

Évaluation : pour la réussite de tous



Dossier réalisé par :
Grégory Bekhtari, Sandrine Charrier,
Pierre Garnier, Matthieu Leiritz,
Marie-Rose Rodriguez-Martins.

© MESA/AMA

L'évaluation est omniprésente dans le système éducatif. Le service public d'éducation doit « rendre des comptes » aux familles et à la société tout entière sur les résultats des élèves comme sur le fonctionnement de l'école. La difficulté première tient à l'absence de clarification des différents objectifs des évaluations : des acquis des élèves, des établissements, des personnels, du système...

L'évaluation est au cœur du métier enseignant, c'est un acte professionnel délicat, et c'est un de ceux parmi les plus visibles et les plus sensibles pour les élèves et leurs parents.

Or, ces dernières années, les enseignants ont été désorientés par la mise en œuvre de dispositifs d'évaluation dont les objectifs étaient loin d'être explicites et l'intérêt loin d'être partagé.

Depuis la fin des années 1980, une politique d'évaluation globale du système éducatif a été définie visant à insuffler une culture de

l'évaluation fondée sur la recherche de la performance (évaluation des enseignements, des politiques éducatives, comparaisons internationales, etc.). Les résultats de l'évaluation des acquis des élèves sont devenus un objet politique par leur utilisation, voire leur instrumentalisation pour évaluer le système éducatif lui-même (classement des établissements, palmarès des lycées fondés sur les résultats au baccalauréat, taux de réussite au Diplôme national du brevet...).

Quant aux évaluations internationales (PISA,

...

PIRLS), si elles donnent des éléments de comparaison intéressants entre les systèmes éducatifs, il est nécessaire de les regarder avec prudence car elles sont souvent la traduction d'une vision idéologique de l'École qui ne correspond ni à l'histoire du système éducatif français, ni à ses objectifs de culture. Elles ne peuvent piloter les politiques éducatives.

L'évaluation des élèves est une question centrale dans tous les systèmes éducatifs, notamment en Angleterre où le « *teaching to the test* » est loin de celui d'une école émancipatrice ou au Québec où la nouvelle gouvernance en éducation axée sur les résultats statistiques exerce une pression sur les personnels. Perte d'autonomie professionnelle, interrogations sur le sens du métier, c'est aussi ce que vivent les enseignants en France à travers certaines modalités d'évaluations imposées et chronophages. Il s'agit donc de créer les conditions favorables à une évaluation au service de la réussite des élèves. C'est une question de rigueur dans la définition des finalités et des usages. C'est aussi une question de conditions de travail (effectifs des classes) et de formation. Le choix fait dans ce dossier est celui d'éclairages non exhaustifs sur cette question complexe liée à beaucoup d'autres.

Nous aborderons plus spécifiquement la question du baccalauréat, de l'orientation des élèves, de l'enseignement supérieur et des diplômes dans un autre dossier de POUR d'ici la fin de l'année scolaire.

Évaluations des élèves : quels enjeux ?



Le Haut Conseil de l'éducation soulignait qu'il n'est pas bon « de confondre deux types d'évaluations : d'une part les évaluations dans la classe dont l'enseignant a régulièrement besoin pour adapter son enseignement (...), d'autre part une évaluation nationale destinée au pilotage du système éducatif ».

Évaluer est devenu un *leitmotiv* dans les temps actuels marqués par une culture croissante de la « performance ». Qu'est-ce qu'évaluer ? Qui évalue ? Dans quel objectif ?

L'évaluation est une pratique qui caractérise l'enseignement. Elle est un outil dont s'emparent les enseignants pour faire réussir tous les élèves, notamment ceux les plus éloignés de la culture scolaire. Elle doit être positive pour valoriser ce que l'élève sait et sait faire, lui montrer ses progrès et le chemin qu'il lui reste à parcourir et permettre de construire des remédiations (stratégie pour permettre à tous de mieux entrer dans les apprentissages). Elle permet à l'enseignant de construire les réponses les mieux adaptées à l'avancée de chacun. Évaluer c'est aussi mesurer une production par rapport à une norme. L'enseignant doit expliciter ses attendus notamment pour les élèves les plus en difficulté qui ne voient pas toujours ce qu'il est important d'apprendre. Il ne s'agit pas d'un contrôle, mais d'un accompagnement.

