Document généré le 6 juil. 2025 07:53

Éducation et francophonie

Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité
Skill assessment: a judgement of adaptability
Evaluar las competencias: un juicio de adaptabilidad

Christian Chauvigné

Volume 44, numéro 2, automne 2016

Le développement de compétences en éducation et en formation

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1039023ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1039023ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Chauvigné, C. (2016). Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité. *Éducation et francophonie*, *44*(2), 86–108. https://doi.org/10.7202/1039023ar

Résumé de l'article

En s'appuyant sur le concept de « schème » (Piaget, 1967) pour définir la compétence comme « organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1990), la problématique de l'évaluation des compétences, déjà très documentée, ouvre à de nouvelles interrogations et perspectives, qu'il s'agisse de développer ces compétences ou de valider socialement leur acquisition.

L'une des caractéristiques de la compétence ainsi définie est d'être doublement adaptative : son organisation permet l'adaptation aux situations et sa mise en oeuvre, dans l'activité, permet l'adaptation de son organisation. Ainsi, les compétences ne cessent d'évoluer en fonction des activités déployées par les sujets. Il en découle qu'il existe toujours différentes manières d'être compétent et que chaque sujet développe de manière spécifique ses compétences. Par ailleurs, toute évaluation dans ce registre est non seulement diagnostique, mais aussi pronostique; reconnaître une compétence comme « acquise » suppose toujours de faire un pari sur l'extension de l'organisation de l'activité constatée à des situations non testées, voire non connues. Analysée sous cet angle, l'évaluation des compétences procède d'un jugement sur l'adaptabilité du construit cognitif constaté, tandis que la certification des compétences procède d'un jugement d'acceptabilité portant sur cette adaptabilité pour un champ d'intervention donné.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2017

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité

Christian CHAUVIGNÉ
Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

RÉSUMÉ

En s'appuyant sur le concept de « schème » (Piaget, 1967)[1] pour définir la compétence comme « organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1990), la problématique de l'évaluation des compétences, déjà très documentée, ouvre à de nouvelles interrogations et perspectives, qu'il s'agisse de développer ces compétences ou de valider socialement leur acquisition.

L'une des caractéristiques de la compétence ainsi définie est d'être doublement adaptative : son organisation permet l'adaptation aux situations et sa mise en œuvre, dans l'activité, permet l'adaptation de son organisation. Ainsi, les compétences ne cessent d'évoluer en fonction des activités déployées par les sujets. Il en découle qu'il existe toujours différentes manières d'être compétent et que chaque sujet développe de manière spécifique ses compétences. Par ailleurs, toute évaluation dans ce registre est non seulement diagnostique, mais aussi pronostique; reconnaître une compétence comme « acquise » suppose toujours de faire un pari sur l'extension de l'organisation de l'activité constatée à des situations non testées, voire non connues. Analysée sous cet angle, l'évaluation des compétences procède d'un jugement sur l'adaptabilité du construit cognitif constaté, tandis que la certification des compétences procède d'un jugement d'acceptabilité portant sur cette adaptabilité pour un champ d'intervention donné.

1. Dans son ouvrage Biologie et connaissance, Piaget présente le schème comme « ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action ».

ABSTRACT

Skill assessment: a judgement of adaptability

Christian CHAUVIGNÉ, University of Rennes 2 and National Conservatory of Arts and Trades, France

Relying on the "schema" concept (Piaget, 1967) to define competence as an "invariant organization of conduct for a limited class of situations" (Vergnaud, 1990), the already well-documented problematic of skill assessment opens up to new questions and perspectives about whether to develop these skills or to socially validate their acquisition.

One of the characteristics of competence thus defined is that it is doubly adaptive: the organization of a skill leads to adaptation to situations, and using a skill in an activity leads to adaptation to its organization. Thus, skills continue to evolve according to the activities organized by the subjects. It follows that there are different ways of being competent and that each subject develops skills in a specific way. Moreover, any assessment in this register is not only diagnostic, but also prognostic; recognizing competence as "acquired" always implies being able to extend the organization of the activity observed into untested or unknown situations. Analyzed in this light, competency assessment comes out of a judgement on the adaptability of the cognitive construct observed, while the certification of competencies comes out of a judgement of acceptability concerning this adaptability for a given field of intervention.

RESUMEN

Evaluar las competencias: un juicio de adaptabilidad

Christian CHAUVIGNÉ, Universidad Rennes 2 y Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, Francia

Apoyándonos en el concepto de «esquema» (Piaget, 1967) para definir la competencia como «una organización invariante del comportamiento en una clase de situaciones dadas» (Vergnaud, 1990), la problemática de la evaluación de competencias, ya bastante documentada, se presta a nuevas interrogaciones y perspectivas, sea para desarrollar dichas competencia o para validar socialmente su adquisición. Una de las características de la competencia así definida es la de ser doblemente adaptativa: su organización permite la adaptación a situaciones y a su ejecución en la actividad, asimismo permite la adaptación de su organización. De esta manera, las competencias no cesan de evolucionar en función de las actividades desarrolladas por los sujetos. De lo anterior se desprende que existen siempre diferentes maneras de ser competente et que cada sujeto desarrolla de manera específica sus competencias.

Asimismo, toda evaluación en este dominio no solamente es un diagnóstico, sino también un pronóstico; reconocer una competencia como «adquirida» supone siempre aventurarse sobre la extensión de la organización de la actividad constatada en situaciones aun no probadas, incluso desconocidas. Analizada desde este ángulo, la evaluación de competencias deriva de un juicio sobre la adaptabilidad de la construcción cognitiva constatada, mientras que la certificación de competencias proviene de un juicio sobre la aceptabilidad de dicha adaptabilidad para un campo de intervención dado.

INTRODUCTION

L'évaluation des compétences est au centre de multiples pratiques dans les mondes de la formation et du travail. Elle a ainsi suscité de nombreuses recherches et publications dans différents champs disciplinaires, tels que les sciences de l'éducation, les sciences de gestion, la psychologie, la sociologie[2]. Les conceptions mobilisées pour ces pratiques comme pour ces recherches sont peu homogènes, qu'il s'agisse de la compétence ou de l'évaluation, ce qui a pour effet de créer des malentendus tant sur ce qui est à évaluer que sur le sens à donner à l'opération même d'évaluation.

