

## **L'apport de la didactique professionnelle sur la construction d'un dispositif d'évaluation certificative : Impact sur les pratiques évaluative et formative des formateurs**

Gilly Eric: [eric.gilly@educagri.fr](mailto:eric.gilly@educagri.fr)

Veullerot Estelle : [estelle.veullerot@educagri.fr](mailto:estelle.veullerot@educagri.fr)

AgroSup Dijon Eduter Ingénierie

Cette communication s'appuie principalement sur des travaux d'ingénierie que nous avons conduits dans le cadre de la rénovation des diplômes de la formation continue du MAAF (Ministère de l'Agriculture de l'Alimentation et de la Forêt). La construction des référentiels de ces diplômes, délivrés par un dispositif d'Unités Capitalisables, s'appuyaient jusqu'alors sur la pédagogie par objectifs. Les objectifs ainsi définis, extérieurement au sujet, en fonction des besoins de la société, permettent un contrôle de la formation par l'observation de comportements attendus (observables et mesurables) et leur conformité à l'objectif fixé.

Depuis le milieu des années 2000, le Ministère de l'Agriculture a mis en place une rénovation de ses diplômes pour les inscrire dans un « courant pédagogique contemporain, centré sur les compétences » (Crahay, 2006).

La notion de compétence est une notion polysémique. De nombreux auteurs ont largement produit sur le sujet. Même si la notion n'est pas très stabilisée aujourd'hui, nous pouvons retenir quelques 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, la situation est productrice de sens pour le sujet.

### **1. Du référentiel de compétences aux dispositifs de certification**

L'écriture des nouveaux référentiels de certification s'est appuyée sur la notion de situation développée par la didactique professionnelle. Ces référentiels sont aujourd'hui produits à partir d'analyse de situations de travail repérées comme « significatives » du métier. Ils présentent une liste de capacités à certifier, la capacité étant considérée comme un potentiel d'agir, construites à partir des situations analysées.

Cette notion de capacité nous a engagés dans une remise en cause totale des conceptions sur lesquelles s'appuyait la construction des référentiels de diplôme. Au-delà c'est le dispositif d'évaluation certificative qu'il a fallu repenser.

#### **1.1. Impact de la notion de situation sur l'évaluation**

La notion de situation a tout naturellement conduit nos recherches vers la didactique professionnelle et l'idée qu'elle soutient autour du développement dans le travail (Pastré, 2011) et l'analyse du travail pour la formation (Mayen, 2012). Nous avons cherché à décliner cette idée dans le rapprochement de l'évaluation et de la formation. La notion de situation professionnelle (Mayen, 2012) et le sens qu'elle produit par sa dimension constructive et pas seulement utilitaire, a guidé notre réflexion. La situation de travail, parce qu'elle est un lieu de développement (Pastré, 2011) et d'apprentissage grâce à l'action qui s'y conduit est le lieu où les savoirs sont non seulement mobilisés, mais aussi le lieu où les savoirs se construisent. Le lieu où « circulent les savoirs » (Mayen, 2012). C'est cette interaction entre la situation et le sujet, par l'activité de ce dernier, dans, sur et avec la situation qui donne à la situation sa fonction de potentiel de développement et donc de potentiel d'apprentissage. Cette activité, cette interaction, est désignée par Mayen (2012) par les termes de « participation à la situation », de « co-action avec ».