L'évaluation est aussi une pratique sociale : les enseignants évaluent aussi pour l'institution, pour l'orientation, pour les examens, pour les parents...

À ce titre, la communication est

cruciale et suppose une relation de confiance entre élèves, enseignants et parents. La transmission des résultats doit être commentée, explicitée, accompagnée. L'enjeu est bien d'associer toutes les familles dans l'idée de tordre le cou aux déterminismes sociaux.

Parallèlement à ces évaluations, ont fleuri des évaluations standardisées : évaluations CE2/Sixième, dispositif CEDRE¹ qui mesure tous les cinq ans les acquis des élèves dans certains domaines disciplinaires en référence aux programmes. Coexistent des évaluations internationales, comme PISA, qui nous rappelle régulièrement que la France est le pays de l'OCDE où le lien entre inégalités scolaires et inégalités sociales est le plus fort.

Confondre les fonctions des évaluations est aussi « *potentiellement source d'erreurs et de troubles, tant sur le plan scientifique que sociétal* » selon la DEPP².

Comme le soulignait le Haut Conseil de l'éducation en 2011, « *il n'est pas de bonne méthode de confondre deux types d'évaluations : d'une part les évaluations dans la classe dont l'enseignant a régulièrement besoin pour adapter son enseignement en fonction des acquis de ses élèves, d'autre part une évaluation nationale destinée*

Colloque du SNES-FSU : évaluation(s) le 19 décembre

L'évaluation des acquis des élèves est à la croisée de nombreuses problématiques qui interrogent les pratiques de classe, le travail collectif et la liberté pédagogique, la conception du métier, l'orientation des élèves, le pilotage du système éducatif. Ses différentes finalités doivent être clarifiées.

Comment mettre l'évaluation au service d'une école plus juste, du quotidien de la classe à la construction du diplôme du baccalauréat ?
Intervenants : Nathalie Mons (CNESEO); Fabienne Rosenwald (DEPP); Laurent Talbot, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Jean Jaurès Toulouse; Mathias Millet, sociologue, Université de Tours; Fabienne Maillard, professeur en sciences de l'éducation, Paris 8.
Inscriptions: secgene2@snes.edu

au pilotage du système éducatif ». « Les recherches tendent à montrer que c'est le couplage entre évaluations, suivi pédagogique des élèves et développement professionnel des enseignants dans un cadre collectif (école, circonscription, établissement) qui est associé à des effets positifs », écrit Nathalie Mons³. Il s'agit d'engager des dynamiques de réflexion collective en confiance avec les cadres de l'institution (inspecteurs, conseillers pédagogiques...). Elles vont de pair avec des formations à l'évaluation et à ses enjeux.

Quant à l'évaluation du système éducatif, elle doit être transparente, sur des critères reconnus dans la communauté éducative. Elle ne doit pas déboucher sur des formes de mise en concurrence des établissements ou des personnels. ♦

1. Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons.

2. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

3. Présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire.

L'objectif varie au gré des ministres

Depuis quarante ans, le ministère de l'éducation alterne les évaluations « de masse » et sur « échantillons ». Elles varient d'évaluation diagnostique – lorsqu'il s'agit de fournir des outils aux enseignants – en évaluation bilan lorsqu'il s'agit de piloter le système.

Jusqu'à la fin des années 60, l'évaluation en classe était chiffrée et permettait de classer les élèves. À partir des années 70, l'évaluation au service des apprentissages a fait son chemin. De la fin des années 70 à la fin des années 80, les dispositifs, au regard des programmes en vigueur, sont mis en place afin d'établir un constat, d'évaluer le système.

