

DOSSIER

L'évaluation des élèves

Au service de leur réussite



Dossier coordonné par Roland Hubert et Baptiste Eychart ;

réalisé par Alice Cardoso, Sandrine Charrier, Romain Geny, Valérie Héraud, Roland Hubert, Christine Jarrige, Bruno Mer et José Pozuelo

**Incontournable, parfois
omniprésente, souvent
redoutée par les élèves
et toujours objet de
questionnements pour
les enseignants,
l'évaluation est au cœur
du système éducatif.**

Les débats que suscite l'évaluation dans le cadre de la mise en œuvre de la loi de refondation pour l'école sont multiples, tant les entrées dans cette question sont variées. Élèves, parents, enseignants, CPE, CO-Psy, chefs d'établissement, inspecteurs... tous, en fonction de leurs missions et de leur conception du système, expriment des attentes et des exigences parfois contradictoires. Les avis, écrits, thèses et rapports s'amoncellent, qu'ils viennent de l'administration, des chercheurs en sociologie, sciences de l'éducation ou psychopédagogie, ou même du monde politique. Les résultats de l'évaluation des acquis des élèves sont aussi un objet politique par leur utilisation, voire leur instrumentalisation pour évaluer le système éducatif lui-même et à travers les évaluations internationales.

Le choix fait dans ce dossier est celui de se restreindre aux enjeux pédagogiques de « l'évaluation des élèves », au sens de l'évaluation de leurs productions, de leurs acquis, et non de leur personne même si la confusion est trop souvent présente dans les esprits des élèves et si elle est entretenue, par exemple, par la volonté d'évaluer de bons comportements et la conformité à une norme imposée via les « compétences sociales et civiques » du LPC.

Peut-on, doit-on, tout évaluer ? Comment concilier évaluation formative, élément de la démarche pédagogique au service des apprentissages, et évaluation certificative, qui peut être utilisée notamment dans les procédures d'orientation ? Comment l'évaluation peut-elle être un regard objectif, sans démagogie, et dans le même temps un levier de motivation, de valorisation ? Comment déjouer tous les biais sociaux ? Comment concevoir l'évaluation comme un outil transparent, permettant le dialogue avec les familles ? ■

Des enjeux multiples

De l'évaluation des élèves à celle des systèmes éducatifs

« Évaluer » est devenu un *leitmotiv* dans les temps actuels marqués par une culture croissante de la « performance ». Les objectifs spécifiques et les exigences de l'évaluation des élèves devront être pris en compte par la réflexion du Conseil supérieur des programmes.

Jusqu'à la fin des années 60, l'évaluation était essentiellement chiffrée et avait pour objectif de sélectionner et de classer les élèves. Avec l'apparition, dans les années 70, du principe d'une évaluation au service des apprentissages, elle est aujourd'hui omniprésente dans le champ de l'éducation et interroge à la fois les pratiques de classe, les conditions d'enseignement, les programmes scolaires et les examens.

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.).

Ainsi, les résultats des élèves sont instrumentalisés pour opérer un classement des établissements (palmarès des lycées fondés sur les résultats au bac, taux de réussite au DNB...) et des pays (résultats aux tests PISA et PIRLS par exemple).

À quoi sert l'évaluation ?

• **L'évaluation est une pratique qui caractérise l'enseignement.** Pour qu'un élève puisse apprendre il faut qu'il ait le sentiment de pouvoir progresser (sentiment d'efficacité personnelle⁽¹⁾). Une évaluation doit donc être positive c'est-à-dire permettre de valoriser ce que l'élève sait et sait faire, lui montrer ses progrès, le chemin qu'il lui reste à parcourir, et permettre de construire le cas échéant des remédiations.

• **Évaluer c'est aussi mesurer une production par rapport à une norme plus ou moins explicite.** L'enseignant doit donc s'attacher à rendre cette norme explicite, les élèves en difficulté ne voyant pas toujours ce qu'il est important d'apprendre⁽²⁾.

