



INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Rapport à:
Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale,
Monsieur le Ministre délégué à l'enseignement professionnel

LE CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION

10 PROPOSITIONS POUR 2002

Jean-Claude BILLET
René CAHUZAC
Jacques PERRIN
Inspecteurs généraux de l'Éducation Nationale

Mars 2002



Sommaire

1 - Problématique	2
1.1 - <u>Commande et objectifs</u>	2
1.2 - <u>Méthodologie de l'évaluation</u>	2
2 - Observation du terrain	2
2.1 - <u>Les visites effectuées</u>	2
2.2 - <u>Points de vue académiques</u> (entretien avec les IEN, les IA-IPR, les DAET)	3
2.3 - <u>Points de vue locaux</u>	6
2.4 - <u>Le cas particulier du BTS</u>	9
3 - Analyse des textes et des contributions diverses	10
3.1 - <u>Les textes de l'administration centrale</u>	10
3.2 - <u>Les rapports de l'IGEN</u>	11
3.3 - <u>Les contributions des groupes disciplinaires de l'IGEN</u>	12
4 – Propositions	13
4.1 - <u>Propositions pour une nouvelle définition du CCF</u>	13
4.2 - <u>Propositions de cadrage des procédures</u>	15
4.3 - <u>Propositions relatives à l'élaboration des référentiels</u>	18
4.4 - <u>Propositions relatives à la structure des diplômes professionnels</u>	20
4.5 - <u>Propositions relatives à l'organisation des examens et au contrôle de conformité</u>	20
Annexe 1 Note de service no 97-077 du 18 mars 1997	22

LE CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION

10 PROPOSITIONS POUR 2002

1 - Problématique

1.1 - Commande et objectifs

La demande initiale porte sur l'évaluation du contrôle en cours de formation dans les baccalauréats professionnels.

L'objectif de cette évaluation - la troisième en quelques années - est de déterminer comment le contrôle en cours de formation fonctionne réellement aujourd'hui qu'il se généralise sur le terrain, comment il est perçu par les acteurs du système éducatif, comment il pourrait être amélioré et, enfin, dans quelles conditions il pourrait être étendu si nécessaire à l'ensemble des formations.

1.2 - Méthodologie de l'évaluation

Les auteurs, observant qu'il existe déjà une base d'informations importante sur le sujet, avec notamment le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale de 1999¹, se sont donné comme tâches :

- de vérifier sur le terrain l'actualité des observations antérieures ;
- d'analyser avec tous les acteurs, les réussites, les points de blocages, les difficultés, les besoins et les suggestions d'amélioration ;
- de proposer, sur les plans conceptuel, méthodologique et pratique un ensemble de modifications du dispositif. .

Les visites en académie ont permis de consulter :

- les corps d'inspection territoriale ;
- les équipes de direction des établissements de formation professionnelle ;
- les professeurs ;
- les élèves et apprentis.

Ces entretiens ont permis de :

- mesurer leur implication ;
- évaluer leur perception du CCF ;
- inventorier les modes d'organisation et les pratiques ;
- synthétiser leur appréciation sur sa mise en œuvre ;
- recueillir leurs propositions.

2 - Observation du terrain

2.1 - Les visites effectuées

L'observation des pratiques, liées au contrôle en cours de formation, a été conduite dans six académies. Elle a donné lieu à des rencontres, à la fois avec les responsables académiques (Délégués académiques aux enseignements techniques, Inspecteurs d'académie -Inspecteurs pédagogiques régionaux, Inspecteurs de l'éducation nationale) et avec les acteurs du terrain (équipes de direction des établissements de formation, enseignants, élèves) qui vivent au quotidien les réalités du contrôle en cours de formation.

¹ Par Françoise BERHO et Jacques PERRIN.

L'observation a porté sur les baccalauréats professionnels du secteur de la production et de celui des services. Cela étant, lorsque l'occasion s'est présentée, l'investigation a été étendue à des formations voisines telles que les CAP et BEP ainsi que les sections de techniciens supérieurs.

Enfin, le questionnement a été administré au moyen d'un questionnaire semi-directif.

Les visites ont concerné les académies suivantes :

- Amiens : Lycée de la Hotoie à Amiens (80), Lycée André Malraux à Montataire (60).
- Grenoble : Lycée de la Bièvre à La Côte Saint André (38), Lycée Argouges à Grenoble (38).
- Limoges : Lycée Edouard Vaillant à Saint Junien.
- Nantes : Lycée André Bouloche à Saint Nazaire.
- Lille : Lycée Lalo à Lille (59).
- Nice : Lycée Sisson à Toulon (83).

2.2 - Points de vue académiques (entretiens avec les IEN, les IA-IPR, les DAET)

Unaniment, les cadres de l'éducation nationale qui ont en charge le pilotage et l'organisation du contrôle en cours de formation estiment qu'il s'agit d'une innovation majeure dans le domaine de l'évaluation, notamment lorsqu'il est encadré et organisé de manière pertinente par des équipes pédagogiques formées à cette pratique.

De leur point de vue, la définition globale du contrôle en cours de formation, dans les textes de la DLC (DESCO), est bonne tout en soulignant les contradictions et les possibilités d'interprétation qui conduisent à des dérives certaines par rapport au concept de contrôle en cours de formation.

Ainsi, certaines formules de la Note de service no 97-077 du 18 mars 1997, sont considérées comme sources de dérive. Exemples :

- *Concernant les épreuves professionnelles, l'évaluation peut être organisée dans le même temps pour tous les candidats si toutefois les équipements sont disponibles.* Ce conditionnel est traduit comme une affirmation par la grande majorité des enseignants.
- *Les critères de l'évaluation peuvent porter sur le résultat obtenu et/ou sur la démarche utilisée et les stratégies mises en œuvre.* Cette formule autorise des différences de critères (et d'indicateurs) d'un centre à l'autre qui sont ensuite extrêmement difficiles à gérer. Le simple fait que le seul résultat obtenu puisse être un critère est déjà critiqué. Mais ce qui est fondamentalement mis en cause est que les critères, sinon les indicateurs, ne soient pas toujours définis par le référentiel de certification mais laissés, semble-t-il, à l'appréciation des évaluateurs.
- *L'ensemble des résultats des situations donne lieu à une note correspondant à une épreuve ou à une unité. Cette note est proposée par l'équipe pédagogique au jury qui reste seul compétent pour arrêter la note finale... Sous le contrôle des corps d'inspection, les équipes pédagogiques devront procéder aux ajustements nécessaires pour assurer une harmonisation de la pratique du contrôle en cours de formation. Une commission de suivi sera mise en place en tant que de besoin.* Les inspecteurs font remarquer qu'ils ne sont pas présidents de jury, ni en BEP, ni en bac professionnel, alors qu'ils le sont presque toujours en BTS. Les commissions de suivi, lorsqu'elles existent, ne peuvent donc travailler que sur des résultats et des statistiques (dans le meilleur des cas) et cela avant le jury. Dans certains cas, des directives académiques ont même été données pour que soient interdites les diminutions de notes. En tout état de cause, les demandes de corrections de notes ne prennent pas nécessairement appui sur une analyse des performances des candidats, mais sur les seuls résultats relatifs d'un centre à l'autre. Ainsi, en raison des tendances centralisatrices ou non de l'inspecteur responsable de la filière, selon la structure de la carte des formations ou encore en fonction du degré de paix scolaire observée entre les différentes voies de formation (notamment entre formation scolaire et apprentissage), les modalités d'ajustement varient très fortement et peuvent se traduire parfois par un certain nivellement des moyennes ou au contraire par une inflation des notes, qui n'ont aucune justification réelle.

– *La délivrance d'une unité peut rendre nécessaire plusieurs situations d'évaluation.* Cette formule conduit souvent à un discours ambigu sur une certaine complémentarité des situations d'évaluation.

Des inspecteurs, notamment ceux qui ont participé au plan national à la mise en place du contrôle en cours de formation dans certains diplômes, font remarquer que le cadre rigide qui préside à l'écriture des référentiels et de leurs annexes impose le nombre d'épreuves et le nombre de celles qui sont évaluées en cours de formation. Cette disposition est critiquée, particulièrement par les inspecteurs des STI, qui font valoir qu'imposer une règle unique à un ensemble de métiers très différents n'a pas de sens.

En ce qui concerne le BTS, la règle qui ne prévoit aucune possibilité de contrôle en cours de formation en formation initiale est considérée comme particulièrement pénalisante pour évaluer des compétences professionnelles.

Unaniment, les inspecteurs font observer que la notion de « situation d'évaluation » gagnerait à être clarifiée. Ainsi, certains référentiels proposent une situation d'évaluation qui peut être le résultat de plusieurs évaluations (jusqu'à 12 évaluations dans un baccalauréat professionnel). Dans d'autres cas, le nombre de situations pour une même unité (ou épreuve) est considéré comme excessif (dans certaines mentions complémentaires, il n'est pas rare de trouver 6 situations d'évaluations pour une même unité). Enfin, certains dispositifs d'évaluation sont d'une complexité absolue qui rend indispensable un cadrage académique. A cet effet, des inspecteurs ont été conduits à rédiger des instructions pédagogiques propres à certains diplômes, pour en expliciter les modalités d'évaluation en contrôle en cours de formation. On observe ainsi des lectures différentes d'une académie à l'autre, selon la sensibilité de l'inspecteur, ainsi que des montages administratifs dont on peut se demander s'ils ont encore un sens par rapport à l'esprit initial ayant présidé à la mise en place du contrôle en cours de formation. Face à une telle diversité, les inspecteurs ne voient pas quelle est la règle qui préside à ces choix, fort différents d'un référentiel à l'autre. D'autre part, nombre de référentiels ne permettent pas de voir clairement la liaison entre la définition des unités ou épreuves et le référentiel des activités professionnelles. Cela est très pénalisant pour la construction des situations d'évaluation et encore plus dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience.

