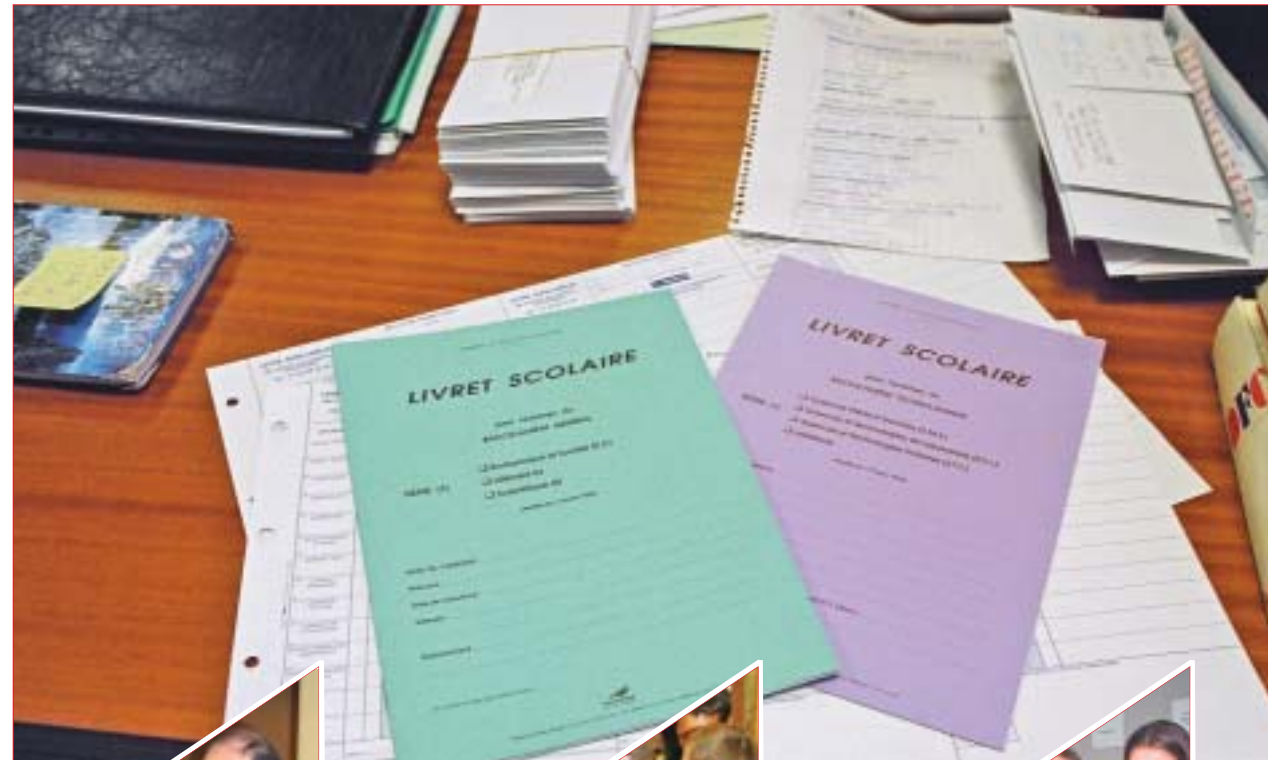




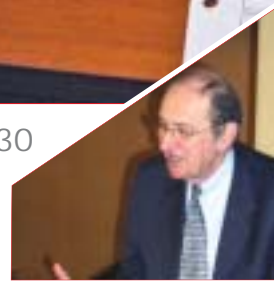
Faire évoluer l'évaluation

Les pratiques actuelles d'évaluation reflètent souvent une tendance à l'élitisme et à la sélection. Dans l'optique de la réussite de tous, il devient urgent de les faire évoluer pour qu'elles soient réellement formatives et constructives.



29

30



Entretien avec
Philippe Joutard

34



Les évaluations
nationales en **CE2**

36



Le contrat
de **confiance**



Souligner
les acquisitions, plutôt
que les erreurs.

Faire évoluer les pratiques d'évaluation des élèves

Dans l'optique de la réussite de tous, l'évaluation des élèves devrait d'abord vérifier l'acquisition des compétences et des connaissances attendues dans une logique formative. Il semble pourtant que la logique sélective l'emporte. Philippe Joutard nous donne son avis.

