

PROFESSION
ENSEIGNANT

Évaluer SANS dévaluer

ET ÉVALUER LES COMPÉTENCES

Gérard De Vecchi

hachette
ÉDUCATION

PROFESSION
ENSEIGNANT

Évaluer SANS dévaluer

ET ÉVALUER LES COMPÉTENCES

Gérard De Vecchi

hachette
ÉDUCATION

L'auteur

Gérard De Vecchi est professeur agrégé, maître de conférences en sciences de l' ducation. Il a été instituteur, professeur de collège et de lycée, formateur d'enseignants et de formateurs. Ancien mauvais élève, il se sent particulièrement concerné par les problèmes d'évaluation et de relation maître-élèves.

Gérard De Vecchi a écrit de nombreux ouvrages parmi lesquels :

- Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette  ducation, 3  ed. 2010.
- Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour aborder le socle commun de connaissances et de compétences*, Delagrave, 2009.
- Gérard De Vecchi, Julien Pellegrino, *Un projet pour éduquer au développement durable*, Delagrave, 2009.
- Gérard De Vecchi, *Un projet pour traiter les programmes avec plus de sérénité*, Delagrave, 2007.
- Gérard De Vecchi, *Un projet pour enseigner par situations-problèmes*, Delagrave, 2007.
- Gérard De Vecchi, * cole : sens commun ou bon sens ? Manipulations, réalité et avenir*, Delagrave, 2007.
- Gérard De Vecchi, *Enseigner l'expérimental en classe. Pour une véritable éducation scientifique*, Hachette, 2006.
- Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour favoriser la relation maître-élève*, Delagrave, 2006.
- Gérard De Vecchi, *Un projet pour... enseigner le travail de groupe*, Delagrave, 2006.
- Gérard De Vecchi, *Une banque de situations-problèmes tous niveaux*, 2 tomes, Hachette  ducation, 2004, 2005.
- Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette  ducation, 2002.
- Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996.

Mes plus vifs remerciements à Odile Chaix, Michèle Delbarre-Champeau, Marie-Odile Lefranc et Michelle Rondeau-Revelle, pour leurs remarques, conseils et encouragements. Merci aussi à tous les enseignants de tous niveaux, qui m'ont c d  leur classe ou avec qui j'ai travaillé pendant de nombreuses années et qui ont choisi d'accorder une place privilégiée à l'élève. Enfin, ce travail n'aurait sans doute pas vu le jour sans les maîtres en formation et les élèves qui ont bien voulu m'accepter auprès d'eux pour un travail auquel ils n'étaient pas toujours accoutumés !

Couverture : Pascal Plottier

Intérieur : Domino

  HACHETTE LIVRE 2011,
43 quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15

www.hachette-education.com

ISBN : 978-2-01-171302-5

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constitueraient donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.



Pour Hachette  ducation, le principe est d'utiliser des papiers composés de fibres naturelles, renouvelables, recyclables, fabriquées à partir de bois issus de forêts qui adoptent un système d'aménagement durable. En outre, Hachette  ducation attend de ses fournisseurs de papier qu'ils s'inscrivent dans une démarche de certification environnementale reconnue.

Étymologiquement, « évaluer »
c'est faire apparaître de la valeur,
c'est valoriser !

Sommaire

<i>Introduction</i>	7
<i>Chapitre 1 : Des problèmes d'actualité à la problématique</i> ..	13
<i>Chapitre 2 : Une psychologie de l'évaluation ? Plus qu'un préalable, une réflexion incontournable !</i>	21
<i>Chapitre 3 : Une pratique de l'évaluation qui s'appuie sur le psychologique ?</i>	33
<i>Chapitre 4 : Une ou des évaluations ?</i>	43
<i>Chapitre 5 : La docimologie : une science que l'on préfère... ignorer !</i>	53
<i>Chapitre 6 : Faut-il bannir les notes ?</i>	65
<i>Chapitre 7 : Des exercices pour les évaluations sommatives ?</i>	77
<i>Chapitre 8 : Évaluer autrement que par les notes ?</i>	85
<i>Chapitre 9 : Compétences : quelques préalables !</i>	93
<i>Chapitre 10 : Quels outils pour évaluer et gérer la progression des compétences ?</i>	103
<i>Chapitre 11 : Les corrections... une activité particulièrement barbante ou un moment d'apprentissage privilégié ?</i>	115
<i>Chapitre 12 : Des appréciations... mais lesquelles ?</i>	121
<i>Chapitre 13 : L'autoévaluation... un leurre ?</i>	127
<i>Chapitre 14 : Métacognition... la vraie autoévaluation !</i> ..	135
<i>Chapitre 15 : Et l'évaluation... du maître ?</i>	143
<i>Chapitre 16 : Les inspections : pertinentes et utiles pour l'évaluation des maîtres ?</i>	155
<i>En guise de conclusion</i> ...	167
<i>Bibliographie</i>	171
<i>Index des fiches</i>	175

Introduction

Quelques remarques... naïves !

