

**INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE
UMR Education et Politiques****Les nouvelles formes d'évaluation et ses effets sur la professionnalité enseignante,
exemple des lycées professionnels.****1. Description de la recherche**

Responsable scientifique Françoise Lantheaume (Maître de conférences, Université Louis Lumière, UMR Éducation & Politiques Inrp-Lyon2), coordinatrice de l'enquête Sabine Coste (enseignante associée, UMR Éducation & Politiques).

Cette recherche prend place dans le projet scientifique de l'UMR (2007-2010), axe "activité enseignante et normativité : la construction d'un nouveau rapport à l'universalisme ? Quel impact sur le métier, sur la professionnalité des enseignants ?", et s'inscrit dans le programme "Professionnalité" de l'Inrp.

De nouvelles modalités d'évaluation ont été progressivement introduites dans le système éducatif français depuis les années 1990 (ex. TPE en lycée, certaines épreuves anticipées du baccalauréat). Le Contrôle en Cours de Formation (CCF) et la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) sont, parmi ces nouvelles formes de certification, celles qui ont été mises en place en Lycée Professionnel (LP).

La nouveauté de ces évaluations réside dans des dispositifs et des temps de passation différents de l'épreuve terminale de fin d'année. Le CCF entraîne une dissémination des épreuves certificatives tout au long de la formation qui peuvent prendre des formes et une fréquence différentes selon les disciplines. Quant à la VAE elle fait travailler ensemble des enseignants et des représentants du monde professionnel de différentes filières. La constitution du jury nécessite la présence des représentants des deux univers, enseignement et milieu professionnel, qui travaillent ensemble lors de la passation de l'entretien au cours duquel le candidat fait preuve de ses compétences. Un dossier constitué par le candidat sert de support à l'entretien qui ne doit pas prendre une forme scolaire. A l'issue de cet oral le jury décide de valider toutes ou partie des compétences du candidat.

Le CCF dont les épreuves sont cadrées par des textes nationaux repose sur un dispositif organisé par l'établissement. Le déroulement de la VAE peut varier selon le nombre et la composition du jury. Ainsi ces deux nouvelles formes d'évaluation tendent vers une territorialisation de la certification pour, in fine, l'attribution d'un diplôme national. CCF et VAE remettent en cause l'existence de normes et repères donnés pour universels qui, jusqu'alors, orientaient l'activité des enseignants.

L'introduction de ces nouvelles formes de certification provoque un débat à propos de l'égalité et de la qualité de l'évaluation, et remet en cause les repères constitutifs de la professionnalité des enseignants.

Face à la persistance du chômage en France et en Europe, l'accroissement du niveau de qualification est reconnu comme un des piliers de développement de l'employabilité. Cette nécessité d'augmentation de la qualification pour fluidifier le marché du travail associée au concept de Formation Tout au Long de la Vie a été à l'origine de la création de la VAE

comme nouveau mode d'accès aux certifications. La VAE est désormais un nouveau moyen de diplômation de candidats salariés dont beaucoup sont souvent sortis du système scolaire sans qualification, d'autres en voie de réorientation ou de promotion professionnelle.

CCF et VAE répondent donc à une politique de développement de l'accès aux qualifications par toutes les voies de formation, initiale, en alternance et tout au long de la vie. Cette orientation, en lien avec la politique de modernisation sociale (loi du 17 janvier 2002) et la décentralisation a eu pour effet la création des Lycées des métiers qui sont aujourd'hui au cœur d'une nouvelle dynamique par la diversification, la complexification et l'élargissement de leurs missions. En 2004, le rapport du Conseil Économique et Social confirme cette orientation, "La revalorisation de l'enseignement professionnel ne viendra pas de l'augmentation par le biais de l'orientation du nombre d'élèves dans une filière de formation initiale étanche et spécialisée mais de sa capacité à occuper l'espace de la formation, de manière continue ou discontinue, dans le processus de formation tout au long de la vie et les dispositifs associés à la VAE." (p. 34)¹.

Les fonctions de certification et de validation renforcent la place des enseignants de LP à la croisée d'univers différents, scolaire et professionnel. Dans le milieu professionnel et notamment dans celui de la Formation Continue des adultes la logique de reconnaissance de compétences professionnelles grâce à la Validation des Acquis Professionnels (VAP) a été progressivement intégrée et se trouve amplifiée dans la nouvelle VAE qui permet la valorisation de tous les types d'apprentissage. Si cette logique semble aujourd'hui acquise par le monde professionnel, elle constitue une nouvelle donne pour les enseignants. En effet, ils doivent désormais contribuer à cette validation en jugeant des compétences acquises dans des domaines appartenant traditionnellement aux disciplines scolaires mais construites lors d'expériences hors champ scolaire. Les enseignants sont donc conviés à entrer dans un dispositif original d'authentification de compétences, depuis son élaboration jusqu'à sa reconnaissance, aboutissant à la délivrance totale ou partielle d'un diplôme.

Le CCF, pour sa part, d'abord intégré dans des disciplines d'enseignement professionnel, concerne désormais des disciplines d'enseignement général. Si dans les années 80 les pouvoirs publics ont mis en place le Contrôle Continu avec l'objectif d'accroître la réussite d'élèves, peu nombreux, situés à un bas niveau de qualification, le CAP, constituant ainsi un épiphénomène de la certification en général, aujourd'hui l'intégration de cette nouvelle forme de certification, le CCF, se généralise à de nombreux diplômes de l'enseignement professionnel à différents niveaux dont le BTS.

L'apparition de ces nouvelles formes de certification, CCF ou VAE, tout en répondant à un besoin social de qualification traduit une volonté de modernisation de l'Etat associée à un souci d'économie budgétaire. Les enseignants se voient confier pendant leur temps de travail de nouvelles missions, évaluer, valider et certifier les élèves et les apprentis, en vue de l'obtention d'un diplôme à caractère national. Dès lors, confrontés au problème de l'égalité entre les candidats, les enseignants au sein d'un même établissement sont amenés à définir des critères et des outils d'évaluation communs. On voit ainsi apparaître différents principes de justice (Boltanski, Thévenot, 1991), dans les petites choses (certifications ponctuelles) et les grandes choses (choix politiques).

