

Atelier N°4
Quand évaluer ne rime pas avec dévaluer

Support de présentation
utilisé par
Jean-Marie Demoustier
et Jean-Pierre Merveille



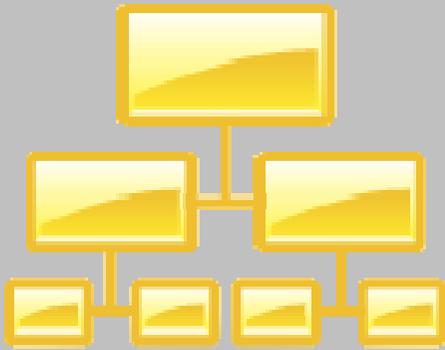
***Quand évaluer
ne rime pas avec dévaluer***

Atelier 4 de l'université d'été 2009

JP. Merveille, président du Co Di

JM. Demoustier, responsable de la cellule pédagogique FESeC

Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer



*Quand évaluer
ne rime pas avec dévaluer*

- Le contexte général***
- Des constats en Communauté française***
- Analyse et tensions***
- Des propositions alternatives***

□ *Le contexte général*



Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer

- ***Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves***
- ***Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle***
- ***Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures***
- ***Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale***

Art 6 Décret « Missions » 24 juillet 1997

Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer

Dans la volonté de développer ces objectifs, les politiques évoquent régulièrement la promotion d'une plus grande «démocratisation» de l'enseignement.

Ce concept donne souvent naissance à des débats multiples dans lesquels il est question de:

- *l'égalité des chances*
- *l'égalité des résultats*
- *l'équité*
- *réussite scolaire pour tous.*

*Dans les faits, la démocratisation scolaire s'est traduite par une « massification » et **la réussite scolaire reste très inégale.***

Bref, l'école démocratique de masse et orientante reste encore à inventer

Quand évaluer ne rime pas avec dévaluer

Mise en œuvre du décret « Missions » du 24 juillet 1997



Quand évaluer ne
d'évaluer

Le décret du 2 juin 2006 vient compléter le dispositif pédagogique du décret « Missions » en introduisant des épreuves externes d'évaluation

- Des épreuves externes *certificatives* produites par la CF conduisant à *la délivrance du certificat d'études de base appelé CEB.*
- Des épreuves externes *non certificatives* produites par la CF. Elles visent à *mesurer l'évolution des apprentissages des élèves dans une discipline* à différents endroits du parcours scolaire.
- En 2010, des épreuves externes *non certificatives*, dans un premier temps, seront produites par la CF pour mesurer le degré d'acquis des compétences à 14 ans (*socles de compétences*)
- Il est aussi question de construire un **TESS**: des épreuves externes *certificatives* produites par la CF dont les résultats interviendront pour la délivrance du **CESS** (*compétences terminales et PF*)

❑ *Des constats en Communauté française*



Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer

Résultats du CEB

Année	Inscrits	Présents	Réussites	Echecs
2007	28.086 100,0%	27.742 98,8%	23.286 83,9%	4.456 16,1%
2008	45.025 100,0%	44.573 99,0%	38.877 87,2%	5.696 12,8%
2009			87,6%	



COMMENTAIRES

**Résultats dans l'enseignement fondamental en 2006-2007
des élèves entrés en P1 à 5 ans, 6 ans et 7 ans, en 2004-
2005.**

<u>2006-2007</u>	P1	P2	P3	P4	Spécialisé	Sortis
Entrée P1 à <u>5 ans</u> (864)	0,00 %	5,67 %	90,05 %	0,46 %	0,00 %	3,82 %
Entrée P1 à <u>6 ans</u> (45 719)	0,07 %	10,77 %	84,37 %	0,45 %	1,18 %	3,17 %
Entrée P1 à <u>7 ans</u> (2 401)	0,00 %	17,53 %	58,35 %	0,62 %	15,20 %	8,29 %

Dans l'enseignement secondaire
10 000 élèves à l'heure inscrits pour la 1^{re} fois en 1C
durant l'année scolaire t

Situation scolaire:	S3	S4	S5	S6	CEFA	Spécialisé	Diplômés
Fin de l'année scolaire t+5	12	163	1.192	2.502	304 (sur 6 ans)	22 (sur 6 ans)	4 314
Fin de l'année scolaire t+6	2	29	315	1 028	15	1	2 222
Fin de l'année scolaire t+7	0	4	61	291	7	0	919
Sur 8 années dans l'enseignement secondaire							7 455 soit 74,5 %

t

10 000 élèves entrant en 1C à l'heure (100 %)



