

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?

**Juillet 2005
N°2005-079**

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?

**Juillet 2005
N°2005-079**

Inspection générale de l'éducation nationale

Anne-Marie BARDI

*Myriem BOUZAHER
Annie DYCKMANS
Alain HOUCHOT*

*Michel LEBLANC
Pierre MALLÉUS
Christiane MENASSEYRE*

Claude SAGE : Chargé de mission

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

*Roger-François GAUTHIER
Alain-Marie BASSY
Jean VOGLER*

SOMMAIRE

1. La question des acquis des élèves : quelle signification ? Quelle nécessité ? 2

1.1. De quoi parle-t-on ?	2
1.1.1. La notion d' « acquis »	2
1.1.2. La question de l'évaluation des acquis	5
1.2. Petite histoire de l'évaluation des acquis des élèves	7
1.2.1. Avant « l'évaluation » : notes et classements	8
1.2.2. La mise en cause du système traditionnel de notation	10
1.2.3. Le temps de « l'évaluation »	11
1.2.4. Les évaluations aujourd'hui	15
1.3. Les pratiques d'évaluation : un exemple de résistance au changement	20
1.4. L'évaluation, remède magique en 2005 ? Pour modifier quelles pratiques ?	22

2. L'évaluation des acquis des élèves aujourd'hui

2.1. L'évaluation des acquis et le pilotage du système : l'outil et l'usage	26
2.1.1. Au niveau de l'administration centrale	26
2.1.2. Au niveau académique et départemental	30
2.1.3. Au niveau de l'école et de l'établissement	32
2.2. L'évaluation des acquis et le pilotage des contenus de l'enseignement : des interactions incertaines	34
2.2.1. Des programmes officiels diserts et disparates	35
2.2.2. Les programmes enseignés : la liberté pédagogique et ses limites	37
2.2.3. Les tests et les examens : points d'appui, points de fixation, points de blocage	38
2.2.4. Les programmes assimilés par les élèves : une boîte (trop) noire	39
2.2.5. La rénovation des programmes	40
2.3. L'évaluation dans l'espace de la classe	41
2.3.1. Evaluation, évaluations : éviter la confusion des genres	41
2.3.2. Évaluation, notation : compter ou rendre compte ?	44
2.3.3. Évaluation et progrès de l'élève : de trop fragiles jalons	45
2.3.4. Évaluation, enseignement : évaluer les élèves, évaluer sa pratique	46
2.3.5. Évaluation et inspection : la place faite aux élèves	47
2.4. L'information des élèves et de leurs familles : désordre et indifférence	49
2.4.1. Une complexité d'ensemble de la communication relative aux acquis des élèves	50
2.4.2. Des incohérences de fait dont l'institution ne semble pas toujours assez préoccupée	51
2.4.3. Des transmissions trop rares et parfois discutables	54
2.5. Conclusion : les acquis des élèves sous le masque de la moyenne	56

3. Les acquis des élèves, un référentiel à partir duquel interroger l'ensemble du système éducatif

3.1. Pour des programmes et des examens plus attentifs aux acquis des élèves	63
3.2. Pour des outils de lecture des acquis adaptés aux besoins	64
3.3. Pour doter les élèves des tableaux de bord de leurs apprentissages	66
3.4. Pour que les maîtres mettent les acquis des élèves au coeur de leur pratique	68
3.5. Pour de nouvelles références d'inspection	70
3.6. Pour une évaluation des politiques à partir des acquis des élèves	72

Conclusion

Annexes

1. La question des acquis des élèves : quelle signification ? Quelle nécessité ?

Tout texte relatif à l'éducation, et celui-ci échappe à la règle moins que tout autre, s'inscrit dans l'histoire des mots qu'il utilise, mais aussi dans l'histoire tout court de l'école à laquelle il s'intéresse : interroger le système éducatif français en 2005 à partir de la notion d' « acquis des élèves » implique de prendre un certain nombre de précautions. A défaut en effet d'explicitier le contexte dans lequel on posera les questions, on risquerait sur un tel sujet d'écrire de façon désincarnée et au bout du compte inutilement.

Ce mot d' « acquis », pourquoi le retenir, alors même qu'il ne fait pas vraiment partie du vocabulaire attendu de l'école ? (1.1.1.) Et s'il s'adjoint celui d'« évaluation » de ces acquis, avec quel sens en appeler à ce mot ? (1.1.2.)

Mais précisément, au delà des définitions, la partie liée entre « évaluation » et « acquis » semble si intime qu'on ne peut, pour s'en aider comme pour s'en affranchir, ne pas revenir sur l'histoire même : à la fois l'histoire de l'évaluation des acquis dans le système, pour tenter de comprendre à quel moment de cette histoire interviennent les réflexions présentes (1.2) et l'histoire des critiques de l'évaluation des acquis elle-même, dans laquelle ce texte s'insère pour partie (1.3).

Enfin, tout autant qu'à la nécessaire référence au passé, ces recherches doivent être attentives aux motifs, divers, inscrits dans plusieurs calendriers dont la convergence a sa part de contingence, qui font qu'en 2005 le mot « évaluation » est si souvent repris et adopte les caractères gras tandis que celui d'« acquis » passe cette fois en demi-teinte. Tandis que dans un contexte tantôt mondial, tantôt européen, tantôt national, tantôt plus circonscrit encore à la matière éducative française, ce mot d'« évaluation » ou l'idée qu'il véhicule semble se charger de toutes les vertus (1.4), il nous faudra nous demander si cette idée est le gage d'une attention renouvelée aux acquis des élèves ou si elle relève d'autres logiques.

1.1. De quoi parle-t-on ?

1.1.1. La notion d' « acquis »

Retenir le mot d'« acquis » ne va pas de soi. Il n'est pas à la mode, est rarement choisi dans les textes normatifs¹, et n'est que le participe passé passif substantivé² d'un verbe assez impur, pouvant étonnamment laisser croire qu'on place les apprentissages dans le champ sémantique de la gestion de patrimoine³. Les mots

¹ Deux exceptions sont toutefois dans les dispositions législatives et réglementaires respectivement de « validation des acquis professionnels » (1985) et de « validation des acquis de l'expérience » (2002), mais elles ne se réfèrent précisément pas au cadre habituel de formation initiale ou continue. On trouve par ailleurs ce mot dès 1987 dans des écrits de la DEP sur l'évaluation des « acquis scolaires » des élèves.

² Le terme d'« acquisition » est plus actif, mais a en même temps une tonalité plus éphémère.

³ Le vocabulaire relatif à ce qui est enseigné hésite souvent entre la forme passive (les « acquis », les « contenus ») et les métaphores architecturales (le « socle », les « fondamentaux »). Les références à une notion de progression (le « curriculum ») ont semble-t-il plus de difficultés à s'acclimater.

pourtant abondent pour désigner ce que l'éducation est censée apporter aux élèves, mots entre lesquels celui d'« acquis » éclate sitôt nommé : pourquoi ne pas s'intéresser ici aux savoirs des élèves, ou à leur « Savoir », à leurs connaissances, à leurs méthodes de travail, à leur savoir penser, à leur savoir-faire, leur savoir-être, leur savoir-apprendre, leurs talents, leurs vertus, leur mémoire, leurs compétences, leur valeur sur tel ou tel marché etc. ?

Nous retenons ici le mot d'« acquis » précisément en raison de son œcuménisme au moins méthodique : l'objet n'est pas ici de décider ce qu'on doit privilégier parmi les nombreux objectifs fixés à l'école selon les temps, les ordres d'enseignement et les idéologies, mais plus modestement de se souvenir du fait que l'école, sur l'étendue d'une scolarité, comme à l'échelle d'une année scolaire ou d'une « heure de cours », est là pour réaliser un certain nombre d'opérations de transformation des élèves qui lui sont confiés. Des objectifs variés d'apprentissage à poursuivre grâce à des enseignements, et des calendriers pour y parvenir : l'organisation scolaire ne peut-elle de très loin se ramener à cela ? Ce sont les résultats de ces opérations qu'on appellera des « acquis ».

Les difficultés sont innombrables, bien sûr. On ne peut en effet manquer de s'interroger sur ce que cette notion recouvre et sur ce qu'elle exclut.

On proposera donc d'inclure sous le terme d'acquis, et sans trancher dans les débats que ces notions suscitent, aussi bien les « connaissances », les « compétences », et les « comportements » que la « culture ».

Avec « connaissances », on cite la notion la plus évidente en apparence. A en croire certaine opinion commune, on n'est même jamais allé à l'école que pour cela, pour « acquérir » des « connaissances ». On sait toutefois qu'il n'est pas si simple de désigner ce qu'est une connaissance acquise, puisque se pose aussitôt la question du niveau d'approfondissement de cette connaissance (qu'est-ce que « connaître » l'histoire de la Seconde Guerre mondiale ?), ainsi que de la capacité plus ou moins grande de celui qui a appris à mobiliser cette connaissance, à montrer qu'il en a compris les enjeux, à la relier à d'autres, à réfléchir à partir d'elle, etc.

Notons que ce mot de « connaissance(s) » est aussi celui qu'utilisent les référentiels des diplômes professionnels pour désigner les savoirs plus ou moins académiques qui sont associés à l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques.

Précisément, c'est bien avec la notion de « compétence » que, dans l'enseignement général, celle de « connaissances » s'est trouvée en débat : contre une certaine conception des apprentissages trop tournés vers la seule mémorisation d'éléments à réciter à l'invitation du maître, les programmes d'enseignement ont de plus en plus placé, en regard des connaissances, des savoir-faire ou compétences dont la maîtrise montrait précisément la capacité à mobiliser lesdites connaissances pour en faire un usage actif déterminé.

On ne peut toutefois négliger :

- Que, de manière explicite au moins, la notion de « compétence » n'a jamais dans l'enseignement général français à ce stade véritablement menacé celle de

« connaissance » : parler de « compétence » ne paraît toujours pas nécessaire à certains, qui y voient une notion trop proche de l'inspiration de la formation professionnelle, quand d'autres lui reconnaissent droit de cité, mais de manière seconde, sans autonomie, toujours rattachée à une connaissance, qui, elle, est indéfectiblement ancrée dans un champ disciplinaire déterminé ;

- Qu'à l'intérieur même des débats français, de nombreux acteurs s'interrogent sur la possibilité et l'opportunité de ramener toute compétence à une discipline : la question est donc posée de l'existence ou non de compétences dites « transversales » telles que les compétences à se documenter, à communiquer oralement, à savoir apprendre etc. Existe-t-il des activités de l'esprit communes à plusieurs disciplines et surtout pouvant être l'objet d'un apprentissage en dehors d'une discipline particulière, ou encore dont l'apprentissage dans une discipline particulière pourrait valoir au delà des frontières de cette discipline ?
- Qu'alors même que l'éducation nationale ne peut plus se penser à l'écart du contexte d'autres pays ou d'organisations régionales ou mondiales, cet environnement, ne serait-ce que par opposition aux « connaissances » qui continueraient de relever des contextes nationaux, met en avant la notion de « compétence » là aussi pour sa prétendue transversalité, non plus cette fois-ci d'une discipline à l'autre, mais entre les nations. Aussi bien l'OCDE (PISA) que l'UNESCO ou encore l'Union Européenne⁴ définissent les objectifs de l'enseignement à partir de compétences à atteindre, voire de « compétences - clés », certaines classiques, d'autres plus étrangères au cadre scolaire traditionnel français, comme les « compétences nécessaires à la vie » (« *life skills* »).

Certains sont toutefois venus récemment rappeler qu'il serait vain d'opposer « connaissance » à « compétence », car ce qu'on attend d'un apprentissage tiendrait toujours de l'une et de l'autre, les compétences mobilisant toujours les connaissances d'une façon ou d'une autre⁵ : nous nous en tiendrons, au moins provisoirement, à ce point de vue.

Quant au caractère scolaire des « acquis », il se réfère à leur « acquisition » première, mais aussi à leur disponibilité, permettant à l'élève de les réinvestir, même si l'on ne peut connaître que le réinvestissement de ces acquis dans le cadre scolaire.

La notion de « comportement » semble aussi faire partie de ce dont l'école projette l'acquisition par les élèves qui lui sont confiés, au titre de son entreprise d'éducation : si les compétences nous conduisaient aux savoir-faire, les comportements se rattachent davantage au savoir être. Comme il ne s'agit pas de dressage, ils font référence à des valeurs -car c'est bien à elles qu'il s'agit de se référer- le comportement des élèves prouvant qu'elles ne restent pas « lettres mortes ». Certains de ces comportements sont liés eux aussi à des apprentissages disciplinaires (l'adoption d'une attitude scientifique pour la lecture du réel, la prise en

⁴ Dans le cadre des objectifs de Lisbonne

⁵ Michel Fabre dans « *Savoir, problème et compétence ; savoir c'est s'y connaître* » - L'Harmattan 2004

compte de l'environnement, l'adoption d'une attitude philosophique), d'autres beaucoup moins (comportement civique, altruiste, etc.).

Les objectifs des apprentissages sont aussi parfois évoqués en rapport avec la notion de « culture », et on voit en effet ce mot apparaître dans une expression comme celle de « culture commune » du collège, par exemple. Aux yeux de certains, ce mot a sans doute le mérite d'éviter de trancher entre connaissances et compétences ; il a aussi celui de « dé-scolariser » les acquis, en les renvoyant à la fois à autant de constructions individuelles qu'il y a d'élèves et à une sorte de vision « en synthèse » de ce qui a été acquis, distance prise de l'école, étant admis que ces acquis-là, plus que les autres, seront une sorte de viatique pour l'existence entière⁶. On peut toutefois se demander si la « culture » est bien une « résultante » de la scolarité, alors que tant d'autres facteurs la déterminent, ou, en perspective inverse, si elle n'est pas le véritable enjeu de l'école en ce qu'elle seule s'assure d'une humanisation de l'homme ?

Cette question de la distinction entre acquis scolaires et extrascolaires ne se pose pas seulement quand il s'agit de culture : non seulement les situations des élèves diffèrent à cet égard selon leur environnement socioculturel, mais le monde contemporain offre une grande variété d'occasions (pas nécessairement plus qu'autrefois, mais dans des champs différents) d'acquérir hors de l'école connaissances, compétences⁷, références à des valeurs et références culturelles. Démêler les deux types d'acquis est parfois impossible⁸, sauf à considérer que les acquis de l'école correspondent la plupart du temps davantage à des prescriptions que les autres ; si l'existence d'un acquis ne prouve pas en tous les cas le succès d'un apprentissage scolaire à l'échelle individuelle, cette preuve est souvent valide à l'échelle collective, et l'absence d'un acquis, lorsque son acquisition a fait l'objet d'une activité pédagogique, en prouve définitivement l'échec.

Nous distinguons aussi la notion d'acquis de celle d'« acquisition », sans méconnaître l'intérêt de cette dernière, davantage tournée vers les progrès de l'élève.

Enfin, nous serons conduits à évoquer les acquis à l'échelle d'un élève ou à une échelle collective, que ce soit celle d'un établissement, d'une académie, ou de la Nation. Cette mesure peut être effectuée de façon systématique, comme à l'occasion d'un examen national, ou sur échantillon.

1.1.2. La question de l'évaluation des acquis

⁶ On se reportera à la lettre adressée à tous les professeurs par le ministre Léon BOURGEOIS en 1890 citée ici en page 9.

⁷ Lors d'une enquête récente les élèves suédois ont affirmé que ce n'était pas en classe qu'ils apprenaient le plus d'anglais : la télévision, par exemple, diffuse les films anglophones en version originale sous-titrée et les interviews de personnalités anglophones ne sont pas immédiatement « doublées » en suédois, mais traduites par des sous-titres.

⁸ D'autant qu'on assiste à des passages d'une catégorie à une autre : les « gestes qui sauvent », ou les prescriptions de la sécurité routière font partie désormais de ce que l'école doit faire acquérir aux élèves.

Si le terme « acquis » nous arrange bien, en ce qu'il nous permet d'éviter ici des débats infinis entre les différentes composantes relevées, il pose aussitôt les questions symétriques : si les acquis sont ceux de l'école, il sera naturel de chercher à savoir ce qui est acquis, d'abord à l'échelle de l'élève pris individuellement, donc de sanctionner les acquisitions, de les valider, de les « évaluer ». Or la difficulté vient de ce que la question de l'évaluation se pose de façon très différente selon le type d'« acquis ». En outre, alors que, parlant des acquis, nous pouvons les situer en permanence dans la perspective de la construction progressive d'une culture ou d'une professionnalité (si l'on est dans le champ d'un enseignement professionnel), la contrainte de l'évaluation implique au contraire de faire éclater le tout en éléments, d'abandonner temporairement la préoccupation de l'intégration pour celle de l'accumulation.

En effet, la décomposition quasi-inévitable suscitée par l'évaluation risque d'abord de dissocier ce que nous nous attachions à associer (acquisition de « savoirs » et exercices de méthode, par exemple), risque ensuite de décomposer le savoir en une juxtaposition d'informations et la méthode en une panoplie de procédés.

Pourtant, qu'il s'agisse des « contrôles » classiques au cours de la formation, d'exercices d'application, d'épreuves d'examens, d'évaluations diagnostiques ou bilan, d'évaluations nationales ou internationales d'une population entière, les acquis sont interrogés de cent façons et quasi en permanence, dans des perspectives très variées. On peut même se demander si, comme cela a été reproché par exemple aux Etats-Unis à propos de la mise en place de tests, les différentes modalités de mesure des acquis ne finissent pas par prendre le pas sur la définition préalable et l'attention portée aux acquis que vise l'école : n'existe-t-il pas une tendance à donner plus d'importance aux systèmes d'évaluation qui « doublent » en général les systèmes de formation qu'aux acquis eux-mêmes ? D'ailleurs, c'est au fond tout l'intérêt de la notation des élèves : nous faire quitter le concret facilement autiste de l'apprentissage individuel de telle ou telle notion pour nous proposer une note, un chiffre qui en rend compte de façon synthétique et comparable, ou un résultat à un examen qui ne détaille pas, lui non plus, et, cessant de s'intéresser à des acquis, devient signe social.

L'intention n'est pas ici de contester le bien-fondé de toutes les évaluations, individuelles, collectives, certificatives, formatives, diagnostiques, sommatives etc. qui entendent mesurer les acquis, de toutes sortes, des élèves ; cela dit, il est bon de rappeler que l'évaluation, qui est une évaluation de la partie, ne doit pas faire oublier le tout, le long chemin de culture où l'école a la responsabilité de conduire chaque personne à un moment de sa vie ; que l'évaluation, qui produit des signes sociaux nécessaires tels que les notes ou les diplômes, doit être au service des acquis, pour aider à les mesurer, pour leur donner visibilité, et pas le contraire. Que signifie, en termes d'acquis mobilisables, l'obtention de son baccalauréat par tel adolescent ? Du baccalauréat par tel pourcentage d'une classe d'âge ? De telle note en fin de trimestre par tel élève de telle classe ? La formulation de telle décision d'orientation à l'égard de tel autre ? Est-on sûr que, dans un système qui évalue beaucoup les élèves, que la préoccupation majeure de chacun d'eux, de leurs parents, de leurs professeurs, et de tous ceux qui interviennent au sein de ce système soit bien de savoir ce qu'ils ont acquis, connaissances, compétences, comportements, culture ? En effet nombreux, sont les dérivatifs pour les uns et les autres, comme « passer

dans la classe supérieure » (pour les élèves), « finir le programme » (pour les professeurs), « avoir de bonnes notes » (pour les uns et les autres ?), « atteindre les objectifs de la loi » (on peut espérer pour tous) etc.

Poursuivons un instant l'examen du contexte dans lequel peut s'inscrire cette attention portée aux acquis :

- D'un côté, à l'évidence, cette attention aux « acquis », aux réalités des apprentissages des élèves, est une façon de s'intéresser aux « résultats » de l'école. Toutefois, on sait que l'attention aux « résultats », sans autre précaution, risque d'être réductrice : sont réductrices à cet égard aussi bien la vision ancienne des contrôles et examens, qui étaient chaque fois « épreuve de passage », se soldant par quelque chose comme une récompense ou une punition, que la conception induite par une mise en oeuvre stricte d'une pédagogie par objectifs, qui évalue les acquis de façon trop fragmentaire. S'intéresser aux acquis, ce pourrait donc être une façon de plaider pour que l'attention se porte vers les résultats de l'école, dans toute leur richesse, en rejetant une approche réductrice ;
- D'un autre côté, l'attention portée aux acquis nous conduit inévitablement à l'idée de les mesurer, de les évaluer, de manière collective et individuelle : or comme on ne mesure pas un acquis dans l'abstrait, il faut bien qu'il s'investisse dans une « performance », qui seule pourra être évaluée, d'une façon qui, peu ou prou, fera toujours appel à une « compétence », mêlée à d'autres « acquis ». Pour évaluer, il faut s'entendre sur ce par rapport à quoi on évalue : par rapport à des objectifs fixés comme référence absolue (conception habituelle dans les programmes d'enseignement français) ou par rapport à des objectifs affinés en tenant compte des acquis réels des élèves (c'est le sens, en Grande-Bretagne, de la notion de « standard », qu'on peut « relever » quand on est assuré que le niveau antérieur est atteint). Evaluer des acquis, c'est donc de façon pragmatique admettre plusieurs positions médianes : c'est reconnaître l'importance de la performance des élèves, et des compétences qui s'y manifestent, sans pour autant ramener l'enseignement à cela seulement, c'est aussi se préoccuper du rapport avec des objectifs d'enseignement, sans pour autant sacraliser la norme absolue d'un programme.

En examinant si le système éducatif français en 2005, du ministère aux classes, se préoccupe suffisamment des acquis des élèves et, si tel n'était pas le cas, en recherchant pour quoi ce devrait et comment ce pourrait l'être davantage, la présente mission d'inspection générale s'aventure sur un chemin délicat, car équidistant de différentes modes ou idéologies qui entendent parfois définir tant la pédagogie que le service public : il s'agit bien ici d'avoir en tête les plus hautes missions de l'école et de se dire que la meilleure façon de les servir dans un contexte national ou mondial qui ne leur est pas nécessairement favorable est d'en expliciter la mise en oeuvre et d'en évaluer avec rigueur les effets complexes.

1.2. Petite histoire de l'évaluation des acquis des élèves

Depuis que l'école existe, les enseignants ont porté des appréciations, des jugements sur les capacités, les résultats, le travail, le comportement de leurs élèves, souvent en les comparant les uns aux autres, en les classant. Mais, pendant longtemps, le terme « évaluation » n'était pas appliqué à ces opérations ; on utilisait les mots « appréciation », « contrôle », « sanction », « récompense », qui se traduisant par des « notes » et des « classements ». L'usage du mot « évaluation » est récent et on peut, dans l'histoire de l'école, distinguer deux grandes périodes : l'avant et l'après « évaluation ».

Avant et après quoi ? Il n'y a en fait pas eu substitution d'un modèle à un autre, mais instauration progressive de la coexistence entre deux modèles : avant les années soixante-dix, sans que le mot d'« évaluation » soit d'ailleurs employé, ce qu'on nomme aujourd'hui ainsi est alors tourné vers la notation et le classement des élèves, et l'on juge la conformité des connaissances restituées et des attitudes et comportements, selon des critères largement implicites. Après les années soixante dix, on continue souvent à évaluer de cette manière, mais en faisant place à de nouvelles approches, en même temps d'ailleurs qu'on se met à utiliser le mot « évaluation » : explicitation des critères de jugement, plus grande adaptation des instruments d'évaluation à ce qu'on veut évaluer, plus grande rigueur méthodologique. Cette nouvelle approche, de plus, peut être utilisée non seulement pour évaluer des élèves, « produits » d'une formation, mais aussi une action pédagogique, voire l'ensemble du système de « production », c'est-à-dire le système éducatif lui-même, qui peut se trouver remis en cause.

1.2.1. Avant « l'évaluation » : notes et classements

Aujourd'hui, en France on reproche parfois à l'école traditionnelle une certaine sacralisation des notes, des classements, des sanctions, des examens. Cette critique a des fondements et elle n'est pas nouvelle : à lire les instructions anciennes, on a le sentiment que leurs rédacteurs ont cherché, en réglementant les pratiques, à modérer l'ardeur évaluative des enseignants. Ainsi est significative à cet égard la lettre du Ministre Léon BOURGEOIS qui accompagne les instructions de 1890 (*Arrêté du 15 juillet 1890, Bulletin administratif de l'instruction publique, année 1890, supplément au n° 922*). Il écrit ce qui suit :

« La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, doit avoir constamment présente à l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure. Par delà les objets et les exercices quotidiens de la classe, c'est à l'esprit, c'est à l'âme même de ses élèves qu'il doit viser ; par delà les sanctions prochaines que fournissent à son enseignement examens et concours, sanctions si souvent hasardeuses et illusoire, c'est à la grande et décisive épreuve de la vie qu'il doit les préparer. C'est là, en définitive, que la valeur des leçons reçues au lycée se démontrera par l'effet. »

Voilà qui indique les trois niveaux d'évaluation des élèves :

- « Les exercices quotidiens de la classe »,
- « Les sanctions des examens et concours »,
- « La grande et décisive épreuve de la vie. »

Voilà qui relativise aussi les deux premiers niveaux au bénéfice du dernier. Même les examens et concours, qui sont pourtant une clé de voûte de notre système scolaire, sont considérés comme des sanctions « souvent hasardeuses et illusoires ». On peut penser que si l'école a développé une forte tradition de contrôle et d'examen, ce serait alors malgré les instructions que ses responsables lui ont adressées depuis un siècle, car le texte cité n'est pas unique, il n'est qu'un exemple parmi d'autres.

Ce texte appelle trois remarques qui montrent l'importance de la note :

- La notation des élèves est traitée dans la troisième partie des *Instructions et Règlements*, intitulée « Discipline ». La note s'intègre dans un système de sanctions positives ou négatives : elle récompense le « bon élève » et punit le « mauvais ».
- Les rédacteurs d'alors voudraient que les enseignants s'attachent davantage à la note qu'au classement individuel, d'où de longs développements sur l'émulation et la composition. Cette instruction révèle évidemment, « en creux », l'importance du classement dans la pratique des enseignants d'alors. On note pour classer les élèves les uns par rapport aux autres, d'où l'usage des demis et quarts de points.
- Les notes sont également un élément de communication ; elles sont lues et commentées à tous les élèves rassemblés par le proviseur et figurent sur le bulletin trimestriel adressé aux familles.

En somme, ce système de notation a une triple fonction :

- Il vise à récompenser ou à punir les élèves pour le travail fourni et pour leur comportement scolaire (il est d'usage d'attribuer une note « de conduite » ou « de morale »).
- Il classe et compare les élèves entre eux, afin de susciter l'émulation.
- Il renseigne les autorités scolaires et les parents sur les mérites ou démérites de chaque élève et permet ainsi des sanctions publiques comme les prix, les tableaux d'honneur, les félicitations ou les blâmes, comme aussi le passage en classe supérieure (récompense) ou le redoublement (punition).

Dans ce système, l'enseignant exerce le pouvoir discrétionnaire, sinon arbitraire, d'un juge qui distingue les « bons » et les « mauvais » élèves. L'image d'Epinal de Charlemagne procédant à cette même distinction est bien le symbole de ce système scolaire. L'élève qui veut réussir doit adopter un comportement conforme aux attentes du maître. Il n'est donc pas étonnant que les instructions de 1890 traitent de la notation dans le chapitre consacré à la « discipline », c'est-à-dire « tout ce qui a trait à la direction morale des élèves, en tant du moins que cette direction morale est distincte de l'hygiène générale et de la culture intellectuelle ».