¹ CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL 2004, Avis présenté par Mme Claude Azéma, CONTRIBUTION À LA PRÉPARATION DE LA LOI D'ORIENTATION SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE, Séance des 8 et 9 juin 2004.

2. Hypothèses

Notre hypothèse est que l'activité des enseignants est transformée par l'interférence, au plan local, entre la logique d'efficacité qui vise la réussite du plus grand nombre, la logique civique réclamant la stricte égalité entre les candidats aux examens, et d'autres principes de justice relevant plus de l'introduction d'une prise en compte individualisée des élèves devenus candidats (et des candidats) et d'une reconnaissance de leurs particularités. Les diverses interprétations, au plan local, des fonctions de la notation (intéressement des élèves, reconnaissance, sélection, certification) conduiraient ainsi à une reconfiguration de l'activité des enseignants et, partant, de leur identité professionnelle du fait de l'intégration d'un rôle de certificateur, de distributeur d'une licence autorisant les élèves, devenus candidats, à entrer sur le marché du travail. Les effets de cette nouvelle donne professionnelle risquent d'engendrer des tensions chez les enseignants qu'il convient d'étudier.

La recherche visera à identifier et caractériser les modifications et ajustements que les nouvelles formes de certification en Lycée Professionnel provoquent dans le travail enseignant et dans la conception du métier, en imposant la création de normes locales. L'enquête portera sur le travail enseignant abordé sous l'angle de l'activité, à l'occasion de la mise en place du CCF et de la VAE. L'activité tant individuelle que collective et les nouveaux modes de coordination de l'action au sein de l'établissement seront décrits et analysés à partir d'une enquête dans plusieurs LP. L'impact de l'organisation locale du travail, des relations avec l'administration et avec les autres partenaires, notamment lorsqu'il s'agit de la VAE, sera également étudié. L'analyse portera aussi sur les conséquences de ces nouvelles formes de certification sur l'aménagement des contenus d'enseignement.

L'introduction du CCF dans toutes les disciplines du CAP, a fait l'objet d'une étude, débutée en 2005-2006 et interrompue, mais dont certaines données seront utilisées. Alors que le CCF a entraîné des modifications dans le travail que les enseignants cette nouvelle forme d'évaluation apparait être partiellement intégrée comme habitudes de travail, la VAE, quant à elle, apparait encore questionner le travail enseignant. Ces deux formes d'évaluation nécessitent, entre autres, un travail commun entre adultes du lycée, avec les représentants de l'inspection ou avec des représentants des spécialités professionnelles qui interagissent avec les enseignants sous des formes que l'enquête révélera.

Pour le CCF les enseignants doivent se mettre d'accord, individuellement ou collectivement, et être en relation avec leur hiérarchie, sur les critères d'évaluation. Cette nouvelle façon d'évaluer les élèves interpelle la pratique de chacun et interroge la forme scolaire classique avec un programme prédéfini. En CCF on évalue des compétences et moins des performances. Le CCF interroge donc les contenus de formation, le curriculum.

La méthodologie de la recherche permettra d'aller voir comment les enseignants construisent un nouveau cadre de travail, de nouvelles règles de métier, et de nouvelles normes, localement et/ou globalement et si une redéfinition de l'universel est en cours.

En ce qui concerne la VAE, la recherche montrera la façon dont se construit le dispositif prenant en compte le rôle des différentes personnes, des responsables au plan académique ou régional jusqu'au travail des enseignants avec les candidats. L'analyse permettra de mettre en lumière les différentes traductions voulues par les promoteurs de ces nouvelles formes de certification (inspecteurs, organismes patronaux, organismes représentants des enseignants, ...) et de leurs effets sur le travail enseignant.

3. Des questions

La recherche a pour objectifs de répondre aux questions suivantes :

- Quelle traduction est faite des injonctions à mettre en place le CCF et la VAE par les enseignants des différentes disciplines et filières au sein de l'enseignement professionnel ?
- Quelles répercussions sur le travail enseignant : formes de coordinations, arrangements, recompositions, transformations dans le temps, les logiques d'intéressement des enseignants les amenant à s'engager dans ces nouvelles évaluations ?
- En quoi la posture de formateur diffère-t-elle de celle de certificateur pour les enseignants ? Quelles interactions entre ces deux postures ?
- Quelles sont les logiques d'intéressement développées par les enseignants auprès des élèves afin de motiver le travail, en direction d'autres acteurs, ... ?
- Les interactions entre l'établissement et les autres sphères, le monde professionnel, les prescripteurs locaux et nationaux, à propos du CCF et de la VAE, contribuent-elles à un "bougé" identitaire ?
- Comment les enseignants s'arrangent-ils pour faire tenir les exigences du CCF et de la VAE avec leur activité centrée sur l'apprentissage et la construction d'un cadre propice à l'activité cognitive ?
- Quelles formes prend la coordination de l'action entre les différents acteurs, à l'intérieur de l'établissement et avec les différents partenaires intervenant dans la certification ?
- Quelles conséquences a le télescopage entre principe de justice et principe de justesse sur le travail enseignant, au sein d'un établissement ? Quelle construction de nouveaux principes d'équité ?
- Comment les enseignants arbitrent-ils entre la montée des normes européennes et la pression des normes locales ?
- Y a-t-il construction d'une nouvelle normativité, émergence d'une nouvelle professionnalité, d'une nouvelle identité professionnelle ?

4. Objet et méthode

Le projet de l'UMR Éducation & Politiques interroge, dans le cadre du contrat quinquennal INRP/Ministère de l'Éducation nationale 2007/2010, dans l'axe "Activité enseignante & normativité : la construction d'un nouveau rapport à l'universalisme ?" le métier et la professionnalité des enseignants ? La question de la définition d'une nouvelle normativité en lien avec la remise en cause d'une conception héritée de l'universalisme, concernant les valeurs et les contenus d'enseignement, est centrale.