9 159 élèves entrant en 2^e à l'heure

Taux de transition de la 1^e à la 2^e : 91,6 %



8 171 élèves entrant en 3^e à l'heure

Taux de transition de la 2^e à la 3^e : 91,5 %



6 460 élèves entrant en 4^e à l'heure

Taux de transition de la 3^e à la 4^e : 79,1 %



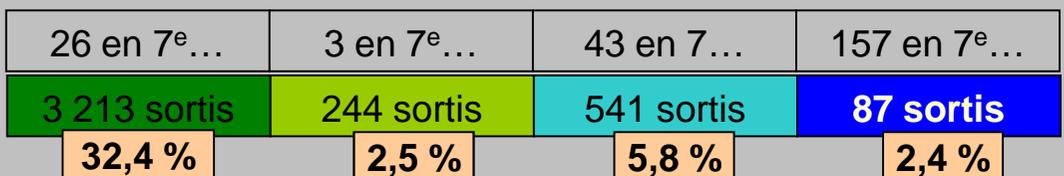
5 303 élèves entrant en 5^e à l'heure

Taux de transition de la 4^e à la 5^e : 82,1 %



4 524 élèves entrant en 6^e à l'heure

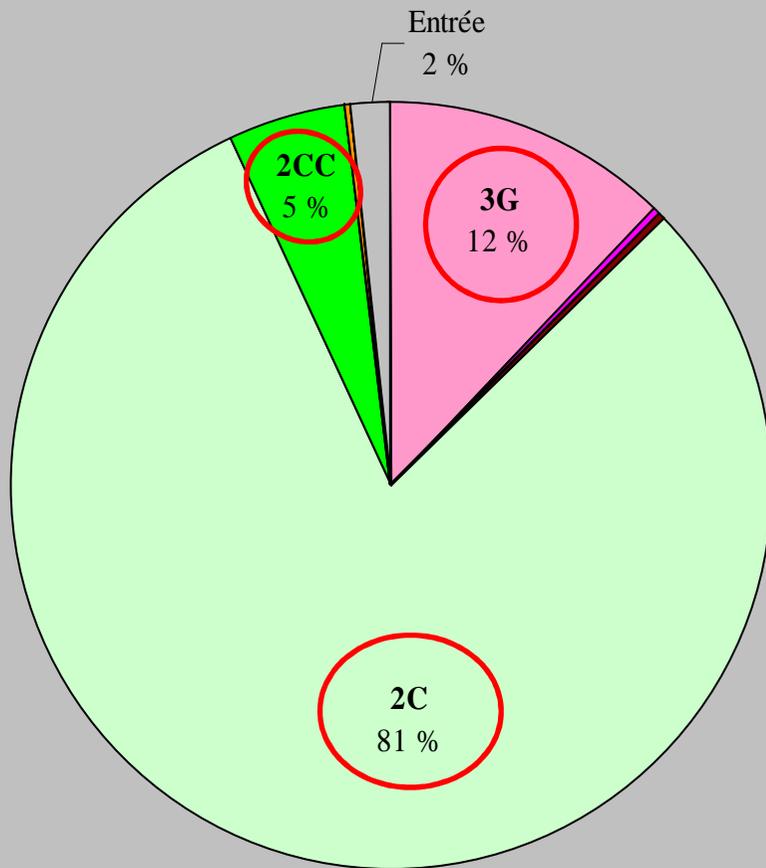
Taux de transition de la 5^e à la 6^e : 85,3 %



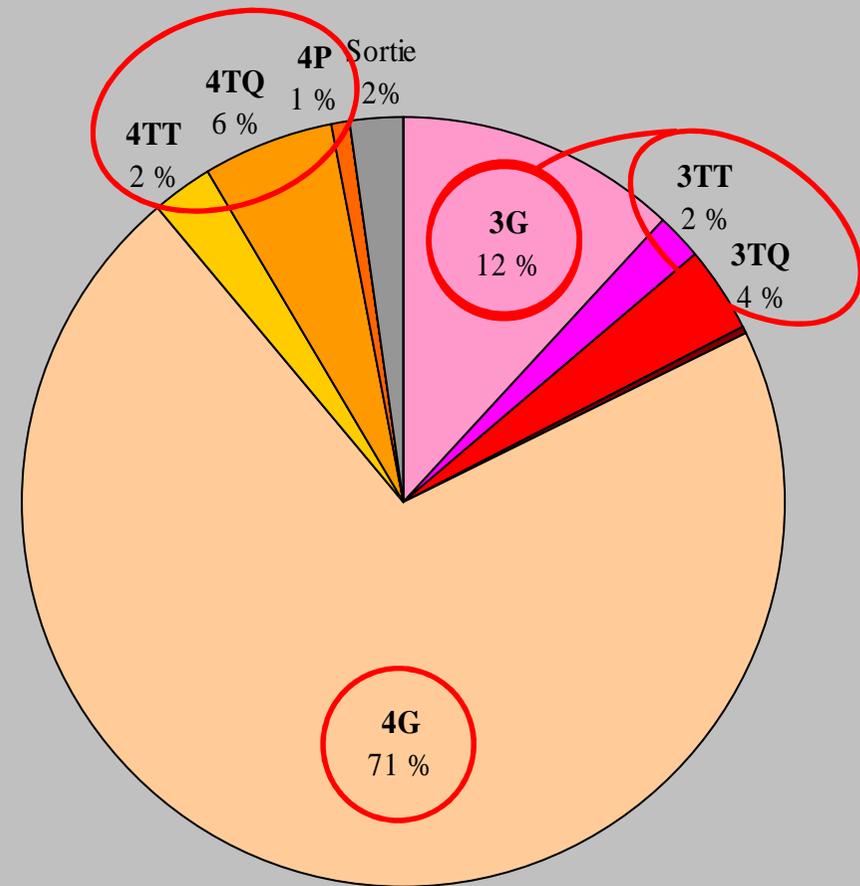
4 314 élèves sortis de 6^e à l'heure
⇒ 43,2 % «diplômés»

