

## ÉVALUATION DU CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

### 1. Contexte et méthodologie :

Le contrôle en cours de formation (CCF) est un mode d'évaluation des compétences et savoirs qui est pratiqué par les formateurs eux-mêmes, dans le cadre d'un examen réglementaire.

Il s'agit d'évaluations pratiquées en cours de formation dans un cadre réglementé et contrôlé. Le CCF se pratique théoriquement à l'occasion de situations particulières, conformes aux pratiques habituelles de travail, organisées plusieurs fois au cours de la formation pour évaluer des compétences et savoirs précis décrits par les textes réglementant l'examen.

Les périodes d'évaluation sont normalement choisies par les formateurs eux-mêmes dans une fourchette de dates qui est quelquefois précisée par les textes. Les situations d'évaluation correspondantes devraient être organisées, à l'initiative des formateurs, pour chaque groupe d'élèves en mesure de réussir le contrôle. Un tel groupe ne devrait statistiquement être que très rarement la classe entière.

Il ne s'agit pas de compositions trimestrielles ni de contrôle continu.

#### 1.1 - Historique

Le CCF est apparu dans le règlement général du baccalauréat professionnel en 1990, puis dans ceux du CAP et du BEP en 1992. La décision d'étendre le CCF aux brevets professionnels (BP) et aux brevets de techniciens supérieurs (BTS) date de 1995 avec la mise en unités de tous les diplômes professionnels de niveau IV et III.

Il faut rappeler que le CCF concerne à la fois les épreuves professionnelles et les épreuves générales des diplômes professionnels. Il concerne l'évaluation des périodes de formation en entreprise quand il y en a.

#### 1.2 - Études et évaluations existantes

Actuellement, la direction de la programmation et du développement engage une mission d' "évaluation de la mise en œuvre des périodes de formation en entreprise et du CCF et de leur incidence sur les pratiques pédagogiques et sur la charge de travail des enseignants". Le calendrier prévoit une remise de conclusions pour le mois de février 2000.

Une étude a été demandée à la DESCO sur le CCF mis en œuvre au niveau V par les centres de formation d'apprentis.

Un rapport des groupes "économie et gestion" et "sciences et techniques industrielles" de l'inspection générale de l'éducation nationale existe sur la certification. Ce rapport aborde très succinctement le CCF.

### 1.3 - Définitions du CCF

La définition du contrôle en cours de formation découle de textes disparates :

- divers arrêtés de 1990 à 1993, sur le CCF et la formation en entreprises au baccalauréat professionnel ;
- arrêté du 29 juillet 1992, portant sur les modalités d'organisation et de prise en compte des épreuves en CCF pour la délivrance des BEP et CAP ;
- règlement général des baccalauréats professionnels (décret 95-663 du 9 mai 1995, modifié par le décret 96-841 du 23 septembre 1996) ;
- note de service 97-203 relative à la mise en œuvre de la nouvelle réglementation du baccalauréat professionnel ;
- arrêté du 9 mai 1995 fixant les conditions d'habilitation à mettre en œuvre le CCF au baccalauréat professionnel, au brevet professionnel et au brevet de technicien supérieur ;
- note de service 97-077 du 18 mars 1997 relative à la mise en œuvre du CCF au brevet de technicien supérieur, au baccalauréat professionnel et au brevet professionnel ;
- référentiels de certification des différents diplômes concernés ;
- arrêtés de spécialité de chaque baccalauréat professionnel ;
- textes de cadrage des corps d'inspection concernés (inspection territoriale et inspection générale).

### 1.4 - Méthodologie de la présente évaluation

Cette évaluation s'appuie sur l'analyse des textes de référence, de différentes contributions des inspecteurs territoriaux et sur l'observation déjà effectuée à ce jour sur le terrain par les deux groupes "économie et gestion" et "sciences et techniques industrielles" de l'inspection générale de l'éducation nationale.

Le présent rapport est donc limité, en raison de l'urgence de la commande, à une première évaluation appuyée sur l'existant et les observations déjà connues.

## **2. Une innovation majeure laissée trop longtemps dans le flou conceptuel**

Le CCF est une innovation majeure dans le domaine de la certification et de la pédagogie qui n'a trouvé que des définitions administratives jusqu'en 1997. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que de nombreux acteurs aient eu le temps de faire quelquefois fausse route avant de remplacer une mauvaise réponse pédagogique à une question réglementaire mal posée par une bonne réponse pédagogique à une bonne question pratique. La confusion la plus commune est faite avec le contrôle continu, même si le discours officiel s'est appliqué, dès 1990, à distinguer, voire à opposer le contrôle en cours de formation et le contrôle continu.

D'autre part, le CCF ayant été laissé dans le flou conceptuel trop longtemps, de multiples acteurs se sont emparés du vide ainsi créé pour tenter de répondre aux interrogations du terrain. On a assisté à la floraison d'une multitude de "contributions" à tous les niveaux du système (dans les établissements les plus actifs, dans les rectorats autour des Inspecteurs de l'éducation nationale, dans les MAFPEN et les IUFM, dans les groupes de l'inspection générale, dans les services de la direction des lycées et collèges, etc.). Cette multitude n'a pas contribué à la clarté du concept.

## 2.1 – Une multitude de textes sans définition du contrôle en cours de formation

Les premiers textes, dont certains sont encore en vigueur, se contentent d'encadrer la mise en œuvre du CCF, sans en donner de définition concrète directe.