En fondant l'analyse de la compétence et de l'évaluation sur des conceptions théoriquement établies[3], cet article propose d'interroger ce qui peut être évalué de la compétence, les opérations permettant de le faire et le sens à donner aux résultats de ce processus. Il se focalise notamment sur la dimension pronostique de l'évaluation de la compétence, peu traitée jusqu'à présent, et discute du bien-fondé de la notion de « transférabilité ». Il conclut sur quelques points de repère utiles pour fonder une compétence à évaluer des compétences. Les situations d'évaluation des compétences prises en référence dans ce texte sont issues des travaux menés à l'École des hautes études en santé publique (Chauvigné, 2005, 2007, 2008, 2010; Legoff, 2009), en France, et concernent les compétences d'ingénieur en santé environnement ou celles de directeurs d'établissements sociaux.

2. L'évaluation des compétences, comme pratique, est ainsi très dépendante des conceptions de la compétence liées aux problématiques spécifiques des disciplines qui la convoquent (pour une présentation documentée et critique de ces conceptions, voir Legendre, 2008) ou des utilités sociales qui la mobilisent. Quelques publications récentes portant sur l'évaluation des compétences en attestent : Allal (2002), Aubret et Gilbert (2003), Bain (2002), Bernaud (2012), Delobbe, Gilbert et Leboulaire (2012), Defélix (2005), Jonnaert (2011), Tardif (2006)…

3. Les conceptions s'appuyant sur la notion de schème pour définir la compétence dans la continuité des travaux de Piaget, dont notamment la didactique professionnelle (Vergnaud, Pastré, Mayen, Coulet…); les conceptions de l'évaluation comme pratique sociale d'attribution de valeur (Barbier, De Ketele…).

UN MODÈLE DE LA COMPÉTENCE FONDÉ SUR LA NOTION DE SCHÈME

La conception de la compétence détermine fortement la manière de l'évaluer et les éléments pris en compte pour le faire. Tous les auteurs s'accordent sur l'idée que la compétence intègre des éléments de différentes natures, conçus comme des ressources pour réaliser une activité et décrits dans des registres pragmatiques, comme le classique triptyque savoirs, savoir-faire, savoir-être, ou dans des registres plus conceptualisés, par exemple celui de connaissances, habilités et attitudes. La plupart des auteurs considèrent aujourd'hui que la compétence n'est pas une simple sommation de ressources, mais leur combinaison en situation, intégrant parfois même des ressources de l'environnement. Cependant, une conception exclusivement située de la compétence interroge l'intérêt même de la notion : l'idée de compétence renvoie à l'hypothèse d'une certaine permanence qui est antinomique avec une définition la réduisant à la singularité d'une situation. D'où les conceptions actuelles faisant référence à des familles de situations au sein desquelles des ressources sont mobilisables et combinables pour réaliser un type d'activité dans la perspective d'un but à atteindre. La famille de situations délimite alors le champ de pertinence de la compétence.

Une définition de la compétence l'identifiant à un schème conçu comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1990) permet à la fois d'intégrer les différentes conceptions mobilisées au sein de diverses disciplines et de les dépasser par son pouvoir explicatif des caractéristiques de la compétence : caractères intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel, évolutif (Tardif, 2006; Legendre, 2007, 2008). La notion de « classe » (au sens mathématique), sémantiquement proche de celle de « famille » mais moins ambiguë, suppose qu'il est possible de définir les caractères pertinents autorisant un regroupement (ici, des situations) au sein d'un même ensemble. Le schème se caractérise par un but[4] et se structure en quatre composantes qui rendent compte de l'organisation de l'activité : les invariants opératoires, les inférences, les règles d'action et les anticipations. Les invariants opératoires constituent l'ensemble des représentations de la situation et de l'activité à conduire; c'est ce que le sujet tient pour vrai sur la situation et ce qu'il tient pour pertinent dans la conduite de l'action à engager, que les éléments sur lesquels il s'appuie soient fondés ou non. Les inférences sont des calculs[5] qui permettent l'ajustement de l'activité aux spécificités de la situation en sélectionnant ou en modifiant des règles d'action. Les règles d'action sont des suites d'actes censés produire le résultat attendu. Elles constituent la partie effectrice du schème. Les anticipations sont les effets attendus par le sujet tout au long de la mise en œuvre de son activité; elles permettent au sujet de réguler son activité soit en agissant sur les règles d'action, soit en réinterrogeant les invariants opératoires.

4. Ce qui renvoie à l'idée d'action finalisée, inhérente à la compétence.
5. Le calcul est du type « si… alors… » : si (tel paramètre de situation), alors (telle règle d'action).

La compétence ainsi définie est un construit sociocognitif activable pour un ensemble de situations ayant des caractéristiques communes au regard d'un but à atteindre. Si son organisation est invariante (au moins sur le plan synchronique), sa mise en œuvre est toujours singulière, car elle est déterminée, d'une part, par les spécificités de la situation perçues par le sujet, ce dont rend compte la notion d'inférence, et, d'autre part, par la confrontation de l'activité à la réalité et aux écarts perçus par le sujet au regard de ses attentes, ce dont rend compte la notion d'anticipation. Ainsi, la mise en œuvre de la compétence génère des régulations proactives et rétroactives; les régulations rétroactives sur les règles d'action ou les invariants opératoires jouent un rôle dans l'enrichissement des constituants de la compétence et dans son évolution. C'est d'ailleurs en ce sens que l'on peut dire que l'expérience est formatrice[6].

Ce modèle de la compétence identifie trois types de ressources : des systèmes de représentations en lien avec l'activité à réaliser, y compris les éléments normatifs liés aux attentes sociales, se fondant ou non sur des savoirs formels qu'ils soient théoriques ou pratiques, et permettant au sujet d'orienter son activité; des modes opératoires mobilisant des sous-compétences plus ou moins incorporées ou automatisées, qui permettent au sujet d'exécuter l'action; la perception d'indices sur la situation ou le déroulement de l'activité permettant au sujet de réguler son activité. Si les deux premiers types de ressources peuvent s'apparenter aux ressources couramment désignées pour décrire la compétence, le troisième type est plus spécifique de ce modèle et consacre le caractère adaptatif de la compétence. Analysée comme schème, la compétence est même doublement adaptative, puisque son organisation permet l'adaptation aux situations singulières et que sa mise en œuvre conduit à l'adaptation de son organisation par le jeu des régulations en retour qui enrichissent ses éléments constituants[7]. De ce point de vue, le schème et donc la compétence possèdent les propriétés de l'habitus présenté par Bourdieu (1972) comme « une structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante[8] ».

Ainsi définies comme des schèmes, les compétences s'appliquent à toutes formes d'activités humaines, quel que soit leur niveau de complexité. En revanche, la complexité est identifiable dans les niveaux d'organisation de l'activité qui trouve écho dans la structuration des schèmes. Ainsi, les règles d'action organisent des sous-activités mobilisant des sous-compétences (ou compétences contributives), mais la somme de ces sous-compétences ne conditionne pas la compétence au niveau d'organisation supérieur. Chaque niveau d'organisation fonctionne selon une autonomie relative : c'est l'organisation des sous-activités au niveau supérieur qui caractérise la compétence, mais cette dernière est dépendante des sous-compétences mobilisées dans les règles d'action.

