



« Les compétences et leur évaluation » Stage des 2 et 3 décembre 2009

Intervention de Didier Michel, IGEN¹

BTS Tertiaires, les référentiels de situations : Vers une nouvelle approche de la professionnalisation

« Le moyen le plus efficace dans le développement des compétences n'est pas la reproduction de l'exercice, mais bien plutôt l'analyse de l'action » P. Pastré, initiateur de la didactique professionnelle (1991)

La compétence en question...

Les compétences sont omniprésentes, et notamment dans les référentiels de BTS. Les modes de formation et d'acquisition de la professionnalité sont multiples et coexistent (initial, apprentissage, FC) ; les modes de certification et l'accès aux diplômes également (CCF, VAE) sans que les acteurs des formations (professeurs, formateurs) possèdent une lecture claire, scientifiquement établie de ce que sont les compétences, comment les acquérir et les évaluer.

L'absence de références en la matière laisse libre cours aux représentations individuelles donc arbitraires, aux « arrangements normatifs » pour évaluer lors des épreuves professionnelles, à un déplacement de la réflexion vers des préoccupations terminologiques et typologiques de la notion de compétence.

La professionnalisation par les situations de travail représente une approche, scientifiquement établie, qui permet de concilier une réflexion de fond avec des considérations pragmatiques qui interrogent tout acteur de la formation professionnelle.

Au cours de cette intervention, nous donnerons dans une première partie les clés théoriques pour répondre à trois questions :

- Qu'est-ce que la compétence ?
- Comment s'acquièrent les compétences en formation ?
- Comment évaluer des compétences ?

Dans une seconde partie, nous montrerons l'intérêt de certains dispositifs de formation et de certification, mis en œuvre dans les formations tertiaires.

D'autre part, il existe plusieurs écueils sur les compétences :

- **Les Anglo-Saxons** et nous n'en avons pas la même définition.
- Les typologies de compétences (ex. savoir, savoir-faire, savoir-être) ne résistent pas à l'observation scientifique puisque on a la plupart du temps besoin de mobiliser plusieurs procédures de base en même temps.

¹ Inspecteur Général de l'Éducation Nationale – Groupe Économie-Gestion
En charge de la filière Communication – GRH.
Responsable des projets de rénovation du BTS Communication et du bac professionnel Secrétariat.

- Compétence acquise / non acquise ? On ne sait pas ce que c'est. Valider une compétence est en soi quelque **chose qui pose question**.

Premiers constats :

- **La compétence est complexe, abstraite et d'une certaine manière insaisissable.**
- **Il y a donc un problème de manipulation des référentiels de compétences.**

1. L'essence des compétences : le couple situation / activité

1.1 L'ancrage théorique : la didactique professionnelle

La didactique professionnelle étudie la construction et le développement des compétences professionnelles à partir de l'analyse de l'activité des individus en situation de travail, en vue d'élaborer des dispositifs et des situations de formation.

La compétence équivaut à l'analyse visible de l'activité d'individus. L'intérêt de cette didactique se traduit en ingénierie de la formation. Elle comporte plusieurs champs qui l'ont nourrie :

- Analyse de l'activité par Yves Clot.
- Ergonomie de l'activité par J Le plat (comment on se préserve dans une situation de travail).
- Didactique et psychopédagogie par G. Vergnaud.
- Psychologie du développement : Lev Vygotsky.

La didactique professionnelle ne date que des années 90 car, si elle a été largement influencée par Vygotsky dont les travaux datent des années 30, ceux-ci n'ont commencé à être traduits que fin des années 80.

Pour **Piaget**, le développement cognitif se passe sous forme de situations problèmes ; face à des obstacles l'enfant va mettre en œuvre des stratégies pour les dépasser. Conséquence : on a presque un développement autistique i.e. l'enfant va se développer lui-même avec lui-même.

Or **Vygotsky** travaille sur ce que je suis moi par rapport à ce que je suis avec les autres. Pour lui, on veut toujours quitter sa singularité pour partager avec d'autres. C'est seulement quand les autres lui disent qu'effectivement son intuition est partagée par d'autres. Pour lui le développement consiste en un va et vient incessant entre l'individu et les autres. Donc il faut toujours des profs qui renvoient des concepts scientifiques qui seront digérés par l'élève dans sa propre action. On a besoin de mettre un jeune face à un prof qui va lui renvoyer le collectif.

L'individualisation n'a de sens que dans son rapport avec le collectif. Le jeune doit être placé au sein d'un groupe classe.

Le jeune doit sortir de sa singularité donc il faut des phases de **verbalisation**. Quand on communique on cherche à sortir de sa singularité et à avoir un relais plus général que soi-même, c'est la **généralisation**, la **conceptualisation**.

