



# Questions d'Éduc.

Collection Dossiers UNSA Éducation  
[www.unsa-education.com](http://www.unsa-education.com)

N° 019 Avril 2015

## Vous avez dit « évaluation » ?

La fédération UNSA des métiers de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture



# Sommaire

**3** Édito

**4 et 5** Les fonctions de l'évaluation

**6 et 7** L'évaluation, outil de formation

**8 et 9** Une évaluation bienveillante

**10** Être acteur de son évaluation

**11** La question des notes

**12** ... Et les examens dans tout ça ?

**13** De la difficulté d'être évaluateur

**14 et 15** Évaluation et numérique

**16 et 17** Quand l'évaluation impacte l'enseignement

**18** Conclusion : mesurer ce qui est important

**19** Pour aller plus loin



00/20



## Ont participé à ce numéro

**Laurent ESCURE**

Secrétaire général - UNSA Éducation

**Fabrice COQUELIN**

Directeur Publication - UNSA Éducation

**Denis Adam**

Secrétaire national - Secteur Éducatif

## Secteur Éducation

Pour la rédaction

## Secteur Communication

Pour la réalisation

## Crédit photo

Pascal LEBRUN - Photopin-Fotolia

## Nos Partenaires



# Édito

**O**n n'évalue pas qu'à l'École. Mais on y évalue beaucoup, trop peut-être. Sans toujours savoir pourquoi, certainement. Faute souvent de précision sur ce que l'on cherche à évaluer et de confusion « évaluation et démarche évaluative ».

*Or, ces derniers temps, tout aura été dit ou presque sur l'évaluation scolaire. Trop souvent d'ailleurs, l'information du grand public aura été faite (par les médias essentiellement) à partir d'un mauvais angle, ou tout au moins trop réducteur : celui des notes. Elles ont certes à voir avec le sujet, mais celui-ci ne peut ni ne doit se résumer ou se limiter à la seule notation.*

*Il convient avant tout de savoir ce qui est évalué, pourquoi et comment. Donc d'être au clair avec ce qu'est l'évaluation et en quoi elle est intrinsèquement liée à la démarche d'apprentissage. Sortir de l'évaluation sanction pour favoriser l'évaluation formation, tel est l'enjeu.*

*« Questions d'Éduc » cherche ici à donner quelques éclairages et pistes de réflexion.*

*Bien entendu, sans être exhaustif par rapport à l'abondance de littérature et d'expérience sur le sujet, mais en tentant de mettre en évidence quelques points de repères essentiels pour notre action syndicale et éducative.*



# Les fonctions de l'évaluation

**D**ans un monde soumis à la pression de l'évaluation permanente, il convient de se demander à quoi sert l'évaluation en éducation et tout particulièrement l'évaluation scolaire. Beaucoup seront tentés de répondre rapidement –peut-être un peu trop rapidement d'ailleurs– qu'elle sert à indiquer les acquisitions des élèves... Si tel devrait effectivement être son rôle principal, force est de constater qu'elle participe à bien d'autres fonctions.

Dans le dossier qu'il consacre à l'évaluation, l'IFé (Institut français de l'Éducation) précise que « le processus d'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes à confronter, par une démarche adéquate, à un ensemble de critères cohérents avec le référentiel, valides dans l'opérationnalisation, fiables dans l'utilisation.

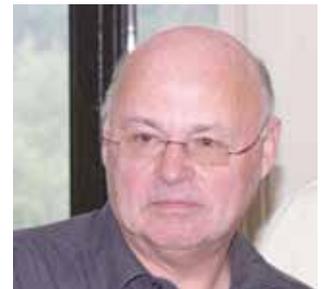
Les résultats de cette confrontation doivent permettre une prise de décision cohérente avec la fonction visée par l'évaluation. En s'appuyant sur les travaux de De Ketele, le dossier insiste sur la nécessité de justement préciser les fonctions de cette évaluation. On peut généralement en distinguer trois « qui préparent toutes une prise de décision : la fonction certificative (échec ou réussite), la fonction formative (pour améliorer les apprentissages) et la fonction d'orientation (pour préparer une nouvelle action). »

Largement promue dans la démarche de projet dont elle fait partie intégrante, la fonction d'orientation de l'évaluation permet de situer les résultats atteints, de les comparer avec ceux visés, d'analyser les causes et les conséquences des écarts et donc de repartir de là pour envisager les suites sous la forme d'une nouvelle étape, d'une nouvelle action, d'un changement d'approche...

Nous reviendrons en détail -dans les pages suivantes- sur la dimension formative de l'évaluation. Elle est -bien entendu- revendiquée régulièrement, et le plus souvent de bonne foi, par les formateurs persuadés que les outils mis en œuvre contribuent à l'acquisition ou au renforcement des connaissances. Pour autant, force est de constater que c'est principalement la première dimension -celle de la certification qui est généralement privilégiée et plus particulièrement encore dans le système scolaire.

« Pour De Ketele (2013), cela tiendrait à la confusion entre la

fonction de l'évaluation (pour quoi ?) et la démarche évaluative (comment ?). Il distingue, là encore, trois démarches : sommative (faire la somme de points acquis), descriptive (identification et description des acquis et des processus positifs) et interprétative (« donner du sens à un ensemble d'indices quantitatifs ou qualitatifs »).



Jean-Marie DE KETELE

Or, il ressort des études le caractère limitatif et perturbateur de la formation certificative. D'une part, elle est le plus souvent limitée à ce qui a été explicitement enseigné sans tenir compte de ce qui a pu être acquis ailleurs (dans la sphère familiale comme dans les autres activités -y compris au sein de l'établissement scolaire-) et qui peut constituer un « curriculum caché ». Par ailleurs, l'impact même de l'évaluation sur le comportement des élèves est souvent négligé. Si l'« effet en retour » des évaluations sommatives (joliment appelé *backwash effect* en anglais) qui implique un changement d'attitude (et pas toujours positive) face à un enseignement qui fera l'objet d'une évaluation est connu, il est rarement pris en compte.

Ainsi donc, parler d'évaluation nécessite de savoir exactement de quoi l'on parle, à quelle fonction on fait référence, dans quelle démarche l'on s'inscrit.

