

## **Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

### **UTILISATION DES TECHNIQUES ET OUTILS DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DANS LES DISPOSITIFS DE CERTIFICATION EN FORMATION D'ADULTES POUR AMELIORER L'IMPLICATION DES SUJETS EN FORMATION ET RENFORCER LEUR SENTIMENT DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

**Eric Gilly\*, Estelle Vuillerot\*\***

\* Agrosup Dijon Institut Eduter [eric.gilly@educagri.fr](mailto:eric.gilly@educagri.fr)

\*\* Agrosup Dijon Institut Eduter, Université de Bourgogne LISIT [estelle.vuillerot@educagri.fr](mailto:estelle.vuillerot@educagri.fr)

---

**Mots-clés :** Certification, Implication, activité, évaluation, Compétence

**Résumé.** Le ministère de l'Agriculture délivre dans le cadre de la formation continue des diplômés selon la modalité des Unités Capitalisables issues de la Pédagogie Par Objectif. Ce modèle d'évaluation entre en conflit avec l'approche par compétence formulée dans les nouveaux référentiels de certification et crée une tension démobilisant formateurs et stagiaires. A partir d'une approche multiréférenciée, articulant les fonctions de l'évaluation progrès, ainsi que les apports de la didactique professionnelle en termes de potentiel de développement des situations de travail, nous avons formulé l'hypothèse qu'évaluer les candidats par une situation de travail réelle, favorise la mobilisation des sujets en formation. La méthodologie utilisée s'appuie sur les méthodes et outils de l'analyse du travail. Les premiers résultats tendent à démontrer que les stagiaires mais aussi les formateurs, s'impliquent, et ont un sentiment de développement professionnel notamment grâce à la technique de l'entretien réflexif pour l'évaluation

---

#### **1. Contexte et présentation de la recherche-action**

Le Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt (MAAF) a engagé depuis quelques années une rénovation de ses diplômés. Elle a débuté par les diplômés de la formation professionnelle continue et plus particulièrement par les diplômés délivrés par le dispositif des Unités Capitalisables (UC). Cette rénovation a provoqué une mise en dialectique de deux approches paradoxales que sont la Pédagogie Par Objectifs (PPO) et la notion de compétence. C'est l'évaluation permettant la délivrance de ces diplômés qui s'en trouve de fait remise en cause.

Le système des Unités Capitalisables s'appuie donc sur la Pédagogie Par Objectifs. Cette approche part du principe que le meilleur moyen d'apprendre, de connaître un objet complexe, c'est de découper cet objet d'apprentissage en éléments plus fins. Ralph Tyler (1935), son initiateur, précise que la formation est d'autant plus efficace que des objectifs sont fixés et que l'apprenant sait ce qu'il doit atteindre. Les objectifs ainsi définis, extérieurement au sujet, en fonction des besoins de la société, permettent un contrôle de la formation. Le contrôle des comportements attendus (observables et mesurables) et leur conformité à l'objectif fixé s'est structuré selon les mêmes principes, conférant à l'évaluation une fonction permettant l'obtention progressive du diplôme par capitalisation. Cette conception de l'évaluation a permis de s'éloigner du contrôle des programmes de formation par l'examen terminal. Elle a également permis à l'évaluation de prendre une part importante dans la formation (évaluation formative, Bonniol, Vial, 1997). La certification, dont la mise en œuvre est confiée aux équipes de formation, s'appuie sur un référentiel d'évaluation construit à partir des principes d'intégration et d'opérationnalité portés par la PPO, à la suite d'une analyse identifiant les tâches normalement confiées aux titulaires de l'emploi. Dans les pratiques des formateurs, le référentiel d'évaluation s'est très vite transformé en référentiel de formation limitant ainsi les apprentissages à la réussite des épreuves certificatives préalablement construites par les équipes de formation.

Au début des années 2000, les diplômés du ministère de l'Agriculture ont été rénovés pour prendre en compte une nouvelle approche, celle des compétences. La notion de compétence est une notion polysémique. De nombreux auteurs ont largement produit sur le sujet. Pour Michel Vial (2006) « c'est un mot outil » et ce n'est pas un concept. Même si la notion n'est pas très stabilisée aujourd'hui, nous pouvons retenir quelques

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

caractéristiques propres à la compétence : Elle ne peut être indépendante ni de l'action ni du sujet. Elle ne s'exprime ainsi qu'individuellement et dans l'action. Elle est donc directement liée à la situation et qui plus est, à la situation réelle. La compétence est située. Inspirée par la didactique professionnelle, l'écriture des référentiels a changé pour permettre une meilleure prise en compte du travail. Toutefois la structure des référentiels d'évaluation n'a pas été modifiée et les deux modèles (approche par les compétences et PPO) cohabitent à l'heure actuelle, ce qui ne va pas sans poser de problème pour les formateurs qui doivent mettre en œuvre la certification. C'est dans ce champ de contrainte que cette recherche-action prend place.