Enfin, le choix d'une unité en contrôle en cours de formation pour les stages en entreprises de certains BEP est vivement critiqué. C'est le cas lorsque ces stages visent principalement la connaissance des métiers sur lesquels débouchent les baccalauréats professionnels qui suivent le BEP et ne participent donc plus strictement au développement de compétences visées par le diplôme.

La mise en œuvre du contrôle en cours de formation

Globalement, elle s'est faite dans de bonnes conditions dans les différentes académies observées. Les inspecteurs ont, la plupart du temps, obtenu et mobilisé des moyens importants pour assurer la formation des enseignants.

Il n'en demeure pas moins qu'il a été difficile, pour certains enseignants, de s'approprier ces nouveaux outils. Cela ne semble pas nécessairement lié à la complexité des outils en question, mais plutôt à l'absence de véritable « culture d'évaluation » qui caractérise certains enseignants. La mise en œuvre du contrôle en cours de formation représente un travail de longue haleine, qui suppose une grande stabilité des équipes pédagogiques. Les académies à fort taux de rotation des enseignants sont tout particulièrement pénalisées.

Plus difficile encore est la situation des académies où ces moyens n'ont pas été renouvelés, même partiellement, alors que la moitié des enseignants d'aujourd'hui sont nouveaux et que les IUFM n'ont pris en charge que très tardivement cet aspect de la formation des professeurs stagiaires, sans parler des personnels qui ne bénéficient pas de ces stages : contractuels, lauréats de certains concours.

Enfin, dernier problème, qui revêt une acuité toute particulière : la formation des tuteurs ou des maîtres de stage. Alors que le contrôle en cours de formation concerne au tout premier plan les périodes en milieu professionnel, la question n'a que très rarement été traitée (sauf à la marge pour certaines professions, imprimeurs par exemple), laissant le soin aux professeurs assurant le suivi de ces périodes, d'assurer le minimum d'information aux tuteurs.

Les documents qui ont circulé

Dans la période de démarrage, de nombreux documents "d'harmonisation" ont circulé. Mais en ordre dispersé et sans unité d'une discipline à l'autre et même, quelquefois, d'un inspecteur à l'autre. Par la suite, deux situations peuvent être distinguées :

- les diplômes pour lesquels le contrôle en cours de formation ne pose pas de problème particulier, où sont reconduites en tant que de besoin, des réunions académiques de cadrage, d'échange et de production de documents jugés nécessaires par les acteurs de terrain ;
- les diplômes qui, pour des raisons diverses (complexité du dispositif d'évaluation, intérêt stratégique de la filière, etc.) nécessitent un accompagnement lourd ou un cadrage académique important. On constate alors une production de documents en nombre et en qualité très variable, destinés à expliciter le dispositif ou à l'encadrer afin de standardiser les pratiques académiques. Force est de reconnaître que dans quelques cas, ces documents sont en contradiction flagrante avec l'esprit du contrôle en cours de formation.

L'organisation du contrôle en cours de formation

Globalement, alors que le contrôle en cours de formation devait s'intégrer dans une progression pédagogique respectant les différences de rythmes d'acquisition des formés, la règle quasi générale est celle de périodes bloquées, malgré les tentatives des inspecteurs d'imposer une pratique plus conforme à l'esprit du contrôle en cours de formation. Rares sont les cas qui permettent d'observer des évaluations étalées dans le temps pour les élèves d'une même classe et c'est, le plus souvent la disponibilité des moyens matériels, en nombre évidemment insuffisant, qui explique cette démarche vertueuse. Finalement, le contrôle en cours de formation ressemble parfois plus à l'organisation de partiels, qu'à du contrôle en cours de formation, notamment dans les disciplines où les savoirs associés occupent une place importante dans l'évaluation

La communication des enseignants avec les élèves sur le CCF est le plus souvent minimaliste. Non seulement les notes proposées au jury ne sont pas connues des élèves, pas plus qu'une fourchette, même assortie des précautions d'usage sur la souveraineté de ce dernier, mais Il arrive même d'observer que les élèves ne sont pas informés du statut de situation d'évaluation d'activités proposées par les enseignants.

Le contrôle de conformité

Très majoritairement, les inspecteurs organisent une réunion de concertation annuelle pour un cadrage général et des échanges de pratiques. Cela étant, cette attitude n'est pas systématique, soit parce que les inspecteurs estiment qu'elle n'est pas indispensable, soit parce que les moyens de la formation continue des enseignants ne leurs ont pas été donnés. D'où l'intérêt d'inscrire l'organisation de ces réunions dans les circulaires d'organisation des diplômes, afin que les moyens puissent être budgétés par les divisions des examens et concours des académies. Lorsqu'elles sont organisées, les inspecteurs sont unanimes à considérer qu'elles permettent de véritables avancées en matière d'évaluation et d'harmonisation des pratiques.

Les pratiques des jurys

Elles sont marquées par le plus grand désordre, notamment par le simple fait que les inspecteurs ne président pas les jurys, voire qu'ils en sont exclus par certains présidents. La forte rotation des universitaires, présidents de jurys, interdit toute culture de jury permanente et donc la stabilité des dispositifs. Lorsque le rôle du jury n'est pas réduit à celui de « chambre d'enregistrement », ce qui est le cas lorsqu'ils ne disposent pas d'autre information que les notes proposées par les commissions, les débats sont parfois douloureux et relèvent, en définitive, de la pression qu'exercent certains membres estimant, à tort ou à raison, être investis d'une mission particulière.

Pourtant, les textes fondateurs du contrôle en cours de formation sont explicites : *La proposition de note présentée au jury est argumentée notamment au moyen des documents ayant servi à élaborer cette proposition (ex. : grilles d'évaluation). Les différentes informations relatives aux situations d'évaluation auxquelles le candidat a été soumis sont portées à la connaissance du jury, lequel peut*

émettre des observations sur la pertinence des situations choisies. (Note de service no 97-077 du 18 mars 1997).

Tout cela pose un problème de légalité des délibérations qui ne semble pas émouvoir outre mesure les autorités académiques et les présidents de jurys. Là encore, les variations sont grandes d'un diplôme à l'autre.

On trouve même des rectorats où les grilles dévaluations sont communiquées au service des examens, qui ne les transmet pas aux jury, les stocke au rectorat, voire les détruit.

Enfin, il est regrettable qu'aucun retour d'information à destination des établissements de formation ne soit prévu dans les fonctionnements académiques.

Les obstacles à une mise en œuvre optimale du contrôle en cours de formation

Les premiers obstacles semblent découler des ambiguïtés des textes réglementaires eux-mêmes ou de l'écriture de certains référentiels, notamment dans la définition des épreuves.

D'autres difficultés découlent d'un manque de formation des enseignants et de suivi, d'un excès de documents pour certains diplômes, d'un manque de communication avec les jurys, etc. Les obstacles « institutionnels » ne doivent donc pas être minimisés.

Reste que le CCF pose un ensemble de questions qui relèvent majoritairement du domaine pédagogique :

- Comment gérer dans les mêmes temps et lieux les élèves en formation pendant que d'autres sont en contrôle en cours de formation ?
- Comment traiter les absences ?
- Comment éviter les pressions sur les formateurs-évaluateurs ?
- Que doit-on communiquer aux élèves et apprentis ?

En conclusion il est aisé de constater que, fréquemment inspiré du contrôle ponctuel, le contrôle en cours de formation pose question, aussi bien sur l'amont des diplômes (Comment ont-ils été construits ? Quelle cohérence des unités ? Quel niveau de précision des référentiels en matière d'évaluation ? Etc.) que sur l'aval (Quelles pratiques académiques communes ? Quelle(s) organisation(s) mettre en place ? Quelle formation continue ? Etc.)

2.3 - Points de vue locaux

Les acteurs locaux ont été rencontrés à l'occasion de visites d'établissements. A chaque fois, ont été entendus : les équipes de direction (proviseurs, adjoints et surtout chefs de travaux, qui jouent un rôle majeur en matière d'organisation du contrôle en cours de formation dans l'établissement), les équipes pédagogiques (professeurs chargés des enseignements professionnels, mais aussi professeurs d'enseignement général), les élèves, dont les réactions spontanées, marquées au sceau du bon sens, sont toujours précieuses.

Les équipes de direction

Globalement, les équipes de direction sont favorables au contrôle en cours de formation. Elles estiment qu'il « responsabilise » les enseignants et favorise l'acquisition d'une « vraie culture de l'évaluation ». Ainsi, au lieu de se limiter à attribuer une note sur un bulletin semestriel, assortie d'un commentaire parfois plus que laconique, les enseignants sont conduits à se poser les questions pertinentes sur les personnes qu'ils évaluent et sur l'objet de ces évaluations.

La mise en place :

Elle a été plus ou moins difficile selon les établissements, pour deux raisons :

- les textes réglementaires : certains sont arrivés tardivement par rapport à la mise en place des formations, d'autres étaient complexes ou peu explicites ;
- le corps professoral : absence de « culture » de l'évaluation, avec d'énormes différences entre les académies, problèmes de formation des enseignants.

Les équipes de direction font remarquer que le contrôle en cours de formation, tant en terme de pratiques que sur le fond, est assez différent d'un diplôme à l'autre. Une réelle difficulté selon les chefs de travaux qui souhaitent une harmonisation entre les filières et la simplification des procédures chaque fois que cela est possible. Si cette mise en place résulte le plus souvent d'un travail collectif des inspecteurs et des enseignants, les propos des équipes de direction laissent penser que parmi ces différences, figurent celles qui relèvent d'une inégale implication des corps d'inspection territoriaux.

Les équipes de direction s'interrogent également sur des pratiques d'harmonisation des notes qui leur paraissent fort diverses selon les filières et les spécialités et par voie de conséquence risquent d'altérer l'image du contrôle en cours de formation.