Cette évaluation formative n'est donc pas contrôle, mais accompagnement tout au long des apprentissages.

• **L'évaluation est aussi une pratique sociale⁽³⁾ :** les enseignants évaluent également pour l'institution, pour les passages dans la classe supérieure, pour l'orientation, pour les examens, pour les parents, etc.



Des pistes existent qui évitent la stigmatisation de l'évaluation chiffrée - qui doit être revisitée - ou l'imposition d'un livret de compétences

Les évaluations des acquis en fin de séquence et lors des examens terminaux renseignent sur le niveau des élèves par rapport à une norme, à un niveau attendu et attestent des acquis des élèves (« évaluation sommative »). Ces évaluations-contrôle peuvent marquer la fin d'un cycle d'étude comme le DNB ou le bac (« évaluation certificative »). Leur fonction sociale est importante, puisqu'elles sont souvent déterminantes dans l'avenir scolaire et personnel des élèves, et qu'elles servent de base à l'évaluation du système dans sa globalité.

Force est de constater que les conditions actuelles d'enseignement, les effectifs, certains programmes scolaires ne permettent pas toujours de mettre en place une évaluation formative efficace, ni des pratiques pédagogiques diversifiées.

Lier programmes, pratiques pédagogiques et modalités d'évaluation, séparer nettement

l'évaluation formative de l'évaluation sommative ou certificative, prendre en compte les erreurs des élèves dans la construction des apprentissages, mener la réflexion sur la notion de « compensation » qui fonde l'organisation actuelle des examens... toutes ces questions devront être au cœur de la réflexion du Conseil supérieur des programmes, articulées à celle de l'organisation du système en cycles d'apprentissages. Des pistes existent qui évitent la stigmatisation de l'évaluation chiffrée - qui doit être revisitée - ou l'imposition d'un livret de compétences qui a montré depuis 2005 combien il était inopérant. La réussite de la « refondation » se joue aussi dans ces clarifications. ■

(1) Voir les travaux de A. Bandura.

(2) Voir les travaux de S. Bonnéry.

(3) Voir les travaux de J. Daniau.

Quelques notions

Évaluation diagnostique

Elle se fait généralement au début de la séquence d'apprentissage, d'un cours ou d'un chapitre. Elle permet de faire un état des lieux de l'acquisition des savoirs, de vérifier la bonne compréhension des élèves, et ainsi d'adapter son enseignement et ses pratiques.

Évaluation formative

Élément du processus d'apprentissage, cette forme d'évaluation a lieu tout au long du cursus de formation. Elle permet à l'élève de se situer, de prendre conscience de ses progrès, de ses erreurs. Elle permet à l'enseignant de savoir où en sont les élèves tout au long des apprentissages et d'ajuster ainsi son enseignement.

Autonomie, implication, comportement, citoyenneté

Peut-on tout évaluer ?

La note de vie scolaire a pour objectif d'évaluer les comportements des élèves, le rapport aux autres et au cadre scolaire. En l'instituant, on a fait fausse route en refusant de s'interroger : peut-on et doit-on tout évaluer ?

Selon Rachel Gasparini⁽¹⁾, la note de vie scolaire est une tentative avortée de rationaliser les jugements scolaires et d'harmoniser les cultures professionnelles, sur des aspects bien trop différents. Les collègues y voient une meilleure individualisation, sans le percevoir comme un moyen de changer leur comportement. La NVS a montré son inefficacité et lui substituer une évaluation des compétences sociales et civiques n'est pas la bonne piste.

Répondre aux difficultés dans les classes, aux attitudes inadaptées est un travail multiforme. Créer des conditions d'études efficaces et d'adhésion des élèves demande des approches et des dynamiques sans cesse renouvelées. Le rapport à l'école et au savoir ne va pas de soi. Évaluer par une note un ensemble d'attitudes est une gageure alors que les appréciations qualitatives des bulle-

tins scolaires sont plus explicites ; le conseil de classe comme synthèse des résultats et comportements est à ce titre important.

