

SNES



Secteur contenus

L'évaluation des élèves

Stage national

16 et 17 octobre 2013

S O M M A I R E

Problématique du stage.....	p. 3
<i>(Sandrine Charrier, secrétaire nationale, responsable du secteur Contenus)</i>	
Quelques éléments d'histoire à propos de la question de l'évaluation.....	p. 5
<i>(Georges Ortusi, secteur Contenus, groupe SES du SNES)</i>	
Qu'est-ce qu'évaluer ? Les objets et finalités de l'évaluation.....	p. 8
Les effets liés aux pratiques d'évaluation.	
Les élèves en difficulté et l'évaluation.	
<i>(Intervention de Laurent Talbot, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation à Toulouse et chargé de cours à l'Université libre de Bruxelles)</i>	
Quel bilan pour la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) ?.....	p. 17
<i>(Intervention de Frédéric Neyrat, Maître de conférences en sociologie, Université de Limoges)</i>	
Ce que l'évaluation des élèves fait au métier.....	p. 20
<i>(Alice Cardoso, responsable du groupe Métier du SNES)</i>	
Quelles perspectives syndicales ?.....	p. 23
<i>(José Pozuelo, co-responsable du secteur Contenus, Roland Hubert, co-secrétaire général du SNES)</i>	
Bibliographie.....	p. 25

Problématique du stage

Sandrine Charrier, secrétaire nationale, responsable du secteur Contenus

Question de l'évaluation des élèves : nécessité de décrypter cette question pour pouvoir mieux cerner les enjeux qui lui sont liés dans un contexte complexe.

Des constats, des éléments de contexte :

Évaluation des élèves : plutôt de leurs apprentissages et de leurs acquis.

Rappels : l'évaluation fait partie des missions des enseignants, c'est une pratique quotidienne. Elle concerne de manière différente enseignants, élèves, parents et institution.

Moments d'évaluation dans la classe avec différents types d'évaluation possibles et aussi l'évaluation lors des examens. Enjeu fort de l'orientation qui est liée.

Contexte : ces dernières années la Loi d'orientation pour l'école en 2005 a mis au premier plan l'évaluation des compétences des élèves avec un LPC dont plus personne ne veut aujourd'hui.

Terme de compétences très polysémique.

En toile de fond :

- une volonté de standardisation européenne avec la question des compétences clé dont le socle de 2005 s'est inspiré.
- des évaluations internationales de type PISA (résultats de PISA 2012 qui ne sont pas bons) PISA = forme de gouvernance par les résultats
- évaluation des élèves instrumentalisée pour évaluer le système : les résultats au brevet, au bac, les contrats d'objectifs étant utilisés pour effectuer des comparaisons entre établissements et des classements (cf palmarès des lycées par exemple).
- DNB « rénové » avec des nouvelles épreuves qui posent problème, ainsi que l'épreuve orale d'histoire des arts depuis 2009
- La note de vie scolaire : évaluation du comportement.
- Épreuves du bac avec de plus en plus d'épreuves locales : Évaluation des capacités expérimentales, épreuves de LV, épreuve d'informatique et sciences du numérique (ISN), de droit et grands enjeux du monde contemporain (DGEMC), des épreuves avec des grilles de notation qui posent problème (dans certaines séries technologiques par exemple), des épreuves sur des sujets étroits dans des programmes très lourds (par ex en histoire géo cette année).
- Au quotidien, dans la classe, de plus en plus d'injonctions évaluatives : on a parfois l'impression qu'évaluer est plus important que ce qu'on enseigne. Tout cela place les enseignants au quotidien dans des dilemmes de métier.

Depuis le vote de la nouvelle Loi d'orientation :

Mise en place d'un nouveau cycle CM1 CM2 6^{ème}. Ce nouveau cycle aura-t-il des incidences sur les modalités d'évaluation des élèves ? Cf un rapport de l'inspection générale qui vient de sortir et qui préconise un rapprochement des modalités d'évaluation du premier degré et du collège et donc le rapprochement du statut des enseignants du second degré de celui du premier degré « La notation et l'évaluation des élèves éclairées par les comparaisons internationales » :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/98/7/Rapport-IGEN-2013-072_274987.pdf

Le CSP nommé la semaine dernière devra définir un nouveau socle commun de connaissances de compétences et de culture et réfléchir aux modalités d'évaluation des élèves.

Nous avons donc des propositions syndicales à construire dans ce contexte.

Ce stage doit donner l'occasion de tracer des pistes, avec aussi en toile de fond la préparation de notre congrès national de Marseille d'avril 2014.

Nous tenterons de faire point sur les différentes pratiques d'évaluation aujourd'hui dans la classe et aux examens et les différents enjeux qui se posent : enjeux politiques sociaux, mais aussi enjeux pour nos métiers et pour nos statuts.

Actualisation

Depuis le stage d'octobre :

- le CSP a publié un projet de socle commun de connaissances de compétences et de culture avec un volet « évaluation », qui devrait être soumis à consultation des collègues dans les établissements à la rentrée 2014 :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_competen ces_culture_328388.pdf
- la circulaire de préparation de rentrée 2014 aborde la question de l'évaluation :
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642
- la note de vie scolaire a été abrogée par un décret du 15 janvier 2014 :
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=76463

Quelques éléments d'histoire à propos de la question de l'évaluation

Georges Ortusi, secteur Contenus, groupe SES

Le mot lui-même est d'usage assez récent (dans l'histoire scolaire) : ce n'est que dans les années 70 qu'il s'impose et il faudra attendre 1989 pour que ce terme remplace celui de « notation » dans le langage administratif « officiel ». Donc, quand on parle d'évaluation et que l'on plonge dans la longue histoire scolaire, il faut plutôt penser en termes de « notation » pendant plusieurs siècles.

Si la note n'a pas toujours existé (il faut attendre le XVII^e siècle, chez les Jésuites), l'évaluation-notation est une question qui n'a jamais fait consensus. Bref, le débat est récurrent, même s'il connaît des temps forts (comme actuellement ou en... 1968).

Sans vouloir affirmer que l'histoire est linéaire entre l'apparition de la notation et la fin des années 60, début des années 70, on pourrait effectivement considérer cette dernière période comme une « rupture », même si celle-ci est limitée.

Comme le fait Philippe Perrenoud, on peut admettre que cette « rupture » (le terme est un peu fort...) repose sur le passage d'une logique essentiellement au service de la « sélection » à une logique qui serait (en plus de cette dernière qui reste très forte) également au service des apprentissages (l'évaluation formative).

On pourrait donc distinguer deux grandes parties dans cet exposé :

I L'évaluation devant répondre aux fonctions classiques de l'école (sélectionner, orienter, certifier).

1) Quelques mots sur ces fonctions.

- Sélectionner : qui a accès à quel type d'étude. Exemple : les 6^{ème} de type I, II et III avant le collège unique Haby en 1975. La répartition entre les 3 filières correspondaient à peu près à celle qui correspondait dans la société aux besoins d'ouvriers-employés peu qualifiés, employés qualifiés-cadres intermédiaires, cadres sup.

- Orienter : prendre une décision d'orientation dans le cadre de cette sélection.

- Certifier : donner des garanties aux employeurs sans qu'ils aient à faire passer de nouveaux examens (particulièrement efficace à l'époque « fordiste »).

L'évaluation est en symbiose avec l'organisation du système éducatif... et des exigences de la société. Par exemple l'école obligatoire de J Ferry participe de la socialisation des enfants de paysans qui doivent apprendre les codes d'une société qui s'industrialise et s'urbanise. L'évaluation permet de savoir comment, à quel niveau les élèves ont intériorisé ces nouvelles normes.

Comme le dit Perrenoud, « évaluer c'est aussi privilégier une façon d'être en classe et au monde, valoriser des formes et des normes d'excellence, définir un élèves modèle, appliqué et docile pour les uns, imaginatif et autonome pour les autres ».

2) Bref historique de l'évaluation à travers les âges.

L'histoire de l'évaluation c'est surtout celle de la note et du classement jusque dans les années 1970 :

- On peut dire que cette histoire débute avec la naissance et le développement des collèges jésuite fin XVI^{ème} mais surtout au XVII^{ème} siècle. Le but était de combattre l'expansion de la Réforme protestante par l'accès aux savoirs religieux et laïques. Les Jésuites ont une conception élitiste de l'éducation et, en 1599, mettent en place une sorte de code, « le Ratio studiorum » qui met en valeur l'émulation (la concurrence entre les élèves). Ce code impose des outils précis d'évaluation des élèves créant six mesures permettant de classer les travaux des meilleurs aux moins bons : excellent, bon, médiocre, douteux, doit redoubler, doit quitter l'établissement. Ces niveaux peuvent être signalés par un chiffre de 1 à 6. Apparition d'un codage chiffré...

- Peu d'exceptions à ce « modèle » : les Jansénistes avec les Petites Ecoles de Port-Royal (1637-1760) qui entretenait une aversion déclarée pour toute organisation de concurrence ; les écoles centrales de l'an III (1795) de Lakanal basée sur l'autonomie et la liberté de choix de l'élève qui pouvait choisir ses cours (mais l'expérience a été éphémère).

- Le premier Empire cherche à faire dépendre par un décret de 1808 l'ensemble du système éducatif d'un

organisme unique : l'Université de France. « Société de Jésus civile »... Création des lycées sur le modèle des collèges jésuites, culture de l'émulation et de la méritocratie. Création du baccalauréat la même année. Ce dernier ne deviendra écrit qu'en 1830.