Pour bien saisir la finalité de ce système d'évaluation, il convient de le replacer au sein du débat classique de la pédagogie traditionnelle qui oppose les partisans de la contrainte (les élèves travaillent parce que le maître les y oblige) à ceux de l'émulation (les élèves travaillent parce qu'ils sont stimulés par l'esprit de

compétition). Depuis longtemps, les autorités académiques françaises ont plutôt opté pour l'émulation, notamment les rédacteurs des instructions de 1890. C'est par le rôle de l'émulation que ces derniers justifient l'importance accordée aux classements et aux prix. Et s'ils souhaitent modérer ce système, ils ne le rejettent pas pour autant : « Ce n'est pas une raison pour rompre avec une tradition séculaire, qui, pour nous être venue des Jésuites, n'en répond pas moins à un trait de notre caractère, et, passée comme elle l'est dans les mœurs, a du moins les avantages de ses inconvénients ».

Notre système de notation traditionnel est donc conforme à la pédagogie de l'émulation, qui serait elle-même « un trait de notre caractère ». Soit, mais après tout, ce système de sanction du comportement scolaire ne peut-il pas s'accorder aussi avec une pédagogie de la contrainte, voire du « dressage » ? Le plaisir d'une récompense et le déplaisir d'une punition agissent bien sur l'élève comme une contrainte. Les enseignants qui sont d'avis que les élèves ne travaillent pas de leur propre chef, par seul intérêt, et qui recourent ainsi à une pédagogie de la contrainte ou de l'émulation sont conduits à adopter un système d'évaluation de type « récompense-punition », plutôt que de mesure objective des acquis. Voilà qui peut expliquer la persistance de ce système dans l'école française, au-delà des instructions officielles qui ont cherché de façon répétée à le modérer, puis à le transformer (*circulaire du 6 janvier 1969*).

1.2.2. La mise en cause du système traditionnel de notation

La docimologie

Le système traditionnel de notation des élèves, particulièrement celui appliqué à l'occasion des examens, est devenu un objet d'étude pour des psychologues à partir des années vingt, en France comme aux Etats-Unis et en Angleterre. En 1931, la *Carnegie Corporation* finance une enquête internationale sur les « conceptions, les méthodes, la technique et la portée pédagogique et sociale des examens et concours ». En France, ces études (que Henri Piéron a proposé d'appeler « docimologie ») prennent de l'envergure, en 1956, suite à la demande du Conseil supérieur de la recherche scientifique et du progrès technique. Elles sont dirigées par les psychologues Henri Piéron et Maurice Reuchlin et font l'objet de nombreuses publications, notamment dans le Bulletin de l'INOP (Institut national d'orientation professionnelle).

Dans un premier temps, ces travaux ont une portée essentiellement critique : elles montrent ainsi une grande variabilité d'exigence des correcteurs, des échelles de notation imprécises, de grandes différences de classement des copies selon les jurys, des disparités dans le temps. Dans un second temps, les études se sont orientées vers la recherche positive de procédures d'évaluation plus satisfaisantes et vers l'intégration des problèmes d'évaluation dans la réflexion sur l'ensemble des problèmes éducatifs. Elles ont ainsi mis en évidence les différentes causes d'erreur, proposé diverses procédures d'harmonisation des échelles d'évaluation, mais aussi des modalités de construction d'épreuves normalisées, en particulier à partir d'une définition plus rigoureuse des objectifs et de leur hiérarchisation. Ces dernières recommandations rejoignent les préoccupations de la « pédagogie par objectifs ».

La pédagogie par objectifs

Tout comme la docimologie, la notion d'objectif pédagogique a émergé au cours du premier tiers du siècle dernier, aux Etats-Unis, dans un contexte idéologique dominé par les idées de rationalisation, de standardisation. Ces idées sont d'abord mises en œuvre dans le monde du travail, notamment par le développement du taylorisme et de l'organisation scientifique du travail (OST). Et elles ont influencé les spécialistes des programmes d'enseignement. Ainsi Charter et Bobbit ont mis en place, entre 1921 et 1923, à Los Angeles, une vaste réforme des programmes scolaires. Le caractère novateur de ces programmes résidait principalement dans la définition d'un ensemble d'objectifs pédagogiques et non de contenus thématiques à enseigner ; ces objectifs étaient nombreux, précis et formulés en termes d'activités observables (et donc évaluables). Puis, dans les années cinquante, Bloom apporte une contribution décisive à cette approche par les objectifs en élaborant une taxonomie des objectifs applicable à tous les champs de formation (traduite et diffusée en France dans le *Traité de psychologie appliquée*, dirigé par Maurice Reuchlin et publié en 1973).

Ces deux courants théoriques vont lentement et progressivement influencer des responsables de l'Education nationale en passant par les instances universitaires, de recherche pédagogique et de formation des enseignants.

La circulaire du 6 janvier 1969 relative aux compositions, notes et classements (premier et second degré) se réfère explicitement à la docimologie : « les études docimologiques dont l'origine est antérieure à 1930 et qui se sont multipliées dans les vingt dernières années ne laissent aucun doute sur le caractère illusoire d'un tel raffinement dans la précision de la note et du classement obtenus ». En conséquence, la circulaire préconise de supprimer les compositions (contrôle sommatif et final) pour les remplacer par des exercices de contrôle plus réguliers (contrôle continu), de substituer à la notation chiffrée de 0 à 20 une échelle d'appréciation à 5 niveaux (de A à E ou de 1 à 5).

Cette circulaire vient rompre avec un élément particulièrement fort du système de contrôle précédent : la primauté de la confrontation à la norme est abandonnée au profit de la prise en compte de la démarche de l'élève : plus que ses performances finales ce sont les progrès de l'élève qui sont importants. Apparaît ainsi une autre fonction du contrôle des acquis des élèves, plus que la vérification du niveau atteint par l'élève, son objectif sera de vérifier s'il fait des progrès : « En vérité, ce qui importe, ce sont les progrès de l'élève par rapport à lui-même ; et leur constatation n'exige pas nécessairement une note chiffrée. Elle l'exige d'autant moins que l'importance de la place est presque toujours surestimée... ».

Il est à noter toutefois que ce texte n'utilise pas encore le terme d'évaluation.

1.2.3. Le temps de « l'évaluation »

La première promotion officielle du mot apparaît dans la revue du ministère *L'éducation* du 13 juin 1974, sous la signature de Lucien Géminard et Victor Marbeau, respectivement inspecteur général, représentant permanent au Conseil de l'Europe et inspecteur d'académie, chargé de mission aux affaires internationales du ministère. L'article rend compte de différentes conférences internationales : sont évoqués les critiques faites aux examens traditionnels, la volonté de promouvoir des systèmes de contrôle continu, d'unités capitalisables, de définitions de programmes par objectifs, de procédures d'évaluation formative et d'autoévaluation. La question de la définition des objectifs pédagogiques est ensuite reprise par René Haby dans le *Courrier de l'Education* du 12 avril 1976 : le ministre souligne notamment la priorité qu'il convient de donner « aux objectifs sur les programmes au sens étroit du terme ». En 1977, Lucien Géminard organise un séminaire sur l'évaluation ; à cette occasion est publiée, à destination de tous les inspecteurs généraux, une brochure intitulée *Notions générales sur l'évaluation*. Enfin, consécration suprême, la pédagogie par objectifs et, avec elle, l'évaluation entrent en 1977 dans les programmes nationaux qui définissent « des objectifs à atteindre à la fin du cycle, objectifs formulés en termes de comportement et de compétence (savoir et savoir-faire) » (*Contenus de formation à l'école élémentaire, cycle préparatoire*, MEN, CNDP, 1977).

L'évaluation du système par l'évaluation sommative des élèves

Il faut rappeler par ailleurs que, durant la même période, émerge parmi les responsables ministériels la préoccupation d'une autre forme d'évaluation, celle du système éducatif dans sa globalité.

A partir des données mises à disposition par le service statistique du ministère, de nombreuses études ont pu être menées sur les redoublements, les orientations, les sélections et leurs corrélations avec les catégories socio-professionnelles d'origine des élèves. Ces études ont contribué à diffuser dans l'opinion publique les notions « d'échec scolaire », « d'inégalité des chances », de « reproduction » du système social... En revanche, elles ne permettaient pas d'étayer une réflexion sérieuse sur l'état et l'évolution des savoirs des élèves (pour répondre notamment à la fameuse question de la « baisse du niveau »). C'est dans ce contexte que, à la fin des années soixante dix, le Chef du service de l'informatique et des études statistiques (SIES), Claude SEIBEL, a persuadé les responsables ministériels qu'il était devenu impératif de se donner les moyens d'établir un constat rigoureux des connaissances des élèves à différentes étapes de leur cursus scolaire.

La première évaluation de ce type est organisée au cycle préparatoire en 1979. Selon l'avant-propos du fascicule de présentation des résultats, signé par le Directeur des Ecoles et le Chef du SIES, l'évaluation a un double objectif puisqu'elle « a pour but d'apprécier, au niveau national, la réalisation des objectifs pédagogiques fixés au cycle préparatoire et de décrire les pédagogies mises en œuvre par les maîtres » (*Evaluation de l'enseignement à l'école primaire, année 1979, cycle préparatoire*, Etudes et documents 80-3, MEN, SIES, 1980).

La finalité de cette vaste opération est l'amélioration du fonctionnement du système éducatif dans son ensemble. Comme il est indiqué dans la présentation générale, le dispositif « a pour finalité première de fournir à la Direction des écoles des moyens

d'apprécier aussi objectivement que possible, en vue de l'améliorer, l'efficacité de l'enseignement et de l'action éducative à l'école ; c'est en identifiant avec précision les insuffisances qu'on peut déterminer les opérations à conduire pour y remédier, émission d'instructions, actions de formation continue, aménagement de la formation initiale ».

Ce dispositif d'évaluation a les caractéristiques suivantes :

Il est macroscopique, car il résulte d'une démarche systémique. L'objet de l'évaluation est le système éducatif dans son ensemble, évalué au travers de ce qu'il produit en *output*, de ses résultats. Certes ces résultats sont appréciés à l'aune des performances des élèves. Mais, il ne s'agit pas d'évaluer les élèves eux-mêmes, ni les enseignants, ni les établissements. La présentation du dispositif insiste bien sur cet aspect.

Il est macroscopique et national, car il repose sur un échantillon construit pour être représentatif au plan national, et seulement à ce niveau.

Il s'appuie sur des outils conçus avec une grande rigueur méthodologique (dans l'esprit de la pédagogie par objectifs) et repose sur des épreuves « standardisées » : non seulement elles sont les mêmes pour tous les élèves, mais les conditions de passation (temps, consignes de présentation, de passation) sont rigoureusement précisées dans le détail et il en est de même pour les consignes de correction.

Il est participatif, partagé. Ses concepteurs avaient en effet bien compris qu'une opération de cette ampleur ne pouvait se réaliser et aboutir à des résultats fiables et acceptables qu'au prix de la participation volontaire de tous les acteurs concernés : instances responsables au niveau national (directions pédagogiques du ministère, inspection générale, organismes d'études et de recherche, organisations syndicales, associations de parents d'élèves), groupes de travail chargés de la conception et de l'expérimentation, inspecteurs territoriaux, chercheurs, formateurs, enseignants.

Selon cette même méthode, les services statistiques ministériels ont organisé, de 1979 à 1987, des évaluations des acquis des élèves à tous les niveaux de la scolarité, du cycle préparatoire de l'école à la classe terminale du lycée, dans un grand nombre de disciplines.

Avec l'évaluation pratiquée en fin de CM2 en 1987, le dispositif, tout en gardant les principales caractéristiques décrites ci-dessus, subit une double évolution. D'une part, il limite l'investigation au français et aux mathématiques, considérés comme acquisitions déterminantes pour une bonne scolarité au collège. D'autre part, il est moins exclusivement centré sur les programmes du cycle moyen ; il prend en compte, dans ces deux disciplines, l'ensemble des acquisitions de l'école primaire et tente de construire une échelle de compétences pour situer les élèves par rapport à cette échelle. Cette évolution est due à la nature de la commande : il ne s'agissait plus de vérifier si les élèves avaient atteint les objectifs du programme de cycle moyen, mais de répondre à la question de savoir « si les élèves issus de l'école élémentaire savaient suffisamment lire, écrire et compter pour suivre avec profit l'enseignement de la classe de sixième ». Tout en restant sommative, cette évaluation se voulait aussi prédictive. Accessoirement, on peut noter que, dans la

présentation de cette évaluation, apparaît dans les écrits de la DEP le terme « d'acquis » (« acquis scolaires » et « acquisitions scolaires »).

De l'évaluation sommative à l'évaluation diagnostique

En fait, cette évaluation marque une transition vers un changement plus radical qui se produit en 1989. En effet, suite au *Rapport au Ministre* du Recteur Michel Migeon (27 janvier 1989), le Ministre décide de mettre en œuvre la troisième proposition de ce rapport : « les académies organisent chaque année l'évaluation des acquis de tous les élèves à leur entrée en CE2, ainsi qu'à l'entrée en 6^{ème} ; les parents et les enseignants concernés sont destinataires des résultats analysés ». L'auteur estime en effet que « le début d'un nouveau cycle d'apprentissage est un moment privilégié pour évaluer les acquis des élèves. L'évaluation prend alors valeur de diagnostic à partir duquel des actions d'ajustement, aussi bien en amont qu'en aval seront organisées ».

Au-delà de leur utilité pédagogique, l'auteur estime que cette mesure aurait trois avantages essentiels.

- « Elle doit être conçue comme une action de formation continue des enseignants à l'évaluation formative et faire l'objet d'une véritable campagne de préparation ».
- « Elle permet de mobiliser les corps d'inspection tant pour la construction des épreuves que pour animer l'ensemble de la campagne ».
- Les enseignants, les inspecteurs, les recteurs peuvent « tirer profit » de la comparaison entre classes, écoles, circonscriptions, et au-delà avec les objectifs nationaux.

Il est vrai que, avec le développement de la demande (et de la mode) d'évaluation, les dispositifs de la décennie 1979/1989 souffraient d'un défaut originel, inhérent à leur conception même. Visant à évaluer le système national, les échantillons qui servaient de support à ces opérations n'étaient représentatifs qu'au seul plan national. Il était donc impossible d'en tirer le moindre enseignement au niveau d'une académie, d'un département ou d'un établissement. Les évaluations exhaustives mises en place à partir de 1989 pouvaient remédier à cet inconvénient, à condition de s'assurer de la rigueur du recueil de l'information.

C'est ainsi qu'est organisée, pilotée par la DEP, en septembre 1989, dans tous les CE2 et toutes les sixièmes de France, la première évaluation diagnostique. Comme le Ministre le rappelle aux enseignants, en introduction à la brochure de publication des résultats, cette évaluation « a été conçue comme un outil mis à votre disposition pour déceler, de façon précise et dès le début de l'année scolaire, les difficultés de vos élèves et vous permettre, dans toute la mesure du possible, d'y apporter rapidement une réponse » (*Education et Formations*, hors série, février 1990).

Déjà les évaluations nationales antérieures, en plus de l'évaluation du système, avaient pour ambition de diffuser, auprès des enseignants, de nouvelles pratiques d'évaluation, entraînant -espérait-on- de nouvelles pratiques pédagogiques. Cette

nouvelle évaluation diagnostique s'inscrit dans le même objectif : en aidant les enseignants à mieux cerner les acquis et lacunes de leurs élèves, on les aiderait aussi à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques mieux adaptées à chaque élève (« enseignement différencié »). Un autre objectif apparaît dès l'origine : dans sa lettre du 5 février 1990, le ministre justifie ainsi l'usage des résultats à des fins de pilotage. « La centralisation des résultats des établissements était nécessaire la première année. Elle a permis de constituer une base de données dont l'utilité se révèle déjà considérable pour les recteurs, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs départementaux de l'éducation nationale, les chercheurs et de calculer les résultats nationaux qui vous parviennent aujourd'hui » (*Éducation et Formations*, hors série, février 1990). Les évaluations CE2/6^{ème} ont eu, dès le début, une fonction ambiguë.

1.2.4 Les évaluations aujourd'hui

Les évaluations diagnostiques CE2 et sixième⁹, qui s'élargiront en 1992 à la classe de seconde (jusqu'à 2001) et en septembre 2002 à la classe de cinquième¹⁰, seront reconduites chaque année jusqu'à aujourd'hui et étendues vers les débuts de l'école primaire. En septembre 2001, piloté par la DEP et la DESCO, un premier ensemble d'outils d'évaluation est proposé aux enseignants de grande section de maternelle et de cours préparatoire. Destinés à aider les enseignants à faire le point en début d'année scolaire sur les compétences et les difficultés de leurs élèves afin de concevoir la programmation des activités pour leur classe, ces outils concernant dans un premier temps la maîtrise de la langue orale sont complétés pour aborder d'autres domaines (l'entrée dans l'écrit, les mathématiques, la structuration du temps et de l'espace...). L'ensemble est réorganisé en 2002 sous la forme d'un cédérom et adressé à chaque école. En 2004, un nouveau type de protocole est en expérimentation sur l'apprentissage de la lecture en CE1 : passé en novembre, il doit permettre de repérer les élèves les plus en difficulté (première partie du test) puis d'identifier la nature des problèmes que rencontrent ces élèves (seconde partie), afin de tenter d'y remédier en fin de cycle 2. Parallèlement, une banque d'items d'aide à l'évaluation diagnostique se développe avec l'aide des académies. Accessible en ligne, elle devrait à terme toucher tous les niveaux et toutes les disciplines.

Pour des raisons de coût, les lourdes évaluations sommatives sur échantillons nationaux ont été remplacées au cours des années 90 par des évaluations bilans plus ponctuelles. L'étude de la liste des *Dossiers* publiés depuis une douzaine d'années témoigne d'une préoccupation constante portée aux acquis des élèves, le nombre de ces publications variant grandement d'une année à l'autre (de un à huit par an, environ 40% du total). On y trouve des comparaisons temporelles (n°62 : comparaisons avec le certificat d'études des années 20, n°69 : compétences des meilleurs élèves depuis 40 ans, n° 102 : lecture en fin de CM2 à dix ans d'intervalle), de nombreuses études sur la lecture et l'écriture (n° 24, 25, 29, 43, 59, 87, 106, 112), d'autres plus dispersées sur les mathématiques, les langues vivantes, les

⁹ La DEP publie chaque année un dossier spécial et met en ligne les résultats d'un échantillon national d'élèves

¹⁰ On en trouvera également une analyse dans le rapport au Hcéé sur l'évaluation des compétences en lecture et en écriture p.61

compétences à certaines étapes de la scolarité : entrée au cours préparatoire (n°132), fin du cycle d'observation (n°40), fin de sixième (n°63), fin de troisième (n°86, n°104), avant et après les vacances en fin de cycle 2 (n°158). A partir de 1994 la DEP publie régulièrement trois indicateurs de performance, lycée par lycée, fondés sur les résultats au baccalauréat. Ces indicateurs, perfectibles, constituent une réelle avancée, de même que la mise à disposition plus récente, et malencontreusement suspendue, de l'ensemble des notes obtenues aux baccalauréats.

Un nouveau cycle d'évaluations bilan a été lancé en 2000 pour comparer à échéance régulière les compétences acquises en fin d'école et en fin de collège dans plusieurs domaines. Les protocoles sont administrés à des échantillons d'élèves représentatifs au plan national mais aussi au plan académique, et demeurent non publics ; ils seront réutilisés pour des comparaisons temporelles. Après la maîtrise de la langue en 2003, ont été ainsi testées les compétences en langues vivantes (en 2004) et les comportements et attitudes civiques (en 2005). En 2006 ce sera l'histoire, la géographie et l'éducation civique, en 2007 les mathématiques, et le cycle reprendra.

Des réflexions sont actuellement en cours sur la mesure des « compétences de base » en fin d'école et de collège en vue de renseigner des indicateurs exigés par la mise en œuvre de la loi organique relative aux lois de finances et sur l'évaluation de la maîtrise du « socle de connaissances et de compétences » prévu par la loi de mai 2005. Des expérimentations sont conduites en juin 2005. Beaucoup de questions demeurent ouvertes : quel lien entre compétences de base et socle ? Entre leur évaluation et le cycle d'évaluations aux mêmes étapes de la scolarité initié en 2000 ? Quel rapport, à l'issue de la scolarité obligatoire, entre ces évaluations, le certificat de formation générale (CFG) et le brevet des collèges ?

On ne saurait conclure ce bref état des lieux des évaluations portant sur les acquis des élèves en France sans évoquer l'essor d'un phénomène nouveau, l'implication des académies dans le recueil de données et la production d'indicateurs locaux. En position de pilotage et d'arbitrage, quelques recteurs entreprennent de se doter d'outils élaborés par leurs services à leur demande. En se référant à des données locales ils perdront la possibilité de comparaisons externes mais gagneront en réactivité et en pertinence par rapport aux questions qu'ils se posent. Certaines académies calculent des indicateurs plus fins et renvoient à leurs cadres et à leurs établissements des données statistiques plus exploitables que ce qui est produit par le niveau national. Phénomène récent, certaines d'entre elles fabriquent même des tests d'évaluation locaux (compétences en langues en fin d'école primaire, par exemple, ou compétences en sciences et technologie à l'entrée au collège).

La production française est donc déjà riche et variée pour ne pas dire variable mais non dénuée d'équivoque et présentée dans un foisonnement peu cohérent. D'autres données, tout aussi multiples et multiformes nous viennent des évaluations internationales.

Les évaluations internationales

Le besoin de comparer les résultats des systèmes éducatifs des différents pays est ancien. On peut considérer que son émergence est contemporaine de l'apparition des évaluations des progrès des élèves menées à partir des années 1960 par les États-Unis. Ce besoin s'est accru récemment sous la double pression des besoins économiques d'une « société de la connaissance » et de la volonté des États de mieux contrôler leur dépense publique.

Trois sources majeures d'information

Trois organisateurs principaux entreprennent aujourd'hui des évaluations internationales portant sur les acquis des élèves.

- L'association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)

L'IEA est une société savante internationale sans but lucratif fondée en 1936. Son siège est à Liège et son secrétariat à Amsterdam. Les études statistiques qu'elle conduit – comparaison des performances des systèmes éducatifs à un moment donné – sont complétées par une analyse dynamique qui essaie de saisir une évolution. La formation des enseignants, les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement sont également objets d'études. Son champ d'action est l'enseignement élémentaire et secondaire et ses études les plus connues ont porté sur les performances en mathématiques et en science, pour les diverses sessions et variantes de TIMSS¹¹ et sur la compréhension de l'écrit dans la langue maternelle pour PIRLS¹².

- L'organisation de coopération et de développement économique (OCDE)

L'OCDE regroupe 30 pays membres « attachés à la démocratie et à l'économie de marché ». Elle s'intéresse à la bonne gouvernance des secteurs publics et privés et « cherche à identifier les politiques qui marchent ». Soixante-dix pays non membres sont associés aux travaux de l'OCDE. La création récente (juillet 2002) de la Direction de l'Éducation montre la prise de conscience du lien direct entre l'éducation, la formation et les résultats économiques. L'éducation est désormais considérée par l'OCDE comme un investissement¹³ essentiel. On notera que cette prise de conscience est parallèle à la montée en puissance des questions d'éducation et de formation à la Commission européenne suite au Conseil européen de Lisbonne (mars 2000). L'idée est de pourvoir au manque d'indicateurs sur l'efficacité des systèmes d'éducation. C'est l'objectif du cycle PISA¹⁴.

- Le réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs

¹¹ Third International Mathematics and Science Study devenue en 2003 Trends in Mathematics and Science Study

¹² Progress in International Reading Literacy Study

¹³ L'OCDE estime qu'une année d'étude supplémentaire a un impact de 4 à 7 % de croissance dans le PNB. Cette estimation est cependant contestée par certains auteurs

¹⁴ Program for International Student Assessment

Ce réseau européen a été fondé lors de la présidence française de l'Union européenne en 1995. Il peut être considéré comme un groupe de réflexion intergouvernemental dont les membres ont été désignés par leurs gouvernements respectifs par l'intermédiaire de leur représentant au Comité de l'Éducation. La France (DEP) assure son animation et sa présidence ainsi que la publication de la « lettre d'information du réseau ». Une première étude sur les performances des élèves en anglais langue étrangère a eu lieu en 1995-1996 dans quatre pays européens grâce aux fonds du programme SOCRATES. Les résultats publiés en 1997 ont conduit les responsables européens à recommencer l'étude et à l'étendre à d'autres pays en mars 2004.

Des similitudes, mais aussi des divergences fondamentales

Ces enquêtes internationales présentent des caractéristiques communes :

- Les disciplines concernées : les acquis des élèves sont évalués dans des champs disciplinaires en nombre limité : langue maternelle, mathématiques et sciences. Les élèves ne sont pas nécessairement évalués sur tous ces champs disciplinaires simultanément dans une même évaluation.
- Le format des questions : les questionnaires à choix multiples représentent 50 à 80% des questions posées. Les questions ouvertes sont en nombre plus limité, principalement à cause d'un coût plus élevé et d'inévitables difficultés d'interprétation.
- La taille des échantillons : la population des élèves testés atteint couramment 500 000 élèves.
- Un traitement statistique rigoureux : le choix des échantillons d'élèves, des établissements, les procédures de traitement des sujets et des cahiers de réponses font l'objet d'un large consensus lié au perfectionnement des techniques psychométriques et statistiques.
- L'information prélevée : les évaluations ne se limitent pas aux réponses des élèves mais cherchent par des questionnaires adressés aux enseignants et aux chefs d'établissements à connaître le contexte scolaire des élèves ayant composé : milieu socioprofessionnel, climat de l'école, moyens d'enseignement, conditions d'enseignement, directives et programmes etc.
- L'organisation cyclique : TIMSS 1995 a été suivi de TIMSS Repeat en 1999, puis de TIMSS 2003. PISA est répété tous les trois ans (2000, 2003, 2006), PIRLS 2001 sera suivi de PIRLS 2006. Ce type d'organisation a l'ambition de détecter les évolutions à partir d'un sous-ensemble d'exercices communs aux différentes sessions

Elles présentent aussi des différences qui tiennent au choix des références, au contexte des questions posées, à l'âge des élèves, aux choix philosophiques sous-jacents, aux acteurs concernés (enseignants ou décideurs politiques)

- Les références : TIMSS a voulu évaluer les acquis proprement disciplinaires en tenant compte de la culture scolaire de chaque pays. Dans ce but, l'université du Michigan a fait un travail considérable de comparaison des manuels scolaires, des instructions pédagogiques afin de corriger les résultats par un paramètre tenant compte de la durée et de l'importance des contenus disciplinaires traités dans chaque pays. A noter toutefois que TIMSS 2003 évolue davantage vers la capacité d'analyse, de résolution de problème et d'investigation scientifique que vers la connaissance des disciplines scolaires. TIMSS se rapproche en cela de PISA. PISA se place dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie en mettant l'accent sur les capacités attendues du jeune dans la société, dans sa future vie de producteur, de consommateur et de citoyen. Les savoirs scolaires proprement dits sont relégués au second plan. On attache plus d'importance à la maîtrise des processus de pensée et des concepts qu'aux connaissances pures. Le contexte d'interrogation des élèves veut être systématiquement celui de la vie quotidienne.
- Les acteurs concernés : TIMSS s'adresse d'abord à la communauté éducative et vise à l'amélioration des pratiques à travers l'analyse des résultats. PISA s'adresse d'abord aux décideurs politiques mais sans exclure une évolution des pratiques ou plus exactement une convergence des cultures scolaires des différents pays plutôt tournée vers les besoins de la société.
- L'âge des élèves testés : PISA adopte l'âge de fin de scolarité obligatoire dans la plupart des pays et s'en tient strictement à ce seul critère : 15 ans. TIMSS est partie de la classification américaine des grades : principalement neuf ans, treize ans et fin d'études secondaires avec possibilité pour chaque pays de distinguer les élèves de la voie scientifique quand elle existe.