Le LPC ne fait pas mieux

Les compétences 6 et 7 du Livret personnel de compétences évaluent ce qui n'est pas directement du domaine de l'acquisition et dépassent le cadre scolaire. Nous ne pensons pas qu'il faille les évaluer pour que ces dimensions soient mieux explicitées et prennent de la valeur scolaire. Non « évaluables », elles impliquent la personne, son environnement, son épanouissement. Source de biais sociaux, elles tiennent plus du jugement sur l'individu. Ce qui se joue, c'est le nécessaire travail éducatif, social et civique qui articule l'apprentissage des règles collectives, le respect de soi et des autres, la responsabilisation progressive et la formation citoyenne. Ce chan-

tier éducatif est vaste et a été trop vite refermé par le livret personnel de compétences.

Rôle des CPE

Les CPE inscrivent leur pratique éducative dans le suivi, la recherche de l'origine des difficultés des élèves et leur évaluation. Sans être notateur, ils participent au conseil de classe et à l'appréciation portée sur chaque élève, une approche globale qui croise les regards. Ils participent aussi à la compréhension par le jeune lui-même et par sa famille des jugements scolaires dont il est l'objet. Le travail en équipe est sur ce plan fondamental et a plus de sens qu'une NVS ou qu'une validation de compétence sociale considérée comme « acquise » en fin de Troisième. ■

(1) Rachel Gasparini, *La discipline au collège, une analyse sociologique de la note de vie scolaire*, PUF, 2013.

Rôle essentiel des CO-Psy

L'appréciation du travail des élèves peut-elle être juste ?

À travers leurs entretiens avec les élèves, les CO-Psy ont un aperçu très éclairant des biais de l'évaluation. Leur regard est essentiel pour comprendre les difficultés des élèves et questionner les impensés de l'évaluation.

Lors des entretiens, les CO-Psy peuvent mesurer combien le retour d'une évaluation peut être mal perçu par les élèves. Comment faire en sorte que celle-ci ne soit pas vécue comme un jugement sur leur personne, comme une négation de leurs efforts ou de leurs capacités ? Question d'autant plus vive que les notes sont largement utilisées dans la procédure d'orientation, que ce soit dans les décisions des conseils de classe ou pour l'affectation, où elles servent alors des objectifs de répartition des élèves – bien éloignés de leur fonction première –, et lourds de conséquence pour la suite du parcours.

La tentation est grande de chercher d'autres registres d'évaluation que la note, centrés

sur « les qualités » de l'élève, son implication, sa persévérance, son autonomie, oubliant que ces attitudes ne sont pas indépendantes de la distance que les différents milieux entretiennent avec la norme scolaire. Adopter une posture réflexive et examiner les causes internes de ses échecs, attitude très valorisée à l'École, ne va pas de soi pour tous les élèves. En outre, que peuvent signifier ces évaluations dans un système qui ne prévoit à aucun moment les conditions pour mettre l'acquisition de ces « compétences » au travail ? Que se passera-t-il si l'intention d'évaluer aussi les « compétences informelles » hors de l'École est mise en œuvre ?

Effets pernicieux à prendre en compte

Ce déni des effets du social, largement développé autour de la notion du mérite et de l'égalité des chances, est très pernicieux car il amène certains élèves à endosser la responsabilité de leur échec et justifie du coup l'absence de mesures réellement ambitieuses



Ce qui se joue, c'est le nécessaire travail éducatif, social et civique qui articule l'apprentissage des règles collectives, le respect de soi et des autres...

Évaluation sommative

C'est une forme d'évaluation des acquis qui se déroule après l'action de formation et qui vise à vérifier que cette dernière s'est bien déroulée, ainsi que le degré de maîtrise des connaissances et des compétences.