Une telle approche des apprentissages avec les situations de travail, a tout naturellement questionnée celle de l'évaluation. L'évaluation critériée, visant l'objectivité, sur les savoirs constitués n'est alors plus de rigueur. L'évaluation doit alors se raisonner dans une approche située. Les travaux de Vial sur « l'évaluation problématisation » (2006, 2012) et ceux de Mottier Lopez (2015) s'appuyant sur les travaux de Wiggins et Tardif sur « l'évaluation authentique » orientent nos travaux. La relation apprentissage et évaluation s'en trouve modifiée ; l'évaluation certificative qui ne peut plus se fonder sur une approche comportementaliste fixant, indépendamment de la situation, les comportements attendus et souvent exigés, doit prendre en compte l'inédit, l'incertitude liés à la singularité des situations mais surtout à l'interaction personne/situation qui produit les comportements et génère le développement des apprentissages. L'évaluation située s'inscrit alors dans un champ de l'évaluation qui n'est plus celui de la mesure mais celui d'une « pratique située, sociale et institutionnelle », intégrant une fonction éducative et engendrant le « jugement professionnel » (Mottier Lopez, 2015)

### **1.2. Une modification de la forme de l'évaluation certificative.**

Le dispositif d'évaluation vise alors à proposer des prescriptions (sujet de l'épreuve) qui s'appuient sur une situation réelle de travail que le candidat aura à conduire durant sa formation en situation d'alternance. La construction des épreuves par l'équipe (coopération) se fonde sur des analyses de situations de travail réalisées localement. Un temps d'explicitation (Vermersch, 1991) avec le formateur permet alors de déterminer si les capacités visées par la prescription ont été développées. L'évaluateur n'est plus dans une posture de mesure mais dans une posture impliquant le jugement professionnel. La certification s'appuie alors sur les appréciations fournies par l'évaluateur au regard, d'une part des capacités visées par le référentiel de diplôme et de la situation singulière rencontrée (le référent) et d'autre part de la prestation du candidat et de la manière dont il s'est « débrouillé » pour répondre aux prescriptions dans la situation (le référé). Cette pratique évaluative engage le collectif d'enseignants. Le jugement évaluatif est échangé, confronté en équipe. Enfin, un jury externe valide les propositions de l'équipe pour chacune des capacités.

L'évaluation certificative ne porte alors plus sur le résultat seulement mais sur les raisonnements et ce qu'ils mobilisent, sur le développement des capacités. On ne s'intéresse plus alors à la conformité d'un trajet mais à la trajectoire construite (Ardoino, 2000). L'évaluation doit alors se repositionner au sein de la formation. Il ne s'agit pas de ne plus distinguer la fonction de contrôle, fonction de la certification, de la fonction de « progrès » de l'évaluation (Abernot, 2013), d' « accompagnement » (Vial, 2012) ou du « reste » comme le précisait déjà Ardoino et Berger (1986), mais d'articuler « ces deux contraires sans les rejeter » (Vial, 2012).

## **2. Une nouvelle culture de l'évaluation pour les formateurs**

Dans cette modification de la forme de l'évaluation certificative, deux pratiques évaluatives s'affrontent. Elles sont fondées sur deux fonctions distinctes, et toujours considérées comme contraires, de l'évaluation :

- La fonction formative qui se situe dans la régulation, le soutien aux apprentissages dans la continuité et le rapport évaluateur/évalué qui s'inscrit dans la confiance et l'aide.
- La fonction certificative, qui intervient en sanction, en bilan, à l'issue des apprentissages. Le rapport évaluateur/évalué s'inscrit ici dans la distance, l'un sachant, l'autre devant savoir.

Le système des unités capitalisables du MAAF, fondé jusqu'alors sur la pédagogie par objectifs, s'appuie sur un contrôle continu pour lequel les formateurs conçoivent et mettent en œuvre les épreuves certificatives. Ils ont ainsi construit leurs pratiques évaluatives sur deux fondements :

- L'objet évalué est préalable à l'évaluation. Les comportements évalués sont prescrits, attendus et doivent être retrouvés dans la prestation du candidat

- La nécessité d'équité et d'objectivité. La distinction est nécessaire entre les postures de formateur et d'évaluateur afin de limiter la subjectivité. Cela se traduit par une focalisation de l'évaluation sur le résultat et sa conformité. L'évaluation formative est alors considérée comme une répétition de l'évaluation certificative.