Il en est ainsi de l'arrêté du 29 juillet 1992, portant “ modalités d'organisation et de prise en compte des épreuves organisées sous forme d'un CCF en établissement ou en centre de formation d'apprentis et en entreprise pour la délivrance des brevets d'études professionnelles et certificats d'aptitude professionnelle ”. Ce texte précise sur quoi porte le CCF (art. 2), à qui il s'adresse (art.3), comment sont constitués les jurys (art.6), quels documents doivent être apportés à l'appui des résultats fournis aux jurys (art.7), comment sont pris en compte les résultats du CCF par les jurys (art.8). Ce même arrêté fixe les conditions d'habilitation des centres de formation d'apprentis à pratiquer le CCF.

En ce qui concerne les baccalauréats professionnels, l'ensemble des textes est tout aussi flou sur la définition du CCF. On y apprend cependant plusieurs choses :

- Quel que soit le mode d'évaluation, les objectifs de l'épreuve et son coefficient sont identiques.
- Il existe deux combinaisons d'épreuves ponctuelles et de CCF, selon que l'on est en formation initiale (4 épreuves ponctuelles et 3 en CCF) ou continue (1 épreuve ponctuelle et 6 en CCF, à condition de n'avoir pas opté dans le premier mois de formation pour la combinaison précédente).
- Le CCF peut s'appliquer au plus à six épreuves obligatoires.
- L'annexe du règlement particulier de chaque baccalauréat professionnel consacrée à la définition des épreuves peut préciser, mais ce n'est pas une obligation, le nombre de situations d'évaluation, l'objectif de chaque situation, sa durée, la pondération des différentes situations d'évaluation.
- Le CCF est organisé sous la responsabilité des formateurs, dont le texte précise les tâches.
- Seule la note à l'épreuve ou la sous-épreuve <sup>1</sup> résultant des notes obtenues aux situations d'évaluation est prise en compte pour le calcul des résultats et cette note est arrêtée par le jury.

On y découvre aussi qu'il existe deux formes de passage de l'examen, l'une progressive l'autre globale, mais qu'il n'y a pas de lien de cause à effet entre cette forme de passage et le mode d'évaluation (épreuves ponctuelles ou CCF).

Mais il n'y a toujours rien sur la définition même du contrôle en cours de formation.

## 2.2 – Un seul texte de définition conceptuelle du contrôle en cours de formation

Le premier texte qui tentera de donner une définition conceptuelle claire du CCF est la note de service 97-077 du 18 mars 1997. Soit dix ans après la sortie de la première promotion de bacheliers professionnels et sept ans après la première mise en œuvre du CCF pour le baccalauréat professionnel.

Il fait suite à l'élargissement du CCF au brevet professionnel et au brevet de technicien supérieur et à la nouvelle réglementation du baccalauréat professionnel qui découlent des décrets de mai 1995 portant sur la mise en unité des diplômes professionnels.

---

<sup>1</sup> Notion peu claire si l'on ne se réfère pas aux textes sur la mise en unité des diplômes

Il répond par ailleurs à un besoin d'harmonisation de l'évaluation d'un diplôme à l'autre, d'une spécialité à l'autre. On serait tenté de dire “ enfin ! ”, même s'il est d'évidence bien tard pour corriger les dérives les plus lourdes.

Il rappelle fort utilement quelques principes sur l'évaluation certificative (A-1) et donne une définition des situations d'évaluation (A-2), fondement du CCF. On regrette seulement que ce bref passage ne soit pas plus explicite.

Ensuite, il précise une nouvelle fois le champ d'application du CCF (B).

La troisième partie est consacrée aux modalités de mise en œuvre du CCF. Cette partie est précieuse pour une pratique cohérente du CCF, même si elle n'est pas toujours très concrète.

Le premier paragraphe donne des conseils de choix et de périodicité des situations d'évaluation qui sont plus des garde-fous contre les dérives les plus fréquentes, que de véritables consignes pratiques.

Le second paragraphe permet de caractériser les situations d'évaluation de manière plutôt claire. On remarquera au passage que nombre de référentiels de certification, dont il sera question plus loin, ne sont pas conformes à ces définitions, notamment pour les épreuves d'enseignement général.

Le dernier paragraphe précise les modalités de prise en compte par le jury des résultats de l'évaluation par CCF, ainsi que le rôle des corps d'inspection dans la surveillance de la qualité de ce mode de certification.

### 2.3 – Recommandations

Il y a peu de recommandations à faire sur les textes de définition, sinon “ d'élaguer ” l'arsenal consacré au CCF et de publier une synthèse accompagnée d'exemples significatifs.

Un travail conceptuel plus approfondi est tout de même indispensable. Même si cela ne relève pas exclusivement de textes réglementaires une réflexion sur les principes, les finalités et les précautions de mise en œuvre doit être conduite sur cette modalité d'évaluation et de certification.

### **3. Des textes d'applications, les référentiels de diplômes, disparates et hétérogènes**

#### 3.1 – Trois niveaux de textes, trois raisons de difficultés

Les textes d'application régissant les diplômes professionnels sont les “ référentiels des diplômes professionnels ” et les arrêtés de création ou de modification de diplômes. Les “ référentiels des diplômes professionnels ” sont des documents donnant :

- une définition de l'activité professionnelle visée par le diplôme, le “ référentiel des activités professionnelles ” ;
- une définition des contenus et objectifs de formation, le “ référentiel de certification”, désormais organisé en unités;
- une définition du règlement d'examen qui définit les épreuves, leur forme et leur coefficients.

Ces documents ne sont pas toujours rédigés dans la même configuration de participants. Le premier est rédigé avec la participation plus ou moins importante et active de représentants de la profession.

Le second document est bien souvent rédigé par un groupe homogène de membres de l'éducation nationale (inspecteurs et professeurs), choisis par le chef de projet. Dans le meilleur des cas, le chef de projet associe des représentants de la profession qui ne sont pas toujours des professionnels en fonction dans une entreprise.