L'Enseignant : Quelles sont les principales incohérences dans les pratiques d'évaluation de nos élèves ?
Philippe Joutard : Elles sont trop souvent détournées de leurs fonctions : au lieu de vérifier seulement l'acquisition de compétences ou de connaissances, elles jouent un rôle implicite de classement et de sélection. Elles découragent donc la plupart des élèves, leur font perdre confiance en eux et finalement génèrent l'échec scolaire futur, parfois même chez de bons ou de très bons élèves. Au lieu de chercher à mesurer les progrès faits, on met l'accent sur les erreurs et sur le chemin qu'il reste encore à parcourir. Ces pratiques révèlent un regard négatif, et non positif, porté sur chaque élève. Or le phénomène est bien connu : on se modèle souvent sur l'image que l'on reçoit des autres, surtout lorsqu'il

s'agit des professeurs. Vous êtes jugé nul ou médiocre : à moins d'avoir une très forte personnalité et une grande confiance en vous, vous devenez nul ou médiocre quelles que soient au départ vos qualités intellectuelles... Et je n'évoque pas l'aberration et l'absurdité de notes négatives (en dessous de zéro) qui en disent long sur une certaine forme de mépris des élèves ! Cela rejoint les phrases définitives du type « ce pauvre X est complètement nul » que plusieurs d'entre nous ont certainement déjà entendues au moins une fois, pour eux ou pour l'un de leurs enfants.

Quelle pourrait être la fonction de la notation dans notre système éducatif ?

P. J. : Aider à la réussite scolaire des élèves, les faire progresser. Et pour atteindre cet objectif, au risque de



Substituer
la confiance
à la défiance.

choquer quelques-uns, je répondrai aussi : donner confiance. C'est sur ce principe que sont fondées les évaluations de beaucoup de pays développés, en particulier d'Europe du nord ou de l'aire anglo-saxonne qui ont d'excellents résultats et un niveau élevé de connaissances et de compétences.

Vous soutenez activement l'appel lancé par André Antibi « pour une évaluation plus juste du travail des élèves » ?

P. J. : C'est un des moyens les plus efficaces pour améliorer les résultats d'ensemble de notre système éducatif. Je suis effrayé par ce que nous révèlent les comparaisons internationales. Nous avons un système éducatif de qualité, avec des professeurs d'excellent niveau, et pourtant les résultats

ne sont pas toujours en rapport avec cette qualité pour une raison simple que montrent parfaitement les performances de l'élève français par rapport aux autres. Celui-ci n'a aucune confiance en lui : il n'ose pas répondre, par peur de l'erreur. En 2001, la grande enquête internationale sur le niveau des élèves en maîtrise de la langue, faisait apparaître un taux de non réponses pour les questions ouvertes, beaucoup plus élevé en France que dans les autres

pays. Le Français ne prend aucun risque et il est parmi ceux qui se sous-estiment le plus : douze points en dessous de la moyenne internationale. Dans la dernière enquête internationale de l'OCDE sur les résultats scolaires des adolescents, même attitude : les Français sont parmi les élèves les plus angoissés. Plus de la moitié ont peur en mathématiques, sept fois plus que les Finlandais qui obtiennent les meilleurs résultats. C'est en grande partie la conséquence

d'une évaluation couperet, fondée sur la défiance et non sur la confiance, qui stigmatise l'élève en privilégiant non les progrès mais les faiblesses, non les acquisitions mais les erreurs. Les propositions d'André Antibi sur la manière de concevoir l'évaluation, changent radicalement le regard porté sur l'élève. Elles s'attaquent à l'un des aspects les plus préoccupants de notre système éducatif. À la défiance, ces propositions substituent la confiance. Et cette confiance est



L'essentiel

Le SE-UNSA milite notamment à côté d'André Antibi et de Philippe Joutard pour « une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants ». Notre syndicat considère en effet que les pratiques traditionnelles qui privilégient les aspects sélectifs de l'évaluation sont encore largement dominantes dans notre système éducatif. L'écrit demeure privilégié. L'évaluation est souvent « chronophage ». La note, rassurante et confortable pour l'institution, est trop souvent perçue par les élèves comme une sanction. Il est préoccupant que notre ministère s'intéresse tellement à l'évaluation des acquis des élèves et si peu à la façon dont l'évaluation des élèves influence leurs résultats. La loi d'orientation qui vient d'être adoptée n'aborde même pas ce sujet pourtant essentiel pour qui veut vraiment contribuer à la réussite de tous les élèves. La faiblesse de notre système éducatif tient sans doute à une insuffisante intégration des questions concernant l'évaluation en classe, à la régulation et au quotidien du travail des enseignants. Il est urgent que l'administration centrale, les corps d'inspection, les IUFM agissent de concert pour faire progresser nos pratiques professionnelles sur ce plan.



