

Académie de Toulouse

VEILLE PEDAGOGIQUE

DOMAINE : L'ÉVALUATION

- Document en cours de construction -

PLATEFORME DE TRAVAIL COLLABORATIF PATISSERIE

www.extrasucre.org – Accès par identifiant et mot de passe

1 L'EVALUATION

Le Monde de l'éducation, Février 2006

« Que valent les notes ? », Luc Cédelle :

L'article fait le point sur les connaissances actuelles appliquées à l'évaluation dans l'enseignement, et notamment sur le rôle de la note entre outil de positionnement, outil de progression des élèves et outil de sélection.

L'analyse débute par des constats qui prêtent à réflexion :

- la crainte des enseignants que les notes aux examens nationaux (baccalauréat par exemple) soient sacrifiées pour satisfaire aux objectifs du Ministère (80% d'une même classe ...) ou à la politique de réussite que chaque proviseur entend mener et communiquer pour son établissement ...

- malgré les connaissances avérées des enseignants sur les effets pervers de l'évaluation, les formes que peuvent prendre les évaluations, certains (comme Jean-Claude Guérin, inspecteur général en retraite) décrivent au contraire le fait que les enseignants « n'ont aucun rudiment sur les différentes formes d'évaluation », ou alors ils les considèrent bien à tort selon l'auteur comme « fumeuses ».

Si l'article donne la parole à ceux qui légitiment les actions des responsables pour essayer d'harmoniser les évaluations sur le plan national, il souligne aussi combien certaines pratiques (comme des surévaluations) sont commises « pour arriver à des moyennes convenables ».

Bernard Toulemonde, inspecteur général (par ailleurs ancien recteur, ancien directeur de l'enseignement scolaire) remarque malgré tout que cette volonté institutionnelle d'harmonisation participe de la rationalité de la certification. Il rejette par contre le brevet des collèges, lequel « ne mesure absolument plus un quelconque niveau d'exigence ». Il prône ainsi le recours à de vrais référentiels de compétences (comme il en existe d'ailleurs dans les domaines techniques) pour redonner du sens aux évaluations.

A noter que dans ce domaine, les Cahiers pédagogiques (n°438) soulignent l'efficacité notamment du « **portfolio** », sorte de portefeuille de compétences que l'élève doit acquérir au cours de sa formation.

A noter l'apparition dès la rentrée 2006 d'une nouvelle note pour les collégiens, entrant dans les critères d'obtention du Brevet des collèges : **la note de la vie scolaire** (sanctionnant les incivilités et destinés à restaurer selon Gilles de Robien « le respect dû aux enseignants et à tous les personnels travaillant dans les établissements »).

A noter aussi que les **Environnements Numériques de Travail** (ENT) qui se mettent en place progressivement dans les académies (sorte de e-communauté scolaire, pour communauté scolaire par Internet, élargie aux parents d'élèves), modifient considérablement le rapport des élèves et des parents d'élèves à la note, d'aucuns stigmatisant cet outil comme une « drogue » donnée aux parents et aux élèves pour suivre au jour le jour l'évolution de leurs notes...

Cet outil (exemple du dispositif Prisme mis en place dans l'académie de Nancy – Metz depuis 2003) « extrêmement complet », permet notamment « d'émettre un commentaire sur les notes, de lire les statistiques de progression de chacun ou de l'ensemble de la classe, par discipline ou par moyenne globale ».

« Dis-moi où tu enseignes, je te dirai comment tu notes », Maryline Baumard :

L'article met en lumière le fait que les enseignants, pourtant se croyant libres dans leurs pratiques évaluatives, sont indéniablement conditionnés par une pression implicite de l'établissement dans lequel ils exercent.

Le type d'établissement, le type de public, l'interventionnisme parfois des chefs d'établissement mais aussi les enseignants eux-mêmes dans leur ensemble seraient des éléments qui influeraient indirectement sur la notation des enseignants.

L'article souligne aussi que la culture de la note fluctue ...selon les académies (une enseignante relève que les pratiques évaluatives sont plus sévères au Nord qu'au Sud de la France) et selon les disciplines (par exemple, la philosophie dans laquelle il est plus difficile d'avoir une bonne note comparativement à l'histoire – géographie, selon Pierre Merle, professeur de sociologie à l'IUFM de Nantes).

L'auteur souligne enfin que les enseignants gagneraient sans doute à échanger, à construire une culture et des outils d'évaluation communs.