C'est avec cette pratique évaluative, liée à une approche comportementaliste, que les formateurs abordent aujourd'hui l'évaluation certificative fondée sur l'activité singulière du sujet en situation. Alors qu'on les a engagé à distinguer les constructions pédagogiques des constructions évaluatives, c'est-à-dire qu'épreuves et progression pédagogique ne sont pas vraiment en lien, ils doivent maintenant articuler ces deux constructions, travailler dans « l'entre deux », faire dialoguer ces deux fonctions de l'évaluation.

C'est sur ce constat que se pose notre questionnement, sur l'activité des formateurs face à cette nouvelle situation évaluative.

Comment réagissent-ils ? Que mobilisent-ils ? Comment gèrent-ils ce passage ? Quels sont les obstacles qu'ils rencontrent et comment les aider, les former ? Quels impacts, quelles modifications cette nouvelle approche de l'évaluation a sur les compétences des formateurs, sur leurs approches didactiques et pédagogiques ?

### **3. Observations et analyse des pratiques des évaluateurs : méthode**

#### **3.1 Un premier niveau d'observations**

Une expérimentation a été engagée en partenariat avec un Centre de Formation Professionnelle de Promotion Agricole (CFPPA) pour tenter de développer une ingénierie de l'évaluation (action). Durant cette expérimentation, où nous avons construit et testé ce dispositif avec l'équipe de formateurs, nous avons pu faire un premier niveau d'observations concernant la pratique évaluative, lors d'observations empiriques. Ces observations sont également issues de nos interventions auprès d'équipes d'autres centres de formation continue qui mettent en place la rénovation des diplômes du MAAF.

Cette nouvelle approche modifie considérablement le champ opérationnel de l'évaluation et donc la pratique évaluative sur plusieurs niveaux :

- Au niveau de l'espace : L'évaluation n'est plus un acte qui se déroule essentiellement au centre de formation, dans la classe. Les situations de travail réelles impliquent aussi une activité de l'évalué sur le lieu où se déroule l'activité professionnelle. Les formateurs/évaluateurs semblent rencontrer des difficultés à faire interagir ces deux lieux d'activité qui pour eux sont caractérisés par des buts différents (production/formation).
- Au niveau de la temporalité : L'évaluation ne marque plus une rupture avec le temps de formation. La prestation de l'évalué se construit durant, par et avec la formation. D'autre part, si le moment de l'entretien d'évaluation avec l'évalué est un marqueur important de l'évaluation, la pratique évaluative des formateurs montre que la fonction évaluative débute au moment du choix et de l'analyse des situations de travail à vivre par l'évalué et se termine par la confrontation du jugement évaluatif entre pairs puis avec les experts du jury externe
- Au niveau des informations, des indices, recueillis et mobilisés par l'évaluateur : Le temps durant lequel se déroule l'activité évaluative intègre les temps de formation, « d'accompagnement évaluatif », les temps de réalisation de l'activité confiée et enfin les temps d'explicitation de cette activité. Le repérage d'indices est une difficulté pour les formateurs évaluateurs. D'une part, ils semblent avoir tendance à ne se focaliser que sur le temps d'explicitation de l'activité : ils ne regardent que très peu ce qui s'est passé en stage et font encore moins le lien avec ce qui se passe durant les temps d'accompagnement ; et, au-delà, durant ce temps d'entretien le repérage et l'interprétation des indices s'oppose à une recherche de résultats conformes aux attendus, en ce sens que les évaluateurs prennent peu

en compte ce que dit spontanément le candidat mais recherchent une réponse conforme à une norme externe à la situation évaluée .

- Au niveau du partage et de la prise de décision : La décision d'obtention ou non d'un objectif était jusqu'à présent prise à partir d'une référence normée et externe. Seul l'évalué finalement assumait la responsabilité du résultat de l'évaluation. L'entrée dans une logique capacitaire, impliquant une évaluation située, engendre une prise de décision fondée sur un jugement, une appréciation singulière. Assumer cette décision, avec sa part de subjectivité est un obstacle important que rencontrent les formateurs évaluateurs. D'autre part, et paradoxalement ils semblent rencontrer des difficultés dans le partage de leurs appréciations en équipe, voire dans le partage de la décision. Or, si on se réfère à Mottier Lopez (2015), « *le dispositif de modération sociale a pour ambition d'offrir des conditions d'échange et de construction de repères communs[...]* », qui faciliterait le recueil et la signification des indices par rapport à un référentiel afin de porter un jugement.

