



Réflexions sur l'évaluation (2)

- publié le 24/01/2014 mis à jour le 04/02/2014

2e partie : l'évaluation et l'école

Descriptif :

Résumés de quelques articles issus du n° 169 (juillet 2012) de la revue VEI - Diversité : "La Pression évaluatrice : quelle place pour les plus faibles.

Sommaire :

- SOMMAIRE

• SOMMAIRE

Cette partie s'interroge sur les bienfaits et les méfaits de l'évaluation, ce qu'elle est, ce qu'elle devrait être pour mieux accompagner les élèves vers la réussite et dans leurs études.

- ▶ **P. 2 : Les angles morts de l'évaluation du système éducatif** : retour sur les disparités d'éducation en France / Choukri Ben Ayed* (p. 69-74)
**Membre du groupe de recherche et d'études sociologiques du Centre Ouest - Université de Limoges*
- ▶ **P. 3 : L'évaluation des politiques éducatives** : des principes pertinents, des résultats impertinents / Georges Felouzis* (p. 75- 80)
**Enseignant à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Université de Genève*
- ▶ **P. 4 : Du bon usage de l'évaluation en éducation prioritaire** / Anne Armand* (p. 81-86)
** Inspectrice générale de lettres*
- ▶ **P. 5 : Le Français comme totem et tabou** : la langue de scolarisation et les publics les plus fragiles / Maryse Adam-Maillet* (p. 87-92)
** IA-IPR de Lettres, académie de Besançon*
- ▶ **P. 6 : Des Parcours scolaires sous contraintes : orientation des élèves et évaluation des établissements** / Séverine Chauvel* (p. 100-104)
** Doctorante en sociologie au centre Maurice Halbwachs - ENS-EHESS-CNRS). ATER en sociologie à l'EHESS*
- ▶ **P. 7 : L'évaluation et la formation des enseignants : le malaise ?** / Richard Etienne* (P ; 111-117)
**professeur émérite en sciences de l'éducation*
- ▶ **P. 8 - L'Evaluation, une compétence professionnelle en question** / Anne Jorro*, Véronique Bordes* (p. 118-123)
** UMR-EFTS, université de Toulouse*

◦ Les angles morts de l'évaluation du système éducatif : retour sur les disparités d'éducation en France / Choukri Ben Ayed

La rhétorique de l'évaluation a envahi la sphère éducative, faisant d'elle un objet suspect :

- ▶ car l'évaluation émane en général d'une injonction de nature à déboucher sur des sanctions ou des gratifications,
- ▶ car les procédures ne sont jamais neutres ou basées sur la simple vertu. Elles sont l'expression d'un pouvoir, d'un contrôle.

Dans le champ scolaire, l'évaluation n'échappe pas à ces règles. L'article est consacré aux lacunes, manquements, angles morts de l'évaluation.

• 1 - Enjeux et difficultés des enquêtes sur les disparités territoriales d'éducation

Cf. recherche menée de 2002 à 2006 à la demande du ministère de l'EN, du ministère de la Recherche et Direction de l'aménagement du territoire et de l'action publique : existe un décalage entre l'importance des enjeux d'une question scolaire et l'insuffisance des connaissances disponibles.

Il existe une profusion de discours sur l'évaluation, mais une réalité des obstacles méthodologiques, techniques, voire politiques entraînant une disparité dans l'offre de formation, les moyens matériels et humains mobilisés et les résultats scolaires des élèves.

Il s'agissait également de rendre compte de "l'effet académie" en s'appuyant sur les données de statistiques scolaires à tous les niveaux du cursus (sauf enseignement supérieur). Mais cet effet est difficilement mesurable, la réussite scolaire restant définie de façon lacunaire (cf appréciation). Enfin, elle visait à à "améliorer les conditions d'appropriation par les enseignants des politiques nationales et leur adhésion à ces politiques".

- **2 - Réduire les angles morts de l'analyse du fonctionnement de l'institution scolaire**

Une difficulté : la fiabilité des sources.

La constitution d'observatoires locaux des parcours scolaires reliant préoccupations territoriales et scolaires paraît fructueuse, promouvant une nouvelle démocratie éducative fondée sur des outils de connaissance rigoureux et détachés des pressions institutionnelles.

Quel que soit le type d'académie, il est difficile d'établir un rapport direct entre les résultats des élèves et la mise en oeuvre d'actions particulières. L'essentiel se joue entre les murs de la classe, dans le cadre de certains horaires, sur la base de certains programmes, entre des enseignants dont la tâche est de transmettre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, et des élèves dont les conditions du progrès sont l'intérêt, la motivation, le travail et l'effort.

La construction des indices a permis de privilégier l'échelle départementale comme unité pertinente.