« Une pratique toujours en vogue, malgré les critiques », Diane Galbaud :

La pratique de la note semble ancrée dans le système d'enseignement français, notamment depuis Jules Ferry et la généralisation du certificat d'études en 1881 (les copies étant auparavant simplement classées, les premières distinguées par des places d'honneur).

L'arrêté fixant l'obligation des enseignants de noter (sur 20) leurs élèves date de juillet 1890, et le système de reconnaissance des meilleurs (prix, récompenses) est conservé.

En janvier 1969, Edgard Faure, alors ministre de l'Education Nationale, met fin aux classements et prône le remplacement des notes chiffrées par des appréciations globales (le plus ou moins satisfaisant) voire des lettres (de A à E) ou des chiffres (de 1 à 5). Edgard Faure notait à cette époque : « il est bon de prendre conscience de la relativité de la note, par suite d'écarter les procédés dont la précision apparente est trompeuse (...) la notation chiffrée de 0 à 20 peut être abandonnée sans regret ».

La notation sur 20 est de nouveau reconnue dès juillet 1971, du moins pour les années scolaires comportant un examen (3^{ème}, Terminale).

Aujourd'hui, le système d'évaluation globalise l'ensemble, entre formative et sommative, avec des notations sur 20 – des chiffres – des

lettres, parfois même des couleurs, des scores, voire des classements et des récompenses.

Les recherches portant sur l'évaluation et la note particulièrement mettent pourtant en évidence combien les pratiques sont sujets à polémiques ; l'article souligne les travaux de Pierre Merle, professeur de sociologie à l'IUFM de Bretagne, qu'il synthétise dans son ouvrage « Que sais-je ? » n°3278 (1998) :

- pour obtenir une note représentative du niveau objectif de performance d'un élève, il faut faire appel à la moyenne de : « 13 correcteurs en mathématiques, 78 en composition française, 127 en philosophie » par exemple ;
- l'ordre de correction des copies influe sur la note : l'évaluateur est plus indulgent sur les premières copies, une copie corrigée après une mauvaise copie se voit attribuée une note sur-évaluée, une copie corrigée après une bonne copie se voit attribuée une note sous-évaluée ;
- la note est influencée par les évaluations antérieures et par l'établissement d'origine de l'élève ;
- l'aspect physique et le sexe de l'élève, son origine sociale (« les enfants de cadres supérieurs décrochent un demi point de plus que les autres élèves, à compétences égales ») agissent aussi sur la note
- l'évaluateur a tendance à être plus clément envers les élèves ayant les résultats les plus faibles (sauf pour les redoublants et les élèves en retard)

« Le dernier bastion incontesté de l'autorité », Dominique de Greef :

Il semble que la notation en pratique ne soit pas suivie de protestations ou de réclamations de la part des élèves ou de leurs parents, même si les enseignants tiennent à remarquer une évolution des comportements, vers de la négociation chez les élèves, vers de la méfiance chez leurs parents.

Ce constat est à l'actif d'une plus grande transparence des enseignants dans leurs modes d'évaluation, en affichant clairement leurs critères d'évaluation.

Ce qui va à l'encontre du constat établi par l'inspection générale de l'éducation nationale dans son rapport annuel de novembre 2005, lequel relève l'absence totale de transparence dans le calcul des moyennes trimestrielles, et souligne que l'information sur les acquis des élèves « se fait dans le désordre et l'indifférence ».

« Collèges expérimentaux : sans notes, ça marche aussi », Christian Bonrepaux :

Un certain nombre d'établissements œuvre sans notes, et revendiquent que dégager de cette obligation et du déterminisme qu'elles créent (les bons / les mauvais), l'apprentissage s'en trouve facilité ... Alfred Bartolucci, formateur au Centre d'Etudes pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (Cepec) parle même à ce propos « d'estampillage social » !

Christian Bonrepaux note de son côté :

« Les courants pédagogiques qui prônent une éducation active – où l'élève est acteur de ses apprentissages –, se montrent plus que réservés envers l'évaluation chiffrée qui privilégierait la fonction sélective au détriment de l'objectif de l'évaluation pour tous. La note constituerait le salaire au mérite du métier d'élève dans le cadre d'une « pédagogie bancaire », dénoncée par le pédagogue brésilien Paulo Freire, où « chaque apprentissage mérité salaire », quand c'est l'apprentissage qui devrait constituer le salaire ».

