Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET : QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)

Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

Réforme du bac professionnel Gestion Administration : la *fabrication* de la note certificative en CCF

Sylvie FARA
Professeure de Lycée Professionnel et formatrice Économie gestion - Académie de Lyon
Cité scolaire René Pellet, 35 rue de France 69100 VILLEURBANNE
Sylvie.fara@ac-lyon.fr
Christel TOURAILLE
Professeure de Lycée Professionnel et formatrice Économie gestion - Académie de Lyon
60T bd rançon 69550 AMPLEPUIS
06 84 17 19 38
christel.touraille@ac-lyon.fr
Dominique VASSAL
Inspectrice de l'Education Nationale académie de Lyon
Rectorat de Lyon, 92 rue de Marseille 69354 LYON cedex 07
06 69 93 49 73
Dominique.vassal@ac-lyon.fr

Type de communication
Autre (analyse de pratiques/expérience professionnelle) : Communication réalisée à partir d'un corpus de pratiques en situation, analysées dans leur contexte, et dont on présentera les enjeux, les résultats, la réussite et les limites, au besoin les outils mobilisés.

Thématique principale
Thème 5 : Évaluation et usage de l'évaluation dans les organisations et en formation : quelle place pour l'analyse de l'activité en situation ?

Résumé court *En lycée professionnel tertiaire, la réforme du bac pro Gestion Administration a mis à l'épreuve le métier des enseignants du fait de l'introduction d'un curriculum basé sur une approche pédagogique par les situations professionnelles. Cette réforme introduit aussi un nouveau type de contrôle en cours de formation (CCF), l'épreuve professionnelle E3, coefficient 9, basée sur l'évaluation des compétences de chaque élève, au terme de sa formation. Quels sont les effets de cette nouvelle forme d'évaluation se référant à l'activité en situation sur l'organisation de l'action et sur les collectifs de travail ?*
Sur quoi les enseignants se basent-ils pour évaluer ? Comment s'assurer que cette note, véritable enjeu pour la réussite de l'examen, soit objectivée et reflète la professionnalité de l'élève ?

Mots-Clés : Lycée professionnel – évaluation des compétences – note – CCF – profil

Réforme du bac professionnel Gestion Administration (GA) : la *fabrication* de la note certificative en Contrôle en Cours de Formation (CCF)

Le travail évolue, s'adapte, se transforme. Des tensions naissent en particulier de l'incertitude des nouvelles prescriptions qui amène le sujet à ajuster son action (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Par exemple, l'évaluation certificative en CCF au lycée professionnel prévoit que la situation d'évaluation est à fixer *en fonction du rythme d'acquisition des apprentissages de chacun* (Définition des épreuves du Bac GA), cadrage moindre par rapport aux épreuves ponctuelles. L'ambiguïté nait des différents modes d'évaluation certificative qui coexistent (étude de cas ponctuelle et CCF) voire se superposent : évaluation des compétences par profil et attribution de notes. Les situations inédites d'élèves à besoins particuliers, absentéistes ou arrivés en cours de cursus demandent des diagnostics concertés pour une adaptation des procédures. Enfin les grilles d'évaluation certificatives ne deviennent ressource pour l'action qu'après transformation en instrument (Rabardel, 1995).
La création du bac pro GA en 2012 a ainsi catalysé ces incertitudes en ajoutant aux tensions liées à l'évaluation, la nouveauté de l'approche didactique professionnelle pour les enseignants de *Communication* et *Comptabilité*. À partir du curriculum divisé en situations professionnelles, les élèves travaillent au sein d'un simulateur administratif, « *l'espace pro* ». À l'examen, les épreuves de pratiques professionnelles prennent la forme d'un « *bilan de compétences* » établi par l'équipe des enseignants certificateurs dans le cadre du CCF. Cette évaluation des compétences et l'attribution d'une note coefficient 9 met en jeu la réussite des élèves devenus candidats.
Quels sont les effets de cette nouvelle forme d'évaluation se référant à l'activité en situation sur l'organisation de l'action et sur les collectifs de travail ?
On peut faire l'hypothèse qu'il y a une transformation des schèmes des enseignants et qu'il existe des schèmes anciens qui se révèleront un appui ou qui feront obstacle aux nouveaux. Dans tous les cas, un accompagnement des enseignants semble nécessaire pour traduire ce prescrit de façon à le rendre opératoire en situation d'évaluation.