Cela dit, sur le terrain, l'école privée reste dominante et en particulier celle des Frères des écoles chrétiennes et ce, bien que depuis l'an X, l'État ait chargé les communes de la responsabilité des écoles primaires.

- La loi Guizot de 1833 impose aux communes de pourvoir à l'enseignement des garçons et réaffirme la nécessité d'une émulation. Dans la foulée, les statuts des écoles élémentaires communales de 1834 imposent la séparation des élèves en 3 divisions en raison de l'âge des élèves et des objets d'enseignement. Ils prévoient une évaluation hebdomadaire pour les élèves des 2 deux divisions supérieures et un examen général deux fois par an dans le but de classer les élèves selon leur mérite et de déterminer le passage dans la division supérieure. Mise en place de la première forme d'un certificat d'étude visant à sanctionner la fin de la scolarité élémentaire. Chaque examinateur portait une appréciation : très bien, bien, assez bien, mal. La bonne conduite permettait de combler certaines insuffisances dans l'acquisition des savoirs.

- L'organisation des écoles du département de la Seine prônée par Octave Gréard en 1866 (et qui se généralisera à l'ensemble du pays) permet de créer le groupe classe (à la place des anciennes divisions) désignant des élèves arrivés à un niveau homogène. La classe prenait comme repère essentiel le niveau moyen dans toutes les disciplines. Dans la foulée, en 1866 est créé le certificat d'études primaires.

- Les lois de J. Ferry de 1881 à 1886 créent la gratuité, l'obligation scolaire (de 6 à 13 ans) et la laïcité. C'est dans ce contexte que la notation chiffrée devient la norme. L'arrêté du 16 juin 1880 impose une note sur 10 aux épreuves d'orthographe, d'écriture, d'arithmétique et de rédaction du certificat d'études, la moyenne étant exigée pour l'admission aux épreuves orales. Les notes sur 10 ou sur 20 existaient déjà depuis 1866 pour l'examen de capacité des instituteurs. En 1882, arrêté imposant le cahier de devoirs mensuels notés sur 10. Un arrêté de 1890 porte cette échelle à 20 dans les collèges et lycées et incitent les partenaires du système éducatif à davantage observer la note que le rang. Cependant, l'émulation reste la règle.

- La parenthèse de mai 1968 : le refus de la sélection. Circulaire d'Edgar Faure du 6/01/1969 : elle propose l'abandon des notes chiffrées de 0 à 20 par des appréciations globales symbolisées par des lettres (A B C D E) ou des nombres (1 2 3 4 5) accompagnés d'annotations plus détaillées. Mais n'impose pas vraiment et propose de surseoir pour les classes à examen (CM2, 3^o et ter). La circulaire d'Olivier Guichard du 9 juillet 1971 réimpose l note chiffrée sur 20 pour les classes à examen.

3) **Les facteurs qui ont amené la « rupture » des années 70 :**

Les transformations de la société, l'aspiration à davantage d'égalité (des chances ?), la maturation de nouvelles idées dans le système scolaire (remis en cause de la théorie des dons...).

4) **La prise en compte d'une logique d'apprentissage dans les finalités de l'évaluation.**

- 1) Évaluation sommative / formative dans le cadre de la mise en place (même limitée) de pédagogies différenciées.
- 2) Une remise en cause de la note (docimologie et « constante macabre ») :
 - La docimologie étudie la stabilité « intra-correcteur » (comment celui-ci note les mêmes copies entre 2 dates éloignées – importante étude internationale entre 1931 et 1934 : dans la moitié des cas, les notes sont très différentes d'une période à l'autre), la concordance « inter-correcteur » (étude très contestable de Bruno Suchaut en 2008 qui montre que les écarts peuvent être sensibles), l'effet « paquet de copies »...
 - Antibi qui dénonce la constante macabre : la répartition des notes se fait selon une logique gaussienne qui conduirait inconsciemment les enseignants à mettre de mauvaises notes.
 - 3) Les obstacles aux changements : les obstacles systémiques (le poids des programmes, la taille des groupes...).
 - 4) La logique des compétences, vite remise en cause (le désastre du LPC, l'allongement infini du temps de l'évaluation...) qui déplace plus le problème qu'il ne le règle.
 - 5) Les exigences des acteurs (profs, parents, élèves, administration).

Conclusion :

- Aller de l'avant sans opposer les fonctions « traditionnelles » et « nouvelles » de l'évaluation.

- Faut-il tout évaluer (la notre de « vie scolaire », les attitudes, dans le cadre d'une logique de compétences...).
- Le poids déterminant de l'évaluation sur les contenus, donc les pratiques.

Quelques références :

- Philippe Perrenoud : « L'évaluation des élèves – De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques », Bruxelles, De Boeck, 1998.
- Elisabeth Chatel :
 - « Qu'est-ce qu'une note : recherche sur la pluralité des modes d'éducation et d'évaluation », pp. 183-203, Les dossiers d'éducation et formation, n° 47, décembre 1994.
 - La notation par les professeurs de lycée : variation selon les disciplines et les situations, Éducation et formation, n° 53, mars 1998.
 - Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative, Delachaux et Niestlé, 2001a.

Qu'est-ce qu'évaluer ? Les objets et finalités de l'évaluation. Les effets liés aux pratiques d'évaluation. Les élèves en difficulté et l'évaluation

Intervention de Laurent Talbot, maître de conférences en sciences de l'Éducation à Toulouse et chargé de cours à l'Université libre de Bruxelles

Laurent Talbot n'a pas relu la transcription de son intervention.

Laurent Talbot présente un certain nombre de « passages obligés » concernant l'évaluation. Pour l'enfant, l'évaluation renvoie à l'école, qu'elle caractérise, à la différence de lieux tels que les centres de loisirs etc. A l'école on évalue ... et pour commencer par un propos provocateur : « si on ne sait pas évaluer, c'est peut-être que l'on n'a pas enseigné »...

L'importance de l'évaluation :

4 éléments organisent les pratiques d'enseignement, de la maternelle à l'université : la tâche (quel travail je donne à mes élèves), les interactions verbales (à qui le prof s'adresse : un, plusieurs...), la gestion du temps (comment j'organise mon cours) et l'évaluation.

Présentation en 3 temps :

A Le cadre théorique : d'où je parle (ici en tant qu'universitaire, travaillant sur le primaire et le collège, un peu sur le lycée).

B L'importance des pratiques d'évaluation

C Deux illustrations : le redoublement (ce que dit la recherche, travaux de Marcel Crahay, collègue belge, Université de Genève) et les classes sans notes (synthèse à partir d'un mémoire de Master 2 en sciences de l'Éducation à Toulouse).

A Le cadre théorique

• Les préalables théoriques

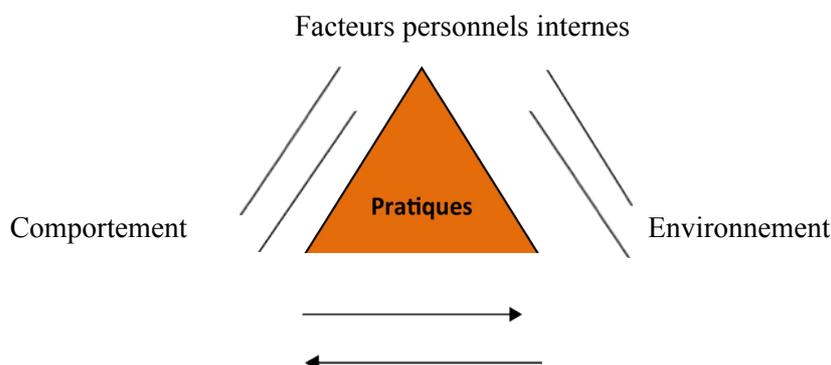
Cf les travaux d'Albert Bandura (psychologue canadien) en 2003 :

Toutes les pratiques humaines et donc les pratiques d'enseignement et d'apprentissage s'articulent autour de trois grandes dimensions :

- les facteurs personnels (ce que l'on a dans la tête). Pour qu'un élève puisse bien apprendre, il faut qu'il ait un minimum de sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Il ne faut pas « qu'il se croît nul ».
- le comportement : ce que l'on dit, ce que l'on fait (quand on résout une tâche, on produit mais aussi on modifie ses propres schémas cognitifs)
- le contexte, l'environnement (la classe, le collège, la ville, le chef d'établissements, les parents d'élèves, ma formation etc ...)

Ce cadrage théorique est important. Pour comprendre les pratiques d'apprentissage, il faut se raccrocher à ces trois dimensions.

Le modèle de la causalité triadique réciproque



On connaît assez bien chacune des 3 pointes du triangle, on sait aussi qu'il y a des liens entre elles, mais on ne sait pas bien lire les interactions. On sait qu'il y a des processus, des liens, des interactions, mais on ne sait pas très bien comment cela fonctionne.

Les IPR ou les formateurs ne le théorisent pas toujours, mais ont une intuition de ce modèle.

La dimension personnelle, c'est aussi le rapport au savoir (cf Rochex et Bautier), les représentations sociales, professionnelles, les phénomènes identitaires, les théories de l'engagement, la psychologie sociale etc....

Selon Pierre Pastré, dans toute activité il y a production. L'enseignant produit de l'apprentissage chez l'élève et en même temps l'enseignant construit aussi des connaissances, des schèmes, des canevas d'action. L'environnement joue aussi : le contexte, le milieu, la situation etc.