Les deux premiers documents sont rédigés dans le cadre de groupes de travail organisés par les commissions professionnelles consultatives (CPC) pour les seuls contenus à caractère professionnel. Les contenus de l'enseignement général sont rédigés ailleurs.

Le troisième élément, le règlement d'examen, est suivi de beaucoup plus près par le bureau de la réglementation, quelquefois postérieurement aux travaux des commissions professionnelles consultatives.

**Chacun de ces actes fondateurs du diplôme a une influence sur le CCF : sur sa définition même, sur son contenu ou son objet, sur ses modalités et sur sa description.**

#### 3.2 – des causes multiples et convergentes d'hétérogénéité dans les définitions comme dans les pratiques

Une première cause d'hétérogénéité est inhérente à la méthode de travail qui ne lie pas suffisamment l'aspect référentiel d'activités professionnelles, référentiel de certification d'un côté et réglementation de l'examen de l'autre. Il n'est pas rare que les bureaux chargés de la réglementation interviennent à posteriori une fois terminé le travail des CPC, sans qu'il y ait toujours de retour de l'information autrement que par la publication des textes.

Le simple fait qu'il n'y ait pas de vraie continuité du travail entre les bureaux de la réglementation et le secrétariat des CPC, fait que se sont les chefs de projets qui assurent la cohérence du dispositif, quand ils en ont le statut et sont réellement associés à la dernière étape.

Une seconde, cause est la partition du travail entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Les contenus, les objectifs quand il y en a, de l'enseignement général sont le plus fréquemment, soit systématiquement les mêmes pour un type de diplôme (tous les Bac pro industriels ou tous ceux de la mécanique ou tous ceux du tertiaire, etc.), soit discutés " hors réunion " entre les chefs de projets et les groupes d'inspection générale concernés.

Il y a très peu de cas où, comme pour les matières scientifiques dans le secteur industriel par exemple, un véritable travail de concertation existe, au moins sur la base d'un cadre modulaire formalisé.

Ceci donne quelques fois une impression d'incohérence dans des contenus qui ne sont pas toujours suffisamment reliés. Mais, surtout, cela donne des situations d'évaluation qui sont parcellisées, alors qu'une globalisation, ou pour le moins une coordination, serait possible, simplifiant par là même le travail d'évaluation.

Une troisième cause est l'absence de réelle méthode de travail commune. Chaque diplôme est construit autour d'un chef de projet, qui n'est pas toujours un inspecteur général. Ce chef de projet travaille quelquefois par délégation plus ou moins totale. Il devrait y avoir une réelle mise en commun des travaux des différents chefs de projet et une harmonisation méthodologique, comme cela avait été organisé par le groupe économie et gestion en 1996 autour des quatre diplômes du secrétariat et de la comptabilité.

### 3.3 – Recommandations

Organiser une véritable continuité entre les services sur la construction des diplômes. Comme il existe un " chef de projet " dans le cadre des CPC pour la rédaction des référentiels, il devrait exister un " chef de projet administratif " qui maîtrise l'ensemble du processus. A minima, une obligation formelle de travail en commun entre le " chef de projet ", l'administratif du secrétariat des CPC et l'administratif du bureau de la réglementation, doit être instaurée. Cette obligation de travail en commun doit être formalisée par des travaux de commissions ponctuant le déroulement du projet. Aucun texte ne devrait être présenté définitivement sans les paraphes conjoints du chef de projet et des deux responsables administratifs du secrétariat des CPC et du bureau de la réglementation, notamment sur la définition de chaque épreuve en CCF..

Aucun élément de contenu des référentiels ne devrait échapper à la coordination du " chef de projet ". Cela signifie notamment que les parties de référentiels relatives à l'enseignement général doivent être validées en groupe de travail de CPC.

Le secrétariat des CPC, le service de la réglementation et l'inspection générale devraient organiser systématiquement des sessions de mise en commun de leurs travaux autour des diplômes. Tous les chefs de projets en cours de " mandat ", ou pressentis, doivent participer à ces sessions qui devraient faire partie de la liste des tâches prioritaires.

Les groupes de spécialités au sein de l'IGEN doivent intégrer à leur action cette modalité d'évaluation et construire en quelque sorte un observatoire des pratiques en matière de CCF.

En attendant, un travail de mise en commun à tous les acteurs institutionnels du CCF doit être mené de toute urgence. L'inspection générale toute entière et l'administration centrale doivent être mobilisées rapidement sur ce thème dans le cadre de la mise en œuvre de la charte sur l'enseignement professionnel et à l'occasion d'une journée de travail en commun et qui ne se limite pas à quelques " spécialistes ".

## 4. Le comportement des acteurs sur le terrain

Les acteurs du terrain sont évidemment les professeurs et les chefs d'établissement, mais aussi les élèves et apprentis eux-mêmes, les tuteurs en entreprise et les inspecteurs chargés de veiller à la conformité des pratiques. Ce sont ces derniers qui sont le plus en amont de la mise en œuvre du CCF.

### 4.1 – Les professeurs

Ils sont traversés par des sentiments contradictoires qui trouvent leur origine dans leur “ culture ” de l'évaluation, mais aussi dans l'ambiguïté des textes cités plus haut.

#### Les aspects positifs à leurs yeux

Le CCF est perçu comme une innovation importante qui apporte une nouvelle approche de l'évaluation : ils sont enfin maîtres de l'évaluation de leur enseignement.

Pour ce qui concerne la pratique professionnelle en entreprise, ils apprécient généralement les relations plus fortes que crée, entre eux et avec leurs interlocuteurs en entreprises, le CCF.