Avant, on utilisait les mots *contrôle*, *interrogation*, *sanction* ou *récompense*, qui se traduisaient par des *notes* et des *classements*. Maintenant, on parle d'*évaluation* (qui doit être *formative* et même *formatrice*), d'*autoévaluation*... mais, dans la majorité des classes, rien n'a été modifié en profondeur ! **Les mots changent... plus difficilement les pratiques !**

Pour l'élève, la finalité de l'école devrait être d'apprendre. En fait, pour lui, il s'agit surtout d'obtenir des notes correctes... pour ne pas avoir d'ennuis avec ses professeurs et ses parents ! Ainsi, de plus en plus, pour ceux qui apprennent comme pour les maîtres, « *l'enseignement ne se définit plus que comme la préparation à la prochaine épreuve¹* » !

Pourtant, il est bon de rappeler que « *l'évaluation, même si elle produit des signes sociaux nécessaires, tels que notes ou diplômes, doit être au service des acquis, pour aider à les mesurer, pour leur donner visibilité, et pas le contraire [...] Est-on sûr que la préoccupation majeure des parents, des professeurs et de tous ceux qui interviennent au sein de ce système soit bien de savoir ce qu'ils [les élèves] ont acquis, connaissances, compétences, comportements, culture²* ».

Notre culture se définit par une *pédagogie de l'échec* ! Soit une dictée de 100 mots. Si faire 5 fautes mérite la note 0, que fait-on des 95 mots justes ? N'oublie-t-on pas un peu trop facilement qu'*évaluer c'est... donner de la valeur* ? Au lieu de mesurer les *progrès*, l'évaluation des élèves s'intéresse beaucoup plus à l'échec débouchant sur une logique de *compétition* et de *sélection*. Elle dégoûte de l'école et éloigne de nombreux enfants qui auraient pu y réussir. « *Le gavage est venu avant l'appétit, et a provoqué l'écoeurement.³* »

On sait depuis longtemps la **relativité de la valeur de notes** qui ne disent rien sur la réalité du travail réalisé et sur les obstacles rencontrés.

1. D'après une formule de Philippe Perrenoud.

2. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, juillet 2005.

3. Albert Jacquard, *L'équation du nénuphar. Les plaisirs de la science*, Calmann-Lévy, 1998.

Pourtant, on continue à en mettre ! Les parents ne demandent pas à leur enfant : « *Qu'as-tu appris aujourd'hui ?* », ce qui serait logique puisque c'est pour cela que l'élève va en classe, mais, « *Quelles sont les notes que tu as eues ?* » ou, pire : « *As-tu eu de bonnes notes ?* »

Et l'enseignant ? Quand les résultats sont mauvais et qu'il affirme, dans la salle des professeurs, que « *les élèves sont nuls* », se pose-t-il réellement la question de sa part de responsabilité ?

Il est vrai que son métier est l'un des plus difficiles au monde ! On lui demande d'être **en même temps juge et formateur** ! Il doit sans cesse porter deux casquettes... et il n'a qu'une seule tête !

Évaluer... mais pour qui ? Les pratiques courantes n'ont **pas de sens pour les élèves**... et c'est pourtant au premier chef pour eux que les évaluations devraient être faites !

Les élèves se sentent sans cesse **jugés en tant que personnes**, même quand ce n'est pas l'intention du maître qui ne veut juger que leur *travail*. Et, en même temps, l'enseignant doit amener chaque enfant ou adolescent à avoir confiance en lui et à devenir autonome !

Les **compétences** sont mises en avant dans toute l'Europe. Beaucoup de professeurs, en particulier dans le secondaire, s'en méfient ou même les refusent. Pourtant, ce n'est pas seulement les savoirs qui sont importants mais aussi leur possible mise en application. En effet, « *je doute que la connaissance de la définition de l'adjectif qualificatif ou sa reconnaissance dans une phrase permette d'estimer la capacité de s'exprimer et de dialoguer. On peut connaître par cœur toutes les règles, tous les tableaux, toutes les définitions, réussir tous les exercices Bled... et être incapable d'exprimer clairement une pensée développée, de faire un discours ou un texte¹* ».

Les polémiques incessantes, qui tournent autour de l'évaluation, témoignent que celle-ci est hautement liée à des **valeurs éthiques**, pour ne pas dire *idéologiques*. Aujourd'hui, on demande de plus en plus aux enseignants et aux inspecteurs d'entrer dans une nouvelle forme de gouvernance : le **pilotage par l'évaluation**. Pourtant, « *on le sait bien, le pilotage par l'évaluation et les pourcentages est une catastrophe. Il entraîne une baisse de niveau en obligeant les enseignants à ne se focaliser que sur les éléments évalués et évaluables. Il n'offre qu'une vision étroite des apprentissages et même des missions de l'éducation. Que deviennent*

1. Pierre Frackowiak, « Les trous noirs de l'évaluationnisme », *Café pédagogique*, 25 avril 2010. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2009/03/FrackLestrousnoirs.aspx>

la citoyenneté, la coopération, la recherche, le tâtonnement, l'expression, l'autonomie ou la responsabilité ? Ce qui s'applique à la production industrielle ne fonctionne pas dans le domaine éducatif. Nous sommes nombreux à avoir choisi l'éducation justement parce qu'on n'y appliquait pas encore ce qui s'avère si désastreux en dehors : la concurrence sauvage, l'égoïsme régressif, la compétition déshumanisante¹ ».