Le rapport de mai 2005 du HCéé sur les évaluations internationales émet quelques réserves sur une utilisation trop naïve de ces résultats et le Réseau européen des évaluateurs de l'éducation recherche des protocoles mieux adaptés à l'échelle de l'Europe et à ses objectifs propres. Il reste que ces évaluations internationales sont amenées à prendre de l'importance dans les décisions politiques. L'avis du HCéé recommande fortement que la France se positionne comme un agent actif dans leur production.

À l'évidence, la multiplication des initiatives nationales et internationales d'évaluation des élèves, actuelles et passées, s'accompagne d'une grande variété d'objectifs et induit une large diversité dans la nature des résultats disponibles. La faible cohérence interne de ces indicateurs risque d'être accentuée par les demandes émergentes liées en France à la déconcentration, à la mise en place de la LOLF et de la loi de mai 2005 sur l'école. On y ajoutera celles de l'Europe en référence au processus de Lisbonne.

Un paysage riche et varié de données se dessine, paysage aujourd'hui peu lisible et très mal connu à l'intérieur de notre système éducatif. Un aménagement de ce territoire pourrait le rendre plus aisé à découvrir, à apprécier et à exploiter.

1.3 Les pratiques d'évaluation : un exemple de résistance au changement

Il est peu encourageant d'étudier à nouveau aujourd'hui l'évaluation des élèves tant est faible l'impact sur les pratiques professionnelles des travaux menés par le passé. De nombreux regards critiques se sont portés sur les méthodes permettant l'évaluation des acquis des élèves et sur les usages de ces évaluations. Ce sujet, comme souvent ceux qui touchent à l'École, a intéressé la recherche universitaire et les sociologues. Il a également beaucoup occupé l'institution elle-même qui l'a identifié à juste titre comme sensible. Nous évoquons ici, pour mémoire, quelques travaux dont l'actualité, malheureusement, demeure entière.

Les travaux scientifiques en docimologie déjà évoqués, remontent aux années trente : leurs premiers résultats montraient déjà les fragilités de nos systèmes de notation et la valeur très relative de toute note. Grâce à ces travaux, nous veillons désormais à mettre en place des procédures d'harmonisation aux examens et concours, mais nous continuons à noter, surtout au collège et au lycée, en raffinant parfois au demi point près, sans trop d'états d'âme ; la note n'a rien perdu de son statut.

Si l'on recherche les études sur l'évaluation des acquis des élèves menées au ministère de l'éducation nationale, on trouve les travaux de l'inspection générale et de la DEP auxquels s'ajoutent depuis 2001, avec un autre statut, ceux effectués pour le Haut Conseil pour l'évaluation de l'école (HCéé). En se limitant aux quinze dernières années et aux travaux ayant donné lieu à publication, on s'aperçoit que de manière récurrente l'évaluation des acquis des élèves est abordée comme un levier susceptible de faire évoluer les pratiques puis, après observation, identifiée plutôt comme un verrou.

En 1989-1990 le programme de travail de l'IGEN comprend un thème intitulé « l'évaluation des acquis des élèves à la fin des cycles d'apprentissage »¹⁵. Les rapporteurs, après une analyse critique de l'existant, émettent des propositions organisées en six axes : améliorer la précision des objectifs de l'évaluation, accroître le nombre d'instruments et de méthodes d'évaluation, mieux partager l'information, valoriser le temps que le professeur consacre à l'évaluation, mieux utiliser l'évaluation pour améliorer le fonctionnement du système éducatif et améliorer la part des analyses qualitatives dans la gestion du système éducatif. Ce rapport n'a pas vieilli, ses conclusions non plus.

Durant trois années scolaires successives, entre 1989 et 1992, les deux inspections générales évaluent cent lycées, cent lycées professionnels et cent collèges. On constate à la lecture de leurs rapports que dans la grande majorité des lycées on s'intéresse exclusivement à l'évolution des résultats au baccalauréat, que les études de cohortes sont rares et sommaires et que nulle mention n'est faite des acquis des élèves. De même au collège, les évaluations sont décrites comme traditionnelles et sommatives et les résultats sont exprimés en termes de flux et de taux de réussite au

¹⁵ Rapport 90-45, André Hussenet, Alain Bouchez, Pol Vitart, Jean Bottin, André Caroff, André Coqblin.

brevet. Une douzaine d'années après, le rapport de 2004 sur l'évaluation de l'EPL¹⁶ établit des constats extrêmement proches.

En 1993, « Les examens en Europe » compare les certifications de fin d'enseignement secondaire¹⁷ en Allemagne, en Angleterre, en Espagne, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède. L'idée de s'intéresser à d'autres modèles n'est pas étrangère à une simplification éventuelle du baccalauréat français dont les faiblesses sont désormais bien connues. Le rapport cite plusieurs spécificités françaises qu'il suggère d'interroger : le système de compensation généralisée et l'absence de note éliminatoire ; la place du contrôle continu et son accompagnement ; les faibles indications que l'enseignement supérieur peut tirer des notes au baccalauréat d'un étudiant ; enfin l'évaluation quasi inexistante de l'examen lui-même. Depuis lors, cet examen a continué à se complexifier un peu plus chaque année et les récentes tentatives de réouverture du dossier ont été presque aussitôt suspendues.

En 1996, le programme de travail de l'IGEN inclut l'étude suivante : « L'évaluation des élèves en classe : ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique ; sa contribution à la progression des apprentissages. ». Les rapporteurs¹⁸ concluent ainsi : « De plus grandes transformations s'opéreront lorsque les enseignants comprendront que la pratique d'évaluation est au cœur de leur enseignement, qu'elle ne se résume pas à la seule notation et qu'elle suppose d'établir un dialogue d'explication avec les élèves et leurs parents, lorsque les chefs d'établissement se sentiront capables et mandatés pour piloter des équipes pédagogiques, lorsqu'enfin chefs d'établissement et inspecteurs se concerteront régulièrement sur les pratiques, méthodes, outils d'évaluation etc., et introduiront en priorité l'évaluation dans le plan de formation de chaque professeur. C'est une sorte de verrou qu'il faut faire sauter si l'on veut que l'évaluation soit intégrée à l'enseignement et en devienne le moteur et le régulateur. L'évaluation place les élèves, avec leurs ressources et leurs lacunes au centre du dispositif éducatif pour le faire progresser. C'est dans cette articulation constante et cohérente entre objectifs et évaluation que réside le potentiel d'un enseignement efficace qui garantisse à tous l'égalité des chances. »

En auto-saisine, le groupe d'histoire et géographie étudie au cours de l'année 2000-2001 la méthodologie de l'évaluation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège. Il conclut¹⁹ : « Évaluer les enseignements passe par la prise de conscience du caractère indispensable de cette évaluation par les enseignants eux-mêmes... Elle suppose une autre pratique des métiers de l'inspection [...] Autrefois l'inspecteur observait les élèves face à la classe ; la légende dorée républicaine relève avec complaisance comment il savait reconnaître et promouvoir les élèves valeureux et méritants. Puis, les temps ayant changé, l'inspecteur a gagné le fond des classes : face au professeur, il tente dorénavant de juger la pertinence de son discours en fonction de la doctrine pédagogique et didactique dominante. Nous sommes aujourd'hui à une troisième étape : de nouveau ce sont les élèves qu'il faut

¹⁶ Rapport IGEN - IGAENR 2004, *L'évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives* Jean Etienne, Roger-François Gauthier

¹⁷ Rapport IGEN 2003, Pierre Legrand

¹⁸ Rapport IGEN 0907, Gérard Dorel, Francis Wième. Voir aussi le n°37 de la Revue Internationale d'Éducation de Sèvres *Diplômes et examens de l'enseignement secondaire* décembre 2004.

¹⁹ Rapport 2001-37 du groupe histoire et géographie de l'IGEN

observer. Évaluer les enseignements c'est évacuer tous les dogmatismes afin de ne plus juger d'un discours mais de ses effets. »

Qu'ils considèrent l'évaluation aux examens ou en classe, dans une discipline ou de manière générale, en lien avec le pilotage d'un établissement ou celui d'une académie²⁰, les rapports des inspections générales identifient des problèmes que le temps n'a pas permis de résoudre et émettent des recommandations peu suivies d'effet à ce jour.

De son côté, la direction de l'évaluation et de la prospective a également produit ou commandé plusieurs rapports relatifs aux usages des évaluations diagnostiques et à la notoriété du site informatique de la banque d'outils. Elle a également publié en 2004 une étude sur les pratiques d'évaluation des enseignants au collège²¹ qui conclut : « Les réponses [...] témoignent de ce qu'évaluer est une pratique majeure de la professionnalité enseignante. Plutôt conçue individuellement par les enseignants, 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 ». Le temps de la pédagogie est indubitablement un temps long.

Le Hcéé a pour vocation d'évaluer l'évaluation pratiquée dans l'éducation nationale ; il n'est pas étonnant que ses travaux portent assez souvent sur les acquis des élèves. Dès juin 2001, il rend un avis intitulé « apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège », insistant sur la nécessité de reconstruire une certification terminale de fin de scolarité obligatoire en redonnant valeur et dignité à un diplôme national de fin de collège ; en octobre 2001 à propos des « forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France », il regrette le faible usage des évaluations disponibles. En 2002 il produit un avis sur l'évaluation des lycées, en 2003 sur les compétences en lecture et en écriture, ainsi que sur les baccalauréats professionnels, en 2004 sur la grande difficulté scolaire ainsi que sur l'orientation ; en 2005 sur les évaluations internationales des acquis des élèves, pour ne citer que les avis renvoyant directement aux résultats des élèves.

Le rapport commandé en 2005 aux deux inspections générales vient donc à la suite d'une longue série de travaux aux conclusions convergentes et demeurées sans grand effet. L'évaluation des acquis des élèves constitue bien un obstacle sur le chemin d'un enseignement plus responsable et plus efficace. Pour que les recommandations émises en 2005 aient quelque chance de succès, il convient à l'évidence de tenter d'élucider les causes profondes d'un tel blocage et de saisir les particularités du contexte présent.

1.4. L'évaluation, remède magique en 2005 ? Pour modifier quelles pratiques ?

²⁰ Rapport IGEN – IGAENR 2004 « Les académies sous le regard des inspections générales »

²¹ Note évaluation 04.13 de décembre 2004

Si l'évaluation des acquis des élèves a au sein du système français l'histoire qui a été rappelée, force est de constater que le mot est fortement employé au présent, dans différents contextes qui ne sont pas tous ni proprement liés à la seule éducation ni spécifiquement nationaux : phénomène intéressant et préoccupant à la fois que cette omniprésence de la référence à l' « évaluation » de l'école, avec toutefois peut-être la significative exception de la plupart des salles des professeurs.

En premier lieu, la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF), votée en 2001, impose à chaque ministère de rendre compte de l'usage qu'il fait de la totalité des sommes votées par le Parlement, et de rendre ces comptes en fonction de différents programmes et d'indicateurs permettant d'en suivre la réalisation. Est-ce à dire qu'il s'agit automatiquement d'une démarche d'évaluation ? On sait que depuis longtemps l'éducation nationale a une vue assez fiable des moyens qu'elle emploie et de la façon dont elle les affecte : elle peut donc fournir des indicateurs de moyens. La question de la fourniture d'indicateurs de résultats est plus délicate : depuis longtemps l'éducation utilise comme indicateurs de résultats des données, comme les taux de succès aux examens, qui ne prouvent pas grand chose, ou comme des taux mesurant des flux d'accès à un niveau, assez peu parlants au plan qualitatif.

L'exigence nouvelle du Législateur demande que l'éducation nationale se mette à partir de 2006 à fournir des indicateurs de résultats plus lisibles : voit-on que la définition de ces indicateurs est un des actes les plus importants pour la configuration de l'éducation nationale dans les prochaines années ? Cela nous ramène donc à une question déjà entrevue : ou bien l'éducation nationale saura fournir des indicateurs de résultats correspondant véritablement à la richesse de ses missions complexes, et reconnus de tous sur un mode consensuel, ou bien on peut redouter que la technocratie le dispute au réductionnisme des zélateurs des tests pour fournir des indicateurs réducteurs voire caricaturaux.

La Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école promulguée le 23 avril 2005 reprend aussi de la Loi d'orientation de 1989 l'intérêt pour l'évaluation, mais d'une façon dont la diversité interroge, puisque à un intérêt certain pour les « connaissances » des élèves, les « résultats » atteints, les « activités » des élèves, autant de dimensions qui apparemment sont appelées à être moins laissées à la décision de chaque maître, le texte mêle la référence à la notion de notation (chiffrée, donc) qui est ainsi légitimée sans qu'on en connaisse le statut :

- le haut-conseil de l'éducation à créer doit en effet, parmi d'autres sujets, formuler avis et propositions sur « les modes d'évaluation des connaissances des élèves » ;
- les projets d'écoles et d'établissements doivent « déterminer les modalités d'évaluation des résultats atteints » ;
- les propositions qui définissent le conseil pédagogique à mettre en place dans les établissements disposent qu'il coordonne « la notation et l'évaluation des activités scolaires » ;
- surtout, ce qui est le plus nouveau, c'est que pour la première fois en ces termes, la Loi ne se limite pas à renvoyer à l'exécutif la charge de définir les programmes

d'enseignement qui devront être dispensés par les maîtres, elle dispose que devra être défini un « socle commun » de « connaissances et de compétences » qui devra être atteint par la totalité des élèves à la fin de la scolarité obligatoire (« *L'acquisition du socle fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité* », art. 9). Il ne s'agit plus de définir ce qui doit être enseigné, mais appris, « acquis », par tous.

De quoi sera fait ce « socle » ? Comment son atteinte se déclinera-t-elle au long de la scolarité obligatoire ? Comment en sera vérifiée l'atteinte ? Nul ne le sait précisément à ce stade puisque la Loi renvoie à d'autres qu'au Législateur le soin de le dire précisément ; cela dit, on peut se demander si le « socle » sera l'occasion, au sein du système, d'une attention nouvelle aux acquis concrets des élèves tels qu'ils se seront constitués au long des années de scolarité obligatoire (6 à 16 ans) ou s'il ne sera qu'une certification de plus, s'apparentant aux examens en place, avec la même prééminence donnée à un événement (l'admission) sur la réalité des effets de cette construction de longue haleine qu'est une scolarité. Prise à la lettre, la notion de « socle commun » suppose qu'on s'intéresse aux acquisitions qu'il vise pour elles-mêmes, sur le mode binaire de leur présence ou de leur absence, et qu'il ne soit pas validé selon le recours traditionnel à une note chiffrée, qui établit un classement superflu voire en contresens, et encore moins à une référence à quelque moyenne, qui viendrait établir son habituelle « compensation » entre la connaissance d'une notion et l'ignorance d'une autre, alors même que l'une et l'autre auront été déclarées indispensables.

On a déjà rappelé que le développement de la comparaison internationale des systèmes d'éducation ainsi que celui des objectifs communs définis au sein de l'Union Européenne par le processus de Lisbonne avaient renforcé la faveur pour la notion de « compétence ». S'agissant de l'évaluation, les textes européens ne s'attardent pas sur la notion, mais visent l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs quantitatifs avant 2010 en mesurant les progrès à partir d'indicateurs. Or comme il n'existe pas de système éducatif européen qui fixerait une éventuelle norme, la norme est prise par un procédé de comparaison étalonnée (*benchmarking*) en référence à des observations internationales, du type de celles que met en œuvre l'OCDE (PISA), qui se réfèrent à des « compétences de jeunes de quinze ans » et non à celles d'élèves issus de telle ou telle formation.

Si donc la référence à l'évaluation est de plus en plus fréquente, ce rapide tour d'horizon de quelques contextes où elle est mise à contribution nous montre la diversité des définitions qu'on en donne et des attentes qu'on y place. On est dans des domaines complexes, et on perçoit aisément que la référence à l'évaluation évoque selon les cas l'objectif de rendre compte de l'utilisation de l'argent public, celui de réduire à terme les déficits publics, ou celui de mesurer la réponse apportée aux demandes de consommateurs. Notre perspective ici est précise : l'évaluation ne nous intéresse que dans la mesure où elle peut être un des moyens d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves.

Nous allons donc examiner quelle attention est portée dans le système éducatif français aux acquis des élèves, cette question incluant celle de la qualité de la mesure qu'on en fait et de ce qu'on fait des résultats de cette mesure. Comme il

apparaît que le consensus n'est pas difficile à établir sur le fait que l'objectif de l'école est celui des divers apprentissages des élèves, nous évoquerons cette question des acquis et de l'attention qu'on leur porte à partir de plusieurs points de vue : celui des « pilotes » du système, du ministre aux chefs d'établissements en passant par les différents niveaux de l'encadrement, celui des acteurs au quotidien de l'enseignement et de l'évaluation des élèves, et celui des élèves et de leurs familles, c'est-à-dire de ceux qui doivent bénéficier des acquis en question.

2. L'évaluation des acquis des élèves aujourd'hui

2.1. L'évaluation des acquis et le pilotage du système : l'outil et l'usage.

Le système éducatif français évolue depuis vingt ans dans le sens de la déconcentration et de l'autonomie croissante des acteurs locaux. Le pilotage du système se complexifie. À tous les niveaux - central, académique, départemental et local - les responsables ont à conduire et harmoniser des politiques pédagogiques, en les fondant sur des objectifs et des résultats évaluables. Dès lors la mesure précise des acquis des élèves devrait permettre de contrôler la pertinence de leur action. Au ministère, dans les rectorats, les inspections d'académie, les circonscriptions du premier degré, les établissements ou les écoles, sait-on précisément ce que savent les élèves ? Et si c'est le cas, cette connaissance est-elle effectivement utilisée aux fins de pilotage ? En d'autres termes, une telle évaluation permet-elle d'asseoir les politiques (nationales, académiques ou d'établissement), de nourrir les projets et d'opérer les ajustements ou les corrections nécessaires ?

Dans l'exercice de ces responsabilités, les pilotes du système éducatif sont confrontés à deux difficultés : disposer des bons outils d'évaluation et savoir les utiliser pour la définition d'une politique pédagogique adaptée.

2.1.1. Au niveau de l'administration centrale

Les directions d'administration centrale du ministère, plus particulièrement la direction de l'enseignement scolaire (DESCO), disposent aujourd'hui, comme on l'a vu, de plusieurs outils pour déterminer leurs choix : les résultats aux examens, les données et les travaux d'évaluation produits par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), ainsi que tous les indicateurs des évaluations internationales comparatives. Au total une somme impressionnante de données disponibles sur les bases ministérielles : les trente indicateurs de *l'État de l'école* et le volume annuel *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, publié depuis 1984, fournissent une synthèse de l'information statistique la plus récente sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif.

Malgré l'importance quantitative de ces données, deux observations s'imposent : d'une part, les outils fournis demeurent souvent inadéquats ou insuffisants pour une approche analytique des acquis des élèves ; d'autre part, lorsque des outils plus fins existent, ils demeurent peu ou mal utilisés au niveau central.

L'inaptitude du diplôme national du brevet, dans sa configuration actuelle, à constituer un outil fiable de mesure, même approximative, des connaissances ou des compétences des élèves à l'issue de la troisième, a été souligné en 2001 dans le rapport établi par Michel Salines et Pierre Vrignaud pour le Haut Comité d'évaluation de l'école (HCéé). Tout au plus pourrait-il permettre d'évaluer les performances respectives des établissements ou des académies, si toutefois l'hétérogénéité des pratiques en matière de notation et de contrôle continu ne venait pas perturber l'exercice. Aussi, dès lors qu'il est appelé, dans le cadre de la nouvelle loi d'orientation, à renseigner sur la maîtrise de savoirs fondamentaux, cet examen doit-il être aujourd'hui entièrement repensé.

Le baccalauréat, quant à lui, conserve un caractère national. Ses épreuves multiples doivent permettre d'apprécier le degré d'acquisition des connaissances et des compétences figurant dans les programmes. Aussi l'administration centrale continue-t-elle à le considérer comme un outil d'évaluation crédible. Mais l'usage fait des résultats au baccalauréat reste rudimentaire et limité. Malgré le jeu des coefficients, la règle de compensation entre les notes obtenues aux épreuves obligatoires ou optionnelles biaise l'interprétation de ces résultats bruts (succès ou échec, mention). Depuis deux ans l'Univers des notes obtenues à chaque épreuve par chaque candidat (cumulées éventuellement par établissement) est pourtant théoriquement disponible dans la base centrale de pilotage (BCP) du ministère. Mais l'usage de ces données demeure très restreint, lorsqu'il n'est pas complètement ignoré. Leur difficulté d'accès, à travers un logiciel de requête en est peut-être la cause. Quoi qu'il en soit, les résultats du baccalauréat constituent plus l'outil d'évaluation d'une performance générale que celui des compétences réelles des élèves.

Pour l'heure, seuls les examens professionnels (CAP, BEP et, dans une moindre mesure, baccalauréat professionnel), qui sont adossés à des référentiels de certification définis en collaboration avec les professionnels, ont pour objectif de mesurer les compétences effectives de l'élève. La règle de compensation, notamment entre les disciplines générales et les disciplines professionnelles, est, pour les CAP et les BEP, en partie neutralisée par le jeu des coefficients et l'exigence d'une double moyenne (à l'ensemble des épreuves et aux épreuves professionnelles seules). Pour le baccalauréat professionnel, on constate aussi que les programmes des épreuves générales de mathématiques et de physique sont conçus dans le même esprit que les référentiels de certification. Néanmoins, la traduction sous forme de note chiffrée de l'évaluation d'une compétence, la variabilité des exigences selon les disciplines et la part importante du contrôle en cours de formation rendent fragile toute conclusion hâtive tirée des résultats de tels examens professionnels. Quel est le degré de compétence mesuré par une note de 10 sur 20 à une épreuve professionnelle ? L'élève qui a obtenu cette note maîtrise-t-il ou non cette compétence ?

Enfin le CFG (certificat de formation générale), souvent considéré comme une étape possible vers l'attribution d'un diplôme professionnel de niveau V et comme un but accessible par les élèves et les adultes les plus fragiles, est largement ignoré de l'institution. L'évaluation qu'il propose s'effectue dans trois domaines généraux : français, mathématiques, vie sociale et professionnelle. Ses résultats, s'ils étaient

exploités complètement et finement²², pourraient constituer une source d'information précieuse sur les lacunes ou les acquis réels des élèves en difficulté scolaire (élèves de 4^{ème} et 3^{ème} SEGPA, élèves de 3^{ème} d'insertion), des jeunes bénéficiant de stages dans le cadre des dispositifs d'insertion ou même d'adultes stagiaires en formation continue.

Les résultats aux examens constituent donc un ensemble potentiellement riche, que l'évaluateur doit néanmoins utiliser avec précaution s'il souhaite aller au-delà des seules conclusions tirées des taux brut de réussite ou d'échec. En comparant les taux bruts à des taux attendus, la DEP a permis un affinement de l'analyse. Mais le mode de calcul des taux attendus, fondé sur la seule variable sociologique de composition des effectifs²³, reste trop rudimentaire, au regard de la complexité des paramètres en jeu dans la détermination des résultats.

L'importance et la richesse des données produites par l'OCDE ou la commission européenne (réseau Eurydice) et celles des bases statistiques de la DEP donnent une idée de cette complexité. On constate néanmoins que la plupart des indicateurs produits sont des indicateurs de flux ou de structures, plus que des indicateurs de résultats ou de performances : effectifs, âge, sexe, catégories socioprofessionnelles des familles, taux d'accès, taux de redoublement, taux de réorientation, taux de réussite aux examens, taux d'intégration dans la vie professionnelle, caractéristiques des personnels enseignants, etc. Au total, un seul des quatre chapitres de *Regards sur l'éducation*, publication de l'OCDE, est consacré à l'examen de la qualité des résultats de l'apprentissage ; pour la France seule, on ne dénombre que deux entrées sur trente dans *L'État de l'École* et deux tableaux sur 145 dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* – deux productions de la DEP – qui soient consacrés aux acquis des élèves. Seules les données fournies par les évaluations nationales sont susceptibles d'apporter une information plus précise sur ceux-ci. Mais les évaluations systématiques, comme on l'a vu, ont considérablement évolué à partir de 1989, passant, à la demande des directions pédagogiques, d'une fonction « bilan » à une fonction diagnostique : elles s'adressent donc plus, en principe, à l'enseignant dans sa classe qu'au pilote académique ou national. Leur vocation reste marquée néanmoins par une constante ambiguïté : elles sont trop souvent utilisées, de manière déviante, comme substitut des évaluations bilans longtemps en sommeil et aujourd'hui réactivées, afin de dresser des bilans nationaux ou académiques. Ce détournement de la fonction

²² On constate que ce n'est pas le cas. Cet examen, organisé sous la responsabilité des inspections académiques, suscite peu d'intérêt, aussi bien pour la définition de ses épreuves que pour l'exploitation de ses résultats, qui ne remontent pas au niveau national. Aucun indicateur de suivi n'est donné pour cet examen dans la publication annuelle de la DEP *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

²³ Le calcul des « taux attendus » par la DEP neutralise deux paramètres (l'âge des élèves et la composition sociologique de la population). Mais il conduit à comparer des établissements qui ne sont pas comparables car ils scolarisent au départ des élèves de niveaux académiques contrastés. Georges Felouzis (*Les indicateurs de performance des lycées, une analyse critique, in Education et formation, n° 70, décembre 2004*) a clairement montré à cet égard à partir d'une étude des résultats obtenus au brevet, rapportés aux taux attendus calculés par la DEP pour le baccalauréat, dans l'académie de Bordeaux, que « l'attendu des établissements ne neutralise pas complètement les «facteurs de réussite externe» liés au niveau de départ des élèves au lycée, et qu'il existe des phénomènes qui renforcent les inégalités entre lycées : les établissements les plus populaires [...] ont des élèves encore plus faibles et inversement les lycées les plus favorisés [...] ont des élèves encore meilleurs que prévu ».

initiale de ces évaluations fragilise les conclusions que peuvent en tirer les responsables, à divers niveaux, pour piloter leurs actions. En outre, la suppression de l'évaluation en seconde fait disparaître un indicateur précieux que ne compensent pas les résultats du DNB.

Aujourd'hui, la mise en place des dispositions de la loi d'orientation et de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) a conduit la DESCO à demander à la DEP de bâtir un dispositif d'évaluation des compétences de base des élèves à la fin de l'école primaire. Travail délicat, dès lors que les programmes (notamment pour le second degré) ne sont pas systématiquement rédigés en termes de compétences, que les compétences dites « de base » ne sont pas précisément définies et que les contours du « socle » de fondamentaux demeurent encore flous. On peut donc s'interroger sur la pertinence de ce futur dispositif et plus encore sur l'exploitation qui en sera faite, aussi bien par l'administration centrale que par le Parlement dans le cadre de son activité de contrôle, résultant des dispositions de la loi organique.