La recherche –action présentée dans cet article a eu pour terrain d'expérimentation un Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (CFPPA) situé à Mirande dans le Gers. L'expérimentation s'est centrée sur le Brevet Professionnel de Responsable d'Exploitation Agricole, niveau de niveau IV délivré uniquement par la voie de la Formation Continue ou de la formation initiale par apprentissage, et qui permet d'obtenir la capacité agricole. Au CFPPA de Mirande, la formation au BPREA est encadrée par une équipe assez stable de 6 formateurs, complétée par des intervenants extérieurs sur des sujets ponctuels. Elle accueille une moyenne de 30 stagiaires et apprentis (le public est mélangé) par promotion.

Lors des premiers entretiens avec l'équipe BPREA du CFPPA du Gers, il était très rapidement apparu que les formateurs subissaient la formation, avaient du mal à lui trouver un sens et que les stagiaires et apprentis ressentaient la même chose. En effet, le dispositif initial avait été modifié au gré des rénovations, des opportunités d'y greffer d'autres publics jusqu'à devenir un objet protéiforme, dont on avait du mal à percevoir les tenants et aboutissants.

La situation du centre de formation du Gers, dans le cadre de la préparation au Brevet Professionnelle de Responsable d'Exploitation Agricole, se traduit par l'inadéquation du système de formation et du système d'évaluation. Autrement dit, la rénovation des diplômes engage le centre vers une approche par les situations alors que le système de certification poursuit l'idée fonctionnaliste de réussites additionnables. L'effet se traduit par une non- implication des acteurs et l'éloignement d'une visée professionnelle. Dans ce contexte, la formation perd son sens. Elle n'est plus mise au service du sujet mais à celui de la certification. Le fractionnement du diplôme en unité et surtout la confusion évaluation/certification/formation engendre une perte de sens. L'implication des acteurs étant directement liée au sens de leur action (Ardoino 1992), la conséquence directe en est le constat que formés et formateurs n'étaient plus impliqués dans le dispositif en place.

La question qui s'est alors posée a été de savoir si l'articulation de ces deux approches (certification par objectifs capacitaires et introduction de la notion de compétence et donc de situation) étaient compatibles dans la construction des dispositifs. L'articulation de la certification avec la notion de situation nous oriente vers une articulation évaluation/activité. Notre hypothèse de travail a donc été la suivante : un dispositif de certification fondé sur une approche par situations devrait permettre d'améliorer l'implication des candidats dans leur formation.

Quant à la question de recherche : Le maintien d'un enjeu réel, en évaluant le candidat dans une situation professionnelle choisie mais non didactisée, a-t-il un impact sur la nature de l'activité d'apprentissage déployée par les candidats durant l'évaluation certificative ?

### **2. Le cadre de réflexion**

Pour tenter de répondre à cette question, il nous a fallu construire un cadre de réflexion : La didactique professionnelle est un cadre théorique éclairant pour construire des dispositifs de formation continue en introduisant les concepts de structure conceptuelle de la situation du point de vue de la tâche, et de modèle opératif du côté de l'activité du sujet (Pastré, et al. 2006). Dans un système éducatif où l'approche par les compétences tend à prendre de l'ampleur, la didactique professionnelle permet d'outiller la construction de l'évaluation grâce à l'analyse du travail, mais aussi d'éclairer les activités du candidat grâce à l'analyse du « *résultat de l'activité, mais aussi celle de son organisation* » (Vergnaud, 2001).

L'évaluation est abordée ici comme problématisation de la situation. Elle s'appuie sur ses deux versants que sont celui du progrès, de l'accompagnement et celui du contrôle (Ardoino et Berger 1989, Vial 2006, Abernot 2013) afin d'articuler la mise en dialogique de la certification et de l'activité. L'évaluation se veut pouvoir construire cette disjonction dans une continuité de l'agir et du penser. Evaluation et formation (et même certification et formation) entretiennent alors une interaction fertile entre travail et savoirs, entre faire et comprendre, à la condition de la mise en activité du sujet. Pour M. Vial, l'activité n'est pas seulement orientée vers la finalité de la

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

tâche, la fabrication du produit mais c'est « un agir en soi signifiant et un ressenti de l'acteur engagé dans cette activité ». C'est ce ressenti qui traduit l'implication du sujet dans l'action (Bourgeois 2000 in Vial 2006), qui traduit son intentionnalité.

Ce ressenti singulier ne peut se produire que par distanciation de l'action, par le « dire », par la parole, par le récit de l'histoire vécue et la confrontation de cette histoire à d'autres histoires similaires mais aussi à la norme. Cette confrontation du ressenti exprimé par le « dire » permet alors une régulation, une « réorientation du sens de l'activité » (Vial 2006), situant le sujet dans le versant « accompagnement » de l'évaluation. Elle permet également et en même temps une « régularisation » au regard de la norme dans la logique du contrôle. L'activité permet donc cette mise en dialogique du contrôle et de l'évaluation, cette mise en interaction qui n'appelle pas de synthèse (Morin 1990). L'activité n'a pas ainsi pour seul but l'atteinte de la norme qu'elle se doit de reconsidérer face à la situation, elle a aussi un but d'apprentissage.