- **Le cadrage théorique : enseigner et apprendre.**

Enseigner ce n'est pas seulement transmettre. On transmet facilement des informations simples. Mais les connaissances procédurales, les compétences plus complexes ne se transmettent pas : savoir lire, savoir conduire, savoir nager. Pour les tenants des théories socio constructivistes et socio cognitives, notre rôle c'est de « mettre en place des situations qui vont permettre l'apprentissage ».

Apprendre se construit : c'est en nageant que j'apprends à nager, en parlant que j'apprends à parler. Cette activité me permet de construire des connaissances et des compétences. Apprendre c'est donc bénéficier de médiations. Donc, on n'apprend pas tout seul, on a besoin des autres (Cf les socio constructivistes). Il faut construire un minimum de SEP pour apprendre (cf Bandura).

Comment expliquer le système enseignement/apprentissage ?

Pendant longtemps on a pensé : j'enseigne, donc ils apprennent (processus – produit)

(Remarquons que si on regarde les résultats des élèves pour connaître la qualité de l'enseignement donné, on est sur ce modèle !)

Or il faut faire une grosse différence entre performance et connaissance. Par exemple, les bons élèves donnent beaucoup à voir leurs connaissances alors que les autres donnent peu, pour des raisons psychosociales souvent (voir l'ouvrage de JM Monteil, *Éduquer et former*). Si on associe des tâches à une discipline comme les Mathématiques, les bons élèves vont s'investir plus que si la même tâche est associée aux Arts Plastiques, par exemple. En revanche les élèves faibles vont s'investir davantage si c'est des Arts plastiques.

Donc ce modèle linéaire processus - produit : « j'enseigne, ils apprennent » n'est pas suffisant, il ne fonctionne pas ou mal : le prof a bien préparé son cours, mais en situation, cela ne fonctionne pas.

Ce modèle ne rend pas compte de la complexité. On s'est donc aperçu qu'il y avait des interactions entre l'enseignement et l'apprentissage.

Sont donc apparus des modèles interactifs qui prennent en compte ces interactions : j'ai préparé, je sais ce que je vais faire, mais en fonction de la classe, de l'heure, du jour, de ce qui s'est passé avant etc ...j'enseigne et je modifie au fur et à mesure de l'avancée du temps didactique ce que j'ai prévu de faire, grâce à ce que me renvoient les élèves.

Ensuite, on peut citer les travaux de Bourdieu-Passeron : habitus, reproduction. Il y a des éléments contextuels qui influencent ce processus enseignement – apprentissage, par ex la catégorie socio professionnelle (CSP). Les fils d'ouvrier n'apprennent pas de la même manière que les fils de cadre.

Apparaissent alors les modèles interactifs contextualisés ou modèles écologiques (liés à l'environnement). Ils prennent en compte les variables contextuelles (lycée, parents /IPR/etc...).

Le modèle sur lequel je m'appuie est contextualisé et contextualisant. Ce qui se passe dans ma classe, au sein du système, dans mon collège, influe aussi sur l'environnement, sur ce qui se passe dans le quartier, les représentations des parents etc ...

- **Enseignement et apprentissage forment un système**

Qu'est-ce qu'un système ? (cf Edgar Morin)

Système = ensemble d'éléments. Nécessité de prendre en compte l'ensemble des éléments (élèves, programmes, enseignants etc.) pour comprendre comment la diversité des éléments, qui peuvent être de nature différente, sont en réaction et en interaction (et peuvent être hiérarchisés), est complexe et pas seulement compliquée. Le système est plus que la somme de ses parties. Je peux démonter et remonter un moteur pour revenir à l'identique, même si c'est compliqué. La complexité ne peut pas se démonter, elle ne peut que se modéliser.

Dans nos missions, il y a éduquer, construire, certifier, orienter, trier, rendre autonome, rendre heureux...L'idée issue des Lumières qui vise à rendre critique, autonome, n'est pas présente dans tous les systèmes éducatifs (Chine, Japon, Algérie par ex). Vouloir rendre les élèves critiques n'est pas contradictoire avec la socialisation. Nous sommes attachés en France à ce vivre ensemble avec un esprit critique (depuis Condorcet 1792).

L'approche est donc une approche systémique mais elle garde une certaine autonomie par rapport à « l'environnement ».

Un système se caractérise aussi par une marge d'autonomie/son environnement. En France, nous avons encore une marge d'autonomie. On a un programme, mais la liberté de la mise en place des situations didactiques et pédagogiques relève de notre autonomie.

Remarques de la salle :

- se pose la question des « bonnes pratiques ». De plus en plus, on assiste à des injonctions après les inspections, notamment sur la mise en place du Livret personnel de compétences. Cela dépend des disciplines et des inspecteurs. Des chefs d'établissements disent : il faut que les notes augmentent. Nos collègues sont parfois en souffrance car il y a une remise en cause de notre liberté pédagogique. On retrouve aussi la notion de bonne pratique en Europe.

Laurent Talbot : Il faut récuser les notions de « méthode » et de « bonne pratique ». Méthode peut se traduire par « au-dessus du chemin » (en grec méta odos), or il n'y a pas une bonne méthode qui serait au-dessus des autres, ni une bonne pratique, il y a **des** pratiques. Ce qui compte ce sont les pratiques adaptées au contexte.

Question de la salle :

- Comment personnaliser et s'adapter à chaque cas particulier, à chacun des 30 ou 35 élèves ? Pour certains politiques, l'avenir c'est l'ordinateur, avec internet et l'apprentissage sans prof.

Bruno M : certains sont aveuglés par les outils numériques qu'ils parent de toutes les vertus et mettent ainsi de côté toute l'interaction nécessaire en classe pour apprendre ; on peut aussi faire du cours magistral avec un ordinateur.

Laurent Talbot : on ne peut pas individualiser et faire 30 cours différents. Personnaliser, c'est faire en sorte que nos élèves se socialisent, s'émancipent et soient capables de développer un certain esprit critique.

Le modèle d'apprentissage sans prof ne marche pas. Cf les théories béhavioristes rencontrées aux USA (Skinner 1960), où l'on voudrait entraîner à des comportements, comme pour les souris ou les pigeons ! Le face à face pédagogique est essentiel, notamment pour les élèves qui ne bénéficient pas chez eux de médiation.

B L'importance des pratiques d'évaluation

L'évaluation est une pratique d'enseignement mise en place par un professeur (Cf Bandura). Elle est liée à ce que l'on a dans la tête, aux outils que l'on met en place (écrit, oral, questions ouvertes, fermées etc...), à l'environnement.

Les pratiques d'évaluation organisent l'enseignement. Caractéristique essentielle.

• Qu'est-ce qu'évaluer ?

- 1) **L'évaluation est valeur** : il s'agit étymologiquement de « faire sortir de la valeur » (cf Michel Lecoine). Donc il faut dire ce qui va, en premier lieu, puis dire ce qu'il faut améliorer.
- 2) **L'évaluation est mesure**. Je mesure une production par rapport à une norme explicite ou implicite. Les élèves en difficulté ne perçoivent pas la « norme », ils ne savent pas sur quoi ils vont être évalués. Ils ne savent pas ce qui est important. Parfois les enseignants, sans le vouloir, ne rendent pas les normes explicites. Pour essayer de rendre ces normes explicites, il faudrait dire par ex à la fin de chaque cours : qu'est-ce qui est important de retenir dans ce que l'on a fait aujourd'hui ? Au début du cours suivant : faire dire de nouveau ce que l'on a fait et ce qui est important.

Remarques de la salle :

- on n'a jamais appris à évaluer ; on a seulement des étalons aux examens

- question de la valeur. Il y a aussi la perception de celui qui apprend, de la valeur de ce qu'il apprend. C'est un véritable problème. Hiérarchie des valeurs à laquelle nous sommes confrontés en permanence. Il y a tout un travail à faire pour leur montrer qu'il y a des valeurs à construire.

Laurent Talbot : oui, et cela renvoie à l'épistémologie de nos disciplines et à la question : ça sert à quoi d'apprendre certaines disciplines ? il faut le rendre explicite. C'est un objet de débat avec les élèves.

Autre porte : les dilemmes. Comment je peux valoriser ma discipline ? Comment j'aide les élèves à faire des ponts entre les disciplines, à mettre du sens dans ce qu'ils vivent ?

Débat avec la salle sur le sens du mot valeur.

- 3) **L'évaluation est sens** : sens comme signification et comme direction. Elle doit être mouvement, horizon,

perspective, futur...

- 4) **L'évaluation est évolution.** Caractère dynamique. Elle pilote et fait évoluer l'action, l'enseignement et l'apprentissage.
- 5) **L'évaluation n'est pas contrôle.** Contrôler c'est clore (cf Ardoino et Berger). Le contrôle implique une norme, un étalon extérieur au système, un niveau « attendu » (ex le bac). Alors que l'évaluation fait partie du système d'enseignement – apprentissage. La norme de l'évaluation est intérieure au système d'enseignement/apprentissage (elle est consubstantielle au processus d'enseignement) alors que la norme du contrôle est construite avant (universel). Il faut à la fois contrôler et évaluer.
- 6) **L'évaluation n'est pas jugement.** Dans le jugement il y a une part de « subjectif » (lié au sujet, à la personne). Pas de but pédagogique ou didactique. L'évaluation porte sur ce qui est fait par la personne, non sur ce qu'elle est. Elle est de nature objective.
- 7) **L'évaluation est conseil,** au sens d'avis, de réunion, de délibération : l'évaluation permet de tenir des réunions pour donner un conseil
- 8) **Les objets de l'évaluation.** Il faut y être attentif. J'évalue quoi ? Il y a souvent des confusions. Ex : j'évalue les enseignants à travers les performances des élèves.
Ils sont relatifs aux élèves, aux profs, aux dispositifs, à l'école, à l'institution

L'évaluation a deux finalités : **une finalité sociale** (parents, orientation etc.) et pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement : **une finalité pédagogique et didactique.** Les deux sont souvent confondues alors qu'il faudrait les dissocier. Les classes sans notes dissocient. Elles disent : pour évaluer on n'a pas besoin de notes. Ce sont alors les finalités pédagogique et didactiques qui sont privilégiées.