Au-delà de la remontée d'informations et du simple constat, la substitution d'un pilotage par les résultats ou par le sens (celui qu'on donne à ces résultats) à une culture des moyens s'impose à tous les niveaux de responsabilité. Or, on reste frappé par la faible utilisation des analyses produites tant par la DEP que par d'autres organismes nationaux (HCéé, inspections générales) et internationaux (OCDE, Commission européenne, IEA). On observe, en premier lieu, que si le travail de la DEP se conforme à un programme annuel fondé pour partie sur le recensement des demandes présentées par l'ensemble des directions de l'administration centrale, la part d'autosaisine de la direction reste importante, notamment dans tous les domaines qui excèdent le constat statistique ou l'évolution structurelle. Les études de la DEP, qui font l'objet de rapports et de notes de présentation synthétique (*note d'information, note Évaluation*) ou qui nourrissent une dizaine de *Dossiers* par an, couvrent un vaste champ d'analyse, où l'évaluation des acquis figure fréquemment en bonne place. Mais les conclusions de ces analyses, qui, pour la plupart, ne répondent pas à une commande de l'administration, ne trouvent que très rarement leur traduction dans la conduite des politiques et le pilotage pédagogique national²⁴. Il en est de même pour les rapports et avis du HCéé et pour les évaluations internationales qui, contrairement à ce qu'on a pu observer dans certains *Länder* allemands ou au Danemark, ne semblent pas avoir d'autres effets que médiatiques : elles ne sont apparemment pas prises en compte, à titre principal, dans l'élaboration des politiques nationales et la détermination des choix pédagogiques.

Au niveau national, la culture de l'évaluation tarde à s'enraciner. Pourtant, l'évaluation trouve naturellement sa place à la fois dans une phase préalable à la mise en place d'un dispositif ou d'un projet et dans une phase postérieure pour en dresser le bilan et procéder éventuellement aux ajustements nécessaires. Pour certains dispositifs pédagogiques particuliers, l'évaluation bilan postérieure à leur mise en place demeure trop souvent aléatoire et paraît facultative : ainsi, la phase d'évaluation n'était pas, dès l'origine, prévue et programmée pour des expériences comme les itinéraires de découverte au collège, l'enseignement des langues

²⁴ A l'exception de l'étude sur les compétences en anglais des élèves de 15 ans et 16 ans dans sept pays européens, dont les conclusions justifient certaines des mesures figurant dans la loi d'orientation de 2005.

vivantes à l'école primaire, les dispositifs par alternance en classe de 4ème ou les mesures de prévention de l'illettrisme en CP. Un suivi et des bilans ont été demandés après coup et parfois à plusieurs organismes (DEP, IGEN). La prise en compte de ces évaluations rétrospectives pour l'ajustement des dispositifs ne semble pas systématique.

Au total, pour l'administration centrale, les outils ne manquent pas. Ils sont au contraire pléthore. Mais certains sont trop rudimentaires pour permettre d'apprécier les acquis des élèves. D'autres, plus pointus et sans doute plus adaptés, sont, en matière de pilotage, peu utilisés (et parfois ignorés) par une administration plus préoccupée des évolutions structurelles que de l'évaluation des acquis dans le système d'enseignement. De ce fait, elle est plus sensible à une approche quantitative qu'à une approche qualitative et analytique des résultats (notamment aux examens et aux évaluations nationales).

2.1.2. Au niveau académique et départemental

Les académies disposent, comme l'échelon central, des résultats aux examens et aux évaluations nationales ainsi que de l'ensemble des ressources fournies par la DEP. Si celle-ci ne sert pas, aujourd'hui, d'opérateur pour les académies, elle développe sur CD-Rom (*Indicateurs généraux, aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation*) et sur son site *Accademia* des données permettant aux rectorats de mieux situer leur académie, d'orienter leurs choix et de mesurer l'effet des politiques qu'ils mettent en place. Ces indicateurs demeurent toutefois majoritairement des indicateurs statistiques de flux ou de structures²⁵, qui n'apportent guère d'informations sur les savoirs et sur les compétences des élèves. Les rectorats y trouvent les outils nécessaires à leur pratique de gestion et à la détermination de leurs choix en matière de répartition de moyens ou de carte des formations : le retraitement qu'opèrent certains d'entre eux sur ces indicateurs, pour les mettre à disposition des inspections d'académie ou des établissements, est d'ordre géographique (déclinaison par département) ou historique (comparaisons sur des périodes de temps). Il est significatif, en outre, que les services statistiques académiques (SSA), qui constituent le relais de la DEP dans les rectorats, sont les correspondants de la sous-direction des études statistiques et non de la sous-direction de l'évaluation. De ce fait, ils restent peu impliqués dans les évaluations pédagogiques, même si parfois certains d'entre eux mènent, à la demande du recteur, comme on l'a vu plus haut, des études académiques, départementales ou d'établissements à partir des résultats aux deux évaluations nationales CE2 et 6^{ème} ou des résultats aux examens.

Le primat de la gestion sur un pilotage proprement pédagogique fondé sur une évaluation des acquis ressort clairement des opérations menées conjointement depuis 1999 par les deux inspections générales dans dix-huit académies. En dépit d'un objectif proclamé d'évaluation de l'enseignement sur le territoire académique et de la collaboration des corps d'inspection territoriaux pour dresser un « état des disciplines », elles aboutissent moins, en règle générale, à apprécier

²⁵ Sur près de 150 indicateurs, 16 seulement sont des indicateurs (bruts et globaux) de résultats aux évaluations et examens et non des indicateurs de flux ou de structures.

« l'enseignement » proprement dit (sous le triple aspect des savoirs ou des savoir-faire dispensés, des savoirs ou des savoir-faire acquis et des pratiques d'enseignement) qu'à évaluer, à travers les indicateurs de flux et de résultats, le pilotage du système et le fonctionnement des structures éducatives. Cette déviation, par rapport à l'ambition initiale, résulte en premier lieu de l'insuffisance de l'évaluation sur le terrain : notation des savoirs ou des savoir-faire plus qu'évaluation des parcours d'apprentissage, systèmes de notation détournés de leur rôle, exploitation limitée des évaluations nationales qui ne va guère au-delà du constat, fiabilité incertaine des résultats à certains examens, comme le DNB. Le primat du quantitatif sur le qualitatif, le souci constamment comparatiste du classement des académies par la performance, la difficulté à justifier en termes pédagogiques les résultats obtenus ne font que fragiliser davantage ce type d'opération.

C'est au niveau départemental, autour de l'inspecteur d'académie DSDEN et des inspecteurs de circonscription, que l'exploitation de l'évaluation nationale CE2 contribue de la manière la plus significative à éclairer ou orienter le pilotage pédagogique : renforcement de la formation dans les domaines où on observe un déficit, repérage des élèves en difficulté et mise en place des PPAP (programmes personnalisés d'aide et de progrès), mise en relation des éléments de diagnostic et des outils de remédiation, organisation générale des enseignements. À l'initiative des IA, des IEN et des maîtres, d'autres protocoles d'évaluation sont souvent mis en place, parallèlement au suivi quotidien : contrôles « sommatifs » du CE1 au CM2, protocoles spécifiques en grande section et à l'entrée au CP ou en fin de cycle III, « profils de classe » et repérage des élèves « en gros risque » par les RASED. On reste surpris en revanche par la faible exploitation faite par le premier degré des évaluations 6^{ème}, plus utilisées en collège pour mettre en place les correctifs nécessaires qu'en primaire dans un souci d'anticipation des difficultés à venir. Le retour des résultats de l'évaluation 6^{ème} se fait d'ailleurs de façon très inégale selon les écoles.

L'évaluation 6^{ème} est intégrée « au tableau de bord » des collèges et peut servir de référence pour mesurer une plus ou moins value apportée par l'établissement : à travers la constitution de cohortes fictives, les résultats du diplôme national du brevet, analysés de près malgré leur manque de fiabilité déjà souligné, sont rapprochés de ceux de l'évaluation 6^{ème}, quatre ans plus tôt. Cette mesure constitue, dans bien des cas, l'un des outils du pilotage départemental des collèges. Mais c'est plus la mesure d'un écart que d'un acquis.

Enfin, dans l'établissement d'une politique pour les collèges, l'IA-DSDEN souffre fréquemment de la césure entre la gestion administrative (qu'il incarne) et le travail proprement pédagogique dont sont chargés les IA-IPR, rattachés au rectorat. Aussi serait-il souhaitable, aux yeux des IA-DSDEN, qu'un lien plus fort soit établi entre eux, et que les comptes rendus des inspections individuelles menées en collège leur soient systématiquement remontés.

Dans le premier degré, le souci des IEN de privilégier une démarche qualitative, centrée prioritairement sur la relation du maître avec ses élèves, peut déboucher sur une réelle prise en compte des acquis. C'est là une dimension que nombre d'IEN de circonscription intègrent, à des degrés divers, dans leur fonction d'animation et de pilotage : organisation d'évaluations spécifiques communes aux écoles de la

circonscription, encadrement de l'activité des RASED, détection et prise en charge des élèves en difficulté, mise en place des PPAP, actions de formation particulières et interventions des conseillers pédagogiques. D'une circonscription à l'autre, la diversité, sinon la disparité, des modes d'évaluation et de pilotage constitue toutefois un handicap. À l'échelon départemental, le qualitatif cède le pas au quantitatif et au structurel. La prise en compte des acquis s'efface derrière une préoccupation plus générale d'organisation et de fonctionnement des structures.

Ainsi, à l'échelon académique et surtout départemental, des éléments d'information sur les acquis des élèves sont repérables mais demeurent parcellaires. Deux obstacles gênent leur exploitation : d'une part, le souci prioritaire des pilotes académiques et départementaux reste celui de la gestion fonctionnelle et de l'étalonnage des performances ; d'autre part la disparité des circuits d'information, l'absence de règles communes, la part de l'initiative individuelle et l'absence de coordination entre les initiatives départementales et entre celles-ci et les dispositifs académiques contribuent à dessiner un paysage confus, où les données relatives aux acquis des élèves demeurent opaques.

2.1.3. Au niveau de l'école et de l'établissement

Situés au plus près du terrain, les directeurs d'école et les chefs d'établissement, paraissent les mieux placés pour appréhender clairement le niveau des connaissances et des compétences acquises par leurs élèves.

Dans le premier degré, toutefois, un tel postulat se heurte à l'absence de véritable statut et d'autorité hiérarchique du directeur d'école, même si l'article 3 du décret n° 89-122 du 24 février 1989 précise qu'il « assure la coordination nécessaire entre les maîtres et anime l'équipe pédagogique ». La priorité donnée aux tâches d'organisation, dans le double souci de la bonne marche de l'école et du respect de la réglementation et des programmes, relègue trop souvent au second plan les fonctions d'animation pédagogique et d'évaluation des élèves, en dehors de la classe où le directeur est éventuellement chargé d'enseigner. L'évaluation des acquis et le suivi individuel des élèves constituent en fait une fonction partagée qui trouve son expression dans les conseils de cycle ou le conseil des maîtres. Mais il n'est pas vérifié dans tous les cas que les « initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement », suscitées par le directeur d'école, et, d'une manière plus générale, le pilotage de l'équipe pédagogique en soient directement inspirés. La fréquente pauvreté ou le caractère stéréotypé de beaucoup de projets d'école paraissent en témoigner.

De même, dans le second degré, où cette fonction de pilotage pédagogique est explicitement reconnue au chef d'établissement, on relève que, depuis les opérations d'évaluation menées de 1989 à 1992 sur des échantillons significatifs de lycées, lycées professionnels et collèges, jusqu'à l'enquête récente des inspections générales sur l'usage des outils de pilotage en académie, la faiblesse des instruments d'évaluation et la rareté d'un pilotage par les résultats sont largement soulignées au niveau de l'établissement. Ce double défaut est reflété dans les rapports de visite d'établissements de l'IGAENR, où « les questions centrales des acquisitions des élèves et de leurs résultats, ainsi que de l'utilisation fine des moyens

pédagogiques, parmi lesquels les talents et pratiques des maîtres, pour en arriver à ces résultats, ne sont pas traitées de façon centrale ni systématique, faute des éléments préalables d'analyse qui permettraient d'y arriver »²⁶.

Le constat doit, bien entendu, être nuancé selon les types d'établissement et l'investissement personnel du responsable. L'éventail des pratiques apparaît, en conséquence, aussi large que disparate. Néanmoins quelques traits saillants ressortent des observations menées.

En premier lieu, même si l'on constate que la très grande majorité des enseignants sont capables d'évaluer précisément les capacités et le niveau de chacun de leurs élèves, ils ont souvent du mal à traduire cette appréciation de manière fine en termes d'acquis, à l'expliciter et à la faire remonter vers la communauté éducative comme à la faire redescendre à l'élève et à sa famille. La conversion de toute évaluation en note et, dans certains établissements, le compactage en « note moyenne » par discipline sur le bulletin trimestriel de toutes les notes obtenues par l'élève au cours du trimestre, comme on le verra plus loin, réduisent considérablement la précision de l'analyse des acquis et des manques.

Dès lors, les chefs d'établissements, pour asseoir leur diagnostic et définir leur politique, utilisent moins cette information prélevée à la source que l'information générale produite par la DEP, éventuellement relayée par les autorités académiques (qui, fréquemment, mettent à la disposition des responsables des « fiches établissement », constituant un tableau de bord pour le suivi des indicateurs de base). Ces fiches puisent dans les indicateurs IPES et, pour les lycées et les LP, dans les indicateurs IVAL, qui fournissent les taux de réussite au baccalauréat, les taux d'accès au baccalauréat et la proportion de bacheliers parmi les sortants. Les notes obtenues par chaque candidat de l'établissement aux épreuves du baccalauréat, sont mises à disposition dès la mi-juillet, en Île de France, par le SIEC (service inter académique des examens et concours) et dans d'autres académies par les divisions des examens et concours des rectorats. Elles semblent consultées par les chefs d'établissements mais pas véritablement exploitées disciplinairement.

Tous ces indicateurs sont sans doute suffisants pour situer l'établissement par rapport à d'autres, mesurer ses lacunes et définir de grands objectifs ou des axes de progrès à moyen terme. Mais ils ne donnent qu'une idée très approximative des compétences réelles et des savoirs acquis par les élèves, surtout si l'on considère qu'au-delà des connaissances proprement scolaires l'enseignement a aussi pour finalité l'acquisition d'attitudes intellectuelles et morales et la construction d'une culture.

Appuyé sur un diagnostic qui demeure fruste, le projet d'établissement est en général peu disert sur les problèmes proprement pédagogiques, qui paraissent relever de la liberté de l'enseignant et de la didactique propre à chaque discipline. Il apparaît trop souvent encore comme un exercice formel, une compilation d'actions ou d'objectifs généraux et non comme la réponse adaptée à une situation

²⁶ *L'évaluation des collèges et des lycées en France. Bilan critique et perspectives en 2004*, rapport au ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, IGEN – IGAENR, Juillet 2004, n° 2004-118, p. 35.

pédagogique particulière, mise en lumière au travers d'un processus d'évaluation, d'analyse et de réflexion.

On observe enfin que l'harmonisation et le contrôle des modes d'évaluation et de notation des élèves par les enseignants ne paraissent pas constituer un souci majeur des chefs d'établissement ni des inspecteurs. Sans doute parce qu'une volonté de changement en la matière se heurterait à des pratiques volontiers individualistes. Si, dans nombre d'établissements, les notations sont suivies au travers des logiciels Pronote/Profnote ou NotaBene, les chefs d'établissements paraissent considérer un tel outil davantage comme une commodité purement logistique que comme un instrument « d'évaluation des évaluateurs », susceptible d'orienter, à terme, la politique d'évaluation ou de notation de l'établissement.

Parallèlement, il n'est pas fréquent (sauf dans le primaire et dans certains établissements français à l'étranger) de voir organiser en début d'année des évaluations communes à l'ensemble des classes d'un même niveau, ou en cours d'année des devoirs communs dans les mêmes conditions. La seule exception, quoique non systématique, concerne l'organisation de « brevets blancs » en 3^{ème} ou de « bacs blancs » en terminale : un sujet commun à toutes les classes et le croisement des correcteurs permettent de confronter les pratiques d'évaluation, ou du moins de notation, et de les harmoniser partiellement.

Pour être près du terrain, les chefs d'établissements ne paraissent donc pas aujourd'hui disposer de tous les instruments d'évaluation et de tous les indicateurs qui leur permettraient d'asseoir leur pilotage et d'adapter leur politique pédagogique dans le cadre de la marge d'autonomie dont ils disposent. La création d'un conseil pédagogique d'établissement par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école est peut-être un élément propre à rendre cette préoccupation plus légitime et plus prégnante dans l'avenir.

2.2. L'évaluation des acquis et le pilotage des contenus de l'enseignement : des interactions incertaines

En France, le contenu de l'enseignement est défini par des programmes et des référentiels nationaux qui s'imposent à tous. Ces programmes indiquent, plus ou moins clairement, les acquis escomptés chez les élèves. Mais si le *programme officiel* assorti de ses commentaires se présente comme la référence unique, il se décline en autant de versions que de maîtres en *programme enseigné*, lequel se décline à nouveau en *programme assimilé* par chaque élève.

Les acquis escomptés sont-ils les acquis constatés ? Pour le savoir il faudrait une évaluation rigoureuse des effets des programmes sur les élèves. Elle est rarement exhaustive et rarement prise en compte. Le *pilotage* des contenus de l'enseignement consiste donc le plus souvent à rédiger avec soin les textes officiels et les documents d'accompagnement et à veiller à leur respect dans l'enseignement dispensé par les maîtres, donc à exercer un simple *contrôle de conformité*.

La mesure des effets réels d'un programme, certes difficile à faire, devrait au contraire permettre, en cas de divergence avec les objectifs annoncés, de mettre en cause la clarté des textes, d'améliorer leur enseignement voire, plus radicalement, de changer de programme. Piloter les contenus de l'enseignement, c'est analyser les écarts et agir en conséquence dans l'une ou l'autre de ces directions.

2.2.1. Des programmes officiels diserts et disparates

Supposons, ce qui n'est pas toujours le cas, que les programmes officiels soient aisément disponibles dans les CDI et accessibles gratuitement sur la toile, que les enseignants les connaissent et les utilisent comme référence en lieu et place des manuels et que chacun les respecte à la lettre. Une question demeure : ces programmes constituent-ils un cadre solide et clair pour les maîtres ?

Dans la voie professionnelle, la méthode même d'élaboration des référentiels et la part importante de contrôle en cours de formation obligent à décrire les compétences attendues avec précision. Les connaissances associées sont souvent assorties d'un niveau de maîtrise codifié selon la taxonomie de Bloom²⁷. La marge d'interprétation est donc faible. Cette forme d'écriture s'est diffusée vers les disciplines générales du moins pour les programmes de CAP récemment rénovés. On y lit très clairement ce que l'élève doit être capable de faire, à partir de quelles données et dans quel contexte.

L'appréciation que portent les différents groupes de l'inspection générale sur l'écriture des programmes autres que ceux de la voie professionnelle et sur la clarté de leur message, varie notablement. L'enseignement primaire apprécie que leur présentation comporte désormais, dans un encadré, pour chaque cycle et pour chaque domaine, un résumé des compétences attendues en fin de cycle. Les programmes de sciences de la vie et de la Terre ont adopté pour les deux cycles du secondaire une même disposition en trois colonnes ; ils explicitent clairement les notions et les compétences à faire acquérir ; la précision de durées indicatives pour chaque partie limite les débordements. En histoire, géographie et éducation civique la prescription institutionnelle des contenus et des compétences paraît claire ; sa compréhension, facilitée par des indications horaires, exige toutefois la lecture conjointe du programme et du document d'accompagnement ; celui qui veut faire l'effort d'appropriation des textes y trouve le nécessaire pour dégager les acquis attendus ; mais cet effort en est vraiment un, et suppose donc des professeurs qu'ils le considèrent comme un élément-clef de la professionnalité enseignante.

En lettres, les programmes énoncent des acquis, mais en termes insuffisamment prescriptifs, précis, identifiés. Combien de pages doit comporter tel conte écrit par l'élève ? À quelles contraintes de cohérence doit-il répondre ? Quels sont les temps verbaux que l'élève doit représenter et à quel degré de maîtrise syntaxique et orthographique ? De même pour les compétences orales : quelle est la production attendue ? sa forme, sa visée, sa longueur ? Sans tout uniformiser, figer, imposer à outrance, les programmes pourraient être plus explicites. En sciences économiques et sociales les programmes indiquent les questions à traiter mais sans véritable

²⁷ En réalité une déclinaison en quatre niveaux d'une taxonomie originale qui en comporte sept.

indication de niveau d'exigence ; les compléments dont ce devrait être la fonction sont eux-mêmes sujets à interprétation. En mathématiques, au collège, les programmes explicitent les savoirs et savoir-faire attendus, ainsi que le niveau d'exigence ; au lycée en revanche, le parti pris pour le cycle terminal ES et S conduit à un manque de précision souvent fâcheux. Les programmes pour l'enseignement de l'EPS indiquent les niveaux d'exigence de manières encore disparates entre collèges, LEGT et LP mais tendent à l'harmonisation : les programmes de lycée identifient deux niveaux pour chacune des activités physiques retenues dans la liste nationale et ceux de la voie professionnelle, en cours de toilettage, adoptent le même modèle.

Les programmes de langues vivantes sont en pleine mutation : poursuivant une évolution entreprise dans les années 90 au collège, les programmes ont gagné en clarté par adoption des niveaux de compétences du *Cadre européen commun de référence* pour définir des objectifs à atteindre à la fin du cycle 3 de l'école primaire (mai 2002), du cycle terminal des lycées d'enseignement général et technologique (juillet 2004), pour les classes de CAP et bientôt pour le collège ; par contre, la dimension culturelle de l'enseignement des langues, dont l'importance a été réaffirmée dans les programmes adoptés depuis 2002 est plus difficile à ce jour à traduire en compétences attendues.

Ces quelques exemples illustrent les différences notables, parfois de nature épistémologique, existant entre disciplines. On peut souligner des efforts récents d'harmonisation ou de mise en cohérence. Ainsi, les nouveaux programmes de langues vivantes du collège procèdent tous d'une même structure déclinée en anglais, allemand, espagnol, italien, russe... La même tendance au rapprochement est envisagée entre arts plastiques et éducation musicale à l'intérieur des enseignements artistiques. D'autres cohérences sont recherchées, cette fois entre matières différentes : depuis leur dernière relecture les programmes du pôle scientifique du collège adoptent une présentation harmonisée.

Des distorsions demeurent toutefois, y compris à l'intérieur d'une même discipline. En lisant par exemple les programmes de mathématiques les plus récents (cycle 3, 6^{ème}, CAP, option du cycle terminal de la série littéraire) on constate des différences à la fois dans la présentation et dans le vocabulaire employé : une présentation en colonnes sauf pour le cycle 3 ; un vocabulaire non stabilisé pour les colonnes, intitulées respectivement « contenus, compétences, exemples d'activités et commentaires » pour le collège, « domaines de connaissances, compétences, évaluation » pour le CAP, « contenus, modalités, commentaires » pour la série littéraire ; des compétences nombreuses (plus de soixante en sixième) et non hiérarchisées.

Il ne peut être question de faire entrer toutes les disciplines, à tous les niveaux, dans un moule identique. Mais il ne serait sans doute pas inutile de mener quelques réflexions d'ordre général : quel volume pour un programme ? Quels rôles respectifs donner au programme et aux documents qui l'accompagnent ? Quel vocabulaire et quelle présentation utiliser ? Tous les pays d'Europe ne répondent pas à ces questions à l'identique mais leurs documents paraissent beaucoup plus homogènes que les nôtres. Ils sont aussi souvent plus simples, moins détaillés, moins exhaustifs.

Une clarification au niveau central ne pourrait qu'aider les maîtres, seuls ou collectivement, à mieux comprendre ce que l'on attend d'eux.

2.2.2. Les programmes enseignés : la liberté pédagogique et ses limites

Chaque maître enseigne le programme à sa manière.

C'est très bien ainsi...s'il enseigne effectivement le programme, en pleine responsabilité. Sa liberté pédagogique s'exerce là, dans le choix de la progression, des documents, des tâches proposées ; cette liberté est indispensable. Chaque maître est également amené à adapter son niveau d'exigence à ses élèves ; il y est encouragé tant que les acquis visés demeurent en conformité avec les textes. En revanche, lorsque le manuel, et non le programme, dicte les contenus ou lorsque, par élitisme ou au contraire par absence d'ambition, par goût ou par désintérêt personnel pour tel sujet, le professeur réinterprète le programme voire ne le traite que partiellement, sa liberté pédagogique ne peut plus être invoquée et le contrôle doit bien entendu s'exercer pour lui rappeler la force des textes. Liberté n'est pas licence.

Les inspecteurs connaissent la distance qui peut exister entre les programmes officiels et les programmes enseignés, en dehors même des dérives évoquées ci-dessus. En effet, s'il n'est pas établi que telle pratique pédagogique soit plus efficace que telle autre, du moins peut-on souvent relier absence de pratique et absence d'acquis : des élèves qui n'écrivent pas n'apprennent pas à écrire, qui ne parlent pas, en langues vivantes en particulier, ne développent pas de compétences à l'oral, qui fréquentent peu l'atelier ou le laboratoire n'acquièrent pas certaines habiletés pratiques etc. Les inspecteurs qui observent des méthodes impropres à l'acquisition des compétences visées dans les programmes peuvent en faire prendre conscience à l'occasion de leurs visites d'inspection et de leurs réunions d'équipes pédagogiques, et inciter à y remédier par le dialogue, par l'animation et par la formation.

Au niveau départemental, les inspecteurs d'académie demandent parfois aux inspecteurs en charge de circonscriptions primaires, de noter systématiquement dans leurs rapports d'inspection d'une année ce qui concerne un point particulier, par exemple actuellement la prise en compte de la maîtrise de la langue dans l'enseignement des sciences, de l'histoire et de la géographie. À défaut d'un état des compétences des élèves, ils disposent d'un état des pratiques et peuvent mettre en place les actions d'animation ou de formation adéquates.

Au niveau national, trois groupes de l'inspection générale de l'éducation nationale ont entrepris en 2004 et en 2005 des études systématiques sur les pratiques enseignantes ; ils procèdent par enquête auprès des professeurs en lettres, par relevé d'observations des IA-IPR lors de leurs inspections en éducation musicale, par observation dans les classes à l'occasion des visites d'IEN pour l'enseignement primaire. Ces groupes espèrent ainsi approcher indirectement les acquis des élèves à travers l'action des enseignants puis, tout aussi indirectement, agir sur ces acquis en influant sur les pratiques.

Les inspecteurs exercent sur les programmes enseignés une fonction de contrôle et d'accompagnement qui leur est propre. Leur présence dans les classes est à ce titre essentielle pour identifier des méthodes inappropriées ou au contraire prometteuses. À ce jour toutefois, centrée sur l'observation des professeurs, elle leur permet encore trop peu d'apprécier directement les acquis des élèves.

2.2.3. Les tests et les examens : points d'appui, points de fixation, points de blocage.

Une autre voie permettant d'agir sur les programmes enseignés consiste à agir sur les évaluations nationales et sur les examens.

Par exemple, il a suffi que les évaluations diagnostiques à l'entrée en sixième testent des compétences en géométrie durant quelques années pour que cet aspect des mathématiques, un temps négligé, se réactive. L'intérêt affirmé par l'institution à travers ces évaluations a ravivé l'intérêt des maîtres. De même, si les rapports d'inspection mentionnent systématiquement un apprentissage particulier, cet apprentissage se fortifie peu à peu.

Les examens pèsent sur les pratiques. On sait le dynamisme créé par une nouvelle forme d'épreuve et, à l'inverse, l'effet réducteur que peut avoir la préparation exclusive à un examen figé ne validant qu'une partie des compétences mentionnées dans les programmes. Le pilotage des disciplines a fortement recouru durant les dernières années au levier que constitue l'introduction de nouvelles formes d'épreuves : modification de l'épreuve anticipée de français en première, évaluation de la *compréhension* orale en langues vivantes au baccalauréat, évaluation des capacités expérimentales, évaluation de l'expression orale dans les épreuves du CAP, maquette de l'épreuve de mathématiques du bac S entièrement revue. Bien entendu, ces épreuves demandent un temps d'explicitation, une préparation des esprits et ne sont possibles que si les pratiques ont entrepris d'évoluer, comme ce fut le cas pour les capacités expérimentales en physique et chimie. Mais l'effet en retour s'observe très vite. Ainsi le groupe des sciences de la vie et de la Terre a-t-il pu constater une inflexion des pratiques remontant jusqu'au collège durant la phase d'expérimentation de ce type d'évaluation. Ainsi, le groupe de mathématiques de l'inspection générale a-t-il déjà mis à son programme de travail de l'année 2004-2005 l'observation des modifications induites dans l'enseignement de terminale par les nouvelles épreuves de bac de 2004.