L'activité, c'est-à-dire le réel du travail dans son historicité, son contexte, ses dimensions individuelles et collectives, reliée aux politiques éducatives qui l'orientent, apparaît être un poste d'observation pertinent. Celle des enseignants peut être considérée comme un observatoire de l'évolution des normes et du processus de leur définition, au sein d'une société et d'une école caractérisées par une pluralité des normes (Derouet, 2003) et par la construction de normes par le bas (Durand & Pichon, 2003).

Le travail enseignant est, depuis les années 80, confronté à un double mouvement, non sans contradictions internes, d'enserrement par des règles et des standards (en partie internationaux) exerçant une pression en direction de l'efficacité à preuve quantitative, et par une injonction à l'autonomie, l'innovation, la transaction généralisée, transformant une logique de mission en logique de service dont la dimension qualitative reste de créer un sentiment d'appartenance à un monde commun. Situation paradoxale semblant dans le même temps offrir et retirer aux acteurs la maîtrise sur leur métier et sur leur activité, et qui pose la question du bien commun présenté aux générations se succédant à l'école ainsi que,

de façon concomitante, celle du sens et de l'utilité du travail des enseignants : est-il au service de "consommateurs d'école" (Ballion, 1982 ; Weller, 1999) traités de façon individualisée ou vise-t-il à assurer au nom de la société la transmission d'un patrimoine, la formation de l'esprit critique, la socialisation politique des jeunes génération ? Poursuit-il le but qui lui a été assigné depuis les années soixante de participer à la redistribution des biens en facilitant la promotion sociale des plus faibles ou doit-il fonder son action sur la reconnaissance des différences (Honneth, 2000) ? Reconnaissance censée contribuer à la cohésion sociale au nom de la "lutte contre l'exclusion" et assurer l'insertion des groupes les plus fragilisés dans une société organisée à partir de la juxtaposition tolérante de communautés de diverses natures cultivant leur histoire, leurs références, leurs valeurs, leurs mémoires. Les normes implicites et explicites concernant le cadre de l'action des enseignants (temps, espace, limites et contenus) sont confrontées à de nouveaux défis. Comment peut se développer la capacité d'agir des enseignants dans un contexte de dérégulation partielle et de montée des "déterminants exogènes du changement" (Goodson, 2003, p. 110) ? A quelles conditions leur capacité à faire évoluer leur métier, au-delà de bricolages vécus comme autant de pis-aller d'un métier "en panne" (Hélou & Lantheaume, 2005), peut-elle soutenir une identité professionnelle renouvelée ?

Cette recherche vise à saisir la définition d'une nouvelle normativité dans l'activité elle-même : sociologie de l'activité enseignante et curriculum

Nous souhaitons saisir le mouvement de définition d'une nouvelle normativité au cœur de l'activité enseignante, dans son contexte c'est-à-dire aussi bien en lien avec les politiques d'éducation que enracinée dans le contexte local, en nous interrogeant plus particulièrement sur la chaîne de traduction qui concourt à l'interprétation, la définition, la mise en œuvre, l'adaptation, la stabilisation d'un curriculum (Lantheaume, 2003), afin d'en saisir le processus dans sa dynamique (descendant, ascendante et transversale) pour rendre compte de "l'institutionnalisation des savoirs" (Baudouin & Friedrich, 2001), de la "créativité de l'agir" (Joas, 2001) enseignant et de ses effets. La sociologie de la traduction (Latour, 1989) et celle qui rapporte les logiques d'action à différents principes de justice (Boltanski & Thevenot, 1991) constituent le cadre théorique principal de la recherche. Les apports de travaux portant sur le travail sont également pris en compte : ceux sur l'action située (Durand, 1996, 1999 ; Barbier & Durand, 2003) mettant l'accent sur la situation et la singularité de l'action ; l'apports de l'ergologie (Schwartz, 1997) pour l'attention portée à l'épaisseur temporelle et à l'énigme du travail, au permanent "retravail des principes généraux" (Schwartz in Baudouin & Friedrich, 2001, p. 83) que l'activité génère ; et le courant de la clinique de l'activité pour la compréhension des dynamiques humaines dans la perspective historico-culturelle du développement des sujets dans et par l'activité même (Clot, 1999, 2000, 2001, 2004 ; Roger, 1992-1993).

L'approche située (Maggi, 2000) retenue ambitionne de rendre compte de la dimension singulière et contingente d'un tel processus et des configurations articulant les éléments de nature différente qui le composent. Pour ce faire, nous pensons nécessaire de croiser le travail de qualification de l'action par l'observateur et celle faite par l'acteur dans le "cours d'action" (Theureau, 1992), prenant en compte la multidimensionnalité de l'activité des enseignants (Marcel & al., 2002 ; Bru, 2002) ; action qui se déploie plus souvent qu'avant dans plusieurs mondes et doit composer avec des critères parfois contradictoires de l'action réussie. Comprendre comment les enseignants, pris dans les tensions générées par cette situation, confrontés à des "dilemmes" (Tardif & Lessard, 2000), délibèrent pour définir le cadre de leur action (Goffman, 1974), pour ajuster leur activité individuellement et collectivement, pour tenter de stabiliser de nouvelles "routines" (Barrère, 2002) ; saisir le sens de la nouvelle normativité dont on fait l'hypothèse qu'elle est en cours de construction, et ses effets sur la conception du métier et de la professionnalité, tels sont les principaux objectifs de cette recherche. Par extension, la redéfinition des rapports entre le local et l'universel et l'ambition de traiter ensemble les questions de politiques et d'organisation, à partir d'un travail empirique, orientent le projet.

La recherche s'inscrit donc dans des modèles de l'action reconnaissant son caractère réfléchi et accordant toute sa place à ce qui varie, à l'inédit, à la discontinuité, à l'épreuve et à sa résolution dans l'activité même (Barbier, 2000 ; Baudouin & Friedrich, 2001 ; Champy-Remoussenard, 2005). La part d'auto interprétation du faire et du dire (Bruner, 1991) et le travail de justification par les acteurs pour rendre compte de leur agir au-delà de la situation (Boltanski & Thévenot, 1991) constitueront des ressources d'un corpus à constituer.