Enfin, on se sert beaucoup des analyses comparatives des résultats dans différents pays pour faire passer des lois ou imposer des programmes dont le but n'est plus l'apprentissage des élèves mais l'amélioration des scores aux futures épreuves internationales !

Alors... Quelles *stratégies*, quels *outils* et quel *état d'esprit* pour gérer ces paradoxes... et peut-on véritablement les gérer ?

Une « évaluationniste »... mais pour quoi ?

Aujourd'hui, l'évaluation est à la mode. On en utilise de toutes sortes (individuelles, collectives, certificatives, sommatives, formatives, formatrices, diagnostiques, critériées, etc.).

ÉVALUER... TOUJOURS ÉVALUER ?

« En France, dans le secteur éducatif, nous ne sommes pas encore totalement entrés dans une *culture de l'évaluation*, contrairement à d'autres pays comme l'Espagne, la Grande-Bretagne, le Canada, les États-Unis ou la Nouvelle-Zélande, pour qui ces *modèles de marché* se sont étendus largement à l'École. La recherche des bonnes pratiques, le *benchmarking*² sont monnaie courante. Les écoles y sont notées, cotées comme sur une place qui pourrait s'apparenter à une place boursière. Ces notes conditionnent à leur tour la manière dont les sponsors vont participer au financement des établissements. Pour les apprenants (à l'école ou en formation continue), la notation est permanente : chaque acquis cognitif est mesuré, chaque performance consignée. Les enseignants sont eux aussi évalués, par les élèves ou les étudiants et la hiérarchie.

Cette fièvre des comptes m'amène finalement à une interrogation : **qu'est-ce qui n'est pas évalué ?** Sans doute l'essentiel : notre degré d'angoisse devant l'incertitude³ » auquel on pourrait rajouter notre désir individuel et collectif de tout maîtriser !

1. Sylvain Grandserre, *Lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale : Arrêtez, vous me faites mal... travailler*, Chronique sociale, 2010.

2. Le *benchmarking*, en français référenciation, étalonnage ou parangonnage, est une technique de marketing qui consiste à étudier et à analyser les techniques de gestion, les modes d'organisation des autres entreprises afin de s'en inspirer et d'en retirer le meilleur.

3. D'après Marie-Françoise Bonicel, « Évaluation mal-faisante qui morcelle ou évaluation bien-faisante créatrice de liens? », sur le site de Jacques Nimier : <http://www.pedagopsy.eu>

Pourtant, en 2005, une recherche menée par des inspecteurs généraux et initiée par le ministère, posait déjà le problème : « *On peut même se demander si, comme cela a été reproché par exemple aux États-Unis à propos de la mise en place de tests, les différentes modalités de mesure des acquis ne finissent pas par prendre le pas sur la définition préalable et l'attention portée aux acquis que vise l'école.*¹ »

Et cela n'a fait que s'amplifier ! Selon les enquêtes sur le temps de travail des maîtres, « *quand on considère la multiplicité de leurs tâches (de la préparation des cours aux activités d'animation périscolaires, en passant par le suivi des élèves, le travail avec les collègues, les rencontres avec les parents, etc.), le poids horaire de l'évaluation des élèves témoigne de l'importance de la place qu'occupe cette dernière dans le métier d'enseignant [...] L'évaluation des élèves, représenterait entre 18 et 20 % du travail hebdomadaire des enseignants.*² »

Et en France, comme si cela ne suffisait pas, un certain ministre³ de l'Éducation a même considéré qu'il fallait absolument organiser une évaluation des élèves de CM2... en milieu d'année scolaire pour, soi-disant, renseigner les maîtres sur leurs difficultés... comme s'ils avaient attendu cela pour connaître les acquis et les obstacles sur lesquels ils devaient encore travailler !

Comme l'écrit Pierre Frackowiak :

« *1° L'évaluationnisme a renforcé le poids des exercices au détriment de la multiplication des situations de construction du savoir.*

2° L'évaluationnisme a conforté les tenants de la transmission, rejetant la pédagogie dans le domaine de l'art ou de l'artisanat en la limitant au talent, à la capacité de séduction, à l'autorité naturelle.

*Le malheur de l'école, c'est que ce système d'évaluation a été imposé et s'est imposé comme s'il était une évidence qui ne se discute même pas ou même plus, comme s'il était naturel, logique, moderne.*⁴ »

L'évaluation doit-elle correspondre à un objet d'asservissement ou, au contraire, peut-elle devenir un moyen privilégié de formation ?

1. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, op. cit.

2. Ministère de l'Éducation nationale, *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège*, <http://www.education.gouv.fr/stateval>

3. Xavier Darcos, en janvier 2009, poursuivi depuis par Luc Chatel.

4. Pierre Frackowiak, *L'école démocratique, L'évaluationnisme, le malheur de l'école*, <http://www.skolo.org/spip.php?article257>

Faudrait-il donc... ne plus évaluer ?