« Pour en finir avec la constante macabre », Julie Chupin :

L'article traite de la théorie d'André Antibi, professeur de mathématiques à l'université Toulouse III, selon laquelle le système éducatif français perpétue une règle appelée « la constante macabre » par l'auteur classant les élèves systématiquement dans toute évaluation en trois groupes : « un tiers de bons, un tiers de moyens, un tiers de cancrès ».

Il prône une nouvelle forme d'évaluation, baptisée « Evaluation Par Contrat de Confiance » (EPCC), d'ailleurs soutenue semble-t-il par l'actuel ministre de l'Education nationale M. Gilles de Robien. Ce dispositif consiste à remettre aux élèves à quelques jours d'un contrôle, « une liste comprenant l'essentiel des questions, des exercices et des connaissances qui leur seront demandés le jour J, une faible partie du contrôle restant inconnue à l'avance ».

Si le dispositif a aujourd'hui déjà ses détracteurs (parmi les bons élèves qui jugent en substance mal un dispositif permettant à tous de réussir, mais surtout parmi les enseignants : système démagogique, ne permettant pas de préparer les élèves à des situations nouvelles notamment), il faut malgré tout reconnaître la valeur des arguments avancés par les expérimentateurs : élévation du niveau, plus grand intérêt des élèves pour la discipline dans et hors de la classe, conditions d'évaluation moins stressantes, récompense par le travail ... L'auteur souligne que ce dispositif ne peut se généraliser, notamment sur des classes à examens, pour lesquelles il faut préparer les élèves à « reformuler » et à prendre de la distance par rapport à leurs cours.

Dossier « L'évaluation des élèves », Les Cahiers pédagogiques n°438 Décembre 2005

Formative et si possible différenciée, de Raoul Pantanella :

En guise de préambule à ce dossier, M. Pantanella tient à mettre en évidence combien les pratiques évaluatives des enseignants se meuvent aujourd'hui, entre doute et ambiguïté, dans une réelle culture de l'évaluation, culture qui reste toutefois très limitée « ça et là » à des recherches et des innovations qui ont conduit à des pratiques nouvelles plus ou moins institutionnalisées : pédagogie par objectifs, évaluation formative (...), livrets de compétences ... ».

Raoul Pantanella pose trois freins persistants dans les pratiques évaluatives des enseignants :

- le caractère « aléatoire, faussement précis et assuré » des évaluations
- la difficulté de l'enseignant, écartelé entre son rôle de formateur et celui d'évaluateur. La logique voudrait pourtant donner à l'évaluation un rôle moteur dans la construction des apprentissages
- le champ d'investigation de l'évaluation : passer d'une évaluation individuelle à une évaluation collective, « au service de la formation de citoyens solidaires » ...

Les paramètres entrant en jeu dans l'évaluation

« Mesure ou arrangement ? », de Pierre Merle :

Pierre Merle dénonce d'emblée le problème : « les enseignants sont souvent ignorants des recherches menées depuis plus de soixante dix ans sur la fiabilité de la notation », alors même qu'elles s'accordent à prouver que : « la notation d'un paquet de copies varie sensiblement d'un professeur à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'une discipline à l'autre, d'une académie à l'autre ». Pierre Merle ajoute : « la notation est influencée par le genre de l'élève, son origine sociale, un redoublement, ... ».

Il semble finalement que la notation soit le fruit d'un « arrangement » plus ou moins explicite entre le formateur et l'élève. Pierre Merle relève quatre grands types d'arrangement :

- « les arrangements au niveau de l'établissement » : des analyses ont prouvé que les enseignants ont tendance à surévaluer les notes de leurs élèves en difficulté, prouvant l'existence d'une sorte de contextualisation de la note
- les arrangements du au « climat de la classe » : selon le climat instauré dans la classe, les enseignants peuvent être amené à réguler leur note (annulation d'un contrôle difficile comme gratification d'un climat serein dans la classe, interrogation surprise dans le cas contraire)
- les arrangements « individuels » avec l'élève, et notamment ceux en difficulté auxquels l'enseignant est enclin à proposer d'autres formes d'évaluation pour ne pas le sanctionner (ce qui peut conduire comme l'analyse justement Pierre Merle à « noter davantage les progrès réalisés par l'élève que le niveau atteint et normalement visé à tel ou tel niveau de scolarité ».
- les arrangements découlant de la conception propre qu'à chaque enseignant de l'évaluation : sanction / récompense, aide, ...).