ÉVALUATION

Interview

► contagieuse ; c'est un facteur de réussite scolaire et donc un puissant moyen de faire progresser notre École.
Je pèse mes mots. L'enjeu n'est pas accessoire ni secondaire.

◀ **Comment remédier aux dysfonctionnements constatés et faire en sorte que l'aspect sélectif de l'évaluation soit moins marquant ?**

P. J. : Il faut séparer clairement la fonction d'évaluation et celle de sélection, deux fonctions différentes qui ne se situent pas au même moment de la scolarité et qui ne s'effectuent pas de la même façon.

Un pays développé et une démocratie avancée ont besoin d'une élévation générale des compétences et des connaissances pour que les futurs adultes puissent maîtriser un monde de plus en plus complexe. Il faut donc pousser le maximum de personnes le plus loin possible et ne pas se contenter d'un niveau minimum. Par conséquent, le problème de la sélection ne se pose pas pendant la plus grande partie de la scolarité.

En aucune façon l'évaluation ne doit apparaître comme un concours déguisé qui laisse sur le chemin la grande majorité des élèves. Pour cela, la suggestion d'André Antibi du contrat de confiance me paraît bonne. Je ne reviendrais pas sur un sujet bien développé et en cours d'expérimentation⁽²⁾.

En revanche, je voudrais insister sur une condition nécessaire : le changement de mentalité et la prise de conscience. Prendre conscience que l'évaluation est par excellence un acte pédagogique, d'importance décisive car il conditionne l'amont.

Au-delà du discours, chacun sait, par exemple, que la forme de l'examen influence la plupart des pratiques pédagogiques. D'où l'importance de la formation initiale et continue sur le sujet, non point abstraite, mais très concrète à partir d'analyses comme celles que l'on trouve dans «*La constante macabre*»⁽³⁾, liées à chaque champ disciplinaire, et d'examen d'expérimentations.

De plus en plus, les programmes mettent en valeur les compétences à



acquérir, ce qui doit faciliter l'évolution de l'évaluation ; lorsque la compétence est acquise, pourquoi se priver du plaisir de donner la note maximale ? Il est toujours possible de faire par ailleurs des «*Olympiades*» dans chacune des disciplines pour satisfaire les élèves qui aiment cette matière et veulent se surpasser.

À tous les niveaux, il faut faire disparaître les liaisons fausses entre bons professeurs rigoureux et mauvaises notes d'un côté, et de l'autre mauvais professeurs «*laxistes*» et bonnes notes. D'une certaine façon, des résultats médiocres interrogent sur la qualité de l'enseignement donné !

Propos recueillis
par Philippe Niemeç

(1) L'appel figure sur notre site www.se-unsas.org rubrique «*Métier*», sous-rubrique «*actu*».

(2) Voir article pages 36-37.

(3) Voir En savoir plus page 37.



Philippe Joutard

Philippe Joutard, historien et universitaire, est ancien recteur des académies de Besançon et de Toulouse. Il a présidé le groupe d'experts pour l'école primaire qui a rédigé les programmes actuellement en vigueur. Il a également été chargé de mission auprès du ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, à propos de l'évolution du collège. Dans ce cadre, il a proposé les itinéraires de découverte. Parmi ses publications, on notera «*Réussir l'École*», en collaboration avec Claude Thélot, éditions du Seuil, 1999.



Évaluations CE2 chronique d'un rendez-vous "raté"

> «*Si nous dotons les enseignants d'outils professionnels objectifs qui les renseignent sur les lacunes de leurs élèves, nous améliorerons l'efficacité du système*». Tel était sans doute le pari des initiateurs des évaluations nationales. Donc, à chaque rentrée depuis 1989, tous les enseignants de CE2 munis de deux livrets d'évaluation (un en maths et un en français), des consignes de passation et d'une grille de correction font subir à leurs élèves les «évaluations diagnostiques nationales». Ils saisissent ensuite les résultats à l'aide d'un logiciel et obtiennent instantanément histogrammes, camemberts, courbes et autres statistiques censés les aider à comprendre les types d'erreurs commises par les élèves et à engager rapidement des actions de remédiation.