Enfin, La participation des professionnels est qualifiée de faible bien que la qualité des relations avec les milieux professionnels soit systématiquement mise en exergue.

Les obstacles :

Les chefs d'établissements semblent être relativement en retrait sur le contrôle en cours de formation et laissent le soin au chef de travaux ou aux professeurs coordonnateurs d'administrer le dispositif. Globalement, les proviseurs sont plutôt facilitateurs, mais tiennent compte des contraintes matérielles de l'établissement. Ainsi, les périodes sont-elles bloquées et identiques pour tous les élèves, sur la base des calendriers proposés par les enseignants ou imposés par les inspecteurs ... quitte à organiser pour certains élèves des « évaluations de rattrapage », ce qui vaut également pour les élèves absents à la première évaluation. A cet égard, l'absentéisme pose une véritable question. Non seulement, les taux sont très différents d'une formation à l'autre et rendent difficile une action globale au niveau de l'établissement, mais surtout, un taux d'absentéisme important fait quasiment exploser le dispositif. Le besoin d'instructions précises dans ce domaine est nettement affirmé.

Les professeurs

Très majoritairement, les enseignants se disent favorables au contrôle en cours de formation. Plus souple, plus facile à intégrer dans les progressions, moyen de pression sur les élèves, etc..., le contrôle en cours de formation est admis dans les moeurs, sans réelle contestation, après un démarrage parfois difficile.

Dans certaines spécialités la confusion des textes (référentiels) est soulignée mais chacun semble au bout du compte s'en accommoder du fait peut être de la grande liberté qui en résulte. Cela étant, il semble bien que l'exploitation du référentiel d'activités professionnelles par les équipes enseignantes soit très limitée et même assez souvent inexistante. Il s'agit là pourtant d'un élément essentiel à prendre en compte dans le cadre du contrôle en cours de formation. Il convient néanmoins de remarquer que leur forme dans certaines spécialités mériterait singulièrement d'être revue.

Nombreux sont ceux qui signalent, pour certains diplômes, notamment dans le secteur des services, le nombre trop élevé d'évaluations ainsi que la complexité du montage technique, surtout lorsque les classes présentent des effectifs importants. Ce sentiment est renforcé par l'existence de dispositions académiques parfois coercitives qui alourdissent encore le dispositif.

Ce qui est unanimement dénoncé, c'est la quantité de travail que représente de contrôle en cours de formation. Pour reprendre les paroles d'un enseignant : « il n'y a pas de commune mesure entre renseigner des bulletins de notes trimestriels et administrer 35 dossiers de contrôle en cours de formation ».

Dans le secteur de la production, et selon certains enseignants, le contrôle des compétences acquises par les élèves devrait systématiquement être effectué sur les différents types de machines d'un plateau technique de production. Cela ne manque pas de poser problème en ce qui concerne l'organisation de la formation des élèves notamment dans les spécialités qui conduisent à mettre en œuvre un grand nombre de machines de type différent (cas du bac pro outillage par exemple) et disponibles le plus souvent en exemplaire unique sur le plateau technique de production.

Le problème de la notation est également abordé : il ne serait pas possible de communiquer les notes aux élèves, ce qui pose une difficulté en matière de communication avec la classe. En réalité, il s'agit le plus souvent d'une forme de protection contre les pressions (ou les réactions) des élèves que se

donnent les professeurs qui ne se sentent pas armés pour justifier leurs propositions et expliquer à leurs élèves que le jury reste souverain et susceptible de modifier les notes proposées.

D'autre part, telle directive académique qui interdit toute diminution de note peut conduire à une forme de surenchère. A l'inverse, pour éviter d'être taxés de laxisme, certains professeurs utilisent une fourchette de notes trop étroite, ce qui aboutit à un lissage des résultats qui fait perdre toute signification au contrôle en cours de formation. Tout cela est ressenti comme une injustice par les professeurs.

Les élèves

Les élèves s'accommodent très bien du contrôle en cours de formation, quelle que soit la diversité des pratiques subies. Leur représentation de l'examen ponctuel les amène naturellement à plébisciter le contrôle en cours de formation et même à demander son élargissement aux enseignements généraux.

Les résultats obtenus par les élèves ne leur sont généralement pas communiqués. Aucune indication, même sur leur niveau de performance, ne leur est quelquefois transmise. Plus étonnant, il semble que dans de nombreux cas il n'y ait pas eu à leur intention une action d'information portant sur, les objectifs de la formation ou le règlement d'examen et les coefficients des différentes épreuves... Manifestement, ils n'en comprennent globalement pas le fonctionnement : « on sait, parce que notre prof nous l'a dit, qu'aujourd'hui on a contrôle en cours de formation ... »

L'organisation décalée dans le temps, lorsque les moyens matériels sont insuffisants pour faire passer tout le monde en même temps, est suspectée d'inégalité. De fait, leurs représentations sont très majoritairement issues de ce qui leur a été dit par leurs professeurs, avec tout le degré de subjectivité que l'on peut imaginer. Fréquemment, ils comparent le contrôle en cours de formation d'un établissement à un autre et font remarquer « qu'à côté » c'est différent ou que c'est plus facile... Ils se demandent comment ils sont notés et suspectent souvent leurs professeurs de noter avec subjectivité ou sur la base de ce qu'ils savent des élèves à travers les autres évaluations.

Cette crainte d'injustice ou d'absence d'équité, voire d'arbitraire est assez souvent exprimée par les élèves, qui ne souhaitent cependant pour rien au monde revenir au contrôle ponctuel lorsque le contrôle en cours de formation est en application. Finalement, les élèves ne sont pas les véritables acteurs du contrôle en cours de formation ! Cela est certainement préoccupant, sans qu'il soit facile de distinguer les remédiations possibles : agir sur le niveau d'information des élèves, améliorer la communication, certainement... Mais alors, certains enseignants pourraient être en grande difficulté, parce qu'ils ne sont pas en mesure de justifier leurs pratiques (libertés par rapport aux référentiels quelquefois, ou non-respect de la forme et du fond des règlements d'examens par endroit, ou absence d'indicateurs d'évaluation, de leur fait ou de celui du référentiel, dans d'autres cas, etc.). Agir sur la formation des enseignants est donc un préalable incontournable. Mais aussi, améliorer l'écriture des référentiels et des définitions d'épreuves.

Synthèse

Globalement, le contrôle en cours de formation est un dispositif vécu de manière positive par les différents acteurs. Pour des raisons manifestement différentes, chacun semble y trouver son compte, sans pour autant en être véritablement satisfait.

Pour les corps d'inspection territoriaux, il s'agit avant tout d'un dispositif qui leur permet d'assurer un pilotage plus fin d'un diplôme, voire d'une filière. Il est aussi le révélateur de l'état d'une discipline en matière d'évaluation. De là à considérer que le pilotage d'un diplôme se fait par l'évaluation, il n'y a pas loin dans l'esprit de certains inspecteurs. C'est bien là le danger. Le contrôle en cours de formation, dans la mesure où il est nécessairement concomitant à l'écriture d'un diplôme ne doit pas constituer un outil de régulation de la formation. Il y a donc lieu de s'interroger sur le rôle joué par le contrôle en cours de formation dans l'esprit de certains responsables de filières.

Les mêmes confusions peuvent être observées chez certains enseignants. Tenter d'utiliser le contrôle en cours de formation comme moyen d'action sur l'absentéisme et, plus globalement sur le comportement des élèves, relève d'une dérive systémique. Cela étant, les professeurs sont unanimes à considérer que le contrôle en cours de formation responsabilise l'acte pédagogique et oblige à mener une réflexion de fond sur l'évaluation, ce qui leur paraît très positif et fait ressortir avec une

acuité particulière les besoins de formation continue, mais également les carences de leur formation initiale dans ce domaine.

Les directions d'établissements mesurent bien à travers le contrôle en cours de formation, les bénéfices qu'ils peuvent tirer d'équipes pédagogiques responsables et se révèlent donc facilitateurs, tant que les contraintes de gestion des établissements le permettent.

Les principaux acteurs concernés, à savoir les élèves, apprécient d'être évalués par leurs professeurs, avec le risque que cela comporte parfois, mais déplorent l'opacité de l'information qui laisse libre cours aux bruits les plus divers en matière d'équité entre établissements de formation.

En définitive, tout le monde est favorable au contrôle en cours de formation, qui présente des avantages perceptibles par rapport au contrôle ponctuel, à condition :

- que la conception de chaque diplôme soit en conformité avec l'esprit dans lequel le contrôle en cours de formation a été mis en place ;
- qu'il y ait une plus grande similitude de modalités entre les diplômes concernés ;
- que certains dispositifs soient simplifiés afin d'éviter les montages complexes et lourds à administrer ;
- qu'il soit suffisamment souple dans son application pour s'adapter aux contraintes propres aux différentes formations ainsi qu'au terrain ;
- qu'il soit accompagné de l'indispensable dispositif de formation initiale et continue des différents acteurs ;
- qu'il soit transparent à tous les niveaux (dans l'écriture des référentiels, dans la mise en œuvre, dans son évaluation).

2.4 - Le cas particulier du BTS

L'examen du BTS pose un problème particulier en ce sens qu'il est le seul diplôme professionnel dont la réglementation ne prévoit aucune épreuve évaluable en contrôle en cours de formation pour la grande majorité des candidats, le CCF ne s'appliquant pas aux étudiants de la formation initiale. On observe ainsi dans nombre de spécialités des épreuves totalement artificielles.