**Avant d'aller plus avant, il peut donc être utile de s'arrêter sur quelques définitions afin de préciser le sens des termes généralement employés pour parler d'évaluation. Elle-même pouvant être définie de la manière suivante :**

## Évaluation

Évaluer c'est étymologiquement « *déterminer la valeur de quelque chose* ». Or parler de valeur implique nécessairement de faire référence aux notions de mesure, d'étalonnage, d'échelle.

On peut aussi concevoir l'évaluation à la manière de C. Hadji comme « *une lecture particulière de la réalité* » ce qui introduit d'autres approches possibles.

Ainsi pour lui, évaluer c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et un référent (constitué des objectifs visés et des critères pour mesurer leur réalisation) pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions.

Ainsi pour Frédéric Rufin, une évaluation doit donc s'appuyer sur ses qualités de :

- **validité** : degré de précision avec lequel l'instrument mesure ce qu'il a pour objet de mesurer,

- **fiabilité** : (fidélité) constance avec laquelle un instrument mesure une véritable donnée,
- **objectivité** : degré de concordance entre les jugements portés par les examinateurs indépendants et compétents sur ce qui constitue une bonne réponse pour chacun des éléments d'un instrument de mesure.

Ainsi que sur celles de pertinence, de clarté, de reproductibilité et d'équité.



## Contrôle

À la suite des travaux d'Ardoino et Berger, on distingue contrôle et évaluation.

Mono-référentiel, le contrôle est la mesure des écarts. Il suppose donc un avant et un après. Il est régi.

Il vise à normaliser, en vérifiant par des critères de conformité, de logique, de cohérence et conduit à valider ou rejeter, corriger ou sanctionner.

## Bilan

Le bilan relève lui aussi de l'évaluation sommative, faisant l'inventaire des acquis et met en évidence les réalisations, évaluées au regard de critères de réussite. Le bilan relève donc davantage du contrôle que de la régulation, même s'il peut y participer.

## Le critère (référent)

Ce par rapport à quoi se prononcer, du côté de la cible à atteindre, des normes à partir desquelles sera émis un jugement de valeur.

On peut distinguer deux niveaux de critères d'évaluation :

- **les critères de réussite** qui définissent les caractéristiques du produit attendu telles qu'elles ont été retenues au regard d'un référent préétabli,
- **les critères de réalisation**, qui découlent d'une analyse d'une tâche et rend compte des opérations invariantes impliquées dans sa réalisation.

## Indicateur

Un indicateur est la version concrète d'un critère, un indice pris observé qui permet de dire si l'objet répond au critère. Plusieurs indicateurs peuvent se combiner et correspondre à un même critère.

## Autoévaluation

Réflexion métacognitive, l'autoévaluation est une évaluation interne conduite par le sujet sur sa propre action et sur ce qu'elle produit.

# Évaluer c'est former ?

**L'**inscription de la démarche évaluatrice au cœur même de l'action de formation semble une évidence qui s'impose. Pourtant, elle ne va pas aussi évidemment de soi. En effet, pour que l'évaluation soit formative, –mieux, formatrice– elle doit répondre à des objectifs précis et s'inscrire dans une démarche spécifique et volontaire et faire partie intégrante de la démarche de formation, donc être construite de manière inclusive et être connue des apprenants.



Dans une étude des « fonctions de l'évaluation dans le processus d'apprentissage », Marc Catanas montre que « jusqu'au début des années soixante-dix, le but de l'évaluation a été de s'assurer que le travail des élèves corresponde aux exigences préétablies par le maître et le programme pédagogique (= évaluation normative). »

L'évaluation servait alors exclusivement à contrôler la progression de l'élève. On dira alors que « la fonction de l'évaluation est pronostique au niveau de l'accès à un enseignement alors qu'elle sera sommative lorsque le contrôle s'opère à la fin d'un enseignement. »

L. Allal in J.J. Bonniol et M. Vial, dans « Les modèles de l'évaluation », mettent en évidence une autre forme d'évaluation qui consiste à « s'assurer que les moyens de formation proposés par le système

soient adaptés aux caractéristiques des élèves ». L'évaluation assume alors « une fonction formative puisque son but est de fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage. Il s'agit donc de s'intéresser aux démarches de l'apprenant et/ou de réalisation des produits plutôt qu'aux critères de performance de l'apprenant et/ou de réussite des produits. »

Deux logiques évaluatrices s'opposent donc :

- d'une part, l'évaluation pronostique ou sommative qui relève davantage du contrôle des apprentissages ;
- d'autre part, l'évaluation formative qui s'assimile davantage à la régulation des conditions d'apprentissage.

En s'appuyant sur les théories socioconstructivistes et systémiques, M. Genthon a instauré une nouvelle différenciation.

Il distingue en effet, dans le dispositif d'apprentissage, les régulations externes effectuées par l'enseignant et les régulations internes effectuées par l'apprenant qui relèvent de l'autorégulation. Le postulat est que l'apprenant devienne tout autant l'acteur principal de son apprentissage que de l'évaluation de son apprentissage. L'apprenant s'approprie ainsi la démarche évaluative, qui prend de ce fait une dimension formatrice.



Catana précise qu'ainsi « construire la référence n'est pas seulement l'affaire de l'enseignant, mais elle est aussi celle de l'élève afin de lui permettre de se représenter la tâche à réaliser mais aussi les moyens d'y parvenir. Ici, la tâche correspond à ce que doit réaliser le sujet en termes d'objectifs alors que l'activité correspond à ce qu'il fait effectivement pour réaliser la tâche. »

Dans cette approche, J.J. Bonniol propose de distinguer « les critères de la description du bon produit attendu et les critères de réalisation du produit. Ces deux types de critères constituent une référence pour l'action et vont évoluer en fonction de la progression de l'apprentissage, avant d'être une référence pour l'évaluation contrôlée. Cette référence partagée entre l'apprenant et l'enseignant qui progresse au fil des évaluations est un moyen pour l'enseignant d'identifier les erreurs et les réussites de l'apprenant, de mettre en place des régulations interactives et rétroactives et de permettre aux apprenants de réguler leurs actions. ».