Des recherches précédentes² au sein de l'UMR ont mis en lumière des points forts de l'évolution du métier. Evolutions qui ne peuvent être découplées des politiques d'éducation des vingt dernières années caractérisées par la décentralisation, la politique de projet et l'introduction de nouvelles formes de management. Ces évolutions provoquant une déstabilisation du curriculum amplifiée par leurs réformes successives tentent de répondre à la critique développée depuis les années 70 (Derouet, 2003). Le curriculum est aussi déstabilisé par l'introduction de savoirs vernaculaires dans les contenus d'enseignement ou par l'acquisition de savoirs par une autre forme que la forme scolaire. Par ailleurs, ces travaux montrent aussi à quel point l'évolution du métier des professeurs de collège et lycée converge, d'une façon générale, avec celles des métiers de service (Weller, 1999). Dans ce contexte, la question de la définition du cadre de l'action, celle des arbitrages faits en situation entre différentes normes et la construction de nouvelles normes, sont centrales. Ne les considérant pas comme enfermées dans la situation car les débats de normes renvoient à ceux sur la justice et la justesse (Boltanski & Thevenot, 1989 ; Derouet, 1992), l'élargissement de la perspective est indispensable. La mobilisation des ressources au service de cette définition doit être envisagée sans limite quant à la notion même de ressources, et en intégrant les résultats de travaux montrant que la compréhension de l'action peut être enrichie par une démarche pragmatiste identifiant des "grammaires" de l'action pour saisir le processus de son cadrage (Cefaï & Trom, 2001).

5. Une méthodologie qualitative pour approcher la construction d'une nouvelle normativité dans l'activité

Un travail de terrain fondé sur l'approche ethnographique a été conduit en parallèle à l'étude documentaire. Mais l'action ne se prêtant pas à une approche directe car l'action réalisée est débordée par l'activité (Clot, 2001), une méthodologie adaptée faite de proximité et de durée aura pour objectif de rendre compte au mieux de sa dimension temporelle en prenant appui sur l'élaboration langagière autour et sur le travail.

La nécessité d'une approche indirecte du travail, prenant en compte sa temporalité, conduit à s'inscrire dans le courant ethnographique ouvert aux outils de l'anthropologie (Woods, 1990 ; Piette, 1996 ; Beaud & Weber, 1997), et de la clinique de l'activité pour la dimension adressée du discours en situation de confrontation (Clot, Faïta et al., 2000). Les recherches précédentes ont déjà été l'occasion d'expérimenter de nouvelles méthodes d'investigations (journal de terrain, comparaison systématique entre sites, entretiens collectifs et de confrontation...) en référence notamment aux travaux de la théorisation ancrée (Miles et Huberman, 2003 ; Glaser et Strauss, 1967) et de la clinique de l'activité (Clot, Faïta et al., 2001). Ces approches ont conduit à une pratique ethnographique renouvelée qui a produit un matériau riche d'informations nouvelles. Au total c'est un curriculum "par le bas" (Goodson, 1988) qui peut apparaître, dont le contenu et les formes sont, on peut en faire l'hypothèse, liés aux modalités de travail des enseignants au plan individuel et collectif, aux configurations plus ou moins locales des ressources mobilisées, à l'interprétation faite par les acteurs des principes auxquels ils se réfèrent pour orienter leur action.

² Sur l'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation (1996-2000), sur l'évaluation et la coordination de l'action en lycée professionnel (2001-2003), sur la souffrance au travail et la redéfinition du métier d'enseignant (2001-2004), et une étude pilote sur le travail enseignant face aux nouvelles prescriptions dans les Lycées Professionnels (2003-2005).

La chaîne de traduction sera décrite et analysée en suivant le travail des acteurs à différentes échelles (inspection générale, rectorat ou/et région, établissement, dispositifs pédagogiques de type classe "traditionnelle" ou autre).

5.1 Calendrier

La recherche s'est déroulée en plusieurs temps qui se sont ajustés selon l'intérêt des données recueillies et la pertinence du contexte, le calendrier des jurys de VAE et la planification des épreuves de CCF particulièrement.

- **année 2007/2008**

Le premier temps, se déroulant sur le premier semestre de l'année 2007/2008, a consisté à faire une revue de littérature sur le CCF, depuis sa mise en œuvre à sa progressive généralisation et la VAE, instituée par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

L'Éducation Nationale fait partie des principaux ministères certificateurs. La forme prise par la VAE au sein de ce ministère est interrogée et notamment la forme scolaire de la diplomation à laquelle les enseignants prennent part.

Concernant la VAE, initialement c'est la compréhension du dispositif appréhendé tant du côté du candidat que de celui du jury qui a prévalu. Le parcours suivi par le salarié devenu candidat à une diplomation a été observé avec soin pour le mettre en relation avec le questionnement des enseignants devenus momentanément membres de jury de VAE.

Cette approche compréhensive de la VAE s'est enrichie d'une revue de littérature élargie aux différents champs interpellés par le sujet. Le domaine scientifique a été investi ainsi que le point de vue des différents partenaires et représentants sociaux.

Du côté scientifique, les thèses, articles et travaux relatifs à la VAE ont donné lieu à des fiches et compte-rendus de lecture. Des mémoires d'étudiants ont aussi fait l'objet de lecture circonstanciée. La lecture de la presse syndicale a fourni les positions des syndicats et des contacts auprès des plus représentatifs lors des élections professionnelles ont permis de préciser le panorama des positions des différents organismes représentatifs des enseignants de LP aussi bien pour la VAE que le CCF.

Ce premier travail a permis d'envisager une approche historique et de saisir les controverses auxquelles ces nouvelles formes de certification ont donné lieu.

Outre un état de la littérature scientifique sur le sujet la question de la professionnalité a aussi été interrogée. En parallèle, une recherche d'établissements en vue d'une enquête ethnographique a été effectuée.