6. En effet, les schèmes sont appelés à s'enrichir et à s'élargir du fait même de leur mobilisation.
7. Ce qui renvoie à la complémentarité de l'assimilation et de l'accommodation, de l'adaptation et de l'organisation, chez Piaget.
8. C'est d'ailleurs au schème que cet auteur se réfère pour définir l'habitus.

Ce modèle postule que les compétences ne cessent de se développer par la mise en œuvre de l'activité dans des situations toujours singulières et par l'enrichissement des conceptualisations de l'action auquel la confrontation à des savoirs formels peut contribuer. Ainsi, les compétences ne sont jamais construites de la même façon d'un sujet à l'autre et il existe toujours plusieurs façons d'être compétent.

UNE CONCEPTION GÉNÉRIQUE DE L'ÉVALUATION

Si, parlant d'évaluation des compétences, la nécessité de préciser la notion de compétence s'impose comme une évidence, le besoin de définir l'évaluation paraît moins aller de soi. Pour autant, au regard des conceptions mobilisées dans les pratiques d'évaluation, une clarification de ce que recouvre la notion nous paraît essentielle[9].

L'évaluation appartient au domaine de l'attribution de valeur; évaluer, c'est *a priori* donner de la valeur à des actions, à leurs résultats, à ce qui permet de les réaliser; c'est aussi donner de la valeur à des personnes, à leurs compétences, à leurs potentialités. L'évaluation imprègne la vie sociale et, si la perception domine aujourd'hui que ses pratiques sont en expansion, il s'agit moins des pratiques d'évaluation en général que des pratiques d'évaluation instituées. Évaluer est une conduite quotidienne et socialement très partagée. Donner spontanément son avis sur les compétences d'un collègue, sur les capacités d'un étudiant, sur l'efficacité d'un mode d'action procède de la mise en œuvre d'une évaluation informelle. La plus grande partie des évaluations se réalise, en fait, sous ce mode qui n'apporte que peu de garanties pour ce qui concerne la pertinence des jugements produits. L'absence de formalisation et le peu de rigueur apporté à la sélection de l'information, support du jugement, conduisent ce type d'évaluation à alimenter les croyances, les rumeurs, à justifier des positions plus qu'à accompagner le changement. C'est quelquefois même en rupture et en opposition par rapport à ces pratiques « spontanées » que se constitue l'évaluation instituée que Barbier (1985) définit comme « un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur ». Un « acte délibéré » ne se conçoit pas sans objet. Toutefois, si le jugement de valeur est le produit reconnu de tout processus d'évaluation, il ne peut constituer un but en soi. Le jugement est produit en vue d'un usage social qui va se matérialiser par une décision ou un ensemble de décisions. De ce fait, on peut considérer que le véritable produit de l'évaluation est la décision finale (y compris une possible non-décision). C'est cette interprétation qui est retenue par De Ketele et Roegiers (1993) : « Évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un

9. Il s'agit plus particulièrement ici de cerner les caractéristiques générales de l'évaluation, qui débordent largement le cadre de l'évaluation instituée et qui sont propres à orienter la réflexion sur ce que peut impliquer ou signifier évaluer des compétences. Cette approche intègre en outre un point de vue critique sur une vision un peu trop restrictive de l'évaluation prétendant à l'objectivité pure au nom d'une certaine scientificité.

ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. » Le procès d'évaluation consiste plus particulièrement à établir un jugement de valeur sur l'adéquation entre les critères retenus et les données recueillies, entre le référent et le référé (Barbier, 1985).

L'évaluation instituée s'inscrit dans des contextes porteurs d'enjeux pour les personnes comme pour les organisations. Elle intègre toujours une dimension arbitraire qui est celle du jugement de valeur quand bien même celui-ci est porté à partir de données construites avec la rigueur de l'observation scientifique, quelquefois revendiquée pour masquer cette dimension irréductible. Comme l'évoquent Guba et Lincoln (1989), « [n]ous ne traitons pas l'évaluation comme un processus scientifique parce que nous sommes convaincus qu'une approche scientifique de l'évaluation passe complètement à côté de son caractère fondamentalement social, politique et *valued-oriented* ». Or dans nombre de situations d'évaluation, et notamment dans les institutions d'éducation, cette dimension est souvent ignorée, voire rejetée au nom de la recherche d'une mesure supposée factuelle et objective.

Établir le référent, c'est préciser les critères à partir desquels une action sera jugée positive ou négative, une organisation, efficace ou non, un produit, de bonne ou de mauvaise qualité, une personne, répondant ou non aux caractéristiques d'un poste ou aux exigences d'un examen. Mais comme l'affirme Stufflebeam (1980) :

> le choix des critères fait toujours appel à un quelconque système de valeurs et les valeurs elles-mêmes sont essentiellement arbitraires. Il n'existe pas de métacritère ni de métathéorie qui détermine *a priori* des critères utiles et applicables, de sorte qu'il ne peut exister aucune raison qui impose (même s'il existe des raisons qui convainquent) le choix de critères plutôt que d'autres.

Le référé est le matériau produit par le processus d'évaluation, censé être représentatif de la réalité à évaluer et qui va être utilisé pour produire le jugement de valeur. Une lecture naïve conduirait à penser que ce matériau est constitué de faits, d'éléments concrets produits de l'observation et relativement incontestables. Or le référé est délimité et construit par les modes d'investigation qui l'ont constitué. C'est un rendu de la réalité qui porte la marque des théories explicites ou implicites structurant les grilles d'analyse utilisées. Ces éléments constituent des filtres et une mise à distance de la réalité à évaluer. La constitution du référé suppose donc de mobiliser les techniques et les méthodes aptes à extraire des données significatives de la réalité sociale évaluée. À cet égard, la référence à la démarche scientifique est forte et les méthodes d'objectivation des sciences de l'homme sont fréquemment convoquées. Si le recours aux méthodes scientifiques révèle un souci d'objectivité, il est souvent censé donner une garantie indiscutable aux résultats et lever toute interrogation sur la procédure. Or, la démarche scientifique est un domaine d'action où s'exercent des théories concurrentes et où les conceptions mêmes de ce qui la délimite ne font pas l'unanimité. Ainsi, historiquement, différentes approches s'opposent sur le plan des

méthodes (expérimentale/clinique, quantitative/qualitative, par abstraction/compréhensive…). Ces oppositions vont se retrouver dans les choix des méthodes préconisées par les divers méthodologues intervenant dans ce champ. Comme le souligne Guingouain (1999), « [l]e combat entre les tenants des unes et des autres tient plus du dogmatisme que du pragmatisme »; l'évaluateur est amené à « puiser dans un répertoire très large de pratiques en fonction des conditions, des moyens et des objectifs de l'évaluation » (p.16). De plus, compte tenu de l'environnement ouvert où se déroulent la plupart des processus d'évaluation, intégrant l'impact de multiples facteurs en interaction dont il est difficile de neutraliser les effets, le recours croisé à différentes méthodes s'avère être la solution la plus pertinente et souvent la plus réaliste.