Taux de sortie « diplômés » de la 6^e : 95,4 %

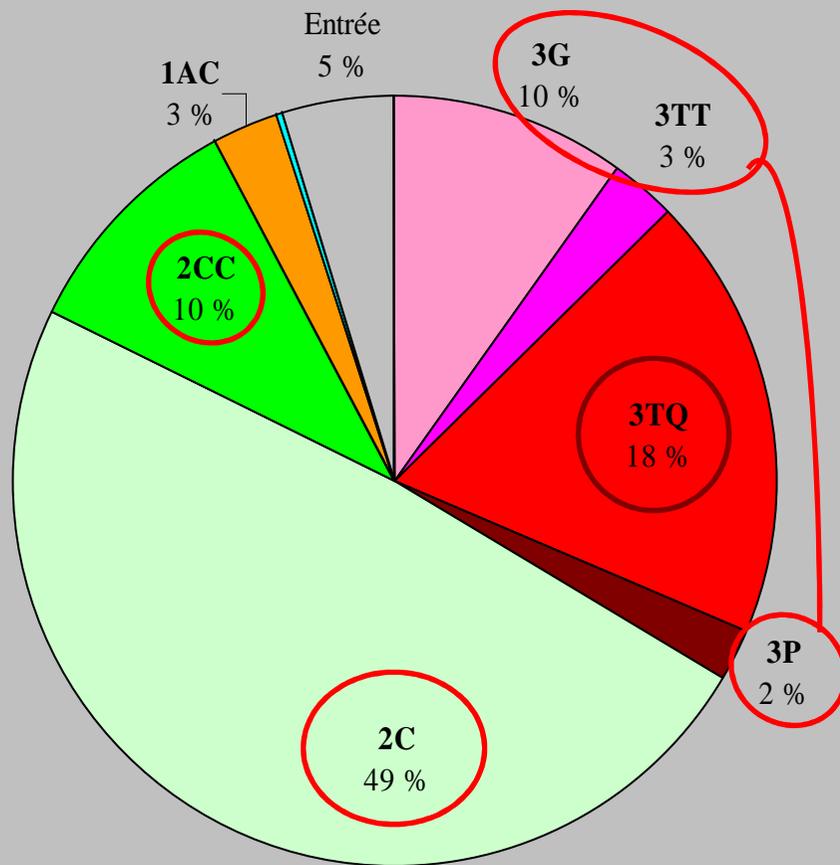
D'où viennent les élèves de 3^e
générale ?
(33 391 él.)



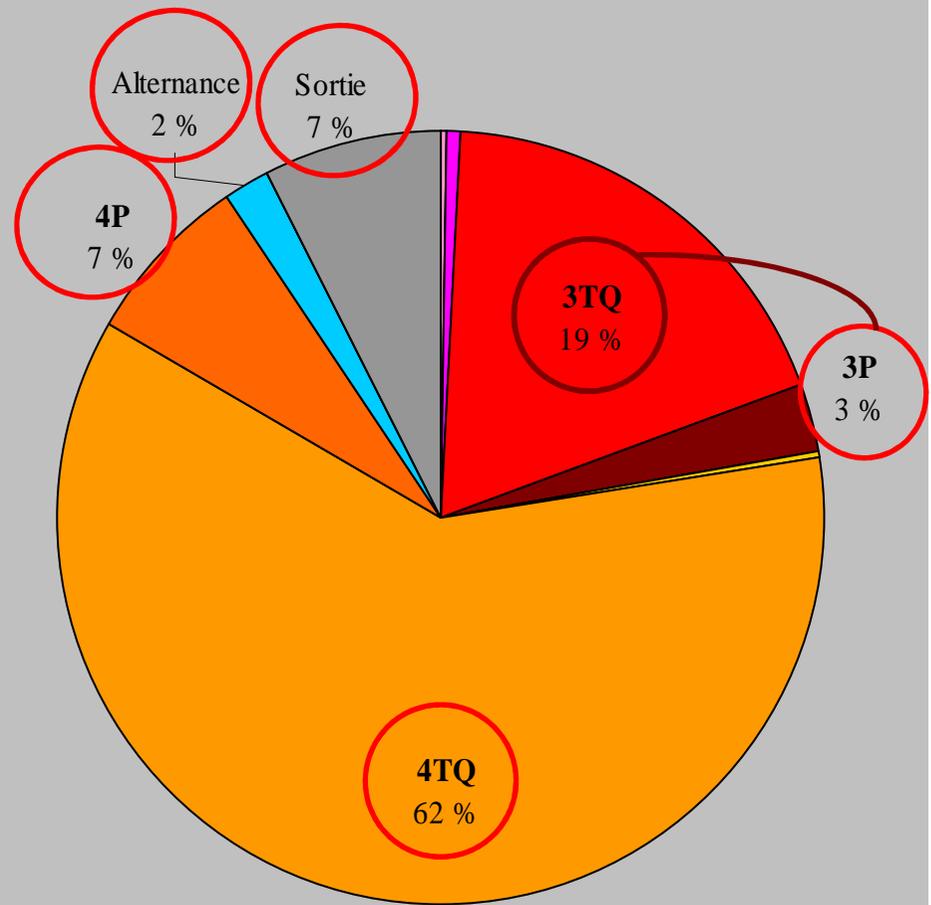
Où vont les élèves de 3^e
générale ?
(33.384 él)



