchir sur les pratiques et parfois cela conduit l'enseignant à les faire évoluer. Les DFIS et DFPCA repèrent des « signaux » qui indiquent qu'il y a un changement. Cela se traduit en

« Dans mon établissement, réfléchir en mode pluridisciplinaire a vraiment permis de remettre l'exploitation agricole au cœur des pratiques avec la mise en place de situations d'évaluation en collectif. J'ai constaté un changement pédagogique avec l'utilisation de l'exploitation agricole en BTSa par des enseignants de matières générales. » - PYG

premier lieu par une évolution de la nature des échanges avec les équipes pédagogiques qui font d'autres demandes que la seule répartition des horaires. D'une manière générale, l'apprenant est remis au centre et on se pose davantage la question de sa relation à la situation d'apprentissage plutôt que de se focaliser sur le rapport enseignant-enseigné.

D'autres signes de changements ont été observés tels que :

- L'utilisation de l'onglet « *compétences* » du logiciel Pronote, qui sert avant tout à identifier les acquisitions et les défauts d'acquisitions pour envisager une remédiation, pour toutes les classes alors que ce n'est obligatoire que pour les classes de 3^e ;
- Un bulletin qui n'est plus construit par discipline mais par blocs de compétences ;
- Des enseignants qui proposent un MAP²² en bac professionnel agroéquipement alors qu'ils n'enseignent pas cette discipline ;
- Un TP « jus de pomme » qui implique une équipe entière pour devenir support d'enseignement pour chacune des disciplines.

Depuis la rénovation du tronc commun du Bac Pro, les enseignants formulent de nouvelles demandes. Par exemple, que les heures d'histoire-géographie et de documentation se succèdent pour aider les jeunes à établir des liens entre ces disciplines qui contribuent à la même capacité C1.2. BI

L'approche par les capacités nécessite un changement des pratiques enseignantes pour s'intéresser à la situation d'apprentissage, s'interroger sur la mise en contexte de l'apprenant. De quels leviers disposez-vous lorsque vous sentez des difficultés par rapport à cette approche ?

Ce qui est attendu des enseignants et formateurs est différent de ce qu'ils ont appris ou d'une certaine représentation historique du métier. Ils peuvent alors se sentir démunis et éprouver des difficultés dans la mise en œuvre de la rénovation, par exemple pour trouver la place d'une discipline dans une situation d'évaluation (SE) pluridisciplinaire. Les enseignants expriment souvent un

manque de temps pour travailler ensemble. C'est là qu'il est important de pouvoir faire preuve d'agilité pour libérer des plages horaires permettant à l'équipe de travailler collectivement. Les DFIS et DFPCA doivent alors se positionner en facilitateur. Ils disposent d'outils pour permettre d'accompagner l'appropriation de l'APC :

- Le dispositif de formation Cap'Eval 2 qui permet d'augmenter la connaissance partagée des modalités d'évaluation telles que conçues dans les référentiels ;
- Les échanges de pratiques entre enseignants et formateurs acculturés à l'ingénierie pédagogique ;
- Les visites des inspecteurs pédagogiques qui favorisent l'engagement des collègues dans l'APC ;
- Les observations des PAJ²³ qui sont une opportunité pour examiner dans les détails les projets de SE ;
- L'outil Plan'éval partagé entre les différents acteurs concernés, permet de questionner les SE ;
- Les notes de service à diffuser et expliciter puisqu'elles constituent un cadre de référence qui oriente les pratiques ;
- La formation sur site pour répondre aux besoins des enseignants et formateurs et lever des blocages ;
- La création d'espaces de partage sur RESANA ou via l'ENT pour favoriser la co-construction de ressources.

« J'organise des échanges de pratiques entre collègues sur un temps banalisé. En CFA-CFPPA, les modalités de travail sont assez souples et permettent d'engager l'APC. » - CR

« On constate une vraie réflexion sur l'ingénierie de la formation en BTSa et sur l'aménagement de l'emploi du temps. Le travail du DFIS est alors de donner des consignes aux équipes pour éviter les impasses mais elles fournissent elles-mêmes un projet d'EDT qui fait consensus. » - PYG

Enfin, les coordonnateurs de filière et professeurs principaux qui constituent des maillons essentiels de la chaîne de réussite des mises en œuvre déployées au niveau de l'établissement. En ce sens, ils participent au pilotage des équipes et sont de vrais relais ou soutiens à l'action des DFIS ou DFPCA localement.