À partir de 1989 et suite à la loi Jospin, des évaluations diagnostiques de « masse » sont instaurées suite au constat que « moins d'un élève sur deux arrive au collège avec une maîtrise insuffisante de la langue ». Les résultats permettent de construire un suivi d'actions de soutien ou de reprises d'apprentissage dans chaque école et chaque collège. L'évaluation est conçue comme un outil pour déceler les difficultés des élèves et y apporter une réponse.

À partir de 2000 se systématisent des évaluations sur échantillons pour établir un bilan des acquis des élèves en fin de primaire et fin de collège. Elles permettent de mesurer l'efficacité du système dans le cadre



de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF). Pendant cette période, quelques évaluations de masse apparaissent dans le but de repérer les difficultés des élèves mais elles disparaissent en 2012. Cet arrêt est motivé par la nécessité de rendre clairs les objectifs des évaluations et de rétablir la confiance entre ministère et enseignants.

Aujourd'hui, suite à la refondation de l'école, le principe d'une évaluation positive est mis en avant. L'évaluation des acquis des élèves est censée, selon les textes, répondre à trois objectifs : fournir aux enseignants des outils leur permettant d'améliorer leurs pratiques (outils parfois peu opérants ou ne répondant pas aux attentes des enseignants), mesurer les performances de notre système éducatif et doter les responsables locaux (recteurs, DASEN, IEN) d'indicateurs leur permettant d'effectuer un pilotage efficace des établissements scolaires. ♦

La FSU organise des États-Généraux des SEGPA le 11 janvier

Il s'agira de dresser un bilan des SEGPA suite à l'application de la circulaire d'inclusion des élèves de SEGPA dans les classes ordinaires.

Ces États-Généraux devront permettre de faire remonter ce qui fonctionne ou pas à partir de témoignages. L'inclusion doit être un outil cadré par un projet issu des professionnels avec l'objectif de préparer l'élève à entrer au lycée et doit être accompagnée de moyens. Les professionnels ont leur mot à dire sur la structure ainsi que sur l'inclusion ou une ouverture raisonnée de la SEGPA sur le collège.

Une véritable formation est nécessaire. Il s'agit donc aussi de dresser le bilan du CAPPEI (certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive). La question du faible nombre de postes ouverts pour les détenteurs du CAPPEI provenant du Second degré sera soulevée.

Évaluer les enseignants par l'évaluation des élèves ?

Le nouveau management public affirme une logique d'évaluation des enseignants corrélée aux résultats des élèves, notamment dans la perspective d'une rémunération au mérite. La finalité de l'enseignement n'est plus l'émancipation des élèves par les savoirs mais devient la production d'un résultat conforme aux indicateurs choisis qui constitue une illusion de réussite des élèves. C'est ce que les Anglo-Saxons appellent « teaching to the test » et qui confine à un entraînement à réussir des tâches, fort éloigné des perspectives d'une école émancipatrice. Dans un contexte qui associe une forte demande sociale de démocratisation de la réussite scolaire et une conception politique dominante de réduction de la dépense publique, la tentation pourrait être de se contenter de produire l'illusion chiffrée d'un progrès.

Dans les pratiques quotidiennes des enseignants, la subordination de leur évaluation aux résultats éloigne l'évaluation des élèves de ses finalités didactiques, notamment celles de l'identification et de l'analyse des difficultés d'apprentissage. Pour faire évoluer les constructions pédagogiques et didactiques, une évaluation des enseignants ne peut se réaliser sur les résultats des élèves. Elle doit donner lieu à des actions de formation pour que les enseignants puissent améliorer continuellement leurs compétences et mettre l'évaluation des élèves au service de la démocratisation des savoirs et de la culture commune.