- **L'évaluation des politiques éducatives : des principes pertinents, des résultats impertinents / Georges Felouzis**

L'évaluation est aujourd'hui reconnue comme outil légitime faisant partie intégrante de l'action publique dans son mode de gouvernance et de régulation. Une politique scolaire est conçue avec ses modalités d'évaluation dans l'objectif de mesurer, d'encadrer et de contrôler sa mise en oeuvre, ses effets et sa capacité à atteindre ses objectifs.

Le propos est centré sur les usages de l'évaluation dans le cadre des politiques éducatives.

- **1 - La fécondité des approches**

Corpus de contributions réunies dans "Gouverner l'Education par les nombres ? (Felouzis, Hanhart, 2011) Présentation de 3 études de cas montrant toute la complexité des usages de l'évaluation (taille des classes, interprétation des résultats de recherche par le MEN).

- Etude de cas sur la taille des classes et la réussite des élèves à l'école primaire

cf. résultats d'une expérimentation testant une forte réduction de la taille des classes dans des écoles accueillant des publics défavorisés : la taille des classes n'influe nullement sur l'efficacité des enseignements et l'équité des apprentissages. Ainsi les IA ont-ils reçu une note ministérielle leur demandant d'augmenter la taille des classes. Après réexamen des travaux antérieurs sur la question et de l'expérimentation du MEN (cf. Pascal Bressous et Laurent Lima, 2011), il est montré que les classes à petits effectifs obtiennent des résultats significativement supérieurs aux autres et que les bénéficiaires sont plus importants pour les élèves de minorités et les élèves défavorisés.

- **2 - Problèmes méthodologiques des indicateurs de performance des lycées (Felouzis, 2005)**

Evaluation "réflexive" (cf. IPES) pour permettre une réflexion, un retour sur sa propre pratique. Les indicateurs des lycées ont été construits dès la fin des années 1980 dans la perspective de comparer les établissements (prenant en compte la nature des publics scolaires de chacun). Les indicateurs construits par le MEN comparent les taux de réussite et les taux d'accès au Bac compte tenu de l'âge et de l'origine sociale des élèves (permettant le calcul d'un taux attendu de bacheliers). Des indicateurs publiés comparent le taux attendu et le taux observé, responsabilisant les acteurs de l'éducation en donnant une mesure des conséquences de leur action. Ceci pousse les acteurs à un retour sur leurs pratiques de façon à obtenir plus de réussite pour les élèves. Or, cette théorie est biaisée par la prise en compte du niveau de départ des élèves, produisant un effet pervers lourd pour les établissements les plus défavorisés.

- **3 - Réception des comparaisons internationales Pisa en France**

Pisa est l'enquête la plus connue du grand public. Quel usage en fait-on en France ?

La comparaison des compétences des élèves en fin de scolarité obligatoire montre une dégradation des performances de l'école française. Ces résultats sont d'autant plus alarmants qu'ils rejoignent ceux de la DEPP sur les CM2, avec un accroissement des inégalités sociales (2008).

Un usage raisonné de la gouvernance par les résultats aurait pu conduire à une remise en question radicale des politiques éducatives ou une réflexion approfondie sur les causes de ce déclin (comme en Allemagne en 2000). En France, les évaluations ne sont donc nullement utilisées comme mode de régulation des politiques éducatives

(cf. Mons, et Crahay, 2011)

• 4 - Comment s'emparer des résultats de ces évaluations externes et objectives ?

L'usage des résultats "tronqués", voire faussés (cf. études de cas) pose la question de la relation entre les sciences sociales et le politique. Il reste à définir les modalités d'un usage raisonné de la recherche pour éclairer la prise de décision publique.

Pour les indicateurs de performances des établissements, le problème est de savoir ce que l'on mesure précisément dans le domaine "éducation" où les résultats de l'action individuelle sont très complexes.

En ce qui concerne les résultats de Pisa, la question concerne la façon dont les pouvoirs publics s'en emparent pour améliorer l'école ou, au contraire, les laisse donc dans l'ombre, les ignore.

Les principes de la "gouvernance par les résultats" ne s'applique que de façon partielle. Il s'agit toujours d'aller dans le sens d'une responsabilisation des acteurs de l'éducation (enseignants, chefs d'établissement, parents) afin d'éviter une réflexion approfondie sur la nature de l'action publique en matière scolaire, ses effets sur les apprentissages et les inégalités.

• Du bon usage de l'évaluation en éducation prioritaire / Anne Armand

La question de la contribution de la politique d'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves a conduit le ministre de l'éducation à demander une mission d'inspection générale pour examiner les résultats de la politique menée depuis 20 ans, interroger l'institution sur le terrain de l'évaluation, réfléchir à ce que pourrait être une mesure de performance.