Mais il serait réducteur de limiter la fonction d'un dispositif d'évaluation à la seule mise en place d'une évaluation finale. L'évaluation formative implique une démarche au travers de laquelle, « il ne s'agit pas uniquement pour l'enseignant de contrôler en cours de route ce qui se passe pour réguler son enseignement puis l'adapter et enfin renvoyer aux apprenants des informations qualitatives ».

L'enjeu est également d'impliquer les apprenants dans l'évaluation en les aidant « à se construire une référence de ce qu'ils devront avoir appris à faire », en leur permettant d'explicitier « les compétences visées et construire ensemble les critères », en les mettant « en situation d'utiliser ces critères, d'identifier des indicateurs, de questionner leurs productions dans des situations d'évaluations mutuelles et de faire évoluer ces critères. ».



J.J. BONNIOL

L'identification des compétences visées, la construction, l'appropriation des critères et indicateurs font partie de l'apprentissage : c'est ce qui permet à l'apprenant de réguler son action, autrement dit de s'autoévaluer.

Il s'agit ici de mettre en évidence une logique circulaire qui conduit en permanence à une interaction entre « la boucle de régulation du dispositif pédagogique gérée par l'enseignant et la boucle de régulation de l'apprentissage gérée par l'apprenant. ». Dans ce sens, on peut dire que de « formative » l'évaluation doit être appréhendée aujourd'hui comme « formatrice ».



# Une évaluation bienveillante

**Q**uoi qu'on en dise, quelle que soit la manière dont elle est annoncée, préparée, menée, une évaluation n'est jamais neutre. Elle « est toujours une épreuve qui met en jeu la reconnaissance de la personne, même quand ils affectent une certaine désinvolture ou revendiquent leur stigmatisation par les résultats dans une sorte de « renversement héroïque » (Barrère, 2009) » comme le précise à juste titre le dossier de l'IFé. Trop souvent est lu, derrière la note ou l'appréciation d'un travail scolaire, un jugement de valeur de l'élève, de la personne elle-même. Est-ce à dire qu'il faut supprimer les évaluations ? La générosité des évaluateurs doit-elle conduire au laxisme ? Une telle réaction serait limitative et ferait fi des fonctions formatives et formatrices des démarches d'évaluation. C'est au travers d'une approche bienveillante qu'il convient de concevoir une évaluation positive, c'est-à-dire qui apporte plus qu'elle ne sanctionne, qui aide davantage qu'elle ne condamne. Plus facile à dire qu'à faire, certes. Mais quelques pistes peuvent y aider.

Roch Chouinard du Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) dresse ce tableau des pratiques pédagogiques et évaluatives favorables et défavorables à l'engagement et à la persévérance à l'école.

[http://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-09/evaluer\\_sans\\_decourager\\_-\\_chouinard.pdf](http://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2014-09/evaluer_sans_decourager_-_chouinard.pdf)

<b>PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATIVES FAVORABLES À L'ENGAGEMENT ET À LA PERSÉVÉRANCE</b>	<b>PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET ÉVALUATIVES DÉFAVORABLES À L'ENGAGEMENT ET À LA PERSÉVÉRANCE</b>
• Valoriser le dépassement de soi et l'effort	• Valoriser le rendement
• Faire appel à des pratiques évaluatives critériées et individualisées	• Adopter des pratiques évaluatives normatives
• Varier et différencier les méthodes évaluatives	• Évaluer tous les élèves de la même façon et sans varier les méthodes
• Évaluer en privé	• Rendre publics les résultats de l'évaluation
• Donner le droit de se reprendre	• Évaluer sans appel
• Recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves leurs progrès	• Recourir à l'évaluation afin uniquement de signaler aux élèves leurs difficultés
• Évaluer les élèves de façon formelle lorsqu'ils sont prêts	• Évaluer selon le calendrier de l'école ou de la commission scolaire
• Adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés	• Adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des erreurs et des difficultés
• Proposer fréquemment des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation	• Abuser de l'évaluation formelle des apprentissages

## Autoriser l'erreur

Les démarches d'apprentissage ne s'inscrivent pas dans un processus d'accumulation linéaire mais relèvent davantage des méthodes itératives. Elles agissent par étapes au cours desquelles essais, tâtonnements, erreurs, échecs sont « nécessaires et sources d'enseignements pour tous » comme le note le document de Canopé sur l'école bienveillante et exigeante.

<http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/conforter-une-ecole-bienveillante-et-exigeante.html>

Reconnaître un droit à l'erreur revient donc à permettre « d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir ». Par un « retour réflexif sur l'erreur », l'élève peut -à la fois- mieux appréhender la notion étudiée et s'approprier son propre mode de fonctionnement intellectuel.

« Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument

de régulation pédagogique. Elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence. »



Sortir de l'évaluation-sanction serait...  
bienvenu !

## Valoriser les acquis

Plutôt que de mettre en évidence les « fautes » ou les manques, une démarche d'évaluation positive privilégie la valorisation des progrès, des réalisations, des acquis. Elle pointe les améliorations tout en explicitant celles qui sont attendues, elle permet l'élaboration de parcours et d'objectifs pour atteindre les compétences qui sont encore à acquérir. Il est pour cela nécessaire d'inscrire cette approche dans la durée et dans la clarté : « les objectifs attendus et les critères d'évaluation sont pensés dès la préparation de la séquence et sont rendus explicites aux élèves ».

## Articuler l'individuel et le collectif

Afin de rendre possibles les apprentissages et d'en mesurer leurs acquisitions, il est nécessaire de posséder à la fois des données d'évaluation/diagnostic sur l'ensemble d'un groupe, d'une classe, d'un niveau et des outils de suivi individualisé pour chaque élève.

Cela signifie à la fois -pour les élèves- des travaux personnels et la participation à des réalisations collectives. De même que pour les enseignants cela implique un travail en équipe. L'élaboration de diagnostics partagés de projets collectifs, de devoirs communs permettent en effet « la mise en place de stratégies pédagogiques adaptées aux besoins des élèves : horaires en barrette, co-intervention, programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), organisation en groupes de besoins. »

Au niveau individuel, l'évaluation des progrès peut également passer par des tâches, des étayages ou des barèmes différenciés en fonction des objectifs fixés à chaque élève, en le positionnant, de période en période, dans une logique de progression.