Les entreprises utilisent aujourd'hui l'outil informatique et des méthodes adaptées, comme l'ingénierie simultanée, le maquettage virtuel, la simulation, etc. Ces outils sont disponibles dans les lycées d'enseignement général et technologique et sont utilisés pour l'ensemble des formations industrielles et tertiaires. Paradoxalement, le système d'évaluation de la formation initiale, se présente sous la forme d'épreuves d'examen « sur table », coûteuses en moyens humains techniques et financiers. Ainsi, dans de nombreux BTS industriel le seul instrument utilisable à l'examen est la planche à dessiner, alors que les étudiants sont rompus à la CFAO. Dans certains BTS tertiaire, on rédige des arbres programmatiques ou des schémas conceptuels de données à la main, sans le moindre recours aux outils utilisés pourtant quotidiennement par les étudiants.

Une formule résume bien la situation : « Nous formons nos étudiants avec les outils de l'entreprise d'aujourd'hui, nous les évaluons avec les outils de l'entreprise d'hier. »

L'absurdité atteint son paroxysme quand on essaie, pour contourner la difficulté, de concentrer tous ces aspects sur la seule épreuve professionnelle de synthèse ou sur l'épreuve de conduite et présentation d'activités professionnelles (forcément locales) et qui consistent souvent en un exposé sur le déroulement du projet de deuxième année, sur les stages et les actions menées en milieu professionnel, voire sur des activités conduites en séances de travaux pratiques. C'est à dire que l'on concentre en quelques dizaines de minutes et avec un coefficient considérable, l'évaluation qui est au cœur de la compétence professionnelle du BTS que l'on veut certifier.

Quelquefois, certains groupes de travail chargé de la construction de diplômes de BTS se sont ingénies à fabriquer des épreuves nationales d'examen dites « pratiques », le plus souvent sur matériels informatiques. Les effets pervers sont nombreux : réduction de l'épreuve au plus petit dénominateur commun des matériels et logiciels disponibles dans les établissements, instrumentalisation à outrance de l'épreuve et, dans le pire des cas, éveil de soupçons de contournement de la procédure d'appel d'offres. Ainsi, qu'il s'agisse du BTS « mécanique et automatisme industriels » où les professeurs en sont réduits, pour les plus consciencieux de leur responsabilité dans la réussite de leurs étudiants, à exhumer des caves de l'établissement, une ou

deux fois par an, les planches à dessiner pour préparer les étudiants aux épreuves d'examen, des BTS du domaine de la conception des produits, du BTS « informatique de gestion » ou encore « assistant de direction », les thèmes proposés à l'examen sont en complet décalage avec la réalité des activités professionnelles qui servent de base à l'acquisition des compétences inscrites aux référentiels de certification.

Il arrive même parfois qu'une certaine forme de contrôle continu soit introduit subrepticement par une note des professeurs formateurs comptant dans l'épreuve professionnelle de synthèse.

Alors même que le tout CCF est autorisé pour la formation continue, qu'il est largement introduit dans le bac pro et le BEP, tout se passe comme si le BTS préparé par la formation initiale n'était pas un diplôme professionnel.

3 - Analyse des textes et des contributions diverses

3.1 - Les textes de l'administration centrale

La définition du contrôle en cours de formation découle d'un ensemble de textes dont la disparité affecte sensiblement la lisibilité :

- 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 des 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.

Les premiers textes se contentent d'encadrer la mise en œuvre du CCF sans en donner de définition concrète. Il en est ainsi de l'arrêté du 29 juillet 1992 portant sur les modalités d'organisation et de prise en compte des épreuves organisées sous la 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 des certificats d'aptitude professionnelle. Ce texte précise sur quoi porte le CCF, à qui il s'adresse, comment sont constitués les jurys, quels documents doivent être apportés à l'appui des résultats fournis aux jurys et comment sont pris en compte les résultats du CCF par les jurys. 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 se révèle flou pour ce qui concerne la définition du CCF même si on y apprend plusieurs choses :

- Quel que soit le mode d'évaluation, les objectifs de l'épreuve et son coefficient sont identiques au contrôle ponctuel.
- Il existe deux combinaisons d'épreuves ponctuelles et de CCF selon que l'on est en formation initiale (quatre épreuves ponctuelles et trois en CCF) ou continue (une épreuve ponctuelle et six en CCF à condition de ne pas avoir 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 à la sous épreuve 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.

Le premier texte qui porte sur une définition conceptuelle 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. Ce texte est reproduit en annexe 1.

Il fait suite à l'élargissement du CCF au baccalauréat 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. Il répond par ailleurs à un besoin d'harmonisation de l'évaluation d'un diplôme à l'autre, d'une spécialité à l'autre.

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 peut néanmoins regretter que ce 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 suffisamment 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 et 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.

3.2 - Les rapports de l'IGEN

L'évaluation du contrôle en cours de formation dans l'enseignement professionnel a fait l'objet, en 1999, d'un rapport conjoint des groupes « économie et gestion » et « sciences et techniques industrielles ». Cette évaluation s'appuyait sur l'analyse des textes de référence, sur différentes contributions des inspecteurs territoriaux ainsi que sur les observations déjà effectuées sur le terrain par ces deux groupes de l'inspection générale de l'éducation nationale.

Ce rapport met l'accent sur trois points majeurs :

- le flou conceptuel dans lequel a été laissée trop longtemps l'innovation majeure que constitue le CCF ;
- l'hétérogénéité des référentiels de diplômes ;
- la diversité des comportements des différents acteurs sur le terrain.

En ce qui concerne le premier point le rapport souligne que seule la note de service 97-077 du 18 mars 1997 tente de donner une définition conceptuelle claire du CCF alors qu'il est apparu dans le règlement général du baccalauréat professionnel en 1990 puis dans ceux du BEP et du CAP en 1992. La décision d'étendre le CCF aux brevets professionnels et aux brevets de techniciens supérieurs datant elle de 1995 avec la mise en unités de tous les diplômes professionnels de niveau 4 et 3.

Pour ce qui concerne l'hétérogénéité des référentiels, le rapport identifie trois causes principales d'hétérogénéité dans les définitions comme dans les pratiques :

- une 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 ;
- l'absence fréquente d'un véritable travail de concertation entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel ;
- l'absence d'une véritable harmonisation méthodologique entre les différents chefs de projet.

Au travers de l'analyse des comportements des différents acteurs sur le terrain le rapport met en évidence qu'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 chefs 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 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.

Le rapport formule pour un développement harmonieux du CCF cinq propositions détaillées dont on se limitera ici à citer l'intitulé :

- Une clarification conceptuelle du contrôle en cours de formation ;
- Une meilleure coordination entre les acteurs de la définition des diplômes ;
- Un réexamen annuel, avec les inspecteurs territoriaux, de la pertinence des documents nationaux d'accompagnement du CCF ;
- Un développement, au niveau académique, des actions de formation des personnes ressources ;
- Une implication accrue des chefs d'établissement en matière d'organisation du CCF.

3.3 - Les contributions des groupes disciplinaires de l'IGEN

Un texte émanant du groupe « sciences et techniques industrielles » de l'inspection générale de l'éducation nationale propose une analyse des conditions de réussite et des mesures susceptibles d'aider à la mise en œuvre et au succès du contrôle en cours de formation.

Il met en évidence, en préambule, que bien qu'il s'applique, à travers les différents diplômes et la variété des publics concernés, à la quasi-totalité des disciplines le contrôle en cours de formation est particulièrement adapté :

- à la certification de compétences professionnelles ;
- à l'évaluation de savoirs et de savoir-faire qui utilisent des outils difficilement mobilisables lors d'une épreuve ponctuelle académique ou nationale.

Il souligne que l'application de ce dispositif aux disciplines générales comme à certaines parties théoriques des disciplines professionnelles pose des problèmes d'une autre nature, comme celui de l'intégration de l'évaluation de savoirs et de savoir-faire à caractère cognitif dans des situations professionnelles, intégration qui semble plus simple pour les niveaux les moins élevés (CAP par exemple).

Le texte souligne que le contrôle en cours de formation impose :

- une relation étroite entre le référentiel des activités professionnelles du diplôme et les activités et contextes proposés aux candidats lors des situations d'évaluation ;
- et l'acceptation, comme lors d'une épreuve ponctuelle, de la non-exhaustivité du contrôle des compétences.

Les écarts constatés entre ces principes de base et les pratiques actuelles conduisent aux propositions suivantes :

- Vérification pour tous les diplômes professionnels, dans le cadre des CPC, de la relation entre le référentiel des activités professionnelles et les situations d'évaluation et modification, en cas de discordance, du référentiel de certification et/ou du règlement d'examen ;
- Vérification dans le cadre des CPC que les compétences et savoirs évalués, sans être totalement indépendants, sont disjoints dans chaque situation d'évaluation ;
- Formation des inspecteurs territoriaux à l'harmonisation des pratiques sur la base de noyaux durs de compétences pour une tâche professionnelle donnée et de contextes préalablement identifiés.

Faisant référence à la note de service 97-077 du 18 mars 1997 qui précise que pour les épreuves professionnelles l'évaluation peut être simultanée pour l'ensemble des élèves si les équipements nécessaires sont disponibles, le texte émanant du groupe « sciences et techniques industrielles » met en exergue le fait que cette possibilité constitue une des sources de dysfonctionnement du CCF. En effet, elle postule que tous les élèves peuvent accéder simultanément, ou au moins dans le même

temps, à la qualification attendue ce qui est bien sûr faux. Cette possibilité peut certes trouver une situation applicative en fin de formation dans le cadre d'une ultime situation d'évaluation mais il faut alors lui donner ce cadre restrictif.

Il convient donc d'expliquer clairement et d'écrire que si des périodes sont allouées pour la mise en œuvre d'une situation d'évaluation, c'est pour permettre d'en faire la proposition (au moins pour celles qui ne se situent pas en fin de formation dans le cadre scolaire) au candidat (ou à un groupe restreint de candidats) à un moment où la probabilité de succès est grande.

