



De l'évaluation par contrat de confiance (EPCC) au contrat de réussite

publié le 23/03/2015 - mis à jour le 12/06/2015

Dialogue entre deux enseignants...

Descriptif :

Comment développer une évaluation pour les élèves qui valorise les progrès et dédramatise le statut de l'erreur en l'intégrant pleinement au processus d'apprentissage ? Notamment par la promotion du retour sur les erreurs commises. C'est ce que propose de façon différente les auteurs de cet article.

Sommaire :

- De la place de la note
- Aux origines du décrochage
- L'Évaluation Par Contrat de Confiance
- Vers des pratiques pédagogiques innovantes
- Une contractualisation qui implique les élèves
- Mise en place des contrats de réussite

Renan CAMENEN et Guillaume DAVIAUD enseignent le Français et la Physique-Chimie au [collège A.Camus](#) de La Rochelle (anciennement ZEP – RRS) ; ils **s'interrogent** depuis de nombreuses années sur les **questions de l'évaluation** par compétences ; ils **évaluent sans notes** sur les niveaux sixième et cinquième ; leurs pratiques continuent d'évoluer au profit d'une pédagogie au service des élèves ([classe inversée](#), [évaluation de l'oral spontané](#), BYOD...).



Nuage de mots

Ils ont assisté aux deux journées de [Conférence nationale sur l'évaluation](#) des élèves de décembre 2014 et en sont revenus confortés dans leur dynamique de recherche-action.

Le **dialogue** qui suit permet de **croiser les regards**, les **points de vue**, sur une pratique discutée et débattue l'an dernier et mise en place cette année. Les **séances** et les **outils** diffèrent mais les **objectifs** visés restent identiques : **évaluer de manière bienveillante** sans compromettre les exigences disciplinaires et éviter le fait qu'un trop plein d'erreurs « justifie » chez certains élèves le décrochage scolaire.

Le format adopté ici, le **dialogue**, permet une évidente **liberté de ton** qui met en exergue les faiblesses de l'évaluation la plus répandue à ce jour. Il s'agit avant tout d'une **auto-critique**, d'une **analyse des pratiques** antérieures, qui leur a été fondamentale pour aborder les **réflexions** d'aujourd'hui.

● De la place de la note

Renan CAMENEN (RC dans la suite) – Cette dernière décennie, nous avons tous peu ou prou lu ou entendu avec une confiante défiance les exhortations d'[A. Antibii](#) à lutter contre la fameuse « **constante macabre** » qui voit décrocher au fur et à mesure un pourcentage inquiétant d'élèves qui viendront grossir les près de 120 à 150000 **décrocheurs** annuels sans qualification – sans que je sache d'où proviennent ces statistiques ; mais assuré dans la pratique quotidienne que des élèves quittent bien le système poches vides et amertume aux lèvres – ; les rapports

PISA qui s'égrènent au fil des années – et là encore, depuis une décennie ! – n'en disent pas moins et rendent de plus en plus patents le fait que l'École de la République accroît ce qu'elle devrait réduire : la « fracture sociale ». Je ne reviens pas sur le sens des formules ; le constat est bien réel : l'institution produit par de très nombreux filtres et biais, et qu'on le veuille ou non – normalement plutôt non ! –, un écrémage injustifiable par la note dès les plus jeunes années.

Guillaume DAVIAUD (GD dans la suite) – C'est un échec et une partie de cet échec génère de l'incivilité, de la violence et de la délinquance ce qui représente un coup social exorbitant. [Pierre Merle](#) évoquait lors de la [Conférence nationale pour l'évaluation des élèves](#) (conférence de l'après-midi du vendredi 12/12) ces 130 000 jeunes qui quittent l'École chaque année sans rien... soit près de cinq millions d'individus sur quarante ans, une durée légale de travail... Ce n'est plus hasardeux d'affirmer que ces jeunes se sont quelque part sentis rejetés par l'Institution, et que la note est responsable de beaucoup !

RC – Oui, la note, cette vieille dame aigrie... On y revient toujours.

GD – Après les événements tragiques du mois de janvier, le débat sur la note retombe un peu et pourtant... C'est un bon point de départ !