Pierre Merle propose ainsi une nouvelle lecture des causes d'une notation façonnée par ce qu'il appelle « les biais sociaux » (sexe, origine sociale, redoublement ... des élèves) : celle résultant de ces arrangements

Ex d'arrangement du au climat de classe : la surévaluation des filles par rapport aux garçons « à compétences égales » s'expliquerait par leurs comportements en classe « davantage conforme aux attentes professorales » (cette pratique s'inversant dans le cas d'élèves plus agités).

Il ajoute un maillon essentiel à la notation : celui du jugement (plus ou moins explicite) du professeur à l'égard de l'élève. Des recherches ont relevé que « les hommes réagissent non seulement aux caractères objectifs d'une situation mais aussi à la perception de celle-ci (...) Cette perception oriente les comportements humains de telle façon que la situation initiale tend à devenir conforme à la perception des hommes ». Autrement dit, l'image que l'enseignant va renvoyer à son élève (par sa notation, son comportement, ...) va être signifiant pour l'élève et le conforter dans l'idée soit d'une réussite, soit d'un échec. Pierre Merle parle même de « prophéties auto réalisatrices positives ou négatives ».

« Quinze façons de démotiver en évaluant », Atelier « Evaluer sans démolir », Jean-Claude Voirpy et Philippe Watrelot :

« L'humiliation publique

1. *Faire applaudir la classe à une faute grossière*
2. *Remettre les copies par ordre de notes et ajouter des commentaires sur les personnes ou des gestes de mépris ostentatoires (jeter les copies par terre, déchirer la copie la plus faible)*

Les humiliations privées

3. *Souligner (en rouge) la nullité rédhitoire de l'élève à l'occasion d'une erreur bénigne (« cette faute paraît presque intelligible au milieu de vos déluges d'inepties »)*

L'arbitraire

4. *Laisser la copie totalement vierge de corrections à l'exception d'une note chiffrée*
5. *Accompagner la note d'un commentaire lapidaire, définitivement négatif (« Charabia », « Rien compris », etc ...)*
6. *Expliquer que la note n'a de toute façon aucune valeur objective et donc refuser a priori toute explication et toute révision*

Les corrections inutilisables

7. *Ecrire le commentaire de manière illisible*
8. *Ecrire, en guise de commentaire, un discours abscons*
9. *Ecrire un commentaire qui ne s'appuie sur aucun indicateur (« manque de rigueur », « ensemble confus », « les bases ne sont pas acquises »)*

Les pratiques excluantes

10. *Choisir, pour l'interro, des questions hors programme pour repérer la tête de classe*
11. *Choisir des questions infaisables pour rappeler qui est le prof*

L'abus de pouvoir

12. *Punir l'échec par une sanction disciplinaire (« c'est nul, je vous donne un devoir supplémentaire et si vous protestez, ce sera une heure de colle »)*
13. *Punir l'inconduite par une mauvaise note au contrôle (« moins deux pour le bavardage »)*

14. *S'appliquer à adopter un système de notation différent des autres profs (noter à l'aide d'échelles variables, utiliser des critères qui mélangent les constats de connaissance, d'attitude, ou de discipline, etc ...)*

15. *Démolir la notation des collègues (« Et oui, on n'est plus dans la classe de Monsieur Machin, chez moi, il ne suffit pas de remplir deux pages pour avoir la moyenne »).*

« Outil de pilotage ou pare angoisse ? », de Philippe Perrenoud :

Philippe Perrenoud dresse le constat amer du temps passé par les enseignants à évaluer leurs élèves au détriment de les faire progresser. Cette tentation du recours systématique à la note est d'autant plus importante qu'elle est encouragée par les familles : « l'école (...) inquiète, parce qu'elle détient les clés de l'avenir ». L'angoisse des parents se traduit souvent par une lecture exclusive des notes, notes qui traduisent dans leur imaginaire uniquement la qualité ou non du travail de leur enfant.

Les résultats des recherches, notamment en docimologie, et le caractère très aléatoire finalement donné à la note ne changent pas ces habitudes ancrées dans les mémoires collectives, très attachées à la note comme unique juge des performances de l'élève.