D'où viennent les élèves de 3^e tech. de qualif. ?
(12 191 él.)



Où vont les élèves de 3^e tech. de qualif. ?
(12 088 él.)



Données récoltées par le Groupe technique PISTE Eric DENY, ETNIC et Béatrice GHAYE, SGPSE

□ *Analyse et tensions*



Concilier une école pour apprendre et une école pour réussir: une question complexe!

Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer

➤ *Évaluer*

✚ *Le concept et ses fonctions*

✚ *Les tensions qui en découlent*

Le concept et ses fonctions

Évaluer :

*mettre en évidence la **valeur** d'une production lors d'une **communication** adéquate en vue d'un **enrichissement** de la production*

Évaluer :

*✓ **recueillir un ensemble d'informations** suffisamment pertinentes, valides et fiables*

*✓ **examiner le degré d'adéquation** entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,*

*✓ **en vue de prendre une décision***

Trois types de décisions en matière d'évaluation

- ***Décision d'orientation***

décider d'une orientation, des chances de réussite, d'une inscription pour une formation

- ***Décision de régulation***

faciliter un apprentissage, diagnostiquer des difficultés, remédier

- ***Décision de certification***

statuer (oui/non) sur une réussite ou un échec

Les tensions qui en découlent

- **Confusions entre évaluation à valeur formative et évaluation à valeur certificative**
- **Prises d'informations inadéquates par rapport à la décision à prendre**
- **Inadéquation entre les apprentissages mis en place et l'évaluation**
- **Confusion entre l'évaluation à valeur certificative au sein d'une discipline et la certification d'une formation qui relève d'une décision conseil de classe**
- **L'excès d'utilisation du terme certification par rapport aux référentiels de compétences**



LA DICTEE COMME MODE D'EVALUATION DES ACQUIS
ORTHOGRAPHIQUE?

Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer

➤ *Evaluer chez les différents acteurs*

✚ *L'évaluation est liée à la représentation que chacun se fait de*

- *la connaissance*
- *l'apprentissage*

✚ *Les tensions qui en découlent*

les représentations

- **Connaître c'est:**

✓ *prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter ou la tradition des fondements :*

✓ *assimiler les résultats des découvertes ou le modernisme classique encyclopédique :*

✓ *démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables ou le modernisme scientifique expérimental*

✓ *démontrer sa compétence ou le post-modernisme professionnalisant*

Le double sens du verbe apprendre: j'apprends et je t'apprends

- ***Apprendre c'est:***

- ✓ ***acquérir un ensemble de connaissances***

- ✓ ***développer des stratégies d'appropriation de savoirs dans le but de...***

- ***pouvoir les reproduire***
- ***pouvoir les mobiliser face à une situation***
- ***élaborer un projet***
- ***...***