Si le jugement de valeur est directement en prise avec la comparaison entre le référent et le référé par la vérification du degré d'adéquation entre les critères retenus et les données recueillies, son élaboration nécessite un travail de traitement qui, dans la plupart des cas, n'a rien de mécanique. L'ensemble des données recueillies renvoie aux différentes dimensions de ce qui va être évalué à partir des critères retenus. Pour chaque critère, une ou des données vont être mobilisées. L'attribution d'une valeur en fonction du constat effectué ne conduit pas nécessairement à un choix binaire. Certains critères peuvent être plus ou moins satisfaits et demandent le recours à une notation sur une échelle. Par ailleurs, tous les critères n'ont pas nécessairement la même importance au regard de l'évaluation globale. Un système de pondération est alors utile pour aboutir au jugement final. Un jugement de valeur a d'autant plus d'effet qu'il émane d'une autorité reconnue, légitime, supposée impartiale. L'extériorité par rapport à l'entité évaluée apportera davantage de crédit au jugement produit[10]. Mais l'extériorité n'implique pas l'opacité des procédures utilisées pour produire le jugement et n'interdit pas la concertation sur les techniques mobilisables (notateurs multiples, matrice multicritères, pondération, etc.) avec les acteurs concernés.

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : UNE OPÉRATION COMPLEXE

Évaluer des compétences implique qu'on dispose d'une description des compétences attendues (référent). C'est l'objet d'un référentiel de compétences que de proposer cette description. Les compétences à évaluer étant précisées, il s'agit ensuite de choisir et de définir un mode de collecte d'informations permettant de produire des données (référé) pour les mettre en comparaison avec les attendus du référentiel en vue de produire un jugement sur le constat effectué. Cependant, décrire une compétence dans un référentiel, tout comme recueillir les indices pertinents constitutifs

10. De ce point de vue, l'autoévaluation n'échappe jamais tout à fait au soupçon d'autocomplaisance.

d'une compétence, est une tâche difficile en raison des propriétés que possède la compétence dans ce modèle[11] :

- La compétence n'est pas directement observable; on la déduit souvent des performances observées, mais la performance n'est qu'un des indicateurs.
- La compétence suppose une certaine permanence (reproduction) dans la manière de conduire l'action, mais aussi des adaptations pour faire face à la singularité de chaque situation.
- La compétence ne s'exprime pas nécessairement de la même manière d'un individu à l'autre : il y a toujours plusieurs façons d'être compétent.
- La compétence ne cesse de se développer en s'enrichissant des expériences; elle se construit donc dans et par l'action, et il n'est possible d'évaluer qu'un niveau momentané de développement.

La production d'un référentiel de compétences

Dans cette approche, décrire une compétence dans un référentiel consiste à décrire des éléments potentiellement mobilisables aux différents niveaux d'élaboration de la conduite de l'action pour une classe de situations. Il ne s'agit donc pas de décrire la compétence d'un sujet particulier, mais une compétence de référence qui, si elle s'appuie sur l'analyse des activités mobilisant cette compétence chez différents sujets, suppose aussi une élaboration normative, autrement dit un accord sur ce qui peut être attendu en situation.

Cela suppose, dans un premier temps, de définir le domaine de pertinence de la compétence, c'est-à-dire de décrire les caractéristiques communes aux situations de la classe et le but commun des tâches mobilisant cette compétence. Cela suppose, dans un second temps, de décrire les composantes de la compétence ainsi que le prévoit le modèle. Décrire les ressources pour interpréter la situation et la tâche et se situer par rapport aux attentes sociales (invariants opératoires) constitue une première difficulté au regard de la multiplicité des expériences et de l'infinité des ressources mobilisables. Il est toutefois possible de noter les types de savoirs formels pouvant potentiellement enrichir les invariants opératoires, tout en considérant que ce qui est décrit n'est en aucun cas un ensemble fini, ce qui aura des conséquences dans la pratique de l'évaluation. Un raisonnement identique peut être tenu dans l'identification de paramètres de situation pouvant déclencher des adaptations des règles d'action (inférences) ou dans l'identification des résultats attendus et des indices de réussite en cours d'action pouvant déclencher des rétroactions sur l'activité en cours (anticipations). En ce qui concerne les règles d'action, les décrire toutes est impossible, étant donné les combinaisons possibles liées aux contextes; le choix

11. Voir aussi Legendre (2007) concernant les caractéristiques de la compétence et leurs incidences sur l'évaluation.

peut être fait d'identifier un mode opératoire type dont on suppose qu'il s'adapte en fonction des situations et des résultats en cours d'action.

Un exemple de compétence de directeur d'établissements sociaux, décrite sous cette forme, est présenté en annexe 1.

Ce type de référentiel de compétences ne décrit pas une norme de comportement, mais donne des repères normés sur l'organisation générale des compétences. Il propose, pour chaque compétence, un ensemble de repères sur l'organisation et la conduite d'une activité répondant à des attentes sociales. Ces repères sont issus d'un travail d'analyse de l'activité et de normalisation réalisé avec des parties prenantes (c'est le cas dans les exemples présentés en annexe). Ils ne sont pas exhaustifs et sont potentiellement mobilisables en fonction de la situation. Par ailleurs, le référentiel ainsi construit inscrit la contribution des savoirs au cœur de la compétence, mais relativise simultanément leurs apports s'ils ne sont pas l'objet d'un « processus d'élaboration pragmatique » (Mayen, 2003), c'est-à-dire traduit en connaissances dans et pour l'action, ce qui leur donne alors le statut d'invariant opératoire.

Une prise d'information adaptée à l'évaluation des compétences

Dire que la compétence ne s'apprécie qu'en situation n'est que partiellement exact si l'on considère que le construit cognitif qui la structure est présent même lorsqu'il ne s'exerce pas dans l'activité. En revanche, c'est bien en référence à des situations qu'il est possible de tester celui-ci et de vérifier son organisation.