L'évaluation peut être certificative (pratique sociale), critériée (je rends explicite la norme), continue (tout au long de l'apprentissage), diagnostique (au début), formative (au milieu, vraiment destinée à l'apprentissage), formatrice (forme l'évaluateur aussi), normative (se réfère à une norme), pronostique (j'évalue pour savoir si l'élève va pouvoir suivre), réflexive (auto-évaluation), secondaire (j'évalue quelque chose pour évaluer autre chose), sommative (à la fin) : autant de qualificatifs qui correspondent plus à l'une ou l'autre des deux finalités (sociale ou pédagogique et didactique)

La docimologie : c'est la science de l'évaluation. Caractère subjectif de l'évaluation souligné par Pierron (1963). Il existe de nombreux effets : effet séquentiel. D'une manière statistique, nous surévaluerions les 30 premières copies que nous corrigeons ; quand j'évalue un élève fort, j'ai tendance à le sur évaluer, quand j'évalue un faible j'ai tendance à le sous évaluer. On aurait tendance à noter les élèves suivant une courbe de Gauss centrée (effet Posthumus)

Retard scolaire, apparence physique jouent aussi sur la façon dont on évalue. Le sexe aussi a priori (travaux de N. Mosconi), mais les observations sur le terrain ont tendance à ne pas corroborer ces éléments concernant le sexe.

Effet pygmalion : l'élève a tendance à se conformer à ce que le prof pense de lui.

Attention, quand je refuse un passage parce qu'un élève a 9,4 et qu'il est accordé à 9,8, si on change deux ou trois paramètres, on peut arriver à 10.

Référentiel de compétences qui régit notre formation initiale et continue de la maternelle au lycée : 7^{ème} compétence = évaluer les élèves

Travaux sur l'effet maître, sur les pratiques d'enseignement efficaces : toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas (travaux en sciences de l'éducation).

On ne peut pas anticiper l'ensemble des environnements, donc on ne peut pas dire une bonne fois pour toutes ce que sont « les bonnes pratiques » qui marchent dans tous les contextes.

Les enseignants qui savent où en sont leurs élèves, d'une manière générale, sont ceux qui développeraient des pratiques d'enseignement efficaces et équitables (les bons professeurs sont ceux qui arrivent à réduire les écarts entre les élèves forts et les élèves faibles). Cf notamment les travaux de P. Bressoux.

Les élèves moyens arrivent à progresser davantage avec ces enseignants. Il y aurait une corrélation avec les pratiques d'enseignement formatives.

C Redoublement, classes sans notes

Redoublement

Travaux de M. Crahay : il y a des relations entre les représentations que se font les profs de l'intelligence des élèves et leurs propositions de redoublement. Les profs qui ont tendance à penser que l'évaluation est plutôt au service de l'apprentissage de l'élève et qui ont des représentations de l'intelligence liées à l'éducabilité cognitive (possibilité de progression) envisagent moins le redoublement que ceux qui pensent que certains sont plus doués que d'autres (théorie fixiste).

D. Meuret : statistiquement le redoublement est inefficace. Travaux au primaire. Dans certaines écoles pour le même niveau on propose le redoublement à certains et le passage à d'autres. Statistiquement les élèves qui sont passé au cycle 2 sans redoubler ont de meilleurs résultats.

Le redoublement est statistiquement contre productif (même s'il y a des contre exemples).

Les économistes disent que cela coûte cher.

7 % des élèves redoublent au CP aujourd'hui ce qui est beaucoup. 20 % arrivent en 6^{ème} arrivent en retard. Pourquoi les enseignants continuent-ils à proposer le redoublement ?

4 fonctions du redoublement actuellement dans le secondaire pour les enseignants :

- gérer l'hétérogénéité et trier les élèves
- politique d'établissement pour avoir plus de réussite au bac
- moyen de motiver les élèves
- moyen de réguler l'ordre au sein de la classe
- moyen de garder une autonomie professionnelle : garder le pouvoir

Classes sans notes : mémoire de recherche de Marie-Pierre Cledera, master 2 à Toulouse.

Collège de Montastruc la Conseillère. Une classe de 4^{ème} sans notes l'an dernier.

Objectif de départ : développer la confiance des élèves, leur faire prendre conscience des progrès réalisés et développer leur plaisir à se situer dans les apprentissages. Démarche expérimentale avec groupe témoin. Chaque classe est hétérogène. Protocole d'expérimentation. Les profs de la classe de 4^{ème} enseignent aussi dans d'autres classes.

Questionnaires élèves en novembre et en mai. Variable : sentiment d'efficacité personnel (cf Bandura). Postulat : dans la classe sans notes, meilleure connaissance de leur potentialité.

Résultats décevants. Statistiquement pas de différence entre novembre et mai entre la classe sans note et les classes avec notes. Le fait de ne pas donner de notes : ce n'est qu'un outil, ce n'est pas miraculeux. Par ailleurs les profs de la classe expérimentale enseignent dans d'autres 4^{ème}.

Souvent, ce qui est positif dans une expérimentation, quelle qu'elle soit, c'est l'échange entre les profs.

Valérie S : les retours d'expériences ou d'expérimentations, quelles qu'elles soient (par ex l'EIST) fonctionnent au début grâce à la posture professionnelle de réflexion, de discussion avec les autres collègues, de travail en commun, grâce au collectif mis en place.

Alice C : pas de notes mais y a-t-il un protocole d'évaluation ? Par ailleurs, il n'y a aucune étude concernant le redoublement au lycée à notre connaissance.

Sandrine C : sur la question du redoublement, étude de la DEPP en 2005. Conclusion : plus on redouble tard, plus c'est efficace (il vaut mieux redoubler une seconde qu'une 6ème, qu'un CP etc...)

A Montastruc : les notes sont remplacées par 3 niveaux de compétences (D : début d'acquisition ; P : partiellement maîtrisé ; MA : maîtrisé). 13 compétences communes à toutes les disciplines ont été dégagées. Chacun continue d'évaluer dans sa discipline. Les contrôles sont construits en quatre parties distinctes : mémorisation, application, utilisation, explicitation. A la fin de chaque contrôle les élèves s'auto évaluent.

La collègue S1 disait que cette façon de travailler avait modifié le rapport au métier des collègues, sentiment de reprendre la main, de se poser des questions sur la façon dont les élèves apprennent. Occasion de travailler en collectif, ce qui est très apprécié des collègues. Possibilité d'échanger grâce à une heure commune dans les emplois du temps qu'ils utilisent quand ils le souhaitent. Les collègues peuvent également « convoquer » les élèves en « entretien individuel » lors de cette heure. Un classeur unique regroupe l'ensemble des contrôles effectués par les élèves. L'intérêt également de cette expérimentation : lien avec la recherche.

Amélie H : témoignage d'une expérimentation d'une classe sans notes en seconde avec des enseignants volontaires en seconde. Les élèves ont du mal à se mettre au travail sans notes. Ils ont l'impression que ce n'est pas important.

Les collègues se réunissent en fin de journée, en plus, sans heure dégagée dans les EDT, cela démotive les équipes. A la fin du trimestre : le proviseur a imposé une note. Donc les enseignants mettent des notes secrètes.

Bruno M : le redoublement est une question compliquée

Les statistiques écrasent des réalités plus individualisantes. Il peut y avoir des redoublements réussis ; s'il n'y a pas d'échanges avec la famille et l'élève, si le redoublement n'est pas accepté, cela sera contre productif.

Concernant les classes sans notes : des évaluation par compétences et une pédagogie par compétences ont parfois

été mises en place. Toute évaluation a des biais.

LPC : une étude a montré que l'évaluation est « soluble dans le jugement des enseignants ». Quand il y a évaluation uniquement par ce biais, l'équité n'est pas garantie.

Quelles conditions pour une évaluation explicite qui permette d'avoir une visée dynamique pour l'élève de la classe et pour les enseignants ?

Crahay : un des tenants des compétences au départ. En 2005, revirement : il dit que la définition même du concept de compétences est problématique, mais aussi que les compétences s'attaquent à un vrai problème, celui de la mobilisation des connaissances. Pour Crahay, les compétences proposent une solution bancale car elles rejettent l'entrée par le disciplinaire. L'auteur suggère d'oublier la notion de compétence pour se focaliser sur la mobilisation des apprentissages. Important : comment mettre en place des démarches cognitives ? Enjeu : l'entrée dans les apprentissages, la mobilisation des connaissances.

Il s'agit de trouver des modes d'évaluation adaptés permettant de mettre en place des démarches cognitives

Claire D : finalités de l'évaluation. Vous avez dit qu'il fallait dissocier les deux finalités de l'évaluation : la finalité sociale et la finalité pédagogique et didactique. Je ne suis pas de cet avis.

Notre rôle dans l'évaluation, c'est bien de tenir conseil sur ce que sait l'élève ; et cela lui permet ou pas de franchir le cap et de passer dans la classe supérieure.