La conceptualisation c'est voir ce qui peut être partagé par d'autres.

1.2 Les situations (Patrick Mayen, 2004)

P. Mayen est une figure importante de la didactique professionnelle.

La compétence est obligatoirement située.

Les compétences sont rattachées à une situation.

Les situations :

- **La cognition est située** : comment on apprend en situation ? La situation est alors un moyen.
- **Entre le donné et le créé** : dans une situation de travail il y a une part de donné face auquel il faut réagir mais celui qui travaille crée aussi de la situation : comment la situation est changée par chacun dans son activité ?
- **Composantes** matérielles, sociales, relationnelles, symboliques (poids des diplômes, des parcours des uns et des autres) mais aussi composantes culturelles (exemple : le rapport à la littérature est indissociable de la production d'un travail de communication).
- Bruner parle de ces situations comme des **formes de vie finalisées et significatives** (Bruner, 1991).
- **Complexité, diversité, variabilité, extensivité** (ex. pour un même geste la complexité peut être très différente : passer un coup de téléphone peut être très simple et court comme très compliqué). Une situation de travail qu'on a vécue n'est jamais reproductible à l'identique (diversité de contextes, d'enjeux, d'interlocuteurs...)

En conséquence, travailler les compétences, c'est travailler la variabilité des situations, proposer aux uns et aux autres de traverser tout un ensemble de situations avec des variables.

L'extensivité c'est dire que l'on est capable de travailler sur plusieurs classes de situations.

Il faut alors faire une typologie des situations : certaines sont simples, d'autres compliquées, certaines sont critiques quand il y a un imprévu problématique ; puis il y a des situations à fort potentiel de développement : on va faire travailler des jeunes sur le management d'une équipe, on sait qu'ils ne seront pas managers tout de suite, mais ils pourront par la suite réactiver cette situation traversée.

La compétence s'exprime ici par la capacité à pouvoir traiter la variabilité des situations.

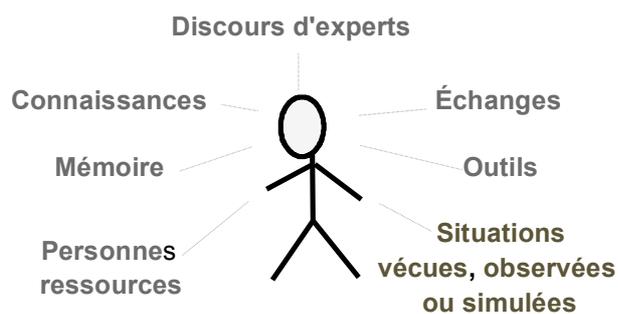
1.3 **L'activité**

L'activité : ce qui est réellement fait par un individu, ce qui est observable (comment et pourquoi on agit...)

La TACHE, c'est-à-dire le travail prescrit est extérieur à l'individu et crée donc de la tension à l'intérieur de soi-même :

- « Je » vais créer un acte de travail. Pour cela, « je » vais **transgresser le prescrit** : chacun va trouver ses propres moyens, ses propres démarches pour réaliser la tâche. Ce qui est intéressant c'est de partager ses démarches avec d'autres. Pour arriver à un résultat, l'individu a dû faire des choix, il a dû renoncer à des choses (exemple d'application dans la gestion de l'erreur).
- Toute action incorpore de la connaissance : il y a des connaissances dans tout acte de travail, donc ça n'a pas de sens de séparer capacité et connaissance. On n'utilise jamais les connaissances telles que transmises par l'institution académique, on les filtre pour son action. Je me redéfinit pour moi la tâche donnée.
- Le processus d'action engendre 3 opérations : **orientation / exécution / contrôle**. Je me redéfinit les choses pour orienter mon action, puis vient l'exécution visible, puis le contrôle qui conduit éventuellement à réorienter l'action ou pas.

- Chacun utilise donc d'une **base d'orientation**, qui est comme un sac à dos dont on se sert pour agir. Elle contient :
 - ✓ Un ensemble de connaissances.
 - ✓ Des discours d'experts.
 - ✓ La mémoire (ce qui m'a traversé l'esprit).
 - ✓ Des personnes-ressources.
 - ✓ Les échanges avec des pairs.
 - ✓ Des outils.
 - ✓ Un stock de situations vécues, observées ou simulées.



La Base d'Orientation

- C'est cette base d'orientation qui peut être une ressource pour l'action.

Donc l'**objectif de la formation** va être de **nourrir la base d'orientation**.

D'où une deuxième formulation de la compétence :

La compétence s'exprime ici par la capacité à mobiliser une base d'orientation suffisamment riche pour traiter des classes de situations de plus en plus larges.