Les textes officiels invitent l'ensemble des enseignants à s'impliquer dans la passation des épreuves, dans l'analyse des résultats, dans la mise en place des PPAP (Programme personnalisé d'aide et de progrès, apparu en 1998) et des groupes de besoins. Les IA et les IEN, riches de statistiques, comparent à l'envi les établissements, décortiquent les résultats des filles et ceux des garçons, ceux des Zep et ceux des Rep. Ils en dégagent des projets de circonscription et affirment haut et fort qu'ils tiennent, avec les résultats des évaluations nationales, un des axes forts du pilotage des circonscriptions. C'est aussi un des axes forts de la formation des inspecteurs ! Bref, tout le monde doit être sur le pont pour assurer l'acquisition par tous les élèves «*de ces compétences absolument fondamentales dont la maîtrise doit s'acquérir en son temps*»⁽¹⁾. Le projet d'école, garant de la cohérence et de l'efficacité pédagogique, sera au besoin réactualisé en fonction de l'évolution des résultats des évaluations.



L'évaluation, un processus pédagogique qui devrait être une aide dans les apprentissages.

Belle ambition, saine intention, belle mécanique et pourtant... La révolution pédagogique espérée se fait toujours attendre !

Au début pourtant, tout commençait bien ! Certes, les enseignants râlaient, inquiets de cette nouvelle lubie ministérielle, mais ils adhéraient malgré tout à l'idée de s'orienter vers une culture «objective» de l'évaluation. Rapidement, des stages de formation continue, pris d'assaut par les collègues, sur le thème «*Comment utiliser les résultats des*

évaluations ?» se sont mis en place. Les enseignants allaient enfin apprendre à apprendre, s'initier aux remédiations. Puis l'engouement est retombé. Les stages ne séduisaient plus, déstabilisaient plus qu'ils n'impulsaient une dynamique. Ils furent supprimés dans l'indifférence quasi-générale. La formation initiale a-t-elle pris le relais ? Non, la psychopédagogie a déserté les IUFM ! Alors, comme souvent, les enseignants bricolent, expérimentent ici ou là des activités de remédiation, s'essaient parfois aux groupes de niveau, rarement aux

groupes de besoins. D'autres se contentent de faire passer les évaluations, et puis passent à autre chose.

L'Éducation nationale dispose d'un diagnostic mais renvoie à chacun la responsabilité de trouver le remède. Le décalage entre les exhortations ministérielles et la pratique du terrain s'accroît. Faut-il s'en étonner ? Pierre Frackowiak, IEN, dénonce «*l'évaluatommite, le malheur de l'école*» (janvier 2004) et se désole de l'absence de croisement des résultats avec une analyse des

pratiques pédagogiques : «*les évaluations ne disent rien de ce qui a conduit les élèves là où ils sont*». Quant aux «*activités de remédiation (...) elles se situent toujours trop en aval des processus de construction des savoirs et des compétences*». Opinion partagée par Alain Dupré, IEN, «*la posture de l'apprenant est essentielle, arrêtons de faire comme si tout pouvait s'évaluer ! Il faut mutualiser les pratiques enseignantes, recenser ce qui marche. Voilà le rôle d'un IEN*». En février 2003, le HCÉE⁽²⁾ écrivait : «*On ne connaît pas assez bien l'effet des pratiques enseignantes sur les progrès et les comportements des élèves. Il faut capitaliser les observations des pratiques, les études et les recherches permettant d'en apprécier l'efficacité au regard des progrès et des comportements des élèves. Il faut organiser la diffusion des résultats de ces recherches et former et inciter les*

enseignants à s'en emparer, notamment lors de leurs formations initiale et continue, pour améliorer l'efficacité du système. (...) Évidemment, ce débat pose avec acuité la nécessité d'un accompagnement des enseignants sans commune mesure avec ce qui est aujourd'hui possible, à la fois pour lire avec finesse les résultats statistiques disponibles, et pour travailler collectivement à la mise en œuvre de ces situations d'apprentissages». C'est donc à ce prix que les évaluations nationales deviendront un levier d'amélioration du fonctionnement du système éducatif : analyser l'efficacité des pratiques, diffuser les résultats et surtout accompagner les enseignants. Sans cela, les évaluations nationales resteront une belle occasion ratée, une de plus !

Pascaline Perrot

(1) Bo n°42 du 23/11/00.

(2) Haut conseil de l'évaluation de l'École, avis n°7.

En savoir +

> «*L'enjeu fondamental de l'évaluation pour les années à venir est de répondre avec la même efficacité aux objectifs d'un système éducatif visant la réussite pour tous. Cela passe nécessairement par une redéfinition de l'évaluation conçue non pas comme un exercice extérieur à l'enseignement*



lui-même et qui viendrait seulement comme une sanction postérieure à l'apprentissage, mais comme un processus pédagogique inscrit à l'intérieur même de la formation». Ainsi conclut B. Maccario dans son ouvrage «*L'école à l'heure de l'évaluation*» (éditions Sedrap Éducation) écrit en 1996 mais qui reste d'actualité.