## Privilégier l'échange

« Les recherches nous apprennent que, plus que la forme et les buts de l'évaluation, c'est la perception qu'en ont les élèves qui importe » affirme Roch Chouinard. Il convient donc de pouvoir en parler avec eux. Établir une transparence sur les attendus, permettre les apports entre pairs, mettre en place des démarches d'autoévaluation, reconnaître l'investissement de l'élève dans son travail et ses progrès sont autant de sources de motivation et de dédramatisation face au fait d'être évalué.

# Être acteur de son évaluation

**P**artie intégrante de la démarche de formation, l'évaluation doit permettre d'autant plus une implication d'autant active des apprenants qu'il s'agit d'acquérir et de développer des compétences et non exclusivement des connaissances.

Béatrice PLOTTU



Même si elle ne connaît pas la même évolution que celle connue au plan international pour l'évaluation des politiques publiques, l'évaluation participative en éducation peut poursuivre les mêmes grandes finalités : une finalité pratique et une finalité émancipatrice.

En effet, il s'agit d'une part de permettre l'utilisation positive des résultats de l'évaluation, ce qui est bien le cas lorsqu'en s'appuyant sur eux le but est d'améliorer les acquisitions de compétences. L'argument principal de cette finalité pratique ou pragmatique (Cousins et Earl, 1992) repose sur le fait que la participation va engendrer une plus forte appropriation (et donc utilisation) des résultats de l'évaluation par les parties prenantes.

D'autre part, « la finalité transformatrice ou émancipatrice (Tandon et Fernandes, 1984) vise principalement à rendre les individus ou les groupes d'acteurs (en particulier les plus défavorisés)

plus autonomes au travers de leur participation à l'exercice évaluatif. On attend de cette forme d'évaluation qu'elle produise des effets endo-formatifs et des changements dans la société induits par les effets d'apprentissage liés à la participation des acteurs au processus d'évaluation », comme le mettent en évidence Béatrice et Éric Plottu dans leur article « *Contraintes et vertus de l'évaluation participative* » (Revue française de gestion 2/2009 (n° 192), p. 31-58).

URL : [www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2009-2-page-31.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2009-2-page-31.htm). DOI : 10.3917/rfg.192.0031

Afin d'atteindre ces deux dimensions de l'évaluation participative, il est impératif qu'une réelle clarté accompagne les modalités évaluatrices. Il faut aussi que l'acte d'évaluation soit inscrit comme partie intégrante de la démarche d'apprentissage et soit vécu comme une aide pour les apprenants. L'autoévaluation, de nombreuses approches coopératives, l'utilisation à bon escient (voir l'article l'évaluation et le numérique) vont dans ce sens. On connaît également la notion de « contrat » portée par le mouvement contre la constante macabre et son mentor André Antibé. Elle est, par certains côtés, critiquable mais elle peut aussi servir -revue,

complétée et adaptée- comme base à de nombreuses approches qui tendent de rendre l'évaluation participative et positive. La conférence sur l'évaluation en a mis plusieurs en évidence dont l'exemple de plusieurs établissements de l'académie de Créteil que l'on retrouve sous le titre « *Le contrat participatif d'évaluation : une évaluation sans piège* ».

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/Evaluation/36/5/Evaluation\\_Fiche\\_Le\\_contrat\\_participatif\\_356365.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Evaluation/36/5/Evaluation_Fiche_Le_contrat_participatif_356365.pdf)

Le bilan fait apparaître que la « prise en charge par les élèves de l'élaboration de la fiche de réussite favorise la créativité des élèves et la prise en compte de la multiplicité des formes d'intelligence et des moyens d'expression (schémas, tableaux, cartes heuristiques etc.). »

Quant au caractère participatif (par exemple dans la séance de questionnement), il permet que « l'erreur n'est plus perçue comme une faute individuelle, mais comme un levier d'apprentissage collectif » et offre à l'enseignant « de précieuses informations pour la régulation de son enseignement. » Mais surtout, « le travail collectif de repérage de difficultés, d'analyse d'erreurs et de recherche de solutions permet aux élèves d'apprendre à apprendre », compétence trop peu développée.

# La question des notes

« **E**n matière de notation, les *Cassandre de l'école*, au nom d'un âge d'or mythique de l'école républicaine, risquent fort de faire le pari de l'immobilisme ou, pire encore, celui des retours en arrière : félicitations et bonnet d'âne, apologie des classements, expulsions et voies de garage pour les élèves en difficulté. Si les recherches scientifiques menées depuis près d'un siècle sur l'évaluation des élèves permettent de contenir les discours élitistes et passésistes des nostalgiques du XIXe, elles auront atteint leur but : orienter la réflexion vers des changements réels, repenser les pratiques actuelles d'évaluation qui constituent un des mécanismes cachés et « naturalisés » de la reproduction des inégalités scolaires. »

Ces mots très durs sont ceux que Pierre Merle a choisi d'écrire en conclusion d'un travail de synthèse sur les résultats actuels des recherches liées à l'évaluation en éducation et particulièrement à la notation.

Car si le débat autour de la notation fait rage, les résultats des recherches sont eux relativement consensuels.

Tous mettent en évidence, au moins, cinq résultats partagés :

- les notes ne constituent pas un « thermomètre » fiable car elles « ne mesurent pas de façon précise les compétences des élèves. [...] Au contraire, il faut retenir que la note, plus exactement une moyenne trimestrielle ou annuelle, informe les parents de façon imprécise, parfois même inexacte, du niveau d'acquisition de compétences de leurs enfants. »

- Il existe des « biais sociaux » qui influencent la notation. Ainsi, inconsciemment, le professeur prend en compte pour établir sa notation des critères extérieurs au travail à évaluer comme « le sexe de l'élève, un redoublement éventuel, son âge, son origine sociale, son niveau scolaire, les notes déjà mises à l'élève, le niveau de la classe, de l'établissement... ».