Tout ce qui précède n'a pas pour but de contester le bien-fondé de l'évaluation mais d'en pointer les dérives afin de mieux répondre à ce que devraient être ses véritables finalités. « *Comme tout autre service public, le système éducatif doit rendre compte à ses usagers et aux citoyens de l'atteinte des objectifs qui lui sont fixés. Ses responsables ont besoin d'apprécier ses points forts et ses points faibles, ils ont besoin d'outils qui leur permettent d'envisager des mesures qui permettent d'améliorer ses résultats (et non de justifier des réformes imposées). Tournée vers les élèves, utilisée pour réguler le cours et en partie partagée avec les autres enseignants, l'évaluation a un rôle déterminant à jouer*¹. » Nous verrons comment elle peut être précieuse pour les élèves et comment ses résultats constituent pour le maître un bon indicateur lui permettant de mesurer la pertinence de ses démarches pédagogiques et de son action, en un mot de s'auto-évaluer.

Maintenant, il va s'agir de déterminer **quel type d'évaluation** mettre en place et comment le gérer pour que ce qui devrait constituer ses véritables finalités soit effectivement atteint !

Évaluer, oui... mais pas n'importe comment !

Mettre en œuvre une évaluation performante et efficace des élèves, ce n'est pas simplement changer d'outil ; c'est **entrer dans un projet pédagogique impliquant**. Lorsque l'on veut remplacer une pièce d'un puzzle, la seule qui puisse la remplacer... c'est la même ! Pour modifier un aspect de sa pédagogie, il est nécessaire d'en transformer aussi quelques autres pour que la nouvelle pièce puisse être intégrée et qu'on aboutisse à une cohérence. Ainsi, le processus de changement de son évaluation peut amener des réactions en chaîne qui vont modifier toute sa pédagogie, ce qui... est loin d'être un mal !

1, D'après : *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *op. cit.*

1. Des problèmes d'actualité à la problématique

De nombreux termes sont utilisés pour définir l'évaluation :

- noter, contrôler, vérifier (les connaissances), mesurer (le niveau) ;
- valider, juger, récompenser... ou sanctionner, sélectionner ;
- remédier, former... s'évaluer.

Des termes dont on voit que les **finalités sont parfois opposées** !

Alors... quelle(s) évaluation(s) ?

Quelles représentations les enseignants se font-ils de l'évaluation ?

Les mots utilisés pour parler de l'*évaluation* sont significatifs ! Tous les maîtres, les parents, les membres de l'administration... et les élèves sont loin d'en avoir la même conception !

L'ÉVALUATION... DIFFÉRENTE POUR CHACUN ?

Lorsque l'on demande aux enseignants de définir brièvement l'évaluation, on obtient des réponses aussi diverses que :

Évaluer c'est...

- « Vérifier le niveau d'apprentissage atteint par chaque élève. »
- « Mesurer l'effort. »
- « Observer l'élève pour le guider. »
- « Former en évaluant quand ils construisent leurs connaissances. »
- « Tester la validité de mon enseignement. »

Et pourtant, tous les maîtres doivent suivre les mêmes instructions ministérielles. Ils doivent évaluer leurs élèves... et les évaluent effectivement. Cela nous fait entrevoir l'ampleur du problème. Il touche aussi bien les **méthodes pédagogiques** employées que les **valeurs** sous-jacentes défendues par chaque personne !

FICHE 1.1

Quand on considère la multiplicité des tâches évaluatives (de la préparation des épreuves aux corrections, sans oublier le suivi des élèves, le travail avec les collègues, les rencontres avec les parents, etc.), le poids horaire que l'on y consacre témoigne de l'importance de la

place qu'occupe l'évaluation dans le métier d'enseignant. En collège par exemple, le temps consacré simplement aux préparations et aux corrections représenterait entre 18 et 20 % du travail hebdomadaire des enseignants.

En fait, l'évaluation se révèle comme étant **une des tâches les plus lourdes et les plus complexes** du métier d'enseignant.

Quelles pratiques d'évaluation sont mises en œuvre ?

Un questionnaire proposé à des professeurs de collège¹ montre que, dans leur grande majorité (95 %), ils considèrent que l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage de l'élève et pensent qu'évaluer est une pratique majeure de la professionnalité enseignante.

À leurs yeux, l'évaluation paraît avoir pour principales fonctions la *mesure* et la *vérification*. Ce sont « *les aptitudes à mobiliser, restituer, transférer des savoirs et savoir-faire qui sont essentiellement mises en œuvre, en particulier dans les disciplines où le corpus de connaissances est particulièrement important (en SVT, en histoire-géographie) ou précis (en mathématiques, en physique-chimie), tandis que l'autonomie et la créativité sont surtout sollicitées dans les disciplines artistiques et littéraires. Les compétences transversales et les savoir-être ne seraient que peu pris en compte dans les évaluations*² ».

De fait, environ 95 % des enseignants, toutes disciplines confondues (les taux allant de 84 % dans les disciplines artistiques à 98 % en langues vivantes), déclarent évaluer seulement pour mesurer les acquis des élèves dans une logique d'**évaluation sommative**.

Les pratiques en lycée sont très voisines de celles du collège. En ce qui concerne le primaire, on se préoccupe un peu plus des compétences et des savoir-être.