RC – Les **formations et mutualisations des pratiques** ont depuis longtemps favorisé une grande variété des **réflexes pédagogiques**, non sans disparité entre le premier et le second degré, entre les établissements qui sont « classés », entre filières pro et voies générales, entre les disciplines : classes en îlots bonifiés ou pas, usages des TICE en ENT, tablettes, baladodiffusion, concours et master à la manière de..., classes inversées... Ces pratiques **stimulent le travail en classe**, développent le plaisir d'apprendre et luttent **contre le décrochage** mais voient trop souvent les séquences d'apprentissage s'achever par des évaluations singulièrement archaïques qui laissent songeur : une photocopie, des énoncés en noir & blanc, un barème synthétique, une épreuve circonscrite dans une durée bien définie par le cri des cloches. Pas très fun, mais ça la clarté d'annoncer la couleur : « finie la rigolade ! »

GD – Comme si toutes les **stratégies innovantes** mises en place n'avaient eu qu'une seule fin : masquer la dure réalité scolaire qui veut qu'il n'y ait pas d'apprentissage sans vrai travail, avec son lot de perdants...

RC – C'est trop rendre grâce au jansénisme... Le hic, c'est que ces évaluations restent majoritairement évaluées par des notes, et que ces notes n'ont jamais eu de vertu pédagogique à proprement parler, si l'on considère la pédagogie comme étant l'art d'enseigner des connaissances, des compétences, une culture ; trier, discriminer et hiérarchiser, çà oui, et pour l'élite seulement ! Au XIX^{ème} siècle, toute note et toute moyenne se conçoit dans une logique qualifiant/disqualifiant. Et qu'il s'agisse pour l'un d'entre-eux, suspecté de ne pas jouer franc-jeu, de réchapper au verdict d'une mauvaise note... La sentence peut claquer de manière infamante ! La littérature du XIX^{ème} fourmille de portraits de ces nouveaux héros qui refusent d'endosser le costume convenu et convenable du bon fils de famille. Mais tout le monde ne jouait pas dans cette cour-là... et jeunesse passée, il va sans dire que la plupart rentraient dans le rang.

● Aux origines du décrochage

GD – Oui... Merci pour la leçon de littérature... Plus simplement, il faut retenir que la **note a été créée** par une élite pour en **classer** une autre – École Polytechnique dès 1880 –, et qu'elle avait pour but de classer – je le répète – des élèves qui savaient déjà, des élèves qui avaient appris et compris... La note validait et certifiait un niveau et un degré d'acquisition ! Quand cette méthode d'évaluation a doucement mais sûrement migré dans le secondaire, les enseignants se sont mis à noter des élèves qui n'avaient pas encore appris, des élèves qui ne savaient pas. L'Institution s'est mise à **certifier** le fait que l'élève commettait des **erreurs lors des apprentissages**... Belle idée ! Dès que l'élève essaie, se met à produire, travaille... il perd des points. Pire ! Ses moyennes disciplinaires et sa moyenne générale, à l'image d'une encre indélébile, lui rappelleront ses échecs même s'il finit par réussir... Et [J-M. Monteil](#) d'expliquer lors de la récente [Conférence sur l'évaluation](#) (conférence du vendredi matin) que tout individu a besoin de se **comparer** aux autres et recherche naturellement à se construire « un **référentiel de comparaisons positives** »... Qu'est-ce que cela signifie ? Ça signifie que lorsque l'École et son évaluation notée n'ont pas la capacité d'aider l'élève à construire une **image positive** dans le référentiel de comparaison scolaire, il pourra se développer une comparaison positive dans des comportements a-scolaires, voire de contre-culture, qui

prennent à contre-pied l'Éducation nationale...

RC – Et au-delà... notre société républicaine dans sa globalité.

GD – Le référentiel de **comparaison** positive est un **besoin primaire, biologique**, qui doit impérativement exister. Quand celui-ci s'invente en marge du système, on peut évidemment envisager le pire... Nous avons donc la mission de limiter au maximum ce décrochage, non par des actions ponctuelles et des moyens supplémentaires ou des intervenants extérieurs, mais bien de revoir en profondeur notre pédagogie mise en place au quotidien.