La relation directe qu'entretiennent les examens et les pratiques d'évaluation amènent aussi des effets induits regrettables : dans les représentations collectives une matière n'existe réellement que si elle est évaluée à l'examen avec un coefficient suffisant. Toutes les disciplines veulent être évaluées au baccalauréat. L'institution elle-même en joue et, par exemple, renforce la formation aux technologies de l'information et de la communication au collège en intégrant le B2i dans le brevet. Or il faut aussi pouvoir enseigner sans évaluer à l'examen ou avec une évaluation en contrôle en cours de formation actuellement peu pratiquée hors de l'enseignement professionnel : on ne saura jamais évaluer à l'écrit la capacité à chercher l'information pertinente dans des bases de données attendue en sciences économiques et sociales, ou l'*expression* orale attendue en langue vivante. Le plaisir

et la nécessité d'apprendre ont à coexister avec le retour sur investissement, la gratuité doit trouver place aux côtés de la gratification.

2.2.4. Les programmes assimilés par les élèves : une boîte (trop) noire

La distance entre les programmes officiels et les programmes enseignés peut se réduire notablement grâce à la production de textes plus clairs, grâce à la présence plus continue des inspecteurs auprès des maîtres et grâce à l'élaboration d'examens mieux construits. Mais comment savoir si ces programmes produisent les effets attendus ? Comment connaître les résultats de l'enseignement dispensé ? Que savent, que savent faire les élèves dans telle discipline ? Cette composante essentielle de « l'état de la discipline » nous est souvent inconnue.

Dans une même classe les acquis diffèrent d'un élève à l'autre ; la note, bonne ou mauvaise, renseigne peu sur les acquis réels, tant elle dépend de son mode d'obtention. Les enseignants en savent plus sur chaque élève et sur leurs classes, bien entendu, mais rien ne permet d'agrèger ces connaissances élémentaires, même au niveau local, et moins encore au niveau du bassin, du département ou de l'académie. On ne sait pas faire remonter les connaissances élémentaires fines recueillies dans les classes vers le niveau national ; pour apprécier les acquis des élèves à ce niveau il faut donc recourir à une méthode d'enquête nationale sur échantillon, du haut vers le bas cette fois, et utiliser les études conduites par la direction de l'évaluation et de la prospective.

Les évaluations diagnostiques nationales, régulièrement administrées depuis quinze ans renseignent sur l'existence et la nature de certaines erreurs et identifient des acquis ; grâce à elles, l'institution connaît, chaque année, la proportion d'élèves qui maîtrisent telle ou telle compétence. Cela ne vaut, malheureusement qu'en mathématiques et en français et pour la seule partie des compétences évaluables par ces protocoles.

Les diverses évaluations de la DEP, notamment le cycle d'évaluations bilans en fin d'école et en fin de collège déjà cité, donnent des indications partielles sur quelques matières, quelques compétences et à certains niveaux seulement. Les évaluations internationales nous informent également sur les acquis des élèves français, que ce soit en langues vivantes (évaluation européenne de 1996 et de 2002), en langue maternelle (PIRLS 2001, PISA 2000), en mathématiques ou en sciences (TIMSS 95, PISA 2003, PISA 2006). Certains de ces résultats corroborent des connaissances existantes et accélèrent les décisions. Les efforts actuels sur l'enseignement des langues vivantes en sont un bon exemple : parution des résultats en avril 2004, décisions inscrites dans la loi d'orientation d'avril 2005, application en septembre 2005. Mais, en particulier pour PISA, le parti pris est de ne pas s'intéresser aux programmes, ce qui interdit une exploitation directe des résultats pour leur rénovation.

Les résultats des évaluations nationales ou internationales diffusent peu en profondeur dans notre système : la DEP communique largement à travers des conférences de presse, des publications écrites et la mise en ligne de documents ; les inspections générales relaient l'information auprès des inspecteurs territoriaux ; mais la diffusion semble aléatoire et non systématique : ces résultats, s'ils

contribuent au pilotage des disciplines, le font inégalement et au hasard des préoccupations du moment.

Une autre voie d'investigation s'ouvre depuis peu : l'exploitation des bases de données contenant les notes au baccalauréat et, si possible dès 2006 les notes du brevet, puisque les épreuves écrites terminales de cet examen seront nationales.

Il est clair que les notes ne renvoient pas à des acquis précis. Toutefois elles permettent des comparaisons : pour une même épreuve grâce aux moyennes et aux dispersions ; entre plusieurs séries de baccalauréat pour la même matière, entre disciplines d'un même champ, entre zones géographiques, entre classes d'un même lycée. Ces comparaisons, qui, par l'intermédiaire d'une note, approchent les acquis des élèves, pourraient permettre de piloter une discipline au plan local comme, en partie, au plan national.

Les copies de baccalauréat constituent également un matériau extrêmement riche peu exploité par la recherche en éducation. Une étude de cette nature a été conduite par la DEP et l'inspection générale sur les copies d'histoire et de géographie pour établir un état des compétences des élèves en fin de lycée. D'autres travaux de ce type seraient fort utiles.

Force est de constater que les acquis des élèves à un niveau donné, dans une matière donnée sont mal connus, même sur les sujets en apparence les plus simples : on ne sait pas dire aujourd'hui, par exemple, combien d'élèves savent nager à la fin du collège, alors que le « savoir nager » est un passage obligé de l'école primaire et de la sixième.

2.2.5. La rénovation des programmes

L'évolution des contenus des programmes relève nécessairement en grande partie de facteurs externes à l'éducation nationale : l'importance nouvelle de tel pan du savoir, par exemple les statistiques pour les mathématiques, la biologie cellulaire pour les sciences de la vie et de la Terre ; l'évolution des pratiques et des emplois d'un secteur d'activité donné pour l'enseignement technologique ou professionnel ; l'intérêt particulier porté à tel moment par la société à l'acquisition de certaines valeurs ou de certaines notions comme l'Europe ou l'éducation à l'environnement pour un développement durable. Des contraintes internes s'imposent également : la continuité avec les enseignements des cycles qui précèdent lorsque eux-mêmes ont été rénovés, la progressivité des apprentissages, l'articulation entre disciplines.

Le processus de régulation intègre de multiples contraintes mais prend peu en compte, à ce jour, les effets produits par les programmes et les référentiels précédents, c'est-à-dire ce que savent et que savent faire les élèves à un niveau donné, dans une matière donnée.

Le contexte nouveau créé par la loi d'orientation et par la LOLF, imposant de définir un socle de connaissances et de compétences et de s'assurer de sa maîtrise par tous, devrait obliger tous les échelons de notre système à plus de professionnalisme

dans la connaissance des acquis des élèves par niveau et par discipline. C'est à ce prix que se piloteront réellement les contenus de l'enseignement.

2.3. L'évaluation dans l'espace de la classe

A l'évidence, les acquis scolaires se construisent d'abord à partir de la classe. Ils devraient constituer la référence explicite de l'action commune des maîtres et des élèves, le but partagé, visé et si possible atteint, l'évaluation des acquis des élèves se constituant en repère partagé afin d'éclairer et de baliser les chemins empruntés.

2.3.1. Evaluation, évaluations : éviter la confusion des genres

L'évaluation joue dans la classe plusieurs rôles ; l'usage d'un qualificatif constitue une aide conceptuelle pour distinguer des objectifs, des formes et des usages distincts, même si l'on ne doit pas ériger en barrières étanches des distinctions utiles.

L'évaluation diagnostique

Au début (d'une année, d'un chapitre, d'un cours) l'évaluation des acquis des élèves fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien en place ? A qui font-ils défaut ? Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il combattre ?

Pour ne pas devoir affronter ces questions et surtout les réponses reçues, la facilité de la page blanche tente parfois les élèves et les maîtres. « Ça, on ne l'a jamais fait » dédouane l'élève de tout effort de mémoire ; « Pour assurer les mêmes bases à tout le monde, procédons à quelques révisions » dispense l'enseignant d'investigation plus poussées. En procédant ainsi tout ou partie de la classe perd son temps, les lacunes réelles sont masquées, les compétences acquises ne sont pas réinvesties. Or des outils existent, leur nombre augmente régulièrement, et une attitude moins paresseuse s'observe de plus en plus dans les classes, vivement encouragée par l'institution.

Nous avons rappelé comment les évaluations diagnostiques nationales sont entrées dans notre système d'enseignement et ont été poursuivies, encadrées, agrémentées de nouveaux outils et accompagnées d'aides à l'analyse d'erreur et de suggestions d'activités en rapport avec ces erreurs. Quinze ans après, l'usage de ce mode d'évaluation progresse mais n'est pas devenu une pratique courante à tous les niveaux. Les évaluations CE2 sont organisées et exploitées dans l'ensemble des écoles ; elles apparaissent aux maîtres comme des repères pertinents tant pour la connaissance des compétences de leurs élèves que pour l'organisation même de leur enseignement, mais elles demeurent ponctuelles. Les évaluations GS-CP sont très inégalement et très partiellement mises en œuvre mais leur utilisation progresse. Dans certaines circonscriptions, et parfois sans coordination avec les évaluations nationales, les RASED organisent des évaluations collectives afin de repérer les élèves « en gros risque » et de planifier leur collaboration avec les enseignants.

Une étude conduite par l'INRP entre janvier 2002 et mars 2003 à la demande de la DEP et du Commissariat général au plan, intitulée « L'émergence d'une culture de l'évaluation dans l'éducation nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales » montre que si au collège les protocoles sont administrés et les cahiers corrigés, les résultats sont traités de manière très superficielle par les maîtres. Le rapport propose plusieurs explications – imperfection des protocoles, position ambiguë de l'encadrement pris entre logique de pilotage et logique d'accompagnement pédagogique, concurrence des évaluations « maison » – mais dit que les enseignants ne comprennent pas en quoi ces évaluations peuvent servir à une re-médiation des difficultés des élèves.

L'étude de la DEP sur « les pratiques d'évaluation des enseignants de collège », publiée en décembre 2004, montre de même que les évaluations sont le plus souvent placées en fin d'apprentissage et que 12% environ seulement des professeurs, dont très majoritairement les enseignants d'éducation physique et sportive, utilisent l'évaluation diagnostique. Ceux-ci, en effet la pratiquent très systématiquement au début de chaque cycle d'apprentissage (un cycle durant environ une dizaine d'heures) ; ils en utilisent les résultats pour définir les transformations et acquisitions attendues à la fin de ce cycle et pour différencier soit la charge de travail soit les procédures soit les acquis visés, entre groupes de niveaux ou, mieux, groupes de besoin.

Au lycée, l'introduction des modules avait engagé les équipes enseignantes les plus volontaires sur la voie d'évaluations diagnostiques régulières débouchant sur la constitution de groupes de besoin. Cette dynamique demeure chez les professeurs, trop rares, qui ayant appris à cette époque à pratiquer une réelle différenciation des thèmes traités ou des supports utilisés, ne concevraient plus de revenir à une pratique standardisée de gestion de leur classe.

Toujours en cours d'enrichissement, la banque d'outils d'aide à l'évaluation propose des tests directement utilisables à tous niveaux et dans beaucoup de disciplines. Leur passation est rapide, le dépouillement des résultats aussi. La vraie difficulté, consiste à exploiter les informations recueillies pour tracer ensuite des voies adaptées aux différences identifiées.

L'évaluation diagnostique n'est pas difficile à pratiquer, mais elle n'a de sens que par l'usage fait des résultats du diagnostic pour adapter l'enseignement aux élèves tels qu'ils sont ; il s'agit souvent d'engager une différenciation répondant à l'hétérogénéité de la classe, pratique complexe dont le savoir-faire s'est peu à peu perdu à l'école élémentaire et ne s'est jamais vraiment installé dans l'enseignement secondaire, sauf dans quelques disciplines.

L'évaluation formative

Effectuée au cours des apprentissages l'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction. Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses propres progrès et de ses erreurs. Pour apprendre, il doit essayer, s'engager, prendre des risques. Ses erreurs, analysées, traitées, deviennent salutaires. Elle ne sont pas « fautes » mais sources de progrès.

Déjà dans les années trente Gaston Bachelard valorisait l'erreur considérée comme nécessaire à tout apprentissage. Dans *La formation de l'esprit scientifique* (1938) il écrivait : « En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant une connaissance mal faite » et plus loin : « Erreur, tu n'es pas un mal ». La didactique s'est également intéressée dès les années soixante aux erreurs commises par les élèves ; elle les a étudiées et exploitées comme d'intéressantes sources d'information. L'erreur est vue comme un passage nécessaire et la vertu de « l'obstacle didactique » consiste à faire progresser l'élève. Cette analyse n'est pas encore universellement partagée et l'on ne parle guère du statut de l'erreur en dehors des milieux spécialisés.

Les évaluations internationales, de type PISA, ont révélé la proportion anormalement forte de jeunes français ne répondant pas aux questions posées. Une des causes serait la prudence valorisée dans nos classes. À force de s'entendre répondre : « on ne parle pas pour ne rien dire » et « réfléchis avant de parler » l'élève peu sûr de lui préférera se taire plutôt que de s'exposer à un jugement négatif. C'est au contraire à ce moment que l'évaluation devrait se faire légère, s'appuyant sur la parole de l'élève, l'incitant à poursuivre et omettant provisoirement de relever quelques imperfections.

L'évaluation en cours d'apprentissage, à la volée et en continu, est habituelle aux enseignants. Ils la pratiquent très naturellement en regardant les élèves travailler, en observant leurs cahiers, en les écoutant, en corrigeant leurs exercices. Dans le premier degré, avec un maître unique qui guide ses élèves au quotidien dans tous les apprentissages proposés, ce « suivi » des acquis correspond à la pratique habituelle de la classe. Il ne requiert pas d'outils spécifiques et s'appuie sur les supports ordinaires : cahiers, fichiers, classeurs.

Ce suivi apporte aux professeurs une vraie connaissance des élèves, mais pour un usage trop peu visible. Le lien avec la différenciation des travaux demandés en classe ou à la maison, comme la relation établie avec les divers responsables d'aide aux devoirs quand ils existent sont bien souvent ténus. Le dialogue avec l'élève ou avec sa famille se réduit parfois à la transmission des cahiers dans le primaire et au traitement spécifique des cas extrêmes. Une partie de cette connaissance de l'élève apparaît sur les bulletins scolaires, pour tempérer ou accompagner la note trimestrielle, mais c'est fort peu par rapport à la quantité d'information recueillie au quotidien.

L'évaluation sommative

En fin de chapitre, de séquence, de trimestre, l'évaluation bilan fait partie des traditions, au point d'occulter toute autre forme d'évaluation. Dans l'enquête de la DEP sur les pratiques d'évaluation des enseignants de collège, le mot « évaluation » est presque toujours compris par les professeurs interrogés comme « contrôle » ou « notation ».

Cette évaluation porte sur l'aboutissement d'un enseignement et sur les résultats produits. Elle est autant l'évaluation des manques que des acquis, des failles que des fondements. La note à la française, sur dix à l'école et sur vingt au lycée, qui

nous est si familière, en rend compte d'une manière bien spécifique. La Suède, par exemple, n'autorise que trois appréciations durant toute la scolarité obligatoire ; on pourrait les traduire en passable, bien, très bien ; on ne marque pas les apprentissages inachevés considérant que, s'il reste à progresser, chacun le fera à son rythme et en son temps. L'Italie offre une palette de cinq appréciations dont une seule est sobrement négative : « insuffisant ». La circulaire du 6 janvier 1969 a institué un système en A, B, C, D, E en France ; son succès fut bref et très relatif. Notre échelle de notation a besoin de dix ou vingt barreaux, même sous utilisés²⁸ car les 19 et 20 sont rares, pour sembler solide.

Dans les années 1980, la pédagogie par objectifs a promu des grilles d'évaluation cherchant à rendre compte d'acquis intermédiaires. Cette tentative, dont le mérite essentiel consistait à dire les « objectifs de référence », à les communiquer aux élèves afin de les rendre ainsi conscients de leurs apprentissages et de leurs progrès, a pâti de ses raffinements. Trop d'objectifs, trop d'items, trop de complexité. Aujourd'hui ces outils, réappropriés par des enseignants qui les construisent et les exploitent en classe constituent un appui efficace pour clarifier les attentes du maître et les acquis des élèves. Mais cette façon de faire est loin d'être générale.

2.3.2. Évaluation, notation : compter ou rendre compte ?

Contrairement à ce qui se pratique à l'école primaire, la note demeure reine dans le second degré ; malgré ses faiblesses. Celles-ci sont bien connues : inconsciemment, même avec un barème, les correcteurs notent différemment un élève supposé bon ou mauvais, un garçon ou une fille, une copie située au début ou en fin de correction. Consciemment, un enseignant utilise la note pour encourager un progrès ou sanctionner une attitude ; il note donc différemment des prestations comparables. D'un contrôle à un autre, la même note peut rendre compte de qualités différentes : rapidité et technicité un jour, inventivité et expression un autre. Sur le même devoir, la même note recouvre des compétences différentes selon qu'elle résulte d'un grappillage minutieux ou d'une partie du devoir traitée avec brio. Le même élève, lent, émotif, ne donne pas la même prestation en temps (trop) limité qu'en temps libre, etc. Enfin, cause maintes fois dénoncée de la relativité de la note, l'enseignant s'efforce le plus souvent de fabriquer un contrôle et un barème qui étalent les notes et répartissent les élèves en trois groupes : les bons, les moyens, les faibles²⁹. Il serait suspect que tous ses élèves réussissent...

La note est donc relative, peu fidèle, peu explicite. Et pourtant elle est admise par tous, élèves, parents, enseignants, chefs d'établissement. C'est le support de (presque) tout dialogue sur les acquis des élèves. Il est vrai qu'elle se communique aisément, qu'elle permet des classements, des moyennes, des agrégats, des traitements statistiques.

Même lorsque l'évaluation porte sur des critères explicites, le retour à la note s'impose (pour la moyenne, pour l'examen etc.). En EPS, par exemple, la

²⁸ Celui qui a eu à expliquer à des étrangers notre système de notation et à avouer qu'un excellent devoir mérite, selon les matières, 14, 16 ou 18, reconnaîtra là la spécificité française.

²⁹ Ce que André Antibi, directeur du laboratoire de didactique des sciences de l'université P. Sabatier à Toulouse appelle « la constante macabre »

performance de l'élève est appréciée soit sous forme d'une valeur mesurable soit sous forme d'une valeur déterminée à partir de critères de maîtrise propres aux compétences attendues. Les enseignants d'EPS font une utilisation permanente de l'évaluation critériée associée à une évaluation normée, avec la difficulté supplémentaire d'apprécier des prestations uniques et fugaces (par exemple en danse, en gymnastique). La discipline cherche aussi à rapporter une performance à un potentiel physique. Il y eut même une tentative de notation du progrès et de l'investissement de l'élève. D'où des grilles, des barèmes et, dès les débuts de l'informatique, des programmes de conversion et de notation assistées par ordinateur. C'est aussi en vue du brevet des collèges que se réfléchit aujourd'hui la possibilité d'attribuer une « note de vie scolaire », une « note de découverte professionnelle » avec des critères et des pondérations difficiles à préciser.

Dans le domaine professionnel on sait apprécier la maîtrise des compétences, mais l'examen exige un retour à la note. Prenons un exemple : de nombreux critères permettent d'apprécier la qualité d'une coupe de cheveux. Comment dire si elle vaut ou non la moyenne ? Dans ce cas précis, il a été décidé de noter au-dessus de dix si la coupe est rattrapable, au-dessous sinon. Ce choix arbitraire a le mérite d'être explicite. Il faudrait poursuivre l'investigation pour savoir quand elle vaut plus ou moins de douze, de quinze, de dix-huit...

Puisque c'est la note qui compte, « avoir la moyenne » devient insidieusement une norme et le salaire escompté d'un effort justement mesuré. Ce minimum, lorsqu'il est atteint, apporte une certaine tranquillité à l'élève vis-à-vis du professeur, à l'enfant vis-à-vis de ses parents et garantit le passage dans la classe supérieure. On est loin de l'élève « acteur » de sa formation, loin du sens des apprentissages et d'un rapport fructueux au savoir.

2.3.3. Évaluation et progrès de l'élève : de trop fragiles jalons

La notation stimule les élèves, les encourage et distingue les meilleurs. À l'inverse, elle décourage, dégoûte de la matière dans laquelle les résultats sont mauvais et fait perdre l'estime de soi. Elle touche bien souvent la personne plus que ses acquis. Autre faiblesse, elle rend compte d'un état plus qu'elle n'indique un but ou un chemin. La note sert peu les progrès de l'élève. L'évaluation critériée constituerait un meilleur outil mais à condition que l'élève fasse bon usage de ses évaluations.

Traditionnellement, à côté de sa note, il reçoit de nombreuses indications sur ses progrès, ses erreurs, ses compétences, que ce soit oralement durant la classe, ou par écrit grâce aux appréciations et commentaires portés sur ses productions. Force est de constater qu'il les exploite peu ; les enseignants mettent parfois en place des stratégies complexes pour l'amener à s'interroger rétrospectivement sur la qualité de son travail : grilles de compétences à renseigner, correction individuelle de ses erreurs vérifiée une seconde fois par le professeur, possibilité offerte de refaire un travail comparable etc.

Quelques situations permettent sans artifice et très naturellement à l'élève d'avoir une attitude réfléchie et responsable face à ses apprentissages, celles qui conduisent à une réalisation située dans un contexte ou s'inscrivant dans un projet.

Ainsi, une production sur ordinateur (de textes, d'images, de diaporamas, de schémas techniques etc.) s'évalue aisément par comparaison du résultat obtenu avec l'idée de départ ou avec la destination finale du produit ; de même pour les réalisations, montages et productions en technologie ou en sciences qui « fonctionnent » ou non, qui satisfont au cahier des charges ou non ; de même pour les productions artistiques qui, pérennes et comparables dans le temps, attestent les progrès.

Les exercices permettant une auto-correction engagent également l'élève à s'interroger sur les fautes commises et à répéter le test pour améliorer son score. Les situations de co-évaluation, fréquentes en EPS, impliquent chaque élève dans l'observation des performances de l'autre et le sensibilisent aux composantes de sa propre performance. Une évaluation comme celle pratiquée pour l'octroi du Brevet informatique et Internet (B2i), déclenchée par l'élève lorsqu'il pense maîtriser une compétence, est un exemple de totale responsabilisation face aux acquisitions attendues. Il est vrai que celles-ci sont en nombre limité et explicitement formulées.

Trop souvent, en effet, l'élève ignore ce qu'il doit apprendre ou apprendre à faire. C'est évident sur l'année, les programmes n'étant pas écrits à son intention ; c'est vrai aussi des séquences et séances de cours dont les objectifs ne sont pas en général annoncés ou bien le sont en termes peu opérationnels pour lui. L'EPS semble là encore faire exception. Dans bien des disciplines, tout se passe comme si le professeur, attaché aux contenus notionnels ou thématiques du programme, oublie de les traduire en objectifs compréhensibles par les élèves. Il faut dire que certains apprentissages installés dans la durée s'y prêtent mal.

2.3.4. Évaluation, enseignement : évaluer les élèves, évaluer sa pratique

L'évaluation représente une part importante de l'activité de tout enseignant. On a pu dire près de 20% du temps de classe dans certaines disciplines, et jusqu'à plus de la moitié dans certains cas extrêmes ; elle s'effectue aussi en dehors de la classe, avec la correction des cahiers et des fichiers au primaire, des compte rendus, des devoirs et des contrôles dans le secondaire ; il faut y ajouter le temps passé à organiser et corriger les examens et à renseigner les bulletins et les livrets scolaires. Ces tâches pèsent lourdement à la fois par le temps qu'elles requièrent et par la lassitude qu'elles engendrent. Ne sont-elles donc qu'un mal nécessaire ? Comment s'exerce cette obligation réglementaire d'évaluation ?

Dans l'enseignement primaire la situation semble particulièrement variable et peu assurée, avec une incertitude quant à la fonction de l'évaluation et quant à sa forme. Les enseignants ont conservé leurs habitudes de suivi, de contrôle et de notation. Ils ont mis en œuvre les évaluations diagnostiques nationales et les ont partiellement articulées avec leurs pratiques. On constate parfois la dérive d'une atomisation de l'évaluation qui renseigne sur quelques compétences pointues et bien entraînées mais ne rend pas vraiment compte des acquis globaux et stabilisés par les élèves.

Dans le secondaire, on observe une prédominance des bilans et des contrôles. Lorsque la progression de l'enseignant est linéaire, ceux-ci rétroagissent assez peu sur l'enseignement : une fois le chapitre terminé, le professeur n'y revient plus. Si, au

contraire il prévoit de retravailler les mêmes compétences dans des contextes multiples et de réinvestir les mêmes notions dans d'autres domaines – on parle parfois de progression en spirale -, l'enseignant peut adapter ses cours en fonction des résultats des contrôles : l'évaluation passée influe sur l'enseignement à venir. Certains maîtres cherchent à améliorer leurs pratiques d'évaluation. La formation initiale aborde toujours ce thème, des modules de formation continue sont proposés dans les plans académiques. Une brochure éditée par le bureau des innovations de la DESCO, parue en 2005, rassemble des témoignages novateurs et concrets.

Cette évaluation a peu d'usages autres qu'internes au dialogue entre le maître et l'élève comparativement au temps passé. Elle permet rarement un apport d'information très détaillé aux autres enseignants du cycle, de la classe ou de la discipline. La grande variabilité des modes d'évaluation rend difficile la mise en commun de leurs résultats. Si l'on excepte les évaluations nationales, les devoirs communs et les examens blancs, la comparabilité des informations recueillies est faible, leur capitalisation difficile aussi bien d'une année à l'autre que d'une matière à l'autre.

Tournée vers l'élève, utilisée pour réguler le cours et en partie partagée avec les autres enseignants, l'évaluation a également un usage personnel. Les acquis des élèves constituent pour le maître un bon indicateur de la pertinence de ses méthodes et de ses choix. S'il veut exercer pleinement sa liberté pédagogique il doit trouver en regard les moyens de s'auto-évaluer. Les acquis de ses élèves sont le repère presque unique dont il dispose pour analyser son activité professionnelle. Sans doute doit-il agir avec prudence et prendre en compte leur niveau initial, les progrès accomplis et la solidité des compétences observées mais la correction des cahiers et des copies lui renvoie une image des effets de sa pratique. Cette correction n'en demeure pas moins lourde et souvent fastidieuse ; elle lui apporte toutefois un bénéfice personnel s'il convient qu'en évaluant ses élèves il s'évalue également. L'analyse fine des notes obtenues par ses élèves aux examens, des distorsions éventuelles avec le contrôle continu, avec les classes comparables ou les autres matières peut, si elle s'effectue dans la durée et sur des effectifs suffisants, lui renvoyer d'autres éléments d'appréciation de ses pratiques.

2.3.5. Évaluation et inspection : la place faite aux élèves

Les inspecteurs s'intéressent aux acquis des élèves des classes qu'ils visitent à la fois pour apprécier les effets réels des programmes en vigueur et pour évaluer les maîtres. Leurs pratiques d'inspection sont propres à chaque niveau et à chaque discipline.