Si une part importante est laissée au ressenti dans la réalisation de l'activité, alors l'implication advient par le sens produit. C'est en cela que l'évaluation devient « une pratique signifiante »

Si la certification doit se positionner en faire-valoir des apprentissages tout en donnant à la société le signe de capacités fondées sur des valeurs éducatives et professionnelles, si ces mêmes apprentissages doivent s'inscrire dans le développement de compétence, c'est-à-dire du rapport des apprentissages avec l'action individuelle et donc la situation, il faut alors se poser la question de la relation de la certification avec l'action. Se poser cette question est s'intéresser à l'évaluation en situation d'une part et aux travaux relatifs à l'activité d'autre part. Nous avons ainsi décidé de monter un dispositif de recherche-action qui croiserait ces deux cadres théoriques. Il nous a paru intéressant de rapprocher ces cadres de réflexion, car tous deux ont en commun le concept de situation. Dans le cadre de l'évaluation- problématisation, l'évaluation et la certification sont des construits pédagogiques, des situations (au sens où l'entend la DP d'ailleurs : avec un environnement, des instruments, des normes et des prescriptions) qui vont permettre de mettre en lumière des acquisitions et donc une progression. On s'intéresse au sujet apprenant, à ses apprentissages, bref on regarde un résultat au sens de la progression mais on s'intéresse assez peu à l'activité qui est déployée au sens de la réponse à la sollicitation par l'environnement.

La didactique professionnelle s'intéresse quant à elle aux liens apprentissage-travail-formation, en entrant par l'activité. Elle nous éclaire donc notamment sur l'activité produite par un candidat dans une situation d'évaluation. La didactique professionnelle donne aussi une définition de la compétence d'un professionnel : pouvoir faire face à un ensemble de situations qui constituent son métier, plus ou moins complexes, à leur variabilité et à leur diversité - « *toujours identiques et toujours différentes* » (Mayen, 2004) - au sein d'une même classe. « Agir avec et sur le travail est donc au fondement de la compétence du professionnel » (Métral, 2012).

A partir notamment des observations faites par JF Métral (2012), qui s'interroge sur l'évaluation « de la compétence professionnelle dans des situations scolaires », et fait état dans ses recherches de l'implication des élèves de BTS lors d'une évaluation en situation professionnelle, à savoir la fabrication de fromages dans la halle technologique de leur établissement. Si la situation est bel et bien réelle, car il y a fabrication de fromages dans de vraies conditions de production, les élèves font part de leur moindre implication, par rapport à l'entreprise car « *ils ne s'y considèrent pas comme des professionnels et y adoptent plutôt un comportement d'étudiants* » (Métral 2012).

Partant de ces observations, de l'hypothèse que le maintien d'un enjeu réel était un potentiel d'implication du candidat dans la tâche, et donc pouvait constituer des situations potentielles de développement (Mayen, 1999), il nous a paru intéressant de mobiliser le concept de situations a-didactiques développé par Brousseau (1994).

Cette notion d'enjeu réel, liée à celle d'implication (Ardoino, 1992) nous renvoie à ce que Guy Brousseau nomme « la dévolution » dans le cadre de sa théorie des situations. Pour lui la situation est productrice de connaissance, mais pour cela elle doit avoir pour rôle de mettre le sujet en action, « *...le faire agir, réfléchir, évoluer de son propre mouvement.* » (Brousseau 1994)

C'est ce rôle de la situation que nous cherchons à développer, la mise en mouvement du sujet par la situation d'évaluation. C'est la notion de situations « a-didactiques » qui nous intéresse ici au sens où ces situations sont issues de situations « fondamentales » selon Brousseau. Autrement dit, la notion d'enjeu réel que l'on retrouve dans toute situation productive, dans lesquelles un réel travail s'effectue, confère à ces situations la caractéristique de situations fondamentales. La situation a-didactique correspond alors à une situation fondamentale choisie à des fins didactiques. Le transfert de la responsabilité, de l'enjeu de la situation au formé par la visée certificative pourrait alors être considéré comme un facteur de dévolution au sens où l'entend Guy Brousseau et permettre ainsi une plus grande implication du sujet dans la formation.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

### **3. Elaboration du dispositif**

L'entrée que nous avons choisie dans la construction d'un dispositif favorisant l'implication des acteurs dans la formation est l'entrée par l'évaluation et plus précisément par la certification. L'enjeu du diplôme et la possibilité laissée aux équipes de construire les épreuves certificatives est un facteur favorisant l'engagement des formés dans leur formation mais c'est sur l'activité professionnelle et le sens donné par celle-ci que va s'appuyer la construction d'un dispositif d'évaluation. L'activité professionnelle ne peut s'observer qu'en situation et qui plus est en situations réelles de travail, celles auxquelles le professionnel doit « *faire face* » (Mayen). Certaines situations sont particulièrement fréquentes, particulièrement complexes. Ce sont des situations reconnues par les professionnels comme « *critiques* » du métier. Lorsque l'on se préoccupe de l'activité, elles peuvent être considérées au niveau des apprentissages comme fondamentales (Brousseau, 1994).