Philippe Perrenoud fixe le véritable enjeu dans l'évaluation : « **faire de l'évaluation un véritable instrument de pilotage des apprentissages** ». Il ajoute : « Faire en sorte qu'au fil des décennies, les enseignants soient de mieux en mieux armés pour comprendre les obstacles et les résistances aux apprentissages, évaluer de manière plus pointue les acquis que les manières d'apprendre ».

Car le problème de fond que soulève Philippe Perrenoud, c'est finalement la question de la compétence des enseignants de « cerner les acquis et le trajet d'un élève particulier (...), de « savoir dresser un bilan analytique des acquis, (de) mesurer le trajet parcouru, (d') identifier les obstacles et les résistances, (d') apporter des régulations ». Dans le cas d'une évaluation formative, il ne suffit pas de relever les erreurs de l'élève, encore faut-il pouvoir y remédier, non en surface (corriger l'erreur) mais en profondeur (trouver la source de l'erreur et engager une remédiation plus pérenne). Voilà finalement pour Philippe Perrenoud le pari donné à la formation de l'enseignant de demain :

« Formation didactique pointue dans la ou les disciplines enseignées, connaissance approfondie des théories de l'apprentissage, maîtrise des outils d'observation et de dialogue métacognitif sont nécessaires pour faire de l'erreur un « outil pour enseigner » (Astolfi, 1997) ».

L'évaluation, comme un outil au service des élèves dans leur processus d'apprentissage

Evaluer ou contrôler, de Pierre Madiot :

Pierre Madiot note la pression exercée par la notation, qui conduit les enseignants « à s'intéresser plus au résultat qu'au processus d'acquisition et amène les enseignants à penser l'évaluation comme un moyen de vérification à leur usage plutôt que comme un outil à l'usage des élèves ».

Il souligne l'importance ainsi de penser l'évaluation au stade de la préparation de la séquence d'enseignement, afin de non seulement diversifier les formes d'évaluation, donner du sens aux activités d'évaluation mais aussi et surtout « centrer l'enseignement sur la façon dont les élèves acquièrent leurs connaissances et leur savoir-faire ». Il ajoute : « à l'inverse, adapter l'enseignement au contenu des leçons dispensées revient à centrer l'enseignement sur le savoir du maître. Là réside l'un des enjeux de l'évaluation ».

L'évaluation, outil de socialisation

L'évaluation au risque de la démocratie, de Jean-Martial Fouilloux :

Jean-Martial Fouilloux pose le problème de la place de l'évaluation dans « l'éducation de futurs adultes démocrates » : l'acte d'évaluation, de la manière dont elle est proposée peut apparaître parfois abusif et exclusif chez l'enseignant.

Il fixe pour y remédier quelques recommandations :

- il insiste sur l'idée de faire percevoir par l'élève son degré de progression (« comparer les nouvelles acquisitions avec les représentations relevées au début de l'apprentissage »), ce qui suppose de faire émerger ces représentations en début d'apprentissage ... ;

- Les critères de performance peuvent être individualisés, en tenant compte de ce que l'élève se sent capable de faire, mais toujours « en signifiant la prescription minimum d'un cap à franchir » ;

- La lisibilité donnée à l'acte d'évaluation devient incontournable, à l'enseignant de choisir ce qui doit être transmis à l'élève tout en conservant un intérêt à la séquence ...

- Il faut se donner la possibilité de fixer tout ou partie des critères d'évaluation avec les élèves (et notamment, en conservant des parties « négociables » : la pratique montre que les propositions des élèves apportent des solutions aux nombreux questionnements que se pose l'enseignant ...);

- Il convient de séparer distinctement les temps d'apprentissage et les temps de contrôle, pour ne pas placer l'élève en situation de stress face à l'évaluation ;

- Les formes de l'évaluation peuvent être sujets à critique de la part des élèves

Enfin revient à l'enseignant de trouver une place médiane, entre le rôle de « médiateur, prescripteur, sanctionneur ».

L'évaluation, comme aide dans la construction des savoirs par les élèves

Illusion de la mesure, réalité de la communication, de Françoise Delzongle et Jacqueline Gérard :

Les auteurs soulignent les idées fausses qui demeurent sur l'évaluation : celle qui tendrait à croire que l'évaluation mesure le niveau précis de l'élève, celle qui rendrait pour légitime le calcul d'une moyenne réalisée à partir de plusieurs évaluations « de toutes natures et de toutes les dates », enfin celle qui nierait l'existence d'un conditionnement de l'enseignant à donner *immuablement* les mêmes notes ...