RC – Notamment pour corriger la méprise sur la fonction de l'évaluation qui n'a pas été suffisamment adaptée à la politique éducative des quarante dernières années. Mais là, il faut aussi convenir que les évaluations s'élaborent surtout par mimétisme. Nos modèles sont d'abord nos Pères qui nous ont enseigné et appris, quand nous étions élèves. Une dette scrupuleuse les récompense sans doute d'hommages compassés et surannés... Nos épreuves sont alors des répliques des leurs. Nos modèles sont aussi nos Pairs, pour peu que la curiosité nous conduise à jeter un coup d'œil sur les sujets laissés-là sur la table ou sur la toile par des collègues. Enfin, ce sont les **épreuves certificatives** qui donnent encore le ton, comme si elles étaient l'alpha et l'oméga du geste pédagogique... Ces grandes épreuves imposent un véritable diktat qui contamine tous les niveaux et épuise la grande variété des évaluations possibles. Et pourquoi ? Parce qu'elles sont attendues et achèvent un cycle, parce qu'elles sont redoutées et « bachotées » à outrance et qu'en creux, en négatif, elles établiraient un bilan de ce que les élèves « réussissent » ou « ratent » à cause de nous – et fourniraient des indicateurs très simplement efficaces pour juger des performances des établissements –. Une fois la leçon digérée, la plupart de ces sujets se reproduisent en vase clos dans la sphère privée, à l'ombre d'un catalogue rompu par une épuisante exploitation et qui conserve malgré tout les sujets imparfaits dans la pratique – car enfin, peut-être ce devoir est-il « bon » et les élèves « mauvais » ? –. Ce sont les élèves qui ratent un sujet, bien plus rarement les professeurs...

GD – Tout bien pesé, ce qui entraîne souvent le ratage d'une évaluation, c'est son déséquilibre, il faut l'avouer. Déséquilibre à vouloir prématurément singer des épreuves rondement idéalisées du collège en collant des notes dès la primaire, celles du DNB ou du Bac ; déséquilibre à vouloir tout évaluer une bonne fois pour toute par un « devoir » qui doit tout examiner, tout évaluer, tout contrôler des acquisitions d'un chapitre, d'une séquence, d'une période. C'est souvent cela l'évaluation qui coûte si cher en corrections, remédiations, démotivations et décrochages : demander à un élève lambda de rendre compte de ce qu'il a mis plusieurs heures, voire plusieurs semaines, à découvrir, comprendre, apprendre sans en être l'expert, loin sans faute, souvent en moins d'une heure, et sans tenir compte des contextes. Mettez-vous deux secondes à la place d'une personne qui découvre et doit apprendre à maîtriser un logiciel...

RC – Une situation commune !

GD – À gauche, une personne qui visiblement se rapproche de la tâche finale, et à droite ? Vous... coincé par une première étape qui vous place en situation de blocage. Le formateur vous annonce qu'il faut restituer une production pour **valider la maîtrise** des manipulations requises dans les cinq minutes. Très rapidement, l'aveu d'incompétence, mis en exergue par la performance du voisin, entraîne des réactions parfaitement impropres à transformer l'essai en réussite ; vous perdez vos moyens, vous vous retrouvez acculé et aux aguets, prêt à faire un peu n'importe quoi n'importe comment pour vous sortir de cette impasse... Travail rendu et pression retombée, vous vous dites que : « l'informatique ? Très peu pour vous... » À ce jeu-là, noté pour les élèves, c'est sûr : seuls les meilleurs s'en tirent... dès la primaire et au collège. Pour bien des élèves, ces épreuves commencent bien tôt !

● L'Évaluation Par Contrat de Confiance

RC – Dans le principe, l'EPCC d'A. Antibi restaure des pratiques déjà appliquées dans le cours ordinaire de la **préparation des évaluations** qui cherchent à mesurer la qualité d'acquisition de ce qui a été vu en classe : les enseignants annoncent les **objectifs** de la séquence, énoncent les **points de révision** qui compteront, répondent aux **questions** et évitent que les élèves se fourvoient... Ce modèle archétypal de l'EPCC est bien évidemment transposable du primaire au secondaire – et tout du moins au collège – car, comme le soulignait encore récemment A. Prost lors de la [Conférence nationale pour l'évaluation des élèves](#) (conférence de la matinée du jeudi 11/12), il faudrait « primariser » le secondaire dans ses pratiques pédagogiques d'évaluation.