Évaluation certificative

Il s'agit d'une évaluation-bilan qui débouche, si elle est réussie, sur un diplôme, sur une validation d'un module. Elle intervient logiquement à la fin d'un cursus d'études ou d'un module. C'est une forme d'évaluation sommative.

Auto-évaluation

C'est l'apprenant qui porte un regard critique sur son travail. Cette aptitude réflexive est censée permettre une plus grande implication du sujet dans son apprentissage.

Un autre enjeu crucial

L'évaluation, outil de communication et de transparence

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.

L'évaluation fait partie intégrante de l'acte d'enseigner et la forme sous laquelle elle est communiquée est un aspect important du processus pédagogique. Pour une discipline, informer sur les points forts de l'élève permettra à ce dernier d'augmenter son estime de soi, puissant levier de réussite scolaire. Et la communication des points faibles est indis-

pensable pour cibler ce qui nécessitera une attention particulière en classe et à la maison mais aussi pour mesurer les progrès accomplis. Pour cela, des outils existent : corrections et conseils sur les copies, remarques et appréciations, bulletins, rencontres et échanges parents-professeurs, conseils de classe... Les ENT ont pris une place conséquente ces dernières années venant parfois court-circuiter l'indispensable travail d'explicitation des attentes de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Comment un élève ressentira-t-il le résultat d'une évaluation si celui-ci lui est communi-

qué par ses parents ? Quelle relation de confiance entre l'enseignant et l'élève ?

La note permet des régulations à l'intérieur de la classe et participe à l'organisation de l'activité scolaire. Elle est un objet de référence commune pour les parents comme pour les différents membres de l'institution scolaire mais elle doit rester étroitement liée à un travail de l'élève. La pratique de la signature de la copie par les parents peut faciliter ce lien. Dans le premier degré, chaque élève a un livret scolaire qui comporte les documents d'évaluations de l'école et nationales, un équivalent du LPC et les attestations de premier secours, de première éducation à la route et enfin de compétence en LV (A1). Un ensemble lourd parfois difficile à comprendre par certaines familles.

La communication des points faibles est indispensable pour cibler ce qui nécessitera une attention particulière



© Daniel Maunoury

Une lisibilité indispensable

Dans le second degré, le LPC, qualifié par un rapport de l'inspection générale d'« objet complexe », ignoré dans la communication avec les familles et d'exigence nationale disparate, est allé de simplification en simplification et sera profondément remanié tout comme le socle commun de 2005. Pour être efficace et accepté, le résultat d'une évaluation doit être parfaitement lisible par tous. ■

Baccalauréat

La place centrale du baccalauréat dans le système éducatif français le soumet à de multiples attaques, des critiques sur son « coût » à la dénonciation de 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. Cette démarche n'est pas conservatrice, mais bien le fruit d'une exigence démocratique. Force est pourtant de constater que ce bac est fragilisé : la multiplication des évaluations locales, en CCF ou pas, en mine ses fondements, comme le montre l'organisation « maison » des nouvelles épreuves orales de langues vivantes... et peut-être, dans le contexte de pressions grandissantes de la hiérarchie dans la course aux « bons résultats », l'attachement et la confiance que les personnels eux-mêmes lui accordent.

Redisons-le : le bac est un examen et non un concours. Le système éducatif se doit de créer les conditions d'une réussite importante, sans démagogie, avec des épreuves dont les objectifs sont clairs et partagés par la communauté éducative.

LPC

Un instrument inopérant

Imposé par la loi Fillon de 2005, le Livret personnel de compétences (LPC) a été généralisé en 2010. Dans la doxa de ses zéloteurs, il devait ouvrir à une évaluation claire et explicite de ce que maîtrisaient vraiment les élèves, à une progressivité des apprentissages – tout ce que les notes ne permettraient pas, selon eux.