Les auteurs s'accordent finalement pour dire « qu'on ne mesure pas en notant, mais qu'on parle une langue scolaire, dans une situation de

communication très codifiée : la note répond aux interrogations des parents (« mon enfant a travaillé ou il n'a pas travaillé ») et de l'institution (« l'élève a son bac, ou non, avec ou sans mention »).

Pour donner à l'évaluation une place d'aide dans la construction des savoirs par l'élève, le professeur pourrait envisager de :

- ne plus uniquement cibler le résultat, mais toute la démarche et les recherches qui ont conduit au résultat ;
- conserver trace des évaluations des élèves, non uniquement dans un système traditionnel de notes mais de chemins parcourus, d'étapes d'apprentissage. Ce système permettrait de suivre au plus près les trajets des élèves, relever les compétences acquises, en cours d'acquisition, non acquises.

C'est sans doute à ce prix que l'évaluation pourra signifier réellement le niveau d'apprentissage des élèves.

La docimologie en question

La docimologie, extrait du site de Jacques Nimier (<http://perso.wanadoo.fr/jacques.minier/docimologie.htm>) :

« En 1930, le professeur Laugier sème un malaise pernicieux dans les milieux universitaires, en effectuant une expérience de multi correction de copies d'agrégation d'histoire puisées dans les archives. 166 copies ont été corrigées par deux professeurs travaillant séparément, sans connaître leurs appréciations respectives. Les résultats furent surprenants.

La moyenne des notes du premier correcteur dépassait de près de deux points celle du second. Le candidat classé avant dernier par l'un était classé second par l'autre. Les écarts de note allaient jusqu'à 9 points. Le premier correcteur donnait un 5 à 21 copies cotées entre 2 et 14 par le second ; le second donnait un 7 à 20 copies cotées entre 2 et 11,5 par le premier. La moitié des candidats reçus par un correcteur était refusée par l'autre.

Cette expérience caractéristique de docimologie a amené les chercheurs de plus en plus nombreux à s'interroger sur les sources d'erreurs des procédures d'évaluation traditionnelles.

L'évaluation pour un positionnement sans tabou ... instrument de mesure des difficultés d'apprentissage des élèves

Les progrès de Vincent, trisomique, de Sandrine Bortolon :

Cet article apporte une vision nouvelle de l'évaluation, celle qui permet aussi de déceler les réelles difficultés d'apprentissage d'un élève, de les communiquer avec toute la difficulté que cela représente face aux parents, et d'orienter les élèves en tenant compte de ses difficultés.

« Partir de l'observation concrète de l'enfant pour évaluer ses acquis et annoncer les objectifs fixés pour lui, suppose souvent d'aller à l'encontre des espoirs et des attentes des parents.

Je crois que leur refus de voir la réalité telle qu'elle est, moyen de protection tout à fait légitime, est malgré tout sous-tendu par un principe de réalité qu'ils cherchent absolument à faire taire, mais qui est présent. Une de mes tâches les plus délicates consiste à aider les parents à accepter les difficultés d'apprentissage de leur enfant. A moi, en tant que professionnelle, d'agir avec méthode (...) ».

L'évaluation « partagée » ...

Les notes, comment faire avec ?, de Jean-Pierre Fournier :

Jean-Pierre Fournier propose d'ajouter aux recommandations en matière d'évaluation quelques points, notamment la possibilité d'avoir recours à des barèmes de notation, dont certaines parties peuvent être discutées collectivement avec les élèves.

Il revendique ainsi l'importance de s'entourer pour discuter de l'évaluation, et notamment pour éviter tout risque de « jugement », « d'étiquetage : le contraire de l'éducation ».

L'évaluation « des extrêmes » ...

Diminuer la pression évaluative en lycée, de Dominique Natanson :

Cet article souligne que les pratiques évaluatives sont souvent soumises aux mêmes règles : la note reflète davantage l'élève qu'un niveau réel d'apprentissage, la note est polluée par tous les a-priori que l'enseignant peut avoir de son élève (origine sociale, ... mais aussi manque de travail, ...). Toute la difficulté revient alors à trouver une solution, entre évaluation chiffrée et évaluation par objectifs et par capacités

Dominique Natanson relate son expérience, d'une évaluation par objectifs traduite par 4 fourchettes de notes : 17-20 pour objectif parfaitement atteint, 12-14 pour objectif atteint avec toutefois quelques oublis ou approximations, 7-9 pour objectif non atteint, et 0-3 pour erreur significative, complet contresens par exemple.

