

# BTS NDRC

## Ou comment former et évaluer par l'activité ?

### *La compétence, au cœur d'une réflexion conceptuelle globale dans les formations professionnelles et dans le projet BTS NDRC*

#### **1. Les enjeux de la réflexion**

L'ensemble de la réflexion s'intègre dans la problématique de construction des référentiels professionnels tant ils représentent un enjeu important en tant que « construits sociaux » qui touchent au métier, à l'identité professionnelle, à l'insertion, aux niveaux de formation, à la communication entre des groupes sociaux, aux politiques de ressources humaines des entreprises et plus globalement aux questions de professionnalisation<sup>1</sup>.

Les référentiels professionnels « traversent » donc les communautés éducatives, professionnelles et sociales. Ils sont porteurs d'ambitions car ils sont les vecteurs du développement tout au long de la vie et des parcours professionnels pris dans leur grande diversité.

Mais les référentiels ont aussi une dimension opérationnelle comme outils de dialogue avec des interlocuteurs professionnels, comme moyens pour les titulaires des diplômes de « montrer ce qu'il savent faire », comme cahiers des charges pour la formation et comme cahier de « normes » de certifications admises et reconnues par l'ensemble des acteurs du monde professionnel.

C'est à partir du constat que le concept de compétence, élément central des référentiels professionnels, souffrait d'une multitude de représentations et que les seules approches terminologiques et typologiques ne suffisaient pas à le stabiliser, qu'il est devenu important, voire urgent, d'engager une réflexion globale portant à la fois sur la définition des métiers, la formation et la certification.

Fonder conceptuellement la compétence est donc apparu alors comme la condition nécessaire, non seulement pour installer une culture partagée et renforcer ainsi la lisibilité et la légitimité des référentiels, mais aussi pour en permettre une traduction opérationnelle facilitant la gestion de l'alternance (relations entre établissement de formation et milieu professionnel) et la mise en œuvre des dispositifs de formation et de certification.

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos l'article « Que faut-il entendre par professionnalisation ? » de J.Roche – Université Lyon 2 – revue Education Permanente n° 140 – hors série : La logique de la compétence.

## 2. La dimension globale de la réflexion

Développer une réflexion sur le concept de compétence qui soit fondée scientifiquement vise donc à apporter une réponse globale et cohérente aux « questions vives » auxquelles doit maintenant répondre la formation professionnelle, notamment :

- Comment intégrer dans un référentiel, l'évolutivité des métiers, les nouvelles formes de travail, les nouveaux modes d'organisation du travail ainsi que les spécificités locales ?
- Comment porter la dynamique européenne dans le domaine de la formation professionnelle ? Quelle mobilité (professionnelle, géographique, sociale) est permise par le référentiel ?
- Quels dispositifs et contenus de formation sont à construire pour répondre à la multiplicité des voies de formation et d'accès aux diplômes, à la généralisation de l'alternance, au nouveau rôle des PFMP<sup>2</sup> et à la redéfinition des pratiques tutorales, au dépassement des distinctions enseignements généraux/enseignements professionnels, enseignements pratiques/enseignements théoriques, aux ambitions de professionnalisation et de poursuites d'études ?
- Comment les référentiels peuvent-ils, à travers la modularisation, s'insérer dans des parcours professionnels et permettre le développement tout au long de la vie <sup>3</sup>?
- Comment les référentiels peuvent-ils favoriser l'ingénierie de formation répondant aux besoins spécifiques des différents acteurs de la formation professionnelle (formation continue, centres d'apprentissages, collectivités locales, régions, branches, chambres consulaires, entreprises, etc.).

C'est dans cette perspective et dans le même esprit développé précédemment pour l'ensemble des disciplines, que l'enseignement professionnel a du aborder la question de l'évaluation pour permettre :

- de positionner entre eux les objets à évaluer et les supports de certification, qu'il s'agisse de compétences, d'habiletés, de connaissances, de productions, de résultats, de pratiques, de techniques, de démarches, de comportements ou encore de projets ;
- de s'adapter aux différentes voies d'accès au diplôme : scolaire, apprentissage, formation continue, VAE ;
- d'éclairer les pratiques d'évaluation associées aux dispositifs de certification ;

---

<sup>2</sup> Période de formation en milieu professionnel

<sup>3</sup> Voir le rapport de janvier 2010 sur le « Développement de l'orientation professionnelle tout au long de la vie » de Françoise Guégot, députée, dans le cadre de la mise en œuvre de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

- de préciser les rapports et l'articulation entre la formation et la certification. Ce dernier point concernant, bien évidemment, directement le CCF.