La première étape de notre dispositif est donc bien de repérer par l'analyse du travail ces situations critiques et leurs caractéristiques. Cette étape vise deux objectifs : D'une part la recherche et l'analyse de situations critiques va permettre à l'équipe en charge de la mise en œuvre de la formation mais aussi de la certification, de se familiariser avec les combinatoires singulières qu'exige le travail. C'est-à-dire lui permettre de développer une culture de l'activité vers le développement des compétences à accompagner les sujets en formation ; D'autre part, cette étape va fournir le matériau nécessaire à l'aménagement de ces situations vers des situations d'évaluation en leur conférant une fonction a-didactique.

La deuxième étape consiste ainsi à choisir et à aménager ces situations « fondamentales » (Brousseau, 1994) critiques (Mayen, 2000) d'action (Vial, 2012) avec une fin didactique. C'est la mise en dialectique du référentiel de diplôme et de ce que l'on pourrait nommer le « référentiel de travail » constitué de la description de l'ensemble des situations critiques ou significatives analysées qui va permettre cet aménagement.

La situation d'évaluation en est alors le produit, elle est une situation qui prescrit ainsi des tâches en préservant le sens d'une situation de travail aménagées à des fins didactiques et de certification.

A ce stade il est important de nous attarder sur l'évaluation qui finalement est la résultante de cette mise en dialectique entre ce qu'une situation « naturelle » fondamentale est susceptible d'apprendre à un sujet et ce que le consensus social, le genre professionnel (Clot et Faïta, 2000) que formalise le référentiel national du diplôme impose.

Toutefois, pour cela, il nous faut aussi distinguer dans un premier temps le concept d'évaluation de celui du contrôle. Cette distinction selon Ardoino et Berger (1986) ne se limite pas à des pratiques différentes mais « délimite en fait deux univers différents mais complémentaires nécessaires [...] » le principe de continuum associé au contrôle continu perturbe cette distinction dans le sens où le contrôle ne peut relever que du sommatif. Pour Ardoino et Berger, le contrôle ne peut s'effectuer qu'en rapport à l'exécution de programmes en termes de résultat alors que l'évaluation se pose elle la question du sens et de la pertinence. « *L'évaluation a à voir avec les projets visés* » (Ardoino, 1986). Le contrôle se rapporte à la conformité qu'il cherche à vérifier dans l'objet contrôlé. Pour un même objet il n'y a qu'un seul résultat du contrôle. Le contrôle est donc en recherche d'exactitude. Il peut s'extérioriser (et souvent doit l'être) du sujet contrôlé. Le contrôle est subi. Au contraire l'évaluation ne peut pas se distinguer du sujet, de l'individu. L'évaluation est singulière, elle est propre au sujet qui lui donne sens. Le contrôle se traduit toujours par une visée permanente de conformité de l'objet contrôlé avec le modèle. Ici le modèle correspond aux caractéristiques qu'impose le référentiel national de diplôme. L'évaluation, elle, est un processus sans fin qui remet sans cesse en cause le sens par l'évolution de la situation qu'elle génère. « On en finit jamais d'évaluer » (Ardoino et Berger 1986). Le contrôle est le lieu de la mesure. Il s'établit entre un référé et un référent (Ardoino et Berger 1986, Barbier, 2011). Le référé correspond aux éléments entrants dans l'évaluation, aux productions des candidats, alors que le référent est constant, il est la norme, l'étalon posé extérieurement et immuablement. Le contrôle mesure l'écart entre référent et référé. L'évaluation au contraire va construire, créer le référent sur lequel elle va s'appuyer en produisant le référé. Autrement dit, au-delà du référentiel de diplôme comme référent pour le contrôle, la situation elle-même, sa dynamique, celle que lui donne le sujet devient le référent de l'évaluation et participe ainsi en plus du référentiel de diplôme à constituer le référent du contrôle.

On voit bien en quoi le contrôle et l'évaluation se distinguent mais on comprend aussi les perspectives engendrées par leur complémentarité où l'évaluation créatrice, productrice du référent peut permettre le contrôle, un contrôle qui aurait alors la possibilité d'intégrer le sens que donne le sujet à sa production, celle qui aboutit à l'objet contrôlé. Pour Ardoino et Berger on entre là dans une « épistémologie relativiste » où dans l'évaluation « il n'existe plus de référent préalable à l'identification du référé. Ainsi, une disjonction trop grande entre

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

contrôle et évaluation ne peut permettre une implication des acteurs par le sens. Le lien référé/ référent est probablement une caractéristique essentielle de la construction de la compétence.