Laurent Talbot : les deux finalités de l'évaluation sont complémentaires mais sont à dissocier. On doit rendre des comptes aux parents. Finalités sociales : parents, passage conseil de classe etc... Nous faisons beaucoup d'évaluations sommatives (finalités sociales), et peut être pas assez d'évaluations formatives, diagnostiques pour augmenter le sentiment d'efficacité personnel, améliorer les apprentissages.

Ce n'est pas parce que je donne des notes que je rends service aux élèves pour les aider.

Claire D : il nous manque peut-être du temps en classe pour reprendre des évaluations.

En même temps, je dois signaler si l'élève est capable de continuer ou pas dans telle ou telle série au lycée. On peut devenir bon en maths à tout âge, par contre ma posture d'enseignante doit prendre en compte qu'il y a des acquis nécessaires pour pouvoir suivre ensuite.

Laurent Talbot : On a pensé longtemps que l'apprentissage se faisait par palier (Piaget).

Or, les recherches en psychologie cognitive montre que les apprentissages se font de manière non continue, il y a des sauts, des régressions etc...

Claire D : dire qu'il faut dissocier ces deux fonctions (sociales et pédagogiques), n'est-ce pas rentrer dans ce discours ? : à un moment donné on évalue pour les apprentissages et lorsqu'on est dans un rôle social on est là pour orienter

Laurent Talbot : il faut que ces deux finalités soient claires dans nos têtes et qu'elles ne soient pas confondues.

Valérie S : évaluation formative ou diagnostique. C'est un énorme travail de les mettre en place et c'est compliqué avec les horaires, effectifs, programmes que l'on a. Ce n'est, de plus, pas reconnu par l'institution. Il y a une pression sociale sur l'évaluation sommative.

En seconde, le bon prof c'est celui qui met une bonne note mais cela peut se retourner contre l'élève. Un élève peut réussir en seconde mais être en grande difficulté en série scientifique ensuite.

Est-ce que je dois faire du formatif pour le mettre en situation de réussite, parce qu'il a appris le cours ? ou bien mon évaluation doit-elle montrer qu'il a du mal à rentrer dans une démarche scientifique ?

C'est un sac de nœud inextricable : il y a ce que l'on nous demande de faire avec les élèves et la fonction sociale de la note et l'orientation.

Je voudrais pouvoir séparer les deux, mais je ne sais pas comment faire.

Laurent Talbot : oui, c'est un dilemme. Est-ce que j'attends les élèves faibles et j'essaie de les faire progresser ou bien est-ce que je dois boucler les programmes pour pouvoir orienter ensuite ? je n'ai pas la réponse.

Sur l'évaluation formative : cela peut être un regard, circuler, savoir où ils en sont ;

Concrètement, il faut que lorsque je donne à faire une tâche à faire à mes élèves ils se posent 4 questions :

- que faut il faire ? ils doivent reformuler la consigne
- comment faut-il le faire ? Différents chemins sont possibles
- qu'est ce que je sais faire ? Métacognition, anticiper
- qu'est-ce qui va me poser problème ?

L'évaluation formative, c'est se donner les moyens de savoir où en sont nos élèves, leur faire prendre conscience où ils en sont, et sur quels éléments ils achoppent, pourquoi ils n'arrivent pas à apprendre et ce qui leur pose problème.

Il faut se réunir avec les collègues pour voir ce que l'on fait dans la classe, concrètement, expliciter les critères : transposition didactique. Comment je transforme le savoir savant en savoir à enseigner et assimilable par les élèves? Plus je le fais avec mes collègues et plus je gagne du temps (même si dans un premier temps c'est chronophage).

Mireille B : partir de la valeur ; ne pas enlever des points mais construire, c'est un peu une révolution pour certains enseignants.

Statut de la note : une fois qu'on a mis des notes sur l'ENT, qui se saisit de cette note et qu'est-ce qu'on en fait ? Elle nous échappe. Elle fait dire des tas de choses, elle est très relative. De l'extérieur lorsqu'on regarde sur l'ENT, on voit une série de notes. La note devient en fait un regard sur l'élève. On sort de la relation individuelle prof/élève.

Second problème : un système économique qui pousse à ce qu'il y ait moins de redoublement. En temps qu'enseignant, on a comme réflexe : on va résister.

Ex : Dialogue de performance. On a appris que le lycée avait 7% de redoublement et que nous devions passer à 2 %. On ne sait pas pourquoi, c'est un indicateur.

Tension sur le plan syndical.

Laurent Talbot : d'accord sur le statut de la note ; 12 ou 13 est très relatif.

Redoublement : lorsque l'élève met du sens, c'est plus bénéfique que s'il ne met pas de sens ; aujourd'hui 7 % de redoublement au CP. En 70 on faisait redoubler 1 élève sur 3.

Alice C : il existe d'autres grilles d'analyses du métier. Le groupe CNAM sur le métier enseignants précise qu'il y a quatre dimensions au métier enseignant : dimension personnelle, impersonnelle (prescription institutionnelle), intercalaires sociaux (genre et dimension interpersonnelle). L'évaluation convoque ces quatre dimensions, or vous évoquez beaucoup la dimension impersonnelle.

Les néo titulaires mettent souvent de très bonnes notes avec les meilleures intentions du monde. En fin de seconde, on décide de l'orientation et du choix des filières. Prenons l'exemple d'un jeune enseignant de physique qui a une bonne moyenne de classe avec une classe plutôt moyenne dans l'ensemble. Au sujet d'un élève il dit : *« cet élève ne pourra pas suivre en première S »* Les autres collègues du conseil de classe lui disent : *« il a 12, donc il passe »*. Le jeune enseignant : *« oui, mais il a 12 par ce qu'il a fait des efforts alors j'ai voulu l'encourager »*. On lui dit alors qu'avec les autres enseignants il n'aurait pas eu 12. En général, il a compris « la leçon » et l'année suivante il n'a plus 12 de moyenne avec une classe ayant le même profil.

Une note c'est un signe donné pour la suite. On est pris dans des tensions et dans des contradictions.

En terminale l'enseignant est soulagé. Il n'est pas l'évaluateur de ses élèves au bac ; il garde son identité professionnelle car il corrige le bac, mais il ne corrige pas les travaux de ses élèves. Le contrôle continu le placerait dans une situation schizophrène. C'est notamment pour cela que les épreuves anonymes et terminales sont importantes.

Si on veut suivre votre logique, il faut se déconnecter de cette double fonction.

Laurent Talbot : mon postulat théorique est différent du votre. Yves Clot parle de genre et de style : « je suis capable d'être acteur et de me débrouiller ». Le genre, c'est ce que nous construisons ensemble. Le style, c'est personnel.

Si j'essaie de me mettre dans votre champ théorique, on est soumis au dilemme : est-ce que je suis là pour instruire éduquer ou pour orienter ?

Certains enseignants font du tri, de l'orientation, certains sont attachés à d'autres choses.

Nicolas S : au début de la journée, vous avez dit : enseigner, c'est savoir évaluer

Expérience en Lycée ZEP : dans ces quartiers, les élèves ont intégré le fait que la note avait une dimension de sélection sociale. Ils savent qu'à la fin il y a la sélection. Certains élèves refusent l'évaluation et sont absents. Société capitaliste où tout est noté. Comment dissocier l'accompagnement des élèves et le résultat final ? Au final le système sélectionne avec ou sans note.

L'école a le devoir de porter les gens le plus loin possible, note ou pas note.

Laurent Talbot : je suis un fervent militant de l'école obligatoire jusqu'à 18 ans. Si je ne construis pas les codes, si je ne suis pas issu d'un milieu où j'ai les codes, c'est compliqué.

Plus on repousse l'échéance d'orientation, plus on laisse la chance aux élèves qui ne sont pas issus du sérail de

réussir.

Mais d'autres questions sont liées au coût des études.

Ce sont des questions vives et en débat.

José P : Enseigner et évaluer c'est difficile. On s'interroge sur la validité des notes, sur la fiabilité de l'ensemble. Certains disent que le bac ne sert à rien. Nécessité d'essayer de ne pas décourager les élèves et de trouver des équilibres dynamiques entre évaluation sommative et formative.

DASEN de la Somme : étude entre les notes de troisième et les notes obtenues au DNB. Quant on voit les épreuves et corrections du DNB, ce ne sont pas forcément les exigences de la seconde. Par la note, on peut modifier les pratiques.

Des chefs d'établissements veulent pouvoir disposer des notes lorsqu'ils rencontrent les parents, via l'ENT. La note est dans ce cas un outil de communication.

Certains élèves peuvent ne pas avoir vu leur copie avant que la note soit sur l'ENT. C'est un problème. Cela ne devrait pas être possible.

Par ailleurs, si on arrête le redoublement, qu'est-ce qu'on met en place comme modalité d'accompagnement ?

Laurent Talbot : l'outil informatisé change nos pratiques. Si la copie n'est plus retravaillée avec l'élève, c'est une dérive qui ne va pas dans le bon sens.

Sur le redoublement : si on ne fait plus redoubler, il faut inventer des dispositifs.

Sandrine C : ce matin on avait pointé des questions :

Peut-on former sans évaluer ?

A quoi sert l'auto évaluation ?

Compétences : on voit bien que le LPC est inopérant. Peut-il y avoir un bon LPC. Est-ce souhaitable pour évaluer les élèves ?

La note de vie scolaire est problématique. Quelle pourrait être la part des CPE dans l'évaluation des élèves ?

Redéfinition du socle et du DNB. Comment faire évoluer le DNB ? Faut-il des épreuves terminales ?