© MERYALIA

Collège : les dérives de l'évaluation

Évaluations diagnostiques¹, formatives², sommatives³, auto-évaluation⁴... Évaluations chiffrées ou non chiffrées... de nombreuses formes et modalités d'évaluation en classe sont possibles, au service des progrès des élèves.

Leur choix relève de la liberté pédagogique des enseignants concepteurs de leurs évaluations. Cependant la mise en place du bilan de fin de cycle (fin de sixième et fin de troisième) via une application informatisée (LSU⁵) conduit souvent à l'imposition par les hiérarchies locales de modalités et de grilles d'évaluation. Elles remettent en cause la liberté pédagogique des enseignants et génèrent des tensions qui pèsent sur les métiers. L'évaluation des élèves est en fait utilisée comme levier pour transformer, sans le dire, les pratiques professionnelles des enseignants.

Au-delà des différentes formes que peut prendre l'évaluation, la manière de la présenter et de la communiquer aux élèves et aux familles est décisive. Le LSU est trop complexe pour les familles et génère du travail supplémentaire pour les personnels, sans intérêt pédagogique pour les élèves. En fin de Sixième et de Troisième, les bilans de fin de cycle exigent de positionner les acquis des élèves sur une échelle de 1 à 4. Or leurs contenus sont globalisants et peu opératoires : comment évaluer la citoyenneté d'un élève ? Comment le positionner sur sa « maîtrise des langages des arts et du corps », regroupant EPS, éducation musicale et arts plastiques ? Comment évaluer les « méthodes et outils pour apprendre » toutes disciplines confondues ?

Ces prescriptions n'ont pas de sens pédagogique. Elles sont de plus souvent alourdies de demandes locales de chefs d'établissement ou d'inspecteurs pouvant conduire à un nombre invraisemblable de tableaux et de pages à renseigner (combinaison de notes, compétences, couleurs...). Les ensei-



© MERYALIA

Au-delà des différentes formes que peut prendre l'évaluation, la manière de la présenter et de la communiquer aux élèves et aux familles est décisive.

gnants sont désemparés et parfois exaspérés par le temps perdu, qui serait mieux employé à la préparation des séquences pédagogiques et à la réflexion collective des équipes.

Quant au Diplôme national du brevet (DNB), il prend en compte ces bilans de fin de cycle et des épreuves terminales. D'une grande complexité, il tente de « ménager la chèvre et le chou » entre bilan de fin de cycle et évaluations terminales disciplinaires. Il ne valorise pas les élèves en réussite dans certaines disciplines : les arts plastiques, l'éducation musicale, les langues vivantes, l'EPS ne sont pris en compte que dans le cadre du bilan de fin de cycle. Quant aux épreuves terminales, elles ne sont pas conçues

Colloque du SNUipp-FSU : à l'école « travailler avec la difficulté »

Le SNUipp-FSU organise le 23 novembre un colloque pour développer des réflexions et des échanges entre des chercheurs et la profession sur les enjeux actuels du « traitement » de la difficulté dans le système éducatif. Il veut questionner la manière dont sont accompagnés les enfants qui rencontrent des difficultés à l'école : aides dans la classe et/ou à côté de la classe et à l'extérieur de l'école. Il approfondira des pistes qui permettent de faire face à cet enjeu complexe. Pour le SNUipp-FSU, sortir de l'isolement, affirmer sa professionnalité, s'interroger sur les conditions du dépassement des difficultés et de la réussite, c'est trouver les voies pour transformer l'école vers davantage de justice sociale.

pour favoriser la liaison avec les attentes du lycée.

Pour la FSU, l'articulation entre évaluation en classe et certification⁶ doit être repensée. Le DNB doit être un examen national qui prenne en compte toutes les disciplines et certifie l'acquisition d'une culture commune en termes de connaissances et de compétences définies par les programmes ; il doit être conçu non pas comme un examen de fin de scolarité obligatoire mais comme une étape dans le cadre d'un second degré cohérent, articulant collège et lycée et reposant sur des enseignements disciplinaires. ♦

1. Généralement en début de séquence d'apprentissage. Permet un état des lieux de l'acquisition des savoirs et de la compréhension des élèves.