Inutilement complexe et bureaucratique
Mais un article publié en décembre 2010⁽¹⁾ conclut que « lorsque la mesure des résultats des élèves n'est opérée qu'au travers des attestations, l'équité n'est pas assurée ». « Illisible », « inutilement complexe » et

« bureaucratique », le LPC, quelle que soit la version et malgré toutes les simplifications successives, s'est toujours révélé inexploitable et il ne fait sens pour personne : il juxtapose des items très disparates parfois peut en lien avec le travail en classe et dans les disciplines ; certains de ces items concernent le regard sur la personne elle-même ; d'autres s'appuient sur des « compétences transversales » que l'on ne sait pas évaluer. Il n'atteste au final, rien de commun. ■

(1) « L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants », in *Éducation & formations* n° 79, déc. 2010.



Pierre Merle est agrégé de sciences économiques et sociales et professeur de sociologie à l'IUFM de Bretagne. Il s'est penché sur les problématiques de l'évaluation, du droit au sein de l'école ou de la ségrégation scolaire.

« Ce qui est conçu comme des solutions constitue une partie centrale du problème »

L'US : *En France, la problématique de l'évaluation des élèves tourne très souvent autour de la question de la notation comme mode d'évaluation. Ce mode d'évaluation fait toujours débat. Pourquoi la remettre en cause ?*

Les pratiques actuelles de notation posent trois types de problèmes. Le premier tient au fait que la notation ne permet pas une évaluation fiable des compétences d'un élève. Corrigées plusieurs fois, les copies des élèves n'obtiennent pas les mêmes notes et, quelle que soit la discipline, les écarts de notes sont considérables. Ce résultat a été montré plusieurs centaines de fois ! Le second problème, moins connu, mais également largement montré, tient à l'existence de « biais de notation », équivalents à des erreurs systématiques de notation. Les élèves redoublants et en retard, ainsi que les garçons et les enfants d'origine ouvrière font, à compétences scolaires égales mesurées par des tests anonymes, l'objet d'une notation moins favorable. Le troisième problème, en partie spécifique à la France, résulte d'un barème de notation dans lequel les notes inférieures à la moyenne, de zéro à 9, sont particulièrement nombreuses. Cette spécificité française favorise une démotivation particulièrement fréquente parmi les élèves français.

L'US : *Pourtant, vos derniers écrits ne proposent pas une abolition radicale de l'évaluation par la notation. Pourquoi ? Est-ce une perspective irréaliste en France ?*

L'expérience actuelle des classes sans note est une innovation étrange car la note est présente dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs, y compris les plus équitables et les plus efficaces. La suppression de la note n'est pas une bonne solution si elle n'est pas remplacée par un mode d'évaluation fiable des compétences des élèves, qui est nécessaire aux processus d'apprentissage et à l'orientation. La note remplit très mal cette fonction d'évaluation pour les raisons indiquées ci-dessus mais elle l'assure tout de même. Pour l'instant, dans le cadre du socle commun, la note ne peut être remplacée par le livret personnel de compétences. Celui-ci exige un difficile travail de mise en œuvre si bien que l'expérience des classes sans note revient *grosso modo* à dire aux professeurs : « les notes sont un problème, débrouillez-vous pour faire sans elles ! ». Cette démarche n'est pas satisfaisante. Pour réussir, l'innovation doit être pensée en amont, faire l'objet d'un suivi pour assurer des ajustements indispensables, et déboucher sur une évaluation finale.