Laurent Talbot :

Peut-on former sans évaluer ? : non. Mais il y a différentes manières d'évaluer. Pas forcément des notes. Évaluer, c'est « porter un regard sur ».

Dans les lieux de formation, on n'est pas là « pour passer le temps ». Mais il ne faut pas non plus passer son temps à évaluer.

Auto évaluation : plus les élèves sont capables de s'évaluer mieux c'est. Plus ils sont capables de s'approprier ce qu'on leur demande, plus ils sont capables de s'auto évaluer, plus ils sont capables de comprendre ce qu'on leur demande, plus ils sont capable de comprendre comment ils fonctionnent, mieux c'est. Ils développent du méta cognitif.

Le livret personnel de compétences : c'est une tarte à la crème, et ce n'est pas opérationnel. Mais le concept de « compétences » a permis de prendre conscience que les connaissances ne se transmettent pas toutes. Certaines connaissances ne peuvent se construire que dans la situation et dans la mise en activité. Comment c'est opérationnalisé, c'est là le gros problème. Il faut se mettre d'accord sur la définition du mot « compétence ». et sur les outils.

Note de vie scolaire : on n'est pas obligé de noter, mais la vie scolaire, c'est important. L'enseignement, l'instruction n'est qu'une partie de l'éducation.

Le philosophe nous dit aussi qu'il faut conduire hors de l'état de nature, d'ignorance, pour s'élever, pour amener à l'état de culture ; on ne naît pas homme, on le devient grâce à l'Éducation.

Pendant longtemps : notre ministère était celui de l'instruction publique. On enseignait des disciplines et c'est tout.

Jean Zay : 1936. Ministère de l'éducation nationale. Il y a une autre dimension que celle des savoirs disciplinaires. Notre boulot n'est pas seulement en classe. La vie scolaire nous intéresse et n'est pas uniquement liée ou régie par le CPE.

Nous devons prendre en compte cette dimension. Nos professions sont en train de changer, et notre métier devient de plus en plus difficile.

Quel bilan pour la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) ?

Intervention de Frédéric Neyrat, maître de conférences en sociologie, université de Limoges

Frédéric Neyrat n'a pas relu la transcription de son intervention.

La VAE est mise en place en 2002, dans un consensus qui empêche un véritable débat (débat qui n'apparaît que récemment, face au faible nombre de candidats au dispositif par rapport aux objectifs affichés).

Le consensus de 2002 repose sur les idées suivantes :

-la VAE permettra de lutter contre l'exclusion : elle facilitera l'accès au marché du travail, sécurisera l'emploi et les travailleurs face aux licenciements ;

-la VAE sera un outil de promotion sociale : la VAE (comme la formation continue telle qu'elle est pensée en 1971) permettra de « réparer » les échecs de la formation initiale, et donc permettra à des personnes peu ou pas diplômées d'accéder à une équivalence de diplôme (mais ici, sans même passer par un dispositif de formation).

La promotion de la VAE s'inscrit par ailleurs dans **un discours « anti-diplôme »**, dénonçant la « tyrannie du diplôme » dans la société française. Les défenseurs de la VAE veulent d'ailleurs contourner l'impasse de l'ancienne « validation des acquis professionnels », qui obligeait le candidat à subir au moins une épreuve du diplôme auquel il prétendait : avec la VAE, on peut accéder à l'intégralité du diplôme sans passer d'épreuve d'examen.

La mise en place de la VAE est plus largement pensée comme **un levier pour transformer le système scolaire, en « banalisant » le diplôme** : on crée à cette occasion un « répertoire national des titres et diplômes », qui met en équivalence des « titres » délivrés par le privé (notamment par des entreprises, comme les Certificats de Qualification Professionnelle) et les diplômes nationaux (titres délivrés par l'État, ou au nom de l'État).

Au départ, la VAE n'est censée concerner que les diplômes professionnels, mais petit à petit tous les diplômes, y compris de l'enseignement supérieur (réputés « professionnels » par définition) vont être accessibles par VAE, à l'exception de la médecine (mais dans une méfiance certaine à l'égard des enseignants). La mise en place de la VAE est donc l'occasion d'un conflit autour du périmètre et de la légitimité de la certification et des certificateurs (les ministères de la jeunesse et des sports, de l'agriculture ou du travail critiquent fortement les « blocages » du MEN)

Les enquêtes menées sur les dispositifs de VAE débouchent sur trois grands constats.

Un dispositif peu régulé.

Les certificateurs (publics ou privés) sont multiples et n'ont pas mis en place de règle unique pour examiner la recevabilité d'un dossier ou constituer des jurys (au sein du MEN, d'une académie à l'autre, ce n'est pas toujours le même service qui gère la VAE). La seule dimension commune aux modalités de certification, d'un ministère à l'autre, est la constitution par le candidat d'un dossier, constitué d'un « livret 1 » (recevabilité, description des expériences) et d'un « livret 2 » (analyse des compétences que le candidat pense avoir acquises)

L'absence de régulation est le résultat d'une réforme faite sans moyens (pour payer les membres de jurys, rembourser leurs déplacements, ou « simplement » les former, ne serait-ce que sur le contenu de la loi). On a abouti alors à **une marchandisation de la certification** : les « coûts » de certification (rémunération des jurys...) sont facturés aux candidats, ce qui est contraire au principe de la loi. Et ce qui est la porte ouverte à une marchandisation plus large de l'ensemble des titres et diplômes, puisque la VAE est censée faire accéder aux diplômes « au même titre » que la formation initiale. A plus court terme, on voit des variations importantes des « prix » des certifications, puisqu'ils ne sont pas régulés. Et cela n'est pas sans conséquence sur la certification : quand on a fait payer le prix au candidat, et qu'on lui a vendu de « l'accompagnement », il est difficile de ne pas le certifier... retour à la vénalité des titres ?

Enfin, la composition des jurys n'est pas du tout « contrôlée » ou définie strictement : certaines universités essaient de maintenir une dimension disciplinaire forte dans l'évaluation, donc la composition des jurys (avec des jurys par diplôme, composés de spécialistes des disciplines), mais d'autres font appel à des « professionnels de la validation » prétendant pouvoir valider n'importe quel diplôme sans connaître la discipline, qui se présentent comme « techniciens en VAE » pouvant, à ce titre, valider des diplômes en chimie ou en philosophie sans problème.

Dans un dispositif aussi peu régulé, on peut se demander ce qui est réellement évalué, et on peut s'interroger sur le lien entre formation et certification, qui est très variable d'une université à l'autre (celles qui accueillent les formations valident plus facilement), mais aussi d'une discipline à l'autre (les juristes, par exemple, ne valident jamais intégralement). Le CNAM, qui a fortement promu la VAE, est l'institution qui valide le moins

intégralement : le CNAM propose des formations, dont il tire des revenus, et s'il valide intégralement, il perd de la clientèle potentielle. On voit encore le conflit potentiel entre formation et certification.

L'illusion des « référentiels de compétence ».

Les « techniciens de la VAE » pensent pouvoir valider n'importe quel diplôme parce qu'ils considèrent que tout est question de « bonne définition » des compétences, et de « bonne utilisation » des référentiels. La discipline (scolaire, universitaire) et sa connaissance ne sont pas des pré-requis.

La compétence, notion floue et dangereuse, s'est imposée partout, avec des modalités parfois délirantes (livrets de compétence), et a atteint l'enseignement supérieur à partir de 2000, où les diplômes sont définis aujourd'hui en termes de compétences. La mise en place de la VAE a été un argument supplémentaire pour justifier cette redéfinition des diplômes : au début on demandait aux candidats d'établir l'équivalence entre les compétences qu'ils avaient acquises et les éléments de définition du diplôme, ce qui est une opération très compliquée, d'où l'idée de redéfinir les diplômes en termes de compétences. S'en suit la mise en place d'un « référentiel de compétences » pour les diplômes, qu'on peut mettre en regard d'un « référentiel de compétences métier », ce qui rend la validation plus simple pour n'importe quel « technicien en VAE », sans nécessité de connaître les disciplines.

Pourtant, *la mise en équivalence « terme à terme » des référentiels métier / diplôme est purement illusoire*, et ce sont parfois les « accompagnateurs » des candidats qui remplissent certains aspects de leur dossier pour rendre plausible une équivalence avec un aspect du diplôme que ces candidats n'ont jamais abordé. On voit aussi circuler des « topos » « tout faits » entre candidats. *La seule solution pour bien évaluer, sans passer par cette procédure artificielle des « référentiels », c'est que les membres du jury connaissent bien la discipline.*

Une procédure paradoxale.

La procédure de VAE, liée à une critique du diplôme et de la formation initiale, se révèle finalement très « académique » pour les individus qui n'ont pas de diplômes. Ainsi, ces candidats doivent souvent fournir un « écrit réflexif » comme support de validation : on attend d'eux qu'ils décrivent leur travail, leur expérience, en faisant preuve de réflexivité, qu'ils théorisent les compétences acquises, qu'ils analysent les compétences qu'ils mettent œuvre dans leur activité, le tout sous une forme écrite très « traditionnelle », qui ne remet pas du tout en cause les modalités classiques d'évaluation, et qui n'est pas forcément adapté aux caractéristiques des candidats (à qui on demande finalement d'être des « analystes du travail »). Finalement, *on n'évalue pas vraiment les compétences du candidat, mais plutôt le travail d'accompagnement dont il a pu bénéficier pour mettre en forme sa présentation, ou sa connaissance des attentes des jurys.* Pour les formations du ministère du travail, il y a la technique de la « mise en situation » (réelle ou reconstituée), qui se veut moins scolaire mais pose beaucoup d'autres problèmes.