Après la présentation du cadre théorique convoqué par cette réforme, nous analyserons le cadre du bac pro GA et plus particulièrement les consignes de certification. À partir des ressources et limites de ce prescrit nous observerons l'activité de traduction des formateurs, des enseignants, collectifs à dimensions locale et académique. Enfin nous aborderons les freins qui restent à lever.

Les éléments du cadre théorique

Notre interrogation porte sur l'objet de la certification du candidat à l'instant *t* de l'évaluation. Comme tâche (travail prescrit) et activité (travail effectif), activité et action (partie visible de l'activité) ne se confondent pas, l'appréciation des compétences en situation est complexe.

Que peut-on mesurer ?

Dans le contexte particulier des métiers de la relation humaine, le sujet fait face à des situations dynamiques induisant des choix de conduites adaptées et anticipatrices. Le sujet qui maîtrise la compétence doit savoir « *quoi fair*e », « *où* », « *comment* » et aussi « *quand* » agir. Sur la base de l'articulation des deux dimensions théorique et opératoire de la connaissance, l'enjeu va être d'évaluer dans quelle mesure le sujet fonde et justifie son action sur ses connaissances.

Pour analyser le développement des compétences, la didactique professionnelle propose quatre pistes de repères qui peuvent être mobilisées au moment de l'évaluation. Le sujet sait-il ou ne sait-il pas faire ? S'il sait faire, sait-il s'y prendre de la meilleure manière (rapidité, fiabilité, adéquation avec l'organisation en place) ? À ces critères qui s'attachent à la performance s'ajoutent des indicateurs qui dépendent de la nature de la situation et de la capacité d'adaptation du sujet : le sujet sait-il s'y prendre même lorsqu'il y a des éléments inattendus dans la situation ? Même si la situation est nouvelle ?

Comment mesurer ?

Ces repères ont besoin d'être précisés par les travaux s'intéressant aux différents niveaux de compétences : paliers de développement et tableau de progression (Grangeat, 2013 ; Grangeat & Rached, 2016), étapes de professionnalisation (Tardif & Dubois, 2010), niveaux de développement de la compétence professionnelle avec seuils d'entrée et de sortie (Boudreault, 2009).

Les moyens utilisés doivent garantir « *le plus haut degré possible de validité et de fidélité* » et la « *cohérence entre les pratiques de formation et d'évaluation* » avec une logique vidéographique inscrite dans le temps (Tardif & Dubois, 2010). Dans le cas du Doctorat de pharmacie de l'Université de Laval, c'est à l'étudiant qu'incombe la responsabilité d'apporter la preuve de son développement professionnel dans son « *dossier d'apprentissage* ». D'une part, l'évaluation des compétences est effectuée par un comité à partir de balises co-déterminées, d'autre part, le formateur « *assume l'estimation des ressources* ». De même, l'attribution d'une note en CCF en lycée professionnel correspond à ce processus compliqué qui aboutit à la « *fabrication* » de la note de certification (Coste, 2013 et Coste, 2015).

Le contexte institutionnel du prescrit

En 2012, le bac pro GA est né du constat que les actuels métiers administratifs diffèrent des anciens postes de *Secrétaire* ou de *Comptable*. Multivalence, capacité à traiter des documents et à prendre en charge les relations avec de multiples acteurs sont les nouvelles attentes qui ont guidé la rénovation.