- Loin d'être un vecteur positif favorisant « une (saine) émulation, une compétition entre élèves, indispensable à la motivation ». « Au mieux la note encourage les bons élèves, et décourage les autres. » Elle contribue ainsi à l'échec scolaire. « Les mauvaises notes créent une image scolaire de soi négative, favorisent une résignation acquise, un sentiment d'incompétence, et constituent un handicap souvent irréversible dans le processus d'apprentissage ». Pour les « bons élèves », la note facteur de compétition scolaire « favorise l'individualisme égoïste et des comportements antisociaux ».

- L'obsession des notes et du classement exerce un effet négatif sur la qualité de vie scolaire et des relations entre élèves. Ainsi Pisa révèle un faible amour de l'école en France et une anxiété scolaire élevée, qui concerne autant les élèves en difficulté que les meilleurs élèves.

- Enfin, il ne faut pas confondre cause et conséquence : déduire que la note est nécessaire aux apprentissages parce que les élèves travailleraient mieux et davantage pour un exercice noté, revient surtout à reconnaître l'omniprésence de la note dans le système d'évaluation français et l'importance qui lui est accordée. Dans cette situation, les élèves travaillent davantage pour obtenir une bonne note ou éviter une mauvaise que pour apprendre.

Ainsi la recherche montre combien « la note pervertit les missions centrales de l'école - éducation et instruction - au profit d'une seule de ses fonctions, la sélection. ». Pierre Merle insiste qu'« en ce sens, la note et la sélection précoce contribuent à maintenir le système éducatif français tel qu'il est : peu performant, inégal, trop souvent décourageant pour les élèves, les parents et les professeurs. ». Au-delà de la seule suppression des notes -inutiles et inefficaces, trop tôt et en trop grand nombre- c'est l'ensemble de la démarche évaluative qu'il convient de repenser.

## **...et les examens dans tout ça ?**

**L**es examens relèvent d'une démarche d'évaluation-bilan, mais aussi d'évaluation-sanction dans la mesure où leurs résultats auront une incidence directe sur la suite de la scolarité possible des élèves ainsi évalués. L'archétype même de cette évaluation sommative et normative demeure le baccalauréat puisque la réussite à ses épreuves terminales sanctionne le passage dans les différentes voies de l'Enseignement supérieur. Comme si l'avenir se jouait au cours d'une semaine d'examen final...

Faut-il pour autant décider la suppression des examens ? Certainement pas dans un avenir proche, davantage d'ailleurs pour des raisons sociales (rites de passage, reconnaissance par la société...) qu'éducatives. Mais une réflexion sur leur évolution s'impose.

Il convient tout d'abord de distinguer différentes logiques en œuvre selon les examens.

L'inscription de la scolarité obligatoire dans un processus d'acquisition du socle commun de compétences, entraîne la nécessité de faire un point

régulier des évolutions de chaque élève afin de pouvoir adapter sa progression et « *in fine* » valider son curriculum. Cela signifie donc des étapes de validation davantage individualisées et la réalisation progressive d'un « *portefeuille ou portfolio* » des compétences acquises.



Les fonctions du baccalauréat sont différentes. Tout d'abord, parce qu'il se situe en fin d'une première période d'orientation. Même s'il conviendrait -justement afin de dissocier l'évaluation du socle commun et l'orientation- de reporter celle-ci en fin de classe de seconde indifférenciée, les élèves de lycées sont déjà inscrits dans des voies, des filières, des parcours différents. L'examen permet donc de sanctionner à la fois leurs acquis et la pertinence (ou non) de cette première orientation afin d'envisager les suites possibles. Mais, nous l'avons dit, le baccalauréat est aussi porteur d'une forte charge symbolique. Le fameux « *passes ton bac d'abord...* », au-delà de son caractère ironique, montre combien la société reconnaît une importance à ce rite de fin de scolarité, bien qu'il ne soit plus aujourd'hui gage de réussite ou étape ultime de la formation.

La personnalisation des parcours des lycéens, la construction de passerelles, l'inscription dans une logique de « *Bac-3 / Bac+3* » invitent à repenser les modalités d'évaluation, le renforcement du contrôle continu, mais aussi les épreuves de réflexion, d'analyse, de projets... davantage que celles ne mesurant que les connaissances acquises.

Enfin, si des mises en situation d'examen peuvent être utiles parce qu'elles correspondent à des compétences mobilisables dans la vie personnelle et professionnelle, elles imposent d'être travaillées en amont. Ainsi, la communication orale nécessite un apprentissage de la prise de parole, en particulier devant un public -que celui-ci soit un jury ou non- qui ne peut s'improviser le jour de l'examen comme c'est encore trop souvent le cas pour de nombreux élèves.

# De la difficulté à être évaluateur

**S**i l'évaluation est une épreuve pour les apprenants, il ne faudrait pas minimiser le fait qu'elle est souvent un casse-tête pour les formateurs-évaluateurs. Ils sont en effet confrontés à plusieurs difficultés, auxquelles ils n'ont pas été suffisamment préparés.

L'un des enjeux essentiels est d'inscrire leur processus d'évaluation au cœur de leur démarche de formation. Il s'agit donc de s'inscrire dans une approche d'évaluation formative et formatrice, mais aussi dans une manière positive d'aider aux apprentissages en permettant aux élèves de prendre confiance en eux et de repérer leurs progrès.

Un autre aspect concerne la construction des outils mêmes d'évaluation en prenant en compte ce qu'ils permettent réellement de mesurer, d'en définir les objectifs, les critères et les indicateurs, d'en définir les modalités de réalisation. Trop souvent, les exercices proposés cherchent à évaluer trop de choses à la fois ou sont éloignés des éléments censés être visés.

Enfin, une dimension qui ne peut être négligée, est le propre rapport de l'évaluateur aux résultats de l'évaluation. Comment perçoit-il (ou pas) ce que les résultats de l'évaluation révèlent de sa manière d'évaluer, de sa manière d'enseigner... ?

Comment se situe-t-il dans un juste équilibre entre les deux extrêmes que constituent l'identification (c'est moi qui suis jugé au travers des résultats de mes élèves) et le déni (seuls les élèves sont responsables de leurs résultats) ?