Ce découpage, tant des objectifs que des appréciations permet d'avoir recours à toute la grille d'évaluation, et notamment des extrêmes (ce que Dominique Natanson appelle : « dire nettement l'échec et la réussite »).

Ce système a aussi l'avantage de permettre à l'élève de s'autoévaluer, et d'exprimer ainsi sans doute plus facilement des difficultés qu'ils rencontrent.

Ce système enfin est indissociable des outils de remédiation à mettre en œuvre une fois que des difficultés d'apprentissage ont été identifiées.

Pour une approche transdisciplinaire de l'évaluation ...

A ne pas oublier en formation, de Rémi Duvert :

Rémi Duvert plaide quant à lui, pour une « approche transdisciplinaire » de la question de l'évaluation : l'échange, la confrontation voire la construction de grilles de compétences communes sont de bons moyens pour donner à l'évaluation plus de légitimité et de sens.

Il note aussi combien trois aspects fondamentaux autour de la notion d'évaluation sont absents ou quasiment absents des préoccupations

des enseignants : « préparer un contrôle », « s'organiser pendant un contrôle écrit », et « exploiter les résultats d'un contrôle ».
Ce sont assurément des compétences que l'enseignant peut développer pour ses élèves, en visant notamment et prioritairement ceux qui en éprouvent quelques difficultés (dans le cadre d'aide personnalisée, de modules,).

Un rapport de l'inspection générale : « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école », de Jean-Michel Zahartchouk :

Le rapport souligne le manque de « souci (des acteurs de l'école) de savoir si les élèves ont vraiment acquis des connaissances », preuve en est la conclusion du rapport :

« Tout se passe comme si ce qui devait être au cœur de l'attention collective n'était l'affaire de personne (...) le champ qui n'est ainsi pas occupé par la préoccupation des acquis est libéré pour les préoccupations spécifiques de chaque catégorie d'acteurs : que le programme soit « fait », que les « flux » obéissent aux objectifs quantitatifs, que la comparaison des moyennes soit flatteuse, etc ... ».

Se reporter au rapport pour plus de détails : <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm>).

Le CCF en question ...

Le contrôle en cours de formation : fiction ou réalité ?, de Marie-Claire Dauvisis et Nathalie Droyer :

Les auteurs tiennent avant tout à bien distinguer le contrôle continu, du contrôle en cours de formation : le premier revêt énormément de formes, alors que le deuxième est « inscrit dans la réglementation de ses diplômes, pour en fixer clairement le fonctionnement et les intentions ».

A la base (tel que le stipule la circulaire de la direction de l'enseignement et de la recherche du 28 Août 1995), plusieurs principes le régissent, tels que le rappellent les auteurs :

- « diversifier les modalités d'évaluation
- apprécier des compétences difficilement évaluables en épreuves terminales
- mieux relier l'évaluation et la formation
- prendre en compte le travail des élèves sur l'ensemble du cycle de formation ».

Si il est convenu que les évaluations en cours de formation ciblent davantage les savoirs de base, les épreuves terminales peuvent être établi sur la base de compétences complexes (terminales) attendues en fin de formation.

L'article souligne les rapports dissonants qui entourent les pratiques de CCF, entre partisans et détracteurs ; les auteurs remarquent en conclusion que pour faire évoluer un système très renfermé dans des praxis évaluatifs quasi immuables, le CCF, par l'approche nouvelle qu'elle laisse entrevoir à l'acte d'évaluation doit être soutenu par l'institution ...

Les nouveaux dispositifs : le portfolio ...

Grilles, fiches et portfolio, de Laurent Fillion et Marie-Andrée Vanhove :

Afin de reconsidérer l'évaluation, comme un véritable outil au service des élèves et de leur apprentissage, les auteurs ont expérimenté deux dispositifs :

- une évaluation par compétences à partir d'une grille, le positionnement se faisant par l'élève et/ou l'enseignant, ce qui permet entre autres de dépasser la simple lecture de la note, de cerner les difficultés, de pouvoir y remédier, ...

Les auteurs notent toutefois les limites ou les reproches faits à ce genre d'outil : temps d'adaptation de la classe avant une appropriation commune de la grille, positionnement des élèves non automatiques (croire qu'une seule activité ou un travail peut attester de l'atteinte ou non d'une compétence est parfois illusoire ...).