Pour la rédaction du référentiel, la commission s'est inspirée de la didactique professionnelle, du contenu jusqu'aux consignes d'application (Guide d'accompagnement pédagogique -GAP- et Foire aux questions -FAQ). Ainsi, le curriculum aborde la formation non plus par les compétences ou les savoirs mais par 55 situations professionnelles regroupées en 13 classes. Pour chaque situation, la compétence apparait au même plan que les données de la situation (contexte simple, avec aléas ou complexité). Dans ce contexte de « *travail de service* », l'articulation des compétences techniques et communicationnelles est également formalisée au niveau des savoirs en jeu (Figure 1- Extrait du référentiel).

Figure 1

Classe 3.2. Gestion des modes de travail 3.2.3. GESTION DES FLUX D'APPELS TÉLÉPHONIQUES

Données de la situation	Savoirs associés	Performance attendue
- Les outils de communication - Les procédures d'émission et de réception des appels - L'annuaire interne - Les consignes - L'organigramme de l'organisation - La charte d'accueil - Les usages et consignes de sécurité internes - Le plan du site - Du matériel de téléphonie - Un environnement numérique de travail de type PGI	**Savoirs de gestion et savoirs technologiques** - les règles et les enjeux de la communication téléphonique - La conduite de l'entretien téléphonique - Le filtrage - La prise de notes et la restitution de l'information - La téléphonie et les techniques associées - La messagerie vocale **Savoirs juridiques et économiques** - Les droits et les obligations des salariés en matière d'utilisation des technologies de la communication - La confidentialité - Les limites au contrôle des salariés dans leur usage du téléphone	**Complexité** - Densité du trafic - Double appel - Filtrages et barrages téléphoniques - Nomadisme et transfert d'appel - Interlocuteur étranger **Aléas** - Panne du réseau de communication - Erreur d'interlocuteur - Perte de la communication - Situation conflictuelle
Compétences	**Critère d'évaluation**	**Résultats attendus** Les appels sont traités, filtrés et transmis en fonction des consignes.
Traiter les appels entrants et sortants	Qualité et fiabilité du traitement des appels	

Le GAP propose une organisation des activités par simulation « *qui met en scène, grâce à un objet, le simulateur, des situations qui vont servir à l'acquisition des compétences professionnelles mobilisées dans l'activité* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Le simulateur comprend un environnement physique (l'*espace pro* divisé en zones : accueil, réunion et bureau open space) et numérique (intranet avec boite mail, espace collaboratif, progiciel de gestion intégré…). Pour développer l'activité productive des élèves, les scénarios professionnels *joués* en établissement scolaire se combinent avec les 22 semaines de périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) ; ainsi, « *la pratique ne va pas consister à appliquer le modèle cognitif, mais à construire un modèle opératif à partir de deux sources, le modèle cognitif certes, mais aussi l'exercice de l'activité elle-même, avec les validations-invalidations qu'elle apporte* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). L'activité cognitive est par ailleurs soutenue par des « *explicitations* » à l'oral ou à l'écrit avec le passeport professionnel (GAP et FAQ).

En ce qui concerne l'évaluation certificative, l'épreuve E3 - Pratiques professionnelles de gestion administrative- se décline en 4 sous-épreuves en CCF dont 3 sont directement liées aux classes de situations prévues au référentiel. Le candidat rassemble des extraits de son passeport et les comptes rendus des PFMP dans son dossier professionnel. Au cours d'une réunion « *situation d'évaluation* », les enseignants en charge des matières professionnelles et des ateliers rédactionnels (enseignant de lettres) complètent les grilles d'aide à l'évaluation. Une note est attribuée pour les 9 classes visées.

Les repères pour évaluer les compétences

Pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de ce nouveau prescrit, l'académie de Lyon a organisé une formation longue (4 années) de l'ensemble des enseignants de la filière (240), par groupe de 15 personnes rassemblées au moins une fois par an par bassin géographique.

En 2014-2015, année de terminale de la première cohorte, la formation s'est centrée sur l'évaluation certificative qui implique, à partir de l'observation des situations singulières traversées tout au long du parcours de l'élève, de produire une appréciation par classe de situations avant la transformation en notes d'examen. Ces notes doivent correspondre au

profil professionnel du candidat et rendre compte du niveau de professionnalité atteint au regard des attentes du diplôme et du milieu professionnel.