L'ensemble de ces difficultés (et certainement d'autres) auxquelles l'évaluateur est confronté, nécessite d'être appréhendé avant même que l'enseignant ne se retrouve devant une classe.

Dans le cadre d'une réelle formation professionnelle, il est indispensable que chaque futur enseignant (et certainement au-delà chaque futur éducateur) soit en possession d'un fort bagage théorique et pratique en ce qui concerne l'évaluation.

Il va de soi également (mais certainement cela va-t-il encore mieux en le disant) que la formation continue, les regroupements pédagogiques, les aides et accompagnements assurés par les inspecteurs

doivent contribuer à prolonger l'étayage méthodologique, interroger les pratiques, proposer des approches diversifiées en évaluation.

Enfin, il est essentiel de ne pas considérer l'évaluation comme relevant de la seule responsabilité individuelle de chaque enseignant. Évaluer implique un travail d'équipe à plusieurs niveaux. L'approche même de l'évaluation - afin qu'elle soit cohérente entre les classes, les niveaux, les matières, les enseignants... - doit faire l'objet d'une réflexion collective au sein de l'équipe éducative et trouve toute sa place dans le projet d'école ou d'établissement.

Les évaluations croisées, les doubles corrections, les mutualisations d'outils ou de démarches, les échanges sur les pratiques, sur les résultats sont aussi des manières de s'approprier collectivement la démarche d'évaluation et d'en faire un levier d'enseignement, de formation, d'éducation.



Réalisé par Jackdub, à partir du schéma " Démocratie ouverte " de Armel Le Coz et Cyril Lage <https://prodageo.wordpress.com/2012/06/26/pedagogie.ouverte/>

# Évaluation et numérique

**T**out d'abord une évidence, l'utilisation du numérique via des quiz ou QCM à correction automatique pour contrôler des connaissances, c'est pratique, rapide, efficace et cela évite le pensum des paquets de copies à corriger ! Mais, car il y a un « mais », à la condition expresse que ce type d'évaluation soit cantonné exclusivement aux contrôles de connaissances, qu'il ne soit pas le seul utilisé et surtout qu'il ne prétende pas servir à autre chose !

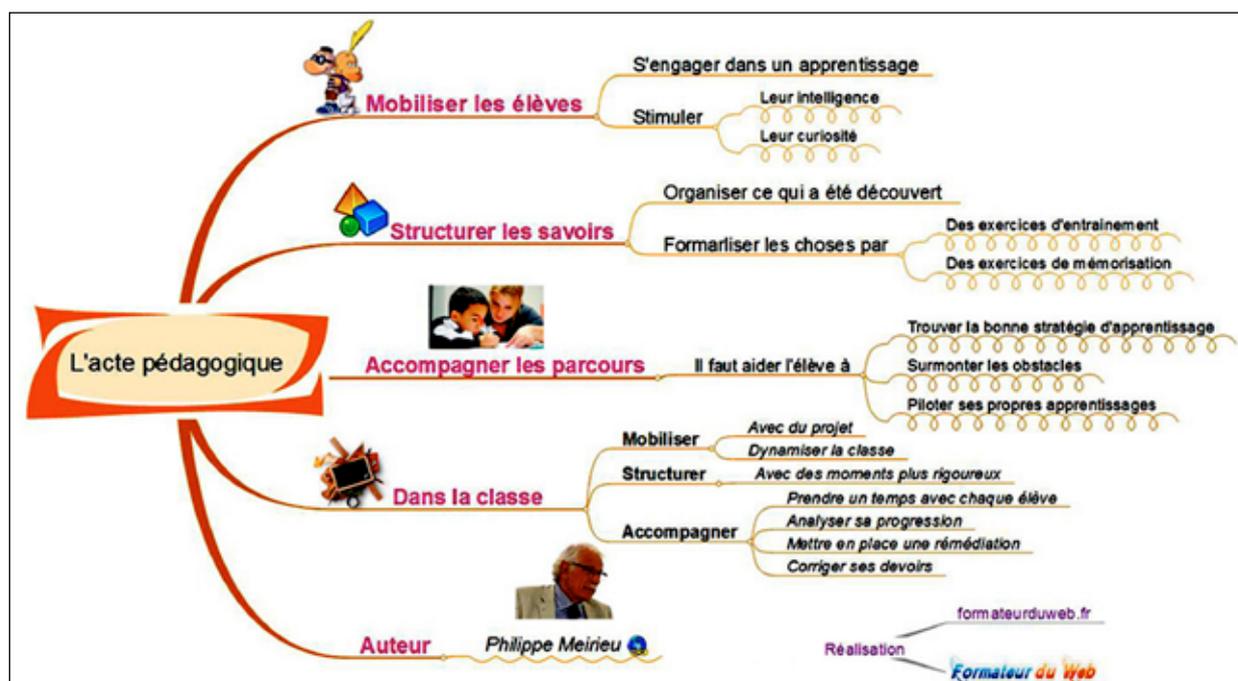
En effet, certains sont tentés, non seulement de s'en contenter, mais de faire prendre à ces quiz/QCM traités automatiquement une autre dimension qu'ils ne peuvent avoir. Aussi intelligents et bien faits que soient les algorithmes, ils ne peuvent permettre ni de déduire de réponses à des quiz si les compétences sont acquises ou non, ni quoi que ce soit en termes d'orientation des élèves ! C'est pourtant ce que prétendent les porteurs du projet « Cartographie des Savoirs » des éditions Magnard, un projet hélas soutenu par des fonds publics qui, à partir de quiz cartographierait, par on ne sait quel miracle, les compétences des élèves ! Quand on sait qu'en plus aucune des équipes de recherche associées n'a de compétences en didactique ou en pédagogie, cela fait vraiment frémir. Il suffit d'aller visiter leur site vitrine, pour se rendre compte de l'ampleur des dégâts. Hélas certains semblent séduits par le côté « scientifique » de la démarche.