Les attentes des enseignants en matière d'évaluation des élèves

Les enseignants insistent particulièrement sur leurs besoins de formation, en particulier pour l'évaluation des compétences et pour les méthodes à mettre en œuvre dans l'utilisation des outils mis à

1. Nicole Braxmeyer, Jean-Claude Guillaume et Jean-François Lévy, DEP C3, *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège* : www.education.gouv.fr/stateval

2. *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège*, *ibid.*

leur disposition... Ils éprouvent en outre le besoin de temps pour tirer profit des évaluations, pour se concerter et échanger sur leurs pratiques. Enfin, ils font part de leur souci de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves.

Et les élèves ?

Les notes obtenues sont la principale finalité des élèves... pour ne pas dire la seule ! Ils ne travaillent pas pour *apprendre* mais pour ces sacro-saintes *notes* !

L'*erreur* est perçue comme une *faute* et beaucoup d'élèves préfèrent parfois ne pas répondre plutôt que de risquer de se tromper. Ainsi, dans les enquêtes internationales, « *le nombre de non-réponses a été plus important en France que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. Les élèves français ont peur de l'erreur*¹ ».

D'après le baromètre annuel de l'Éducation (2008), se rapportant aux enfants habitant dans des quartiers populaires², près de 30 % des élèves interrogés « *ne lèvent jamais ou pas très souvent le doigt en classe* ». Parmi eux, 56 % expliquent cette absence de participation une fois de plus par « *la peur de se tromper ou la méconnaissance des réponses* ». Selon le même document, moins d'un collégien sur deux sollicite l'enseignant quand il ne comprend pas.

De nombreuses évaluations sont vécues comme injustes. Parfois les élèves ne comprennent pas pourquoi ils ont obtenu telle note ; il en est de même quand ils la comparent avec celles de leurs camarades.

D'une discipline à l'autre, les *bonnes* et les *mauvaises notes* ne se situent pas au même niveau. 8/20 peut être considéré comme un bon résultat dans une discipline et 12/20 comme un résultat très moyen dans une autre. Cette différence se retrouve aussi d'un enseignant à l'autre.

Tout cela n'est-il pas logique puisque les élèves sont rarement sollicités dans l'élaboration et l'exploitation de l'évaluation ? De plus, nombreux sont les enseignants qui n'annoncent pas leurs objectifs aux élèves.

1. Voir paragraphe suivant.

2. Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires, septembre 2008.

QUELQUES REMARQUES QUE FONT SOUVENT LES ÉLÈVES QUAND ON LEUR DEMANDE DE S'EXPRIMER SUR LEURS INTERROGATIONS ÉCRITES¹

- « J'apprends ma leçon et j'ai quand même des mauvaises notes. »
- « Que je travaille ou non, j'ai les mêmes notes. »
- « On nous prévient pas quand il y a une interrogation et c'est toujours quand j'ai mal appris². »
- « On me demande toujours ce que j'ai pas appris, alors à quoi ça sert que j'apprenne. »
- « Je préfère ne pas répondre que d'avoir faux. »
- « Le professeur va me dire après ce que j'aurais dû faire. Ça sert plus à rien. »
- « Quand je sais faire quelque chose, c'est pas noté : c'est injuste. »
- « Quand j'ai pas compris avant mais que je comprends à la correction et que je saurais le refaire, ma mauvaise note je la garde. »
- « La correction, le professeur de maths il la fait que pour les bons élèves. »
- « Quand je rate une interro, je me sens méprisé par le prof. »
- « Des fois, quand j'ai une interrogation, j'ai mal au ventre³. »

Quant à l'état d'esprit dans les établissements scolaires et la relation élève-professeur, qui peut affirmer qu'il ne porte pas en lui quelques souvenirs douloureux de sa scolarité ? On pourrait en donner mille exemples. Cela est bien sûr déterminant dans les apprentissages et notre système, essentiellement tourné vers les contenus des programmes, ne s'en préoccupe pas assez !

Nous en donnons simplement deux exemples pour illustrer le propos.

- Noémie (14 ans) : *« C'est difficile d'être attentif avec certains professeurs qui nous mettent mal à l'aise en classe. Moi, quand un professeur est très autoritaire, quand il crie, je me tais et je ne fais plus rien. Quand j'aime pas un professeur, je peux pas bien travailler. J'ai souvent mal au ventre. Une fois, en maths, j'ai été obligée de sortir, je suis allée vomir et il m'a punie parce que je n'ai pas demandé la permission de sortir. Quand c'est comme ça, je ne sais plus rien faire, j'ai peur de me tromper et j'ai de mauvaises notes. »*

1. Nous reviendrons sur d'autres remarques concernant les *corrections* au chapitre 12.

2. Une enquête faite auprès des enseignants précise que, dans presque toutes les disciplines, 90 % à 95 % d'entre eux déclarent annoncer à l'avance les évaluations à leurs élèves. Une réalité ou une réponse *éducativement correcte* ?

3. La France est de loin le pays d'Europe dans lequel les élèves sont le plus stressés... malgré ce que disent les traditionalistes qui considèrent l'école d'aujourd'hui comme particulièrement laxiste !

- Le second exemple est intéressant car il compare le système français à ce qui se passe en Finlande, pays que l'on ne cesse de citer comme modèle... mais que nos responsables politiques se gardent bien de vouloir imiter !