Simulation entre experts pour préparer les nouveaux repères

Des enseignants-formateurs experts du GA ont commencé le travail de traduction avec l'IEN. Après avoir rassemblé des informations pour l'évaluation de leurs propres élèves, ils ont analysé le prescrit et puisé des ressources dans la recherche pour étayer leur réflexion.
Une simulation de situation d'évaluation filmée puis des retours réflexifs sur cette trace de l'activité ont permis de dégager une démarche. Quatre niveaux de compétences ont été fixés sur la base du nombre de paliers de Michel Grangeat et baptisés de façon hybride à partir de son approche et de celle d'Henri Boudreault.
Des tableaux de positionnement et les étapes du processus d'évaluation, « *outils cognitifs opératifs* » conçus « *par des professionnels pour des professionnels* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), ont été construits, envisageant notamment le pré-positionnement des candidats en amont des débats entre collègues.

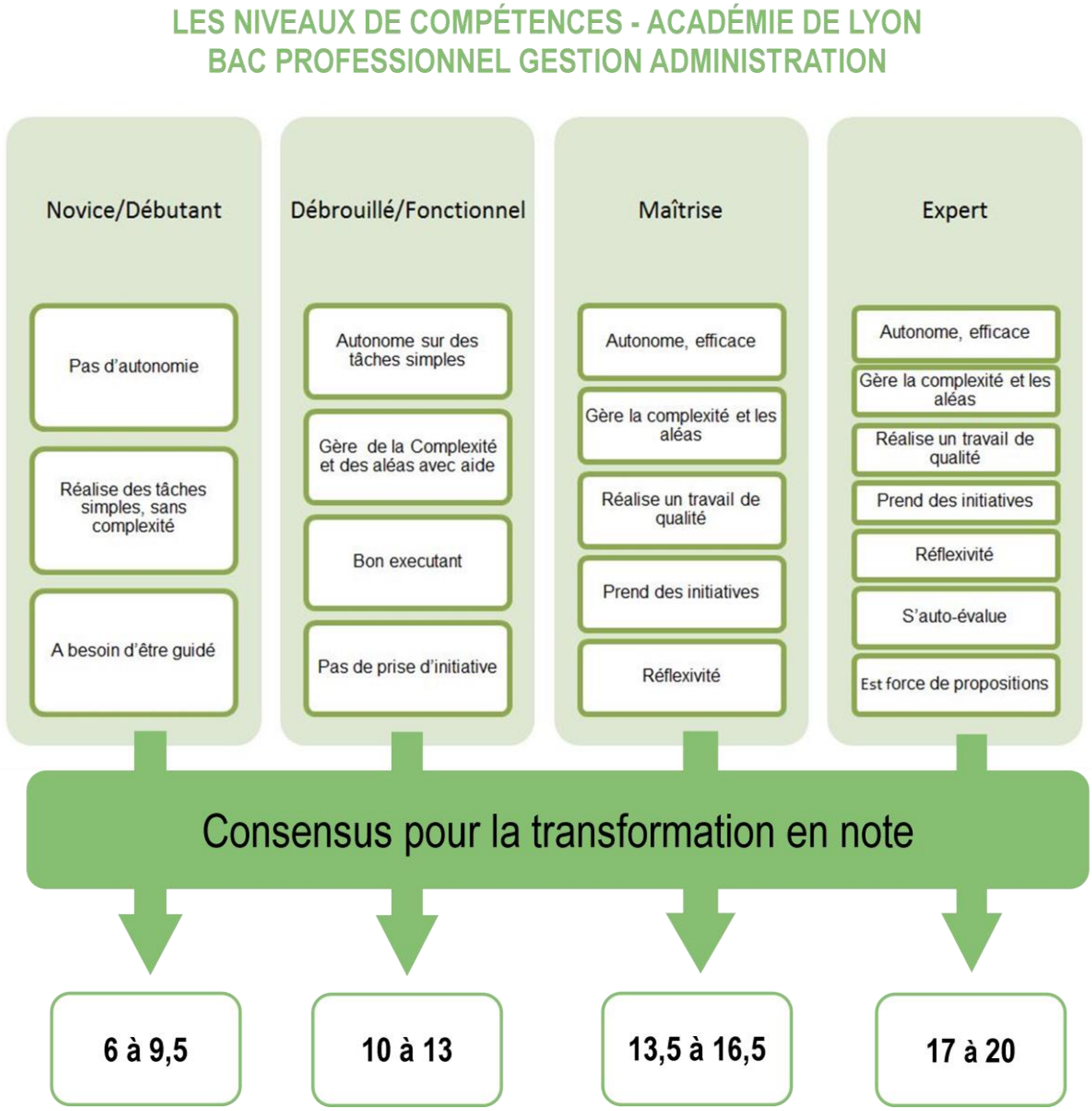
Construction de repères communs

La démarche pré-réfléchie des formateurs a nourri le débat en formation amenant les enseignants à se mettre d'accord sur l'évaluation de l'épreuve et à en expliciter les règles tant pour eux-mêmes que pour les élèves.
Ainsi, les repères déterminés au cours de la première étape ont été détaillés avec des « *indicateurs qui spécifient très clairement ce qui particularise chaque étape du développement* » et prennent en compte l'« *autonomisation graduelle* » (Tardif & Dubois, 2010) à partir des savoirs de métier des enseignants. La réflexion a également porté sur les outils à utiliser pour le suivi des élèves afin de compléter les « *preuves* » prévues par le prescrit (passeport et comptes rendus de PFMP). Ainsi, « *la question des preuves de l'apprentissage comme celle des critères d'analyse et d'interprétation de ces pièces* », incontournables selon Jacques Tardif et Bruno Dubois, a été traitée dans ces collectifs d'enseignants.