GD – Oui... Il s'agit de poser rigoureusement les termes de l'évaluation et d'éviter le fait que les élèves « conscientisent » l'évaluation comme une situation déjà à risque dès le primaire lors des apprentissages fondamentaux et que, focalisé sur le jugement, ils oublient l'essentiel : l'**évaluation mesure les progrès** et permet une **rétroaction** sur les obstacles qui sont levés par les corrections, **remédiations, nouvelles tentatives**.

RC – Mais, dès la classe de sixième, de nombreux élèves ne voient plus les choses comme ça...

GD – Et il faut déjà restaurer le rôle de l'évaluation qui ne peut être qu'une **évaluation formative** dans le cadre des **apprentissages** de la scolarité obligatoire... non des évaluations qui sanctionnent un parcours jugé au plus tôt. Les apprentissages prennent du temps et il n'est pas aberrant d'admettre que les élèves doivent se tromper en phase de découverte, d'acquisition, de réinvestissement : ce devrait même être la norme ! L'est-elle ? Pas si l'on en juge le délabrement moral et le désinvestissement pour le « dit » scolaire, pas si l'on observe les comportements en situation d'évaluation et de correction dès les classes de sixième et de cinquième. La fracture est souvent déjà bien consommée et ancrée comme rapport à l'École.

RC – Alors, qu'est-ce qu'on fait ?

● Vers des pratiques pédagogiques innovantes

GD – À partir du moment où l'on prend conscience des limites de la note, on teste, dans un premier temps, d'autres dispositifs d'évaluation. La conséquence directe de cette nouvelle approche est que, très rapidement, c'est l'ensemble de notre pédagogie qui se reconstruit pour éviter ou plus simplement limiter le décrochage scolaire. Fait très important, ce changement de regard diffuse dans toutes nos pratiques, au quotidien, et non pas une demi-heure par-ci, une demi-heure par-là pendant un cours bien ciblé... J'expérimente l'**évaluation par compétences** et **sans notes** sur toutes mes classes de cinquième depuis trois ans, et j'en suis très satisfait ; cette méthode maintient efficacement la **motivation** des élèves, réduit les risques de **décrochage scolaire**, valorise l'**estime de soi** et le goût de l'**effort** dans un esprit de saine émulation et d'esprit collectif. Il est ici question d'**exigence... et de bienveillance**...

RC – Mais a-t-on encore le droit d'employer ce mot : « bienveillance » ?

GD – Oui... Plus que jamais ! Ce terme n'a jamais été synonyme de « laxisme »... Mais il faut sans cesse justifier la pratique, comme si un professeur « bienveillant » était systématiquement un professeur qui n'était pas respecté, qui acceptait le « bazar » et qui plaçait tous les élèves dans une sorte de « fausse réussite » les condamnant à l'échec une fois en seconde... Ce n'est évidemment pas le cas. En instaurant le meilleur **climat de classe** possible propice à l'apprentissage, on aide les élèves à être disponibles pour la **réflexion**, on développe les **solidarités** entre pairs, on voit s'atténuer les biais provoqués par les individualismes. Cependant, depuis un an, j'atteins une limite, une sorte de « frustration » tout en étant convaincu que je suis sur la bonne voie.

RC – En effet, la précision du diagnostic n'engage pas de pronostic si l'on en reste là, à l'état de simple constat...

GD – Oui, c'est ça, la grille de couleurs ne répare pas... Seule les **interactions grille-remédiations-réparations** permettent des progrès.

RC – Le processus d'apprentissage reste incomplet si l'on ne tente pas d'aller plus loin. Il faut définitivement statuer sur le rôle de l'erreur ; le simple catalogue des réussites et échecs sur les **grilles disciplinaires** lors des procédures d'apprentissages doit permettre de plus conséquentes rétroactions de l'élève sur ses productions. Je reprends donc le modèle de l'EPCC... Mais comme la pédagogie de contrat en amont n'est pas toujours suffisante, un autre contrat, en aval, peut concourir à la réussite de la majorité des élèves confrontés au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Un **contrat** qui **implique** jusqu'au bout du processus **l'élève**.

● Une contractualisation qui implique les élèves

GD – Pour faire bref, en situation de correction, c'est l'**élève** qui **diagnostique** de lui-même différentes **erreurs** encore commises sur un contenu déjà étudié. Parmi, ses erreurs, il en relève une ou deux qu'il lui semblent possible de corriger rapidement et de manière définitive – et il faut insister sur ce mot –. C'est ainsi qu'il complète son contrat.

RC – Ce **contrat** a pour fonction de **revaloriser** une phase souvent décevante de la pratique pédagogique : la **correction**... Épisode rendu ingrat et fastidieux pour des élèves que l'on connaît focalisés sur la note ; une note accueillie comme un verdict irrévocable sans chance, justement, de révocation. Je proposais l'an dernier, à partir du mois de mars aux élèves de quatrième ce principe – en situation de rédaction, dans un catalogue des erreurs identifiées, l'élève choisit une erreur parmi celles que j'ai repérées. Il s'agit normalement de celle qui est la plus « simple » et la plus « compromettante » pour la qualité de son expression écrite ; je l'encourage justement à choisir celle-là. Il doit de manière autonome reconnaître que cette erreur-là n'est plus acceptable de sa part... et qu'il ne peut plus remettre au lendemain cette correction qui ne demande pas plus que de l'attention à porter sur ce fait de langue. Chaque **élève** complète **individuellement** et de manière **autonome** son **contrat** qui accompagne toujours le sujet proposé ; si la correction est avérée lors de la rédaction suivante, j'ajoute une prime à la correction à la note reçue ou, dans le cadre des classes sans notes, je complète l'item de ma grille disciplinaire : « comprendre et apprendre en se corrigeant » – ; présenté trop tardivement – dans l'année et dans le cycle –, les élèves n'ont pas perçu l'avantage concédé. Présenté cette année dès septembre aux élèves de sixième et de quatrième, ils adhèrent et consacrent désormais une attention particulière à comprendre les indications de correction...

GD – Mon problème était bien différent : j'avais quant à moi surtout besoin d'organiser des séances de **remédiations** sans avoir le temps de le faire avec un rendez-vous hebdomadaire d'une heure et demie... J'ai bien demandé des heures... que je n'ai jamais eues... Alors... je réfléchis, je m'inscris sur [Vi@Educ](#), je me documente et j'échange. La pratique de la **classe inversée** peut me permettre de « dégager » un temps précieux pour organiser ces fameuses **séances de remédiation** ? J'y souscris... et je garantis un niveau de pré-requis identiques pour toute la classe ce qui stimule les élèves dès l'entrée dans la séquence...

● Mise en place des contrats de réussite

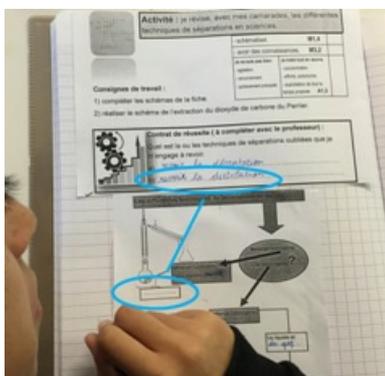
RC – Et comment organises-tu ta « **contractualisation** » ?

GD – Une séance est préparée sur un sujet fraîchement étudié. L'élève a donc la possibilité de **tester** ses **connaissances** et quelques **compétences**... Il s'agit souvent d'un **document** à compléter afin que les parties restées vierges l'aident à repérer ce qui le bloque encore... Rien n'est plus clair que ce qui reste vide ! Ensuite, une correction projetée accompagnée d'explicitations orales est réalisée pour que chaque élève achève son activité avec une fiche complète aux notions et techniques stabilisées. Enfin, l'élève formule lui-même la ou les deux erreurs commises qu'il se sent capable de corriger... C'est son **engagement** ! J'aide certains élèves à formuler les termes de leur contrat, toujours avec un **regard bienveillant**, en tâchant de respecter leurs choix même si, finalement, les engagements semblent manquer d'ambition.

RC – Ce manque apparent d'**ambition** est tout d'abord nécessaire pour lancer ce nouveau contrat et instituer un nouveau rapport à l'erreur, à la correction, à l'évaluation. Stimuler les apprentissages sur la phase de correction reste une gageure qui peut être une victoire en soi... Au fil du temps, les **exigences s'élèvent** alors que les **erreurs** répétées et sédimentées par des années d'oubli s'**effacent**... C'est en tout cas le but. Évidemment, ces **rétroactions** reviennent sur des notions rabâchées pendant des années mais dont la connaissance est mal-assurée ou la maîtrise de la technique, négligée. Mes « contrats », contrairement aux tiens, sont rarement liés aux apprentissages nouveaux, mais bien plutôt liés aux **apprentissages fondamentaux** de la maîtrise de la langue et de l'expression... Surtout : les élèves doivent maintenir le secret sur le choix qu'ils ont réalisé. Je tiens à découvrir cet engagement lorsqu'il me le présente lors de l'évaluation suivante, s'ils jugent qu'ils ont effectivement porté un effort sur le point concerné. Dès que le progrès devient mesurable et quantifiable, comparant les deux productions, je valorise...

GD – Dans ma discipline, c'est l'**élève** qui **repère** ses erreurs, ce n'est pas un trait rouge de son professeur qui l'identifie avec une annotation peu explicite pour l'enfant. C'est lui qui positionne le curseur sur l'effort qu'il est prêt à consentir pour se corriger... et donc progresser. Dans un premier temps, on peut s'interroger sur le fait que l'élève choisisse l'effort qu'il souhaite produire. Mais l'effet est, quoi qu'il arrive, positif. Il est urgent d'inscrire tous les élèves dans une telle dynamique qui permettra au professeur de dire : « tu vois, cette erreur, tu ne la commets plus. » Il faut conduire certains élèves à **retisser des liens avec la réussite**.

RC – Oui... Il ne s'agit pas de réaliser coûte que coûte, et en situation d'apprentissage, une production parfaitement



Contrat de réussite en sciences physiques

achevée, un modèle impeccable. Ces procédures tentent simplement de réparer certains dommages dans la temps, au fur et à mesure. L'**effort** ne se veut plus « dur » et « raide » ou « brutal », qui plus est circonscrit dans la durée d'un exercice technique d'apprentissage, mais **plus constant** grâce au sentiment de voir des efforts récompensés... Ce qui entraîne parfois des demandes fortuites : des réexamens des compétences acquises... hors des temps d'**évaluation** imposés par le professeur... Mais il s'agit d'avancer pas à pas, comme la tortue de La Fontaine...

GD – et bien évidemment, l'ensemble de ce travail n'empêche pas le professeur d'exprimer des exigences plus importantes quand l'élève produit, recherche, investit... à d'autres moments du processus d'apprentissage.

RC – Mais ce n'est pas la martingale que certains appellent de leurs vœux... Cela stimule de nombreux élèves, mais pas tous autant qu'on le souhaiterait déjà et...

GD – Des idées, des ajustements, de la réflexion restent nécessaires pour affiner le principe qui doit rester flexible et accompagner le développement des autres pratiques pédagogiques.

RC – Maintenant, comment ça s'appelle ce... « système » ? Reprenant A. Antib, j'ai bien pensé à CPCC pour Correction Par Contrat de Confiance mais...

GD – Pas très parlant... Pour le moment, parlons seulement de **Contrat de réussite**.

Documents joints

 [Activité autour du conte en sixième](#) (PDF de 162.6 ko)

Activité autour du conte en sixième

 [Contrat de réussite en sciences physiques](#) (PDF de 222.3 ko)

Contrat de réussite en sciences physiques

 [Document-support de séance de remédiation \(Unités de volume et de masse\)](#) (PDF de 124.4 ko)

Document-support de séance de remédiation

 [Evaluation sur rédaction d'un conte](#) (PDF de 126.3 ko)

Evaluation sur rédaction d'un conte

 [Grille d'évaluation de rédaction en français](#) (PDF de 114.9 ko)

Grille d'évaluation de rédaction en français

 [Préparation d'une évaluation de français en quatrième](#) (PDF de 154.2 ko)

Préparation d'une évaluation de français en quatrième