« En tant que DFIS on se rend compte des difficultés des enseignants par des signaux faibles, des collègues qui ne rendent pas le travail attendu, un discours négatif persistant sur ce qui est demandé. Dans ce cas, je vais les voir et je leur propose mon aide, je donne des exemples, ça se passe souvent dans mon bureau. J'ai repéré des blocages par rapport au numérique alors j'ai proposé de courtes formations sur un format de 30mn hebdomadaires pour les enseignants désireux de se former. C'est désormais devenu un rituel et nous avons pu aborder d'autres sujets à la demande. Parmi les outils, j'ai créé des espaces sur RESANA et je fais en sorte que les collègues puissent accéder aux ressources en un clic. » - NG

22. Module d'approfondissement professionnel, à l'initiative des équipes pédagogiques

23. Présidents adjoints de jury

« On n'est pas attendus sur le pilotage pédagogique jusqu'à présent puisque les seuls éléments sur lesquels on nous demande de rendre compte sont la gestion de la DGH et les emplois afférents côté autorité académique et EDT et fiches de service côté enseignants. Historiquement, le seul centre où on évoquait l'ingénierie de formation était le CFPPA. Les temps ont changé, du coup il faut former les DFIS autrement pour les outiller à cet accompagnement ». NG

L'APC demande un pilotage pédagogique créant les conditions d'un véritable travail collectif à toutes les étapes du processus. Pensez-vous que la formation des personnels de direction apporte l'outillage nécessaire à ce pilotage pédagogique ? Qu'attendez-vous ? Vous sentez-vous suffisamment légitimes pour cette mission ?

De toute évidence, la rénovation des diplômes via l'approche capacitaire conforte la légitimité du pilotage pédagogique, interrogeant au passage la formation des DFIS.

C'est à l'échelle de l'établissement que cela se joue :

- En favorisant une collaboration entre acteurs pour engager les équipes à mutualiser et à capitaliser leurs questionnements, leurs besoins et leurs pratiques ;
- En structurant un cadre de collaboration fondé sur des objectifs partagés ;
- En pratiquant l'explicitation partagée des référentiels pour favoriser l'alignement avec les pratiques d'enseignement et donner de la cohérence.

Les conditions de mise en œuvre d'un pilotage pédagogique sont :

- Une organisation du travail des enseignants négociable en fonction des besoins et des initiatives pour permettre la conduite de projets ou la mise en place d'activités d'apprentissage spécifiques ;
- Une capacité à emporter l'adhésion de la majorité de l'équipe pédagogique pour la mise en œuvre de projets pluridisciplinaires collectifs.

Un consensus se dégage sur certaines caractéristiques du pilote de l'activité pédagogique :

- Un leadership basé sur la coopération et la pratique d'une gouvernance partagée au service des apprenants ;
- La mise en place d'un cadre structuré, sécurisant, pérenne, admis et lisible par tous pour favoriser un climat propice aux échanges de pratiques ;
- Des attentes élevées concernant la réussite des apprenants, capables de fédérer les équipes.

« Pour ma part, je pense qu'il faut que la formation soit proche de nos préoccupations, un réseau de pairs qui fonctionne au niveau régional, un accompagnement national animé de type RésAPE (réseau animation et pilotage pédagogiques des établissements). Je considère que le principal sujet est de faire le lien entre nos logiciels métiers (Fregata, Siècle, Guépard, EDT, Pronote, Yparéo, Affelnet, Parcours Sup, Luciole ...) et nos préoccupations pédagogiques, plus globalement entre les activités administratives et le pilotage pédagogique. Sans cela nous resterons centrés sur le traitement des informations par les outils et le « rendre compte » attendu au niveaux local, régional et national faute de temps ». GF

En conclusion, il ressort de ces échanges que l'APC, et plus largement les rénovations de diplômes, constituent une opportunité pour positionner la pédagogie au cœur de l'activité des DFIS et DFPCA. Cela s'est traduit par une méthodologie de travail renouvelée, rythmée par des échéances clés, a fortiori pour les équipes de BTSA qui s'engagent dans le dispositif de la semestrialisation.

Les équipes pédagogiques ont compris le levier pour le recrutement que représente l'APC, qu'elles considèrent comme un vecteur d'attractivité pour les formations.

L'APC a également fait évoluer la teneur des échanges entre les DFIS et DFPCA et les équipes pédagogiques, davantage centrés sur les pratiques pédagogiques et évaluatives, les partenariats dans la conduite de projet, la valorisation des périodes de formation en milieu professionnel, c'est-à-dire les conditions d'un enseignement contextualisé et orienté vers le développement de capacités professionnelles et/ou sociales...

Les DFIS et DFPCA jouent également un rôle d'interface entre les niveaux local, régional et national. Ils réalisent parfois même un travail d'éclairage des référentiels de diplômes auprès de tous les acteurs concernés et au premier chef les enseignants et formateurs. Au point qu'on peut se demander s'ils ne pallient pas parfois la suppression des sessions thématiques d'accompagnement des rénovations de diplômes qui complétaient autrefois les sessions institutionnelles de lancement.

Le fait de ne pas avoir exercé de missions d'enseignement au préalable n'empêche pas les DFIS et DFPCA de s'emparer pleinement du pilotage pédagogique et de créer les conditions favorables à la mise en œuvre de l'APC et plus largement des rénovations de diplômes.

Le changement induit par la récente rénovation des diplômes a été une opportunité pour réinterroger la mission de pilotage des DFIS et DFPCA permettant ainsi d'affirmer pleinement leur légitimité.