C'est donc ce lien implication/évaluation que nous avons essayé de travailler en passant par ce qui est pour J. Ardoino (1992) une démarche herméneutique où le sujet élucide, explicite, fait le récit de « son histoire », de son activité autrement dit de son style (Clot & Faïta, 2000) où il fournit l'évolution du référent en même temps qu'il propose un référé. C'est donc bien ces deux versants, celui du contrôle et celui de « l'accompagnement » (Vial 2006) que nous cherchons à articuler au service de la formation et de la certification. Nous entrons ici dans le champ de l'évaluation située ou « l'évaluation comme pratique signifiante située » (Vial, 2006). L'évaluation n'est plus dans ce contexte une conséquence de la formation, elle devient médiatrice pour peu qu'elle s'appuie sur une visée professionnelle, sur le travail. Voilà pourquoi notre choix dans le dispositif s'est porté sur la construction du dispositif d'évaluation comme préalable au dispositif de formation.

Nous avons alors posé comme postulat de départ que, dans une formation à visée d'insertion professionnelle immédiate, rapprocher le dispositif de formation de la réalité du travail par l'évaluation pouvait être un moyen d'implication des sujets en formation. La formation BPREA permet d'obtenir un diplôme délivré selon le principe des Unités Capitalisables (UC). Le dispositif de formation s'articule donc avec un dispositif de certification dont les formateurs sont les principaux sujets agissant, puisque qu'ils écrivent les épreuves d'examen, toutefois préalablement agréées par un jury pour garantir l'équité de traitement des candidats ainsi que la conformité de leurs contenus aux exigences nationales du référentiel de diplôme. Cette particularité nous a permis de jouer sur le contenu des épreuves, en créant des situations d'évaluation permettant l'expression de la compétence. Ainsi, les situations d'évaluation sont issues de vraies situations de travail mais restent bien une élaboration à visée pédagogique. Ce sont bien en ce sens des situations a-didactiques au sens de Brousseau. Elles sont construites de façon à maintenir un enjeu, une réalité pour impliquer les candidats dans leur réalisation au sens de la « dévolution » de G. Brousseau. Le choix a été de les référer aux exploitations support de stage/ d'apprentissage. La construction didactique des situations d'évaluation fondée sur l'analyse du travail repose sur l'analyse de situations de travail, et l'analyse du discours de professionnels de la filière. Ce sont des situations prototypiques. La construction des situations d'évaluation se fait en croisant les données recueillies lors des analyses du travail, qui mettent en exergue les situations critiques sur lesquelles s'appuyer. Le sujet des épreuves est formulé de façon générique. Il décrit une situation prototypique que chaque candidat rencontrera dans son exploitation de stage/ d'apprentissage. Il est donc le même pour tous, et les critères qui seront requis sont bien évidemment semblables en respect de l'équité. Toutefois l'épreuve ne revêtira pas une forme homogène, puisqu'elle dépendra du contexte de l'exploitation support. Donc, bien que le sujet soit le même pour tous, il ne peut pas exister de réponse type, même si il y a des invariants (qui permettront de déterminer les critères de l'évaluation) : c'est l'adéquation du résultat et de la réflexion par rapport à un contexte singulier, qui sera évaluée.

Ainsi, pour résumer, les épreuves se basent sur des situations rencontrées sur les lieux de travail et sont donc par nature toutes différentes : elles ne sont ni didactisées, ni reconstituées mais permettent la mise en œuvre des sujets écrits conformément aux exigences des référentiels, et à celles exprimées par les professionnels. Contrairement à une mise en situation professionnelle dans un contexte scolaire et donc simulée, dans laquelle les candidats ne se « considèrent pas comme professionnels et adoptent plutôt un comportement d'étudiant » (Metral, 2012), la notion d'enjeu provoquée par la mise en situation réelle pour l'évaluation est un moteur pour l'engagement dans les apprentissages. L'entretien avec le jury, inspiré de l'entretien d'explicitation de P. Vermeersch, vient compléter ce dispositif dans une approche réflexive, le raisonnement étant autant interrogé que le résultat. En cas d'échec à l'épreuve, il y a une remédiation prévue, on peut considérer que ce temps participe à la construction des apprentissages et donc à la formation. L'entretien d'évaluation permet donc cette continuité dans la réalisation de « l'œuvre » individuelle, et donc des apprentissages, par l'activité, conférant ainsi à l'évaluation sa fonction constructive. Dans la mesure, où les sujets sont génériques, et ne contrôlent pas l'énonciation de connaissances, mais cherchent à vérifier leur mobilisation en situation, ils peuvent être remis aux candidats dès l'entrée en formation, leur fixant ainsi une feuille de route pour jaloner les apprentissages. Autre avantage, comme le métier n'évolue pas très vite, les sujets des épreuves sont pérennes.

## Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

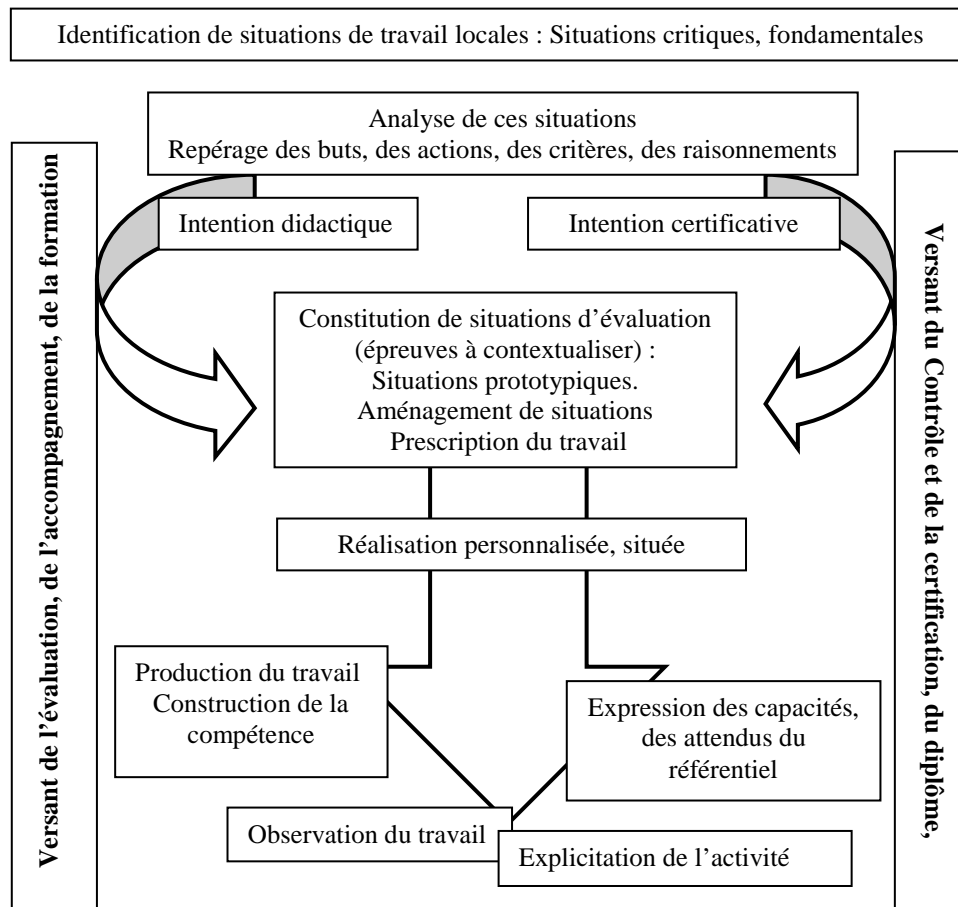


Figure 1 : Schématisation du dispositif

### 4. Recueil de données et premiers résultats

Nos travaux, nous l'avons vu tout au long des développements précédent, se sont attachés à construire un dispositif innovant fondé sur la construction du sens et s'appuyant ainsi sur une approche constructiviste de la formation. L'hypothèse sur laquelle s'appuie notre recherche pourrait être formulée de la manière suivante : *Construire un dispositif de certification basé sur des situations professionnelles effectives, ce qui amène le sujet en formation à mobiliser ses connaissances pour résoudre une situation réelle, permet de renforcer son implication en donnant du sens aux apprentissages, et contribue à développer ses compétences, et ce dans le cadre d'un diplôme d'Etat.*

Pour vérifier cette hypothèse c'est auprès des acteurs que l'essentiel des données pourra être recueilli. En effet, même si les résultats quantitatifs concernant l'obtention du diplôme doivent être pris en compte, nous privilégions les données qualitatives que nous avons recueillies sous forme d'entretiens de type semi directifs, tous filmés. Ce que nous avons cherché à vérifier était que les candidats se mobilisaient plus dans leur formation pour réussir les épreuves, qu'ils ne le faisaient par rapport à des épreuves uniquement de connaissances. Pour cela nous avons donc interrogé différents acteurs du dispositif, qui tous à leur échelle, nous ont donné leur perception, leur ressenti quant à la mobilisation des candidats. Il s'est agi :

### ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

- Des candidats au diplôme ayant bénéficiés du nouveau dispositif
- Des membres de l'équipe qui ont à la fois animé et co-construit le dispositif
- Des professionnels qui ont assuré les fonctions de tuteur
- Des membres des jurys de certification