Autre expérimentation nettement plus porteuse, celle menée par Ecaterina Pacurar enseignante-chercheuse en sciences de l'Éducation à l'université de Strasbourg concernant l'utilisation d'un logiciel permettant à des élèves d'élémentaire de s'auto-positionner sur des compétences. Muni de son devoir, chaque élève est invité, après s'être identifié sur la plateforme, à déplacer pour les compétences identifiées un curseur vers le haut quand il pense avoir réussi et vers le bas quand il pense n'avoir pas réussi. L'élève a, de plus, la possibilité pendant cette opération de revenir sur son travail s'il a pris conscience d'un manque ou d'une erreur avant de le rendre à l'enseignant. Il s'agit de mettre en évidence le processus métacognitif en œuvre lors de l'autoévaluation et en parallèle, d'évaluer si l'outil numérique expérimenté est adapté

au développement de ce processus. Conçu dans une approche ludo-éducative, avec une interface graphique interactive et conviviale, le logiciel donne la possibilité aux élèves de s'auto-positionner « à chaud » sur l'évaluation formative qu'ils viennent de réaliser. L'expérimentation est en cours mais les premières observations, qui portent notamment sur le processus cognitif à l'œuvre lors de l'utilisation du logiciel, tendent à montrer une action positive sur l'estime de soi des élèves...

On s'intéresse ici à l'impact de l'interaction élève/machine au service d'une approche « méta » des apprentissages et non sur une automatisation opaque des résultats des élèves comme dans le projet de la « *Cartographie des Savoirs* ».



Enfin, il convient de s'interroger fortement sur la pertinence de notre système d'évaluation, massivement individuel et sans document -ne parlons même pas de connexion- à l'heure du numérique. En effet, les élèves et les étudiants mémorisent pour leurs contrôles et examens une foule d'informations qui ne servent... qu'à passer les examens ! Dans les conditions réelles d'étude, de recherche, de travail ce qui leur sera demandé sera pourtant bien de trouver l'information, la sélectionner, la synthétiser, la réutiliser et le tout en étant capable de travailler en équipe en coopérant et en mutualisant. Cela ne veut pas dire évidemment qu'il ne faille rien mémoriser mais que cet aspect, encore central dans nos examens classiques, est loin d'être ce qui est attendu prioritairement pour poursuivre des études supérieures et dans la vie professionnelle.

# Quand l'évaluation influe sur les démarches d'apprentissage

**T**rop longtemps certainement, la manière d'aborder l'évaluation en faisait un objet à part entière, séparé, voire isolé, du reste des activités éducatives. Or, réfléchir à l'évaluation en Éducation revient de fait « à dérouler une pelote », tant parce que les fils sont inextricablement mêlés que parce qu'un sujet en amène un autre.

Évaluer c'est à la fois réfléchir au contenu et aux méthodes d'acquisition, c'est donc interroger, s'intéresser aux acquis et aux démarches pédagogiques. C'est aussi prendre en compte les dimensions individuelles et collectives des rapports aux savoirs.



De même, faire bouger les pratiques d'évaluation nécessite ou génère le besoin de changer les manières d'enseigner.

Ainsi, introduire une évaluation par les pairs, implique de développer une approche coopérative en classe.

Or penser la coopération revient à mettre en place des démarches d'enquêtes, de recherche, du travail par groupes, des démarches actives... Du coup, l'évaluation ne pourra plus « simplement » être une note individuelle qui valide (ou non) la bonne (ou mauvaise) réponse.

Davantage que le résultat, l'évaluation devra rendre compte du processus mis en œuvre, des « essais et erreurs » qui ont conduit à envisager d'autres pistes, d'autres approches.

Elle devra aussi dire l'implication de chacun ainsi que du groupe, mettre en évidence les capacités de communication, d'animation, de travail avec les autres...

Autant de compétences qu'il convient de développer et qui demandent pour ce faire qu'elles fassent partie intégrante de l'enseignement dispensé...

La boucle est sans fin –ou presque.

C'est dans ce sens que l'évaluation doit être considérée comme un outil et non une fin en soi. Le but de tout enseignement n'est pas de permettre la réussite au contrôle final –comme on veut s'en persuader trop souvent.

La finalité est que les savoirs acquis soient mobilisables pour répondre à des situations complexes, qu'ils rendent possibles d'autres acquisitions, d'autres approfondissements, d'autres découvertes, qu'ils conduisent vers l'émancipation.

En ce sens, l'évaluation est un révélateur de ce que l'on cherche à faire passer à travers les enseignements.



Pierre Merle fait également remarquer que « pour augmenter ou seulement assurer leurs résultats, même les bons élèves sont parfois amenés à tricher (Guibert et Michaut, 2009). »

Et il prolonge sa réflexion, déplorant « un système d'évaluation, source de tricherie en raison de la peur de l'échec et/ou de la vénération des premières places, [qui] pose manifestement problème pour l'école et, ultérieurement, pour la société tout entière : tricher devient un comportement habituel, normal. ».

Une telle réflexion doit amener à un double questionnement.

D'une part, celui qui conduit à envisager la dimension positive de l'évaluation vécue comme une aide et non plus comme une condamnation et qui éviterait donc ce recours à la tricherie.

Mais aussi, la construction d'épreuves et d'outils d'évaluation qui ne permettent pas (ou peu) les tricheries, parce que basés sur du travail collectif, de l'analyse de ressources,...

Y compris avec accès aux documents et au réseau internet.

Dans ce cas, l'enseignement doit permettre d'appréhender les manières de rechercher, de trier, de choisir les bonnes données et donc de savoir mobiliser ses connaissances et son esprit critique. Au-delà de l'acquisition de savoirs constitués, cette approche montre l'apport éducatif qui est alors en jeu :

- dans le domaine de la citoyenneté par rapport à la tricherie,
- dans celui de l'accès aux informations (qui est aussi une dimension de la citoyenneté) par la maîtrise des TIC ( Technologies de l'information et de la communication).

Une autre dimension de l'éducation qui influe sur l'action éducative est celle du travail collectif.

Sortir l'évaluation de sa seule dimension individuelle amène à concevoir des approches en équipes.

Ainsi il peut être imaginé, par exemple, le même outil ou la même démarche d'évaluation pour un même niveau de cours ou pour une même discipline. Cela implique que plusieurs enseignants l'élaborent ensemble.