Extrait d'un entretien avec deux élèves qui ont connu les deux systèmes, Kalle Pessala (KP) et Martin Laitinen (ML) interrogés par Päivi Sihvonen (PS)¹ :

KP – *En France, par exemple, il faut apprendre les choses par cœur. Je trouve ça idiot. On oublie tout dès qu'on passe à la chose suivante. Ici, on apprend plus en faisant, on est actif(s) et on peut choisir sa façon d'apprendre.*

ML – *Il faut vouvoyer les professeurs en France, il faut dire Monsieur ou Madame. En Finlande, on peut tutoyer presque tous les profs ; du coup il y a moins de distance entre eux et nous, les profs paraissent plus proches des élèves et l'atmosphère est plus sympa.*

PS – *Mais dans ce cas, les enseignants finlandais ont-ils assez d'autorité en classe ? Est-ce qu'ils arrivent à vous faire travailler ?*

KP – *En fait, quand un prof est sympa, on a envie de travailler bien, même si on n'aime pas la matière qu'il enseigne.*

[...]

KP – *Je sais que dans l'école où j'étais [collège français] on veut surtout préparer les élèves pour le lycée et on fait tout pour éliminer les élèves qui n'ont pas le niveau nécessaire. Dès le début du collège, le lycée est comme une obsession pour tout le monde. C'est fou ! Si un élève a une mauvaise note, le prof lui dit tout de suite qu'il ne pourra jamais rien faire d'autre que ramasser les poubelles... Ici, on est plus tranquille. Et puis, il n'y a pas cette compétition permanente entre les élèves comme dans ma classe en France. Parfois, on se demande entre copains quelle note les uns et les autres ont eue, mais c'est tout. Je trouve qu'on est mieux ici [en Finlande].*

Les évaluations internationales

Plusieurs enquêtes internationales ont comparé les acquis des élèves dans divers pays. Il s'agit en particulier de celles réalisées par l'OCDE² menées depuis une dizaine d'années. Elles se donnent pour objectif de

1. « L'école en Finlande », *Cahiers pédagogiques*, dossier n° 432.

2. Organisation de coopération et de développement économiques.

mieux identifier les points forts et les points faibles des différents systèmes éducatifs. La plus connue, celle que l'on met sans cesse en avant lorsque l'on veut montrer que les résultats en France sont déplorables, est PISA¹. Elle s'est penchée sur la connaissance de la langue maternelle, la culture mathématique et la culture scientifique des élèves de 15 ans. Les élèves sont évalués non pas sur des connaissances au sens strict, telles qu'elles apparaissent dans les programmes, mais sur leurs capacités à mobiliser et à appliquer leurs savoirs dans des situations diverses, parfois très éloignées de celles rencontrées dans le cadre scolaire².

Une mode actuelle consiste à vouloir s'appuyer sur ces résultats pour déterminer les modifications à apporter aux programmes et à la manière d'enseigner. Cela constitue ce que l'on appelle le pilotage par l'évaluation.

Et les évaluations nationales ?

Elles sont pratiquées en France depuis de nombreuses années à la sortie des classes de CE1 et de CM2. En 2009, les évaluations de CM2 ont suscité un rejet massif de la part des maîtres. Étaient-elles utiles ou inutiles (car dévoreuses d'argent et d'énergie dépensés pour pas grand-chose) ?

« Le refus n'est pas venu du fait d'évaluer en lui-même mais de la manière dont cela a été présenté aux enseignants et au public. Initialement prévue pour détecter les obstacles les plus importants sur lesquels il faudrait insister, cette activité est devenue un enjeu politique [...] Maintenu dans un profond secret, dévoilée au dernier moment, alors que les relations étaient déjà exécrables entre le ministre et les enseignants du primaire, elle a été tout de suite perçue comme un instrument politique et non comme un outil de gouvernance du système éducatif³. »

« Tel que cela semble être fait aujourd'hui : une procédure qui vise à évaluer les élèves... ou à dévaluer l'École ? [...] Qui pouvait défendre sérieusement des évaluations secrètes, inadaptées, mal placées (dans l'année), dont la correction aberrante allait fabriquer mécaniquement de l'échec scolaire ?⁴ »

1. *Progress in International Reading Literacy Study*.

2. Résultats pour la France, sur 30 pays : compréhension de l'écrit : 17^e rang ; culture scientifique : 19^e ; culture mathématique : 17^e.

3. François Jarraud, « Évaluation : le système éducatif à un tournant », *Café pédagogique*, 2009.

4. Sylvain Grandserre, « Baisse des performances : quel rapport une société, jamais à satiété de consommation, entretient-elle avec des apprentissages complexes ? », *Café pédagogique*, 2009.

Pour autant, faut-il évacuer toute forme d'évaluation générale du système scolaire ?

« Depuis quelques années on multiplie les procédures pour améliorer l'évaluation : commission de barème, commission d'harmonisation, évaluation nationale (en 6^e...), cahier de bord... Pour ma part, tout en voyant l'utilité de ces mesures, je crois qu'une évolution des esprits sur l'évaluation est indispensable. L'extrême rigueur et le laxisme sont proches (les extrêmes se touchent !). On passe facilement de l'un à l'autre car c'est toujours une solution de facilité. La difficulté se situe dans la prise en compte de la complexité de l'évaluation. C'est là que le changement d'état d'esprit est nécessaire me semble-t-il. Alors nous serons moins enclins à nous accrocher à nos notes, moins sûrs de nos jugements définitifs sur les élèves dans l'orientation. Une souplesse s'introduira dans les procédures¹. »

Les questions qui se posent et qui fondent notre problématique

Elles sont nombreuses !