2. Elle a lieu tout au long de l'apprentissage. Permet à l'élève de se situer, de prendre conscience de ses progrès, de ses erreurs. Permet à l'enseignant de savoir où en sont les élèves.

3. Évaluation des acquis.

4. L'élève porte un regard critique sur son travail afin de lui permettre de mieux s'impliquer dans ses apprentissages.

5. Livret scolaire unique.

6. Évaluation bilan débouchant sur un diplôme ; le DNB par exemple.

Le baccalauréat au risque de l'évaluation locale

La place centrale du baccalauréat dans le système éducatif le soumet à de multiples attaques. Il est critiqué pour son « coût » et dénoncé sa complexité. Revendiquer son caractère d'examen national, terminal et anonyme, c'est revendiquer l'égalité des élèves sur le territoire, donc l'égalité de formation des citoyens, et la force des garanties apportées par un diplôme national. Pour autant ce bac est fragilisé : la multiplication des évaluations locales, en cours d'année (ECA), en contrôle en cours de formation (CCF), en mine ses fondements.

Dans l'enseignement professionnel et agricole, le CCF constitué d'épreuves ponctuelles est privilégié pour la certification, bien davantage encore que dans les voies générales et technologiques.

Le ministère de l'éducation nationale trouve de nombreux avantages au CCF : il conduirait à une évaluation moins anxiogène pour les élèves, en évitant l'effet « couperet » de l'épreuve terminale. En intervenant en cours et non pas à l'issue de la formation, elle permettrait au formateur de rétroagir à partir des résultats obtenus, à l'image de l'évaluation formative. Pourtant, cette vision est très discutable. Cette modalité diminue le temps accordé

aux enseignements et laisse peu de place à l'exploitation des erreurs, tout en se révélant très chronophage pour les enseignants. Le cadrage national des attendus de l'évaluation est souvent si léger qu'il laisse le champ libre à de multiples interprétations locales. Les enseignants sont contraints d'évaluer leurs élèves, en portant la casquette de formateur et d'examineur, sans anonymat ni sujets nationaux. Cette situation est donc source d'inégalité de traitement entre les candidats, en fonction des classes et des établissements.

Pourtant, les actuels projets de réforme du bac visent tous à réduire le poids des épreuves terminales au profit du contrôle continu (évaluation tout au long de la scolarité) jugé plus fiable. Certains prônent même le contrôle continu intégral, vu comme une solution à l'échec et à la difficulté scolaire. Ce serait aussi « muscler » l'examen, aime répéter le ministre de l'éducation nationale qui a confié cette mission à Pierre Mathiot, ancien chargé de mission sous la précédente mandature sur les parcours d'excellence. Jusqu'en janvier, le ministère consulte pour une réforme dont les contours semblent déjà dessinés. ♦

Dans l'enseignement professionnel et agricole, le contrôle en cours de formation constitué d'épreuves ponctuelles est privilégié pour la certification.



Quebec : un laboratoire



Les nouveaux programmes de formation accordent une place importante aux compétences disciplinaires et aux compétences transversales.

Dans les années 1990, le système scolaire québécois subit des critiques : savoirs trop compartimentés, taux de réussite plutôt faibles et trajectoire scolaire rigide.

Selon Sylvie Thérberge, première vice-présidente de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) qui regroupe 35 syndicats représentant plus de 65 000 enseignants québécois, on souhaitait une école qui permette aux élèves d'avoir la tête bien faite plutôt que bien pleine et davantage ouverte sur la communauté.

Parmi les chantiers prioritaires, de nouveaux programmes de formation ont été engagés dans lesquels une place importante a été accordée au développement de deux types de « compétences » : les compétences disciplinaires et les compétences transversales.