En ce qui concerne les situations d'évaluation correspondant aux périodes de formation en entreprise, le texte du groupe « sciences et techniques industrielles » souligne qu'elles posent des problèmes différents de celles qui sont pratiquées en établissement de formation. En effet, elles constituent généralement des situations de travail et non des situations construites pour évaluer. Il convient donc :

- de modifier les ambitions de la situation d'évaluation en entreprise par une approche plus globale du métier et non une limitation aux objectifs difficiles à atteindre en établissement ;
- d'alléger les livrets de suivi des périodes de formation en entreprise dont certains ont un volume de plusieurs dizaines de pages ;
- de veiller à une traduction compréhensible par l'entreprise des compétences à mobiliser et donc à évaluer au travers d'une pondération contractuelle des activités proposées au jeune.

En terme de conclusion partielle, le texte du groupe « sciences et techniques industrielles » précise que le contrôle en cours de formation constitue sans aucun doute un des éléments majeurs du parcours de la réussite que l'enseignement professionnel, et peut être technologique, peut proposer à chaque élève ou apprenti. Il met en évidence que sa mise en œuvre demande une maîtrise pédagogique renforcée chez les enseignants et une confiance faite aux équipes d'établissements. Cela impose, au-delà des propositions formulées et parallèlement à une clarification des textes, une prise en charge du contrôle en cours de formation par le projet d'établissement et une bien plus grande disponibilité des corps d'inspection pour l'action et l'animation pédagogique de proximité.

4 - Propositions

Les auteurs ont choisi de s'affranchir d'un certain nombre de contraintes qui auraient limité la portée de l'enquête. Dans cet esprit, l'investigation a été étendue à l'ensemble des formations professionnelles, du CAP au BTS.

Dans toutes les propositions qui suivent, les auteurs du rapport ont souhaité s'inscrire dans un projet global de refonte du contrôle en cours de formation afin de l'adapter aux besoins actuels du système éducatif et plus particulièrement à la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie et de la validation des acquis de l'expérience.

Ainsi, les propositions portent aussi bien sur la définition conceptuelle du contrôle en cours de formation, afin de l'adapter à ses différents champs d'application, que sur les procédures qui devraient être intégrées dans la réglementation, afin de la simplifier et de la rendre cohérente, ou encore sur la mise en œuvre, qui souffre aujourd'hui de disparités flagrantes. Plus largement, la refonte du contrôle en cours de formation induit des conséquences sur la structure même des diplômes professionnels et sur le contrôle de conformité (de qualité ?) que doivent exercer plus méthodiquement les corps d'inspection pédagogique de l'Éducation nationale.

4.1 - Propositions pour une nouvelle définition du CCF

Proposition 1 : Donner une définition claire du contrôle en cours de formation.

Nous proposons le texte ci-dessous :

Définition du contrôle en cours de formation

Il s'agit d'une évaluation certificative d'un ensemble de compétences terminales, réalisée par sondage et par les formateurs eux-mêmes, au fur et à mesure que les formés atteignent le niveau requis.

Certificative : L'évaluation fait partie des épreuves qui permettent l'obtention du diplôme.

Terminales : Le but n'est en aucun cas d'évaluer des compétences intermédiaires, mais bien celles qui sont visées au stade final d'un domaine de formation, pour lesquelles il n'est pas nécessaire d'attendre la fin de toute la formation.

Par sondage : A la différence du contrôle continu, on ne cherche pas à évaluer de manière exhaustive toutes les compétences d'un même domaine, mais un ensemble pertinent de compétences caractéristiques du domaine considéré. C'est exactement le même principe que celui qui préside depuis toujours à la construction des épreuves ponctuelles terminales

Par les formateurs : Les formateurs sont habilités à procéder à l'évaluation au même titre que les commissions d'évaluation des épreuves ponctuelles. Leurs propositions sont transmises au jury, qui procède aux ajustements nécessaires.

Principes :

Les formateurs organisent, dans la continuité du processus de formation, dans le cadre de la réglementation de l'examen, une ou plusieurs situations d'évaluation, pour un formé ou un groupe de formés, afin de certifier que les compétences visées sont acquises

Modalités :

Par conséquent, **on évalue quand c'est possible et sans interrompre le processus de formation, ceux qui sont réputés avoir atteint les compétences visées. Ils sont alors placés dans une situation d'évaluation, correspondant à une activité professionnelle réelle ou simulée** (voir Note de service n° 97-077 du 18 mars 1997), afin de faire la démonstration de leurs compétences. **Cette situation d'évaluation doit correspondre à la définition de l'épreuve, qu'elle soit ponctuelle ou en CCF.** Donc, les mêmes compétences sont concernées, les mêmes activités, les mêmes données, etc.

Ces principes induisent notamment qu'il existe une relation étroite entre les activités et tâches du référentiel des activités professionnelles du diplôme et, d'une part, les unités constitutives, d'autre part les situations d'évaluation. Cette remarque est fondamentale pour l'écriture des référentiels de certification et les procédures de mise en œuvre des situations d'évaluation.

Les compétences sont regroupées dans les unités constitutives du diplôme qui doivent être, sauf exception, évaluées chacune en une seule situation d'évaluation.

Premier type d'exception : Il peut être nécessaire d'évaluer une unité en plusieurs fois, lorsque les situations de travail demandent trop de temps ou qu'un enchaînement est techniquement et professionnellement nécessaire (revue de projet dans une unité de projet par exemple). On doit alors prévoir deux situations d'évaluation au maximum.

Deuxième type d'exception : Le découpage en unités a été réalisé de telle manière qu'une même unité rassemble plusieurs processus de travail indépendants. Il pourrait apparaître légitime de prévoir plusieurs situations d'évaluation (deux ou trois au maximum), mais il conviendrait au préalable de s'interroger sur la pertinence du découpage en unités et de vérifier d'abord dans quelle mesure il serait possible de rétablir la correspondance entre une unité et une activité professionnelle, quitte à proposer une évaluation par tirage au sort des processus de travail concernés (notion d'évaluation par prélèvement)..

Dans tous les cas, la multiplication des situations est à proscrire lorsque c'est interprété comme une possibilité d'organiser l'évaluation sur les mêmes compétences en rendant « progressive² » la difficulté ou en donnant des supports différents (ex : une machine à cycle

² Il n'est pas raisonnable de poursuivre en même temps un objectif d'étalement de l'évaluation et un objectif de progressivité épreuve par épreuve. Une telle ambition ne peut que multiplier sensiblement la durée de l'évaluation au détriment du temps de formation. D'ailleurs la note de service no 97-077 du 18 mars 1997 ouvre une simple possibilité, en aucun cas une obligation de

simple, une machine à cycles multiples ou dans le domaine tertiaire, les fonctionnalités de base d'un logiciel, puis les fonctionnalités avancées, etc.).

Une compétence doit être évaluée une fois et une seule.

Il arrive encore dans certains référentiels de certification (mais il ne devrait pas en être ainsi), que la même compétence soit mentionnée dans plusieurs unités (ou épreuves). C'est typiquement le cas des compétences transversales rattachées à des capacités du type « s'informer », « communiquer », etc.

Il y a alors deux possibilités :

- *Ce ne sont pas réellement les mêmes compétences parce que les données sont très différentes et constituent en réalité un « passage obligé ». Dans la plupart des cas, on peut très bien donner la réponse afin de pouvoir poursuivre. Par exemple si un candidat ne sait pas rassembler des données il ne saura pas mieux le faire dans une autre situation ou unité ;*
- *Ce sont les mêmes compétences et alors il faut choisir dans quelle épreuve on leur fait correspondre une note.*

On certifie au fur et à mesure que l'ensemble des compétences d'une même unité sont atteintes.

D'un point de vue pratique, il faut se fixer une période dans laquelle sont organisées les évaluations afin de rester dans le cadre légal de la durée de formation. Mais cela ne signifie en aucun cas que tout le monde doit être évalué en même temps. Ceux qui sont prêts sont évalués, ceux qui ne le sont pas le sont plus tard après un complément de formation (si possible en auto formation partielle afin de ne pas ralentir la progression des autres). A la fin du délai prévu tous devront avoir été évalués. Ceux qui n'ont pas atteint les compétences évaluées de l'unité, recevront une note inférieure à la moyenne pour l'unité considérée. Le jeu des compensations permettra éventuellement d'obtenir l'examen dans sa forme globale.

Ceci implique donc de revoir la Note de service n° 97-077 du 18 mars 1997 afin de la débarrasser de quelques contradictions, mais surtout des passages les plus controversés (voir l'analyse des corps d'inspection territoriale en 2.2, ci-dessus).

4.2 - Propositions de cadrage des procédures

Proposition 2 : Publier des principes clairs de construction des situations d'évaluation.

Nous proposons le texte suivant :

Principes de construction des situations d'évaluation

« Une situation d'évaluation est définie à partir des éléments suivants :

- les compétences à évaluer ;
- les conditions de l'évaluation ;
- la définition de l'activité à réaliser et ses conditions de réalisation ;
- la performance attendue ;
- les critères de l'évaluation.

Les conditions de réalisation de l'activité comportent des éléments relatifs au contexte technique (moyens, équipements, modes d'organisation du travail, ...), aux consignes et instructions, aux caractéristiques de temps et de lieu, à la situation de communication, aux relations fonctionnelles, aux outils et documents fournis, à l'étendue de responsabilité ou au degré d'autonomie, ... » (Extrait de la note de service no 97-077 du 18 mars 1997).

prévoir plusieurs situations d'évaluation pour une même unité ("la délivrance d'une unité peut rendre nécessaires plusieurs situations d'évaluation").

Ces précisions sur les caractéristiques structurelles d'une situation d'évaluation, sont certes justes et intéressantes, mais parfois peu concrètes et difficiles à interpréter. Cela est particulièrement vrai dans le cas où le référentiel n'est pas explicite, ni sur la définition des unités, ni sur la relation entre unités constitutives et référentiel des activités professionnelles, voire sur la description des tâches et activités professionnelles elles-mêmes, quand ce n'est pas sur l'écriture des compétences.