L'US : *Il existe plusieurs manières de pratiquer l'évaluation par notation, notamment selon les pays. Quelles pistes nous fourniraient-elles pour faire évoluer l'évaluation par notation ?*

Dans une optique de changement des pratiques de notation, il serait judicieux de s'inspirer des pratiques d'évaluation et de notation en vigueur dans les systèmes éducatifs performants. À titre d'exemple, en Finlande, école la plus efficace et la plus équitable, les exercices des élèves font l'objet d'une notation allant de 4 à 10/10. Un 4/10 signifie échec dans l'exercice ; 5 : suffisant ; 6 : moyen ; 7 : satisfaisant ; 8 : bien ; 9 : très bien ; 10 : excellent. Avec un 4/10, l'élève sait parfaitement qu'il a échoué à son exercice. Cette note basse présente toutefois le grand avantage de ne pas enfoncer l'élève. Il lui est possible d'avoir un 5/10, voire un 6/10 et, finalement, d'obtenir la moyenne. Il en est autrement en France : un 5/20 supprime tous espoirs ultérieurs d'obtention de la moyenne car un élève en difficulté sait bien qu'il n'aura jamais 15/20... La

recherche a bien établi aussi que les notes mises aux devoirs des élèves exercent un effet sur leurs progressions scolaires. Les notations sévères – même si les professeurs se disent « justes » – favorisent le découragement et le décrochage.

Ce qui caractérise l'évaluation des élèves finlandais est l'existence d'évaluations chiffrées avec peu de notes basses et, aussi, d'évaluations standardisées fréquentes. Il s'agit d'évaluations qui permettent d'obtenir une connaissance comparative du niveau des élèves. Ces évaluations nationales ne font pas l'objet de publicité. Le principe n'est pas de montrer du doigt les établissements qui connaissent des difficultés mais d'apporter des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans le cadre d'évaluation de ceux-ci. Il faut aussi préciser que le redoublement n'existe pas ou exceptionnellement, seulement en fin de collège, pour préparer l'entrée en lycée. Dès qu'un élève est en difficulté, il fait l'objet d'une aide individualisée. La non-mise à l'écart des élèves en difficulté scolaire,

par une note stigmatisante, un redoublement ou une filière de relégation, est au fondement du système non ségrégatif finlandais. L'école allemande a des caractéristiques également instructives. Outre un barème de notes restreint, de 1 (excellent) à 6 (pour une copie blanche) et une moyenne à 4, le nombre de filières de scolarisation a été réduit depuis 2000 en raison du « choc PISA », c'est-à-dire les mauvais résultats des collégiens allemands. L'école française est un contre-modèle. Pas de « choc PISA » et, paradoxalement, une partie essentielle des politiques éducatives consiste à différencier : créer des filières, multiplier les labels, développer les options distinctives... Ces politiques de différenciation renforcent les hiérarchies scolaires au détriment des apprentissages. Ce qui est conçu comme des solutions constitue une partie centrale du problème... ■



Une question toujours remise à l'ouvrage

Ce que l'évaluation fait au métier

Aucun professeur n'échappe au questionnement sur et autour de l'évaluation, que ce soit du fait des élèves, des collègues voire des parents. Il faut souvent composer avec plusieurs impératifs contradictoires.

En évaluant les élèves, les enseignants se trouvent confrontés à toute une série de dilemmes qui travaillent le métier. « *C'est noté ou c'est pas noté ?* », « *ça compte dans la moyenne ?* », « *combien de croix avant d'avoir zéro ?* »... Questions ordinaires qui émaillent la vie du prof avant ou après tout devoir. Questions anodines mais qui taraudent les enseignants, questionnent le sens de leur activité. Quand les enseignants parlent librement entre eux et de façon décomplexée de leur façon d'évaluer, ils révèlent à quel point ils doivent composer avec les finalités si différentes, et même contradictoires, de l'évaluation.