Ce premier temps a permis à l'équipe de se construire une culture commune tout en élaborant des outils pour le déroulement de l'enquête de terrain (journal de terrain, fiches, guide d'entretien,...) et des routines de travail partagées (diffusion des données, co-rédaction des comptes-rendus de réunions, ...).

De plus le service de la Veille Scientifique et Technologique de l'INRP a contribué à alimenter la recherche d'une revue d'actualité sur les lycées professionnels avec une dimension européenne. Ce travail a donné lieu à la parution d'un Dossier d'actualité³.

³ Dossier d'actualité n°44 – avril 2009 L'enseignement professionnel : enjeux et tensions

Le deuxième temps a débuté progressivement en s'orientant vers les services régionaux chargés de la mise en place de la politique, volontariste dans cette Région, pour le développement de la VAE. L'entité administrative régionale met à disposition de ce développement un service avec un responsable et des personnes en charge du dossier au plan de la Région grâce notamment à des lieux d'accueil décentralisés pour les candidats, dont l'objectif est la collecte d'informations et leur diffusion auprès du public intéressé par la VAE.

L'enquête ethnographique au sein de l'Éducation nationale, à proprement parler, s'est déroulée depuis les rectorats de deux académies dépendantes jusqu'aux enseignants de LP impliqués dans le CCF et la VAE. Deux équipes d'enseignants associés ont été constituées pour recueillir des informations auprès des services académiques pour comprendre son implication dans la mise en œuvre des nouvelles formes de certification.

Un recueil conséquent de données auprès des personnels ayant en charge la VAE, au sein du Dispositif Académique de Validation des Acquis de l'expérience (DAVA) et des différents services mobilisés dans chaque académie a été réalisé.

Ce pan du recueil de données a été mené conjointement à une enquête de terrain dans des lycées professionnels.

Ainsi les différents acteurs de la mise en œuvre du CCF et de la VAE ont été interrogés, les inspecteurs, les proviseurs et chefs de travaux ainsi que les enseignants membres de jury de VAE et/ou évaluant en CCF.

D'autres informations sont venues enrichir ce recueil. Des données récoltées auprès d'organismes sociaux gérant l'accompagnement des salariés dans leur parcours de VAE ("Agefos PME" à anonymiser.) ainsi que des enseignants de l'enseignement supérieur membre de jurys de VAE.

L'enquête s'est déroulée dans deux établissements situés dans deux académies appartenant à une même région sur plus d'une année scolaire : recueil de données, traitement de ces données.

Deux équipes d'enquêteurs ont été constituées pour s'immerger dans les établissements pour réaliser des entretiens semi-directifs d'enseignants volontaires et observer des moments de vie professionnelle aussi bien en dehors des heures d'enseignement avec les élèves, salle des professeurs, journée portes ouvertes, par exemple, ou des séquences de CCF et lors de jury de VAE

Afin de répondre à la variété des publics et des formations le choix s'est porté sur un LP avec des formations relevant du domaine sanitaire et social, A. Calmette, et un LP à dominante industrielle, A. Daudet.

- **2008/2009**

Le recueil de données s'est poursuivi dans les établissements déjà connus par des observations de jurys de VAE enrichi d'une enquête dans un LP à profil "sanitaire et social" débouchant aussi sur des observations de jurys de VAE.

D'autres observations de jurys de VAE sont venues compléter le recueil initial.

Au cours de cette année les entretiens ont été transcrits, des grilles d'analyse construites et l'analyse des données a débuté.

- **Perspectives 2009/2010**

L'analyse doit se poursuivre pour arriver à la rédaction du rapport de recherche. Cette recherche sera valorisée par la rédaction d'articles ou la participation à des colloques.

5.2 Enquête de terrain

5.2.1 L'académie A

Le LP A. Calmette

Le LP Calmette est implanté à Charme, commune située à la périphérie d'une grande agglomération. Sa restructuration récente permet à son architecture, composée de bâtiments bas, de s'intégrer parfaitement à la zone pavillonnaire construite dans un espace verdoyant, « *le cadre est agréable* » (entretien proviseur).

Du fait de sa situation géographique facile d'accès Calmette accueille de nombreux stages de formation continue et des jurys de VAE.

A Calmette les filières sont très marquées par le genre. L'établissement accueille moins de 300 élèves et deux pôles de formation bien distincts sont présents.

Les formations industrielles regroupent les 2/3 des élèves, essentiellement des garçons. Les diplômes préparés sont représentés par une filière "Métallurgie", avec un CAP "serrurerie métallerie" (SM), un BEP "réalisation d'ouvrage chaudronné – structure métallique" (ROC-SM), un BAC-PRO "réalisation d'ouvrage chaudronné – structure métallique" (ROC-SM), une filière "électrotechnique" avec un BEP "métiers de l'électrotechnique" (MET) et un BAC-PRO "Microtechniques", ainsi qu'un BEP "métiers de la production mécanique informatisée" (MPMI) et un Bac Pro "électrotechnique énergie équipements communicants" (ELEEC).

Le public féminin, moins d'une centaine d'élèves, se trouve regroupé dans le pôle sanitaire et social, *"Il a un pôle sanitaire et social en plein développement, avec un BEP "carrières sanitaires et sociales", il y a une poursuite d'étude, il y a une "Mention complémentaire d'aide à domicile (ADO), une formation d'aide soignante et prochainement une ouverture AMP, "aide médico- psychologique"(entretien proviseur).*

Les élèves sont une particularité de l'établissement, ils montrent un respect évident des règles élémentaires du savoir-vivre en collectivité. Ces règles sont rappelées régulièrement par les adultes de l'établissement, enseignant ou non-enseignant, dans les couloirs notamment. La vie quotidienne et le bien vivre au lycée marquent la politique de l'établissement alors même que les élèves ayant été sélectionnés sévèrement à leur entrée au LP côtoient les élèves orientés par défaut.

Monique Dusman dirige le LP Calmette depuis la rentrée 2007/2008. Cette proviseure dont c'est le *"premier poste en tant que chef d'établissement"* arrive après une période de turn-over de la direction, *"ça leur fait trois chefs d'établissement en trois ans"*.