### **3. Les fondements conceptuels de la réflexion engagée à propos des compétences professionnelles**

L'idée est que la réflexion doit reposer sur des bases conceptuelles solides qui légitiment les choix. Cette réflexion s'inscrit dans une approche cognitive de la compétence, telle qu'elle a été décrite précédemment. En reprenant les critiques faites à l'approche béhavioriste<sup>4</sup>, elle aborde la compétence à partir d'une analyse de l'activité de travail inscrite dans une perspective socio-constructiviste du développement et des apprentissages.

En la matière, le corpus théorique et scientifique est important. Les travaux en psychologie du développement, initiés au début du XX<sup>ème</sup> siècle par Piaget et Vigotsky et ceux de Léontief, relatifs à la théorie de l'activité, constituent le socle conceptuel de plusieurs directions de recherche qui se nourrissent et s'articulent entre elles pour couvrir le large spectre des questions que pose la professionnalisation.

C'est ainsi que la didactique professionnelle<sup>5</sup>, initiée en France par Pierre Pastré dans les années 1990<sup>6</sup>, se situe au confluent de pratiques relevant de la formation des adultes, et s'appuie sur plusieurs champs scientifiques tels que la psychologie du travail, la didactique<sup>7</sup>, l'ergonomie<sup>8</sup> ou encore l'analyse de l'activité. Son objectif est de proposer des dispositifs de formation à partir d'une analyse du travail en posant notamment la question suivante : Comment les individus, dans et par leurs situations de travail, acquièrent-ils et développent-ils des compétences ?

La perspective proposée par la didactique professionnelle est donc précieuse pour permettre de circonscrire, « d'encercler » le concept de compétence qui, du fait de sa grande complexité, reste difficilement appréhendable et « opérationnalisable » directement, notamment à partir de définitions ou de catégorisations. Il s'agit donc, plutôt qu'étudier *ce qu'est ou ce que n'est pas* la compétence, de s'intéresser à *comment se forme et apparaît la compétence* dans l'activité des individus en situation de travail.

Comprendre le processus de formation de la compétence est ici la condition préalable pour questionner et donner du sens à la formation et l'évaluation.

---

<sup>4</sup> Selon laquelle l'activité de travail suivrait le processus stimulation/action, notamment en matière comportementale.

<sup>5</sup> Didactique Professionnelle : Analyser le travail en vue de comprendre et d'agir sur les processus qui relèvent de la transmission et de l'acquisition des compétences, en vue de les améliorer dans une perspective de développement professionnel.

<sup>6</sup> L'essor tardif de ces disciplines s'explique en partie par le fait qu'il a fallu attendre près de 50 ans pour que les travaux de L.Vigotsky (1896-1934) soient enfin traduits en langue française !

<sup>7</sup> Didactique : Comprendre et agir sur les processus qui relèvent de la transmission et de l'acquisition des domaines de savoirs en vue de les améliorer

<sup>8</sup> Ergonomie : Comprendre et agir sur les situations et les conditions de travail en vue de les améliorer

## 4. L'apparition de la compétence

### Compétence - Situation - Activité<sup>9</sup> : entre le donné et le créé...

Le courant théorique de la cognition située<sup>10</sup> permet d'explorer le premier élément structurant de la compétence qu'est la situation de travail. La situation de travail représente l'unité d'analyse de l'activité d'un professionnel, au sein de laquelle émerge la ou les compétences : *un professionnel opère dans et agit sur une situation de travail en la transformant par son activité.*

La situation est donc donnée en même temps qu'elle est créée par l'activité des sujets. Comme l'écrit Winnicott <sup>11</sup>, *le monde est déjà là et en même temps, il est créé par le sujet*, mais les situations constituent aussi des formes de vie<sup>12</sup> finalisées, dynamiques, multiples et complexes.