***Fabrication* de la note**

Le passage à la note a constitué le cœur de la transformation de la procédure (grille) en instrument utilisable pour la certification (Rabardel, 1995). Un sondage effectué au cours de chacune des 15 journées de formation sur les fourchettes de notes à attribuer en fonction des niveaux de compétence détaillés ensemble a démontré un consensus sur le rapport entre niveau atteint et échelle de notes correspondantes (Figure 2 – Repères pour la certification GA). Après débat, le seuil acceptable d'entrée sur le marché du travail avec un bac pro GA a été fixé à « *Débrouillé/Fonctionnel* » avec une note minimum de 10/20.
Les repères communs co-construits en vue d'objectiver l'appréciation entre pairs ont rassuré les enseignants sur la question des « *évaluations maison* » inégales d'un établissement ou d'une académie à l'autre.

Figure 2



Consolidation

Quatre réunions d'harmonisation d'une vingtaine d'enseignants (binômes certificateurs), animées par l'IEN, suivent chaque année les *« situations d'évaluation »* locales, participant à la « *recherche du plus haut taux de fidélité possible »* des notes attribuées (Tardif & Dubois, 2010). Ce moment de *debriefing* basé sur des couples *profil-note* et *diagnostic-ajustements* des cas particuliers, participe au processus de professionnalisation des enseignants et permet de finaliser l'évaluation certificative.

Les freins à l'adaptation

Au cours de ces réunions d'harmonisation les problèmes évoqués par les enseignants font apparaitre les difficultés qui freinent encore l'organisation de l'évaluation certificative en GA.