Alors que le proviseur adjoint apparaît plus comme un homme de terrain, moins adepte de la communication, la proviseure a ouvert la porte de l'établissement aux enquêteurs en les orientant vers le chef des travaux (CDT).

Le CDT est le véritable "homme-orchestre" de la mise en œuvre des CCF et de la VAE à Calmette. Aussi bien dans les relations avec l'extérieur, entreprise ou administration, que dans les relations internes de l'établissement il est incontournable. C'est lui aussi qui a organisé les premiers entretiens de l'enquête.

Il planifie, organise et veille au bon déroulement de toutes les épreuves professionnelles des examens. Il compose souvent l'ensemble du jury de VAE en transmettant la liste des membres à l'Inspection Académique, il dit choisir "*les professeurs et puis quand c'est dans d'autres spécialités que l'on connaît on convoque les professionnels également*" (entretien CDT). Sa zone de responsabilité est pourtant limitée aux examens du domaine industriel.

Les enseignants apprécient le LP Calmette et beaucoup d'entre eux une fois nommés dans l'établissement restent. L'ambiance de travail est agréable, la salle des professeurs est à la fois un lieu de convivialité et d'échanges professionnels.

Pourtant la proviseure note un fonctionnement particulier selon la filière d'enseignement : la filière "sanitaire et social" présente un mode de fonctionnement particulier qui ne se confond pas avec celui des spécialités industrielles.

Certains professeurs d'enseignement général à dominante scientifique, notamment ceux rencontrés, ont une formation universitaire (doctorat, ...) ou d'ingénieur et les professeurs d'enseignement professionnel ont en majorité un BTS lié à la discipline enseignée.

Un cloisonnement est donc marqué entre la spécialité "sanitaire et social" et le domaine industriel. Les deux pôles cohabitent comme deux mondes parallèles, "*Oui, il est chef des travaux de tout l'établissement ... Mais les dames, ces dames de C. S. S. ont pris beaucoup d'autonomie dans l'établissement...*"(entretien proviseur).

Ce mode de fonctionnement en deux mondes séparés est renforcé par l'architecture de l'établissement qui organise une partie des salles spécialisés en S&S d'un côté des bâtiments et les ateliers à l'opposé.

Deux modes d'organisation des CCF co-existent parallèlement dans l'établissement. Une organisation gérée entièrement par le CDT concerne les plannings des CCF de l'enseignement professionnel. Il est la personne référente en matière d'examen, "*tout ce qui est examen c'est moi*" (entretien CDT).

Un mode d'organisation individuel dans les disciplines générales laisse l'entière responsabilité aux enseignants en matière de CCF, "*liberté totale de A à Z*" (entretien Architteto).

Il existe des disparités disciplinaires importantes dans l'enseignement professionnel comme dans l'enseignement général et également en fonction du diplôme préparé.

Après un temps d'adaptation au CCF les enseignants, notamment ceux de l'enseignement général, ont noté une transformation de leur façon de travailler.

Le jugement porté par les enseignants sur le CCF relève de la plainte sur une pseudo baisse du niveau du diplôme, notamment dans l'enseignement général.

Les enseignants expliquent aussi que l'organisation du CCF entraîne une hausse de la charge de travail. Prévoir les dates, établir des sujets d'examen, organiser leur propre évaluation, se concerter entre collègues, nécessitent un temps supplémentaire à la construction de nouvelles routines professionnelles, « *Oui, organiser un CCF c'est long, c'est très long, cela demande beaucoup d'organisations, de salles, de gestion. Il y a des petits détails, dont on se rend pas compte, par exemple gérer la classe pendant le CCF, où se fait l'entretien et quand, doit-on libérer les autres élèves ?* » (entretien Architteto).

En ce qui concerne l'organisation des jurys de VAE dans l'établissement, le CDT est toujours membre du jury voir même président. « *C'est l'inspecteur [le président]. Par contre s'il est absent, c'est le chef des travaux* » (entretien CDT).

Il forme les jurys en relation avec les inspecteurs lorsque les VAE se déroulent à l'extérieur de l'établissement.

Dans cet établissement ont été réalisé :

- un entretien du proviseur,
- un entretien du CDT,
- 8 entretiens d'enseignant.

Des moments de la vie de l'établissement, "Portes ouvertes" et des épreuves de CCF (Microtech, ...) ont été observées (à compléter).

Des jurys de VAE du CAP "Petite enfance", qui se déroulaient dans un autre établissement, et de VAE du Bac pro "Microtechniques", se déroulant à Calmette, ont été observés.

5.2.2 L'académie B

Le LP A. Daudet

Le LP Daudet se situe à la périphérie d'une très grande agglomération. Il est regroupé dans une cité scolaire avec un lycée d'enseignement général se situant dans une banlieue populaire qui connaît de graves problèmes sociaux.

Les effectifs de Daudet oscillent autour de 300 élèves depuis plusieurs années et représentent le tiers de la cité scolaire. C'est un public essentiellement masculin et de catégories sociales ou économiques défavorisées à plus de 70% alors que la moyenne académique est de 61 %. La structure pédagogique du LP a peu évolué ces dernières années.

Le lycée professionnel assure la formation à quatre BEP, "maintenance des systèmes mécaniques automatisés" (MSMA), "maintenance des équipements industriels" (MEI), "métiers de la production mécanique informatisée" (MPMI) et "métiers de l'électrotechnique" (ELT) et à trois Bac Pro, "maintenance des équipements industriels", "technicien d'usinage" et "électrotechnique énergie équipements communicants".

Le dernier projet d'établissement note "une forte érosion des effectifs en cours d'année" pour les classes de seconde professionnelles des filières MPMI et MSMA. Le lycée cherche des solutions, en lien avec la MGI, en accueillant des jeunes pour préparer des BEP en 1 an.

L'établissement accueille aussi une classe de 3ème "Découverte Professionnelle 6 heures".

Les priorités du projet d'établissement visent à redonner l'envie d'apprendre, à élever le taux de réussite des élèves et à améliorer le cadre de vie et la citoyenneté.