Ne pas multiplier les contrôles ou interrogations notées, mais en même temps en avoir assez pour que la moyenne signifie quelque chose. Ne pas noter « trop sec » pour ne pas décourager mais en même temps certifier d'un niveau atteint ou pas. Adapter les évaluations aux élèves les plus en difficultés « pour qu'ils puissent faire quelque chose », tout en maintenant des exigences communes pour l'ensemble de la classe. Expliquer aux élèves que « la note, ce n'est pas tout », mais agiter cependant la carotte des résultats de fin de trimestre pour les mettre au travail. Prendre du temps à corriger un devoir en classe mais



© Claude Szmulewicz

Si les travaux sur l'évaluation sont éclairants pour les professionnels, ils ne peuvent être une solution « clé en main »

éviter l'ennui des élèves et expédier la correction pour « avancer dans le programme ». La liste des dilemmes est longue... Ceux-ci sont tranchés tous les jours : ajustements provisoires, sans cesse questionnés en fonction de soi, et du terrain (élèves, coutumes de l'établissement, collègues, évolution des prescriptions dans la discipline, etc.).

Enrichir la palette des façons de faire

Si les travaux sur l'évaluation et ses effets sont éclairants pour les professionnels, ils ne peu-

vent être une solution « clé en main » des problèmes rencontrés. Les doutes qui traversent les profs, vite culpabilisés sur leur pratique de notation, ne sont pas forcément partagés et discutés. Or, ces sujets essentiels devraient être débattus collectivement, non pour dégager une « bonne pratique » ou une manière de faire unique – la bonne réponse n'existe pas ! – mais pour s'autoriser à ouvrir les questionnements, enrichir la palette des façons de faire, c'est-à-dire trouver des ressources nouvelles et revitaliser le métier. ■

Classe sans note

À la recherche d'une alternative

L'évaluation sans note a été mise en place dans certains établissements depuis plusieurs années. Comme par exemple au collège de Montastruc-la-Conseillère qui a dressé un premier bilan de son expérience.

L'an dernier, treize enseignants volontaires d'une classe de Quatrième de 26 élèves ont évalué « sans notes » au collège de Montastruc-la-Conseillère (académie de Toulouse). Cette expérimentation a été adossée à deux recherches universitaires (sociologie du travail et sciences de l'éducation).

Les enseignants ont élaboré un référentiel de treize compétences communes à toutes les disciplines, mais n'ont pas travaillé systématiquement « par compétences » en classe. Chaque enseignant a précisé la correspondance entre ces « compétences » et les contenus disciplinaires à enseigner. Les notes ont été remplacées par trois niveaux d'acquisition : D = début d'acquisition ; P = partiellement maîtrisé ; Ma = maîtrisé.

Des pratiques pédagogiques mettant les élèves

en activité et favorisant la coopération ont été privilégiées ainsi que des évaluations formatives régulières. Toutes les évaluations disciplinaires, y compris les contrôles de fin de séquence, ont été élaborées en lien avec les compétences communes.

Une plage commune d'une heure à l'emploi du temps des enseignants et des élèves a été instaurée. Elle a permis la concertation des collègues et le tutorat des élèves. Vingt et une HSE ont été versées à chaque enseignant (concertation, travail en équipe, réunions avec les chercheurs, tutorat, etc.).

Bilan et perspectives

• Amélioration du climat de la classe, du rapport entre les enseignants et les élèves, mais pas d'amélioration notable au niveau des

résultats des élèves, excepté pour deux d'entre eux qui auraient décroché sans la mise en place de ce dispositif.

• Les familles se sont davantage intéressées au travail scolaire et ont pris la mesure du travail des enseignants.

• Les enseignants ont eu le sentiment « de se réapproprier leur métier » : mise en place d'un véritable travail collectif et d'une réflexion sur les pratiques, travail avec des chercheurs, possibilité de concertation et d'un suivi de chaque élève. Ils ont décidé de reconduire l'expérimentation cette année dans une nouvelle classe de Quatrième. Il est cependant envisageable pour eux, au vu de la charge de travail, de généraliser cette expérimentation à l'ensemble d'un collège, voire même d'un niveau de classe. ■

Au service d'un projet démocratique et progressiste

L'évaluation des élèves et celle du système scolaire sont l'objet d'instrumentalisation au service de visées démagogiques ou au contraire de tri élitiste. Elles doivent s'inscrire dans un projet démocratique visant à la réussite de tous.