C'est un élément de motivation directe des élèves et apprentis, proche et ajusté au rythme des apprentissages, à contrario de l'examen ponctuel qui est une sorte d'échéance lointaine et inconnue.

Le CCF est une modalité d'évaluation parfaitement adaptée à l'alternance qui est devenue “ la règle ” dans l'enseignement professionnel.

Le CCF conduit à une approche cohérente et structurée des objectifs de formation du diplôme. Cette “ rigueur ” nouvelle, bien qu'imposée et créant un sentiment ambiguë chez les enseignants, est tout de même globalement considérée comme positive (“ vous m'obligez à travailler autrement et plus, mais ça m'aide finalement à être plus efficace ”).

#### Les aspects négatifs à leurs yeux

Trop de “ paperasse ”, trop de temps consacré à l'évaluation au détriment de la formation, sont les critiques les plus entendues. Ce sentiment s'appuie sur une série de malentendus et de “ non dits ” :

- La “ paperasse ” est quelquefois imposée par l'institution (les référentiels, les règlements d'examen, les grilles d'évaluation préconisées par les circulaires annuelles d'organisation des examens, les consignes des corps d'inspection ou des animateurs pédagogiques). Mais elle est aussi le fait des professeurs eux-mêmes qui pensent trouver dans cet excès de formalisme, à la fois une parade à la critique éventuelle de la part de leur institution ou de leurs pairs et une sorte de moyen de communication unique avec leurs partenaires (jury et tuteurs en entreprises).
- L'excès d'importance accordée à l'évaluation vient aussi quelquefois d'un malentendu sur le concept même de CCF ou d'une définition abusive du nombre de situations d'évaluation par le règlement d'examen. Ceux qui ont bien compris que le CCF n'est pas une succession d'examens ponctuels, mais une pratique intégrée à la progression pédagogique, n'ont pas souvent ce type de difficulté (même si cela ne résout pas l'excès de certains textes officiels en la matière).

- La rigueur de l'évaluation de compétences précises et spécifiées par des textes, impose effectivement un travail important de clarification des pratiques de formation comme d'évaluation. Il y va de la crédibilité du CCF. Les efforts d'encadrement et de régulation des pratiques sont légitimes, mais ils portent mieux leurs fruits lorsqu'ils trouvent place dans des formations d'accompagnement et des actions d'animation pédagogique. Lorsque les enseignants les perçoivent comme des actions de contrôle à priori, limitant leur initiative et leur responsabilité, les réactions de rejet sont plus vives et plus nombreuses. Le risque existe particulièrement pour les situations d'évaluation prévues en établissement de formation<sup>2</sup>. La charge de préparation et de gestion des situations d'évaluation est alors perçue fréquemment comme un travail supplémentaire non rémunéré même si leur inscription dans le cadre habituel des activités de formation est explicitement recommandé.
- Ce n'est pas pour autant qu'une pratique appuyée effectivement sur les objectifs référencés imposerait un travail supplémentaire. Si ce travail supplémentaire existe souvent bel et bien, il ne découle pas de la mise en place du CCF, mais de la trop grande marge de liberté que se sont donnés<sup>3</sup> jusque là de nombreux enseignants par rapport aux objectifs spécifiés par les programmes et que ne fait que révéler la mise en place du CCF.

La contestation même du principe du CCF n'est pas rare non plus, mais n'est pas souvent à entendre au premier degré. Deux arguments principaux sont avancés par les détracteurs institutionnels du CCF<sup>4</sup> :

- Le principe “ d'égalité ” devant l'examen et le caractère national du diplôme seraient mis en péril.
- Le principe de laïcité de l'école républicaine ne serait pas respecté.

En réalité la crainte des professeurs sur le terrain est double : que d'autres établissements favorisent leurs candidats et que leur propre travail soit soumis au regard et à la critique de leurs pairs.

Le principe d'égalité est déjà très relatif si l'on considère que les sujets des épreuves ponctuelles ne sont nationaux que pour le baccalauréat professionnel. D'autre part, si l'on considère les résultats des épreuves évaluées en CCF par rapport aux mêmes épreuves avant le CCF, les résultats sont plutôt meilleurs. Donc, le CCF ne défavorise pas les candidats. L'analyse des raisons objectives d'une amélioration des résultats montre par ailleurs que de nombreux paramètres influent sur ceux-ci, notamment une meilleure implication des évalués, donc une plus forte motivation à la réussite.

La référence au “ principe de laïcité républicaine ” est sans doute abusive si l'on considère que derrière cela se cache en réalité la crainte d'un “ blanc seing ” au privé (comprendre les écoles privées ou les CFA privés ?) ou au “ patronat ” (comprendre les représentants des entreprises ou les organismes gestionnaires des CFA privés ?). Cet argument n'est en réalité que peu utilisé par les professeurs eux-mêmes dans leurs conversations. D'autant que les liens

---

<sup>2</sup> Par exemple pour l'unité de “ pratique professionnelle sur poste informatique ” des baccalauréats professionnels “ secrétariat ” et “ comptabilité ”.

<sup>3</sup> Et que tolère l'institution en ne pratiquant pas une animation pédagogique assez soutenue, malgré les efforts de corps d'inspections, trop souvent submergés de tâches administratives ou de représentation dans les rectorats.

<sup>4</sup> Il s'agit en fait souvent d'une simple théorisation de l'argument et rarement des véritables motivations des enseignants de terrain.

tissés avec les entreprises dans le cadre du développement de l'alternance font que ce type de crainte appartient largement au passé.

En conclusion, il semblerait que le malaise des professeurs sur ce sujet soit bien réel, mais que de multiples causes, souvent contradictoires, convergent pour l'alimenter.

Comme on l'a vu, nombre d'arguments utilisés ne sont pas objectivement fondés. Ceux qui le sont pourraient disparaître sans peine, à condition de clarifier à la fois les objectifs, les textes et les pratiques.

#### 4.2 – Les chefs d'établissements

C'est sous leur autorité que s'exercent les responsabilités des équipes pédagogiques en matière d'évaluation dans le cadre du CCF.

Pourtant, nombreux sont ceux qui font entièrement confiance aux enseignants pour l'organisation des périodes réglementaires de formation en entreprise et pour la gestion des relations avec les tuteurs (négociation des objectifs, suivi du jeune et évaluation des acquis). Un précédent rapport IGEN-IGAEN sur la mise en œuvre de l'alternance a mis en lumière l'inégale participation des enseignants, notamment des disciplines générales, au suivi en entreprise et l'absence fréquente de tableau de bord des visites, assorti du bref compte rendu qui pourrait utilement informer sur les difficultés et les réussites.

S'agissant des situations d'évaluation prévues en établissement scolaire, l'appui des chefs d'établissement et des chefs de travaux est incontournable car eux seuls peuvent autoriser et faciliter, le cas échéant, les aménagements d'emplois du temps et les mises à disposition des ressources nécessaires (en personnels, en équipement, voire en professionnels).

Les aspects stratégiques du CCF ne devraient échapper à personne ; levier pédagogique de première importance, il rétro agit sur la qualité de la formation dispensée, sur le travail en équipe des enseignants, mais également sur la crédibilité des évaluations proposées par l'établissement aux jurys. La mise en œuvre du CCF, son développement éventuel, devraient apparaître comme un élément décisif des projets d'établissement.

#### 4.3 – Les élèves et apprentis

La question de savoir si le mode d'évaluation qui leur est imposé est bon ou non, meilleur ou pire qu'un autre, ne les préoccupe guère. Ils veulent savoir comment faire pour réussir. C'est cette attente qui génère leur jugement sur les avantages du CCF par rapport aux épreuves ponctuelles.

Avec le CCF, ils se sentent plus impliqués dans leur propre évaluation car celle-ci intervient au fur et à mesure que les apprentissages sont effectués. Cette validation plus proche de l'effort de formation leur paraît moins dépersonnalisée, plus maîtrisable. Le caractère aléatoire de l'épreuve ponctuelle terminale disparaît et la confiance dans le système d'évaluation est renforcée.

A contrario, certains considèrent que la proximité trop grande de l'évaluateur peut influencer négativement sur leurs résultats et ne pas laisser suffisamment place au droit à l'erreur ou à l' " impasse ". Mais cette opinion est loin d'être majoritaire car les textes imposent un cadre

plutôt bien respecté, dans lequel sont précisés à l'avance, ce qui doit être évalué et les critères d'évaluation.

Un regret fréquemment exprimé concerne la prudence de l'information qu'ils obtiennent sur leurs résultats à l'issue de chaque situation d'évaluation : il est vrai que la communication de la note obtenue pose problème dans la mesure où il ne s'agit que d'une proposition qui sera faite au jury, seul souverain pour décider, après les procédures d'harmonisation, de la note à retenir. Mais le silence absolu constaté dans certains établissements paraît plutôt contraire à l'esprit du CCF.

Contrairement à ce qui a été évoqué pour les enseignants, aucun élève ou apprenti ne semble se plaindre d'être " sans arrêt en évaluation ". Une explication peut être avancée qui mériterait d'être validée par une investigation plus fine :

- Les élèves sont habitués à être en permanence questionnés, contrôlés, évalués, notés et ils ne font pas la différence entre évaluation sommative et évaluation formative. Le cours dialogué, lui-même émaillé de questions aux élèves, peut aisément être vécu comme une évaluation...
- Les enseignants, eux, perçoivent par contre une demande formelle de l'institution d'organiser une évaluation précise accompagnée de la production d'actes et de pièces à caractère administratif. Cette contrainte peut être vécue comme une restriction à leur liberté pédagogique, voire comme un manque de confiance de l'institution à leur égard...

#### 4.4 – Les tuteurs et maîtres d'apprentissage

En général, les tuteurs et maîtres d'apprentissage apprécient leur implication formelle dans l'évaluation " qui compte " pour l'examen. Ils apprécient d'être concernés non seulement par l'évaluation des acquis en entreprise mais aussi par les situations d'évaluation organisées en centre de formation (lycée ou CFA). Le CCF contribue ainsi nettement à améliorer les rapports entre établissement et entreprise.

Par contre, il est probable que le CCF a ajouté un peu plus d'esotérisme dans les relations entre entreprise et établissement de formation sauf lorsque, dans certaines spécialités ou certaines académies, les documents d'évaluation des acquis en entreprise ont été élaborés par des groupes de travail intégrant des professionnels (bien souvent au niveau des branches).

Depuis longtemps les entreprises soulignent les difficultés qu'elles ont à comprendre le " volapuk " administrativo-pédagogique des documents de liaison utilisés pour les stages et périodes de formation en entreprise. Avec le CCF, une nouvelle étape est franchie par l'apport de documents supplémentaires qui ajoutent à la perplexité de nos partenaires.

Même si cette opinion relève du malentendu originel qui prend ses racines dans le choc des cultures (celle de l'entreprise et celle de l'école)<sup>5</sup>, il n'en reste pas moins qu'un effort est à faire, en ce domaine aussi. Il faut simplifier les grilles et documents de liaison sans sacrifier les exigences de clarté et de précision mais avec la volonté d'être compris.