Dans l'enseignement primaire les IEN ont le souci de contrôler les acquis des élèves durant les inspections, mais cette préoccupation reste très globale. En fait, sensibles à la complexité du fonctionnement d'une classe, ils conduisent l'inspection comme un tout et les acquis des élèves sont considérés comme un des indicateurs parmi d'autres. La priorité va aux élèves en difficulté ; le lien avec les élèves dont le cas a été étudié en commission de circonscription préélémentaire et élémentaire (CCPE) est souvent fait, mais le temps consacré à ces élèves est parfois excessif dans l'entretien qui suit l'observation. Les acquis des élèves sont plus fréquemment

contrôlés au CP et en CM2, plutôt dans le domaine de la langue, moins souvent en mathématiques, presque jamais en sciences, en histoire et en géographie. En maternelle, c'est seulement en grande section que les IEN s'interrogent sur les acquis des élèves, cela concerne alors l'apprentissage de la langue et particulièrement l'entrée dans l'écrit.

Au cours des inspections, les IEN s'intéressent aux acquis des élèves majoritairement au travers de leurs productions. Tout en suivant les activités du cours, ils consultent de manière rapide une série de cahiers, classeurs, fichiers, productions artistiques. Paradoxalement, ils utilisent peu les outils d'évaluation directement disponibles : protocoles et résultats aux évaluations nationales, livrets scolaires, etc. Il n'est guère fréquent que les inspecteurs interrogent les élèves, les fasse lire ou expliquer leur démarche. Les acquis des élèves sont rarement abordés au cours de l'entretien, sinon par référence aux séquences observées, et rarement mentionnés dans les rapports : les IEN semblent plus s'attacher aux méthodes d'enseignement qu'aux acquisitions qu'elles permettent.

Dans le second degré, avec des nuances selon les disciplines, les inspecteurs se comportent de même. Tout en observant la séance et, si possible les élèves au travail, ils consultent le cahier de textes et quelques cahiers et productions individuelles. Ils repèrent ainsi, depuis le début de l'année, les acquis escomptés par le professeur (sur le cahier de textes), ce qu'en ont compris les élèves (les contenus de leurs cahiers) et ce qu'ils en ont retenu (les copies). Ils apprécient dans le même temps les méthodes d'évaluation du professeur (sujets et fréquence des devoirs, mode de correction). Il ne peut être question, bien entendu, qu'ils évaluent par eux-mêmes les acquis des élèves à travers des échanges nécessairement ponctuels, souvent en fin d'heure et parce que les acquis ne sont véritablement repérables que dans leurs réinvestissements ultérieurs, mais ils voient les élèves, les entendent et les interrogent parfois. Le dépouillement de 400 rapports d'inspection en EPS donne le résultat suivant : 90% de ces rapports mentionnent que l'enseignant a proposé un objectif de leçon, une acquisition ou un thème d'apprentissage ; 67% relèvent l'identification des critères de réussite ; par contre aucun ne mentionne les compétences observées chez les élèves durant la séance.

Au cours des entretiens les enseignants et les inspecteurs pourraient plus systématiquement placer au centre de leurs échanges ce que savent les élèves, ce qu'ils devaient retenir de la séance et ce qu'ils en auront retenu, leurs progrès de l'année en cours. Dans un temps compté – une heure en classe, une heure d'entretien, une réunion collective – les acquis des élèves occupent trop souvent une place seconde et ne sont évoqués qu'en détour à propos d'autres sujets. On se penche plus volontiers sur les conditions propices aux acquisitions des élèves sans se focaliser sur leurs connaissances et leurs compétences.

Il y a là un problème de mise au point : netteté sur les pratiques, flou sur leurs résultats. Certains inspecteurs savent bien, cependant, que l'entrée par l'évaluation des élèves débouche régulièrement, dans le dialogue avec un ou des professeurs, à traiter le fond des problèmes : lecture et interprétation des programmes, niveaux d'exigence, gestion de la classe, relation aux élèves, travail en équipe et, bien entendu, efficacité des pratiques.

Les inspecteurs pourraient également avoir plus systématiquement un rôle de conseil et de promotion d'outils d'évaluation. En sciences de la vie et de la Terre, par exemple, des grilles d'analyses très simples sont proposées aux professeurs pour qu'ils évaluent, durant les travaux pratiques, les compétences expérimentales de leurs élèves. Adaptés à la pratique de classe, conformes aux exigences des programmes, ces outils explicitent les compétences attendues auprès des enseignants et des élèves et, utilisés au niveau national, permettent une harmonisation des exigences et une remontée des informations si besoin.

Dans l'espace de la classe, les acquis des élèves se présentent comme une référence permanente des discours. Mais ils ne sont en réalité que des données globales de faible utilité pour l'élève qui se situe surtout par rapport à la moyenne, pour le maître confronté à la difficulté de prendre en compte l'hétérogénéité constatée, pour l'équipe de classe ou de discipline destinataire de résultats disparates et pour l'inspecteur qui dispose de données peu exploitables. L'évaluation est certes au cœur de la classe, mais comme un poids plus que comme un stimulant.

2.4. L'information des élèves et de leurs familles : désordre et indifférence

Nous avons jusqu'ici cherché à cerner quelle considération l'institution d'une part, les maîtres d'autre part avaient des acquis des élèves. Quand bien même cette considération serait exemplaire, se poserait une autre question : l'école et ses acteurs estiment-ils important, pour favoriser le succès même des activités scolaires, d'informer des acquis collectifs et individuels ses « usagers », c'est-à-dire aussi bien ceux qui bénéficient des apprentissages, les « élèves », que ceux qui lui confient lesdits élèves, leurs « parents » ? Si oui, cette information est-elle de qualité ? Est-elle susceptible de jouer un rôle pour les apprentissages ultérieurs ? Il apparaît en fait que ces questions en appellent à leur tour plusieurs autres :

- la question des acquis collectifs, en effet, à l'échelle de la classe ou de l'établissement, est-elle identique à celle des acquis individuels de chacun ?
- l'information produite par chaque maître, tout au long d'une scolarité (un enfant au cours de sa scolarité obligatoire peut avoir une quarantaine de professeurs différents), a-t-elle un intérêt qui échappe et survit à la stricte et éphémère relation pédagogique entre ce maître et chacun de ses élèves ?
- l'information produite par l'école au sujet de ses élèves est-elle une propriété de l'administration scolaire, qui en dispose comme elle le veut, ou bien doit-elle être accessible aux élèves et à leurs ayants droit ?
- l'information à partir de laquelle l'institution prend des décisions à conséquence importante pour chaque élève, en lui imposant le cas échéant un redoublement, en prononçant son « orientation » vers telle ou telle filière d'études ou vers la vie active, en décidant de son admission ou de son rejet quand il est candidat à un examen, est-elle définie ou laissée au choix d'une administration souveraine ?

2.4.1. Une complexité d'ensemble de la communication relative aux acquis des élèves

Il existe en réalité quatre types de circonstances pour lesquelles l'école a une obligation de communiquer avec les familles sur les acquis des élèves, entendu au sens le plus large :

- tout au long de la scolarité, essentiellement pour informer les familles de « résultats » obtenus dans le cadre de la classe, ainsi que de l'attitude des élèves face au travail ;
- à quelques niveaux du cursus, mais souvent aux seuls niveaux du CE2 et de la 6^{ème}, pour informer les familles des résultats de leurs enfants à des « évaluations diagnostiques » nationales ;
- à l'occasion des examens, où le candidat est accompagné par un dossier scolaire destiné au jury, et à la suite desquels est prononcée une décision d'admission ou de refus;
- à l'occasion des décisions d'orientation prises à certains niveaux du cursus, fondées notamment sur l'examen de la scolarité de l'élève.

Comme on le voit, il s'agit d'un ensemble complexe d'informations dont l'objectif est très différent, et qui sont produites par des acteurs eux-mêmes différents : professeurs au quotidien, évaluateurs nationaux, jurys souverains, psychologues ou conseillers d'orientation psychologues. Cette complexité, nécessaire peut-être, ne serait pas dommageable par elle-même si le rôle de chacun de ces repérages était clair pour tous les acteurs, qui communiqueraient alors avec les élèves et leurs familles sur la base de cette clarté : on peut en douter si l'on observe qu'il n'y a pas de consensus apparent des acteurs sur la fonction et la valeur de toutes ces évaluations. Les évaluations diagnostiques nationales ne se voient par exemple pas toujours conférer la même importance par les maîtres quand ils en parlent aux familles ; beaucoup de professeurs, de leur côté, admettent, sans interroger plus le phénomène, que les notes aux examens divergent de celles qu'ils attribuent aux mêmes élèves au cours de la scolarité ; les avis des conseillers d'orientation psychologues ne sont pas toujours reconnus par les professeurs, qui, de leur côté, n'informent guère les conseillers de ce qui leur permettrait de mieux jouer leur rôle. S'il est vrai qu'on ne décerne pas les diplômes sur la base des notes attribuées aux élèves par leurs propres professeurs, ce sont bien ces seules notes qui accompagnent le dossier de l'élève, et non celles des épreuves terminales du brevet, quand il passe de troisième en seconde, ou du baccalauréat, quand il candidate pour entrer en classe préparatoire.

Il semble bien que l'institution ne se préoccupe guère des divergences entre les logiques professionnelles qui inspirent les différents moments où elle produit des informations relatives aux élèves au long d'une scolarité. Pour une famille, comme pour un élève, la connaissance des acquis ne peut être approchée qu'à condition de surmonter la disparité des langages qui leur en donne témoignage, et il n'est pas certain que cette condition soit aisément atteinte.

2.4.2. Des incohérences de fait dont l'institution ne semble pas toujours assez préoccupée

S'intéresser à la façon dont l'école rend compte aux élèves et aux familles des acquis des élèves tout au long d'une scolarité (de la maternelle au baccalauréat) réserve de nombreuses surprises. Il y a en effet à la fois une norme de fait sur l'abondance de la production de matière et de documents -environ une cinquantaine- portant souvent sur l'ensemble d'une scolarité, de documents censés, en fin de trimestre, faire un point pour l'ensemble des disciplines (donc à peu près 500 données), et une liberté quasi-totale laissée aux acteurs de chaque école et même à chaque professeur pour définir la forme et le contenu de ces documents. Le résultat est le suivant :

- une grande hétérogénéité territoriale, puisque, à l'école primaire comme au collège, on trouve des documents très différents, d'une situation à une autre, qui renvoient à différents stades passés de préconisations externes et souvent nationales figées en l'état, plus souvent qu'à une créativité locale particulière. C'est ainsi qu'on parle encore dans les collèges du « bulletin Ségolène Royal », en général pour dire qu'on ne l'utilise pas sans savoir si on le devrait véritablement ;
- une grande hétérogénéité selon les ordres d'enseignement : on ignore pourquoi le retour qu'on fait aux familles des apprentissages cherche souvent, à l'école primaire, à informer finement sur les compétences ou même les connaissances des élèves, alors que le modèle « secondaire », commun à la seconde partie de l'enseignement obligatoire (le collège) et au lycée, ne fournit souvent que des renseignements chiffrés qui ne signifient rien par eux-mêmes que de très général (selon qu'il y a alerte sur le travail de l'élève ou non). Si la mise en œuvre effective du livret scolaire dans le premier degré n'a pas donné les résultats escomptés, chaque école ayant la liberté de créer son propre livret, ce qui a entraîné une extrême disparité et parfois une évidente complexité des supports transmis aux familles, les enseignants se sont inscrits dans cette démarche la préférant à la pratique antérieure des bulletins chiffrés, mensuels au trimestriels. L'école se démarque ainsi du collège qui abandonne de plus en plus ce recours au livret pour le motif que, transitant par les élèves, il serait facilement falsifié.
- une grande hétérogénéité à l'intérieur du même ordre d'enseignement d'une année à l'autre : dans telle école primaire, on « note », sur des fiches bilan de compétences destinées aux familles, aux CP et CE1 entre A, B et C, au CE2 de A à E, au CM1 de A à D et au CM2 de A à E !
- une grande hétérogénéité d'une discipline à l'autre : dans le même bulletin de collège, l'éducation musicale est représentée par une seule note, tandis que la technologie l'est par dix. Toujours sur le même bulletin, les notes des différentes disciplines sont « sur 5 », sur 10, sur 20, sur 60 ou encore sous forme de lettres ou de simple appréciation rédigée !
- une grande hétérogénéité à l'intérieur de la même discipline, sans qu'on en connaisse l'origine : c'est ainsi que dans le même secteur, une famille peut

constater qu'en fin d'école primaire en français, on lui donne des éléments sur l' « orthographe », l' « oral », l' « écrit » et la capacité en « lecture », tandis qu'en sixième toute référence à la lecture a disparu, comme si plus rien n'était à observer en ce domaine. Les références à l'oral ne sont en général pas remplies, même, de façon surprenante, en français en première où il correspond non seulement à un champ fondamental de compétences mais aussi à une épreuve de l'examen !

- une grande hétérogénéité d'un professeur à l'autre : dans les rares cas où le modèle du bulletin adopté ou élaboré par l'établissement invite par exemple à détailler les renseignements par grandes compétences en français, comme nous venons de le voir, tel professeur tracera sans difficulté une accolade et indiquera en face une note chiffrée. Les livrets de baccalauréat doivent réglementairement permettre au jury d'appréhender la scolarité de chaque candidat, à partir de quatre champs déterminés nationalement pour chaque discipline : beaucoup de professeurs ne remplissent pas ces cases et se contentent de communiquer au jury une note ou une appréciation d'ensemble, très en retrait quant à la qualité des informations contenues.
- une grande hétérogénéité dans la fonction dévolue à chaque communication en direction des familles : dans la plupart des établissements du second degré, les familles reçoivent à mi-trimestre un relevé des notes obtenues par l'élève depuis le début dudit trimestre. Simple succession de chiffres, sans commentaire, sans même qu'on sache souvent « sur combien » la note a été établie. Pour la seconde moitié du trimestre, en revanche, rien d'équivalent, mais un bulletin, à la fin, portant sur sa totalité, avec non plus la succession des notes, mais une « moyenne » et une appréciation : comment mieux dire que le relevé de mi-trimestre, incompréhensible quant aux acquisitions de l'élève, n'était pas fait pour être compris, mais seulement pour témoigner aux familles que l'élève n'était pas absent et que la machine « tournait » ?
- à cette hétérogénéité dans les renseignements communiqués aux familles qui rend la lecture de ces documents difficile sinon décourageante pour la plupart d'entre elles, il faut ajouter le fait que les familles, même dans le cas où les parents ont suivi des études secondaires, ont la difficulté supplémentaire de ne plus pouvoir se repérer au sein de la diversité, plus grande qu'autrefois, des exercices demandés aux élèves. Cette diversité est sans doute souvent une bonne chose, allant contre le caractère longtemps formel de certains exercices canoniques, mais il semblerait qu'on n'a guère songé à traduire en termes d'acquis, pour les familles, les résultats obtenus à ces exercices diversifiés. L'illisibilité s'en trouve renforcée, alors même qu'en voulant sortir du formalisme, les professeurs se montraient préoccupés du sens des apprentissages et des activités.
- une grande hétérogénéité, de façon croisée avec les facteurs déjà mentionnés, quant à la signification des notes qui figurent sur les bulletins : c'est ainsi que ni les élèves ni à plus forte raison les familles n'ont la possibilité de savoir, en bien des cas, comment est établie la note figurant sur le bulletin trimestriel ou servant de référence pour le contrôle continu au brevet. Le bulletin évoque en général l'idée de moyenne, et les chiffres après la virgule permettent de comprendre qu'il

s'agit bien d'une moyenne. Souvent moyenne de la classe, moyenne la plus faible et la plus élevée sont aussi fournies, en général par discipline, parfois entre toutes les disciplines. Le problème est double : on ne sait pas ce que signifie la référence à une moyenne entre des notes qui, au sein d'une seule discipline, peuvent mesurer des objets hétérogènes, mais on ignore souvent, d'un simple point de vue arithmétique, comment on est parvenu à cette moyenne.

On a compris par cette énumération que la signification des nombreux documents communiqués aux familles relativement aux acquis des élèves était difficilement accessible étant donné la diversité des références nécessaires au décryptage. Les familles s'habituent progressivement après l'école primaire à n'avoir communication que d'une « moyenne », accompagnée de commentaires laconiques, rapportée aux moyennes du groupe. De même, en fin d'année, le seul signal donné, outre la moyenne, est celui du « passage », ou non, dans la classe supérieure. On voit que l'institution est :

- *quasi* muette sur les acquis des élèves, en termes de compétences, connaissances, comportements et *a fortiori* culture ;
- *quasi* muette vis-à-vis des élèves eux-mêmes, qui, en général, n'ont guère la possibilité de savoir « où ils en sont », dans une progression qui leur serait annoncée, et sont ainsi réduits à évoluer « à vue », se repérant aux seules notes comme à autant de phares dans une nuit sans boussole.

Les examens vont dans le même sens, puisqu'en France, ils sont la plupart du temps obtenus sur la base du calcul d'une moyenne, en général coefficientée, entre des notes obtenues dans les différentes disciplines, sans note éliminatoire. Le résultat à un examen, pour le candidat, n'a d'autre sens que ce sens très global : c'est une disposition totalement différente des examens britanniques qui exigent et font la preuve du succès à différents crédits. L'examen à la française, en neutralisant l'évaluation fine des talents et des lacunes, est, en considération des choix que l'étudiant doit faire dans l'enseignement supérieur, très peu porteur de sens sur la question de ses acquis, vis-à-vis de l'institution comme vis-à-vis de lui-même. L'ignorance des acquis, ainsi que le gommage de toute préoccupation de ce type dans les résultats à l'examen, portent sans doute une responsabilité dans le taux des échecs en premier cycle universitaire, tant l'examen donne, par sa référence à une moyenne sans signification, l'idée d'une page à nouveau vierge et d'une orientation indifférente.

La religion de la moyenne obscure, qui sera évoquée plus loin, a des fidèles aussi nombreux et croyants que les principaux acteurs : élèves, parents et même professeurs, souvent, n'imaginent pas qu'il s'agit au plus haut point d'une spécificité française. Un autre traitement, facilement imaginable, éviterait pourtant à un système d'éducation de produire des données qui étalent sans vergogne aux yeux de tous leur quasi non-sens.

2.4.3. Des transmissions trop rares et parfois discutables

Une scolarité est bien sûr inscrite dans le temps, voire dans une durée personnelle : en conséquence, on peut estimer que les apprentissages sont pour l'élève comme pour ceux qui tentent de l'aider, à suivre selon cette même durée. Cela pose la question de savoir comment on s'y prend pour garder trace de cette construction dans la durée, des caps franchis, des résistances éventuelles, des preuves faites. On peut à cet égard en France faire deux types d'observations :

- très peu de données relatives aux acquis des élèves les suivent effectivement d'une étape à l'autre de leur scolarité : il n'existe pas de document général de suivi, et ce sont des documents très fragmentaires qui transitent d'un niveau à un autre, d'une classe à une autre. Ainsi, on peut observer que les résultats individuels au brevet des collèges ne parviennent pas au lycée où l'élève est scolarisé à la rentrée, qu'il est fréquent qu'aucun dossier scolaire de collège ne soit réclamé par les lycées professionnels.

Quand de rares renseignements transitent, les professeurs du niveau supérieur ne s'y réfèrent pas en général, et l'administration le leur interdit parfois pendant plusieurs mois, pour éviter qu'ils soient influencés, dans leur avis sur les élèves, en fonction du collège de provenance ! De toute façon, il est fréquent, entre école et collège ou collège et lycée, que les maîtres du niveau supérieur affichent une défiance ouverte par rapport aux avis des maîtres du niveau inférieur et les ignorent, cela même quand existe une cité scolaire qui devrait permettre des transmissions plus faciles.

Évoquer ces questions avec les professeurs est intéressant, tant on perçoit, dans le discours exprimé, un rejet de tout ce qui pourrait évoquer un « casier judiciaire » de l'élève, le vieux « livret ouvrier » étant peut-être aussi dans l'inconscient collectif. Il semble toutefois hasardeux de prendre telles quelles ces craintes : quand on sait le peu de foi qu'accordent souvent les enseignants aux appréciations portées sur leurs élèves par des maîtres d'autres niveaux d'enseignement, il est légitime de se demander si cette réticence à ce qu'existent et transitent des traces des scolarités individuelles ne serait pas d'abord l'écho d'un manque de confiance d'une profession en elle-même, au-delà du seul niveau où chacun exerce.

Ce présentisme de l'évaluation des acquis a bien sûr pour conséquence qu'il façonne le rapport des élèves à leurs apprentissages : eux aussi, dans le cadre de l'année scolaire, intériorisent l'idée que chaque note est plutôt autonome, s'inscrivant assez mal dans une histoire, et que chaque année scolaire est une page blanche, un compteur ramené à zéro à partir du « passage dans la classe supérieure » qui aura été pour beaucoup l'objectif principal.

Il semblerait pourtant indispensable de s'interroger en profondeur sur les effets d'une telle conception : elle a probablement des effets négatifs sur les élèves, en particulier sur ceux qui ont le plus de difficultés à « apprendre », en diffusant une fausse idée des apprentissages. Pour reprendre des observations faites par

beaucoup de chercheurs³⁰, on peut penser que les élèves qui appartiennent à une famille dont les parents ont fait des études supérieures acquièrent par eux-mêmes cette idée nécessaire que les apprentissages se construisent dans la durée, tandis que ceux qui croient indûment ce que l'école veut leur faire croire, à savoir que la page est régulièrement vierge et que le jeu est chaque fois totalement équitable, tenteront seulement de « passer » dans la classe supérieure grâce à l'obtention d'une « moyenne » : pour eux l'impression d'avoir fait ce qu'il fallait est un piège, comme l'est ce métier d'élève qui les ramène sans cesse au seul présent.

- Il est pourtant quelques éléments qui transitent à certains moments de la scolarité, mais c'est d'une façon quasi clandestine : il n'est pas rare en effet que le directeur de l'école primaire s'en remette largement aux maîtres de la maternelle pour la constitution de ses classes, et que le principal du collège adopte un procédé à peu près identique pour constituer les siennes. De même, le proviseur du lycée s'intéresse aux résultats obtenus au collège pour répartir les options de seconde. Tout cela est dans le non-dit, c'est-à-dire que des données individuelles passent d'un établissement à un autre sans que les individus concernés le sachent. C'est le cas pour le dossier réalisé pour le brevet des collèges, qui contient des renseignements individuels, dont la fameuse note de contrôle continu, que les élèves ne connaissent pas toujours. Ce dossier rejoindra par ailleurs le lycée sans que l'élève ait pu être informé de son contenu, à plus forte raison le valider.

Ce constat est intéressant : l'institution, hors de toute instruction ou réglementation, organise certaines transmissions relatives aux scolarités individuelles. Ces transmissions sont tacites, cachées aux intéressés auxquels il n'est pas demandé de valider l'information : elles ne concernent pas les acquis des élèves, mais surtout, on peut l'imaginer par le fait qu'elles servent à la constitution des classes, leur comportement scolaire. Cela signifie que, dans sa pratique, l'institution accepte que des données soient attachées au dossier de certains élèves, même si elle ne reconnaît pas jusqu'à présent la nécessité d'une transmission transparente et construite de données relatives aux apprentissages. La peur du « casier judiciaire » voisine donc étrangement avec l'ignorance banale des droits des personnes sur les données qui les concernent.

Au total, élèves et familles sont très mal renseignés sur la façon dont se construisent les apprentissages individuels : ayant essentiellement à leur disposition des moyennes et des résultats à des examens résultant aussi de moyennes, il leur est très difficile de se faire une idée plus fine des acquis et des lacunes. Particulièrement déresponsabilisant, cet état de choses a des conséquences d'autant plus fâcheuses pour les élèves qu'ils sont fragiles, et qu'ils ne peuvent tirer de leur environnement les repères dans la durée que l'école ne leur fournit pas. Il contribue aussi, en focalisant l'attention sur les moyennes obscures, à donner des scolarités une image de mystère, contraire à la clarté qui doit par définition entourer les apprentissages et le rapport au savoir. Il contribue aussi à alimenter l'angoisse des familles ainsi que le recours à des aides extérieures dont on sait par ailleurs le caractère inéquitable.

³⁰ Et tout particulièrement les travaux autour de Bernard Charlot sur le rapport au savoir des élèves

2. 5. Conclusion : les acquis des élèves sous le masque de la moyenne

Le souci d'évaluer les acquis des élèves, de savoir ce qu'ils savent, n'est pas récent. L'approche s'est faite empiriquement : la notation et le suivi quotidien d'abord, puis, développée en parallèle, une évaluation d'un type nouveau, plus qualitative, aux objectifs différents, aux méthodes qui se cherchent encore parfois. Une évaluation qui doit servir le pilotage du système et celui des disciplines, la pratique enseignante du maître ou du professeur, l'information des familles et l'accomplissement du « destin scolaire » de l'élève.

Loi organique relative aux lois de finances (LOLF), loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole, développement des dispositifs internationaux d'évaluation des systèmes éducatifs : en France, aujourd'hui, ces trois éléments essentiels replacent les acquis effectifs des élèves au cœur des préoccupations des évaluateurs. Mais le paysage français de l'évaluation des acquis reste contrasté. Les zones d'ombre y sont nombreuses. Un écart subsiste entre les ambitions proclamées et la réalité des usages ou des pratiques.

Aux divers responsables du système éducatif – directions du ministère, rectorats, inspections académiques, directions d'écoles et d'établissements – s'impose aujourd'hui une délicate mission : substituer à un pilotage traditionnel par les moyens et par les normes un pilotage par les résultats rapportés aux objectifs, c'est-à-dire par la performance. Cette démarche suppose l'existence d'outils adaptés et la volonté d'en exploiter le produit. Or, malgré l'ampleur apparente de l'appareil d'indicateurs dont dispose le système éducatif, on perçoit rapidement un manque : celui d'instruments simples de connaissance des résultats des élèves, fondés sur des protocoles partagés, permettant une approche analytique, des conclusions fiables et des comparaisons incontestables. Quand l'outil existe, c'est l'usage qui fait défaut, chez des responsables soumis aux exigences de la gestion et plus préoccupés, de ce fait, de mouvoir des flux que d'analyser la construction des savoirs.

Cette dernière s'effectue par référence à des programmes par discipline ou des référentiels par métier. Programmes et référentiels évoluent aujourd'hui. Les compétences ou les connaissances à acquérir y sont peu à peu plus clairement explicitées. Mais la responsabilité de l'enseignant reste entière pour passer du programme officiel au programme enseigné. Entre l'un et l'autre s'exerce la liberté pédagogique du maître ou du professeur, que des corps d'inspection surchargés de tâches multiples ne sont, pour l'heure, qu'insuffisamment en mesure d'encadrer et de guider. Si la définition et l'économie des épreuves d'examens peuvent faire levier pour agir sur les pratiques, il y a quelque risque à trop en jouer, dans un paysage disciplinaire concurrentiel où l'évaluation au baccalauréat peut constituer la condition même de l'existence et de la légitimité d'une discipline. Enfin, le degré d'assimilation par l'élève du programme enseigné demeure, pour une large part, une zone obscure que les notations ou les évaluations nationales restent impuissantes à éclairer avec précision dans chaque champ disciplinaire.

Entre les murs de la classe les trois types d'évaluation, diagnostique, formative, sommative, sont diversement mises en œuvre : usages et pratiques divergent entre

le premier et le second degré et, plus simplement, d'un enseignant à l'autre. Si les banques d'outils existent et commencent à être utilisées, l'absence de protocoles communs et souvent de dynamique collective des enseignants, la disparité des usages de l'évaluation, l'opacité des objectifs de progression, l'impact souvent faible sur la pratique pédagogique, enfin la tyrannie de la note dans le second degré constituent autant d'obstacles à la visibilité des acquis réels. La boîte noire s'entrouvre avec peine.