Par ailleurs, pour la VAE concernant des diplômes professionnels, les membres de jury « professionnels » (c'est-à-dire représentants de telle ou telle profession autre que l'Éducation) sont souvent les plus « académiques » dans leurs attentes et leur évaluation, et aussi les plus sélectifs dans leurs jugements – notamment parce qu'ils évaluent des concurrents potentiels, et/ou cherchent à maintenir le degré de fermeture de leur profession (par exemple les experts comptable ou les psychologues sont souvent très exigeants lorsqu'ils sont en jury).

Paradoxalement, les candidats à la VAE qui visent des diplômes du supérieur général font face à des procédures souvent moins académiques (dossier libre, sans « livret 2 », entretien oral sans exposé réflexif sur les compétences, etc.).

Cependant, s'il faut pointer les limites liées aux procédures de certification, il faut voir aussi que les enjeux de la VAE sont liés aux pratiques des entreprises. Certaines apprécient peu que les salariés demandent la VAE (signe de défiance) et ne facilitent pas les démarches. D'autres encouragent, au contraire, les candidatures : dans le monde associatif, pour avoir des personnels « certifiés » dans le domaine de l'aide à la personne, par exemple ; mais parfois aussi pour des motifs plus critiquables, quand par exemple France Telecom incitait les salariés fonctionnaires (qui n'avaient rien demandé) à demander une VAE pour pouvoir les pousser à quitter l'entreprise (plan « next » pour pousser à la « mobilité »)

Bruno B : ceux qui enseignent en BTS sont amenés à participer à des jurys de VAE, il faudrait demander des garde-fous au MEN

Valérie S : le livret Hirsch prévoyait de valider des « expériences hors-école » : finalement, ce n'est pas grave d'éjecter des élèves en échec, s'ils ont un livret de compétences qu'on peut mettre en parallèle avec un référentiel de métier ! On sent une volonté de normalisation de la procédure tout au long du système.

Frédéric Neyrat : dans le droit, rien ne dit qu'on ne peut pas interroger sur des contenus disciplinaires, ce sont les

promoteurs de la VAE qui tiennent ce discours, et ça montre l'illusion de compétences qui seraient dissociées de savoirs, ce qui n'a aucun sens. Le cas de quelqu'un qui demande une licence d'anglais, on ne pourrait pas l'interroger en anglais, ça veut dire quoi ?...

Si le ministère le voulait, on pourrait très bien réfléchir à la manière d'évaluer la composante mathématique dans la procédure pour valider un diplôme de comptabilité, pour des personnes qui sont des praticiens, et on trouverait des solutions.

Avec la VAE, on prend des gens qui parfois ont 20 ou 30 ans d'expérience professionnelle, et on les remet dans une situation scolaire, tout en critiquant le système scolaire. Mais si tout cela a lieu, c'est parce que **les employeurs, privés ou publics, ne reconnaissent plus vraiment les compétences accumulées par les salariés dans leur travail**. Il y avait de vrais concours internes, des filières internes de promotion (par exemple à la Poste), sans forcément demander la maîtrise de connaissances disciplinaires. Mais comme il n'y a plus ces filières, on demande au système scolaire de porter la responsabilité de ce que l'entreprise (ou l'État) ne fait plus.

En outre, **les organisations patronales, qui sont très favorables à la VAE, ne sont pas du tout prompts à reconnaître les diplômes acquis en VAE**, et ne veulent pas d'une reconnaissance statutaire ou salariale automatique ! Certains disent aussi que la VAE est un outil de sécurisation professionnelle : mais ceux qui disent ça disent en même temps que le diplôme n'est pas une condition suffisante...

Une évolution plus récente consiste à dire « pour maintenir votre emploi, faites une VAE » (ce n'est plus pour obtenir quelque chose « en plus »), et c'est une évolution plus générale du droit de la formation professionnelle : la loi de 1971 faisait de la formation professionnelle un droit pour le salarié, et une obligation pour l'employeur ; aujourd'hui **cela devient une obligation pour le salarié**, et parfois une « pépète » pour l'employeur (affaires d'escroquerie à la formation professionnelle : des entreprises qui prennent des salariés « en formation », ne les forment pas vraiment, mais reçoivent des subventions publiques)

Il faut aussi dénoncer l'escroquerie du DIF, et du « catalogue des formations difables » : c'est l'employeur qui décide de quelle formation le salarié a besoin, et le salarié se forme en partie sur son temps libre.

On voit aussi tout un discours individualisant : on valide individuellement, on crée des droits individuels, comme si le « collectif » était moins bien.

La VAE est un analyseur des transformations à l'œuvre, car elle fait sauter des barrières. On est à l'intersection de la formation initiale et continue ; du professionnel et du général ; du travail et de la formation ; toute une série de contradictions sont révélées.

Certains métiers sont issus d'une professionnalisation lente (par exemple, les AS ou les bibliothécaires qui, à l'origine, sont des « dames d'œuvre »), notamment grâce à la formation, qui permet une socialisation professionnelle fondamentale, pour prendre de la distance. Ces métiers peuvent parfois être menacés par la VAE lorsqu'elle implique une mise en équivalence automatique, sans contrôle réel de la maîtrise du métier et des connaissances pour l'exercer. Ça vaut pour les enseignants, qui sont des « professionnels » eux aussi, mais dont la professionnalité est souvent niée.

Ce que l'évaluation des élèves fait au métier

Alice Cardoso, responsable du groupe métier du SNES

La question de l'évaluation est un élément important du métier et elle est souvent abordée lors des échanges entre collègues dans le cadre de nos ateliers, groupe de travail et stages. Nous vous proposons comme point de départ la présentation de courts extraits vidéo enregistrés dans le cadre particulier de leurs activités par le CNAM et le groupe métier.

Présentation de la démarche et du cadre :

la méthode indirecte permet de mettre le professionnel en situation de devoir décortiquer son activité dans les moindres détails afin de débattre avec les collègues des dilemmes de métier. On questionne toujours sur le "Comment", sans le jugement et l'appel à une justification que pourrait amener le "Pourquoi".

Ce que l'évaluation fait au métier (point abordés dans la présentation vidéo) :

- Évaluer, à quoi cela sert-il ?

Pour savoir où en sont les élèves, pour soi ou pour les élèves,

Pour répondre à une demande de l'institution, des parents

Pour ne pas se sentir coupable ou se conformer à un principe

Pour faire travailler les élèves

- Évaluer comment on fait ?

Surprise de l'enseignant ou pas ?

Préparer ou pas le contrôle en amont ?

Évaluer des connaissances ou des compétences ?

Construction de la note sur l'erreur ou sur le juste ?

Auto évaluation et - ou auto notation ?

- Comment s'effectue la restitution aux élèves ? La correction ?

Restitution individualisée ou pas ?

Sans commentaire ou commentaire général ou individuel ?

Correction générale, individuelle en autocorrection ou avec échange des copies ?

Correction modèle distribuée ?

Y passer tout le temps nécessaire ou passer à autre chose ?

La question de l'évaluation renvoie à toutes les dimensions du métier :

- L'impersonnel : ce sont les prescriptions institutionnelles par exemple l'évaluation par compétences, les points du programme présentés comme incontournables, l'obligation de transparence via les ENT, la diffusion de bonnes pratiques...
- Le personnel concerne le rapport de chaque enseignant avec l'évaluation. Cela comprend la difficulté de ce que l'évaluation renvoie à l'enseignant par rapport à son propre travail mais aussi la volonté d'utiliser l'évaluation comme appui pour faciliter la compréhension des élèves. Or, où en sont les enseignants par rapport à cela ? Qu'est ce qui domine ?
- L'interpersonnel vient encore un peu plus compliquer les choses. L'évaluation ne se situe pas dans un rapport uniquement personnel à l'élève. Elle concerne les parents, les collègues (progression et devoirs communs par ex) les modalités mises en œuvre par les uns et combattues par les autres...
- Le transpersonnel c'est ce qui traverse le métier, le bien commun en quelque sorte, ensemble de règles non écrites et d'usages, différentes manières de faire, nécessairement diversifiées, qui vont être considérées comme adaptées ou non dans une situation donnée.

Or aujourd'hui le genre est bousculé. Qu'est ce que le métier retient de la diversité des pratiques ? Qu'est ce qui aujourd'hui est considéré par tous les enseignants comme étant une façon de faire possible ou quelque chose de transgressif ?

Comment aider le métier à reprendre la main par rapport à ces nouvelles prescriptions, à faire entendre le point de vue des experts que nous sommes sur les dilemmes du métier et les manières de tenter d'y faire face. Il y aurait danger à ce que nos revendications syndicales ne soient vécues finalement comme d'autres formes de prescriptions entre lesquelles les collègues isolés risquent de se trouver pris.

Le cadre syndical permet justement de travailler collectivement non pas pour définir « la » bonne pratique mais

pour mettre en lumière le réel de l'activité des enseignants, des CPE, des Copsy et pour montrer comment leur expertise individuelle et collective leur permet de se tirer des dilemmes de métier.

Les 4 dimensions du métier sont forcément traversées par des conflits, en elles et entre elles. Le travail collectif doit permettre de retrouver un agencement satisfaisant entre ces 4 dimensions, ce qui permet à chacun de se reconnaître dans ce qu'il fait et dans ce qu'il doit faire.