Le donné de la situation concerne donc les composantes matérielles et sociales, relationnelles, temporelles, symboliques, culturelles à travers la description du contexte, des contraintes, des acteurs, des enjeux, des problèmes, des buts et finalités et des exigences en termes de performance attendue<sup>13</sup>. Mais ce qui caractérise principalement la situation c'est :

- la *prescription* qui contribue fondamentalement à la définir ; la *tâche*, en tant que travail donné à un sujet, constitue l'amorce minimale d'une situation de travail mais la prescription peut porter sur tous les autres éléments de l'activité (démarche à mettre en œuvre, procédures, matériels à utiliser, informations à remonter, etc.)
- les *objets* à transformer, les moyens pour le faire et les conditions dans lesquelles il faut le faire, dont les relations sociales. C'est aussi ce qui inhibe ou limite, engendre et soutient l'activité et donc le développement des compétences.

Une partie importante de l'activité professionnelle, outre l'exécution proprement dite, consiste pour un sujet à comprendre les buts qui lui sont assignés et leur signification ainsi que la position qui lui est attribuée.

**On retiendra** qu'approcher la compétence à travers les situations de travail c'est considérer que les constituants des situations ne sont pas des données prêts à porter, que les sujets n'auraient qu'à endosser. Dans l'activité même qui vise à se les approprier, ils participent à leur définition et à leur

---

<sup>9</sup> Activité désigne l'activité réelle d'un sujet, qui lui appartient ; par opposition à la Tâche, activité confiée – par l'extérieur – à un sujet (appelée aussi parfois un peu abusivement « travail prescrit »)

<sup>11</sup> Winnicott D. W.. *Jeu et réalité*. 1975, Gallimard

<sup>12</sup> Bruner, J, *Et la culture donne forme à l'esprit*, 1991, Eshel,

<sup>13</sup> En l'état, la plupart des référentiels professionnels reprennent déjà cette description.

évolution et ce processus de définition et d'appropriation doit être analysé en tant qu'émergence de la compétence.

### **Les classes de situations : diversité et variabilité**

Toute situation est, par essence "située" ! Cela signifie qu'elle est à la fois unique, spécifique, marquée par la contingence, mais elle est, en même temps, un élément d'une classe plus large dont elle partage un ensemble de traits communs, de similitudes, bref des invariants<sup>14</sup>. La diversité et la variabilité distinguent les multiples formes d'une classe de situations, toujours identiques et toujours différentes.

La *diversité* signifie que dans le monde du travail, et sans doute ailleurs, une même situation ne se répète pas à l'identique, ni entre deux mêmes "postes" dans deux entreprises différentes, dans deux ateliers différents, ou entre deux postes définis comme identiques et interchangeable par le système d'organisation du travail.

La *variabilité* des situations constitue donc un autre trait fondamental des situations auquel un professionnel doit faire face : les conditions de la situation changent et ce changement peut équivaloir à une dégradation des conditions, à une évolution, à une simple modification, à une variation du niveau de complexité. De même, les variations peuvent se situer dans le cadre de variations "normales", tolérables et attendues, connues ou, être inédites, imprévues.

C'est ainsi que les situations peuvent intégrer :

- un nombre plus ou moins important de paramètres à prendre en compte dans l'activité. On parle alors de situations plus ou moins complexes
- des imprévus, aléas, incidents plus ou moins importants. On parle alors de situations plus ou moins critiques

**On retiendra** que la variabilité des situations est consubstantielle de la compétence. La compétence s'exprime ici par la capacité d'un professionnel à affronter la variabilité des situations. A tâche égale, le niveau de compétence est, lui, directement lié au degré de complexité et de criticité de la situation

### **Compétence et processus d'action**

Il s'agit d'expliquer comment un sujet agit face à une tâche qui lui est demandée, donc comment naît l'action de travail et que se passe-t-il entre le moment où le sujet reçoit la prescription et celui où il agit.