Mais pour ce faire, ils devront échanger ensemble sur la manière dont ils abordent telle notion ou tel élément du programme. Cela pourra les conduire à partager leurs supports, réfléchir ensemble sur leurs approches, parler pédagogie... De ces échanges naîtra des évolutions, peut-être des mutualisations.

Elles auront des impacts sur la manière d'enseigner autant que sur celle d'évaluer.

Enfin -et même s'il ne faut pas confondre les deux approches, leurs objectifs, leurs outils de mesure- l'évaluation des résultats des élèves doit être mise en relation avec l'évaluation du système éducatif.

En effet, l'évaluation en classe ne relève pas uniquement de la bonne volonté et du bon niveau de formation, de réflexion, d'implication des enseignants. Elle est également le produit d'un système au niveau duquel la société a des attentes, des demandes, des représentations. L'institution scolaire, les parents, les élèves comme les enseignants, plus globalement la société dans son ensemble exerce une pression énorme sur ce qui est attendu de l'École. Nouvelle boucle qu'il convient de transformer en cercle vertueux, l'évolution de l'évaluation des résultats des élèves ne peut s'inscrire que dans un contexte de profonde évolution du système éducatif dans son ensemble.



Pierre MERLE

# Mesurer ce qui est important

« **E**n éducation on a tendance à accorder de l'importance à ce qui est facilement mesurable, plutôt que de trouver comment mesurer facilement ce qui est réellement important. »  
Gervais Sirois

Le Québécois Marc-André Lalande, qui met en exergue cette citation, s'interroge sur les causes qui font que l'évaluation est souvent centrée (concentrée) sur ce qui n'est pas l'essentiel :

« Pourquoi tant de gens font-ils confiance aux tests de connaissance comme s'il s'agissait de l'apogée de la rigueur et de l'objectivité ? Parce que c'est facile à administrer ? Par manque d'imagination ? Par tradition ? Pour réussir ce genre de test, il suffit en général d'avoir une bonne mémoire.

*Mais mémoriser ce n'est pas apprendre et apprendre c'est bien plus que mémoriser !*

*Au lieu d'utiliser la technologie pour tester la mémoire des élèves, il est temps de l'utiliser pour changer fondamentalement nos pratiques évaluatives.*

*Un accès à Internet pendant les examens éliminerait les questions « googlables » au profit de questions de haut niveau permettant de vérifier l'effcience des élèves pour trouver de l'information de sources crédibles et de la traiter. »*

Il ajoute que l'« on devrait aussi chercher comment mesurer ce qui compte vraiment :



Marc-André LALANDE

- résolution de problème,
- sens critique,
- créativité,
- coopération,
- prise de risques,
- communication,
- ... ».

La psychologie comme les neurosciences nous apprennent également que tous les apprenants ne développent pas les mêmes stratégies d'apprentissage, certains étant plus sensibles au caractère sensible (artistique, visuel...), alors que d'autres auront besoin de manipuler, mais que les abstractions conviendront mieux à d'autres encore. Prendre en compte ces différents niveaux d'approches nécessite une pluralité d'approches pédagogique (l'art de répéter la même chose, mais de manière différente) et une diversité de situations d'évaluation.

La refondation pédagogique du système scolaire et au-delà éducatif nécessite une refondation des approches d'évaluation. Il s'agit en profondeur d'un changement de culture. Celui-ci ne peut se décréter d'un claquement de doigt ou d'une injonction ministérielle. Il est à construire au premier chef avec les éducateurs concernés, en les formant, en les accompagnant, en les impliquant dans des actions qui leur montrent les intérêts -pour eux, pour les apprenants, pour l'évolution du système- de penser, de concevoir et de mettre en œuvre d'autres démarches d'évaluation afin de pouvoir enfin mesurer facilement et utilement ce qui est important et permet de faire réussir.

## Pour aller plus loin

Il convient bien entendu de se référer aux travaux de Pierre Merle, de Nathalie Mons.

La conférence sur l'évaluation a donné naissance à un site riche en documents, témoignages et références : <http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/>

On retrouvera avec bonheur l'humour de Marc-André Lalande, dans une vidéo en ligne sur le site école de demain. <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/12/08/levaluation-est-une-vraie-patate-chaude/>

Enfin des ressources plus anciennes font toujours références. Parmi celles-ci :

J.M. DE KETELE, « *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* », Ed De Boeck, 1986.

C. HADJI, « *L'évaluation, règles du jeu* », Ed ESF, 1990.

L. ALLAL in J.J. BONNIOL et M. VIAL, « *Les modèles de l'évaluation* », Ed De Boeck, 1997.

J. CARDINET, « *Les modèles de l'évaluation scolaire* », 1986 in BONNIOL & VIAL.

M. GENTHON, « *Place et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage* », Caphoc, Aix-Marseille, 1984

MALGLAIVE G., 1990, « *Enseigner à des adultes* », PUF.

ERGNAUD G., 1995, « *Introduction* », Dossier : Compétences, Performances Humaines & Techniques, n°75-76 mars-avril/mai-juin 1995, pp. 7-12.

LE BOTERF G., 1998, « *L'ingénierie de compétences* », Editions d'Organisation.

ARDOINO J. & BERGER G., 1989, « *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes* », Matrice-ANDSHA.

BONNIOL J.J. & GENTHON M., 1989, « *L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation* », Repères, n° 79, p. 107-115.

HADJI Ch., 1997. « *L'évaluation démystifiée* », ESF.

CAMPANALE F., 1997. « *Autoévaluation et transformations de pratiques pédagogiques* ». Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 20, n°1, p. 1-24.

ALLAL L. & BAIN D., PERRENOUD P., 1993, « *Évaluation formative et didactique du français* », Delachaux et Niestlé.

PAQUAY L., 1994, « *Prescrire l'auto-évaluation ? Oui, mais... !* », Bulletin de l'Admee, n°94/2 - octobre.

# Un syndicat pour moi!

Adhérer c'est être  
plus forts ensemble



La **fédération UNSA**  
des **métiers de l'Éducation**  
de la **Recherche** et de la **Culture**



<http://contact.unsa-education.com/contact.php>

**Plus forts ensemble!**