⚡ L'évaluation au collège est surtout envisagée dans une perspective sommative, même si des signes d'évolution vers des démarches plus diagnostiques et formatives sont perceptibles. «*Les pratiques d'évaluation des enseignants de collège*», note n°04.13 de la Direction de l'évaluation et de la prospective. Elle est consultable sur : www.education.gouv.fr/stateval

⚡ «*L'évaluation des pratiques enseignantes dans le premier et le second degrés*» et «*L'évaluation des enseignants du premier et du second degrés*» sont deux avis de février 2003 du Haut conseil de l'évaluation de l'École (HCÉE). À lire sur <http://cisad.adc.education.fr/hcee>

⚡ Vous voulez en savoir plus sur les discordances repérées dans les pratiques d'évaluation ? L'effet de halo ? L'effet de tendance centrale ? L'effet de flou ? L'effet de stéréotypie ? N'attendez plus, allez sur <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/DOCIMOLOGIE.htm>

Le contrat de confiance testé au lycée de Pont-Audemer

> **Le rôle** de l'enseignant est de former. Pourtant sous la pression de la société, il se mute en sélectionneur. Parfois malgré lui, inconsciemment. Les pratiques d'évaluation débouchent trop souvent sur la «règle des trois tiers» : un tiers de «mauvais», un tiers de «moyens» et un tiers de «bons», y compris quand la majorité des élèves a atteint les objectifs⁽¹⁾. Devant ce constat navrant, un groupe d'expérimentateurs⁽²⁾ teste «l'évaluation par contrat de confiance» (EPCC) dont les objectifs sont :

- supprimer l'échec scolaire artificiel ;
- encourager l'élève à travailler en confiance ;
- sortir l'enseignant de son rôle de sélectionneur.

Les périodes d'enseignement en elles-mêmes sont inchangées. Seule l'évaluation est modifiée : quelques jours avant le devoir, l'enseignant indique précisément à l'élève ce sur quoi il sera interrogé. Exemple en seconde avec les mathématiques : cinq énoncés de théorèmes, trois énoncés de théorèmes avec leur démonstration, huit exercices traités en classe et un exercice sur cinq points non traité en classe. En choisissant convenablement les exercices, il est tout à fait possible de balayer l'ensemble des notions que l'élève doit assimiler.

Il ne s'agit donc pas de supprimer les notes, ni de «surnoter» les élèves, mais de donner des consignes de révision claires. Les pièges à éviter :

- donner des sujets trop longs ;
- proposer comme exercice non traité en classe quelque chose d'infaisable (on note alors sur quinze) ;
- noter plus sévèrement.

Pour les «bons» élèves, on peut toujours ajouter des questions «hors barème» clairement identifiées.

Si l'on est intraitable sur la manière de rédiger, il faut le préciser très clairement aux élèves. En d'autres



Les élèves du lycée Jacques Prévert plébiscitent l'évaluation par contrat de confiance.

termes, si la rédaction fait partie des critères d'évaluation, les élèves doivent savoir ce que l'on attend d'eux en la matière : c'est loin d'être explicite ! Pour améliorer et valider l'EPCC, un questionnaire est distribué à la fin de chaque épreuve. Les élèves doivent dire s'ils ont préféré ce type d'évaluation ou bien leur évaluation usuelle et, dans les deux cas, justifier leur réponse.

Une dizaine d'enseignants mène l'expérience de l'EPCC au lycée Jacques Prévert de Pont-Audemer (27) : cinq profs de maths, dont Corinne Croc, coordinatrice du test dans le lycée, trois profs de SVT, un prof de physique et bientôt un prof

d'histoire-géo. Investie depuis cinq ans déjà dans cette initiative, c'est la première année que Corinne la met en pratique. Avec sa classe de seconde, elle a immédiatement remarqué que «les élèves qui ont du mal se remettent dans le bain et regagnent en confiance. Tous les élèves n'obtiennent pas des bonnes notes mais ils savent pourquoi. Il n'y a pas de sentiment d'injustice».

Denis Maufay en SVT et Frédérique Crombez en maths ont constaté que les notes avaient augmenté, notamment pour «les élèves moyens qui sont tirés vers le haut». Et ce n'est pas seulement la moyenne qui augmente, mais également la médiane. Pour Olivier Trapes, qui a utilisé l'EPCC avec



Le lycée Jacques Prévert de Pont-Audemer (Eure).

sa classe de première S en maths, «on devrait même parler en quartiles» pour juger réellement du succès de la méthode.