### **3.2 Un centrage sur une situation significative**

Ce premier niveau d'observation est davantage un niveau de questionnement que de réponses. Devant l'amplitude de ce questionnement, nous nous sommes centrés, dans un premier temps, sur le temps d'entretien d'évaluation. C'est à la fois celui qui nous est apparu comme central de cette nouvelle pratique évaluative, mais surtout celui qui nous semble caractériser une situation de travail significative à observer, une « situation potentielle de développement » (Mayen, 1999) .

Notre préoccupation première est d'envisager l'accompagnement, la formation des formateurs à mettre en œuvre ces nouvelles modalités d'évaluation. En ce sens, il nous semble que la didactique professionnelle, dont la visée est « l'analyse du travail pour la formation » (Mayen, 2012) peut nous permettre de comprendre et d'éclairer nos questionnements. Cette nouvelle approche évaluative est à l'œuvre aujourd'hui dans le cadre de la mise en œuvre des diplômés du MAAF. Les compétences des formateurs se construisent ainsi « en faisant ». L'activité des formateurs, le développement de leurs compétences est ainsi directement impacté par les situations qu'ils vivent, la situation est source de développement et d'apprentissage. L'activité se déroule « avec » la situation plus que dans la situation (Mayen, 2012). Comme le précise Jorro (2006), en faisant le constat de l'importance de l'empirisme dans la pratique évaluative, regarder cette activité par « le travail évaluatif » semble porteur pour la formation à l'évaluation.

### **3.3 Observations et premières analyses de séquences filmées**

Nous avons donc décidé de filmer et d'analyser des séquences dans lesquelles les formateurs étaient en situation d'entretien d'évaluation. Nos observations se limitent aux formateurs d'une même équipe et qui plus est de l'équipe ayant participé à l'expérimentation de ce dispositif. Nous pouvons cependant proposer quelques résultats qu'il conviendra de préciser et de développer par des investigations plus larges.

Pour analyser les observations filmées des entretiens d'évaluation des candidats, nous avons mobilisé le concept d'« ami critique » proposé par Jorro (2006), ainsi que la grille de lecture portant sur les compétences évaluatives qu'elle définit en 2003, dans une proposition de référentiel de compétences pour les enseignants, et dans lequel elle distingue 5 catégories, précisées par un certain nombre d'indicateurs :

- Des compétences théoriques  
Il s'agit des compétences qui vont permettre « d'agir avec pertinence », c'est-à-dire qui vont permettre à l'évaluateur de se référer aux grandes logiques de l'évaluation afin de réguler son action évaluative.
- Compétences méthodologiques  
Au-delà de la maîtrise des différentes pratiques possibles, des différentes méthodes c'est avant tout prendre conscience de quels sont les actes évaluatifs à l'œuvre et de

- la manière dont l'évaluateur s'en empare, et les manipule dans sa pratique singulière (autoévaluation, tests, entretiens...)
- Compétences d'ingénierie pédagogique et d'ingénierie de formation  
Il s'agit ici de repérer les liens qui s'établissent entre l'acte d'évaluation et le projet de formation dans le déroulement de l'évaluation, sans faire d'amalgame entre la finalité du projet de formation et l'objet de l'évaluation
  - Compétences sémiotiques  
Ces compétences relèvent de la manière de communiquer dans la pratique évaluative. L'écoute, le questionnement, l'observation, l'analyse de l'activité du sujet évalué, le dialogue, sont des éléments de signification, de sens donné à l'acte évaluatif.
  - Compétences éthiques  
Ces compétences s'intéressent à la relation évaluateur/évalué. Elles mettent en jeu une relation de pouvoir se traduisant dans la posture de l'évaluateur. La reconnaissance de l'autre, la distinction entre l'objet évalué et la personne doit permettre « la valorisation des possibles et des potentialités »

#### 4. Résultats et réflexions

Les résultats de ces observations font apparaître les difficultés des formateurs à conduire ces entretiens d'évaluation.