Savoyant<sup>15</sup>, à la suite des travaux de Galperine<sup>16</sup> nous renseigne sur la logique d'action des individus. Dès qu'il reçoit une tâche à faire, un individu suit une logique d'action décomposée en 3 phases :

---

<sup>14</sup> C'est ainsi que les référentiels professionnels, sous des formes diverses, décrivent les métiers en identifiant les « situations emblématiques » du métier, qu'ils nomment, selon les cas : pôles, fonctions, finalités, etc

<sup>15</sup> Savoyant, A, " Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique ". *Cahiers de psychologie* 22, 1981, pp 27-28

- L'**orientation** où il cherche à se représenter le travail à accomplir, à *redéfinir la tâche pour lui-même* et sélectionner ainsi les informations et ressources justes nécessaires à l'accomplissement de cette tâche. Cette phase est fondamentale car elle constitue en quelque sorte l'intelligence de l'action et va conditionner directement l'efficacité<sup>17</sup> et l'efficience<sup>18</sup> de l'activité de travail.
- L'**exécution** proprement dite qui constitue la part visible de l'activité
- Le **contrôle** du travail pour procéder aux réajustements nécessaires en cours d'activité.

Si les deux dernières phases sont facilement appréhendables, l'orientation nécessite d'être explicitée. En fait, tout individu dispose d'une **base d'orientation** (sorte de « stock » dynamique<sup>19</sup>) dans lequel il puise des ressources pour faire face à la tâche. La base d'orientation comprend des concepts, des connaissances, des outils (mode d'emploi, procédures type, documents, etc.), des personnes ressources (pairs, collègues, tuteurs, formateurs), des éléments en mémoire, des situations vécues, simulées ou même observées, bref tout un ensemble d'éléments qui vont l'aider à agir en situation.

L'**activité** consiste donc, pour le sujet, à se représenter ce qu'il a à accomplir et procéder à des choix afin d'être efficace : il se souvient de cas semblables ou différents, compare, sélectionne des outils, une méthode, renonce à une autre, imagine une autre façon de faire... Le constat est là : un individu, lors de son activité, dépasse le prescrit en réélaborant les tâches qui lui ont été assignées.

**On retiendra** que pour être compétent un sujet doit disposer d'une base d'orientation suffisamment riche pour lui permettre de traiter des classes de situations de plus en plus importantes, bref d'affronter la variabilité des situations.

### Savoirs, concepts et compétences

C'est à partir notamment de l'identification de la phase d'orientation que l'on peut comprendre en quoi les savoirs et connaissances sont incorporés dans l'activité de travail et qu'ils ne peuvent s'en détacher. Lorsqu'un sujet se représente les tâches à effectuer dans une situation de travail, il ne retient que certaines connaissances qu'il jugera pertinentes pour l'action. Encore faut-il que ces savoirs et connaissances puissent servir l'action et soient donc des *savoirs en actes* qui vont permettre de repérer l'essentiel par rapport au travail à faire, c'est-à-dire les *dimensions pertinentes*

---

<sup>16</sup> Galpérine P. Essai sur la formation par étape des actions et des concepts. 1966

<sup>17</sup> Vue comme la capacité à atteindre un résultat

<sup>18</sup> Vue comme la capacité à atteindre un résultat en optimisant les moyens mis en œuvre

<sup>19</sup> Tel un « sac à dos » transporté au gré des situations de travail dont le contenu sera mis à jour en permanence car, comme le précise Savoyant, la logique d'action est dynamique : « les opérations de contrôle sont essentielles : c'est à travers les difficultés rencontrées et les erreurs commises que le sujet sera amené à reconsidérer et à re-compléter la base d'orientation qu'il utilise ».

pour l'action, encore appelés *invariants opératoires* qui structurent l'activité » (Samurçay, Pastré). C'est ainsi que les individus au travail doivent « conceptualiser le réel pour agir efficacement »<sup>20</sup>.