Du côté des élèves, c'est une réussite. Ainsi, pour Amaury, «ça fait du bien. On se prépare à ce qu'il y a au contrôle. En étant en cours, on révise le contrôle.» Charles, qui se définit comme «mauvais en maths», est fier de son 15,5 : «j'ai beaucoup plus révisé et ça paie». Pour Justine, plutôt bonne élève, savoir à quoi s'attendre lui a permis de moins stresser. Tous reconnaissent également être plus attentifs en cours, avoir envie de comprendre et poser plus de questions.

Il est intéressant de constater à quel point les élèves sont lucides sur leur niveau et leurs difficultés. Ainsi, certains ont été déçus par leur deuxième interrogation. Passant de 17 à 10 ou 12, ils reconnaissent cependant sans hésiter que «s'ils avaient passé plus de temps à réviser, ils auraient mieux réussi».

Le seul bémol concerne les élèves en grande difficulté pour lesquels ce n'est pas l'évaluation qui est en cause mais le niveau : la fracture est encore plus nette avec le reste de la classe. Quant

au «reproche de tirer vers le bas»⁽³⁾, selon Corinne Croc, il n'est pas fondé car avec un programme ciblé, «les révisions se font mieux et consolident le niveau». Il est «impossible de travailler uniquement sur la mémoire».

Pour ces élèves de seconde, la confiance retrouvée s'accompagne de la notion de plaisir, clairement énoncée. Et c'est en soi une victoire car, comme le souligne David Niogret, proviseur adjoint, «la peur de ne pas réussir est très présente» à l'entrée du lycée. C'est une «violence psychique» faite à l'adolescent. Le dysfonctionnement majeur que constitue l'évaluation grippe notre système éducatif. Tous s'accordent à dire qu'elle pose problème et que les enseignants ne devraient pas avoir à se débattre seuls, mais rares sont ceux qui proposent des solutions. La conséquence est malheureusement une pratique de l'orientation qui fait l'unanimité contre elle puisque basée sur des notes parfois «bancales».

Pour David Niogret, «le discours sur l'évaluation date». Or, «les enseignants ont besoin d'aide» pour gérer l'évaluation et les programmes officiels sont souvent muets sur le sujet. De ce point de vue, «l'EPCC est valorisante car elle donne un sens à l'autoformation» et permet de concilier travail disciplinaire et réflexion pédagogique. Trop de choses restent «implicites dans le fonctionnement de l'institution scolaire» et sont «compensées par le niveau culturel des familles». Il en va ainsi de l'évaluation et de l'orientation : cela n'est pas sans poser question sur le fameux ascenseur social que l'Éducation nationale est censée incarner. Il est temps qu'une réflexion de fonds soit menée sur le sujet et surtout que des décisions soient prises.

Florence Fermanel

(1) En savoir plus ci-dessous.

(2) Environ deux cents professeurs de collèges et lycées, répartis sur tout le territoire et, pour quelques-uns, en Belgique.

(3) Du au fait que l'on repose en devoir des exercices déjà traités en cours.

En savoir +

> **La constante macabre.** Tant que le système est organisé sur le principe de la sélection et que son objectif est de dégager une élite, la légitimité de la notation n'est pas remise en cause. Par contre, dès que l'objectif de la scolarité obligatoire est de donner à tous un niveau de formation commun, les formes d'évaluation marquées par la tradition sélective ne sont plus adaptées. Depuis la mise en place du collège unique, les enseignants sont quotidiennement confrontés à un dilemme : ils travaillent dans la logique de faire réussir tous les élèves - cette dimension de la réussite de tous devrait être encore plus prégnante dans l'avenir avec l'idée d'un socle commun de compétences et de connaissances dont l'acquisition serait garantie à tous - et évaluent dans une tradition où une «bonne épreuve» est une épreuve qui fournit un tiers de «mauvais», un tiers de «moyens», un tiers de «bons», même si les objectifs visés ont été atteints par la quasi-totalité des élèves. La note n'étant pas une mesure des acquis des élèves mais un classement de leur travail dans l'ensemble des travaux fournis par les élèves de la classe, il y a inévitablement des premiers et des derniers ! La permanence de ce tiers de «mauvais», cette constante macabre⁽¹⁾, contribue à décourager des générations d'élèves. Or, cette situation n'est pas une fatalité. La prise de conscience de la relativité des notes et l'amélioration des pratiques d'évaluation sont possibles. C'est pourquoi le SE-UNSA est signataire de «l'appel pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants»⁽²⁾.