Aussi l'institution est-elle le plus souvent impuissante à rendre compte avec précision aux élèves et à leur famille de la réalité des savoirs ou des savoir-faire acquis comme des progrès accomplis dans leur apprentissage. Défaut d'autant plus évident qu'elle s'est peu souciée jusqu'ici d'imposer des normes contraignantes ou d'harmoniser les pratiques : la liberté donnée aux acteurs locaux a pour revers l'hétérogénéité des documents produits et la faiblesse de l'information qu'ils véhiculent. De plus, l'usage fait par l'institution elle-même nuit à la juste représentation d'un parcours scolaire de l'élève conçu comme une séquence ininterrompue de la maternelle à l'engagement professionnel. Entre les degrés, les cycles, les années même, les césures se multiplient. Les documents sont transmis mais non exploités. L'« amnistie pédagogique » est proclamée chaque fin d'année scolaire. La défiance légitime à l'égard de la constitution d'un « casier judiciaire de l'élève » rend du même coup fragile toute idée de suivi et de progrès sur le long terme. À travers le kaléidoscope du système éducatif, le parcours scolaire de l'élève se dessine moins comme une courbe que comme une « nuée de points », ramenés chaque fois à des coordonnées différentes. Mettre en lumière le capital acquis et la progression des acquisitions devient, dans ces conditions, une tâche singulièrement difficile.

Pour qui examine, comme nous l'avons fait, les obstacles auxquels se heurte, pour les pilotes du système ou des disciplines, pour les enseignants comme pour les élèves et leurs familles, le développement d'une culture de l'évaluation des acquis, des constantes apparaissent. Qu'il s'agisse en effet des résultats individuels de l'élève à partir du collège ou des résultats d'une classe, d'une école, d'un établissement, d'un département voire d'une académie, les évaluations menées souffrent d'un même défaut : un souci presque religieux de prendre pour référence la moyenne et d'aboutir à un classement, c'est-à-dire à la définition d'une situation *relative* et non d'une situation *absolue*.

Le système de la notation, qui perdure dans le second degré et qui se réintroduit parfois en « doublure » dans le premier degré, permet de revenir à des habitudes ancrées depuis de longues années et de répondre aux exigences des familles qui veulent être renseignées sur les performances finales de leurs enfants : oui ou non, l'élève satisfait-il aux exigences scolaires attendues ? L'univocité apparente de la réponse (oui ou non) et la multiplicité des contrôles donnent à la notion de moyenne un relief considérable. À double titre : d'une part la moyenne (de 10/20) constitue le seuil qu'il faut atteindre, ou qu'il suffit d'atteindre, pour satisfaire aux exigences requises ; d'autre part, il est justifié de n'atteindre ce seuil « qu'en moyenne », c'est à dire qu'au terme du cumul de plusieurs notes obtenues à des contrôles différents et d'un calcul de la note moyenne. Il résulte de cette religion de la moyenne nombre d'effets pervers déjà aperçus, qui jouent le plus souvent contre l'égalité et l'équité.

La même tentation prévaut pour les examens, puisque, contrairement au système des « crédits » pratiqué dans d'autres pays, la compensation généralisée des notes des différentes disciplines offre la possibilité aux candidats, malgré le correctif des coefficients, d'obtenir leur diplôme en atteignant simplement, sur l'ensemble des épreuves, une « moyenne » qui n'a d'autre signification qu'arithmétique.

La prévalence de la notion de « moyenne » constitue donc un obstacle pour traduire en termes d'acquis et de savoirs réels les notes et les résultats aux examens. La référence à une moyenne permet surtout de situer le résultat obtenu dans une hiérarchie. La religion du classement est le corollaire de la religion de la moyenne. Or ce classement est par définition le produit d'une évaluation relative qui mesure des degrés respectifs plus ou moins grands de réussite ou d'échec.

Les notions de moyenne et de classement ont imprégné l'ensemble du système éducatif français et ses modes d'évaluation, bien loin de pratiques du monde du travail qui parle en termes de motivation, de compétences, de démarche qualité. Dès lors que l'évaluation porte sur une classe, une école, un établissement, un département, une académie, les observateurs estiment les résultats à l'aune de la moyenne (moyenne départementale, moyenne académique, moyenne nationale) : ils mesurent une fois encore des écarts, non des réalités. Rapporter des résultats ou des constats relatifs aux flux ou aux parcours scolaires à une moyenne et non à des exigences ou à des objectifs définis en amont risque de réduire singulièrement la portée, voire de biaiser la signification, d'une telle évaluation.

Cette « déviance » que fait courir au système éducatif la double idéologie de la moyenne et du classement conduit à s'interroger. Dès lors que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école impose la maîtrise d'un « socle » commun de compétences et de connaissances, on voit mal comment cette idéologie pourrait subsister intacte.

3. Les acquis des élèves, un référentiel à partir duquel interroger l'ensemble du système éducatif

Tour d'horizon saisissant ! : parcouru du ministre à l'élève, comme nous venons de le faire, à la recherche de cet introuvable objet, le système éducatif français s'intéresse, en 2005, d'une façon bien imparfaite et aléatoire à ce qui justifie aussi bien son existence que le fait que l'État lui consacre près du quart de ses ressources : les acquis des élèves qui le fréquentent. Pilotes, professeurs, chefs d'établissements, parents, élèves, tous, d'une façon ou d'une autre, privilégient chacun d'autres centres d'intérêts et d'autres outils que ceux qui les conduiraient à se préoccuper d'abord de la réalité complexe des apprentissages effectivement conclus dans le cadre scolaire .

La surprise est constante : ce point de vue sur l'actualité de l'école de France paraît bien risqué tant ses conclusions sont étrangères aux observations les plus fréquentes ! Personne en effet, en apparence, ne vient s'opposer à une certaine routine du système : les pilotes disposent de plus de données de suivi qu'ils n'en disposèrent jamais et qu'ils n'en disposent dans la plupart des pays, les professeurs évaluent leurs élèves en permanence avant que d'autres qu'eux les relaient aux examens, et les familles sont régulièrement informées de « résultats » sous une forme qui n'est guère contestée.

La réalité toutefois, analysée plus finement, est autrement plus préoccupante, comme si les données relatives aux flux dont bénéficient les uns, aux moyennes appréciées des autres, étaient au fil des années venues recouvrir une large partie de la connaissance vraie des acquis des élèves, que les seuls professeurs conservent encore à l'intérieur de leur classe, sans que la préoccupation irrigue l'ensemble du système. Les flux sont d'ailleurs complices des moyennes, l'objectivité feinte des deux s'associant à prouver à tous que la machine tourne. Sans fin. Sans évaluation. Sans motif consensuel.

Mais les acteurs aussi, écoutés attentivement, nous disent peut-être confusément la même chose : point n'est besoin de longs échanges avec un inspecteur d'académie pour l'entendre avouer qu'il navigue dans le brouillard, à la commande d'instruments qui répondent mal, quant aux apprentissages des élèves du département, ou avec un chef d'établissement pour qu'il développe une idée similaire. Les professeurs, de leur côté, sont nombreux, mais souvent solitaires, à tenter avec les moyens du bord d'inventer d'autres modes d'évaluation de leurs élèves. Élèves et familles offrent d'autres symptômes devant l'ignorance de la réalité des apprentissages, dont l'angoisse et le recours affolé aux diverses prothèses ou *placebos* privés sont une des manifestations les plus visibles.

Pourtant, les grands indicateurs dont nous disposons montrent que si, au début du XXI^e siècle, le système éducatif français a jusque-là évité ces états de choc ou remises en cause que les écoles américaines, anglaises ou allemandes, pour ne citer que celles-là , ont connu au cours des vingt dernières années, sa situation n'en est pas moins préoccupante : depuis 1994, il peine à atteindre les grands objectifs

quantitatifs qu'il poursuivait avec constance ; ses efforts pour s'opposer à l'injustice devant l'accès aux savoirs sont de moins en moins efficaces au sein d'un paysage où les inégalités se creusent entre les établissements mêmes ; l'expansion et la relève en termes de diplômés de l'enseignement supérieur n'est pas assurée en un pays distancé dans beaucoup d'évaluations internationales. Les temps ne sont même pas à dire qu'après la quantité, les acteurs du système vont pouvoir se préoccuper de la qualité. La surprise est là : alors qu'on ne remporte plus de victoire sur la première, on n'a pas fait grand chose pour savoir ce qu'il en est quant à la seconde. Le moteur traditionnel souffre mais il n'est pas question de le remplacer.

On objectera que ce tableau au noir fait bon marché d'autres circonstances pourtant actuelles, qui semblent le contredire : jamais l'État n'a autant pris soin de disposer d'instruments de mesure sur les dispositifs d'éducation, à la fois dans le cadre de la mise en oeuvre de la Loi relative aux lois de finances et de la Loi sur l'avenir de l'école, sans citer les références européennes liées au processus de Lisbonne. Partout il n'est question que d'indicateurs, de mesure, d'atteinte de tel ou tel niveau de référence.

Pour une révolution des références de l'école

Précisément. Précisément c'est en ces circonstances qu'est rédigé ce rapport : l'idée défendue ici est que les acteurs du système sont trop éloignés aujourd'hui, dans leurs *habitus* et dans leur conception implicite de l'école, d'une considération suffisante portée aux apprentissages et aux acquis des élèves pour que, si on ne prend pas soin de réfléchir aux conditions d'une révolution scolaire, les nouvelles entreprises d'évaluation et de mesure se traduisent par une efficacité accrue de l'ensemble. Ni la méthode de la LOLF, ni les préconisations générales de la Loi ne seront autre chose qu'une machinerie bureaucratique, mobilisant les énergies à seule fin de rendre des comptes et de tenir des tableaux de bord, si on ne se préoccupe pas d'abord de faire évoluer l'entreprise d'éducation vers un nouveau paradigme pédagogique.

En effet, de la floraison des bonnes idées et des expériences souvent sans lendemain en matière d'évaluation des élèves que nous avons évoquées, nous tirons cette impression que l'école, en France, depuis longtemps n'est pas au clair, comme elle a pu l'être dans le passé ou comme le sont les écoles de certains pays, sur les rapports entre la prescription nationale des programmes et la réalité des apprentissages et des acquis des élèves. « On ne sait pas bien » ce que les élèves apprennent et cette ignorance est néfaste pour tous : les pilotes approchent avec difficulté les « résultats », les professeurs y trouvent confirmation de leur fréquent malaise et les élèves de leur passivité tout aussi fréquente. Le temps semble urgent, dans un contexte général qui fait parfois douter l'école d'elle-même, de reprendre la question et de lui rendre tout motif de croire en elle en l'assurant mieux sur la construction, le suivi, la mesure et la certification de ce qu'elle enseigne.

Les propositions qui suivent sont toutes inspirées de l'idée qu'il est indispensable, si l'institution scolaire française veut retrouver confiance en elle, qu'elle soit reconsidérée de telle sorte qu'à tous les niveaux d'études comme à tous les échelons de l'action, elle n'ait pas d'autre référentiel que ce qu'elle fait acquérir aux

élèves qui lui sont confiés. Se préoccuper des acquis des élèves c'est, à ce moment où l'école ne sait pas toujours où aller, saisir un fil comme Thésée celui d'Ariane pour revisiter l'édifice à partir de ce seul référentiel, en partant de la qualité des apprentissages, puis en remontant vers l'efficacité des maîtres, vers le pilotage des unités d'enseignement, enfin vers l'efficacité et l'équité du système entier.

Agir de conserve sur la cohérence de l'ensemble, le consensus entre les acteurs, la réponse à leurs besoins d'aide et leur responsabilisation

Si c'est une banalité de parler de la difficulté à faire évoluer l'école, dès lors qu'on ne se borne pas à agir sur les structures et les moyens, mais qu'on aborde la question des acquis, c'est aussi une raison de plus pour mieux cerner les blocages et les points stratégiques sur lesquels il est indispensable en ce domaine d'agir conjointement :

- La cohérence : nous avons d'abord rencontré, au cours de notre analyse, un problème considérable venant des incohérences, souvent profondes, qui font bien souvent de l'école en France un simple système « en façade ». Considère-t-on par exemple que la notion de « programme national » définit bien la situation française, et on observe alors tout le flou qui règne au sein de ces prescriptions, qui, malgré plusieurs tentatives (on a souvent oublié la *Charte des programmes* publiée dans le BO n°8 du 20 février 1992, demeurée à sa première édition, sans appropriation collective véritable) n'ont pas de cahier de charges unique, dont la mise en oeuvre n'est pas évaluée selon un protocole qui s'imposerait et dont l'interaction avec les examens de certification est pour le moins aléatoire. De même, le constat de la juxtaposition étanche entre des logiques d'« évaluation », aux sens où ce mot a été tour à tour conjugué par la DEP (ou les directions et services antérieurs), et les logiques des examens, restés inchangés en leurs principes et modalités, conduit à souligner des incohérences qui ne peuvent pas ne pas retentir sur le sens des apprentissages ;
- le *consensus* : il semble aussi qu'en suivant le thème des acquis des élèves, nous avons rencontré beaucoup de situations caractérisées par la difficulté de l'échange entre différentes perspectives et positions d'acteurs : dialogue souvent peu assuré sur le sujet entre professeurs et élèves, professeurs et familles, professeurs et inspecteurs, professeurs et responsables des établissements, professeurs de niveaux ou disciplines différents, mais aussi échanges limités entre les niveaux départemental et académique, académique et national ou encore national et international, sans parler des références différentes cohabitant au sein du ministère même. L'impression domine d'un émiettement de points de vue et monologues sur la question, sans réflexion ni *consensus* sur les termes de l'échange ;
- l'aide à la mise en oeuvre : le constat de la profusion apparente de l'outillage disponible se double aussitôt de celui de sa fréquente inadaptation aux besoins des différents acteurs, qui n'ont jamais vraiment été répertoriés. C'est ainsi que nous avons pu repérer le chevauchement de différents niveaux de production d'outils (national et académique, par exemple), la carence persistante de certaines données, comme celles relatives aux examens, la sous-utilisation de

certaines autres, qui n'interroge pas nécessairement leurs producteurs, la rusticité ou la fausse sophistication de certains indicateurs, comme ceux relatifs à la « valeur ajoutée ». Les usages des différents outils disponibles sont rarement facilités par des interfaces tournées vers les usagers et pas toujours suffisamment pris en charge par l'ensemble de l'institution. La DEP, dont la technicité est certaine, ne répond pas assez régulièrement aux besoins de connaissance des différents niveaux de l'action sur le sujet qui nous intéresse ici ;

- la responsabilisation : le point le plus important réside toutefois dans la conviction que la préoccupation des acquis des élèves souffre aussi aujourd'hui dans le système éducatif français d'une définition et d'une perception insuffisantes des responsabilités qui devraient être à l'oeuvre. Tout se passe comme si ce qui devrait être au coeur de l'attention collective n'était l'affaire de personne : l'échelon central sait peu de choses et s'en satisfait depuis longtemps, ainsi que les autres échelons de pilotage ; l'évaluation des établissements se fait peu sur celle du « *teaching and learning* » commune à la plupart des pays ; les professeurs n'ont pas l'habitude de rendre compte des acquis de leurs élèves ; les inspecteurs considèrent souvent que ce domaine leur est hors de portée et les élèves, comme leurs familles, n'ont guère le regard détourné, par les professionnels qu'ils côtoient, de la ligne bleue du passage dans la classe supérieure ou du succès à l'examen, dont chacun se console facilement d'ignorer ce dont il fait la preuve. Le champ qui n'est ainsi pas occupé par la préoccupation des acquis est libéré pour les préoccupations spécifiques de chaque catégorie d'acteur : que le programme soit « fait », que les « flux » obéissent aux objectifs quantitatifs, que la comparaison des moyennes soit flatteuse, etc.

Les propositions qui suivent, pour être inspirées des mêmes idées et proposer d'agir selon cette quadruple stratégie (cohérence, *consensus*, aide à la mise en oeuvre, responsabilisation des acteurs) en direction de tous les niveaux éducatifs, de l'échelon de la politique centrale à l'élève, ne sont pas à prendre ou à laisser en bloc : elle nécessiteraient plusieurs types de travaux préparatoires, de négociations, de décisions, de calendriers, de précautions d'évaluation. Il est toutefois apparu à l'inspection générale que l'urgence était réelle de marquer un changement dans un ensemble de pratiques qui, pour n'avoir résulté dans le temps d'aucune décision d'ensemble, ne s'en sont pas moins constituées en système pour un bénéfice limité en termes d'apprentissage des élèves.

On abordera successivement des propositions de changements dans les préconisations nationales relatives aux enseignements, dans l'outillage dont les différents niveaux d'acteurs disposent en matière d'acquis d'élèves, dans la façon dont on incite les élèves à concevoir leur scolarité, dans les pratiques des maîtres, puis, pour boucler la boucle, dans celles des inspecteurs et enfin dans la fonction de l'échelon central. Les changements proposés ne sont donc ni « descendants » ni « ascendants » mais dynamiques, et entendent enclencher un mouvement.

3.1. Pour des programmes et des examens plus attentifs aux acquis des élèves

Le système éducatif français a pour caractéristique d'être centralisé, mais aussi de tenir dans les mêmes mains aussi bien la définition des contenus à enseigner que la validation des effets de leur enseignement par la certification. Il semble que dans l'état actuel des choses, tout le parti ne soit pas tiré de ce qui pourrait être un facteur majeur de cohérence.

S'agissant des programmes d'enseignement, il conviendrait, si on les rapporte à ceux en vigueur dans d'autres pays, comme la Suède, où quatre à cinq pages suffisent à décliner tout le programme de mathématiques des dix années de l'école de base, qu'ils soient beaucoup mieux hiérarchisés entre le souhaitable et le minimal obligatoire, qu'ils fournissent un cadre constant aux professeurs, unifié dans ce qu'on doit y trouver comme dans le vocabulaire utilisé, ainsi que dans la figure de la liberté du maître qui s'en dégage, cela quelle que soit la discipline et quel que soit le niveau. Les programmes devront aussi aller jusqu'à donner des prescriptions diversifiées en matière d'évaluation des élèves.

Les efforts de rationalisation dont garde trace la Charte des programmes de 1992 doivent être repris, sur un mode beaucoup moins confidentiel. Les programmes doivent être accessibles aux parents et aux élèves, ainsi qu'aux professeurs des disciplines et niveaux autres que ceux des enseignants censés les mettre directement en oeuvre. Sur toutes les questions transversales, dont l'éducation à l'environnement ou l'étude du fait religieux ne sont que des exemples, ils doivent faire apparaître clairement ce que chaque programme disciplinaire est censé apporter aux élèves.

Recommandation 1 : Rechercher une présentation des programmes d'enseignement homogène d'une discipline et d'un niveau à l'autre, dégageant l'indispensable, donnant des prescriptions en matière d'évaluation et compréhensible par des lecteurs non spécialistes (élèves, parents, professeurs d'autres disciplines, responsables scolaires).

Loin d'être un cadre plus contraignant qu'aujourd'hui, les programmes, en étant plus clairs sur les objectifs, les minimaux et les évaluations, garantiront mieux le champ d'exercice de la liberté et de la responsabilité pédagogiques des maîtres. Toutefois, si l'écriture des programmes s'allège et gagne en clarté, les documents d'accompagnement peuvent apporter au maître des éléments complémentaires et doivent évoluer avec le temps en fonction des pratiques constatées ; dans certaines matières et à certains niveaux ils devront être complétés par des banques de tests étalonnés ; ceux-ci seront suffisamment diversifiés pour couvrir les points de programmes jugés essentiels ou nouveaux, explicitant ainsi, par une autre voie, les compétences attendues et les niveaux d'exigence escomptés. Leur usage sera laissé à la libre disposition de chacun.

Recommandation n°2 : Concevoir des documents d'accompagnement évolutifs. Leur adjoindre, pour la plupart des niveaux et des disciplines, des banques de tests qui, étalonnés, sont mis à la disposition des enseignants.

De la même façon que les programmes s'ouvriront à la problématique des évaluations, les contenus et les modalités d'appréciation des performances des candidats aux examens seront reconsidérés à partir des objectifs des enseignements pour qu'on en vérifie la cohérence avec les programmes. Les examens doivent servir les apprentissages, en en vérifiant la réalisation à un niveau suffisant, et non l'inverse.

Des modalités nouvelles d'évaluation seront recherchées si certains objectifs d'enseignement ne peuvent être évalués aux examens selon les modes en vigueur : contrôle terminal, contrôle en cours de formation, épreuves écrites et orales, avec et sans calculatrice, avec ordinateur, sur des sujets inconnus ou puisés dans une banque publique de sujets etc. Toutes les modalités actuelles des réglementations d'examens qui neutralisent le cas échéant les performances des candidats dans tel ou tel champ seront revues : les référentiels d'examens feront clairement apparaître, comme c'est le cas pour les diplômes professionnels, les défauts absolument rédhibitoires pour chaque épreuve ; les rattrapages ne seront effectués que dans les limites des notes éliminatoires, en référence aux informations d'un livret scolaire clair quant aux acquis du candidat et non à une épreuve hâtive censée les gommer.

Les examens eux-mêmes doivent être analysés à l'issue des épreuves et donner lieu périodiquement à un rapport rendant compte de l'ensemble des sujets proposés dans une série ou une spécialité donnée, des choix effectués par les élèves, des options présentées, des répartitions de notes attribuées, des éventuelles corrélations observables, voire, sur échantillon, des cohérences avec les informations contenues dans les livrets scolaires.

Recommandation n°3 : Reconsidérer les réglementations d'examens : garantir une maîtrise minimale de chacun des champs évalués et diversifier les formes d'épreuves afin d'améliorer la cohérence des évaluations avec les objectifs des programmes. Évaluer les examens avec une périodicité suffisante.

3.2. Pour des outils de lecture des acquis adaptés aux besoins

Le système éducatif français paraît disposer de nombreux outils de lecture mis à disposition par la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère dans des publications connues et riches. On a souligné précédemment cette abondance, tout en relevant à la fois que cet appareil de données, lorsqu'il est tourné vers les acquis des élèves l'est moins vers les usages et besoins effectifs des acteurs des différents niveaux et qu'il s'est étonnamment construit en parallèle au système traditionnel d'évaluation qu'est le fonctionnement des examens, sans une interpénétration qui eût pu être fructueuse. Le contexte de mise en oeuvre de la LOLF va entraîner la production de nouveaux indicateurs, parmi lesquels figureront quelques indicateurs de résultats : c'est sans doute le moment opportun pour reconsidérer certains fonctionnements actuels.

Il conviendrait tout d'abord que la fourniture des données soit davantage structurée en fonction de ce qui peut aider chaque niveau à la fois scolaire et géographique : il est indispensable d'aiguiller les éléments de connaissance disponibles (évaluations nationales ou internationales) vers les différents acteurs, et de préfigurer par des exemples le type d'usage qu'ils peuvent en faire, en les détournant des usages inacceptables au plan scientifique, de même qu'il convient d'interroger régulièrement les acteurs sur leurs besoins. Il faut cesser de croire que parce que des données existent, ceux à qui elles pourraient être utiles vont nécessairement faire le chemin en leur direction.

Recommandation n°4 : Rationaliser au plan national la production et l'utilisation des outils d'évaluation des acquis : procéder à des études de besoin préalables à tout recueil ou traitement, rechercher des cohérences entre indicateurs nationaux et internationaux et une comparabilité temporelle des données, faciliter et promouvoir l'usage des résultats.

Au-delà des données fournies par le niveau national sur les acquis des élèves, les académies ont des besoins et des ressources qui leur sont propres. À cet égard, la direction de l'évaluation et de la prospective pourrait être en relation suivie avec les services académiques qui oeuvrent en matière d'évaluation : il n'est pas souhaitable que chaque académie ait la charge d'inventer par elle-même ses outils, en particulier en raison des écarts entre les territoires que creuserait une telle situation.

Recommandation n°5 : Relayer au niveau des services centraux les besoins académiques, accompagner des réalisations rectorales, susciter des coopérations entre académies, diffuser des réalisations réussies, imposer en certains cas des choix concertés.

Les examens sont un gisement de données relatives aux acquis des élèves qui n'est pas aujourd'hui suffisamment exploité, alors même que les différents acteurs (du professeur à l'échelon central) peuvent y trouver des éléments utiles. Il est indispensable que les remontées de notes au baccalauréat et au brevet effectuées par la DEP soient effectives, disponibles et surtout promues avec des exemples d'usages pertinents. L'interface avec les utilisateurs doit être particulièrement élaborée pour encourager ces usages.

Des informations plus qualitatives sont à tirer des copies d'examens et des données provenant du contrôle en cours de formation. Sans nécessiter de longues analyses la correction peut donner lieu non seulement à l'attribution d'une note, mais aussi à l'identification systématique de compétences acquises ou d'erreurs commises, bilan plus riche et exploitable qu'une simple distribution statistique de notes. On ne saurait négliger l'apport complémentaire d'études longues, confiées à des laboratoires de recherche en éducation, sur des questionnements liés, par exemple, à des projets de rénovation de programmes.

Recommandation n°6 : Exploiter les données individuelles issues des examens ; analyser les notes, les croiser avec des éléments contextuels ; adjoindre à la correction des copies un prélèvement systématique d'informations sur quelques points ; commander des études approfondies sur les copies, notamment à l'occasion des changements de programmes.

Dans les suggestions d'usage qui devront être faites figurera la recommandation que les différentes évaluations des établissements ou des académies se préoccupent davantage du positionnement absolu de leurs élèves en référence aux programmes d'enseignement, aux connaissances et compétences réellement acquises que du positionnement par rapport à une moyenne qui, dans ce cas comme dans celui des élèves, ne signifie pas grand chose et ne permet guère de progresser.

Enfin, les bases élèves existantes ne comportent à ce jour, ce qui ne laisse pas d'étonner, aucune dimension pédagogique. Il faut étudier la possibilité de rassembler quelques données relatives aux acquis de chaque élève, sur des points jugés importants : le savoir lire, les compétences en langues, le brevet informatique et internet, le savoir nager, plus généralement demain les composantes du socle commun de connaissances et de compétences. Les acquis extrascolaires, dans le domaine des arts ou des sports, pourraient aussi être pris en compte. Les statistiques largement produites aujourd'hui portant sur les CSP classées par catégorie, sur l'âge des élèves, sur les proportions d'externes et de demi-pensionnaires etc. gagneraient à s'enrichir de données sur les connaissances et les compétences des élèves.

Une telle disposition n'est pas anodine ; elle exige une réflexion préalable : quels acquis identifier de la sorte ? Faut-il conserver un historique et dater chaque acquisition (mettant ainsi en relief les rythmes individuels, qu'ils soient lents ou rapides) ou au contraire ne mentionner que les acquis maîtrisés ? Qui accède à ces données ? Etc.

Recommandation n°7 : Intégrer dans les bases informatiques élèves des données portant sur leurs acquis à des étapes clés de la scolarité, particulièrement ceux qui seront en liaison avec le socle de connaissances et de compétences (niveaux de compétences en langues, B2i par exemple).

3.3. Pour doter les élèves des tableaux de bord de leurs apprentissages

Le fonctionnement actuel de l'école a ceci de constant qu'il informe peu les élèves avant que leur soient proposés les différents apprentissages et ne leur en rend guère compte après. Une séquence de cours a parfois peu de chances d'apparaître aux yeux de l'élève autrement que comme le traitement imposé d'un point de programme. Et pourtant, quand on est élève, savoir ce que l'on va apprendre ou apprendre à faire avant de s'y engager, savoir ce qu'il convient de retenir ou d'être capable de réaliser à la fin, c'est avoir les moyens de progresser, non pas en suivant aveuglément le chemin du professeur mais en étant conscient du but à atteindre et en appréciant la difficulté des étapes et le franchissement des obstacles. De même que les programmes doivent être lisibles par les élèves, tout ensemble cohérent d'apprentissages doit être précédé d'une explicitation et d'une mise en perspective. Interrogé, un élève doit être en position de rattacher l'apprentissage en cours aux objectifs de l'enseignement suivi et à son propre itinéraire.