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

Clarifier les objectifs

Cette clarification est indispensable et urgente. Le Conseil supérieur des programmes devra travailler à cette clarification lors de l'élaboration des programmes scolaires.

L'évaluation formative doit trouver sa place naturelle dans le quotidien des classes au service de la réussite de chacun. Elle doit être distinguée de l'évaluation bilan ou certificative, qui est utile pour le dialogue avec les élèves et leur famille dans la construction du parcours scolaire et de formation de chaque jeune. Les enjeux en sont donc différents suivant les niveaux d'enseignement. Ainsi pour le collège, dont la finalité ne peut être de « trier » les élèves, le débat doit porter sur les modalités d'une évaluation formative totalement intégrée dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Elle ne peut pas passer par l'imposition d'un livret de compétences. Il est, en revanche, impératif de redonner la main aux équipes pédagogiques qui, dans le cadre de la liberté pédagogique, sont en mesure de trouver les meilleures modalités (évaluation chiffrée, littérale, mixte...), dans l'objectif notamment d'éviter le piège des stigmatisations, de la spirale du manque de confiance et de la perte de l'estime de soi.

Repenser l'évaluation certificative

L'articulation entre l'évaluation formative et la certification de l'acquisition d'une culture commune en termes de connaissances et compétences repérées par les programmes, doit être repensée. Cela signifie qu'il est nécessaire de revoir la nature et les modalités des épreuves des examens et des procédures d'orientation : abandon des épreuves locales, réflexion sur la notion de compensation entre les résultats obtenus dans les différents champs culturels enseignés ; nature des épreuves qui doivent vérifier les connaissances acquises mais aussi la capacité à les mettre en œuvre dans diverses situations... Il s'agit bien d'éviter les pièges de l'élitisme ou de la démagogie.

Pour le Diplôme national du brevet :

- réaffirmer son caractère national ;
- ne pas l'assujettir à la validation d'une évaluation de compétences déconnectées des savoirs disciplinaires ;
- toutes les disciplines doivent être concernées ;
- suppression de la note de vie scolaire qui doit être accompagnée d'une réflexion sur les modalités de prise en compte des savoirs et compétences développés dans le cadre de la vie scolaire ;
- élargir les épreuves terminales, notamment aux langues vivantes.

Pour le bac :

- les épreuves doivent être nationales, terminales et respecter l'anonymat des candidats et l'indépendance des jurys.

Évaluer le système

Le nouveau Conseil supérieur de l'Évaluation est chargé, par la loi de refondation de l'école, d'émettre des propositions sur l'évaluation du système. Celle-ci doit être transparente, sur des critères reconnus par la communauté éducative. Elle ne peut se confondre avec les autres domaines de l'évaluation évoqués ci-dessus, mais doit fournir les éléments nécessaires à l'évaluation des politiques publiques en terme d'éducation et de formation. Elle ne doit pas

Bibliographie

- 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. et Pansu P., 2003, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF, Paris
- Lecoq M., 1997, *Les enjeux de l'évaluation*, L'Harmattan, Paris
- Muller F., Normand R., 2013, *École : la grande transformation ? Les clés de la réussite*, ESF, Paris
- 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
- 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, Éditions La Découverte

déboucher sur des formes de mise en concurrence des établissements ou des personnels comme c'est trop souvent le cas aujourd'hui.

S'il est important d'utiliser les évaluations internationales existantes, il est nécessaire de les regarder avec une certaine prudence et une certaine distance dès lors qu'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. Éléments de comparaison intéressants, elles ne peuvent piloter les politiques éducatives. ■

Il est nécessaire de regarder les évaluations internationales avec une certaine prudence et une distance dès lors qu'elles sont souvent la traduction d'une vision idéologique de l'École