Pourquoi évaluer, quoi évaluer, comment évaluer... et qui doit évaluer ?

- Que signifie véritablement *évaluer* ?
- Noter pour classer, comparer, informer, sélectionner ne suffit pas. D'une manière générale, quelles finalités assigner à l'évaluation ?

Quels outils, quelle démarche générale mettre en œuvre ? Sur quels fondements scientifiques s'appuyer pour obtenir des résultats rigoureux, fiables... et utiles ?

D'une manière plus pragmatique :

- Comment évaluer *pour* et non *contre* l'élève ? Mais évaluer sans dévaluer, n'est-ce pas... démagogique ? Alors, peut-on réellement évaluer sans dévaluer ? Quelle place donner au psychologique et aux difficultés des élèves ? Comment lutter contre les jugements globaux et démobilisants du type « *Élève fainéant* » ou « *Je suis nul en maths... ou ailleurs* » ?

1. Jacques Nimier, « Les facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes », PedagoPsy.eu

- Quelle est la véritable valeur des notes ? Que signifie exactement une note, et entre autres ce fameux 10 sur 20 qui semble satisfaire tout le monde, élèves, parents, administration et souvent professeurs ? Pourrait-on s'en passer ?
- Que faire pour qu'une évaluation soit réellement *formative* ? Comment faire pour que l'évaluation ait du sens pour les élèves, pour qu'ils puissent l'utiliser pour progresser ? Comment aider les élèves à prendre conscience de leurs obstacles et comment les amener à les dépasser ?
- Quelle valeur accorder aux appréciations données ? Comment les rendre réellement utiles ? Les corrections des contrôles, des exercices et des devoirs sont-elles vraiment efficaces ? Dans le cas contraire, comment leur rendre leur véritable statut ?
- La multiplication d'outils de plus en plus sophistiqués (on parle parfois d'*ingénierie didactique*) résout-elle vraiment les problèmes ?
- Comment ne pas évaluer uniquement les connaissances mais aussi les compétences (avec savoir-faire mais aussi savoir-être...) ? Peut-on proposer une stratégie d'évaluation qui ne soit pas trop lourde et tout de même efficace, aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant ?
- La co-évaluation et l'auto-évaluation : un leurre des *pédagogistes*¹ ou une démarche indispensable qui peut réellement donner du sens aux apprentissages ?
- Comment valoriser le temps que le maître consacre à l'évaluation ?
- Comment informer clairement les parents sur les résultats de leurs enfants ?
- Quelles utilisations faire de ces résultats au sein de la classe, de l'établissement scolaire et au plan national ?
- ... Et peut-on répondre à toutes ces préoccupations ?

Évaluer autrement : un simple changement d'outils... ou une révolution copernicienne ?

1. Terme péjoratif utilisé par les tenants des pédagogies traditionnelles.

8. Évaluer autrement que par les notes ?

La circulaire du 6 janvier 1969 relative aux compositions, notes et classements, était venue rompre notre bel édifice évaluatif ! Elle abandonnait la primauté de la confrontation à la norme au profit de la prise en compte de la démarche de l'élève. Plus que la vérification du niveau atteint par celui qui apprend, plus que ses performances finales, c'était sa progression qui était importante ! « *En vérité, ce qui importe, ce sont les progrès de l'élève par rapport à lui-même ; et leur constatation n'exige pas nécessairement une note chiffrée. Elle l'exige d'autant moins que l'importance de la place qu'elle occupe est presque toujours surestimée...*¹ »

En est-on là aujourd'hui ?

Il n'existe pas seulement les exercices, constitués souvent de questions demandant des réponses relativement ponctuelles. On peut aussi proposer des **activités qui ont plus de sens...** aussi bien pour les évaluations formatives que sommatives !

Donner du sens aux activités d'évaluation

C'est un **préalable** si l'on veut qu'une évaluation soit porteuse d'une certaine cohérence et que son résultat soit quelque peu objectif.

DES ACTIVITÉS QUI PEUVENT AVOIR DU SENS ?

- Réaliser une **synthèse** à travers l'élaboration d'un texte à **construire** qui représentera l'idée-clé découverte et qui sera à conserver et à retenir (une aide peut être donnée en fournissant un certain nombre de mots-clés).
- **Inventer** un schéma de synthèse (on peut proposer quelques éléments structurels – pas trop – permettant de le construire plus facilement).
- **Raconter** l'histoire d'un élément (un grain de sable, une goutte d'eau, un aliment digéré...).
- Faire une **analyse critique** d'une production, d'un élève d'une autre classe par exemple (elle peut contenir une contradiction apparente qui interpelle les représentations des élèves).
.../...

FICHE 8.1

1. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *op. cit.*

.../... • Reprendre une production initiale, produite en début de sujet d'étude au moment où l'on a fait émerger les **conceptions erronées** que chacun possédait, et en détecter les obstacles ; puis en discuter pour **mesurer le chemin parcouru**.