Si le dispositif apporte de réelles réponses en terme d'aide à l'apprentissage, il se double aussi d'une autre manière de conduire sa classe : par exemple, fixer pour chaque séquence d'enseignement des objectifs (en terme de compétences et de connaissances), lesquels sont des outils et des guides dans l'apprentissage des élèves.

L'expérimentation a aussi porté sur la construction par les élèves des critères de réussite des tâches demandées, permettant de rendre davantage lisible l'évaluation. La pratique a montré l'apport de ce système pour les élèves, notamment en terme de comportement face à l'évaluation (« ils gagnent en confiance »), mais le système oblige aussi l'enseignant à prendre le temps de se reporter régulièrement à la grille pour identifier aux élèves les critères atteints, et ceux qui ne le sont pas encore : « certains critères, de forme notamment, qui paraissaient essentiels aux élèves au début de l'apprentissage, tombent au profit d'autres qui révèlent une perception plus fine de la tâche à réaliser ».

- la tenue d'un portfolio par les élèves, sorte de classeur dans lequel l'ensemble des travaux est compilé et servant de base pour repérer : les points forts, les progrès, les lacunes, l'objectif étant d'amener les élèves « à avoir un regard réflexif sur leurs résultats, leurs difficultés et leurs progrès ».

Si de l'avis de tous les acteurs (parents, élèves, enseignants), le portfolio contribue à mieux connaître les élèves, mais le dispositif n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît. Un des problèmes réside en outre dans la pluralité des fonctions que l'on peut assigner au portfolio : outil d'apprentissage / outil d'évaluation ... les auteurs soulignent que le portfolio gagnerait sans doute en pertinence si il dépasse le cadre de la compilation de documents pour aller vers un outil de type « carnet de bord », dans lequel élève, aidé ou non par l'enseignant seraient amenés à se positionner.

NB : l'expérimentation a montré d'ailleurs à ce propos que la pratique de l'évaluation est souvent vécue comme étant du ressort de

l'enseignant, tant par les élèves que de leurs parents.

Le portfolio, un nouvel outil, de Pierre Madiot (à partir de l'entretien avec Carl Minault, membre de l'équipe éducative de l'école des Bourseaux :

La lecture de l'entretien avec Carl Minault permet de mettre en évidence les points clefs du dispositif portfolio :

- le portfolio est un dispositif qui se veut être le fruit « d'une démarche collective »
- le principe du portfolio est d'intégrer l'élève au processus d'apprentissage ;
- l'usage du portfolio permet aux élèves « de prendre conscience de leurs acquis et de les partager avec leurs parents.
- Le portfolio (*dans le cas de l'école des Bourseaux*) se compose de pochette par domaine de compétence, avec dans chaque pochette, une grille de compétences.
- L'idée pourrait être d'instaurer des « moments portfolio » de manière à faire le point sur l'état d'avancement de chaque élève.
- La pratique du portfolio dépasse largement le cadre fermé de l'évaluation pour intégrer des dimensions socialisantes : en cela, l'évaluation « apparaît ici comme un instrument de socialisation des savoirs ».

Les cahiers pédagogiques, n°443 – Mai 2006

L'enseignant ... juge, arbitre ou entraîneur ? de Robert Guicheney, professeur de mathématiques en ZEP

Robert Guicheney s'interroge sur la portée et le sens donné à l'évaluation moyenne au contrôle continu, telle qu'elle est pratiquée au collège ...

Il prône par contre l'utilité d'une évaluation qui se fixerait comme objectif de mesurer l'atteinte ou non de compétences, servant de levier pédagogique, soit à la mise en place d'un dispositif d'aide et de remédiation, soit à un dispositif d'approfondissement.

A la différence d'une note chiffrée, le référentiel de compétences présente l'intérêt de pouvoir situer l'élève sur un parcours de formation, et l'aider en outre dans ses projets d'orientation.

Il conclut ainsi :

« Eduquer, instruire et insérer ... trois missions pour l'enseignant.

Pour les remplir, il sera juge ou arbitre, mais au quotidien, dans sa classe, et même sous l'angle « évaluation », c'est l'entraîneur qui, sur des compétences de ses élèves, avec le levier de la note, par sa pression quotidienne et en ciblant les réussites, permettra dans le groupe classe, à tous les élèves, d'aller le plus loin possible dans les apprentissages ».