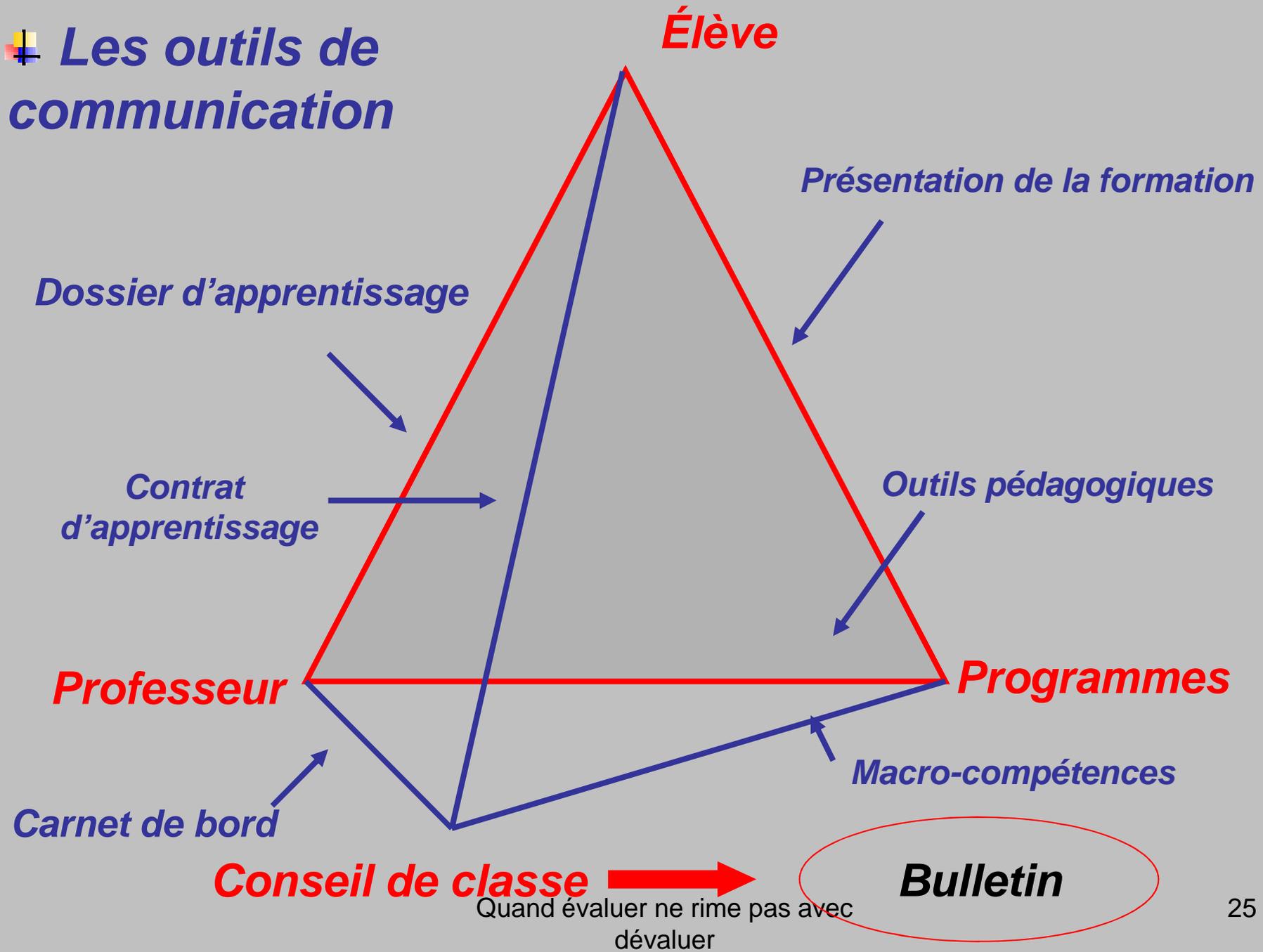
Les tensions qui en découlent

- **Les méthodes d'apprentissage et la didactique des disciplines**
- **La conception de la formation, les programmes et la place des disciplines**
- **Les liens entre formation et certification**

➤ *Évaluer et communiquer*

- ✚ *Le rôle des outils de communication et le bulletin*
- ✚ *Les tensions qui en découlent*

Les outils de communication



Les tensions qui en découlent

- **Le bulletin et le rythme des évaluations**
- **Le bulletin et le dossier d'apprentissage**



CONFUSIONS DANS LE BULLETIN ENTRE COMPETENCES
ACQUISES ET NOTES D'ENCOURAGEMENT

Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer

□ *Des propositions alternatives*



Concilier une école pour apprendre et une école pour réussir repose davantage sur des mesures qui permettent aux différents acteurs de prendre de véritables responsabilités et de mettre leurs compétences au service de leur établissement.

Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer



- *une plus grande autonomie des établissements*
- *un pilotage local qui tient compte des acteurs et des 5 axes suivants dans l'élaboration du projet d'établissement:*

+ les apprentissages

+ la perception de l'évaluation

+ le conseil de classe

+ l'orientation

+ le dispositif pédagogique



les apprentissages

- ***l'approche par compétences:***

les activités proposées sont planifiées sur une année, un degré pour permettre aux élèves de répondre progressivement à la complexité des situations d'intégration à valeur certificative.