1. Les formateurs -évaluateurs formulent souvent un « jugement global » sur l'activité de l'évalué, qui leur fait perdre le lien avec la capacité évaluée, c'est-à-dire avec l'objet évalué. Ce constat nous renvoie aux compétences pédagogiques des formateurs évaluateurs. Ils montrent probablement que l'évaluation est encore très distincte de la conception du projet de formation, ce qui fait perdre de vue cet objet en focalisant l'attention sur l'activité elle-même et donc souvent sur le résultat obtenu. Cette observation renvoie également aux compétences méthodologiques des évaluateurs. En effet un travail de référentialisation (Figari et Remaud 2014), c'est-à-dire un travail en formation entre le référentiel institutionnel, le contexte de la situation, les savoirs constitués (le référent) et la prestation du candidat (le référé), la co-construction des critères et des indicateurs, devrait permettre à l'évaluateur d'observer le global, de préserver le sens de son observation tout en se mobilisant sur l'objet, la capacité développée par le candidat. Tout laisse à penser d'ailleurs que ce travail de référentialisation se poursuit, s'affine durant l'évaluation et en particulier durant l'entretien d'évaluation lorsque se précise la situation. Les évaluateurs peuvent être amenés à prendre en considération des indices auxquels ils n'avaient pas pensé avant l'évaluation, tout en restant garants du respect des critères.
2. L'étayage apporté par les formateurs est important et on peut se demander si on est bien dans la fonction certificative de l'évaluation ou toujours dans l'acte de formation. Ce point pose la question de l'articulation entre ces deux évaluations dans le temps. En effet le principe des évaluations certificatives comme réalisation, construction sur une période de formation, lui donne de fait un positionnement également formatif. On constate dans les entretiens que la fonction de formation est toujours présente. Les formateurs -évaluateurs conduisent les entretiens avec un objectif de certification, mais on voit bien que leurs attitudes, leurs interventions engagent un dialogue (et non pas un contrôle) qui, si il vise la recherche d'indices propres aux critères de la certification, valorise des questionnements et des réponses à des fins formatives. « *Des informations produites par l'évaluation certificative sont utilisées dans une perspective formative, dans le but par exemple de planifier de nouvelles séquences qui permettront de revenir sur certaines erreurs et/ou d'approfondir des notions particulières* » (Mottier Lopez, 2015). La certification ne marque plus alors une fin de

la formation, qui se poursuit, niant ainsi la distinction nette entre ces deux fonctions. Il pourrait s'agir là d'un indicateur de la compétence pédagogique des formateurs dans la mesure où cet étayage s'inscrit dans le projet pédagogique et où il est travaillé en termes de méthode d'évaluation et pas seulement en termes de régulation formative. Cependant, l'observation faite précédemment, c'est-à-dire la perte de lien avec l'objet évalué, indiquerait plutôt que nous sommes plus dans une relation simplement formative, ce qui alors pose la question de la confusion des fonctions du formateur (évaluatives vs formatives). Les formateurs sont-ils toujours dans un acte certificatif? Ce qui questionne les compétences méthodologiques des formateurs puisque l'on peut se demander si la validité et la fiabilité de l'évaluation est garantie