- Élaborer soi-même un **outil d'évaluation pour les autres** (avec ou sans documents).
- Résoudre un problème **nouveau** (on peut aussi le faire formuler, fournir des documents...).
- Utiliser la métacognition¹.

...

Bien sûr, ces situations sont plus complexes que les précédentes. Mais seules celles qui demandent à l'élève une utilisation de son expérience et une véritable implication possèdent un certain degré de pertinence.

Bon nombre d'activités peuvent être réalisées en petits groupes (oui, même si l'on croit qu'il faut que « chaque élève ait la note qu'il mérite »... (autre perversion de l'existence de la notation !). De même, le maître peut accompagner certains élèves (en leur distribuant des outils d'aide)...

Au passage, ne serait-il pas judicieux qu'à chaque fois qu'on propose une activité d'évaluation à un élève, en même temps... il apprenne quelque chose de nouveau ? Cela implique que les situations choisies se réfèrent à d'autres exemples intéressants, permettant un élargissement, et qu'en même temps elles soient porteuses de sens.

Quelles situations, quels outils ont été utilisés ?

On a remplacé les notes par certaines **catégories ordonnées** : l'utilisation des lettres A, B, C, D et E en est le plus bel exemple. Initialement, il s'agissait de ne plus noter seulement la teneur d'une production sans prendre en compte l'élève, mais de se soucier aussi du travail fourni, des progrès accomplis... On sait que très vite, pour beaucoup d'enseignants, les lettres ont été transformées en notes masquées par l'utilisation des C+, des B- ou même des C++ et C--. Ainsi, en transformant les lettres en notes, ils ont pu continuer à calculer tranquillement des moyennes... et nous nous sommes retrouvés face au même problème !

Mais ne peut-on pas utiliser des approches **qualitatives** plutôt que quantitatives ?

1. Voir chapitre 14.

En primaire surtout, certains maîtres choisissent des **visages** ou des **couleurs**, souvent au nombre de deux ou trois (travail réussi, partiellement réussi, non réussi). Ainsi, l'attitude de l'élève peut être prise en compte.

Au moment de la correction, le professeur peut mettre une étoile dans la marge chaque fois qu'il rencontre une réponse exacte. Puis il fait la somme des étoiles, en totalité ou pour chaque compétence, et peut même entrer leur nombre dans un tableur (fichier de calcul Excel par exemple). Ainsi, il se soucie plus des **réussites** que des erreurs et des manques.

Les **appréciations**, pour les évaluations courtes ou les devoirs, peuvent aussi être utilisées. Il en est de même de certaines **traces écrites préparant la correction** (annotations ou symboles) qui renvoient l'élève à son travail afin qu'il l'améliore et prenne conscience de ses obstacles. Mais, là aussi, il ne s'agit pas d'utiliser n'importe quelles appréciations et de corriger n'importe comment. Simplement demander aux élèves de corriger leurs erreurs ou de recopier la réponse juste, par exemple en langues, semble illusoire : réécrire des mots sortis de leur contexte en les figeant n'a pas de sens. Il en est de même quand, après avoir corrigé, on demande de refaire un autre exercice : s'il est du même type, donc répétitif, comment savoir si, dans une situation nouvelle, la même erreur ne réapparaîtra pas ? Un chapitre entier est consacré à chacune de ces approches¹.

In fine, ce qui compte n'est pas seulement le **type d'outil utilisé** mais la **manière de l'utiliser**. Le même support pourra représenter une simple évaluation *sommative* ou être intégré dans un processus d'évaluation *formative* s'il est suivi d'une correction s'appuyant sur une recherche et débouchant sur une remédiation réelle. On peut aussi faire se confronter différentes réponses – dont la bonne – et demander aux élèves, par groupes, d'expliquer les erreurs commises.

Évaluer vraiment autrement ?

Et si évaluer passait **moins par la mesure et plus par l'observation et le dialogue** ? Toutes les techniques performantes n'ont de sens que si elles intègrent une dimension de prise de conscience et de communication entre les différents partenaires.

1. Chapitres 11 et 12.

Évaluer SANS dévaluer

ET ÉVALUER LES COMPÉTENCES

ENCORE un ouvrage sur l'évaluation ! Oui, mais un livre résolument tourné vers la pratique et qui prend en compte les élèves non pas pour les distinguer, les classer... les récompenser ou les punir, mais pour leur permettre de mieux apprendre et de se construire en tant que personne ; un livre qui montre que l'évaluation n'est pas la notation mais un travail de tous les instants et un élément essentiel de formation. L'enseignant n'est plus un juge mais un formateur, un éducateur qui ne se sent plus coincé entre les élèves, les parents, l'administration et les programmes, mais qui est en empathie avec ceux qui apprennent.

Gérard De Vecchi s'appuie abondamment sur des exemples, et propose de nombreux outils et des démarches pratiques qui permettent de répondre aux demandes officielles tout en conservant comme priorité absolue... l'élève !

www.hachette-education.com

17/1302/3

ISBN : 978-2-01-171302-5



9 782011 713025

hachette
ÉDUCATION



Le photocopillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le photocopillage menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique et prive les auteurs d'une juste rémunération.

En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite.