

Au-delà de la réglementation, le travail d'évaluation des enseignants de bac professionnel

Les évaluations sont censées vérifier que le résultat du travail des élèves est conforme à celui énoncé dans les référentiels. L'observation du déroulé des épreuves professionnelles, complétée par des entretiens auprès des enseignants et formateurs, montre une autre réalité. L'évaluation prolonge la formation dispensée et prend ainsi un tout autre sens. Plus que la performance, c'est la pertinence du chemin emprunté par le candidat pour parvenir au résultat qui est appréciée.

observation
bac professionnel
évaluer
expérimentation
CCF épreuves
enseignants

Josiane **Paddeu**
Patrick **Veneau**,
(Céreq)

La création du baccalauréat professionnel a introduit des innovations dans le mode d'évaluation des candidats. Les épreuves professionnelles se déroulent dans le cadre du contrôle en cours de formation (CCF) dans lequel la majorité des candidats sont évalués par leurs enseignants/formateurs. Des référentiels, se substituant aux programmes, fixent les attendus et critères de l'évaluation. L'objectif affiché est de contribuer à l'homogénéisation des épreuves et d'assurer ainsi un traitement égalitaire des candidats.

Le CCF a fait l'objet d'une réglementation assez succincte, complétée ensuite par des recommandations de l'Inspection générale (cf. encadré 1). L'évaluation y est envisagée comme une simple activité de contrôle de la conformité des résultats du travail demandé à l'élève à ceux énoncés dans le référentiel. Nos investigations (cf. encadré 2) montrent au contraire que les enseignants, et plus largement les formateurs, ne s'en tiennent pas aux prescriptions nationales et à ce qui figure dans le référentiel pour évaluer les candidats. Pour eux, le travail d'évaluation a un tout autre sens. Il consiste moins à constater des résultats qu'à déterminer la valeur du chemin qu'emprunte le candidat pour y par-

venir. Ce faisant, c'est d'une autre manière qu'est pris en charge, tout au long du travail d'évaluation, le souci d'équité dans le jugement des candidats.

Ce travail d'évaluation comporte diverses facettes. D'abord, les enseignants organisent matériellement l'épreuve; ils conçoivent des situations d'évaluation appropriées et interviennent en cours d'épreuve pour, entre autres, y recueillir les matériaux nécessaires à l'évaluation. Ils ne se cantonnent pas aux référentiels mais élaborent leurs propres repères en lien avec la formation qu'ils dispensent aux élèves. Enfin, ils déploient une activité de notation qui procède de divers arbitrages.

Aménager le cadre des épreuves

Organiser les CCF sans interrompre le processus de formation se révèle pour les enseignants une exigence difficile à satisfaire, en particulier lorsqu'ils ont, seuls, la charge de leur groupe d'élèves. Ils contournent bien souvent cette contrainte (de temps, de disponibilité des équipements, de progression des élèves...) en banalisant des journées consacrées aux CCF. Aussi, les élèves ●●●

Encadré 1 • Le contrôle en cours de formation (CCF)

Le CCF est un mode d'évaluation introduit en même temps que le baccalauréat professionnel. Il se différencie de l'examen ponctuel traditionnel par le fait que les enseignants évaluent leurs propres élèves à différents moments de l'année scolaire. Il s'applique en particulier à toutes les épreuves professionnelles (épreuves pratiques et épreuves relatives aux périodes de formation en milieu professionnel) des élèves scolarisés en établissements publics, établissements privés sous contrat et dans les CFA habilités. Les élèves issus d'autres types d'établissements passent ces mêmes épreuves dans le cadre de l'examen ponctuel.

Il est défini par la note de service (n°97077) du 18 mars 1997 relative à la mise en œuvre du CCF. Cette dernière précise qu'il s'agit d'une évaluation « *certificative* » et non « *formative* », elle ne mesure donc pas les « *progrès des élèves* », devant être « *réalisée par le formateur sous le contrôle de l'inspection* ». Elle préconise également aux enseignants de s'appuyer sur les référentiels des diplômes pour construire les situations d'évaluation.

Face à la diversité des pratiques d'évaluation en CCF, l'Inspection générale formule des recommandations dans les rapports de 1999 et 2002. Ces derniers rappellent la nécessité de se reporter aux contenus des référentiels afin que soit assuré un traitement égalitaire des candidats. En effet, dans les référentiels sont formalisés les critères et indicateurs utiles aux évaluations. Ces rapports précisent également que le CCF doit être mis en œuvre « *sans interrompre le processus de formation* » et « *...au moment où les évaluateurs estiment que les apprenants ont le niveau requis ou ont bénéficié des apprentissages nécessaires et suffisants pour aborder une évaluation sommative et certificative...* ».

- passent plutôt leur CCF selon le principe du volontariat ou par ordre alphabétique, et pas uniquement quand ils sont prêts.

Cette difficulté d'organiser les CCF de manière individualisée est également liée à la nature du travail que les enseignants effectuent en cours d'épreuve. En effet, ils interviennent de deux manières. D'une part, ils interagissent bien souvent avec le candidat pour l'accompagner dans ses raisonnements, faisant ainsi évoluer le cours de l'épreuve. D'autre part, afin de recueillir l'information nécessaire à l'élaboration d'un jugement, ils sont contraints d'être attentifs à ce que font les candidats. En cela, l'évaluation des élèves est une évaluation en « temps réel », à l'image d'une épreuve orale.

Le déroulement des épreuves donne donc lieu à des interactions plus ou moins fréquentes, plus ou moins répétées. En dépit de leur variabilité, un fait massif ressort : il n'y a pas d'épreuve sans interactions. Ces échanges sont d'ailleurs plus importants lors des épreuves ponctuelles, sans doute parce que les enseignants ne connaissent pas les candidats.

Par leurs interventions, les enseignants guident mais peuvent aussi encourager et font en sorte que les élèves avancent sans trop se fourvoyer. En effet, ces derniers ont souvent tendance à persister dans l'erreur ou bien à rester bloqués sur un point. S'ils sont aidés, la plupart parviennent à la fin de l'épreuve.

Les enseignants sont très attentifs aux candidats. Ils les observent, regardent comment ils s'y prennent, identifient le caractère hésitant ou assuré de leurs gestes. Ces observations sont parfois consignées par écrit et font partie intégrante des évaluations. Elles interviennent au moins autant dans l'attribution d'une note que la correction des supports écrits rendus par les élèves au terme de ces épreuves.

Si les épreuves pratiques s'élaborent en même temps qu'elles se déroulent, elles nécessitent aussi un travail préalable de la part des évaluateurs. Celui-ci porte sur la définition des conditions matérielles des épreuves : le choix des équipements, les interventions qu'ils opèrent sur ceux-ci pour créer une situation problème (type de panne pour la maintenance, mauvais réglage ou mauvaises connexions pour la mise en service...) et la confection des supports que le candidat doit renseigner et remettre à l'évaluateur à l'issue de l'épreuve.

Ce travail nécessite la prise en compte d'une double contrainte. La première concerne la difficulté des exercices demandés, laquelle doit correspondre au niveau exigé d'un bachelier. En outre, les enseignants ont la préoccupation d'égaliser les conditions d'épreuve pour tous les candidats de la classe, de l'établissement, voire entre les établissements. Pour tenter d'y parvenir, ils se concertent ou mettent en place des évaluations en commun, harmonisent leurs supports... Ces pratiques sont plus difficilement réalisables entre les établissements.

L'autre contrainte exige des enseignants qu'ils s'adaptent à leur public. La diversité des supports d'épreuve qu'ils élaborent en atteste. Les consignes sont formulées de manière plus ou moins précise ; ils peuvent proposer le cas échéant un soutien plus important aux candidats en cours d'épreuve. Si les enseignants peuvent s'appuyer sur le référentiel pour faire en sorte que la situation d'évaluation soit conforme aux exigences, ce dernier est cependant de peu d'utilité pour égaliser les conditions matérielles d'évaluation.

Elaborer des repères pour l'évaluation

Dans ses rapports (cf. encadré 1), l'Inspection générale rappelle que les évaluations doivent être réalisées au moyen de grilles qui reprennent les compétences listées dans le référentiel de certification du diplôme. Ces grilles indiquent également un certain nombre de « critères de réussite » qui doivent servir à déterminer si le candidat a « acquis » ou non les compétences requises.

Pourtant, les observations du déroulement des épreuves du baccalauréat professionnel Eleec (cf. encadré 2 ci-dessous) font apparaître que ce qui sert de repère pour l'évaluation n'est pas exactement ce qui figure dans ces grilles.

Ainsi, dans les épreuves pratiques, les candidats sont surtout jugés sur la manière dont ils procèdent. En effet, les évaluateurs attendent d'eux qu'ils mettent en œuvre une démarche de nature technologique qui repose sur l'observation et l'analyse. Cette démarche est supposée manifester une compréhension technique des systèmes électriques, voire une connaissance des phénomènes physiques sous-jacents. Elle présuppose que les activités pratiques que les élèves doivent effectuer (dépanner ou prendre une mesure) s'inscrivent dans un contexte qui leur donne sens et qu'il s'agit d'appréhender. Pour évaluer une prise de mesure, par exemple, l'enseignant s'attache tout autant, si ce n'est plus, au sens de cette mesure pour l'élève et à son interprétation qu'à sa réalisation. De même, dans le cadre de l'épreuve de maintenance, il s'agit moins de trouver la panne que d'appliquer la méthode de diagnostic enseignée. En somme, le résultat importe moins que le chemin emprunté pour y parvenir.

De la même manière, pour l'épreuve orale, les enseignants recherchent les signes d'une manifestation de cette compréhension. Une majorité d'entre eux estime que les candidats doivent comprendre, expliquer et justifier, d'un point de vue technique, ce qu'ils ont fait ou vu dans les situations professionnelles auxquelles ils ont été confrontés en entreprise. Aussi, les enseignants se contentent rarement des exposés narratifs et descriptifs des élèves. Ils vérifient l'utilisation d'un vocabulaire adéquat, la connaissance des mécanismes de fonctionnement des matériels ou les principes physiques relatifs au domaine de l'électricité.

Les référentiels ne fournissent donc qu'un cadre global et somme toute imprécis de ce sur quoi les évaluateurs doivent porter leur attention (« émettre les hypothèses » ou encore « effectuer des mesures »). Les compétences qui y sont rattachées telles que : « recueillir auprès de l'utilisateur les informations nécessaires pour conduire une opération de maintenance » (C1-2) ou « effectuer les mesures » (C2-11) ne constituent au mieux que des buts à atteindre, des objectifs qui se veulent observables. Rien ne vient en revanche préciser comment ces objectifs peuvent être atteints, les « critères de réussite » ne faisant qu'exprimer ces objectifs (les « informations recueillies sont analysées » par exemple) sous une autre forme, celle de l'action réussie. Ils n'explicitent donc pas plus ce qu'il convient de prendre en compte pour évaluer.

Il n'est donc pas étonnant que les enseignants soient amenés à élaborer des repères et des critères plus conformes aux démarches qu'ils enseignent et qui leur semblent les chemins les plus assurés pour que l'élève atteigne, à plus ou moins long terme, les buts fixés. De ce point de vue, ce qu'évaluent les enseignants est plus en rapport avec la formation qu'ils dispensent qu'avec des objectifs fixés *a priori* dont on ne sait avec certitude ni s'ils sont pertinents, ni comment ils peuvent être atteints. Si les enseignants s'inscrivent bien dans les objectifs des référentiels, les repères qu'ils élaborent renvoient davantage aux manières de parvenir à ces résultats. On est donc loin de l'idée d'évaluer des compétences, telles qu'elles sont entendues dans les référentiels, comme des performances (ou des réponses efficaces à des tâches).

Ainsi, l'évaluation pratiquée tant en CCF qu'au cours de l'examen ponctuel ne peut se réduire à « un contrôle » dont les repères et indicateurs auraient été fixés de l'extérieur et antérieurement à l'épreuve. Au contraire, ces derniers sont élaborés par les évaluateurs eux-mêmes et mobilisés en cours d'évaluation. L'usage qu'ils font des grilles officielles confirme ce travail d'élaboration.

En effet, les enseignants utilisent parfois des grilles modifiées faisant apparaître davantage les repères qu'ils se donnent pour l'évaluation. Une première modification consiste à substituer un barème là où figure, dans la grille officielle, un mode d'évaluation binaire (Acquis/Non acquis). Cette façon d'évaluer est plus conforme à la nature de leurs repères : des démarches plutôt que des résultats. Ce faisant, les critères de réussite sont reformulés. ●●●

Eleec • Électrotechnique,
énergie, éléments
communicants

Encadré 2 • Démarche et champ de l'enquête

Ce texte s'appuie sur une étude réalisée pour la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) qui visait à comparer les différents modes d'évaluation dans les diplômes professionnels (CCF et examen ponctuel). L'analyse des activités d'évaluation repose, pour l'essentiel, sur des matériaux recueillis par l'observation directe des épreuves. Cette observation a été complétée par des entretiens réalisés avec les enseignants et formateurs à l'issue des épreuves, visant à faire expliciter leur travail d'évaluation. L'étude a porté sur les épreuves professionnelles (orale, pratique et évaluation des périodes de formation en milieu professionnel) de deux diplômes : le CAP Pro Elec (Préparation et réalisation d'ouvrages électriques) et le bac pro Eleec (Électrotechnique, énergie, éléments communicants). Elle s'est déroulée dans 13 établissements (établissements publics situés dans différentes zones, GRETA, CFA privés), de trois académies, entre 2010 et 2012.

Une centaine d'observations d'épreuves (une épreuve pouvant concerner plusieurs examinateurs mais aussi plusieurs élèves) ont été réalisées, ainsi que 35 entretiens avec les enseignants à l'issue de l'épreuve.

Les résultats présentés ici se centrent sur le baccalauréat professionnel et ne se réfèrent, pour l'essentiel, qu'aux épreuves pratiques de « maintenance » et de « mise en service ».

●●● Le plus souvent, les enseignants contournent la grille officielle. Dans celle-ci, la note est censée résulter de la somme des compétences notées comme acquises. Or les enseignants procèdent de manière inverse. Ils fixent ce qu'ils appellent une note au « forfait », en mobilisant leur propre grille, que celle-ci soit formalisée ou non, puis ils renseignent la grille officielle de sorte à obtenir cette note.

Noter, arbitrer

La note apparaît bien comme le produit d'un jugement qui synthétise d'autres éléments qu'une prestation à un instant t. Parce qu'elle fait intervenir des ingrédients de nature différente, elle peut être décrite comme le résultat d'un phénomène complexe. Elle permet de moduler le jugement porté sur la prestation d'un candidat en y intégrant des éléments périphériques : les efforts fournis ou non tout au long de l'année, voire la situation familiale... En examen ponctuel, les évaluateurs compensent la méconnaissance des candidats par une intervention accrue en cours d'épreuve. Ils intègrent également le fait que le candidat ne connaît pas forcément les équipements ni les matériels.

De plus, la prestation à une épreuve n'est pas tant jugée pour elle-même que par rapport à celle des autres candidats. Aussi, noter c'est surtout classer les candidats les uns en fonction des autres et construire ainsi un ordre éthiquement acceptable. Dans nos investigations, cette préoccupation de construire un ordre juste, indexé sur les performances de chaque élève, s'est manifestée par la difficulté d'attribuer une note aux candidats au terme de l'épreuve alors que tous ne l'avaient pas encore passée. Au mieux, les enseignants donnent une fourchette, tout en soulignant qu'il leur faudra procéder à une harmonisation. Cette opération de classement des élèves relève d'un modèle méritocratique en vigueur à l'école visant à identifier les meilleurs. L'enseignement professionnel, en dépit de ses finalités d'insertion, n'échappe pas à l'emprise de ce modèle méritocratique. La majorité des

enseignants s'y réfère de manière plus ou moins consciente, lorsqu'ils encouragent les meilleurs élèves à poursuivre leurs études en BTS, par exemple.

Le travail de notation des enseignants témoigne d'un souci de tenir compte de tout ce qui peut intervenir dans la performance de l'élève. Il apparaît comme une réponse à la difficulté d'évaluer selon les grilles. Il est aussi l'affirmation d'un principe d'équité qui nuance l'idée selon laquelle il serait juste de ne juger les candidats que sur la base de résultats, comme inciteraient à le faire les référentiels.

La prise de distance des enseignants vis-à-vis des objectifs affichés dans le référentiel peut difficilement être interprétée comme une forme de « résistance au changement », un refus délibéré de s'inscrire dans une approche par compétences. D'une part, elle procède d'une conception de l'acte d'évaluer comme prolongement de celui de former et non comme activité autonome. Elle réaffirme aussi la spécificité de l'acte de former, dont la finalité ne peut se réduire à amener les élèves à des résultats fixés à l'avance. On comprend ainsi l'impasse que représente pour les enseignants le fait d'avoir à évaluer des performances. D'autre part, et sur un autre plan, elle s'explique aussi par la formation technologique qu'ils ont eux-même reçue. Ces deux aspects imprègnent les pratiques des enseignants qui ne sauraient donc être modifiées par un surcroît de réglementation et de contraintes qui n'aboutirait qu'à accentuer les pratiques de contournement ou d'ajustement.

De plus, si l'activité d'évaluation est subjective, elle n'est pas pour autant inéquitable, même en CCF, dans la mesure où elle convoque un ensemble d'éléments afférents à la situation et ne repose pas uniquement sur la prestation du candidat. C'est donc moins par l'entremise d'instruments de cadrage que par l'activité des évaluateurs eux-mêmes que s'opère un jugement équitable des candidats. ■

Pour en savoir plus

« Que disent les notes des 'compétences' des élèves ? », J. Paddeu, P. Veneau, in *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales, XXI^e journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Relief n°48, 2014.

Modes d'évaluation dans les diplômes professionnels, J. Paddeu, P. Veneau, Céreq, Net.Doc, n° 116, 2013.

Les notes : secrets de fabrication, P. Merle, Paris, PUF, 2007.

« La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique », G. Figari, C. Tourmen, *Mesure et évaluation en éducation*, vol 29, n°3, 2006.

Savoirs et compétences, F. Ropé, L. Tanguy, L'Harmattan, 1994.

Bref n° 326 ● novembre 2014

Bulletin de recherche
emploi-formation du Céreq

Directeur de la publication

Alberto Lopez

Secrétariat de rédaction et mise en page

Elsa Personnaz

**Centre d'études
et de recherches
sur les qualifications**

10, place de la Joliette,
BP 21321,
13567 Marseille cedex 02
T 04 91 13 28 28

www.cereq.fr

Commission paritaire
n° 1063 ADEP.

Reproduction autorisée à condition
expresse de mentionner la source.
Dépôt légal novembre 2014.

Imprimé au Céreq
Publication gratuite
ISSN 2116-6110

Céreq



Ministère du Travail
de l'Emploi, de la Formation
Professionnelle et du Dialogue social