Les enquêteurs ont rencontré la proviseure-adjointe, Edwige Duvernay, qui les a orienté vers le Chef des travaux.

Le LP compte 34 enseignants dont 80 % d'hommes. C'est une équipe assez jeune puisque seulement 15 % ont plus de 50 ans. Daudet est un établissement qui attire peu les enseignants.

La validation des Acquis de l'Expérience reste une activité marginale du lycée, chaque année, 4 à 5 candidats tentent de décrocher le plus souvent un Bac Pro.

Au lycée Daudet, les jurys de VAE se réunissent depuis 5 ans, à raison de deux sessions par an sur une demi-journée. Les deux premières années, les jurys étaient exhaustifs, puis le jury est devenu moins fourni, deux enseignants du domaine général et un du domaine professionnel.

Pour la hiérarchie du lycée, la VAE est une pratique positive, aussi le lycée a mis en place une structure solide pour constituer les jurys. La proviseure adjointe explique que les professeurs ne sont pas choisis au hasard pour participer aux jurys, *"Il faut dire que les profs qui font la VAE sont aussi les profs qui par ailleurs sont plutôt les plus performants"*(E. Duvernay).

La direction de l'établissement précise que ce sont les enseignants expérimentés qui ont participé à la formation continue préparant les jurys de la VAE, *"Au départ quand on a eu les V.A.E. à préparer on nous a demandé de nommer des gens pour la formation. A ce moment là on a demandé des volontaires d'abord. [] les professeurs les plus expérimentés de l'établissement se sont proposés. On a intégré ensuite dans cette équipe d'autres professeurs un peu moins expérimentés, mais on avait le Top..."*(CDT). Le CDT justifie ce choix par la volonté de ne pas brader les diplômes, *"c'était d'abord nouveau et qu'il y a eu un peu un mouvement syndical autour de ce projet de la VAE et ils n'ont pas voulu brader leurs diplômes. Il y avait cette protection. Voir comment on allait donner ce diplôme et faire en sorte qu'on mettait des gens expérimentés pour ne pas brader le diplôme"*(CDT).

Mais cette orientation est peu reprise dans le discours des enseignants, *"Moi je suis resté dans le groupe comme historique et d'autres collègues sont venus au fil des changements. Ceci a été fait par... affinité de travail..."*(Caziot, Maths-Sciences).

La constitution des jurys a évolué depuis cinq ans, *"au départ on avait mis en place un prof par matière et on a un peu arrêté"* (CDT).

Ceci peut expliquer les contradictions relevées dans les différentes interviews entre les intentions de la hiérarchie et le ressenti des enseignants membres de jurys.

La VAE est un sujet de controverse entre l'équipe administrative et les enseignants, particulièrement sur la façon de composer les jurys.

Dans cet établissement ont été réalisés :

- un entretien du proviseur,
- un entretien du CDT,
- 8 entretiens d'enseignant.

Des moments de la vie de l'établissement, "Portes ouvertes" et des épreuves de CCF (Microtech, ...) ont été observées (à compléter).

Ont été réalisés dans cet établissement :

- le proviseur adjoint
- le chef des travaux
- 5 enseignants

De plus, l'observation d'un jury de VAE se déroulant à Daudet a été réalisée ainsi qu'une autre observation se déroulant dans un autre établissement.

Le LP Diade

Afin de permettre une approche comparative des différentes spécialités professionnelles l'enquête ethnographique s'est prolongée en 2008/2009 dans un LP tertiaire pour rencontrer les enseignants qui participent à la VAE et notamment celle du CAP "Petite enfance".

Cette enquête est actuellement en cours de réalisation et permettra d'observer le déroulement de VAE dans l'académie B.

5.2.3 La VAE dans l'enseignement supérieur

Dans la même région administrative un membre de l'équipe a pu faire une observation participante d'un jury de VAE à l'Université pour un Master. Cette observation participante a permis de recueillir des données lors des réunions préparatoires au jury et lors du jury lui-même.

1. État actuel de la recherche

La période de traitement des données recueillies est entamée et quelques analyses intermédiaires peuvent être apportées.

Résultats attendus

- Identification des effets de l'introduction du CCF et de la VAE sur le travail enseignant et sur l'organisation locale du travail
- "l'effet discipline", notamment la traduction faite par les formateurs et le rôle de l'inspecteur, les nouveaux gestes professionnels, les nouvelles règles de métier,
- l'impact sur le travail collectif, aussi bien au sein du groupe disciplinaire que de l'équipe pédagogique.
 - Analyse de la dimension locale de la mise en œuvre d'une prescription nationale : interprétations, écarts, innovations...
 - Caractérisation des difficultés rencontrées par les enseignants et des ressources mobilisées pour y faire face
 - Description d'éléments éventuels d'une nouvelle professionnalité et de la nouvelle normativité à laquelle elle se réfère.

D'une façon plus générale, cette recherche enrichira les données sur le travail enseignant dans le cadre d'une sociologie articulante clinique de l'activité et sociologie de la justification, à partir de l'exemple de la mise en place de nouvelles formes d'évaluation en Lycée Professionnel.

Quelques pistes de résultats

Les enseignants de LP, vigilants au décrochage scolaire des jeunes en formation initiale, lorsqu'ils ont affaire à des élèves peu motivés par les apprentissages, ne parlent pas de la VAE. Encore épiphénomène de la certification, la VAE pose la question du passage d'un système éducatif, centralisé et collectif vers un autre modèle plus souple et individualisé (le sociographe).

Il existe une tension de logiques entre le jugement apriori et négatif des enseignants au sujet de la VAE et leur engagement dans l'attribution d'un diplôme ne relevant pas de la "forme scolaire" (G. Vincent).

Même si la façon de travailler est la même, les enseignants ne perçoivent pas leur responsabilité de la même façon. Les enseignants jugent le CCF positif pour les élèves (il y a moins de stress, plus de protections, ils savent qu'ils vont être évalués sur ce qu'ils savent faire, ...) Le risque demeure de mettre les sujets au niveau des élèves et par conséquent d'aboutir à un "diplôme maison".