(1) «La Constante Macabre», André Antibi, Math'Adore, 2003, 160 pages - 15 €.

(2) Cet appel figure sur notre site www.se-uns.org rubrique «Métier», sous-rubrique «actu».





La complexité de l'évaluation

> **Évaluer** est une pratique majeure de la profession enseignante. Une étude récente de la Dep⁽¹⁾ sur les pratiques d'évaluation des enseignants au collège en témoigne. Elle met en évidence que cette évaluation est surtout envisagée dans une perspective sommative. La prédominance de cette dimension sommative n'a rien de surprenant dans la mesure où elle correspond à la fonction et aux formes traditionnelles de l'évaluation. Elle débouche sur l'attribution de notes chiffrées sur lesquelles sont basés le jugement que l'institution scolaire porte sur la valeur de l'élève et les décisions d'orientation qui engagent son avenir.

Les études docimologiques menées depuis le début du siècle ont mis en évidence le caractère subjectif des procédures d'évaluation traditionnelles (voir *En savoir plus* ci-dessous). Des expériences scientifiques ont permis de repérer

de nombreuses discordances dans les pratiques d'évaluation :

- l'effet de fatigue ou d'ennui ;
- l'effet de halo (le professeur est influencé par les caractéristiques de présentation) ;
- l'effet de relativisation (le professeur ne juge pas intrinsèquement un travail mais le juge en fonction des travaux dans lesquels il est inséré) ;
- l'effet de tendance centrale (par crainte de sous-évaluer ou de sur-évaluer, le professeur groupe ses notes vers le centre de l'échelle) ;
- l'effet de l'ordre de correction (un travail moyen paraîtra bon s'il suit un travail médiocre) ;
- l'effet de stéréotypie (le professeur maintient un jugement immuable sur la performance d'un élève, quelles que soient ses variations effectives) ;
- l'effet de flou (les objectifs poursuivis et les critères de notation ne sont pas définis avec précision).

La docimologie avait pour objectif de définir des procédures d'évaluation

permettant une mesure juste et fiable et reposait donc sur le présupposé qu'il existait une «vraie note». Dans la recherche de cette «vraie note», elle a mis en évidence, à travers des expériences scientifiques, un certain nombre de facteurs qui influencent systématiquement le comportement des «notateurs» et a contribué à mettre en place des procédures de modération ou d'harmonisation. Cependant, qu'elles soient pratiquées a priori (concertation préalable à la notation sur les objectifs, les critères, le barème de notation...) ou a posteriori (double correction, correcteur extérieur...), ces procédures ne permettent pas d'obtenir le résultat escompté, à savoir l'attribution d'une note stable.

Le mythe de la «vraie note» a été finalement dénoncé dans les années 70. La note n'est pas une mesure au sens strict mais une convention, un code qui permet de

En savoir



> **Docimologie.** En 1936, Laugier et Weinberg montrent que pour parvenir à une note stabilisée, il aurait fallu cent vingt-huit correcteurs en philosophie, soixante-dix-huit en français, seize en physique, treize en mathématiques. La double correction est donc une pratique illusoire.

En 1932, une expérience de multicorrection est menée sur cent copies de baccalauréat. Les copies furent distribuées à six groupes de cinq examinateurs. Les résultats montrèrent une forte dispersion des notes attribuées à chaque copie. Aucune copie ne reçut deux fois la même note. L'écart maximum des notes dépassa les prévisions : une copie de français est notée de 3 à 16. Les mathématiques et la physique, réputées pour être des sciences exactes, ne sont pas épargnées : l'écart maximum est respectivement de 9 et 8 points.

En 1975, l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (Irem) de Grenoble entreprend une expérience analogue de multicorrection. Un échantillon de six copies photocopiées de mathématiques niveau brevet est soumis à soixante-quatre correcteurs, avec



un barème très précis sur 40 points. Les résultats confirment ceux de l'enquête précédente. La dispersion des notes atteint presque 20 points. Dans ces trois expériences, les sources d'erreur sont les évaluateurs. D'autres expériences mettent en évidence celles liées au sujet. Une expérience a été menée sur le concept de l'équation. À la question : «On achète 2 pains. On donne 10 francs. La marchande rend une pièce de 5 francs et une de 1 franc. Quel est le prix d'un pain ?», on obtient 93,44% de réponses exactes dans

une classe de troisième. À la question : «Résoudre dans \mathbb{R} : $2x+6=10$ », le pourcentage de réponses exactes tombe à 81,49%. Enfin si la question prend la forme suivante : «Résoudre dans \mathbb{R} : $2000x+6000 = 1000$ », on n'obtient plus que 60,34% de bonnes réponses. Les résultats de cette enquête incitent à la prudence dans le choix des critères qui permettent de déterminer le degré d'acquisition et de compréhension d'un concept mathématique !