L'analyse des référentiels des diplômes professionnels montre que de grandes opacités existent dans ce domaine et rendent la construction des situations d'évaluation parfois très difficile. La mise en conformité des dispositifs de CCF dans les différents diplômes de l'éducation nationale rendra certainement nécessaire la réécriture d'un nombre non négligeable de référentiels de diplômes (cf. infra).

Le référentiel du diplôme établit normalement une liaison entre activités, tâches professionnelles et unités constitutives de certification par regroupement cohérent des compétences associées (avec éventuellement, dans la définition des épreuves ou unités, la description sommaire du type de travail demandé possible).

Alors, les compétences à évaluer, les conditions de l'évaluation, l'activité à réaliser et ses conditions de réalisation, la performance attendue, les critères et indicateurs de l'évaluation sont directement extraits du référentiel d'activité professionnelle et des compétences.

Il revient à l'enseignant de choisir le contexte technique, les consignes et instructions adaptées, les outils et documents fournis et de traduire les indicateurs d'évaluations (extraits des tableaux de compétences) dans le contexte de l'évaluation.

Lorsque le référentiel n'établit pas clairement cette liaison, de nombreuses dérives sont possibles : évaluation de "savoir" pur, de savoir-faire parcellisés, d'une même compétence dans plusieurs unités, d'une même compétence plusieurs fois dans la même unité, confusion dans les critères et indicateurs d'évaluation, etc. A tout le moins, à défaut de réécriture du référentiel, il est indispensable de prévoir la rédaction d'un document annexe, permettant d'apporter les précisions nécessaires à la mise en œuvre d'un CCF conforme aux principes énoncés précédemment.

En attendant que les référentiels soient tous conformes à cette règle, le texte ci-dessus pourrait être complété par le passage suivant :

Si la liaison entre activités, tâches professionnelles et unités constitutives de certification n'apparaît pas clairement dans l'écriture du référentiel, il faut alors repérer, pour les compétences concernées par l'épreuve, quelles sont les activités et les tâches professionnelles qui les mobilisent. Le choix d'une situation de travail, réel ou simulé, se ramène ensuite aux principes précédents.

Proposition 3 : Publier une méthode de construction d'une situation d'évaluation en centre de formation.

Nous proposons le texte suivant :

Méthode de construction d'une situation d'évaluation en centre de formation

Pour un référentiel bien conçu, la méthode de construction d'une situation d'évaluation est donc la suivante :

- repérage des activités et tâches professionnelles du référentiel d'activités professionnelles correspondant à l'unité à évaluer³ ;
- choix des activités et tâches caractéristiques pouvant être organisées dans le processus de formation et dans le temps imparti par le règlement d'examen ;
- identification des compétences associées et de celles qui sont à évaluer (précisées par la définition de l'épreuve dans le règlement d'examen) ;
- "contextualisation" des données et des indicateurs de performance répertoriés dans le tableau

³ Cette identification est quelquefois clairement explicitée dans les référentiels. Ce devrait être la règle générale.

- des compétences (colonnes "données" et "indicateurs de performance") ;
- rédaction du travail demandé ;
- mise en place des moyens matériels.

On remarquera que cette démarche peut amener à créer des situations d'évaluation différentes des situations de travail réel. Ne serait-ce que parce que les situations de travail réel sont complexes et ne séparent pas la mobilisation des compétences nécessaires les unes des autres. C'est l'essentiel de la différence qu'il existe entre situation de travail réel et situation de travail simulé. Ce n'est pas forcément une hérésie si la situation de travail réel n'en est pas travestie ou anormalement modifiée. Dans tous les cas on cherchera en priorité à se placer dans des situations de travail réel.

Proposition 4 : Préciser le cas particulier des situations d'évaluation en entreprise :

Situations d'évaluation en entreprise

Dans ce contexte la construction d'une situation d'évaluation est compliquée par deux facteurs :

- le partage de la responsabilité de l'évaluation entre les formateurs et les tuteurs ;
- la situation de travail réel, qui est souvent globale et complexe.

Dans ce cas là il n'est pas nécessaire, sauf exception, de « construire » des situations d'évaluation, mais bien d'évaluer les compétences liées à une unité de certification au travers de l'observation du comportement du formé à son poste de travail, dans des phases d'activité prescrite favorables. Toute la difficulté réside dans la compréhension que le tuteur et l'équipe pédagogique ont de la situation de travail et des compétences qui y sont mobilisées.

Une analyse des situations de travail offertes en entreprise au stagiaire qui permette d'identifier les compétences mobilisées est indispensable à deux titres :

- pour choisir les activités à confier au stagiaire pendant sa présence dans l'entreprise ;
- pour procéder à son évaluation.

Proposition 5 : Préciser les procédures d'évaluation :

Procédures d'évaluation

Il est clair que **l'évaluation s'intègre au processus de formation qu'elle ne doit pas interrompre**. En conséquence, les formés sont évalués dès qu'ils atteignent l'ensemble des compétences correspondant à l'unité (ou épreuve) faisant l'objet du CCF. Il est de la responsabilité des formateurs de repérer au fur et à mesure ceux qui semblent bien maîtriser ces compétences pour les évaluer sans attendre.

Ceux qui rencontrent des difficultés sont évalués en fin de période prévue pour la formation à ces compétences et au plus tard à la fin de la période prescrite par le règlement d'examen (référentiel de certification). Cette évaluation devrait statistiquement déboucher, pour la plupart d'entre eux, sur une note plus faible que leurs camarades évalués plus tôt, voire insuffisante pour bénéficier de l'unité (note inférieure à 10/20).

Se pose la question des situations d'évaluation organisées avant la fin de la période prescrite et que certains formés ne réussissent pas à la hauteur de leurs espérances (ou de celles de leurs enseignants). Certains formateurs céderaient volontiers à la pression des formés tendant à leur faire refaire une évaluation dans l'espoir de mieux réussir. Sans donner une réponse définitive à cette question, on peut simplement remarquer que dans le cadre d'un examen ponctuel terminal il n'y a pas de "rattrapage à la carte" et que le contrôle en cours de formation est déjà une avancée en soi dans la progressivité de l'évaluation.

Se pose aussi la question de l'utilisation du temps courant entre les premières évaluations et celles qui sont organisées en fin de période prescrite. On peut recommander qu'il soit utilisé au bénéfice des premiers pour approfondir certains points, aller plus loin que la performance minimale requise, puis avancer sur d'autres apprentissages, le tout en relative autonomie. Pour les seconds, c'est le temps du tutorat, de la remédiation, mais aussi de l'auto approfondissement des notions mal maîtrisées.

Il est à remarquer que de telles dispositions répondent en partie au problème de l'absentéisme qui fait souci à certaines équipes pédagogiques.

A l'instar de toute épreuve d'examen le contrôle en cours de formation doit prendre appui sur une logistique administrative formelle. Les établissements devraient donc établir des convocations officielles.

L'absentéisme devra ainsi être traité de la même manière qu'à l'examen ponctuel terminal.

4.3 - Propositions relatives à l'élaboration des référentiels

Nombre de référentiels actuels sont proches de la qualité requise, assez peu sont réellement construits dans la perspective de faciliter le contrôle en cours de formation et la validation des acquis de l'expérience (ce qui est lié). Force est de constater également que la description des situations d'évaluation varie fortement d'un diplôme à l'autre, à la fois selon les spécialités professionnelles concernées et selon l'âge du diplôme.

Proposition 6: Les référentiels actuels des diplômes professionnels devraient être « revisités »,

afin d'intégrer réellement cet ensemble de préoccupations. Certains le font déjà, il reste à le vérifier pour les autres, à en réécrire certains, avec le souci d'une homogénéisation des pratiques.

Le point fondamental est la recherche d'une cohérence tout au long de la procédure d'écriture d'un référentiel. Cette cohérence est renforcée par la prise en compte permanente des préoccupations suivantes :

- L'objet de l'évaluation certificative est d'attester d'une maîtrise suffisante ou, pour le moins, de la capacité à maîtriser rapidement, dans un contexte professionnel réel, les compétences décrites dans le référentiel d'activité professionnelle. Les compétences et savoirs associés, représentent une reformulation et une remise en ordre différent du référentiel des activités professionnelles.
- L'évaluation certificative porte sur les mêmes objets, que l'on soit en fin de cycle de formation initiale ou que l'on soit en phase de validation des acquis de l'expérience ; elle porte sur les mêmes compétences quel que soit le dispositif de formation (initiale ou continue).
- La procédure de certification doit être en cohérence avec les compétences professionnelles à attester⁴, elle doit être aussi simplifiée que possible.
- La liaison entre les unités de certification et le référentiel des activités professionnelles doit être transparente.

Ainsi, quelques principes simples peuvent être rappelés :

• *Modalités de construction des unités*

Les unités servent de base à la certification des compétences professionnelles correspondant aux métiers visés par le diplôme, soit dans le cadre de la formation initiale, soit dans celui de la validation de l'expérience professionnelle. Les « activités professionnelles » et « tâches professionnelles » du

⁴ Ce qui interdit notamment l'évaluation des progrès dans un parcours de formation, ou encore celle de "savoir-faire" morcelés.

référentiel des activités professionnelles sont le point de départ de la construction des unités.