Le registre de la plainte sur l'élargissement des tâches professionnelles est présent dans le discours des enseignants associé à une forme de suspicion à l'égard du CCF et de la VAE qui pourrait, à terme, devenir un outil de dévalorisation du diplôme.

L'adaptation des contenus de certification aux contenus de formation est à envisager selon les disciplines, professionnelles ou générales.

- **L'importance du local**

A Calmette il y a une organisation locale de planification des CCF (et de la VAE) sur plusieurs semaines organisée par le Chef des Travaux. Il existe une mise en scène de l'examen visible de l'extérieur.

Le fonctionnement apparaît se fait par réseau de spécialités professionnelles, selon la logique domestique, entre l'inspecteur de la filière, le CDT et quelques professeurs.

Des récits et des observations de CCF montrent l'accompagnement de l'élève jusque dans la réalisation finale de la production, arts plastiques, ou autres. L'aménagement des épreuves de rattrapage pour les élèves se fait aussi selon la logique domestique.

- **La VAE, un outil au service du management**

Il existe une forme de reconnaissance dans l'établissement des enseignants engagés, par exemple, dans la FC, qui sont souvent proposés pour le jury VAE. La proposition d'un enseignant constituerait un signe de reconnaissance des inspecteurs ou des proviseurs.

- **De règles de jurys de VAE**

L'élaboration de quelques "règles" de jury en lien avec l'organisation du travail apparaît :

- Le "briefing" de début de jury de VAE a un effet sur le déroulement de la session mais il varie selon le président de jury (inspecteur, CDT, ...), selon la filière professionnelle (industrielle ou tertiaire), selon l'expérience des différents membres de jury.

- La régulation avant l'entrée du candidat pour se mettre d'accord sur les sujets abordés lors de l'entretien.

- La personne qui commence à interroger donne la tonalité puis ensuite il y a la dynamique de groupe qui joue. Il y a peu de redondance dans les questions mais plutôt une sorte de convergence, pas de doublon. Les mêmes jurys n'achoppent pas sur les mêmes points.

La régulation des CCF est réalisée à posteriori, en différé par les inspecteurs. Si les contenus de certifications semblent être harmonisés par ce biais, cette régulation ne permet pas d'harmoniser les pratiques puisqu'il n'y a pas obligatoirement d'échanges entre les pratiques des enseignants. Par contre les échanges informels ou via Internet sont peut-être à l'origine d'une forme d'uniformisation (l'analyse des entretiens et l'état des lieux des ressources mobilisées par les enseignants pour le CCF permettra de répondre à cette question).

- **La fabrication de catégories**

Les enseignants sont plastiques, ils passent d'un univers à un autre, et interrogés, ils rattachent leur travail à quelque chose qu'ils faisaient avant, (TP, oral, ...). Ils le mettent dans une variante de la catégorie "jury". Les enseignants n'ont pas de catégories existantes pour nommer, pour donner des attributs à la VAE., d'une façon générale la catégorisation pour la VAE est difficile. Mais pour le CDT et quelques enseignants de la filière S&S, la VAE correspond à une forme de catégorie "jury".

- **Effet de co-formation professionnelle de la VAE**

Alors que les inspecteurs comptent sur l'effet de co-formation professionnelle l'avis des enseignants est mitigé. La VAE et le CCF obligent-ils l'enseignant à plus communiquer, à plus parler avec ses collègues, avec d'autres personnes, ..., les échanges entre enseignants de LP ou d'approfondissement du monde de l'entreprise seraient une voie de développement professionnel aux yeux des inspecteurs.

Il apparaît que cet effet est observable lorsque les regroupements de jury rassemblent des personnes qui ont l'habitude de travailler ensemble, par exemple, les membres du jury de VAE bac pro Microtech se rencontrent pour faire passer des épreuves de CCF ou pour l'évaluation des PFE ou pour les élèves apprentis en alternance. Cet effet de co-formation fonctionne sur le mode du réseau professionnel. Mais pour les enseignants de domaine général il apparaît plus une configuration de deux mondes séparés, deux mondes qui ne sont pas connectés.

La recherche ethnographique montre que, pour le CCF, les enseignants sont amenés à construire de nouveaux gestes professionnels pour élaborer le cadre de l'épreuve et à réinventer des règles d'équité pour attester du niveau atteint par les élèves de leurs propres classes. Les résultats montrent le poids du local et de l'organisation du travail (planification des épreuves, harmonisation des critères d'évaluation, etc.), pour juger de ce qui peut être attendu d'un élève pour le diplôme selon une norme localisée. Réalisées en cours d'année pendant le temps scolaire habituel, les épreuves de CCF impliquent un travail d'intéressement des élèves par des "mises en scène", organisées par les enseignants, afin de leur donner grandeur et respectabilité. La dissémination des épreuves influe sur les contenus enseignés et leur nature (vernaculaires, méthodologiques, sociaux). La conception encyclopédique de l'apprentissage, la notion de savoirs scolaires sont mises en cause. Le travail de l'enseignant n'est plus jugé sur le fait d'avoir balayé l'ensemble du programme disciplinaire, mais sur les résultats obtenus par ses élèves au CCF, transformant la référence : le local prend le pas sur le national.

Pour la VAE (observations de jurys associant enseignants et représentants de filières professionnelles), les enseignants doivent reconstruire un cadre de jugement pour apprécier de compétences acquises par le candidat hors du monde scolaire et mobilisant des connaissances d'origines et de natures diverses. Les enseignants puisent dans leurs ressources, personnelles ou professionnelles, pour arbitrer et élaborer de nouvelles règles attestant du mérite du candidat. La recherche révèle l'importance du travail de traduction fait par les promoteurs de la discipline (inspecteurs, formateurs) sur l'élaboration de ces nouvelles normes de jugement validant des savoirs académiques mêlés à de nombreux autres savoirs.

Ces deux nouveaux modes de certification mettent à l'épreuve le métier en mobilisant de nouveaux principes de jugement construits dans le pragmatisme (James, 1909) des situations, donnant plus de poids à la "localité" et moins à l'universalité des normes de jugement.