3. Comme évoqué dans le paragraphe 3.1, les formateur-évaluateurs, lors de l'entretien, se réfèrent peu aux autres sources d'information, aux autres référentiels. Il semble que le référentiel sur lequel ils s'appuient se limite souvent d'une part aux savoirs constitués qu'ils estiment devoir être mobilisés dans la tâche (plus que dans la situation), et d'autre part à leur propre représentation de la situation et à une forme de résolution « pré-formatée ». Tout semble se passer, comme si ils recherchaient le moyen de faire ce qu'ils savent faire, c'est-à-dire mesurer les écarts à une norme établie. Ce constat nous interpelle bien sûr au niveau des compétences théoriques et méthodologiques, mais également au niveau des compétences sémiotiques. Les traces produites sur l'ensemble de la durée de l'évaluation sont peu prises en compte, cela traduit une écoute réduite et peu de travail d'interprétation mais surtout, pose la question du sens donné à l'évaluation. Par exemple, les formateurs se réfèrent peu aux consignes données. Pourtant ces consignes sont données au début de la formation. Pour eux, la situation d'évaluation semble se limiter au temps d'entretien. Cela nous interpelle sur les frontières de la situation d'évaluation mais aussi sur la construction des consignes qui constitue probablement un niveau essentiel d'expression des compétences sémiotiques des formateurs-évaluateurs.

## **5. Extension de la réflexion à la formation initiale scolaire : l'exemple du CAP agricole rénové**

L'objectif de ces travaux était de chercher à comprendre ce qui se joue dans la pratique évaluative lorsque l'évaluation devient située, notamment en termes de compétences à développer chez les formateurs évaluateurs. Nos observations portaient uniquement sur un contexte particulier d'une expérimentation sur un diplôme de la formation continue. On est au tout début de ce mode d'évaluation et les terrains d'observation sont peu nombreux. Toutefois, nous avons pu les confronter à d'autres observations de pratiques évaluatives, en formation initiale scolaire. En effet, dans le cadre de la rénovation d'un diplôme de niveau 5, le CAP agricole, nous travaillons à la formation d'un public enseignant auquel il est demandé de mettre en œuvre une évaluation basée sur des « pratiques explicitées », définies comme telles par les notes de service qui prescrivent le cadrage des évaluations.

Dans ce cadre précis, il faut alors distinguer deux formes d'évaluation distincte : le CCF (contrôle en cours de formation) dont les épreuves sont écrites par les enseignants et dont ils sont les évaluateurs et les EPT (épreuves ponctuelles terminales) déterminées nationalement, et dont les évaluateurs sont des jurys externes.

Le CAPa agricole est le dernier des diplômes à être rénovés au sein du MAAF. Vieux diplôme, non retouché depuis 20ans, il s'inscrivait aussi dans l'approche de la pédagogie par objectifs. Les épreuves en cours de formation étaient disciplinaires et portaient surtout sur un contrôle de connaissances, une des épreuves terminales étaient une épreuve de pratiques réalisées sous le contrôle du jury.

Le changement principal lors de la rénovation de ce diplôme a été de l'inscrire dans une approche « évaluation des compétences », notamment en rédigeant le référentiel de certification sous forme de capacités. Le choix politique qui a présidé à cette rénovation est

principalement de rendre les titulaires du diplôme plus employables en rapprochant la formation du travail.

Le cadrage national de l'évaluation prescrit soit des pratiques explicitées (pratiques sous le contrôle de l'enseignant suivi d'un oral) ou des oraux d'explicitation (oral réalisé à distance de la pratique, formalisé par des fiches d'activité, et réalisé par un professionnel et un enseignant extérieur à la formation.)

Dans ces deux situations, de nouveau, nous constatons la difficulté des enseignants à sortir du cadre d'une évaluation de connaissances alors même que la forme de l'épreuve impose de se référer à une situation professionnelle vécue et à inviter le candidat à développer ses raisonnements.

Les éléments présentés par le candidat font souvent revenir l'évaluateur à des questions visant à vérifier la maîtrise d'une procédure type et peu à la façon dont il s'y est pris pour résoudre la situation à laquelle il avait à faire.

On retrouve également cette même tendance à un fort étayage dans les reformulations, ou par une attitude non verbale allant parfois jusqu'au mime.