---

<sup>5</sup> L'entreprise se réfugiant derrière son pragmatisme (il faut produire), l'école derrière ses impératifs pédagogiques (il faut former).

Dans certaines spécialités, on peut penser qu'un cadre national simple et adapté à chaque diplôme éviterait les dérives observées dans les procédures et documents produits localement. Sans excès de centralisme, il faut bien remarquer que faute d'un cadre clair et simple les comportements locaux sont divers et rarement simplificateurs. En l'espèce, la diversité a plutôt produit la complexité que le pragmatisme.

Il est par contre troublant de constater que dans d'autres spécialités c'est la publication nationale de grilles d'évaluation qui a soulevé des problèmes, conjointement auprès des enseignants et des tuteurs, en raison, il est vrai, de leur difficulté d'utilisation.

Il faut enfin noter que l'évaluation associant les enseignants et les tuteurs (et maîtres d'apprentissage) trouve ses limites dans leur disponibilité, comme dans leur degré d'information. Le recul de ces limites a un coût en termes économiques, coût que l'institution n'a pas mesuré mais que les intéressés ont, eux, appréhendé.

#### 4.5 – Les corps d'inspection

L'implication des IEN-ET dans les textes relatifs aux diplômes professionnels est depuis toujours prévue. Ils ne sont pas membres des jurys, mais le décret portant règlement général des BEP précise (art. 17) que " l'inspecteur de l'enseignement technique est chargé de veiller à l'organisation des examens et à leur bon déroulement ". Et si le règlement général du baccalauréat professionnel est muet sur ce point, la plupart des textes de niveau inférieur prévoient explicitement l'intervention des inspecteurs territoriaux (arrêtés particuliers relatifs aux spécialités, arrêtés relatifs à la procédure d'habilitation des CFA ou des GRETA pour la mise en œuvre du CCF etc...).

La note de service de 1997 sur la mise en œuvre du CCF précise que :

“ Les corps d'inspection des disciplines et des spécialités concernées veillent à la qualité et au bon déroulement des situations d'évaluation ainsi qu'à leur conformité au règlement d'examen. Sous le contrôle des corps d'inspection, les équipes pédagogiques devront procéder aux ajustements nécessaires pour assurer une harmonisation de la pratique du CCF. Une commission de suivi sera mise en place en tant que de besoin. ”

Bien entendu, le même texte rappelle que “ le jury reste seul compétent pour arrêter la note finale ”.

Dans l'ensemble, ces deux axes de l'action des inspecteurs (accompagnement de la mise en œuvre du CCF dans chaque établissement et harmonisation académique de la pratique du CCF) sont fermement assurés par les inspecteurs territoriaux-ET des groupes Economie et gestion et Sciences et techniques industrielles avec l'aide, en tant que de besoin, des inspecteurs de l'enseignement général.

Pour l'exercice de ces missions, le Recteur constitue, autour de l'IEN responsable du diplôme, une commission de suivi ou groupe de pilotage qui l'assiste dans la mise en œuvre des actions d'accompagnement et de régulation des pratiques. Un tel dispositif est indispensable au bon fonctionnement des évaluations et sa légitimité découle des missions de contrôle confiées à l'inspecteur.

Lorsque des dérapages existent, ils sont dus, soit à un interventionnisme excessif des intéressés, soit au perfectionnisme de préconisations pédagogiques aussitôt relayées, avec un zèle décuplé, par les animateurs-formateurs du groupe académique. Ils peuvent aussi résulter

d'une confusion institutionnelle entre le rôle des corps d'inspection, la responsabilité première des enseignants dans la mise en œuvre des évaluations et le rôle du jury en matière de notation. À vouloir trop bien faire, on glisse vite de l' "harmonisation des pratiques" à l'harmonisation des notes, laquelle doit demeurer une affaire de jury.

#### 4.6 – Conclusions

Les difficultés qui surgissent lors de la mise en œuvre de dispositions nouvelles relatives au CCF, à l'occasion de rénovation de diplômes ou de filières, sont assez peu liées à des problèmes techniques, et sont plus souvent le révélateur de maux plus profonds, plus durables et toujours mal résolus.

Les problèmes techniques ont trouvé ou trouveront aisément leur solution. Ainsi en est-il de l'amélioration des documents d'explicitation des compétences atteintes et des connaissances maîtrisées qui doivent accompagner les propositions de notes établies à destination des jurys.

L'équilibre entre une instrumentation "exhaustive et tatillonne" et "pas d'instrumentation du tout" devrait être atteint pour peu que des principes de référence aient été explicités.

La question du nombre de situations à mettre en place en année terminale ou pendant la totalité du cycle doit pouvoir s'apprécier dans le cadre de chaque spécialité et dépend bien sûr de la nature des savoirs et compétences évaluables par CCF, de leur poids dans la qualification visée. Il en va de même des coefficients à affecter à chaque situation. Sur tous ces points, des réflexions et harmonisations intersectorielles sont utiles, mais nombre de solutions peuvent être trouvées dans le cadre de chaque diplôme. Dans tous les cas des références et instrumentations à caractère national doivent être accessibles aux acteurs.

Au delà des problèmes techniques, les lacunes plus fondamentales de notre système sont révélées par la problématique du CCF :

- La culture de l'évaluation, malgré l'avance que les lycées professionnels, de l'avis de tous, sont censés avoir acquis, est encore balbutiante pour bon nombre d'enseignants. Les vertus de l'épreuve ponctuelle, anonyme et "républicaine" sont encore célébrées chaque fois que l'occasion le permet.
- La faiblesse de l'encadrement intermédiaire, dans certains établissements ou certaines spécialités où n'existent pas de chef de travaux, fait peser sur chaque enseignant les contraintes organisationnelles et de maintenance qui sont générées par les situations d'évaluation en établissement et celles qui découlent de la gestion de l'alternance.
- La pratique du CCF accroît le besoin de concertation et d'élaboration collective au sein des équipes. Par là même, elle induit, par des mécanismes institutionnels désormais bien repérés, des demandes de moyens en heures, en aménagements de services et d'emplois du temps auxquels les chefs d'établissement ne sont pas toujours préparés à répondre.