1.4 L'expérience professionnelle

Les composantes de l'expérience professionnelle :

- Le temps.
- La diversité et la densité des situations rencontrées.
- La réflexivité.

La compétence est fugitive, c'est-à-dire que c'est évanescent. Si on évalue le socle commun à un moment, ça ne veut pas dire que trois mois plus tard on pourra encore le valider. Des compétences disparaissent et d'autres se créent.

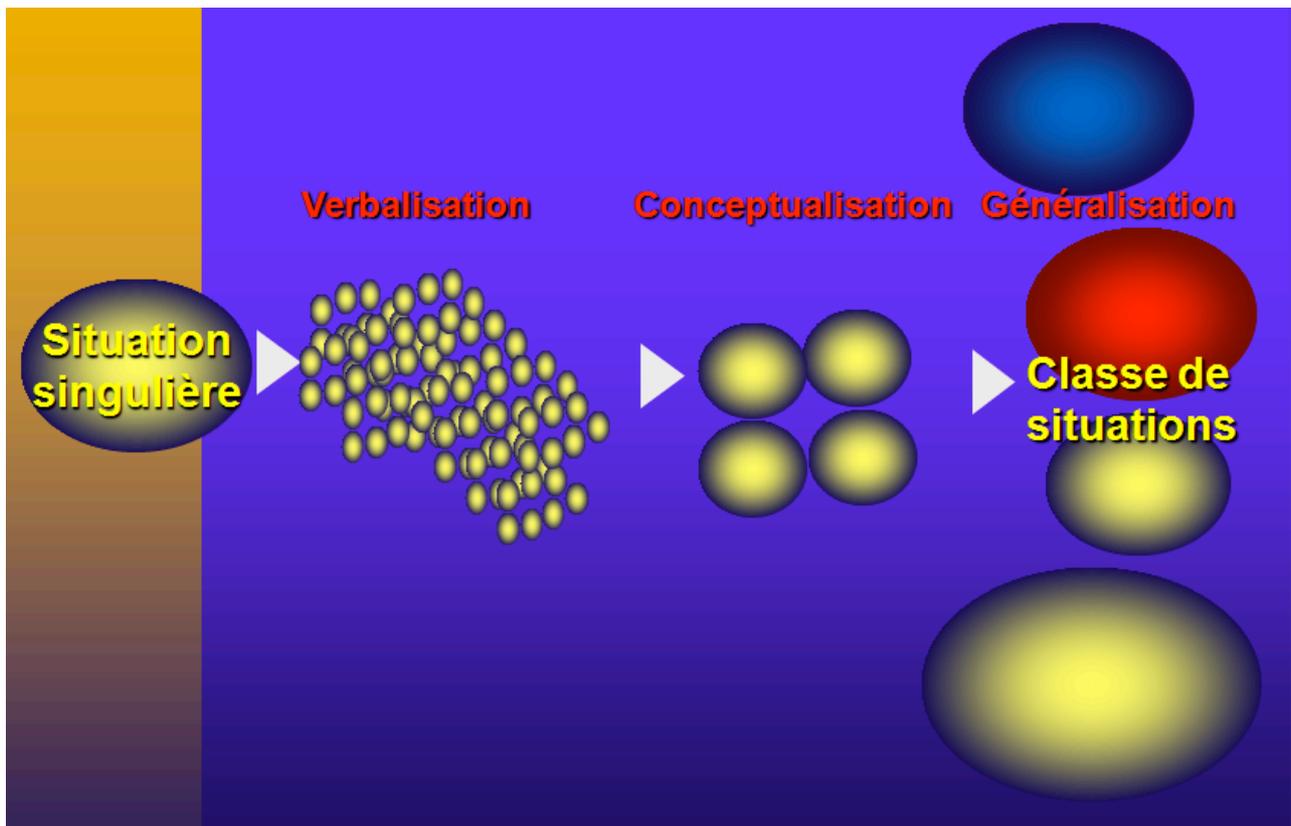
Donc ce qui est important c'est notre capacité aux uns et aux autres à intégrer un processus de développement professionnel, c'est-à-dire une capacité à créer toujours de nouvelles compétences. C'est l'enjeu du **développement professionnel**.

2. Le sens de la formation

2.1 Le processus d'acquisition des compétences

Faire un C.V. implique de conceptualiser son parcours professionnel i.e. de développer des instants de réflexivité.

Après une situation singulière, on aménage des temps où le jeune puisse expliciter à quelqu'un d'autre ce qu'il a vécu (**verbalisation**) et l'expert va l'aider à repérer les grands invariants, c'est-à-dire à **conceptualiser**. Le repérage de l'invariant permet au jeune de **se transporter dans d'autres situations**, donc dans plusieurs classes de situations. C'est comme ça que je vais pouvoir m'adapter à une grande variabilité de situations.