- ***la place de la remédiation et de la « médiation »***

*très souvent planifiée à la suite d'une séquence d'apprentissage et d'une évaluation perçue comme certificative. Il serait judicieux de développer des stratégies qui permettent de **diagnostiquer les difficultés des élèves en cours d'apprentissage et d'installer une médiation directement** pendant le cours avant d'en arriver à une remédiation hors cours.*



les apprentissages

- **la gestion de l'hétérogénéité des publics:**

*très souvent l'hétérogénéité est perçue comme un obstacle aux apprentissages et non comme une richesse possible dans un **dispositif différencié**: classe coopérative, classe atelier, module individualisé d'apprentissage, Certes, il peut arriver qu'une trop grande hétérogénéité ne puisse plus être gérée. Dans ce cas, ne faut-il pas interpellier la constitution du groupe?*

- **la formation des maîtres:**

*au-delà d'une formation initiale solide en didactique dans la ou les disciplines enseignées, **le développement professionnel des professeurs** est à promouvoir sur des **aspects diagnostics**, sur l'exploitation des ressources existantes, sur le travail en équipe, sur une **meilleure connaissance des contextes socio-économiques** dans lesquels les élèves peuvent vivre.*

*Développer une **culture de partage des ressources existantes** tant au sein des équipes professorales que construites lors des formations et des accompagnements.*

Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer



les apprentissages



FORMATION A L'OBSERVATION DE L'ELEVE AU TRAVAIL

(Travaux de Lavers de la KUL qui propose une évaluation du processus par l'analyse du bien-être et de l'implication de l'élève)



La perception de l'évaluation

- **les représentations de l'évaluation chez les différents acteurs:**

très souvent, l'évaluation est perçue comme l'objectif premier auquel l'école s'empresse de répondre. Promouvoir chez tous les acteurs que **l'école est avant tout un lieu de vie qui doit favoriser les apprentissages** dans le respect des visées de l'art 6 du Décret « Missions » du 24 juillet 1997. L'école est d'abord faite pour apprendre.

- **les fonctions de l'évaluation:**

l'évaluation étant souvent perçue comme certificative et sélective en permanence, **le statut de l'erreur** mériterait d'être clarifié si on veut que **l'école soit davantage perçue comme un lieu de promotion de la personne**. Repréciser les différentes catégories d'évaluation et les objectifs qui y sont attribués mériteraient un travail en équipe locale.



La perception de l'évaluation

- **La place de l'acteur principal dans le dispositif d'évaluation:**

les élèves perçoivent généralement que l'acteur principal est le professeur. Il conçoit les questions ou les situations, demande aux élèves de passer l'épreuve, il la corrige puis demande à l'élève éventuellement de corriger sa copie, récupère parfois difficilement la copie corrigée, puis l'archive.

L'élève ne perçoit guère une valorisation de sa production et même le sens de celle-ci.

*Comme Louise Belair et d'autres ne serait-il pas temps de mettre en œuvre **des dispositifs d'évaluation qui impliquent davantage l'élève**, renforcent sa motivation en mettant l'accent sur sa progression et donnent sens à ses apprentissages? On aurait davantage intérêt à développer le dossier d'apprentissage, le portfolio, des activités dans lesquelles l'élève perçoit plus clairement le sens de l'évaluation,...*



Le conseil de classe

- **ses rôles:**

souvent perçu comme une **chambre de constats** et peu comme un lieu collégial fondamental de

- ✓ la régulation des apprentissages des élèves
- ✓ décisions d'orientation fondées sur des informations apportées par différents acteurs
- ✓ certification
- ✓ communication
- ✓ ...

- **la gestion des informations et le suivi des décisions prises:**

si le conseil de classe dispose de nombreuses informations variées pour **assurer le suivi des apprentissages des élèves**, souvent les procédures du suivi des décisions prises restent floues et donc ne donnent pas toujours les effets attendus.



Le conseil de classe

- **les certifications:**

*le mot « certification » est souvent utilisé d'une manière abusive. En effet, la certification est une des fonctions du conseil de classe et donc relève d'une décision collégiale. Cette certification est fondée sur deux référentiels les socles et les compétences terminales des HGT et des HPT. Ce sont ces moments privilégiés qui sont principalement ciblés par la certification même si on délivre un C D2 ou un Ce 6P. Peut-être serait-il souhaitable d'en prendre davantage conscience pour délibérer en conséquences, c'est-à-dire en **tenant compte dans les années intermédiaires qu'on est toujours en progression dans les apprentissages?***



L'orientation

- **la conception de l'orientation :**

généralement, les différents acteurs parlent d'orientation ou de réorientation lorsqu'il y a échec. Dans ce contexte, le conseil de classe recourt souvent aux parents et aux conseillers PMS.

Il serait temps de réfléchir sur la manière de **donner sens** aux articles du décret « Missions » précisant le rôle attendu du conseil de classe et de chacun de ses membres par rapport à l'orientation.

- **son rôle:**

dans une vision où **le projet personnel fait partie intégrante de la mission de l'école**, l'orientation n'est pas une préoccupation ponctuelle mais permanente qui concerne au premier chef l'élève mais aussi tous les acteurs. Faire prendre conscience que parmi les compétences développées dans les différents cours de la 1^{ère} année à la 6^{ème} voire à la 7^{ème}, il en est qui contribuent à **éduquer l'élève à des choix argumentés**. En pratiquant de la sorte, les élèves seraient non seulement plus motivés pour apprendre, s'inscriraient dans les filières et options qui correspondent mieux à leur profil. C'est un élément non négligeable dans les réussites identifiées en Communauté flamande.



Le dispositif pédagogique



LE DEVELOPPEMENT DIFFICILE DU CONCEPT DE RESPONSABILITE COLLEGIALE AU SEIN D'UN CYCLE

- **la constitution des classes:**

*chacun sait que la manière de **composer un groupe** n'est pas sans influencer la réussite scolaire des élèves. Souvent, lors de la constitution des groupes ou des classes, les réflexions se focalisent surtout sur la discipline qui pourrait y régner et peu sur **les ressources humaines et matérielles** permettant de :*

- *gérer les grands écarts d'acquis entre les élèves,*
- *développer la motivation*

Dans le respect du statut du personnel, ne devrait-on pas avoir une plus grande attention à l'expérience et à la complémentarité des membres de l'équipe professorale appelée à gérer un groupe?



Le dispositif pédagogique

- **L'organisation de secondes sessions**

perçues comme un droit ont-elles toujours un sens ? Si les avis 27 et 41 du CEF insistent sur le fait qu'une remédiation accompagnée et structurée produit des effets mesurables, comment l'école permet-elle cet accompagnement lorsque le RGE prévoit l'organisation de secondes sessions?

Sur quelles informations sera fondée la décision du conseil de classe prise en septembre?



Le dispositif pédagogique

- **Le redoublement:**

*en luttant contre le redoublement, aura-t-on pour autant lutté contre l'échec ? Hutmacher (1993) le dit très clairement : le redoublement n'est qu'un indicateur - incertain - des inégalités d'apprentissage. **Car, jeter le thermomètre n'a jamais fait tomber la fièvre.***

La suppression du redoublement est une mesure nécessaire, mais pas suffisante, et que toute solution alternative ne vaudra que par sa capacité à atténuer les disparités effectives d'apprentissage.

*Pourquoi les travaux comparatifs ne sont guère pris en compte, en dépit de l'expérience des systèmes éducatifs qui ont renoncé apparemment sans dommages à une telle mesure ? **Parce que le débat mobilise des représentations contrastées, ancrées elles-mêmes dans des visions différentes du savoir et de l'inégalité, dans des cultures nationales et régionales qui ne donnent pas le même sens à l'excellence, dans des cultures professionnelles qui préparent diversement à affronter les différences.** Inspiré de: «Lorsque le sage montre la lune...l'imbécile regarde le doigt»
Philippe Perrenoud*



Le dispositif pédagogique

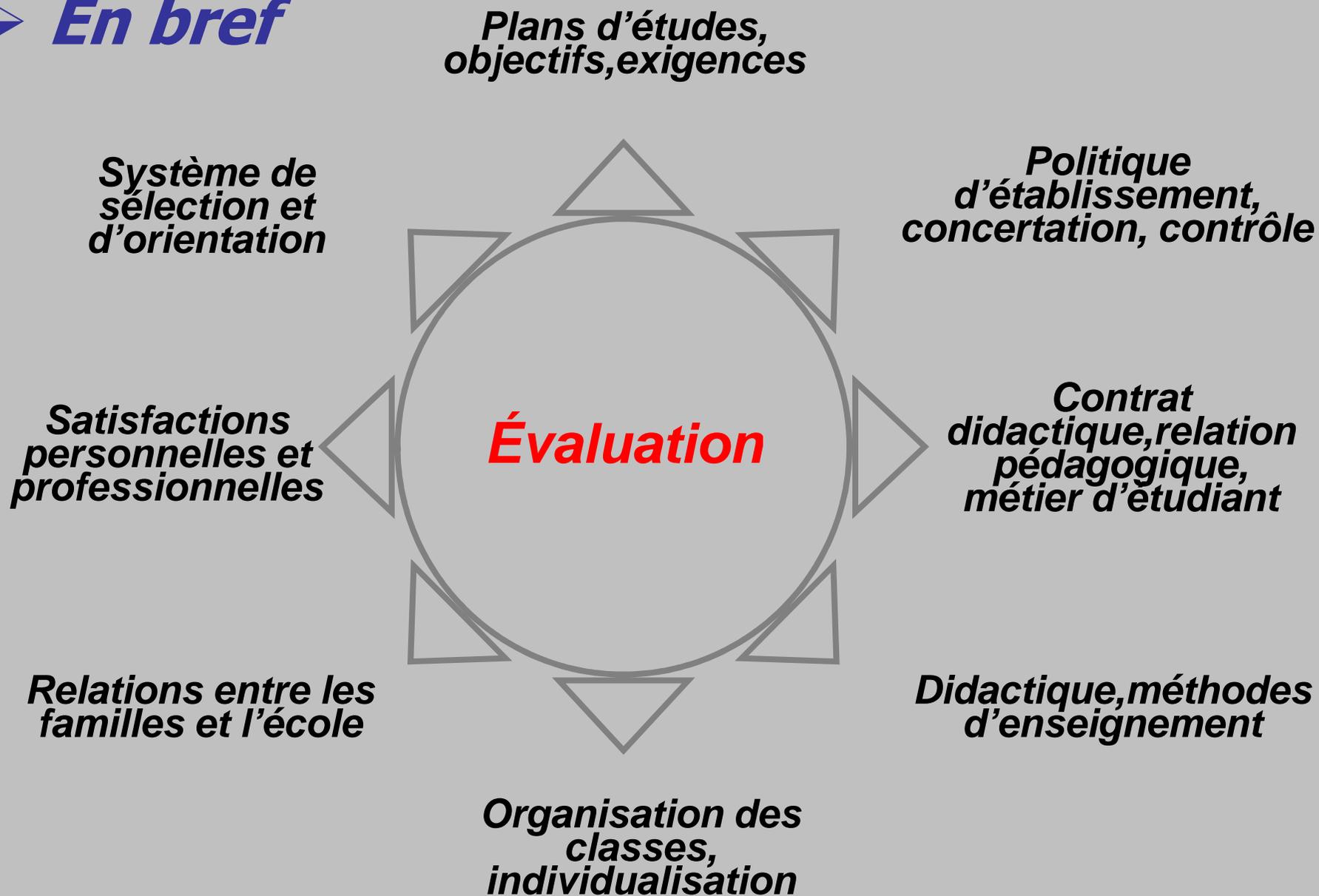
- **Le bulletin :**

sa perception chez les différents acteurs n'est pas sans influencer la réussite. **C'est lui qui rythme souvent l'année scolaire et génère à son approche des engorgements de prises d'informations** multiples chez les élèves afin que chaque professeur puisse « dire quelque chose à propos de chaque élève dans chaque discipline ». Ces prises d'informations sont-elles toujours toutes nécessaires pour faire le point sur les apprentissages d'un élève? Ces procédures n'engendrent-elles pas des stratégies d'évitement au détriment des stratégies d'apprentissage?

N'y aurait-il pas intérêt à se rappeler qu'un **bulletin est un outil de communication** qui reprend, d'une manière synthétisée mais lisible pour des lecteurs, non initiés à la didactique et à la pédagogie, des informations relatives aux acquis de l'élève?

Pour associer les élèves à la régulation de ses apprentissages, un autre outil de communication serait sans doute bien utile: **le carnet d'apprentissages**. Quand il s'agit d'évaluer n

➤ **En bref**



Quand évaluer ne rime pas avec dévaluer

D'après Ph. Perrenoud 41

Donner du sens à l'école pour éprouver le sens de l'existence

M. Develay

*Si l'approche par compétences ne transforme pas
les procédures d'évaluation, ce qu'on évalue et comment on l'évalue,
elle a peu de chances de « tenir la route »*

Ph. Perrenoud

*L'évaluation concerne tous les acteurs, certes pilotée par
l'enseignant, mais négociée avec les élèves et
renégociée en cours d'apprentissage*

LM. Bélair

*Si tu me dis comment tu évalues,
je te dirai comment tu enseignes*

JM. De Ketele

*Evaluer, c'est finalement « dire la valeur ». Mais la formule
ne résonne plus seulement comme un « cela vaut combien »
C'est aussi une valeur qui se cherche, s'éprouve et se construit
dans la relation d'acteurs aux rôles différents mais égaux
comme sujets « la » valeur d'autonomie.*

O. et J. Veslin

Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer



Quand évaluer ne rime pas avec
dévaluer

Bibliographie

- BECKERS J., *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité* Labor Education 2002
- BOSMAN C., GERARD F.-M., ROEGIERS X.,
Quel avenir pour les compétences ?, De Boeck Université, 2000.
- DALOZE J.-P., DEMOUSTIER J.-M, SOJIC T., BERTRAND S., FESeC, 2000
L'évaluation. Son rôle dans le dispositif du développement des compétences,
ROEGIERS X.,
Une pédagogie de l'intégration, 2me édition, De Boeck Université 2001
L'évaluation des compétences, De Boeck Université
- BELAIR LM., *L'évaluation dans l'école*, ESF éditeur 1999
- PERRENOUD Ph., *L'évaluation des compétences*, ESF éditeur 1997
Construire des compétences dès l'école ESF
- De VECCHI G., *Faire construire des savoirs*, Hachette Education 1996
- JORRO A., *l'enseignant et l'évaluation*, ESF éditeur 1999

« Quand il s'agit d'évaluer » <http://www.segec.be/fesec/Evaluation/index.htm>

...