Le but était d'obtenir des éléments de réponse aux questions suivantes :

| Le dispositif                         | L'activité du stagiaire  | In fine  |
|---------------------------------------|--|--|
| Leur perception du dispositif proposé | La nature du travail fourni durant la formation                      | Perception des apprentissages réalisés                         |
| Leurs surprises                       | Leur perception de « leur prise en main » des apprentissages         | Perception de compétence en tant que « nouveau professionnel » |
| Le rôle des formateurs                | Leur perception de leur implication                                  | Sentiment d'efficacité personnelle                             |
|                                       | L'intensité et la nature des échanges au sein du groupe de stagiaire | Sentiment d'avoir appris un métier                             |
|                                       | Freins et leviers aux apprentissages ?                               |  |
|                                       | Plaisirs ou déplaisirs   |  |

Sans pour autant préjuger du résultat de l'analyse des données (constituées des verbatim issus des entretiens), les premiers extraits semblent confirmer en grande partie le caractère plus professionnalisant du dispositif « expérimental » ainsi que la meilleure implication des stagiaires au sein de la formation. Ainsi lors d'une interview post formation d'un stagiaire, à la question et qu'avez-vous appris au cours de cette formation, la réponse qui jaillit spontanément est « *le métier* ». Au cours de la formation, les interviews ne donnaient pas tout à fait la même teneur puisque les candidats cherchaient où était « le piège ». Ils expliquaient cependant travailler avec application pour la préparation des épreuves qu'ils allaient avoir à passer. Toutefois, on repérait assez bien que les candidats avec le niveau d'études préalables le plus élevé ou ceux ayant déjà un vécu professionnel conséquent rentraient plus facilement dans cette démarche. En fin de parcours, après un temps d'adaptation plus long, mais surtout après une journée d'accompagnement spécifique par une formatrice à destination des apprentis, ceux-ci aussi disaient être plus satisfaits de ce système d'évaluation, qui leur demandait un investissement moins scolaire. On peut toutefois s'interroger sur la mesure prise du travail réel à fournir. Les professionnels qui ont accueilli les stagiaires/ apprentis ont globalement tenus le même discours reconnaissant des stagiaires/ apprentis plus motivés plus autonomes. Ils sont, pour certains, venus récupérer des copies des travaux des candidats, afin de mettre réellement en œuvre leurs préconisations.

En second lieu et afin de compléter notre analyse, nous avons également décidé de regarder les traces de l'activité des candidats, en analysant certaines épreuves d'examen ainsi que les carnets de bords de formation. L'étude des carnets de bord, document méthodologique destiné à la préparation des épreuves mais non évalué, fait ressortir d'importantes différences. Certains candidats ont tout compilé dedans « par peur du piège », sans percevoir vraiment la finalité de ce document. D'autres au contraire, l'ont conçu comme un recueil de données classées et organisées, pertinentes au regard des productions à réaliser. D'autres enfin, nous ont confié avoir des pratiques

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

professionnelles antérieures « de classement sur le frigo » et d'organisation dans la tête, et nous ont dit avoir peu joué le jeu.

L'étude des épreuves d'examen notamment une dont la consigne était la réalisation d'un profil culturel fait apparaître que les candidats ont largement débordé la consigne en fournissant d'eux même des documents variés pour justifier leur choix de réalisation. Un candidat en échec à cette épreuve a d'ailleurs expliqué lui-même à son évaluateur l'erreur faite, en lui expliquant qu'il l'avait fait sans s'investir, prenant cette épreuve comme une simple consigne (en allant vite : faire un trou) à exécuter. L'entretien d'évaluation lui a permis de se rendre compte par lui-même des raisons de son échec, ses choix n'étant pas pertinents au regard de la topologie de la parcelle. Cette phase d'analyse n'est pas complètement terminée mais une première exploitation permet de tirer des premières conclusions en faveur d'une plus grande implication des stagiaires. Un suivi sur 3 années permettra de limiter l'effet « promotion » et de voir comment les infléchissements du dispositif ont joué sur l'implication des stagiaires.

D'un point de vue de la recherche on peut dire que les premiers résultats font apparaître une meilleure implication des candidats et ainsi une augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle, on peut surtout dire que cette recherche –action a une vocation exploratoire et qu'elle ouvre sur de nouvelles perspectives de recherche notamment sur l'activité des formateurs, quant à son changement de nature et le changement de posture que cela entraîne ; mais également sur l'activité générée lorsqu'ils font fonction d'évaluateurs.

D'un point de vue ingénierie, des questions se posent sur la mise en œuvre du dispositif expérimental, sa généralisation : notamment la question de l'équité de traitement des candidats. Évalués dans une situation singulière, dont la complexité dépend de la structure de l'entreprise, on peut considérer que les principes d'équité liés à toute situation d'évaluation certificative ne sont pas suffisamment respectés. Enfin se pose aussi la question de l'absence de variabilité des situations rencontrées, puisque l'évaluation se fait autour d'une seule situation. Or, si on considère que le professionnel compétent sait faire avec des situations diverses et variées, peut-on attester de la capacité d'un candidat à résoudre des « situations toutes semblables et pourtant toutes différentes » au vu de la résolution d'une seule ?