Si dans le cadre du CCF, l'évaluation s'inscrit bien dans un continuum de la formation, les remarques faites au niveau de la formation continue indiquant que la frontière entre évaluation certificative et formative devient de plus en plus tenue, reste vraie.

Cela ne devrait pas être le cas lors des épreuves terminales qui comme leur nom l'indique marque l'aboutissement du temps de formation. Pourtant les attitudes des enseignants restent les mêmes et interrogent sur les compétences à développer lors qu'on cherche à évaluer des capacités/ compétences.

Cela interroge également la prescription sur l'évaluation qui mélange deux modèles, et pose la question de la pertinence de la forme de l'évaluation terminale si on s'appuie sur le modèle de l'évaluation authentique.

### **Conclusion**

La didactique professionnelle a eu une forte influence pour la rénovation des diplômes du MAAF ; toutefois les logiques qu'elle imposait en terme de refondation du système d'évaluation mais également en terme de formation des enseignants / formateurs n'ont pas été tenues jusqu'au bout, comme nous l'avons évoqué précédemment.

Nos observations nous éclairent sur certains points que nous avons l'intention d'approfondir dans nos investigations à venir.

- Ce mode d'évaluation bouleverse les positionnements et les postures des acteurs. Probablement facteur de développement pour les formateurs évaluateurs, cette nouvelle approche de l'évaluation amène un certain nombre d'écueils, notamment pour garantir l'équité de traitement des candidats.
- La prise en compte de la situation évaluative dans toutes ses dimensions. Nos observations se sont centrées sur le temps d'entretien entre évaluateur et évalué. La question des « frontières » de la situation d'évaluation se pose. La situation d'évaluation commence finalement bien en amont de ce temps et on peut se demander si finalement ce n'est pas la situation d'évaluation qui intègre la formation. Au-delà, elle ne se termine pas par la prestation du candidat, mais semble se poursuivre, notamment pour garantir sa fiabilité, par des confrontations, des partages de points de vue. La notion de « modération sociale » développée par Mottier Lopez (2015) nous semble ici porteuse. Il semble clair que la formation des formateurs à l'évaluation située ne peut se limiter aux temps identifiés, selon des représentations issus d'autres modèles, comme celui du contrôle.

Ces difficultés nous interrogent sur le dispositif de formation de formateurs à mettre en place pour répondre aux exigences de la certification dans une formation professionnelle prônant l'évaluation des compétences. Il nous faudra être vigilant à développer une ingénierie des formations permettant de travailler avec les formateurs les compétences développées par Jorro

dans « l'ami critique » (2006) présentées dans le paragraphe 3.3 de cette communication. On pourrait alors refaire le lien avec la didactique professionnelle en invitant les enseignants / formateurs à se former à partir de l'analyse de leur propre activité, selon le principe de la double piste.

#### 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. & Berger G (1986). *L'évaluation comme interprétation*, revue Pour N°107, (pp120-127)

Crahay M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétences en éducation, *revue française de pédagogie*, 154, janvier –mars 2006

Jorro A. (2006), Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, vol.29, N°1, (pp31-44)

Mayen P, (1999), Les situations potentielles de développement, *Education Permanente*, N°139, p 65-86)

Mayen P, (2012), Les situations professionnelles : un point de vue de la didactique professionnelle, *Revue Phronésis*, Vol 1, N°1, p 59-67

Mottier Lopez L. (2015), *Evaluation formative et certificative, Enjeu pour l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck

Pastré P. (2011), *Situation d'apprentissage et conceptualisation*, *Revue recherches en éducation* n°12

Vermersch P. (1991), *L'entretien d'explicitation*, *Les cahiers de Beaumont* N°52bis-53, (pp. 63-70)

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

Vial M. (2006), *Les relations entre formation et évaluation : Perspectives de recherches*, *Mesures et évaluation en éducation*, Vol 29 n°1, (pp. 81-98)