**On retiendra** qu'un individu est compétent dès lors que, dans une situation de travail, il est capable de transformer les connaissances et concepts de sa base d'orientation en actes de travail efficaces. La compétence apparaît donc ici comme un « système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe de situations »<sup>21</sup>

Dans l'enseignement professionnel, les compétences sont ainsi caractérisées par différentes dimensions :

- Elles sont issues de l'organisation de connaissances construites par et dans les situations de travail ;
- elles sont finalisées dans le sens où un sujet est compétent pour un certain type de classes de situations ;
- elles s'inscrivent et se mobilisent dans des contextes professionnels bien identifiés, notamment par les référentiels ;
- elles intègrent non seulement la performance et les résultats mais aussi les modalités de l'action.

**On retiendra** qu'un sujet est compétent, s'il est en mesure, à partir d'une tâche qui lui est confiée, d'atteindre une performance attendue en affrontant la variabilité des situations au sein d'une même classe. Cela suppose non seulement qu'il dispose d'une base d'orientation suffisamment riche mais aussi qu'il puisse la mobiliser en conceptualisant les situations de travail rencontrées.

### **Ce que les compétences ne sont pas...**

Au regard des éléments de définition, il apparaît nettement que la compétence se distingue de l'**habileté** qui, si elle indique la maîtrise d'un geste très efficace, ne renvoie pas nécessairement à la conceptualisation des actes qu'elle sous-tend et ne permet donc pas systématiquement à un opérateur de se transposer dans une autre situation et d'y être aussi efficace.

Il en va de même des **connaissances fondamentales** qui ne sauraient se suffire à elles-mêmes pour être traduites en compétences à travers des actes de travail performants et efficaces<sup>22</sup>. A cet égard, un point central de la théorie de la cognition située porte sur l'interprétation des difficultés dans le transfert des connaissances « apprises » à l'action ; l'apprentissage situé pose qu'à travers le système

---

<sup>20</sup> Vergnaud, op. cité

<sup>21</sup> Leplat J. (1995). – À propos des compétences incorporées. *Éducation Permanente*, n° 123.

<sup>22</sup> « on peut connaître la définition du centre de gravité mais être incapable de placer sa charge de telle sorte qu'on la monte sans incident à une hauteur de plusieurs mètres » Etude de Pastré, Samurçay sur le travail des grutiers.

[cognition, perception, action et émotion], la situation est une composante intégrale de la connaissance qui se développe, et considère que, par conséquent, la présentation de connaissances décontextualisées dans la formation est vouée à l'échec en termes d'efficacité pratique<sup>23</sup>.

## 5. La formation aux compétences

Le processus d'acquisition des compétences

Ce processus repose sur les principes vus plus haut. Il se déroule en plusieurs phases et vise à ce que l'apprenant puisse, à partir d'une situation singulière qu'il a vécue, observée ou simulée<sup>24</sup>, se transporter dans d'autres situations appartenant à la même classe. Ce processus se développe donc à partir des situations singulières et passe par les phases suivantes :

- phase de **verbalisation/explicitation** de la situation singulière. Se développe ainsi le phénomène bien connu de « prise de conscience » et de mise à distance du réel
- phase de **conceptualisation**. L'apprenant, avec l'aide d'un expert (professeur, formateur, tuteur, maître d'apprentissage) et de ses pairs (autres stagiaires, apprentis, élèves) relève les quelques éléments essentiels prélevés sur la situation singulière, qu'il retrouvera ensuite dans d'autres situations de même nature. Ces invariants constituent ainsi les *concepts* ou encore ce que Pastré nomme la *structure conceptuelle de la classe de situations*.
- Phase de **généralisation**. On expose l'apprenant à la variabilité des situations en lui proposant d'autres situations, appartenant à la même classe que sa situation singulière, dans lesquelles on introduit de la complexité (multiplication des contraintes, des paramètres), de la criticité (incidents, aléas, imprévus, pannes, urgences, etc).

**On remarque**, à travers ce processus, à quel point la formation de la compétence se niche au sein même du dispositif d'apprentissage mis en place. Ce qui, du point de vue de l'évaluation, plaiderait pour la saisir en continu, dès la phase de généralisation. Par souci d'efficacité et d'allègement certificatif, la compétence pourrait ainsi, par nature, être parfaitement évaluée, au plus près de l'acte formatif via notamment le contrôle continu...