Le principe de base devrait être : « une activité professionnelle = une unité ». A partir de ce principe il convient de rechercher les regroupements judicieux permettant de délimiter des « situations de travail » autonomes correspondant à une réalité de l'emploi dans les entreprises. Ces regroupements peuvent éventuellement recouvrir des parties d'« activités professionnelles » précédentes si c'est indispensable. Cela est souvent nécessaire pour les « préoccupations transversales » telles que la sécurité, l'animation, etc., qui peuvent être rattachées en tout ou partie à d'autres « activités professionnelles » pour constituer des unités cohérentes en terme d'emploi. Cette identification des unités constitutives du diplôme, est plus complexe lorsque le diplôme concerne un ensemble de champs d'application, ce qui est souvent le cas des formations du secteur tertiaire ou certains secteurs des services industriels. Cependant, si l'on accepte le principe de l'évaluation par sondage (c'est à dire sa non-exhaustivité) on peut rester sans difficulté dans ces principes tout en couvrant à la fois totalement les compétences et largement les domaines d'application. On ajoutera volontiers que la bonne stratégie, surtout pour des emplois de niveau V et IV, serait de décliner en plusieurs diplômes, la polyvalence ne paraissant pas raisonnable à ces niveaux. Mais cette observation renvoie à la stratégie de création des diplômes qui sera abordée plus loin.

Dans tous les cas, il convient de trouver un équilibre satisfaisant entre le nombre nécessairement limité des unités et la nécessité de rester proche des pratiques de répartition du travail en entreprise. Enfin, il convient de garder à l'esprit que le dispositif d'évaluation doit être sensiblement le même, qu'il s'agisse d'épreuves ponctuelles ou du CCF et qu'il faut donc rester vigilant quant au caractère réaliste des épreuves d'examen.

Il s'agit donc d'un travail par essence itératif avec la construction des modalités de certification.

Il reste enfin à associer à chaque unité les compétences correspondantes du référentiel, en veillant à ne jamais répéter la même compétence dans plusieurs unités, dans la mesure où le contraire entraînerait l'évaluation des mêmes compétences plusieurs fois.

• Construction des épreuves

Par définition, les unités constitutives du diplôme correspondent aux épreuves ou sous-épreuves. Une unité ne devant jamais être évaluée par plus d'une épreuve.

On repère ainsi les unités qui peuvent être évaluées par écrit, à l'oral, dans le cadre de travaux pratiques ou à l'occasion des stages et périodes de formation en entreprise.

On procède ensuite aux regroupements cohérents permettant de réduire le nombre d'épreuves.

Les informations obligatoires pour la définition des épreuves sont :

- le titre, l'unité concernée, le coefficient ;
- le contenu de l'épreuve, soit : la liste des compétences du « référentiel des compétences et savoirs » qui peuvent faire l'objet de l'évaluation ; la description des supports de l'évaluation ; le cadre opérationnel du travail qui peut être demandé ;
- la forme de l'évaluation, soit : ponctuelle, écrite ou pratique et/ou en contrôle en cours de formation, les définitions et contraintes réglementaires correspondantes.

4.4 - Propositions relatives à la structure des diplômes professionnels

Proposition 7 : Distinguer les diplômes d'insertion professionnelle des autres

Les diplômes visant un objectif d'insertion professionnelle rapide (CAP, Bac Pro, BTS, mentions complémentaires) posent un problème spécifique en matière de contrôle en cours de formation. Les propositions ci-dessus, devraient répondre à ces contraintes particulières.

Les autres diplômes (BEP, baccalauréat technologique, baccalauréat général), ont une visée d'insertion professionnelle plus lointaine après une poursuite d'étude. Il est alors moins réaliste de définir des unités de certification appuyées sur des activités professionnelles, donc des situations d'évaluation relatives à des tâches professionnelles qui ne sont pas encore cernées complètement. Dans ce cas les propos précédents sur les situations d'évaluation peuvent être adaptés si on entend « résolution de problèmes concrets de synthèse » en lieu et place de « tâche ou activités professionnelle ».

Cette remarque s'applique au contrôle en cours de formation des disciplines « générales ». En tout état de cause, il s'agit de s'interroger sur l'ampleur du champ d'application du contrôle en cours de formation et plus particulièrement sur le fait de savoir si toutes les matières d'enseignement (notamment dans le cas des deux derniers diplômes) se prêtent ou non au contrôle en cours de formation.

4.5 - Propositions relatives à l'organisation des examens et au contrôle de conformité

Proposition 8 : Mettre en place un système organisé d'harmonisation et de contrôle de conformité de la mise en œuvre du contrôle en cours de formation.

Les observations du terrain mettent toujours en évidence de grandes disparités dans les pratiques.

Une animation et des formations sérieuses doivent se substituer au pilotage autoritaire et pointilleux qui existe ici ou là comme à l'absence totale de pilotage qui prévaut ailleurs.

Les corps d'inspection territoriale, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et l'inspection générale de l'éducation nationale doivent prendre en charge cette mission de formation. Cela implique à la fois une coordination des actions à tous les niveaux (notamment par la concertation des chefs de projet des diplômes⁵) et par la prise en charge de la formation des enseignants, tant au niveau de leur formation initiale et continue que dans leur formation initiale en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

Manifestement, les procédures lourdes de contrôle et « d'harmonisation » qui existent encore pour certains diplômes, doivent laisser la place à des organisations plus souples, fondées sur une concertation a priori des différents acteurs du terrain .

⁵ Ce qui n'était déjà pas souvent le cas dans le cadre des CPC, mai qui l'est encore moins depuis l'apparition des groupes « d'experts » de la DESCO sur les programmes (ex GTD).

Proposition 9 : Réintégrer les corps d'inspection territoriale dans tous les jurys d'examens

La dernière partie de la proposition précédente devrait trouver sa réponse naturelle dans une implication réelle des corps d'inspection territoriaux, soit comme présidents du jury (cas des BTS), soit comme co-présidents ou vice-présidents pour les autres diplômes .

C'est sans doute bien parce que les inspecteurs (notamment les IEN) ne sont pas membres des jurys d'examens, même pas comme vice-présidents, que les pratiques excessives de contrôle « a priori » se sont développées.

Proposition 10 : Informer les candidats des modalités réglementaires du contrôle en cours de formation et des propositions de notes faites aux jurys.

Le référentiel d'un diplôme comme ses modalités de certification sont des éléments contractuels entre l'institution et les formés. Il n'est pas normal que tant de jeunes, ou moins jeunes, ignorent complètement les termes de ce contrat.

Il appartient à chaque équipe pédagogique de transmettre cette information essentielle.

En conséquence, il est aussi naturel que les propositions de notes transmises aux jurys par les formateurs soient communiquées aux intéressés. Dans le cadre, bien entendu, de la transparence sur le statut de cette proposition (elle n'est qu'une proposition et le jury est souverain dans le cadre du règlement d'examen).

ANNEXE 1

Note de service no 97-077 du 18 mars 1997 (Education nationale, Enseignement supérieur et Recherche : bureau DLC B2)

Texte adressé aux recteurs d'Académie, au recteur, directeur général du CNED, aux délégués académiques aux enseignements techniques, aux délégués académiques à la formation continue, aux chefs de service académique d'information et d'orientation, aux chefs des divisions des examens et concours et aux chefs d'établissement.

Mise en œuvre du contrôle en cours de formation au brevet de technicien supérieur, au baccalauréat professionnel et au brevet professionnel.

NOR : MENL9700806N

Références : décret no 95-663 du 9 mai 1995 mod. ; décret no 95-664 du 9 mai 1995 mod. ; décret no 95-665 du 9 mai 1995 mod. ; arrêté du 9 mai 1995.

Les nouveaux décrets de mai 1995 réglementant le baccalauréat professionnel, le brevet professionnel (BP) et le brevet de technicien supérieur (BTS) font une place accrue, mais à des degrés divers, à l'évaluation par contrôle en cours de formation (CCF).

Ce mode particulier d'évaluation est déjà pratiqué pour les baccalauréats professionnels depuis 1990 et pour les CAP et BEP depuis 1992. Son extension, notamment au brevet professionnel et au brevet de technicien supérieur, exige une stabilisation de sa définition prenant en compte les acquis de l'expérience.

Il s'agit donc d'établir les grands principes qui caractérisent ce mode d'évaluation, principes à partir desquels seront définis, dans chaque arrêté de spécialité, les modalités précises de mise en œuvre du contrôle en cours de formation.

A) PRINCIPES DE L'ÉVALUATION PAR CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION

Les principes définis ci-après s'appliquent à l'ensemble des épreuves ou unités délivrées sous la forme du contrôle en cours de formation, quelle que soit la voie de formation empruntée par le candidat ou l'établissement dont il est issu, ceci afin de maintenir l'homogénéité de l'évaluation certificative et de garantir la qualité du diplôme.

Dans tous les cas, la définition d'une épreuve ou d'une sous-épreuve sous forme ponctuelle ou sous forme CCF a pour objectif l'évaluation des mêmes compétences terminales.

1. Le principe d'évaluation certificative

L'évaluation certificative sert à déterminer le niveau terminal atteint par le candidat par rapport au niveau requis pour l'obtention du diplôme. Il ne s'agit donc pas de mesurer les progrès réalisés par le candidat. L'évaluation certificative doit ainsi être distinguée de l'évaluation formative.

2. Un usage généralisé de situations d'évaluation

A la différence du contrôle continu, la mise en œuvre du contrôle en cours de formation s'appuie sur la notion de situation d'évaluation.

On peut définir une situation d'évaluation de la manière suivante. C'est une situation qui permet la réalisation d'une activité dans un contexte donné. Son objectif est l'évaluation des compétences et des savoirs mis en œuvre dans une situation donnée, et requis pour la délivrance de l'unité. La délivrance d'une unité peut rendre nécessaires plusieurs situations d'évaluation.

Les situations d'évaluation sont définies, pour chaque unité, dans le règlement d'examen de chaque diplôme.

Le CCF suppose une approche globale de l'évaluation qui conduit à rejeter l'évaluation de compétences isolées. L'évaluation par CCF ne doit pas être réduite à une variante de l'examen traditionnel avec éclatement des épreuves.

Les situations d'évaluation peuvent avoir des poids différents et donc être affectées de coefficients différents. Le coefficient attribué à une situation d'évaluation est fonction des exigences de la qualification visée, de la complexité et de la nature des activités à effectuer, de son importance dans la qualification et non du moment où l'on évalue.