Le ministère de l'éducation a dérivé vers une pédagogie basée sur l'approche par compétences, qui a ultimement réformé l'enseignement en empiétant sur l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants qui se sont vus imposer quoi enseigner, et comment l'en-

seigner.

Le regard, initialement porté sur la modernisation du curriculum (parcours de formation), le retour à l'essentiel et l'égalité des chances,

s'est alors tourné vers le changement imposé des pratiques pédagogiques.

Une gigantesque opération de lutte aux « anciennes » façons de faire (par exemple l'enseignement magistral, la dictée ou les examens sommatifs) s'est ainsi mise en branle, mobilisant d'énormes moyens, occupant le centre des discussions et accaparant le temps de concertation, de formation et de préparation des équipes. On remplaçait le tout par la pédagogie par projets, l'élève devenait un apprenant et l'enseignant, un guide. Pendant une décennie, la question pédagogique sera le thème principal dans toutes les écoles du Québec, gros facteur de discorde.

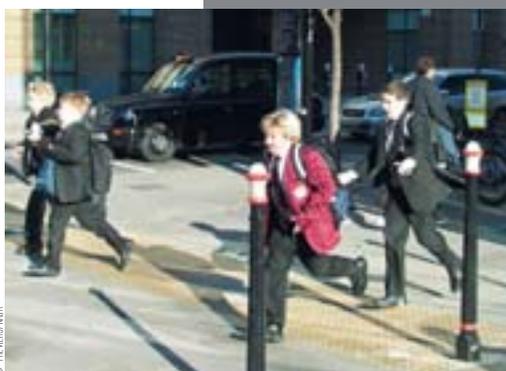
La nouvelle gouvernance en éducation, axée sur les résultats statistiques, exerce une pression sur les personnels à partir de différents indicateurs chiffrés. La différenciation pédagogique et la formation continue sont devenues les deux « mantras » du gouvernement en manque d'argent et de solutions. Enfin, les enseignants ont l'impression assez généralisée d'une perte d'autonomie professionnelle. ♦

Les Anglais abandonnent le test de CP

En Angleterre depuis les années 1990, les élèves des classes correspondant au CP et au CM2, étaient évalués en anglais, mathématiques et sciences.

Ces évaluations permettent aussi aux inspecteurs de mesurer l'efficacité de la direction et de la gestion des élèves, la qualité de l'enseignement dispensé. La réputation des écoles dépend de leurs résultats avec un effet « teaching to the test », forme de bachotage qui conduit à une vive critique de la part des parents et des enseignants du test CM2.

Le stress et la pression sur les enfants ont conduit le gouvernement à annoncer cet été l'abandon du test de CP. À la lumière d'un recul de plus de vingt ans sur des pratiques évaluatives systématisées, cette décision s'appuie également sur le fait qu'elles ne donnaient aucun résultat positif et que les tests portaient a contrario des effets délétères sur la confiance et le moral d'enfants de 5 à 7 ans. C'est sur l'année scolaire et en contrôle continu que les résultats des élèves seront bientôt mesurés.



Bernard Rey : « interpréter, repérer et redresser les “malentendus” »

Les travaux de Bernard Rey, docteur en science de l'éducation et professeur émérite à l'Université libre de Bruxelles, portent sur l'acquisition et l'évaluation des compétences, sur les causes des difficultés scolaires et de l'échec, ainsi que sur l'autorité de l'enseignant.

Des évaluations standardisées peuvent-elles être conçues au service de la réussite de tous les élèves ?

Les évaluations standardisées sont faites d'épreuves conçues d'une manière centrale avec critères et indicateurs nationaux. Elles sont prévues pour tous les élèves et sur tout un territoire. Elles situent les productions des élèves sur une échelle. Ce peut être une note chiffrée, ou n'importe quel codage permettant de comparer entre elles les productions d'élèves.