A partir du travail des groupes académiques plusieurs dilemmes de métier ont été abordés par rapport à l'évaluation :

- ✓ Différencier les évaluations selon les élèves ou pas
- ✓ Préparer les contrôles en amont ou pas
- ✓ Privilégier l'entrée dans une activité disciplinaire (maths par ex) même si l'on est loin du programme ou des exigences communément admises pour un niveau donné.
- ✓ Corriger les évaluations en classe ou pas
- ✓ Corriger tout le contrôle ou pas
- ✓ Céder à la pression du nombre de notes à « fournir » ou pas
- ✓ Maintenir un certain rapport avec la classe, avec certains élèves pour ne pas décourager ou noter « objectivement ».

Interventions à la suite de la présentation vidéo

Les enseignants se posent beaucoup de questions par rapport à l'évaluation des élèves mais dans l'urgence de l'action ils doivent trancher...

- Le ressenti sur ce que cela fait de rendre de mauvaises ou de bonnes notes. Rapport à la note et la stratégie mise en place dans la classe pour rendre les copies. Évaluation des élèves en situation particulière, PAI, PEI

Nicolas : questions sur la mise en place de tels groupes sur un établissement, enregistrement et problème de fonctionnement méthodologique.

Sylvie : STI, subjectivité de la note en lycée pilotée par l'évaluation du bac ou en collège par le DNB. Barème très cadré dans certaines disciplines scientifiques ou techniques. Disparition des échanges qui étaient mis en place lors des harmonisations dans les jurys d'examens.

Sylvie : collège, évaluation dans une ULIS pour élèves "mal entendant" où l'instituteur spécialisé fait l'adaptation en fonction de l'élève. La note est plus le résultat de cette adaptation.

Alain : discrimination de la note adaptée à des élèves en situation particulière. ULIS handicapé lourd qui renvoie l'enseignant à la question du "Pourquoi évaluer ?"

Denis Paget à la même question disait hier - "Faire travailler les élèves ou tenir la classe ?"

Sonia : les consignes données aux correcteurs en lettres pour certains examens placent les collègues en difficultés.

Anne : grilles de compétence en LV où la performance orale est principalement évaluée au détriment de l'écrit.

Alain : évaluation par contrat de confiance en disciplines technologiques où la réalisation permet à l'élève de lui aussi directement s'auto évaluer.

Alice : HG . Pression de l'institution pour faire disparaître les barèmes lors des évaluations au bac. Prescription très floue d'où l'intercalaire du métier est absent.

Catherine : qu'est-ce que cela fait de mettre des bonnes ou des mauvaises notes ? L'évaluation telle qu'elle est réellement réalisée par l'enseignant dans sa classe est le résultat d'une adaptation à de multiples paramètres et ne peut être remplacée par la simple mise en pratique d'une bonne méthode délivrée par un expert. Le questionnement en "pourquoi" amène des réponses en généralisation et théorisation.

L'interrogation sur le "comment" permet de faire apparaître les insatisfactions personnelles de l'enseignant face à sa pratique en évoquant l'ensemble des adresses, élèves, parents, établissement, collègues..., qui en sont à l'origine. Dans le travail que nous faisons, lors des auto - confrontations simples ou croisées entre pairs et chercheurs les échanges autour d'un dilemme de métier vont permettre de rouvrir la palette des possibles.

Lors de la technique de transmission au double, sous l'impulsion des questions du double qui interroge même les évidences et ce qui dans le métier ne semble pas poser de problèmes le collègue va devoir ré-expliciter. En

s'entendant cela va faire naître ensuite beaucoup d'interrogations et d'autres questions vont surgir.
PAI prescriptions institutionnelles mais aussi médicales non discutables qui mettent l'enseignant en difficulté.

Jean François : Philo. L'enseignant est souvent seul dans un lycée, donc pas d'échange possible. Plusieurs type d'évaluations, de niveau ou de progression. Pas de barème imposé lors du bac où l'évaluation est le résultat d'un débat entre tous les correcteurs.

Quelles perspectives syndicales ?

José Pozuelo, co-responsable du secteur Contenus :

Les éléments qui m'ont parus importants ces deux jours :

Enseigner et évaluer vont de pair. L'évaluation participe à la formation, elle valorise l'élève pour aider à le faire réussir. Évaluer, c'est former mais aussi sélectionner et il est complexe d'équilibrer l'ensemble. Certaines organisations estiment que du temps est perdu à entraîner les élèves pour le bac ; du temps perdu au détriment du temps de formation et par conséquent qu'il faudrait supprimer le bac sous sa forme actuelle, c'est-à-dire supprimer les épreuves terminales et anonymes.

Pourtant le bac est un élément structurant sur un territoire plus large que l'établissement. Des évaluations uniquement « maison » peuvent créer des dynamiques dans un établissement, mais font perdre cette dimension anonyme qui est importante pour ne pas créer de ségrégation entre les lycées et entre les élèves. Que penser du DNB qui mélange contrôle continu et épreuves terminales ? Faut-il le maintenir ? le modifier ?

Émettre une appréciation c'est également évaluer : on pose un regard *qui peut être positif, incisif ou même parfois destructeur*.

Comment évaluer les élèves atteints de handicap ? *Comment gérer de grandes différences bien au-delà de l'hétérogénéité habituelle.*

Évaluation chiffrée ou pas ? Nous avons évoqué les télescopes avec une évaluation uniquement par compétences. Quelle lisibilité de l'évaluation ? Quelle transparence ?

L'exigence envers l'éducation est croissante de la part des parents, des chefs d'établissements, de l'institution en général avec des moyens de contrôle de plus en plus puissants par le biais des ENT. Questions et pressions au niveau de la communication des notes et de leur utilisation qui devient de plus en plus rapide. Les enseignants peuvent être dessaisis de la note qui fixée dans un but pédagogique devient à visée d'orientation et d'affectation (notes sur ENT ; conseil de classe par exemple).

La pression sur les notes : mettre une note faible est plus délicat dans un cadre formatif (où on s'évalue un peu en tant qu'enseignant qui arrive - ou pas - à faire progresser les élèves), que dans un cadre certificatif (où la distance est plus grande).

VAE et pauvreté de la formation continue et professionnelle. Des salariés mieux formés mais pas mieux rémunérés et sans forcément de reconnaissance en termes de statut ;

Roland Hubert, co-secrétaire général du SNES :

L'évaluation est porteuse de dilemmes, car elle implique de faire des choix, ce qui n'est jamais neutre. Réfléchir sur l'évaluation pose la question de la vision que l'on a de l'école et de ses missions. Ces dernières années les contradictions entre ce que l'on pense de nos missions et la multiplication des prescriptions sont devenues de plus en plus importantes. L'imposition en 2005 du socle commun a été un élément majeur de cette situation.

Quel sens donne-t-on à l'évaluation ? Quelle conséquence pour un élève a une mauvaise note ? Quel est le regard de l'élève sur la note ? Et celui des parents ? Que produit-on dans la tête d'un élève quand on lui dit que ce n'est pas grave d'avoir une mauvaise note ?

L'évaluation doit être non stigmatisante mais sérieuse. Il faut avoir conscience que, d'une certaine façon, on est dessaisi de la note dès qu'on la met. Cela entretient la confusion entre la note formative qui arrive de suite dans une démarche pédagogique et qui, ensuite, est utilisée comme une note certificative.

Le DNB est à revoir, il est devenu illisible.

Le bac a de nombreuses fonctions sociales. Le bac produit une culture commune entre professeurs dans chaque discipline : barème commun, harmonisation, réflexion commune sur les attentes et les exigences...

Il reste encore de nombreuses questions à travailler :

- quel sens donne-t-on à notre démarche pédagogique, à l'évaluation avec ce qu'on attend de l'éducation ? Tout est-il immédiatement évaluable : beaucoup de choses sont acquises dans une discipline mais n'apparaissent que plus tard.

- quel sens donne l'élève à l'évaluation ? Par ex, l'UNL souhaite des partiels étalés sur 2 ans et ne veut pas d'un examen qualifié de couperet.

- quelles utilisations des évaluations ?

Bibliographie

- Abernot Y., 1988, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Dunod-Bordas, Paris
- Astolfi J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, Paris
- Bandura A., 2003, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles
- Bressoux P., 2013, *L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves* in
- Bressoux P. & Pansu P., 2003, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF, Paris
- Bressoux P., 2000, *Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves*, in Van Zanten, A (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, pp.198-207
- Bru M. & Talbot L., 2007 (dir.), *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche*, PUR, Rennes
- Crahay M., 1996, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, De Boeck, Bruxelles
- Dubus A., 2006, *La notation des élèves. Comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée ?* A. Colin, Paris
- Lecointe M., 1997, *Les enjeux de l'évaluation*, L'Harmattan, Paris
- Muller F., Normand R., 2013, *Ecole : la grande transformation ? Les clés de la réussite*, ESF, Paris
- Neyrat F. , 2013, *Une sociogenèse de la compétence*, HDR en sociologie, Sciences Po Paris, à paraître en 2014
- Neyrat F. (dir.), 2007, *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, Editions du Croquant
- Neyrat F. (avec D. Gélot et A. Pélage), 2005, *Pour l'éducation permanente*, Syllepse
- Perraudeau M., 2006, *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs ?* A. Colin, Paris
- Talbot L. 2009, *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* A. Colin, Paris
- Talbot L. (dir), 2005, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Editions Eres, Ramonville-Saint-Agne
- Merle P., 2007, *Les notes : secrets de fabrication*, PUF
- Merle P., 2013, *L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?* in *Regards croisés sur l'économie*, N° 12, février 2013 : *L'école, une utopie à reconstruire*, Editions La Découverte