La mise en situation dans une épreuve qui suppose la mobilisation de la compétence est une pratique courante pour évaluer une compétence. Dans ce cas, il convient que la situation proposée s'intègre bien à la classe délimitant le domaine de pertinence de la compétence. La présentation de la tâche à réaliser précise les caractéristiques du contexte et ce qui est attendu de l'étudiant au-delà de la réalisation de la tâche et de l'atteinte de l'objectif. C'est à ce niveau qu'il est possible de recueillir de l'information sur les éléments organisateurs de l'activité. Des consignes peuvent y pourvoir : Quel est l'objectif à atteindre dans cette situation? Quels sont les enjeux de votre activité? Quels sont les éléments les plus importants à prendre en compte dans cette activité? Quels sont les éléments qui déterminent votre façon d'opérer? À quoi êtes-vous particulièrement attentif dans la réalisation de votre activité? Qu'est-ce qui peut vous amener à modifier votre manière d'opérer? Décrivez les différentes étapes de votre activité, justifiez votre manière d'opérer, commentez vos résultats (voir en annexe 2 un extrait d'un référentiel de validation pour la formation d'ingénieur santé environnement). À travers ces questions, il est possible d'accéder à la conceptualisation de l'action (invariants opératoires), aux paramètres de situation pris en compte (déclenchant les inférences), aux anticipations, aux règles d'action. Si, dans cette méthode, le résultat (performance) est pris en compte, il ne l'est qu'au regard de

l'organisation de l'activité qui l'a permis. Les informations obtenues sont alors mises en lien avec les éléments descriptifs de la compétence recensés dans le référentiel de compétences. Sont notamment interrogés la pertinence de la conceptualisation de l'action, le nombre d'adaptateurs de l'action identifiés (paramètres de situation et anticipations). Toutefois, au-delà de la présence de tels ou tels éléments dans les composantes de la compétence mise en œuvre, c'est la cohérence de leur mobilisation en acte qui est objet d'appréciation. Il peut être utile de répéter l'épreuve pour d'autres situations de la classe de situations afin de vérifier l'adaptation de la compétence à de nouvelles situations; en aucun cas, la simple prise en compte des performances ne peut suffire à évaluer la compétence.

Il est aussi possible d'évaluer une compétence à partir d'une observation post situ. Il est alors demandé au sujet de décrire des activités qu'il a menées et qui supposent la mobilisation de cette compétence. C'est notamment le cas lorsqu'il s'agit d'attribuer un diplôme à un candidat par la voie de la validation des acquis de l'expérience. Le mode d'investigation consiste là encore à recueillir de l'information sur le mode conduite de l'activité et son organisation (voir l'annexe 3).

Dans tous les cas, l'évaluation n'a rien de mécanique. Elle procède de la mise en comparaison d'un référent caractérisé par sa nécessaire incomplétude et d'un référé s'appuyant sur l'analyse d'un nombre limité d'activités se rapportant à la compétence. Plus encore, l'évaluation de la compétence porte sur des activités réalisées, mais présuppose que le construit constaté sera opérant pour des activités à venir s'inscrivant dans la même classe de situation. Il est alors nécessaire, au-delà d'une évaluation diagnostique, de mettre en œuvre une évaluation pronostique.

Apprécier le potentiel de développement : l'évaluation pronostique

Fréquemment, lorsque cette dimension est abordée dans l'évaluation des compétences, la référence est faite à la notion de « transférabilité » (Perrenoud, 2002). Or, en matière de compétence, pour paraphraser Lavoisier, rien ne se transfère, rien ne se transpose, tout se transforme… Au regard du modèle convoqué, la question ne se pose pas en termes de « déplacement » du construit cognitif d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre, mais de son adaptation possible à ces situations et à ces contextes. L'exercice de bon nombre de compétences se réalise dans des contextes changeants où aucune situation n'est tout à fait semblable à une autre. L'adaptation est au cœur de la mise en œuvre de la compétence. Pronostiquer l'adaptation, c'est penser en termes d'adaptabilité. Mais la compétence elle-même ne cesse de se construire dans l'activité au gré des expériences qu'offrent les situations nouvelles. L'adaptabilité pourra donc être abordée à un double niveau : celui du construit cognitif constaté dans la prise en charge d'activités rattachées à la classe de situations et celui de l'évolution du construit cognitif lui-même. Cela revient à tester les

fonctions d'assimilation et d'accommodation du schème constituant les deux pôles de l'adaptation définis par Piaget[12].

Anticiper la fonction d'assimilation d'une compétence, c'est vérifier que les cadres conceptuels déjà mobilisés seront opérants pour d'autres activités relevant potentiellement de la même classe de situations, que les paramètres de situation ou les anticipations identifiés seront suffisants pour réguler l'action, que les sous-compétences mobilisées dans les règles d'action seront suffisantes pour la mise en œuvre de ces nouvelles activités. Cela suppose que l'évaluateur identifie des situations de ce type pour les soumettre au sujet.

Anticiper l'accommodation de la compétence, c'est réfléchir au potentiel de développement. Le concept de « zone proximale de développement », proposé par Vigotski, offre une voie d'investigation pertinente pour tester ce potentiel. Sur le plan opérationnel, ce concept se traduit par l'apprentissage constaté chez un individu dans la résolution aidée d'un nouveau problème ou, par extension, dans la réalisation d'une activité nouvelle avec une aide apportée. Dans le cadre d'une épreuve d'évaluation, cela peut supposer pour l'évaluateur d'intervenir au cours de l'activité, d'apporter un éclairage conceptuel (invariant opératoire), d'alerter sur un paramètre à prendre en compte (inférence), de suggérer une étape dans un cours d'action (règle d'action), de manière à vérifier comment le sujet s'y adapte. Cela légitime le principe d'une évaluation intégrée aux apprentissages (Morrissette et Legendre, 2011). Il est aussi possible de porter les mêmes interrogations en référence à une activité passée en introduisant de nouveaux éléments d'information (si vous aviez pris en compte telle théorie, tel paramètre… comment votre activité en aurait-elle été affectée?). Le potentiel de développement peut être aussi apprécié en prenant en compte des indices en termes de réflexivité sur l'activité ou d'esprit critique du sujet à propos de son activité[13].

CERTIFIER DES COMPÉTENCES : JUGER UNE ADAPTABILITÉ ACCEPTABLE

L'appréciation de l'adaptabilité de la compétence joue un rôle encore plus central dans les situations où des compétences doivent être validées socialement lors de l'attribution d'une certification ou d'un diplôme. La question souvent retenue, dans ce cadre, est de savoir si telle ou telle compétence est acquise ou non. Le modèle développemental sur lequel nous fondons notre analyse nous conduit à réfuter l'idée même qu'une compétence soit « acquise ». Comme nous l'avons vu, dans ce modèle les compétences ne cessent de se construire, d'évoluer, de se structurer tout au long

12. Ces fonctions sont liées à la complémentarité de l'organisation et de l'adaptation. En effet, chez Piaget, à un certain type d'organisation correspond un certain mode d'adaptation. Une transformation dans l'organisation a des effets sur les capacités d'adaptation. Réciproquement, les exigences adaptatives ont pour effet de transformer l'organisation.