Les actions de formation que le ministère et les rectorats sont en mesure de mettre en place suite aux rénovations de filières ou de diplômes ne sont pas toujours à la mesure des besoins. Lorsqu'elles le sont quantitativement, leur efficacité n'est pas garantie du fait du processus de démultiplication qui prend appui sur des formateurs académiques en nombre limité et sans statut ni stabilité.

#### 4.7 – Recommandations

Simplifier, unifier et rationaliser les documents indispensables au CCF, notamment les grilles d'évaluation exigées dans certains règlements d'examens et circulaires d'organisation. Il doit en être de même pour les documents de liaison avec les entreprises.

Poursuivre activement et sans relâche les formations d'accompagnement de la mise en place du CCF et l'animation pédagogique sur le terrain. Ces actions doivent se décliner, chaque fois que possible, dans les établissements eux-mêmes

Renforcer les procédures de contrôle de conformité “ à posteriori ” que doivent assumer les corps d'inspection. Donner de réels pouvoirs de sanctions graduées à ces contrôles.

Déléguer davantage de responsabilités pédagogiques institutionnelles aux chefs d'établissements et à leurs adjoints en matière d'organisation du CCF. Imposer notamment un volet “ évaluation pédagogique et examens ” aux projets d'établissement.

### **5. Proposition pour un développement harmonieux du CCF**

L'expérience déjà longue du CCF pourrait évoluer positivement et se développer dès lors qu'un certain nombre d'actions seraient entreprises.

#### 5.1 - Une clarification conceptuelle du contrôle en cours de formation

Il est vrai que le CCF veut se distinguer du contrôle continu, tel que l'enseignement professionnel l'a connu, par son objet (vérification de compétences terminales), par sa mise en œuvre (dans des situations d'évaluation représentatives de la qualification recherchée et non par des repérages de capacités isolées). Par ses outils d'analyse et d'identification des acquis (grilles d'évaluation, degrés de maîtrise atteints), le CCF s'en rapproche néanmoins.

De l'évaluation ponctuelle, il s'écarte plus nettement puisque les enseignants qui forment sont aussi chargés de l'évaluation en vue de la certification. Mais à cette différence près, les 2 ou 3 situations d'évaluation de l'année terminale ressemblent fort à 2 ou 3 épreuves ponctuelles dont on ferait une moyenne, au mieux pondérée. Qu'a-t-on gagné à cette pratique, notamment quant à la qualité des informations recueillies ? La question est légitime puisque, parallèlement, la multiplication des contrôles génère des contestations.

Il est donc urgent de situer le CCF entre ces deux voies divergentes, d'en expliciter les principes, les finalités, les avantages et les précautions de mise en œuvre. La portée d'un tel texte serait de nature à réduire, lors des travaux à venir sur les diplômes, les écarts de conception actuellement constatés.

#### 5.2 - Une meilleure coordination entre les acteurs de la définition des diplômes.

- Les professionnels doivent être associés aux choix en matière de mode d'évaluation et à la conception d'éventuels outils nationaux pour la mise en œuvre du CCF.
- Les chefs de projet en charge des groupes de rénovation ou de création de diplôme doivent être réunis, à dates opportunes, afin de confronter les choix en matière de

CCF. Ces rencontres doivent impérativement associer les administratifs des bureaux concernés de la DESCO.

- Les groupes de spécialités au sein de l'IGEN doivent intégrer à leur action cette modalité d'évaluation et construire en quelque sorte un observatoire des pratiques en matière de CCF. Une commission de l'IGEN composée d'inspecteurs généraux d'économie et gestion, de sciences et techniques industrielles et des disciplines d'enseignement général pourrait en être chargée.
- Il faut progresser en matière de modularisation des programmes d'enseignement général, en vue d'une meilleure liaison avec les spécialités professionnelles à l'instar de ce qui a été réalisé dans les enseignements scientifiques.

5. 3 – Un réexamen annuel, avec les inspecteurs territoriaux, de la pertinence des documents nationaux d'accompagnement du CCF.

Diplôme par diplôme, ce réexamen doit associer l'inspecteur général concerné et la DESCO, jusqu'à épuisement des dispositions antérieures au nouveau cadrage évoqué ci-dessus.

Dans le cadre de ce travail, on veillera à ce que le choix des compétences à évaluer par CCF soit effectué avec discernement, sans prétendre à l'exhaustivité des compétences inscrites au référentiel de certification. La question de la nature, du nombre et de la durée des situations d'évaluation à mettre en place tout au long du cycle de formation sera étudiée avec souplesse, en respectant la responsabilité des formateurs quant au choix des périodes d'évaluation.

Sans aller jusqu'à une individualisation totale des évaluations, laquelle alourdirait excessivement la charge de travail des enseignants au risque d'appauvrir les situations d'évaluation proposées, on peut raisonnablement espérer que des évaluations organisées pour de très petits groupes succéderont progressivement à des évaluations en classes entières ou en demi classes. Dans cette perspective, le problème des absents lors des premières évaluations ne se poserait plus.

5. 4 – Un développement, au niveau académique, des actions de formation des personnes ressources.

Les inspecteurs territoriaux pourraient alors prendre appui sur ces personnes ressources pour le suivi et le contrôle de la mise en œuvre du CCF.