Or ce qui est utile à l'apprentissage d'un élève, ce n'est pas de comparer sa production à celle des autres, mais que les résultats donnent des indications sur ce qu'il a réussi ou non, ce qu'il a compris ou non, sur l'origine de ses erreurs, etc. C'est cela qui sera utile à l'enseignant pour qu'il aide l'élève à progresser et à l'élève lui-même pour qu'il saisisse où il en est de ses apprentissages.

Les évaluations prévues en CP et Sixième n'augmentent-elles pas d'une dérive à l'anglo saxonne ?

En situant les élèves les uns par rapport aux autres, de telles évaluations remplissent la fonction « classante » qu'a involontairement l'école : la fonction de répartir les jeunes entre ceux qui accéderont aux positions les plus socialement favorables dans la société et ceux qui n'y accéderont pas.

Mais de telles évaluations ne permettent pas seulement un classement des élèves les uns par rapport aux autres. Elles peuvent servir aussi à classer les classes entre elles, les écoles entre elles, les régions ou les pays entre eux, etc. Par là, elles entrent dans une tendance collective de plus en plus forte à l'échelle internationale, qui est d'évaluer les performances des personnes et des

institutions et de les comparer entre elles. En un sens, cela peut se justifier par la volonté de responsabiliser chaque personne et chaque organisme. Mais cela peut correspondre aussi au mouvement du « New public management », qui est en effet d'origine anglo-saxonne. Il consiste à ce que l'État ne s'implique plus dans la fixation et le contrôle de normes dans les services publics, mais en laisse la responsabilité à des organismes auxquels une autonomie plus ou moins grande est donnée, qui sont mis en concurrence et dont on va pouvoir comparer les performances grâce à l'évaluation.

Il est possible qu'actuellement, en France, la mise en place de telles évaluations ne corresponde pas spécifiquement à une telle intention et qu'elle soit conçue plutôt en vue du pilotage du système éducatif. Mais si c'est bien ce rôle qu'on leur assigne, alors elles doivent pouvoir fournir aux enseignants des outils pédagogiques pour améliorer les apprentissages des élèves en difficulté.

A ce propos, le SNUipp-FSU a encouragé les enseignants à adapter les évaluations de CP et à n'en faire remonter que les besoins ? Que pensez-vous de cette consigne ?

Chaque fois que l'on parvient à tirer des renseignements diagnostiques à partir d'évaluations, on est gagnant. Dans ce cas, on est dans une optique d'amélioration de chacun. On ne compare pas l'élève aux autres mais on s'arrête à ce qui lui pose problème. Si « faire remonter les besoins » consiste à diffuser ce que nous apprennent les évaluations sur les difficultés rencontrées par les élèves et sur leurs causes, alors certes cela est intéressant et va dans le sens d'une évaluation

« Chaque fois que l'on parvient à tirer des renseignements diagnostiques à partir d'évaluations, on est gagnant. »



© ILLUSTRATION

formative. Encore faut-il que les épreuves d'évaluations, par leur nature même, le permettent.

Les enseignants doivent-ils être formés à l'évaluation ?

Bien sûr. Mais tout dépend de ce que l'on entend par « évaluation ». Si l'on s'arrête sur les résultats globaux sans s'interroger sur les raisons des réussites ou des échecs, on a le risque d'établir des hiérarchies, sans se questionner sur les écarts mis en évidence de manière quantitative entre ceux qui réussissent et ceux qui ne réussissent pas et donc sans se donner les moyens de combler ces écarts.

Initier les enseignants à ce type d'évaluations standardisées ne leur donnera pas un véritable outil d'intervention pédagogique auprès des élèves en difficulté. En revanche une formation à l'évaluation diagnostique et formative va leur permettre de travailler sur les raisons des échecs et d'analyser les erreurs. Les interpréter, repérer et redresser les « malentendus » à propos des tâches scolaires devrait être la tâche évaluative principale. Se former à l'évaluation au service des apprentissages, c'est surtout se former à la connaissance des processus d'apprentissage et à la nature des difficultés inhérentes aux différents savoirs. ♦