13. Ce qui renvoie à la dimension métacognitive de la compétence.

de l'existence[14]. Ce qui peut être reconnu et validé socialement, c'est un état de construction de la compétence qui serait jugé acceptable du point de vue de son adaptabilité à un espace d'intervention socialisé (travail ou vie sociale). Cela conduit à certain nombre de conséquences sur la gestion de la décision dans ce type de contexte et à la mise en valeur de pratiques souvent déconsidérées, ou en tout cas peu revendiquées, des processus de décision de jurys d'examen.

L'acceptabilité relève du jugement social, de la norme sociale (scolaire, professionnelle…). Elle n'est pas du registre de la mesure, au mieux du registre du traitement de l'incertitude[15]. En matière d'évaluation de la compétence, l'incertitude est présente sur tous les plans : il est impossible de vérifier l'organisation exhaustive de chaque compétence développée, il est impossible de connaître toutes les situations où elle sera mobilisée, il est impossible de prévoir avec certitude le développement de chaque compétence… Certes, des éléments appartenant aux différentes composantes de la compétence peuvent être objets de mesure : les savoirs pris en référence, le nombre de paramètres pris en compte pour adapter l'activité, les caractéristiques du résultat obtenu. Il est toujours tentant de mesurer ce que l'on peut ou ce que l'on sait mesurer, mais l'ensemble de ces mesures ne constitue pas une évaluation de la compétence. Pour autant, la validation des compétences prétend souvent utiliser la mesure présentée comme un gage d'objectivité, ce qui ne manque pas d'introduire des biais de jugement dans ce processus[16]. Par ailleurs, la comparabilité interindividuelle des compétences est limitée du fait de la singularité de la construction des compétences. Cela restreint notamment les possibilités de classement des individus, très prisées dans l'univers scolaire, mais autorise la valorisation des différences individuelles, y compris dans ce qu'elle peut avoir de créatif.

Renoncer à la certitude illusoire donnée par la mesure ne suppose en aucun cas de renoncer à l'évaluation et à la validation sociale de la compétence. Assumer l'incertitude liée à l'appréciation de l'adaptabilité de la compétence peut contribuer à éviter le biais de naturalisation de la compétence et les prophéties autoréalisatrices, trop souvent à l'origine de l'inhibition du développement de compétences individuelles dans des institutions qui ont pour objet de promouvoir ce développement.

Il reste possible de définir avec rigueur et méthode des éléments du construit cognitif constitutif de la compétence et de sa dynamique dans la mise en œuvre d'activités; de même, il est possible de recenser des indices de l'adaptabilité de cette compétence. La certification revient à produire un jugement d'acceptabilité sur cette adaptabilité. Cela peut consister à relever ce qui pourrait ne pas être acceptable du

14. Du fait de « l'activité constructive » qui accompagne « l'activité productive » dans l'action (Rabardel, 1995).
15. Ce rapport à l'incertitude est, selon Legendre et Morrissette (2014), un des éléments explicatifs de la difficulté à développer l'approche par compétences.
16. C'est notamment le cas lorsqu'on prétend parfois porter un jugement global sur des compétences, par ailleurs définies souvent de manière trop large, à partir d'indicateurs extrêmement limités.

point de vue des composantes de la compétence telle qu'elle est observable à un moment donné, au regard du champ dans lequel elle est censée s'exprimer. Cela peut aussi conduire à identifier des obstacles à l'adaptabilité : certitudes acquises sur la base d'une expérience limitée, dogmatisme, illusion de maîtrise… En dernière instance, il faut répondre à la question : Est-ce acceptable ou non? Est-ce que ça passe ou non? Expériences que connaissent toutes les personnes qui sont amenées à siéger dans des jurys de diplômes; moments d'incertitudes où un dialogue collectif et critique permet de conjurer l'arbitraire en vue d'établir une décision relativement juste.

CONCLUSION

Quels seraient, au regard de ce modèle, les éléments clés fondant une compétence à évaluer des compétences, dans la perspective de produire un jugement d'adaptabilité? Tout d'abord, s'appuyer nécessairement sur un référentiel de compétences qui présente les éléments contributifs à la conduite de l'activité[17]. Ensuite, organiser une prise d'information qualitative, éventuellement participative, sur ces éléments organisateurs et régulateurs de l'activité afin d'en apprécier l'adaptabilité à d'autres contextes relevant du domaine de pertinence de cette compétence. Le modèle du schème paraît particulièrement pertinent pour ce faire. Enfin, accepter une part d'incertitude pour produire le jugement et promouvoir une pratique collective de l'évaluation afin de limiter les effets de la subjectivité de l'évaluateur unique et favoriser une décision de groupe prenant en compte les observations croisées des évaluateurs.

L'évaluation des compétences est complexe en raison de la difficulté de la réduire à de la mesure ou à de la comparaison. Produire un jugement dans ce contexte relève toujours d'un pari sur un développement à venir. Parier sur un développement à venir, c'est aussi contribuer à rendre possible ce développement, un acte d'éducation. La validation sociale de compétences que réalise la certification est alors moins une fin qu'une mise en perspective de développements à venir.

17. Encore faut-il que ce référentiel soit bien conçu et qu'il permette la mise au jour des éléments constitutifs de la conduite de l'activité et pas seulement d'une liste d'ingrédients utiles à sa réalisation.

Références bibliographiques

ALLAL, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en contexte scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75-94). Bruxelles : De Boeck.

AUBRET, J. et GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Bruxelles : Mardaga.

BAIN, D. (2002). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 129-145). Bruxelles : De Boeck.

BARBIER, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : Presses universitaires de France.

BERNAUD J.-L. (2012). Recrutement et évaluation du personnel. Dans J.-L. Bernaud et C. Lemoine (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (p. 101-139). Paris : Dunod.

BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Précédé de *Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève : Droz.

CHAUVIGNÉ, C. (2007). *Une nouvelle approche des compétences comme analyseur pédagogique*. Communication présentée au 24e congrès de l'AIPU : *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. Montréal, Canada.

CHAUVIGNÉ, C., DEMILLAC, R., LE GOFF, M., NAGELS, M. et SAUVAGET, G. (2008). *Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels*. Communication présentée au 25e congrès de l'AIPU : *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur. Vers un changement de paradigme*. Montpellier, France.