## **5. Conclusion**

Cette recherche action tend à mettre en évidence l'idée de disjonction et de continuité entre contrôle certificatif et professionnalisation par la situation de travail. Il semblerait que l'évaluation, intégrée au dispositif de formation permette d'impliquer les sujets dans leur professionnalisation. Cette mise en conflit de l'évaluation et du contrôle provoque également une implication du formateur dans l'accompagnement des sujets vers les apprentissages d'une part et la certification d'autre part. Le processus semble se dérouler à la manière d'une « scène » où le sujet est acteur, co-auteur de son « œuvre ». La certification n'est alors qu'un « arrêt sur image » au service de l'observation d'un potentiel d'action que sont les capacités. La construction de la situation d'évaluation par l'équipe de formateurs semble devenir l'axe central de la construction pédagogique. L'énoncé de l'épreuve permet ainsi de mettre en tension, en contradiction, la réalisation individuelle de la prescription et les savoirs qui lui sont nécessaires. Elle semble générer l'auto-évaluation (Simondi 2009, Vial 2012) et l'auto-contrôle chez le sujet accompagné et mettant en conflit « ce qui doit être fait » et « ce qu'il est possible de faire ». Cette contradiction mobilise les sujets en formation pour la construction de leurs compétences par l'interaction du « penser » et de « l'agir », dans un processus de développement identitaire et professionnel. L'organisation des temps d'accompagnement et de formation restent à développer en phase avec cette approche. Une pédagogie « nouvelle » de l'expérience (Dewey 1916) semble féconde vers cette perspective. La fonction même du formateur s'en trouve perturbée, entre implication et distanciation vers « une prise de risque dans un travail aux limites de l'institué » (Simondi 2009).



## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

### **6. Références et bibliographie**

- Abernot Y. (2013), Evolution d'Homo évaluatus, in *Evaluons, Evoluons. L'enseignement agricole en action*, Coordination Marcel J.F et Savy H. Dijon : Educagri Editions
- Ardoino J. (2000), *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. Collection Education et Formation Pédagogie théorique et critique, Paris : PUF
- Ardoino J. (1992), *L'implication*, Voies libres : Lyon
- Ardoino J. & Berger G. (1989), *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Matrice ADASHA
- Ardoino, J. & Berger G.(1986). *L'évaluation comme interprétation*, revue Pour N°107, (pp120-127)
- Ardoino, J. (1986). *Enfin il n'est jamais de pédagogie sans projet*, Education Permanente N°87-2, (pp153-158)
- Bonniol J.J., Vial M. (1997), *Les modèles de l'évaluation*, De Boek Université
- Clot Y. & Faïta D. (2000), *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*, Travailler N°4, (pp 7-42)
- Dewey J. (1916) *Expérience and education*, Traduction française (Ed 2011), Paris : Armand Colin Editeur
- Hameline D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, PUF, Paris
- Bonniol J.J., Vial M. (1997), *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles : De Boek Université
- Brousseau, G. (1994). Perspectives pour la didactique des mathématiques. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tavnogot & N. Balacheff (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*. (pp. 51-66), Grenoble: La pensée sauvage
- Jobert G. (2000), *La motivation c'est d'abord une affaire de sens. Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes*, Education Permanente n° 143, (pp 7-28)
- Jorro A. (2007), *Evaluation et développement professionnel*, Paris : l'Harmattan
- Mayen P., Mayeux C., Raisky C. (2000) *Dispositif de certification par UC*, Dijon : rapport de recherche, ENESAD/DGER, Ministère de l'agriculture
- Mayen P., Metral JF., Tourmen C. (2010), *Les situations de travail : références pour les référentiels*, Recherche et formation, n° 64
- Metral JF. (2012), *Evaluation de la compétence professionnelle, travail réel et formation initiale*, Actes du 24<sup>ème</sup> colloque de l'ADMEE-europe, Luxembourg
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF Editeur
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), *La didactique professionnelle*, Revue française de pédagogie, n° 154
- Pastré P. (2011), *Situation d'apprentissage et conceptualisation*, Revue recherches en éducation n°12
- Rey B. (2011), *Situations et savoirs dans la pratique de classe*, Revue recherches en éducation n°12
- Simondi E. (2009), *Entre évaluation certificative et auto-évaluation du sujet en formation : Quelles perspectives pour la professionnalisation ?*, Colloque international Paris 8
- Vergnaud G. (2001), *Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences*, in Figari G., Achouche M., (Eds) *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université (pp. 43-51)
- Vermersch P. (1991), *L'entretien d'explicitation*, Les cahiers de Beaumont N°52bis-53, (pp. 63-70)
- Vial M. & Mencacci N. (2003), *la notion de situation peut-elle permettre de former?* Colloque AFIRSE - UNESCO
- Vial M. (2006), *Les relations entre formation et évaluation : Perspectives de recherches*, Mesures et évaluation en éducation, Vol 29 n°1, (pp. 81-98)

***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Vial M. (2012), *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes dispositifs outils*, Bruxelles : De Boeck Université