Le temps consacré à la « *situation d'évaluation* », parfois plusieurs journées, est jugé trop important. Il semblerait cependant que l'étape du pré-positionnement personnel avec tri des preuves utiles à l'évaluation ne soit pas toujours intégrée au processus.
Ensuite, les représentations construites par les enseignants, prépondérance des savoirs ou de la performance, statut de l'évaluation classique sur table avec des sujets nationaux, note calculée à partir d'un corrigé-barème type… freineraient l'adaptation en restant des indicateurs de l'efficacité de l'activité d'évaluation. De plus, la certification en bac pro GA implique de construire un profil professionnel qui exclut la prise en compte du métier d'élève (Perrenoud, 1994), une nouvelle pratique contre-spontanée.
Par ailleurs, même si les enseignants se sont mis d'accord sur deux composantes de la démarche évaluative, « *cognition* » (progression des apprentissages) et « *interprétation* », il reste à s'entendre sur l'« *observation* » (Tardif & Dubois, 2010). Ainsi, les outils de suivi et la collecte des traces de l'activité pendant les 3 années de formation ne sont pas encore stabilisés. L'accompagnement des élèves en situation de travail, oscillant entre co-analyse et correction systématique des productions, aboutit à la collecte de preuves de natures « *variées* » mais pas toujours adaptées « *pour réaliser une évaluation appropriée des apprentissages* » (Tardif & Dubois, 2010).
Enfin au moment de la certification, le processus qui requiert de passer de la posture du formateur à la posture du certificateur, avec prise de distance pour raisonner non plus par situation singulière dont on dispose des traces mais par classe de situations, dans le but de dresser un profil du candidat, peut encore être perçu comme une prise de risque.

Reconstruire une norme d'évaluation.

L'activité de traduction du prescrit par les collectifs enseignants a abouti à la définition d'une échelle de notes d'examen pour les 4 niveaux de compétence retenus. Le modèle opératif ainsi développé dans l'académie de Lyon, validé en journée académique et lors des réunions d'harmonisation, permet à chaque équipe en charge de la certification dans son établissement d'objectiver sereinement les notes attribuées à chaque candidat.
Cette réflexion collective impulsée au niveau académique a été exposée au niveau national afin de proposer ces outils à l'ensemble des autres académies.
C'est ainsi qu'à partir de ce nouveau prescrit, l'activité s'est réorganisée avec de nouvelles ressources construites dans des collectifs qui jouent un rôle central, façonnant une culture de la communauté favorable au développement du pouvoir d'agir.

Bibliographie :

Boudreault, H (2009). Développer la compétence des apprenants à l'école ou des apprentis en entreprise, une question de niveau. *Technigogie, Volume 2, Numéro 1,* 3-5.

Coste, S. (2013). Enseigner en lycée professionnel. Le métier des professeurs d'éducation physique et sportive à l'épreuve des nouvelles modalités de certification. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis.

Coste, S. (2015). Nouvelle professionnalité des enseignants d'éducation physique et sportive en lycée professionnel. Bonne distance, séquençage et extériorisation des règles du travail scolaire. *Recherches en éducation, 21,* 167-177.

Grangeat, M. (2013). Modéliser les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation : développement des compétences professionnelles, apport du travail collectif.

Grangeat, M. et Rached, E. (2016). Groupe de travail de Grenoble : Evaluation formative informelle. Présentation au colloque "La mise en œuvre de l'évaluation dans l'éducation scientifique fondée sur l'investigation". Grenoble: Université Grenoble Alpes

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154,* 145-198

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (Vol. 13). Paris: ESF.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

Tardif, J., & Dubois, B. (2010). Chapitre 8. Construire des dispositifs en vue de l'évaluation du développement des compétences. Comment ? In *L'évaluation, levier du développement professionnel* ? (pp. 131-146). De Boeck Supérieur.

Sources institutionnelles :

Définition des épreuves Bac professionnel Gestion administration, Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015 Annexe I

Référentiel du bac professionnel Gestion Administration : http://www.cerpeg.fr/rapga/

Guide d'accompagnement pédagogique : http://www.pfinfo.fr/gapga/

Foire aux Questions :
http://www.cerpeg.fr/bacga/index.php?title=PRINCIPES_DE_MISE_EN_%C5%92UVRE_DU_BACCALAUREAT_GESTION_ADMINISTRATION