Les objectifs de formation consistent donc notamment à :

- Enrichir la base d'orientation (voir plus haut son contenu) des apprenants par l'enrichissement de leur stock de situations, de connaissances, d'échanges avec les pairs, d'outils à disposition, etc.
- Multiplier les espaces de verbalisation et d'explicitation (écrites ou orales)

---

<sup>23</sup> Voir à ce propos la conférence « Opportunisme de l'action contre planification de l'action » de W.Clancey, spécialiste en Intelligence Artificielle et en système experts, à la DELTA-Conference de La Haye en 1990. Il défend l'idée que « On passe d'un sujet cognitif « système de traitement de l'information » à un « sujet écologique » et propose ensuite « plutôt que de parler de représentations que nous n'avons jamais vues, qui sont cachées [...] nous devrions au moins accorder de l'attention aux choses concrètes que font les gens ».

<sup>24</sup> Du point de vue des apprentissages il n'y a pas de hiérarchie à installer entre ces types de situations



- Faire émerger les concepts-clés des situations (ce que la didactisation des situations contribue à faire)
- Proposer des « registres » de conceptualisation variés par la création d'espaces où des disciplines différentes interviennent conjointement sur une même situation pour apporter leur propre regard conceptuel. Par exemple, Certaines formations professionnelles tertiaires prévoient explicitement des « ateliers de conceptualisation conjointe ».
- Travailler et exposer en permanence l'apprenant à la variabilité des situations par des paramétrages.

Ces objectifs permettent d'identifier la pertinence des modalités et outils de la formation professionnelle, en particulier en ce qui concerne l'utilisation de livrets de « situations/compétences » qui permettent aux apprenants de collecter leurs situations singulières<sup>25</sup> et de les mettre ainsi à disposition des professeurs, des formateurs et des tuteurs pour la construction de leurs progressions.

**On observe ici** la mise en place d'une organisation de la formation qui installe l'expérience des jeunes (leur stock de situations) au cœur même des enseignements qu'ils soient dits généraux ou professionnels.

## **6. L'évaluation des compétences à partir des situations professionnelles**

Le principe retenu est que plutôt que d'évaluer de manière frontale la compétence, il est préférable d'en évaluer les conditions de sa mobilisation<sup>26</sup>. Très généralement et indépendamment des modalités d'épreuves, les compétences - propres à une classe de situations – sont présentes dès lors que le candidat est en mesure de :

- maîtriser les situations de travail de référence et de traiter leur variabilité. Observer la plus ou moins grande richesse de la base d'orientation est ici essentiel ;
- démontrer sa capacité à « conceptualiser son action » pour lui permettre de procéder à la généralisation et au transfert, et donc se transporter dans d'autres types de situations que celles qu'il a rencontrées.

L'évaluation consiste donc principalement à :

---

<sup>25</sup> Les descriptions que font les jeunes de leur situation en complétant ces livrets constituent un acte cognitif très important à rattacher aux phases d'explicitation et de conceptualisation

<sup>26</sup> Cela n'exclut pas de s'intéresser à d'autres objets d'évaluation : productions obtenues, couverture d'un champ de compétences, connaissances des notions, pratique d'outils, de techniques, de mise en œuvre de projets, etc.

- apprécier la situation dans laquelle est mobilisée la compétence, notamment selon les deux critères de complexité et de criticité ;
- repérer le degré de conceptualisation à travers l'explicitation et la description que fait le candidat de la situation, en s'intéressant à sa capacité à quitter un discours descriptif au profit d'un discours plus conceptualisé. Certains parlent alors de *la compétence qui s'entend* (ou se lit) ;
- tester la généralisation et la capacité de transfert par le changement de paramètres, en observant l'adaptation, en faisant simuler. Il s'agit d'observer ici la capacité du candidat à s'extraire de la situation singulière.