De nouveaux outils d'évaluation ont été mis en place progressivement ainsi que des réflexions nouvelles avec le lancement de la politique RAR (réseau ambition réussite), professionnalisant, de fait, les acteurs.

Le concept même d'évaluation, de mesure de la performance est de moins en moins contesté, mais faut-il craindre les effets d'une pression évaluative sur le secteur particulier de l'enseignement ?

• 1 - Evaluer quoi : une nécessité dès l'origine

Plusieurs évaluations pensées nécessaires ont été mises en place depuis 1983 (création des ZEP) pour comparer les résultats des élèves ; on ne parle pas encore d'évaluer la performance (des établissements ?, des enseignants ?). La pression de l'évaluation n'est pas ressentie par les acteurs.

Lors de la mission d'inspection générale de 2006, plusieurs constats d'absence d'évaluation sont faits (ministère, rectorats, écoles et collèges).

La mesure de la performance de l'éducation prioritaire a été difficile car les objectifs n'avaient pas été clairement donnés (résultats, efficacité, pertinence insuffisamment perceptibles). Le manque de clarté entraîne une difficile mise en place des objectifs opérationnels et des indicateurs (les mêmes tableaux se retrouvent d'une académie à l'autre : taux de retard à l'entrée en 6e, taux de réussite au DNB/taux académiques/taux nationaux,... mais aucun suivi du devenir des élèves de ZEP entrés au lycées ou en LP : la question de savoir dans quelle proportion des élèves à potentialités intellectuelles comparables, les élèves issus de milieux défavorisés réussissent en comparaison avec ceux issus de milieux favorisés reste sans réponse.

Au niveau des enseignants, la nécessité de l'évaluation est inconsciemment effacée ou refusée (crainte de décourager les élèves, envie de les faire réussir en proposant des exercices à leur niveau,... et d'autres moins acceptables : refus de se confronter à la réalité des évaluations nationales, donc d'en considérer les résultats).

De même il n'existe pas de liaison de mise en forme d'analyse des résultats entre le lycée et le collège (idem entre l'école et le collège : certains ne communiquant pas les résultats de l'école primaire sous prétexte qu'ils sont confidentiels !). Tout ceci est dû à la méfiance entre niveaux (crainte d'être jugés en tant qu'enseignants, crainte que les élèves soient catalogués a priori à partir de leur performances dans le 1er degré).

• 2 - L'entrée difficile dans l'analyse de la performance

La nécessité d'évaluation en éducation prioritaire est liée à la notion de contrat. L'état donne des moyens supplémentaires (primes, bonifications indiciaires, postes supplémentaires) et attend, en retour, de connaître l'utilisation de ces moyens et les effets qu'ils produisent.

Un diagnostic des difficultés des élèves est fait et entraîne la définition de projets destinés à les résoudre (avec le choix d'un calendrier et d'indicateurs en mesurant l'efficacité). Tous les établissements se dotent d'outils d'évaluation (contrats ambition réussite en RAR, contrat d'objectif scolaire en RRS). Mais la difficulté est d'abord de dépasser l'enregistrement d'indicateurs pour entrer dans l'analyse et en faire des outils de décision (peu d'académies ont travaillé leurs indicateurs de difficulté scolaire ; au delà de la citation de tableaux de chiffres, peu de réseaux sont capables d'en faire un commentaire, une analyse et de les relier à des objectifs et des actions opérationnelles.

2e difficulté : l'analyse didactique et pédagogique de ce qu'on veut faire pour résoudre telle ou telle difficulté.

Difficile d'indiquer des objectifs à atteindre (cf. évaluations nationales : au collège, n'existe que rarement une mise en relation des items, un par un, pour déterminer un PPRE (il existe même des collèges où tous les élèves font l'objet d'un PPRE !).

3e difficulté : si quelque chose bouge du côté de l'analyse des indicateurs issus des évaluations nationales, les évaluations au sein des classes ne changent pas, tout comme les pratiques d'évaluation des inspecteurs. L'évaluation reste centrée sur les élèves, évitant le diagnostic pédagogique et didactique de l'enseignement. Cf rapport de l'inspection générale sur la politique RAR, les réseaux ont fait bouger les lignes.

- **3 - Pour une pression évaluative porteuse d'effets sur la réussite**

Refuser l'évaluation reviendrait à ne plus considérer les élèves de l'éducation prioritaire comme les autres, capables de progression vers un réel degré d'exigences.

- ▶ du côté de l'élève

Ex élève en difficulté linguistique (mesure faite par les symptômes : fautes d'orthographe, de grammaire à l'écrit ; les fautes de langue à l'oral ; les fautes lexicales dans les 2 codes). Or, pour y remédier, il faut aussi analyser les causes (la question du rapport à la langue, à l'école, à la nation. Même si l'élève est francophone, il peut y avoir une tension entre la langue de l'école, de la famille, de la bande, ... L'école survalorise l'écrit, refusant donc toute distance par rapport à la langue.

Sur quel aspect du langage veut-on agir ? (symptômes) on recherche les causes (absence de connaissances, capacités non développées, mal-être adolescent, refus pl ou moins conscient d'intégration,...).

Les références traditionnelles (note sur 20) doivent être complétées par une évaluation des compétences, càd. par la prise en compte de connaissances, de capacités et d'attitudes dans une tâche.

Le DNB et le livret de compétences montrent à quel point ceci est difficile : beaucoup estiment qu'en obtenant le brevet, les élèves n'ont pas les compétences attendues au lycée (manque d'autonomie, manque d'initiative,...).

- ▶ du côté des enseignants

L'évaluation, une question particulièrement délicate dans l'éducation prioritaire.

Comment juger les enseignants sur les résultats des élèves ?

cf. le traditionnel rapport d'inspection : il évalue en même temps la façon dont le cours se déroule et la façon dont les élèves le suivent ainsi que la qualité personnelle de l'enseignant. Or, on confond ainsi évaluation d'un enseignant et évaluation d'un enseignement qu'il faut dissocier. L'analyse de pratique est très instructive grâce au regard croisé de l'observateur et de l'enseignant acteur.

Pour évaluer des compétences professionnelles, il faut les identifier par un diagnostic partagé entre évaluateur et évalué sur les élèves et l'établissement. Le professeur inspecté est trop souvent apprécié comme un acte isolé alors qu'il devrait l'être dans la cohérence de l'ensemble des activités du collège.

- ▶ du côté de l'établissement

En éducation prioritaire, on cherche de nouvelles manières d'enseigner pour permettre aux élèves de mieux réussir. L'évolution des pratiques peuvent nécessiter des changements dans la constitution des classes, des horaires, des services des enseignants, l'organisation des lieux,... qui demandent une réflexion commune entre l'équipe de direction et les enseignants.

- **Le français comme totem et tabou : la langue de scolarisation et les publics les plus fragiles / Maryse Adam-Maillet***

(p.87-92)

La langue est la pierre angulaire de la réussite scolaire ; elle est facteur d'inégalité et d'exclusion d'autant que l'école a bien du mal à y remédier, surtout pour les publics les plus fragiles. Le propos qui suit place la langue et son apprentissage au coeur de l'école (projets et ambitions).

Un constat : dans les EPLE, même si les équipes fonctionnent dans des conditions matérielles propices, le pédagogique ne suit pas. Les élèves, soumis à évaluation permanente (par contrôles écrits) se voient renvoyer une image négative et une masse d'enfants souffrent. Par contre-coup, les adultes qui les encadrent sont souvent débordés par l'anxiété.

- **1 - Où l'on rappelle que l'ignorance n'est pas soluble dans la bienveillance**

Dans l'éducation prioritaire, au contexte déstabilisant pour tous, les discours du préjugé sur les publics et sur les langues intègrent les mécanismes de défense des acteurs qui font preuve d'une immense bonne volonté. Mais on ne peut rester tributaire des clichés. Il ne faut pas oublier la vision mono-linguiste des Français, le centrage sur l'élève et non sur les interactions adultes-élèves,...

Reconnaître que les langues premières des élèves (a priori non homologuées dans la scolarisation française) ne porte pas atteinte aux fondements républicains dans l'Europe du XXIe siècle. La validation de la compétence 2 du S2C (maîtrise d'une langue vivante étrangère) est interdite par la couplage base élèves et validation des langues vivantes pour certains élèves (ex. l'élève francophone dont la mère est turcophone et qui a des compétences

dans cette langue, ...). Cela va à l'encontre du 1er chapitre du CECRL qui valorise l'approche l'expérience langagière d'une langue familiale... L'enfant ne classe pas ces langues et cultures dans des compartiments séparés, mais il se construit une compétence des langues dans laquelle elles sont en corrélation.

- **2 - Le travail négatif : du frein au levier ?**

On a tout essayé en éducation prioritaire, sauf l'essentiel : se concentrer sur la focale de la réussite scolaire (càd. la langue et son apprentissage). Si les élèves échouent toujours, c'est parce qu'ils n'ont pu entrer, en compréhension ou en production, dans le français de scolarisation. La pédagogie de projet permet le développement de la compétence langagière dans toutes ses composantes simultanées.

Le public de l'éducation prioritaire, appréhendé via un régime négatif (manque de repères, d'éducation, de vocabulaire, de culture, de motivation, etc...) ne peut-il être vu positivement, càd avec ses compétences .

Ce n'est pas parce qu'on ne parle pas français à la maison que l'on ne peut rien apprendre à l'école ; que l'on ne sait pas DEJA écrire que l'on ne peut apprendre. Ces enfants **parlent**, une ou plusieurs langues, des variétés de français.

Ainsi, la réflexion "qu'ils apprennent d'abord le français et moi je pourrai leur apprendre quelque chose en mathématiques...", laissant ainsi au professeur de français le soin de régler la question, alors que techniquement, c'est exactement le contraire (c'est en découvrant les SVT, les mathématiques, l'EPS, la physique, etc... que l'élève intègre le type de français nécessaire à ces activités).

Il n'y a pas une seule sorte de français absolu , en dehors de tout contexte. Il ne faut pas oublier les diverses variations (régionales, dialectales, sociales) dans l'espace francophone auxquelles aucun texte officiel ne fait pourtant place.

- **3 - La réalisation d'une éducation plurilingue, nouvel horizon de la réussite scolaire**

Les français de scolarisation ne peuvent s'apprendre qu'en contexte. Les langues familiales, langage de communication de la vie courante, parlées dans les cités sont loin du français de scolarisation, langage dont l'école demande la production à un niveau autonome et expert (cf. CECRL). De plus, le français, avec son plurisystème orthographique, est l'une des langues les plus difficiles à écrire et il est difficile pour un enseignant qui en a vaincu les subtilités de ne pas maltraiter l'enfant, même involontairement, et préfèrent incriminer le manque de concentration ou autre fausse cause au lieu de prendre en compte l'hyper complexité de la fabrication de la langue.

- **4 - Le français de scolarisation et les élèves désavantagés**

Tous les professeurs ont le désir de bien faire, mais dans un cours de français on voit toujours se déployer les sources langagières de l'échec des élèves (les cours de français observés ne sont qu'occasionnellement synonymes d'apprentissage de la langue pour les élèves) . Le plus important est oublié : **une langue s'apprend quand on la parle avec les gens, lors de tâches précises, avec des objectifs sociaux d'action.**

Aujourd'hui, le français n'est pas enseigné comme une langue vivante. Seule la production écrite est évaluée dans le monde scolaire, alors qu'elle n'est qu'une compétence parmi d'autres. Si l'on veut qu'un enfant lise et écrive un jour, il faut qu'il **parle avec d'autres**. L'oral et les interactions sont donc imposées par des lois didactiques.

- **5 - "Voilà justement pourquoi votre fille est muette"**

Quelques invariants qui toujours deviennent source d'échec :

- ▶ un enseignement mobilisé par l'enseignant, s'assurant peu de la compréhension (élèves passifs, voués à quelques secondes de production orale dans de pseudo-interactions : ne donnent jamais la réplique au monologue transmissif),
- ▶ un enseignement en réception demandant uniquement une évaluation en production écrite (lieu unique de la pression évaluatrice) pour l'élève et non un mode d'apprentissage,
- ▶ un enseignement qui ne permet pas la fabrique de la langue par l'élève (pas de lecture, de dire à voix haute ; on écoute, on copie) et paralyse l'invention langagière et la construction de significations,
- ▶ un enseignement qui esquivé les interactions langagières, entre pairs,
- ▶ un enseignement fondé sur l'idée erronée qu'il faudrait être en mesure de décrire et nommer tous les mécanismes de la langue pour parler ou écrire, mais oublie qu'il faut avant tout avoir quelque chose à dire à quelqu'un,
- ▶ un enseignement qui fonde son diagnostic sur le repérage des normes non acquises et non sur ce qui est mis en place
- ▶ un enseignement au fantasme qu'un élève doit/peut produire immédiatement une langue dépourvue d'erreurs (cf. élèves francophones devant passer d'un oral courant à un écrit normé et allophones),
- ▶ un enseignement qui ne produit pas de discours explicite sur les normes de la langue standard scolaire,

- ▶ un enseignement qui ignore la langue vernaculaire du professeur (qui s'exprime le plus souvent dans un français non tenu, non scientifique,...), la langue médiatique dominante, le français réel des élèves et n'explique pas pourquoi il ne faut pas écrire comme cela,
- ▶ un enseignement de la littérature qui ne soigne pas sa réception oralisée, conçu comme pure expression de la compréhension,
- ▶ un enseignement qui, sous couvert d'équité, corrige toutes les productions écrites de la même façon (sans s'inscrire dans la progression des apprentissages),
- ▶ un enseignement qui occupe les élèves sans renforcer leurs compétence langagière par des exercices appropriés.

L'enseignement est tellement occupé à régler des questions périphériques, d'orthographe notamment, qu'il en interdit aux élèves de parler, lire, écrire assez pour progresser sur le plan linguistique.

• Des Parcours scolaires sous contraintes : orientation des élèves et évaluation des établissements / Séverine Chauvel

Le recours aux chiffres et objectifs n'est pas spécifique à la période actuelle, mais aujourd'hui, il revêt des usages particuliers avec la mise en place des réformes. L'article revient sur l'interprétation de enseignants des objectifs chiffrés, à partir des taux d'accès des élèves de 3e en 2nde générale et technologique, occasion d'examiner comment s'articulent les mise en place d'une culture de l'évaluation dans les pratiques professionnelles, et en quoi celles-ci menacent le travail enseignant d'orientation.

• 1 - Des interprétations enseignantes variées face aux objets de l'évaluation

2 réactions visant à augmenter le nombre d'élèves accédant à l'objectif du passage en seconde générale :

- ▶ l'adhésion : les enseignants issus de milieux favorisés, du secteur privé, hésitent moins à encourager les élèves à se diriger vers le LEGT, quelles que soient leurs performances scolaires ; leur logique reposant sur l'envie de l'élève (les élèves feraient preuve d'une prudence excessive liée à "manque de confiance" ou un "manque d'audace")
- ▶ la réserve : les enseignants, issus d'un milieu populaire qui connaissent une ascension sociale ou issus de familles liées au secteur public refusent d'encourager les élèves dont ils considèrent que la prise de risque est importante à ce diriger vers cette voie. Les professeurs sont critiques vis à vis du système éducatif et le fonctionnement de leur établissement en particulier (majoritairement adhérents au Snes, ils manifestent pour la défense de l'éducation, en particulier contre la DHG). Ils considèrent que les élèves issus de milieux populaires sont sous-sélectionnés (moins bons que ceux des autres catégories sociales) en raison des inégalités entre établissements, hiérarchisés selon des systèmes de notation variant de l'un à l'autre (les professeurs s'adaptant au niveau de leurs élèves).

Or, ce phénomène de sous-sélection est apparu depuis quelques années face au désir de bien placer son établissement dans le classement et contribue à augmenter le taux d'élèves accédant aux LEGT. Beaucoup d'entre eux ne parvenant pas en 1ère, cette affectation est alors considérée comme un essai.

• 2 - Gestion des flux et rationalisation dans l'école

La gestion des flux d'élèves est à la fois une procédure scolaire mais aussi une orientation des politiques publiques (cf. taux de réussite au Bac passé de 38% en 1986 à 68% d'une classe d'âge en 1994) (cf. Pons). Plusieurs réformes ont ensuite suivi (LOLF, assouplissement de la carte scolaire,...). La Loi Jospin (1989) marque le tournant de la loi d'orientation en France avec l'émergence d'une "culture du projet" (reposant sur le libre choix de l'élève et de sa famille).

Donc deux objectifs apparemment contradictoires : répartir les élèves entre les formations et respecter le projet individuel de chacun.

Une politique quantitative voit alors le jour à toutes les échelons (national, académique, départemental). Augmenter le nombre d'élève parvenant au LEGT est justifié par une conception méritocratique de l'école (mais ceci reste très abstrait dans les circulaires, l'accent étant mis sur la gestion des flux). Une posture nouvelle de l'enseignant voit le jour : chacun doit parler d'avenir (et d'orientation) avec l'élève, sa famille. Le parcours de l'élève est un parcours collectif.

• 3 - Evaluer le devenir des élèves : une autonomie professionnelle menacée

La rationalisation gestionnaire de l'orientation met au centre les flux d'élèves qu'il faut articuler avec le projet personnel (nouveau travail pour les enseignants et le chef d'établissement). Ainsi, les chiffres du devenir ultérieur des anciens élèves est utilisé par les professionnels comme outil d'orientation (fournissant des indices pour prendre une décision).

La comparaison avec les autres établissements du bassin est significative ("avoir le meilleur taux"). L'appréciation des risques d'échecs porte sur des statistiques de cohortes d'élèves (échelle perçue comme pertinente pour

agir). De même certains taux d'attractivité d'établissements ont une fonction prédictive (avec parfois une revue à la hausse des vœux des familles).

Ces modalités de gestion s'opposent aux pratiques enseignants qui mettent en oeuvre leurs pratiques d'orientation selon multiples critères (indices scolaires, psychologiques, implication familiale et capacité de progression), la nature de leur activité entre en contradiction avec l'instauration de mesures évaluatives.

• L'Évaluation et la formation des enseignants : le malaise ?

Au fil du temps, l'évaluation exerce une pression de plus en plus forte (sur les élèves, les enseignants, les formateurs, les institutions). L'article propose quelques pistes pour (re)donner du sens à cette pratique en la mettant au service des apprentissages et du développement (outil partagé).

La formation, c'est l'occasion de constater l'évolution des rapports entre la pratique quotidienne et "le coeur de la mauvaise conscience". Il y a, chez un certain nombre d'enseignants, l'intuition de la "constante macabre" (cf. Antib, 2003).

Les jugements scolaires, une double peine : l'échec d'abord, la stigmatisation ensuite

Pour les futurs enseignants, le système d'évaluation qu'ils admettent est celui qu'ils ont connu : l'important réside dans l'obtention de la moyenne (il faut d'abord obtenir la licence puis le master : ces obtentions fonctionnent sur une sorte de système bancaire mettant l'accent sur l'acquisition de crédits). L'évaluation est ici détournée de son origine : ce n'est plus une aide au progrès dans les apprentissages.

Pour les enseignants français, le 2^e obstacle est le mode de recrutement qui repose sur un concours élitiste où les connaissances sont privilégiées par rapport à la compétence (l'important n'est plus la moyenne, mais le rang). Le concours fait de l'autre un concurrent et non un membre potentiel d'une équipe. La note est perçue comme le moyen d'une évaluation "juste", sans examen réel de ses inconvénients dans les procédures d'apprentissage. Enfin, une fois le recrutement effectué, il est possible de ne pas être titularisé. Les règles précédentes changent et sont alors remplacées par un système opaque aux mains de quelques personnes.

Mais qu'est-ce qu'évaluer des élèves ? Dans notre système, ce n'est pas lui qui est évalué, mais ses performances scolaires. La seule référence est la moyenne obtenue par l'élève qui doit être chiffrée (de 0 à 20). Mais il est beaucoup plus difficile d'entrer dans une analyse des stratégies en confiant à l'élève le pilotage de son évaluation et de ses apprentissages.

- ▶ La note chiffrée offre une apparence de rigueur,
- ▶ l'appréciation se veut personnelle et donnant une forme de conseil,
- ▶ les lettres (de A à E) évitent l'effet de seuil de la moyenne (ce qui amène à utiliser des C+ ou C-, par ex.)
- ▶ la grille d'évaluation montre un souci d'exhaustivité permettant l'ouverture à l'auto- et la co-évaluation, les codes spécifiques (rouge, orange, vert, smileys,...) ont une validité extérieure quasiment nulle.

Le parcours antérieur de l'évaluateur formateur d'autant plus ses théories implicites et pratiques réelles d'évaluation qu'il ne rencontre que très peu d'occasion de les analyser.

• 1 - L'Usine à gaz de la "pression évaluative" permanente

Si l'évaluation, en France, a commencé avec les meilleures intentions depuis la création du lycée par Napoléon III (1802) et le baccalauréat (1808), avec la notion d'échec pour l'élève (cf. Dubet "les vaincus"), la rénovation des collèges s'est accompagnée de la mise en place de 4 modules dont un consacré à l'évaluation sur les conseils d'André de Peretti (1982), avec les évaluations collectives (CE2, 6e, 2^{de}).

Mais il fallait repenser l'évaluation au profit de l'élève. Ces évaluations permettant de mettre à jour les notions non acquises par les élèves, ont été mal comprises par les enseignants qui les ont fait passer, corrigées et soigneusement rangées. Ces évaluations ont ainsi perdu leur sens, allant même jusqu'à alimenter l'usine à gaz de la pression évaluative.

Puis vinrent Pisa et PIRLS (programme portant sur l'apprentissage de la lecture). Malgré le fait qu'elles sont mal pensées, tout le monde connaît le classement des différents pays. Mais la mise en évidence d'une sélection prématurée à 10-11 ans n'est pas parvenue jusqu'en France puisqu'il se trouve des partisans de la fin du collège unique.

Depuis 2005, on est rentré dans la notion de la "bonne école", permettant aux parents de faire un choix, nourrissant l'illusion que "se comporter en consommateur d'école" a une conséquence sur le devenir scolaire et social des enfants. (logique consumériste qui a déstabilisé les enseignants).

• 2 - Quelques propositions pour s'éduquer à et par l'évaluation

Il faut reconstruire le sens de l'apprentissage et des fonctions de l'évaluation afin qu'ils ne se retournent pas contre le but fixé.

Si l'évaluation, dans la tradition éducative, sert à sélectionner, cette mission ne s'est généralisée qu'au XIX^e S.

Pour combattre les effets de l'évaluationnisme, il est possible de retrouver sens à l'évaluation conçue comme aide au développement. Ainsi faut-il s'accorder sur la construction des critères de réalisation et de réussite au début de toute séquence d'enseignement (question d'éthique et d'émancipation des personnes et institutions).

• L'Évaluation, une compétence professionnelle en question / Anne Jorro, Véronique Bordes

Enseignants et formateurs partagent l'idée d'une obligation de moyens mais restent réticents lorsque la question du résultat, de l'évaluation est brandie. Cette perception négative amène les auteurs à analyser la pratique professionnelle décisive dans les apprentissages et dans l'exercice de la fonction enseignante.

• 1 - Le poids de l'évaluation à l'école

La perception des inégalités sociales, des inégalités dans les apprentissages mobilise les enseignants qui entrevoient la nécessité de penser autrement l'acte éducatif en prenant en compte la singularité des apprenants. L'évaluation formative, la pédagogie différenciée des années 90 sont revisitées et font l'objet de nouvelles approches. Penser autrement leur pratique professionnelle renvoie les enseignants au rapport équité/efficacité. Que signifie l'équité pour des élèves en très grande difficulté ? Quelle est l'équité de leur accès aux savoirs ?

• 2 - L'activité évaluative comme pratique socioculturelle

L'activité évaluative met en évidence l'interstructuration entre modalités pédagogiques et didactiques et l'activité réelle des élèves et le projet d'apprendre ne relève pas d'une injonction.

- ▶ Organiser le fonctionnement de la classe comme une communauté d'apprentissage avec ses rituels et règles du jeu, sa microculture de sorte qu'apprendre relève bien d'un processus sociocognitif ouvert aux affects et émotions,
- ▶ Valoriser les médiations entre pairs, par les instruments, le langage (pour ne pas isoler l'élève dans sa difficulté et lui proposer des voies d'accès au savoir variées),
- ▶ Co-élaborer avec les enfants les exigences des tâches, sachant que cette connaissance fait souvent défaut et qu'ils s'en remettent au jugement de l'enseignant (la négociation de la valeur d'un travail prend sens quand elle est fruit du collectif), les opacités référentielles (inégalités peu visibles qui structurent le rapport élèves/scolarité)

• 3 - L'importance des contextes

Il faut porter une triple analyse sur le contexte de la classe et du travail de l'élève, l'organisation scolaire, le travail extrascolaire.

L'activité de l'élève prend appui sur le travail scolaire, la vie de l'établissement et celle du quartier (peu pris en compte).

cf. Barrère, 2009 : le travail scolaire s'apparente à une expérience où les élèves sont confrontés à 4 types d'épreuves :

- ▶ le sens : qui permettront à l'élève d'accorder une utilité sociale aux études et établir un rapport au savoir (fortement influencé par la relation à l'enseignant)
- ▶ l'autonomie : commence par la mise au travail chez soi, l'organisation des temps de travail, la nécessité de développer un travail personnel non prescrit
- ▶ le verdict scolaire (partie du travail évaluée (fortement repérée par les élèves et avec un poids considérable sur la carrière de l'élève). La peur du mauvais résultat (l'élève cherchera à sauver la face) peut entraîner une intériorisation négative de l'élève (allant de la démotivation au désintéressement).

Le lieu géographique de l'établissement a un effet sur l'évaluation (L "effet établissement" positionne les élèves dans une incertitude quant à leur valeur réelle. Le travail scolaire est différemment mis à l'épreuve selon l'établissement, la classe,...)

L'école peut aussi être le lieu de la ségrégation ethnique (ex. des élèves de Seine Saint Denis qui s'enferment au sein d'un territoire de l'école à l'université).

• 4 - Professionnaliser les enseignants à la compétence évaluative

Cette compétence est une compétence clé de la profession, mais les enseignants sont confrontés à de nombreux dilemmes (voire un sentiment d'insécurité dans le fait de mettre en oeuvre des pratiques d'accompagnement des apprentissages et dévaluation des acquisitions).

L'acte évaluatif relève de la fonction critique (coexistence d'un processus de valorisation et processus d'identification des points d'amélioration). Relever d'abord ce qui est bien puis ce qui mérite un ajustement renvoie à la posture de l'ami critique (posture complexe qui allie bienveillance et exigence. L'élève est reconnu et légitimé dans son action à reprendre sa tâche).

Sont nécessaires : une relation d'autorité, d'encouragement, de conseil, d'écoute,...

• 5 - Perspectives professionnelles

La pression évaluative est fortement liée à l'idée que la société française se fait de la réussite et de la méritocratie scolaires. Mais elle est aussi dépendante du contexte international dans lequel les obligations de résultats dictent des orientations nouvelles dans les pratiques enseignantes.

Le développement de la pratique évaluative assure un positionnement professionnel juste sur une pratique criblée de représentations négatives.



Avertissement : ce document est la reprise au format pdf d'un article proposé sur l'espace pédagogique de l'académie de Poitiers. Il ne peut en aucun cas être proposé au téléchargement ou à la consultation depuis un autre site.