2.2 **Les objectifs de la formation**

- Travailler la variabilité.
- Faire conceptualiser.
- Enrichir la base d'orientation.

Or avec tout cela, le socle commun n'a rien à voir.... Ou peut-être à condition d'envisager les apprentissages comme des situations à faire traverser par les élèves et sur lesquelles les faire travailler ?...

2.3 **Les modalités de formation**

- Multiplier les situations.
- Développer les espaces de verbalisation.
- Développer les espaces de conceptualisation.
- Multiplier les postures réflexives.
- Mettre en place des simulations, des observations.
- Apporter des regards croisés.
- Développer les progressions à partir des situations.

2.4 **Quelques questions posées**

- Le rapport au référentiel ?
- Les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) et l'activité tutorale ?
- Les « traces » de l'activité ?
- L'accès aux situations de travail par les équipes ?
- La nécessité de former à l'entretien d'explicitation.
- Reconsidérer les fiches exigées pour l'évaluation, comme outils de formation dont chaque « rubrique » est en soi un élément conceptuel structurant.

3 Le sens de l'évaluation

- Les compétences propres à une classe de situations sont acquises quand un étudiant est capable de généraliser et transférer à d'autres types de situations qui pourraient lui être proposées. Il doit aussi être en mesure de conceptualiser la situation et l'action.
- Faut-il évaluer la compétence de manière frontale ou plutôt les conditions de sa mobilisation ?
- Le résultat atteint est-il signifiant de la compétence ?

3.1 **Évaluer c'est :**

- Apprécier la situation de travail : complexité, criticité...
- Repérer le degré de conceptualisation : par l'explicitation de la situation, par la description de la situation. Quelle est la capacité à quitter le discours descriptif ?
- Tester la généralisation: changement de paramètres, adaptation, simulation. Quelle est la capacité à s'extraire de la situation singulière ?
- Considérer les critères d'évaluation comme indicateurs d'apparition de la compétence

3.2 **Les écueils à éviter**

- Centrer l'évaluation sur la production de « preuves » formelles de l'expérience professionnelle.
- Approcher l'activité réelle du candidat dans une optique « normative », à partir des représentations de l'évaluateur.
- Privilégier la qualité des résultats obtenus comme seul indicateur de compétence.
- Considérer que les situations « vécues » lors des Périodes de formation en milieu professionnel sont systématiquement plus porteuses de compétences que les situations simulées, observées en établissement de formation (on apprend aussi très bien en position d'observateur). .

3.3 **La question de l'autonomie et de l'initiative**

Elles ne constituent pas des qualités innées, ancrées naturellement chez l'individu mais :

- Elles sont liées directement à la base d'orientation (a-t-on un « sac à dos » suffisamment rempli pour se passer d'un référent ? Pour se redéfinir la tâche en envisageant les possibilités d'exécution ?
- Elles sont liées à la perception que chacun a de sa position dans la situation. Dois-je rester un stagiaire ? Quel est mon rôle ?...

Elles relèvent donc bien d'apprentissages...

3.4 **La question de l'évaluation du parcours professionnel**

Il s'agit de considérer les compétences d'un point de vue dynamique, de les référer à un parcours de professionnalisation. L'évaluation passe par une analyse réflexive portant sur le parcours professionnel, sur l'ensemble des situations professionnelles rencontrées.

On apprécie la capacité du candidat à :

- Reconstruire son expérience, à la conceptualiser
- Analyser et comprendre les difficultés, les réussites
- S'inscrire dans une perspective de développement, de progrès
- Caractériser sa « position » de professionnel en formation

3.5 **Le référentiel du BTS Communication**

Les entrées du référentiel ne se font pas par les compétences mais par les situations, avec pour chacune, les compétences à déployer et les paramètres d'évaluation.

Le passeport professionnel est un logiciel dans lequel le jeune va saisir chaque situation qu'il a traversée. Cet ensemble de situations constitue le certificat, le CCF, donc le jeune est évalué sans évaluation en tant que telle. Il faut que le jeune saisisse les situations qui ont été exploitées dans la formation c'est-à-dire verbalisées et évaluées par le professeur... Peut-être une idée à creuser pour remplacer le livret de compétences ?...

Débat :

Problème de la dynamique du groupe trop restreint : quand on met un groupe trop restreint à travailler ensemble on va systématiquement vers du normatif, vers du préjugé (cf. sociologie de groupe)

Finalement, la mise en œuvre de compétences et la formation par compétences, c'est tout le contraire de ce qu'on nous impose dans les établissements...