B) CHAMP D'APPLICATION DU CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION ET ASPECTS RÉGLEMENTAIRES

Le règlement d'examen de chaque spécialité détermine pour chaque catégorie de candidat les épreuves évaluées par contrôle en cours de formation et celles évaluées sous forme ponctuelle.

Il précise pour chaque épreuve le contenu et les objectifs de l'évaluation, qui sont communs aux deux modes d'évaluation.

Lorsque, en vertu d'une décision de positionnement, un candidat est dispensé de suivre la formation conduisant à une unité, l'épreuve ou la sous-épreuve correspondant à cette unité ne peut, de fait, être évaluée par CCF. Le candidat devra par conséquent subir l'épreuve ponctuelle correspondante.

Les épreuves facultatives ne sont pas évaluées par CCF

1. Baccalauréat professionnel (décret no 95-663 du 9 mai 1995 modifié, RLR 543-1 a)

L'examen comporte sept épreuves obligatoires.

Pour les candidats préparant le baccalauréat professionnel par la voie scolaire dans un établissement public ou privé sous contrat ou par la voie de l'apprentissage dans un centre de formation d'apprentis ou une section d'apprentissage habilités par le recteur ou par la voie de la formation professionnelle continue dans un établissement public, le CCF s'applique à trois épreuves obligatoires de l'examen.

Le CCF peut être étendu à l'ensemble des épreuves obligatoires moins une au profit des candidats préparant le baccalauréat professionnel par la voie de la formation professionnelle continue dans un établissement public habilité.

2. Brevet professionnel (décret no 95-664 du 9 mai 1995 modifié, RLR 545-1 a)

L'examen comporte six épreuves au maximum.

Pour les candidats ayant préparé le BP par la voie de l'apprentissage dans un centre de formation d'apprentis ou une section d'apprentissage habilités ou par la voie de la formation professionnelle continue dans un établissement public, une épreuve sur cinq ou deux épreuves sur six sont évaluées par CCF

De même qu'au baccalauréat professionnel, le CCF peut être étendu à l'ensemble des épreuves obligatoires moins une au profit des candidats préparant le brevet professionnel par la voie de la formation professionnelle continue dans un établissement public habilité.

3. Brevet de technicien supérieur (décret no 95-665 du 9 mai 1995 modifié, RLR 544-4 a)

L'examen comporte six épreuves obligatoires.

Le CCF ne concerne que les candidats de la formation professionnelle continue issus d'établissements publics habilités. Il s'applique alors à cinq épreuves de l'examen, une épreuve restant évaluée sous forme ponctuelle.

4. Habilitation à pratiquer le contrôle en cours de formation

Au baccalauréat professionnel et au brevet professionnel, les établissements scolaires publics et privés sous contrat ainsi que les établissements publics de formation professionnelle continue pratiquent de droit le contrôle en cours de formation (trois épreuves sur sept au baccalauréat professionnel ; une épreuve sur cinq ou deux épreuves sur six au brevet professionnel).

Doivent, au baccalauréat professionnel et au brevet professionnel, être habilités à pratiquer le contrôle en cours de formation, les centres de formation d'apprentis et les sections d'apprentissage. Faute d'habilitation, les candidats apprentis sont évalués par épreuves ponctuelles.

Enfin, les établissements publics de formation continue, s'ils souhaitent pratiquer le CCF étendu à l'ensemble des épreuves moins une, doivent, au BTS, au baccalauréat professionnel et au brevet professionnel, être habilités.

Un arrêté du 9 mai 1995 fixe les conditions de ces habilitations (JO du 10 mai 1995 ; BOEN no 23 du 8 juin 1995, RLR 543-1 a).

L'habilitation à pratiquer le CCF concerne une spécialité, voire une option, de brevet professionnel, baccalauréat professionnel, brevet de technicien supérieur et porte sur les épreuves que le règlement d'examen a désigné comme devant être évaluées en CCF

Elle est accordée par le recteur, après avis des corps d'inspection et notamment de l'inspecteur responsable de la spécialité. J'attire particulièrement votre attention sur le fait que cette habilitation pourra être acquise implicitement trois mois après le dépôt de la demande, sauf refus exprès du recteur pendant ce délai.

Le recteur peut retirer l'habilitation, pour des raisons dûment motivées après avis des corps d'inspection concernés, notamment au vu du bilan de la mise en œuvre du CCF établi à la fin de chaque session d'examen en liaison avec le jury.

Par ailleurs, si l'inspecteur concerné ou le chef d'établissement ou le directeur du centre de formation d'apprentis constate des difficultés dans le déroulement des situations d'évaluation, le recteur peut exiger de nouvelles évaluations et, en cas d'impossibilité majeure, autoriser le candidat à se présenter aux épreuves ponctuelles terminales correspondantes. Ce constat s'effectue après consultation de l'équipe pédagogique.

C) MODALITÉS DE MISE EN OEUVRE DU CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION

1. Choix et périodicité des situations d'évaluation

L'évaluation par contrôle en cours de formation, tant dans ses aspects d'organisation que de vérification des acquis, est de la responsabilité des formateurs, sous le contrôle des corps d'inspection.

Les formateurs conçoivent les situations d'évaluation en fonction du cadre fixé par le règlement d'examen de chaque diplôme. Certaines peuvent avoir lieu durant la période de formation en milieu professionnel ; dans ce cas, leur élaboration donne lieu à une concertation entre les enseignants et le tuteur.

Le candidat est informé par les formateurs des objectifs visés par les situations d'évaluation et des conditions de leur déroulement, préalablement à leur mise en œuvre.

Les évaluations sont étalées dans le temps.

Concernant les épreuves professionnelles, l'évaluation peut être organisée dans le même temps pour tous les candidats si toutefois les équipements sont disponibles.

L'organisation de l'évaluation doit tenir compte des contraintes des différents types de formation et ne saurait en conséquence être définie obligatoirement en référence à l'organisation de l'année scolaire.

2. Caractéristiques des situations d'évaluation

Elles peuvent être des situations de travail réelles ou simulées, ou bien des situations construites pour évaluer.

La détermination de ces situations d'évaluation découle d'une nécessaire identification de situations (ou activités) caractéristiques de la qualification visée par le diplôme, sous tous ses aspects tant culturels que professionnels.

Dans le domaine professionnel, l'analyse des activités professionnelles de référence décrites dans le référentiel des activités professionnelles facilite la définition des situations d'évaluation. On sera toutefois vigilant sur le fait qu'une situation de travail peut permettre la formation et ne pas présenter les conditions nécessaires à l'évaluation.

Ces situations d'évaluation doivent être définies à partir des éléments suivants :

- Les compétences à évaluer ;*
- Les conditions de l'évaluation ;*
- La définition de l'activité à réaliser et ses conditions de réalisation ;*
- La performance attendue ;*
- Les critères de l'évaluation.*

Les conditions de réalisation de l'activité comportent des éléments relatifs au contexte technique (moyens, équipements, modes d'organisation du travail...), aux consignes et instructions, aux caractéristiques de temps et de lieu, à la situation de communication, aux relations fonctionnelles, aux outils et documents fournis, à l'étendue de responsabilité ou au degré d'autonomie...

Ces conditions de l'évaluation peuvent être différentes des conditions de réalisation de l'activité. L'ensemble de ces conditions a une influence sur la qualité de la performance. Le recours au contexte est nécessaire pour l'analyse du niveau de maîtrise des compétences attendues.

Les critères de l'évaluation peuvent porter sur le résultat obtenu et/ou sur la démarche utilisée et les stratégies mises en œuvre.

Les situations d'évaluation ne visent pas à évaluer de façon exhaustive toutes les compétences.

3. Evaluation finale, rôle du jury et des corps d'inspection

L'ensemble des résultats des situations donne lieu à une note correspondant à une épreuve ou à une unité. Cette note est proposée par l'équipe pédagogique au jury qui reste seul compétent pour arrêter la note finale.

Lorsque les évaluations ont lieu durant la période de formation en milieu professionnel, la proposition de note émane conjointement des enseignants et des tuteurs.

La proposition de note présentée au jury est argumentée notamment au moyen des documents ayant servi à élaborer cette proposition (ex. : grilles d'évaluation).

Les différentes informations relatives aux situations d'évaluation auxquelles le candidat a été soumis sont portées à la connaissance du jury, lequel peut émettre des observations sur la pertinence des situations choisies.

Les corps d'inspection des spécialités et des disciplines 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.

Pour ce qui concerne l'habilitation à mettre en œuvre le CCF, il est rappelé que les corps d'inspection émettent un avis préalable à l'octroi de l'habilitation et à son retrait et qu'ils assurent le contrôle pédagogique pendant la durée de la formation.

Les dispositions des décrets de mai 1995 modifiés relatives au CCF sont applicables à la session 1998 pour toutes les spécialités de brevet professionnel, baccalauréat professionnel, brevet de technicien supérieur, à l'exception de celles dont le référentiel de certification aura été rénové et organisé en unités pour une mise en œuvre à la rentrée 1997. S'agissant de ces dernières, les dispositions relatives au CCF sont applicables à la session 1999.

Concernant le baccalauréat professionnel, les dispositions des notes de service nos 90-320 du 5 décembre 1990 (BOEN hors série du 13 décembre 1990), 91-289 du 6 novembre 1991 (BOEN no 1 du 2 janvier 1992), 93-197 du 30 avril 1993 (BO no 15 du 6 mai 1993) et 96-127 du 6 juin 1996 (BOEN no 20 du 16 mai 1996) sont abrogées à l'issue de la session 1997. Toutefois, les dispositions de ces notes concernant des spécialités dont le référentiel de certification aura été rénové et organisé en unités pour une mise en œuvre à la rentrée 1997 sont abrogées à l'issue de la session 1998.

(BO hors série no 2 du 27 mars 1997.)