L'association des inspecteurs territoriaux au réexamen des documents nationaux de mise en œuvre du CCF devrait leur permettre d'animer, avec la meilleure efficacité, ces sessions de formation.

Ce type de dispositif d'accompagnement, académique ou interacadémique, est indispensable pour que les enseignants puissent entendre un message clair, actualisé et conforme à la philosophie générale du CCF.

Il convient, par ailleurs de renforcer les procédures de contrôle de conformité “ à posteriori ” que doivent assumer les corps d'inspection et de donner de réels pouvoirs de sanctions graduées à ces contrôles.

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication, notamment des réseaux, renforce désormais considérablement l'efficacité des accompagnements “ présentsiels ”, sans pour autant permettre d'en faire l'économie. L'ouverture de sites consacrés à l'enseignement professionnel, dans la diversité de ses spécialités, mais ménageant des “ liens ” naturels avec des sites transversaux (tel le CFF) offrirait à chaque enseignant un moyen d'information, voire de dialogue, dont nul n'a disposé à ce jour.

5. 5 – Une implication accrue des chefs d'établissement en matière d'organisation du CCF.

Compte tenu des aspects stratégiques du CCF, sa mise en œuvre et son développement éventuel devraient apparaître comme un volet décisif des projets d'établissement.



**Épreuves en contrôle en cours de formation****Résultats de la session de 1998 pour les diplômés du secteur tertiaire administratif**

Entre parenthèses le nombre de notes inférieures à 10/20 sur le nombre d'inscrits ou l'étalement des notes

**BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL SECRETARIAT**

## E3A : Pratique professionnelle en entreprise

E3B : Pratique professionnelle sur informatique<sup>6</sup>

Aix-Marseille			14,05	(29/547)
Besançon	15,36	(9 à 19)	13,39	(8 à 19)
Bordeaux	15,28	(11 /634)	12,94	(41/645)
Dijon	14,95	(10/374)	12,69	(39/379)
Grenoble	15,83	(3/501)	15,83	(3/501)
Guadeloupe	15,70	(7/117)	14,84	(11/182)
Lille	16,26	(39/1666)	14,37	(105/1694)
Limoges	14,74	(1 /98)	12,06	(15/101)
Lyon	16,12		14,36	
Martinique	16,13	(0/119)	14,84	(0/119)
Nancy Metz	16,41	(9/746)	14,53	(48/767)
Nantes	15,99		13,63	
Orléans Tours	15,54	(15/580)	12,41	(86/590)
Paris	16,41	(14,18 à 18,8)	13,86	(11,77 à 15,6)
Poitiers	15,53	(7/285)	13,39	(20/299)
Rennes	15,58	(13,67 à 17,64)	13,21	(9,55 à 15)
Rouen	15,82		14,11	
Strasbourg	15,50	(7/415)	13,76	(17/432)
Toulouse	15,65	(7/509)	13,37	(51/516)

<sup>6</sup> Cette épreuve existait jusqu'en 1997 sous forme ponctuelle orale (à partir d'un dossier). Les moyennes étaient, selon les académies, de 1 à 2 points inférieures à celles obtenues par CFF en 1998.

### BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL COMPTABILITÉ

E3A : Pratique professionnelle en entreprise

E3B : Pratique professionnelle sur informatique<sup>7</sup>

Besançon	15,49	(9 à 19)	13,93	(8 à 19)
Bordeaux	15,08	(17/713)	12,6	(62/723)
Grenoble	15,66	(7/526)	13,59	(34/535)
Guadeloupe	15,82	(2/190)	14,38	(7/199)
Lille	16,59	(12/1296)	14,67	(63/1339)
Limoges	14,95	(0/153)	13,16	(9/153)
Lyon	15,89		14,57	
Nancy Metz	16,03	(7/553)	14,27	(35/569)
Orléans Tours	16,34		12,85	
Paris	16,35	(10,92 À 19,19)	13,62	(11 à 17)
Poitiers	16,04	(3/288)	13,65	(17/298)
Reims	15,87		14,01	
Rennes	15,4	(5/476)	13,99	(18/476)
Strasbourg	15,46	(5/341)	13,52	(16/351)
Toulouse	15,83	(11/548)	13,67	(46/555)
Versailles	16,02		13,90	

<sup>7</sup> Cette épreuve existait jusqu'en 1997 sous forme ponctuelle orale (à partir d'un dossier). Les moyennes étaient, selon les académies, de 1 à 2 points inférieures à celles obtenues par CFF en 1998.

**Épreuves en contrôle en cours de formation****Résultats de la session de 1998 pour les diplômés du secteur tertiaire administratif**

Entre parenthèses le nombre de notes inférieures à 10/20 sur le nombre d'inscrits ou l'étalement des notes

**BREVET D'ÉTUDE PROFESSIONNELLE**

EP1 : Pratique professionnelle sur poste informatique

**Métiers du secrétariat****Métiers de la comptabilité**

Besançon	13,33	(4 à 19)	12	(5 à 19)
Guadeloupe	13,33	(16% < 10)	12,56	(15% < 10)
Lille	14,06		14,15	
Limoges	13,41	(20/210)	13,19	(37/289)
Lyon	14,06		13,88	
Martinique	14,37		14,14	
Nantes	13,54	(8,46 à 17,33)	13,54	(8,37 à 17,6)
Orléans-Tours	12,94		12,75	
Paris	12,61		?	
Poitiers	12,11 à 14,15 selon le département		12,97 à 15 selon le département	
Reims	13,6	(3 à 20)	13,87	(2 à 20)
Rouen	13,68	(2 à 20)	?	