CHAUVIGNÉ, C. et COULET, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, *172*, 15-28.

COULET, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, *74*(1), 1-30.

COULET, J.-C. et CHAUVIGNÉ, C. (2005). Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation. *Éducation permanente*, *165*(4), 101-113.

DEFÉLIX, C. (2005). Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible. *Négociations, 4*, 7-20.

DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.

DELOBBE, N., GILBERT, P. et LE BOULAIRE, M. (2012). *L'évaluation des compétences : analyse des processus en contexte*. Communication présentée au 17e Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française, Lyon, France.

GUBA, E. G. et LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.

GUINGOUAIN, G. (1999). *Psychologie sociale et évaluation*. Paris : Dunod.

JONNAERT, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences? *Éducation et Formation*, (e-296), 31-43.

LEGENDRE, M.-F. (2007). Conclusion. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 223-242). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

LEGENDRE, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck.

LEGENDRE, M.-F. et Morrissette, J. (2014). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans un contexte d'obligation de résultats. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regard sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 211-238). Québec : Presses de l'Université Laval.

LE GOFF, M. et CHAUVIGNÉ, C. (2009). De la compétence à son évaluation : une question de modèle. *Actes du 21e colloque de l'ADMEE – Europe : Évaluation et développement professionnel*. Louvain-la-Neuve, Belgique.

MAYEN, P. (2003). Expérience et formation. *Savoirs, 1*, 15-53.

MORRISSETTE, J. et LEGENDRE, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society, 2*(2), 120-132.

PASTRÉ, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*, 145-198.

PERRENOUD, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser des connaissances. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75-94). Bruxelles : De Boeck.

PIAGET, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.

STUFFLEBEAM, D. (dir.) (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision* (Jules Dumas, trad.). Ottawa : NHP.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière Éducation.

VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(23), 133-170.

VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Annexe 1

Compétence 1.1
Élaborer un projet d'établissement ou de service en cohérence avec le projet de la personne morale gestionnaire et avec les besoins et attentes des usagers

I. DOMAINE DE PERTINENCE DE LA COMPÉTENCE

But des tâches mobilisant cette compétence

Mise à disposition, dans un document écrit, du cadre général dans lequel s'inscrit l'activité de l'établissement ou le service (historique, missions, valeurs, références réglementaires, etc.), de l'état des lieux, des préconisations d'orientations et du plan d'action.

Exemples de tâches nécessitant la mise en œuvre de la compétence

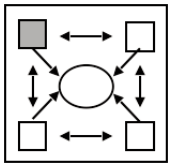
- Réorganisation d'un établissement d'hébergement pour personnes âgées.
- Organisation du projet de chaque atelier de production d'un établissement ou service d'aide par le travail (ESAT).
- Sur le droit des usagers, dans le cadre du droit opposable au logement.
- Proposition de nouveaux modes d'accompagnement relatifs à la protection de l'enfance.
- …

Caractéristiques des situations dans lesquelles le directeur mobilise cette compétence

- Il existe un écart entre les besoins des usagers, des agents et les prescriptions des politiques publiques.
- Une collaboration est attendue entre les acteurs des établissements sanitaires, sociaux et médico-sociaux.
- Une formalisation de cette collaboration est attendue, que cette collaboration s'inscrive dans une dimension éducative, thérapeutique ou pédagogique.
- La formalisation des valeurs qui sous-tendent les activités à réaliser est attendue en cohérence avec la réglementation.
- La conception d'un projet d'établissement ou de service nécessite la prise en compte de l'ensemble des besoins collectifs et individuels des usagers.
- L'optimisation des ressources et des moyens est attendue au service de la mission.

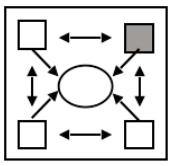
II. SYSTÈME DE RESSOURCES PERMETTANT L'EXPRESSION DE LA COMPÉTENCE

Pour interpréter la situation dans laquelle il doit agir, un directeur mobilise généralement des connaissances sur les éléments suivants (liste non exhaustive) :



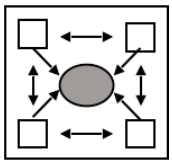
- Les normes, les textes réglementaires et les guides de bonnes pratiques relatifs au champ sanitaire, social et médico-social.
- Les obligations réglementaires liées à la conception de projets d'établissement ou de service.
- La conduite d'un projet (faisabilité et pertinence du projet).
- Les méthodes d'élaboration de scénarios.
- Les caractéristiques et les besoins des populations relevant de l'intervention.
- L'évolution des besoins des populations.
- Les différentes sources d'information.
- Les politiques publiques.
- Des politiques territoriales dans lesquelles s'inscrit l'activité de l'établissement.
- Les outils et méthodes de construction des projets d'intervention.
- …

Généralement, lors de la définition de son action, le directeur prend en compte les normes et les usages suivants (liste non exhaustive) :



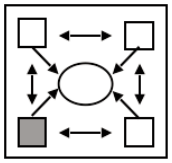
- Écouter et prendre en compte la parole de l'ensemble du personnel.
- Engager l'ensemble des acteurs dans la démarche.
- S'inscrire dans un réseau et identifier des partenaires potentiels.
- Repérer et situer l'établissement dans l'environnement local (politique; concurrentiel, etc.).
- Mettre en place une veille relative aux besoins émergents et organiser des réponses à ces besoins identifiés.
- Organiser la mise en œuvre des projets en veillant à l'adéquation entre le projet institutionnel et les projets individualisés.
- Identifier les responsabilités engagées et les risques encourus par la mise en œuvre du projet proposé.
- Évaluer la pertinence des sources d'information mobilisées.
- Communiquer pour fédérer autour du projet d'établissement.
- …

Généralement, l'activité du directeur s'organise de la manière suivante (adaptable en fonction des situations) :



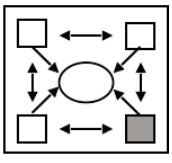
1. Repérer les valeurs de référence, les orientations stratégiques, les ressources et le projet de la personne morale ayant en charge la responsabilité de l'établissement.
2. Identifier les institutions et les acteurs en matière de contrôle et de tarification, de commande, de financement et de concurrence.
3. Établir un diagnostic des besoins, des attentes des usagers et des publics potentiels actuels ou en devenir.
4. Traduire les politiques publiques dans le projet d'établissement ou de service.
5. Identifier les forces et les faiblesses de l'offre de service de la structure ainsi que les opportunités et les contraintes de l'environnement.
6. Élaborer et hiérarchiser des scénarios pour instruire des choix stratégiques.
7. Définir les moyens, les modalités et les étapes de la mise en œuvre du projets d'établissement ou de service.
8. Définir les conditions du pilotage (tableaux de bord, système d'information et d'évaluation, etc.).