La prise de conscience de la complexité doit amener à relativiser les résultats.

classer les copies selon une échelle de valeur propre à chaque enseignant. Noter n'est donc jamais un acte objectif qui permet de situer l'élève par rapport aux exigences des programmes et aux objectifs de formation.

Les notes sont des nombres qui n'ont de signification que par rapport au contexte dans lequel elles ont été attribuées : composition de l'épreuve, barème et habitudes de notation de l'enseignant, niveau moyen de la classe, etc. Toutefois, l'incertitude des notes ne doit pas conduire à la conclusion que le jugement des professeurs est arbitraire.

Élisabeth Chatel⁽²⁾ a montré, en étudiant le rapport entre les moyennes générales des élèves et leurs résultats au bac, que les avis sur les travaux des élèves étaient assez convergents. L'évaluation repose donc sur des critères partagés par les professeurs mais largement implicites.

La note n'est pas une mesure mais un message particulièrement ambigu : il amalgame souvent des informations de nature variée et il est reçu par des destinataires différents qui ne disposent pas de toutes les clés pour

le décoder et qui n'en font pas le même usage. Sa fonction essentielle est de réguler le processus d'enseignement/apprentissage d'un groupe donné à un instant donné avec un enseignant donné.

La prise de conscience de la complexité de l'évaluation doit amener à relativiser les résultats et à mettre en place des procédures dans les domaines de l'orientation et de la certification qui permettent de corriger les erreurs : orientation progressive, développement de passerelles, contrôle continu plutôt que ponctuel, unités capitalisables qui facilitent une articulation avec la formation continue. Pour que l'École ne soit plus «un fusil à un coup», pour reprendre la métaphore particulièrement éloquente de cet élève d'Amiens rencontré par Hervé Hamon⁽³⁾ qui venait d'apprendre qu'il était «orienté».

Claire Krepper

(1) Note d'évaluation n°04.13 de la Direction de l'évaluation et de la prospective, consultable sur www.education.gouv.fr/stateval

(2) «Comment évaluer l'éducation ?», Elisabeth Chatel, Delachaux et Niestlé, 330 pages - 26 €.

(3) «Tant qu'il y aura des élèves», Hervé Hamon, éditions du Seuil, 292 pages - 18 €.



Il en dit

> **Philippe Niemec**, secrétaire national.

Je déplore que l'institution scolaire ne considère pas d'abord l'évaluation des élèves comme une aide dans leurs apprentissages. C'est selon moi un non-sens éducatif en totale contradiction avec le discours officiel sur l'aide aux élèves en difficulté. Les évaluations nationales CE2-6^e ont permis des progrès s'agissant de l'aspect diagnostique. Mais aujourd'hui, leur exploitation s'avère inopérante car elles n'entrent pas vraiment dans le processus pédagogique. L'enjeu est de savoir comment elles pourront évoluer vers des évaluations mieux analysées et plus formatives, une meilleure comparabilité entre les classes, des examens plus fiables. Les pratiques individuelles sont les plus difficiles à faire évoluer. L'évaluation par contrat de confiance, expérimentée au lycée de Pont-Audemer, me fait penser à un canot de sauvetage dans le naufrage que constituent, à partir du collège, les pratiques de notation sélectives. Notons toutefois que l'enseignement professionnel a plus progressé que l'enseignement général, grâce à l'influence du contrôle continu et du contrôle en cours de formation, ainsi que de l'évaluation des acquis professionnels. Difficile de prétendre faire acquiescer à tous les jeunes un socle commun de formation en conservant le même système de notation ! Comment atteindre l'objectif de 50% d'une classe d'âge diplômés de l'enseignement supérieur sans prioriser le rôle formatif de l'évaluation ? Le SE-UNSA exige du ministère qu'il impulse de nouvelles pratiques dans ce domaine. L'évaluation a également bien sûr un but pronostic quand elle débouche sur l'orientation mais celui-ci ne doit pas être déterminant avant la fin de la scolarité obligatoire. Quant au caractère sommatif des évaluations terminales comme le baccalauréat, il me paraît essentiel qu'il ne vienne pas «gangrener» l'évaluation formative en amont.