Cela implique, entre autres, certaines précautions à prendre dans l'évaluation des compétences :

- Ne pas considérer que le résultat atteint soit le seul signifiant de la compétence. Les erreurs, les essais, les ébauches, dès lors qu'ils sont analysés, peuvent témoigner, au contraire, de la mise en place d'une conceptualisation dans l'action ;
- éviter de centrer l'évaluation sur la production de « preuves » formelles de l'activité de travail négligeant ainsi la dimension cognitive de la compétence ;
- ne pas approcher l'activité réelle du candidat dans une optique « normative », à partir de démarches d'actions prescrites jusque dans les gestes (y compris les comportements !) alors même que c'est de l'activité d'un sujet en réponse à une prescription que naît la compétence. C'est donc bien la capacité du candidat à reconsidérer la tâche pour lui-même, et ainsi d'orienter son activité, qui est révélatrice de la compétence ;
- dissocier, dans l'interrogation, les connaissances de la ou des situations traitées en introduisant ainsi une forme de décontextualisation qui irait à l'encontre de la nature même « située » de la compétence.

**On retiendra que :**

- l'évaluation, portant sur les conditions d'apparition et de mobilisation de la compétence, la situation devient une unité d'observation et d'évaluation incontournable pour évaluer et certifier;
- 4 critères généraux applicables à tout type d'évaluation des compétences se dégagent : les degrés de **complexité** et de **criticité** des situations, la capacité à traiter la **variabilité** et à **conceptualiser** l'action ;
- Ces quatre critères permettent de graduer et d'étalonner la compétence sur une échelle de mesures et sortir ainsi du traditionnel dilemme acquis/non acquis. On peut effectivement être *plus ou moins compétent*, de part la maîtrise de situations d'intensités, complexe et critique, différentes ; de part la manière de plus ou moins traiter la variabilité et de part l'installation plus ou moins ancrée de la conceptualisation dans l'action.

- l'évaluation suit directement le processus de formation, ouvrant ainsi la possibilité de réellement installer une évaluation, voire une certification, au cœur même de la formation ;

## Propositions

La réflexion engagée à propos de l'évaluation des compétences à partir des situations de travail conduit à repenser à la fois :

- la construction des référentiels des diplômes professionnels en les ancrant davantage dans les situations professionnelles de référence. Il s'agirait d'affiner la description des situations professionnelles de références notamment en « fixant » les niveaux de complexité et de criticité attendus, en identifiant plus finement les « savoirs en actes » qu'elles nécessitent, en les rattachant à une compétence identifiée ;
- les dispositifs de formation pour mieux les adapter au processus d'acquisition des compétences. Il s'agirait de favoriser la multiplication des espaces de verbalisation, d'explicitation et de conceptualisation à l'aide de « regards disciplinaires croisés », la construction de progressions à partir d'un ordonnancement cognitif des situations, le développement d'outils permettant de *collecter et formaliser l'expérience des élèves* tels les livrets de situations<sup>27</sup> qui pourraient servir l'évaluation des compétences ;
- les dispositifs d'évaluation en précisant leur objet, leur finalité et leur positionnement par rapport à la formation. C'est ainsi que le CCF pourrait constituer un intérêt particulier en conciliant deux temps et deux objets de l'évaluation professionnelle :
  - une évaluation *en continu* des compétences prises isolément au fur et à mesure du travail sur les situations ;
  - une évaluation *ponctuée* portant sur un bloc de compétences, une classe de situations, une fonction du référentiel. Cette évaluation comprendrait des critères portant sur des aspects particuliers de la professionnalité<sup>28</sup>.

Les livrets de formation et d'évaluation représentent un enjeu majeur car ils représentent une modalité susceptible d'alléger le processus de certification et de mieux l'articuler avec la formation. En effet, ils constituent des outils de formation et de suivi pédagogique des élèves ; ils sont donc renseignés par les professeurs notamment sur la partie évaluative, compétence par compétence, situation par situation, au fur et à mesure de la formation. De plus, ils installent une connaissance suffisamment globale et fine de l'élève par les professeurs qui légitiment parfaitement ces derniers pour compléter les grilles de l'évaluation « ponctuée » sans pour autant avoir à construire une

---

<sup>27</sup> Tel est déjà le cas en BTS Communication

<sup>28</sup> Citons, par exemple, la professionnalité relationnelle dans une formation commerciale, ou encore un aspect de la professionnalité technique pour une formation industrielle

épreuve formelle. Les « situations de CCF » seraient ainsi réduites à leur plus simple expression, de qualification d'une grille d'évaluation par des intervenants en formation.