Variables situationnelles qui peuvent obliger le directeur à adapter sa manière d'agir (liste non exhaustive) :



- Le degré de délégation confiée au directeur.
- Le nombre de dimensions et enjeux à prendre en compte (politique, législatif ou réglementaire, économique, financier, etc.).
- La disponibilité, la qualité, la pertinence et la densité des informations.
- L'adaptation des délais impartis à l'ampleur du travail à réaliser.
- Le budget alloué.
- Le nombre de partenaires.
- La qualité du climat social.
- La stabilité des profils des publics accueillis.
- …

Indices de réussite que le directeur prend généralement en compte pour évaluer son action en cours de réalisation et ainsi l'ajuster (liste non exhaustive) :



- Les partenaires pressentis s'engagent.
- Les usagers associés à la réflexion participent.
- Les délais de mise en œuvre sont respectés.
- Le personnel s'est approprié le projet, il en comprend le sens et peut en parler dans les mêmes termes.
- Le personnel s'implique dans la réalisation.
- …

Annexe 2

Épreuve d'évaluation de la compétence 1
« Analyse prospective des impacts potentiels des facteurs environnementaux sur l'état de santé de sous-groupes de population »

I. LA CONSTRUCTION DE L'ÉPREUVE D'ÉVALUATION

Public concerné : les enseignants

a) Délimitation de l'épreuve d'évaluation

1) L'épreuve consiste pour l'élève à :

Produire des informations fondées sur l'analyse critique et spécialisée d'une situation pour anticiper des risques sanitaires potentiels.

2) La situation proposée doit satisfaire aux caractéristiques suivantes :
- L'état de l'environnement[18] est susceptible de modifier les états de santé des populations.
- La situation à risque sanitaire n'existe pas encore.
- Il n'y a pas encore de modifications des états de santé.
- Des connaissances sont disponibles sur les situations qui sont susceptibles d'être dangereuses pour les états de santé des populations.
- L'évaluation des risques est qualitative ou quantitative.

b) Présentation de l'épreuve d'évaluation

1) Préciser la situation à traiter
- Décrire le contexte de l'analyse, préciser ses particularités (paramètres de situation).
- Décrire globalement l'activité attendue par l'élève.

2) Expliciter ce qui est attendu de l'élève dans l'épreuve

La consigne pourra notamment comporter les questions qui suivent :
- Quel est l'objectif à atteindre dans cette situation?
- Quels sont les enjeux de cette analyse?
- Quels sont les éléments les plus importants à prendre en compte lorsque vous réalisez cette analyse? Qu'est-ce qui détermine votre façon de faire?

18. État de l'environnement : ensemble à un moment donné des conditions physiques, chimiques, biologiques, sociales, etc., dans lesquelles vit une population, ces conditions étant susceptibles d'avoir sur elle un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme.

– Explicitez le ou les sous-buts que vous vous fixez dans cette situation.
– Comment vous y prenez-vous? Décrivez les différentes étapes de l'analyse.
– Justifiez votre manière de faire.
– Commentez les résultats obtenus.

3) Définir les modalités de passation de l'épreuve d'évaluation
– Individuelle ou collective?
– Durée de l'épreuve

II. LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE

Public concerné : les évaluateurs et les élèves

a) Critères d'évaluation portant sur la conduite de l'activité

– L'élève identifie-t-il correctement et avec pertinence :
  • le contexte réglementaire de son intervention?
  • les contraintes temporelles de son activité?
– Apprécie-t-il la qualité des données recueillies (pertinence/cohérence des données) pour réaliser l'analyse?
– Confronte-t-il les sources d'information?
– Discute-t-il la validité, la fiabilité des résultats obtenus? Prend-il en compte les incertitudes?
– Sa manière de mener l'analyse est-elle pertinente avec les éléments qu'il a identifiés auparavant?
– Est-il capable de justifier ses choix d'action?

b) Critères d'évaluation portant sur les résultats de l'activité

L'analyse telle qu'elle est envisagée par l'élève permet-elle d'atteindre les objectifs suivants?
– L'identification des enjeux de l'analyse.
– L'identification des facteurs environnementaux susceptibles de provoquer un risque sanitaire.
– L'identification des polluants actifs du milieu de vie étudié.
– La mise en relation de l'état de l'environnement avec les données sanitaires et environnementales du milieu de vie étudié.
– L'élaboration des scénarios possibles d'évolutions de la situation pouvant provoquer un risque sanitaire.
– L'appréciation et évaluation des risques sanitaires possibles selon leur probabilité d'apparition et leur ampleur
– L'organisation des informations analysées en fonction des résultats obtenus, du contexte de l'analyse et de ses enjeux.

Annexe 3

Exemple de grille d'appréciation des compétences dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience de directeurs d'établissement sociaux

Les situations de travail

Les activités décrites sont-elles représentatives du niveau d'intervention d'un directeur?
Les activités décrites sont-elles représentatives du domaine de compétences auquel elles sont adossées?
Le candidat décrit-il des activités réellement réalisées ou ne sont-elles que des descriptions d'activités prescrites (p. ex. fiche de poste, liste d'activités…)?

Les compétences mobilisées dans ces situations de travail

Les activités décrites sont-elles suffisamment précises pour permettre le repérage des compétences? pour pouvoir les comparer aux exigences du CAFDES?
À quelles compétences font référence les situations de travail présentées?
Quelles sont les preuves de la mise en œuvre de ces compétences?

Le raisonnement professionnel : reflet de la compétence

Les ressources mobilisées sont-elles acceptables?

Quelle est la capacité de diagnostic du candidat? Identifie-t-il correctement les causes de l'action? Si la situation est la suivante … alors quels sont vos objectifs? Cette question permet de déterminer sa connaissance du but de la compétence, la pertinence de ses systèmes de perception et d'interprétation.

Quelle est la capacité d'anticipation du candidat? Identifie-t-il correctement les conséquences de ses actions? Si vous faites ça … alors que va-t-il se produire? Cette question permet d'identifier le nombre et le type de buts fixés ainsi que le nombre d'indicateurs de réussite définis.

Quelle est la capacité d'adaptation du candidat? Sera-t-il capable de mobiliser cette compétence tout aussi efficacement dans un autre contexte? Si la situation est la suivante … alors comment vous y prenez-vous? Formuler une question de ce type permet d'apprécier le nombre de paramètres situationnels pris en compte ainsi que la variété des modes opératoires qu'il propose pour un même type d'activité.