De même, les évaluations diagnostiques et formatives seront d'abord destinées à informer l'élève de ses acquis, erreurs, difficultés ou maladresses. Cela lui permettra de passer de « je n'y comprends rien » ou « je suis nul en ... », sources de blocages, à « je calcule mal avec les nombres décimaux mais bien avec les entiers », par exemple. Des occasions de production individuelle ou collective librement choisie seront ménagées afin de permettre l'expression de compétences diverses. Plus largement, la co-évaluation et l'autoévaluation seront encouragées et soutenues notamment par la mise à disposition d'outils appropriés, (grilles à renseigner ou produits informatiques par exemple).

Tout au long de la scolarité, l'élève sera invité à conserver dans un *portfolio* qu'il commencera à nourrir dès le début de la scolarité obligatoire, les traces des prestations les plus remarquables qu'il aura fournies. Ce *portfolio* sera le cas échéant ouvert à des prestations autres que scolaires. Il servira à l'élève de repère permanent de ses progrès, essais et capacités. Alors que ce type de recueil existe à l'école maternelle, c'est paradoxalement quand l'enfant devient plus grand et pourrait se référer lui-même à un tel dossier, voire le constituer à son gré, que son usage disparaît.

Recommandation n°8 : Informer et responsabiliser les élèves. Valoriser leurs essais en donnant à l'erreur son juste statut. Favoriser l'autoévaluation grâce à l'explicitation des objectifs et à la fourniture d'outils. Guider les élèves dans la constitution d'un *portfolio* individuel rassemblant au cours de la scolarité les traces des productions les plus remarquables.

Après ces étapes importantes, c'est bien évidemment aux évaluations sommatives que les élèves devront être invités à s'intéresser : elles devront être pour leur usage clairement identifiées comme telles et déboucher sur un vrai bilan individuel des acquis et lacunes mises à jour. Si on ne peut écarter qu'elles conduisent, dans le second degré, à une note, le barème d'établissement de cette note devra être clair à chacun. Ce bilan sera retranscrit dans les livrets des élèves, communiqués aux familles avec une périodicité appropriée, en face des compétences et connaissances prédéfinies correspondant à chaque discipline ou champ disciplinaire. Il ne sera pas fait de moyenne entre des notes à statut différent - évaluation formative ou sommative, performance orale ou écrite, travail en classe ou à la maison, participation, travail, effort, etc. - ni entre des notes obtenues dans diverses disciplines, sauf le cas échéant les années d'examen.

Le livret scolaire devient un élément majeur pour l'élève, au service de sa scolarité. Une déontologie explicite devra le définir : il ne devra par exemple comporter aucun jugement global sur la personne de l'élève ni aucune évaluation chiffrée sous forme de moyenne en dehors des années d'examen. Il devra renseigner précisément l'élève et son entourage du niveau d'atteinte des différents acquis prévus dans les programmes officiels, à une date donnée. Tout ce qui relève du comportement de l'élève face au travail ou à la vie scolaires sera communiqué aux familles par document séparé dont la teneur ne sera le cas échéant reprise dans le livret que si elle est positive et ne risque pas de pénaliser l'élève ultérieurement. Tout changement d'école ou d'établissement (déménagement ou grandes étapes de l'orientation) donnera lieu à l'élaboration d'une synthèse figurant dans le livret. Le

bilan de compétences prévu dans le cadre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en fin de scolarité obligatoire sera intégré au livret. Ce livret scolaire sera le document principal destiné à informer les instances chargées de prendre des décisions relatives à l'orientation de l'élève, ainsi que les jurys ayant à statuer sur le sort de l'élève devenu candidat aux différents examens.

Recommandation n°9 : Proscrire tout calcul de moyenne entre notes à statut différent afin que le recentrage sur les acquis des élèves soit clair à l'ensemble des acteurs. Substituer aux divers bulletins trimestriels et dossiers à constituer pour chaque examen ou inscription, un livret scolaire unique se constituant tout au long de la scolarité et portant sur l'atteinte des acquis prévus par les programmes (et non sur la personne), outil qui sera aussi bien celui de l'élève que celui de l'institution.

S'agissant d'éventuelles décisions de redoublement, elles devront être dans tous les cas accompagnées d'un document précis adressé à l'élève, lui permettant de garder trace des motifs de ce redoublement, de ses acquis antérieurs et des points de difficulté. Ce document sera bien sûr consultable par les maîtres de l'année du redoublement.

On voit donc que ces propositions entendent créer peu à peu des rituels d'accomplissement scolaire et des traces des scolarités. Après avoir fait l'objet d'expérimentations, ils devront entrer dans la trousse à outils obligatoire de l'élève ; il les conservera à son domicile ou sur un site électronique personnel. Le *curriculum* de l'élève deviendra ainsi un objet concret, donnera l'idée d'une construction rythmée des savoirs et non d'un effacement permanent des données et des efforts.

3.4. Pour que les maîtres mettent les acquis des élèves au coeur de leur pratique

L'objet de l'enseignement est l'apprentissage des élèves : l'institution doit aider les maîtres de tous les niveaux à prendre conscience du fait que l'évaluation des acquis n'est pas un appendice quelque peu dévalorisé des cours, mais que l'attention portée à ces acquis doit être au coeur de toute démarche pédagogique. On ne dira jamais assez à quel point l'enseignement est une activité dans laquelle les responsables prennent en permanence quantité de décisions complexes. Ces décisions sont éclairées par deux références : les programmes d'enseignement d'une part, les acquis individuels des élèves d'autre part.

La qualité de l'évaluation de ces acquis est tout aussi déterminante que l'usage que le maître en fait. Le diagnostic agit sur ses choix de progression, sur l'organisation interne de sa classe, sur les documents et exercices qu'il propose. L'observation des élèves, leur suivi au quotidien l'amène à réguler les rythmes individuels et collectifs, et à moduler les exigences du travail personnel donné en classe comme à la maison. Les bilans et les contrôles lui renvoient à lui comme à ses élèves l'effet de leurs efforts communs.

Au vu du poids scolaire et social attaché aux notes, le soin à apporter à la conception des devoirs et des contrôles ne sera jamais excessif.

- Ils doivent être variés, pour combiner la variété des compétences : parfois en temps très limité (vérification d'automatismes), parfois en temps très libre (pour laisser s'exprimer des détours, des finesses, pour inciter à la recherche de voies originales, pour permettre des investigations).
- Ils doivent être transparents, pour servir de repères partagés, tant sur la forme annoncée (sujet, type d'exercices, barème) que sur le fond (accent mis selon les cas sur la rapidité, la technicité, les connaissances, la qualité de l'argumentation, la présentation, l'originalité, etc.).
- Ils doivent engager l'élève dans son travail personnel et lui garantir la juste prise en compte de ses acquis, se fondant sur les apports de la classe et évitant les pièges et les superpositions artificielles de difficultés.
- Enfin, les productions des élèves doivent être exploitées, pour des bilans individuels ou collectifs, des analyses d'erreurs et des reprises. Un devoir devrait toujours pouvoir être refait jusqu'à être réussi, comme un travail de thèse est toujours poursuivi jusqu'à ce que la thèse puisse être validée.

Dans les classes à examen, l'étude des notes obtenues par les candidats au fil des années, leur comparaison avec les notes de contrôle continu, les notes des classes parallèles ou des disciplines voisines, sont autant d'éléments à recueillir. À tout niveau, la robustesse des acquis peut s'approcher grâce aux évaluations conduites dans les classes situées en aval, dont on cherchera à connaître les résultats. Très faciles à obtenir au sein d'une même école ou d'un même établissement, ces résultats le sont moins entre l'école et le collège, le collège et le lycée et sont même particulièrement difficile à obtenir pour les acquis du lycée réinvestis à l'université.

L'évaluation des acquis aide le maître à définir son niveau d'exigence, entre le possible, le souhaitable et l'idéal. Elle influe sur la préparation de ses cours, sur leur déroulement, sur l'organisation de sa progression. C'est son meilleur outil de pilotage et d'aide à la décision.

Recommandation n°11 : Conduire les maîtres à concevoir l'évaluation des acquis des élèves à la fois comme un objet essentiel d'exercice de leur responsabilité professionnelle et comme un reflet permanent de l'ensemble de leurs choix pédagogiques.

Cette centration sur les acquis des élèves implique que soit introduit dans les pratiques de l'enseignement un nouvel objet : un document d'analyse et de réflexion pluriannuel où le maître décrit la stratégie qu'il emploie pour faire progresser ses élèves et en évalue les résultats. La compétence professionnelle quitte la seule référence à une logique de moyens (les bonnes pratiques) pour s'ouvrir aussi à une logique de résultats, évalués évidemment en termes différentiels : loin de perdre de son intérêt, l'observation des pratiques s'enrichit et se fonde par l'évaluation des résultats qu'elles permettent d'atteindre.

Ce document a plusieurs fonctions. La première est d'amener le professeur à réfléchir sur son action et à l'évaluer pour éventuellement la modifier de façon ponctuelle ou structurelle. La seconde est de lui fournir un moyen de mesurer sa compétence qui ne soit pas fondé sur la conformité à un modèle mais sur le niveau d'atteinte de résultats. La troisième est de disposer d'une base explicite, comparable entre professeurs d'une même classe, d'un même niveau, d'une même discipline.

Recommandation n°12 : Demander à chaque enseignant d'élaborer un document d'analyse et de réflexion pluriannuel décrivant ses stratégies pour faire progresser ses élèves et analysant les résultats ainsi obtenus.

Plusieurs dispositions viendront confirmer la responsabilité individuelle et collective des enseignants sur les acquis des élèves et lui fournir un cadre d'exercice adapté : chaque établissement établira, par discipline et par cycle ou niveau, un document où apparaîtront les modalités selon lesquelles est organisée l'évaluation des acquis : programmation des évaluations, modalités et résultats des évaluations diagnostiques, exogènes ou indigènes, types d'exercices retenus pour les évaluations bilan, évaluations communes à plusieurs classes, modalités d'évaluation de l'oral, protocoles de contrôle continu ou de contrôle en cours de formation, évaluation de compétences transversales à plusieurs disciplines ou de thèmes dits « de convergence », harmonisation des modes de correction et de notation, analyses collectives des performances des élèves etc.

Recommandation n°13 : Demander au conseil pédagogique d'élaborer un document présentant la manière dont l'établissement élabore et fournit des résultats sur les acquis de ses élèves. Ce document sera préparé et utilisé en conseils de cycles, de classe et d'enseignement avec l'appui des corps d'inspection si besoin. Il sera présenté au conseil d'école et au conseil d'administration et diffusé à l'ensemble des familles.

Chaque établissement informera aussi les familles des dispositions qu'il prend pour que l'information relative aux acquis des élèves, aux points des programmes qui n'auraient pas pu être traités, à ceux aussi qui auraient fait l'objet d'un travail spécifique, soit transmise par les maîtres d'une année sur l'autre, y compris bien sûr avec les établissements de l'amont et de l'aval.

Recommandation n°14 : Informer les familles et les enseignants des classes ou établissements d'accueil des élèves sur les points de programme peu ou trop rapidement traités ainsi que sur les approfondissements ou travaux exceptionnels conduits par les élèves. Cette transmission prendra en tous les cas une forme écrite, en regard du programme d'enseignement.

3.5. Pour de nouvelles références d'inspection

L'inspection des maîtres est une spécificité française qui a souvent été critiquée mais jamais à ce stade remplacée ; la question posée est celle de savoir comment elle

pourrait elle aussi être mieux construite en référence aux acquis des élèves. Plus les inspecteurs feront cas de ces acquis, en référence aux programmes d'enseignement, plus ils renforceront aux yeux des maîtres l'importance à accorder à ce sujet.

Face aux sentiments exprimés parfois par les professeurs d'une insatisfaction, d'une solitude ou d'une lassitude dans l'exercice du métier, et d'un contact beaucoup trop rare avec les membres des corps d'inspection susceptibles de leur donner un écho de leur activité, une attention plus grande portée aux résultats de l'acte pédagogique pourrait fournir d'autres repères et alimenter le dialogue avec les inspecteurs en dehors même de leurs visites trop espacées.

Il faut imaginer la forme d'une complémentarité entre une évaluation externe, réalisée occasionnellement par un inspecteur, et l'autoévaluation de sa propre activité que le professeur peut conduire plus régulièrement et dont portera témoignage le document d'analyse et de réflexion dont la mise en place a été souhaitée plus haut. Si ces deux évaluations ont en commun les mêmes références et la même attention vis à vis des acquis des élèves, elles fonctionneront en synergie positive.

Cela implique d'abord que, comme c'est déjà souvent le cas dans le premier degré ainsi que dans certaines disciplines, l'inspection soit préparée par la communication préalable à l'inspecteur de documents rassemblés : progressions des évaluations, sujets de devoirs, résultats des élèves, etc. Cela implique ensuite que le document d'analyse et de réflexion précédemment évoqué prenne place dans les échanges entre professeurs et inspecteurs.

L'inspecteur aura pour mission première d'aider à l'élaboration de ce document si le besoin en est exprimé et de fournir, le cas échéant, des repères communs aux enseignants d'un même niveau ou d'une même matière sur des aspects essentiels. Il lui faudra ensuite exploiter avec le professeur les analyses et les résultats qu'il rassemble, et en faire l'un des supports du dialogue avec l'enseignant.

La connaissance ainsi acquise par les inspecteurs de l'état des enseignements et de leurs effets en sera enrichie : recensement des acquis maîtrisés et des difficultés rencontrées, meilleure évaluation de ce qui peut apparaître comme une bonne pratique, veille sur la mise en oeuvre des programmes et leur bien-fondé, tout cela pouvant ouvrir la voie à des décisions collectives prises dans le cadre d'un projet « enseignement primaire » départemental ou académique ou d'un projet disciplinaire au niveau de l'académie qui, encore à instituer et à faire vivre, rassemble les actions décidées à cet échelon.

Recommandation n°15 : Associer l'évaluation externe des enseignants et leur autoévaluation. Amener le regard des inspecteurs (généraux comme territoriaux) à se déplacer des moyens vers les résultats, des professeurs vers les élèves.

3.6. Pour une évaluation des politiques à partir des acquis des élèves

Peu de chances existent toutefois que les acteurs pédagogiques parviennent à améliorer l'efficacité de l'action de l'école par la meilleure prise en compte des acquis des élèves si les échelons de pilotage ne partagent pas la même ambition. On a vu que, souvent malgré la conviction personnelle des responsables, ce n'était pas toujours le cas.

Au niveau de l'établissement, des modalités doivent être trouvées pour que l'évaluation ou l'autoévaluation soit plus systématique. L'école, le collège, le lycée doivent avoir l'objectif de considérer d'abord leurs résultats en termes d'acquis de leurs élèves et ils doivent disposer des outils pour le faire : analyse des résultats aux évaluations locales (y compris grâce aux banques d'outils d'évaluation) et analyse des notes aux examens, suivi de cohortes intégrant les résultats scolaires etc. Le coeur du projet d'école ou d'établissement devra partir de là, et non des moyens ou des activités.

Recommandation n°16 : Placer les données relatives aux acquis des élèves au cœur des indicateurs utilisés pour les évaluations internes ou externes des écoles et des établissements.

À l'échelon académique aussi, certaines mises en cohérence entre les acteurs sont nécessaires : on ne peut pas dire par exemple qu'on veille assez aux acquis des élèves et aux réalisations pédagogiques des établissements si ce qu'observent les inspecteurs au cours de leurs visites dans les collèges parvient rarement à l'échelon administratif de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale. Lequel, de son côté, a beaucoup de difficultés à suivre l'évolution des collèges dont il a la charge. Ces difficultés de communication, qui peuvent sembler byzantines à l'extérieur de l'éducation nationale, y prennent pourtant un sens bien établi et connu d'un système qui s'assure que les choses sont faites plutôt qu'il ne se préoccupe des effets de cette activité.

Recommandation n°17 : Rassembler au niveau départemental ou académique des données fiables sur les acquis des élèves. Élaborer sur cette base des projets de discipline ou de spécialité, les évaluer en référence à l'évolution dans le temps de ces données.

Les pilotes des différents niveaux, mais surtout du niveau national, devront aussi donner l'exemple, en ne prenant aucune décision de nature pédagogique qui ne soit tournée vers l'atteinte de résultats et n'intègre pas leur évaluation dans les temps mêmes de la mise en œuvre.

Recommandation n°18 : Accompagner toute décision nationale relative à un nouveau dispositif d'un protocole d'évaluation et tout changement de programme d'un bilan préalable.

Ces trois dernières recommandations concernent, avec d'autres, les inspections générales, tant dans l'exercice de leur mission d'évaluation (des écoles, des

collèges, des lycées et de l'enseignement en académie) que, pour l'inspection générale de l'éducation nationale, dans ses missions d'encadrement.

Enfin, si des décisions sont prises dans le sens préconisé par ce rapport, il est indispensable que soit mise en place une instance de suivi, défense et illustration de ces décisions, à l'échelon ministériel : il est très souhaitable en effet que les partenaires les plus impliqués dans ce domaine travaillent plus étroitement ensemble, avec les mêmes priorités et les mêmes intérêts. C'est de toute évidence le cas de la direction responsable des politiques scolaires, la DESCO, mais aussi de la DEP, dont on a vu quels services nouveaux elle serait appelée à rendre, ainsi que des deux inspections générales, au titre aussi bien de la mise en oeuvre pédagogique que de l'évaluation. Une concertation avec des organismes de recherche et des universités serait à rechercher par ailleurs, tant le besoin de connaissances est important, et grande la nécessité de conduire des études sur des questions aujourd'hui en débat.

Recommandation n°19 : Constituer une instance de concertation régulière entre la DESCO, la DEP et les inspections générales, afin de définir les besoins en matière d'évaluation des acquis des élèves, d'exploiter les résultats et de promouvoir leur utilisation.

Conclusion

Les recommandations de ce rapport présentent volontairement deux spécificités. D'une part elles se constituent en système : elles se renvoient mutuellement les unes aux autres et ont à se construire ensemble dans le temps. D'autre part elles comportent peu d'aspects purement techniques et ne détaillent ni les actions d'information ni les actions de formation sous-jacentes ; elles proposent en revanche une vision de l'école qui se détache avec netteté d'un paysage par trop brouillé. Trois idées simples seront les piliers de l'édifice à construire :

L'École devra disposer de données fiables sur les acquis des élèves : certaines seront construites à partir des classes et des résultats aux examens et « remonteront » via les inspecteurs territoriaux ; elles relèveront de l'usage de banques d'outils d'évaluation, d'informations provenant des observations et analyses réalisées localement dans les classes, les écoles, les collèges et les lycées, sur des bases permettant de les agréger. D'autres données, le cas échéant « descendantes », proviendront d'évaluations académiques, nationales ou internationales.

L'École devra installer à tout niveau à la fois plus de liberté et plus de responsabilité : la Nation affichera clairement ses exigences à travers des programmes explicites et en mesurera l'atteinte ; l'élève sera informé de ce qu'on attend de lui et aura les moyens de suivre les progrès de ses acquis ; sa famille sera destinataire de documents compréhensibles, programmes et livret scolaires ; l'enseignant exercera sa liberté pédagogique à l'intérieur du cadre des programmes, sera responsable des progrès de ses élèves et pourra ainsi auto-évaluer sa pratique ; l'école ou l'établissement s'organiseront en interne pour évaluer les acquis des élèves et s'évalueront à cette aune ; les circonscriptions, départements et académies produiront de vrais états des enseignements, base de projets de discipline ou de spécialité ; le niveau national, qui n'échappera pas à l'évaluation de ses propres initiatives, se mettra au service des précédents pour leur fournir des outils cohérents et pertinents. Dans ce cercle vertueux, chacun saura ce que l'on attend de lui, disposera de marges d'initiative et pourra juger l'efficacité de ses actions.

L'École devra opérer un recentrage sur une valeur essentielle : que les élèves apprennent et progressent. S'il y a aujourd'hui tant de demandes d'évaluation, tant d'incitation à rendre des comptes c'est bien entendu dans le souci d'un pilotage des politiques publiques à la recherche d'efficacité et d'efficience, voire d'équité. Mais c'est aussi parce que les valeurs se sont effacées, que l'école est davantage perçue aujourd'hui comme un « système » que comme une « institution ». Ce « système » rencontre des difficultés persistantes. Les conclusions de ce rapport ne répondent à aucun autre projet que redonner à l'école, aux yeux de tous, la clarté d'une institution fondée sur une valeur essentielle : les acquis de ses élèves.

ANNEXES

Personnes rencontrées dans le cadre de la mission

Responsables de la DESCO :

Directeur, chef de service, sous directeur, chefs de bureaux

Responsables de la DEP :

Directrice, sous-directeurs, chefs de bureaux.

Académies

Recteurs, IA-IPR et responsables des divisions statistiques académiques ;

IA-DSDEN et adjoints, IEN chargés de circonscription primaire

Anciens recteurs

Écoles et établissements

Directrices et directeurs d'écoles maternelles et élémentaires ;

Principaux de collèges ;

Proviseurs de lycée ;

Professeurs ;

Conseillers d'orientation psychologues

Lycée italien de Paris

Contributions des groupes de discipline et de spécialité de l'IGEN

Les groupes de discipline et de spécialité de l'inspection générale de l'éducation nationale ont été sollicités. Ils ont produit, en réponse à la demande des rapporteurs et en s'appuyant sur un questionnaire, un descriptif critique portant sur l'écriture de leurs programmes, sur les méthodes d'évaluation des élèves pratiquées par les enseignants de leur discipline ou de leur spécialité ainsi que sur les pratiques d'inspection. Ces éléments spécifiques ont nourri la partie du rapport consacrée à l'analyse de l'existant.

Documents de référence et cités

Publications du Conseil national des Programmes

Charte des programmes du 13 novembre 1991
(NOR : MENW9250078X) BO n°8 du 20 février 1992

Qu'apprend-on à l'école maternelle ? CNDP – XO février 2002

Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? CNDP – XO février 2002

Qu'apprend-on au collège ? CNDP-XO janvier 2002

Travaux des inspections générales

Notions générales sur l'évaluation

Présentation de Lucien Géminard, Représentant de l'inspection générale de l'instruction publique de juin 1977 (REP/P/IB/n°1977). Dans ce document destiné à la formation des inspecteurs généraux, sont abordées trois questions : évaluer quoi ou qui ? Réponses : le travail des élèves, les connaissances développées, les attitudes formées ou développées ; un programme d'enseignement ; l'écart entre les objectifs d'un programme et les résultats obtenus ; le fonctionnement d'un établissement ; l'influence de l'évaluateur sur les résultats de l'évaluation. Évaluer pourquoi ? Évaluer comment ?

L'évaluation des acquis des élèves à la fin des cycles d'apprentissage

Rapport IGEN 90-45 (rapporteur André Hussenet). Ce rapport comporte cinq études portant respectivement sur l'opération CE2-6^{ème}, les leçons de l'évaluation, l'étude des pratiques d'évaluation des professeurs de troisième et de seconde, le diplôme national du brevet et les rapports entre évaluation et orientation. Le rapport d'ensemble tente de dresser un état des lieux de l'évaluation des acquis et de tirer les enseignements des constats effectués sur la notation des élèves et les nouvelles modalités d'évaluation.

Les examens en Europe

Rapport de l'IGEN (rapporteur Pierre Legrand) de mars 1993, fondé sur des données de 91 et 92. Il compare les examens en Allemagne, en Angleterre, en Espagne, en Italie, aux Pays-Bas et en Suède : nombre de matières prises en compte, examen terminal ou contrôle continu, système de compensation ou non, place de l'oral, type de notation etc. Sur de nombreux points, le baccalauréat français est bien particulier.

L'évaluation des élèves en classe : ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique ; sa contribution à la progression des apprentissages.

Rapport IGEN (rapporteurs Gérard Dorel, Francis Wième) de février 1998
Cette étude analyse les modalités d'évaluation des élèves en classe (classes sans examen : sixième, seconde, première générale, première année de BEP et de bac

pro) par les professeurs et elle en mesure le degré d'intégration dans la conduite de la classe et plus généralement dans la progression annuelle. Elle apprécie dans quelle mesure les établissements prennent en compte l'évaluation et de quelle façon les élèves et leurs parents la perçoivent et la reçoivent.

Méthodologie de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège

Rapport du groupe histoire et géographie (septembre 2001 – n° 2001-037)

Cette enquête propose quelques pistes pour tenter d'évaluer l'efficacité des enseignements d'histoire et de géographie au collège. Mais elle révèle d'abord les difficultés voire les ambiguïtés de la démarche. « Évaluer les enseignements passe nécessairement par la prise de conscience du caractère indispensable de cette évaluation par les enseignants eux-mêmes. »

Les académies sous le regard des inspections générales

Ce rapport conjoint IGEN et IGAENR (03-040, juin 2003) exploite les rapports d'évaluation de l'enseignement dans dix académies de France métropolitaine. Il aborde la difficile question du pilotage par les résultats.

L'évaluation des collèges et des lycées en France. Bilan critique et perspectives.

Ce rapport conjoint IGEN et IGAENR (04-118, juin 2004, rapporteurs Jean Etienne et Roger-François Gauthier) analyse les enjeux et les outils disponibles pour une évaluation des EPLE. Il évoque à cette occasion les données relatives aux acquis des élèves et les usages qui en sont faits.

Publications de la DEP

Publications annuelles

L'état de l'école

Repères et références statistiques

L'éducation nationale en chiffres

Géographie de l'école

Cédérom : indicateurs généraux ; aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation.

Éducation et formations

En particulier, à treize ans d'écart :

Que sait-on des connaissances des élèves ? n°17 d'octobre 1992

Ce rapport, introduit par le directeur de l'évaluation et de la prospective, Claude Thélot, se compose de 16 fiches présentant : les conséquences de la formation sur la productivité (2 fiches), les évolutions temporelles (6), des comparaisons entre pays(6), et enfin une fiche sur l'illettrisme et une sur les acquis non cognitifs.

Critique des indicateurs de réussite au baccalauréat (Georges Felouzis) n°70
2005

Notes et dossiers de la DEP

Se reporter au site. Chaque année depuis 1989, **résultats des évaluations CE2 et 6ème** ; chaque année depuis 1994 : **trois indicateurs de performance des lycées**. Chaque année, plusieurs notes et dossiers ayant rapport avec l'évaluation des acquis des élèves. Le dernier en date : **Les pratiques d'évaluation des enseignants de collège** Note évaluation 04.13 de décembre 2004 et Dossier n°160 de janvier 2005.

Sites généraux de publications

Actualités et archives sur le site du ministère

<http://www.education.gouv.fr/stateval>

IVAL : indicateurs de résultats des LEGT et des LP

<http://indicateurs.education.gouv.fr>

Portail de l'infocentre ministériel

<http://www.infocentre.education.fr>

Sites relatifs à l'évaluation

Le portail de l'évaluation des élèves

<http://educ-eval.education.fr>

Les outils d'aide à l'évaluation diagnostique des élèves

<http://www.banqoutils.education.gouv.fr>

Les évaluations diagnostiques de CE2 et de sixième

<http://evace26.education.gouv.fr>

Les archives des évaluations CE2 et sixième

<http://cisad.adc.education.fr>

Rapports au Hcéé et avis du HCcéé

<http://cisad.adc.education.fr/hcee>

En particulier :

Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations bilans – rapport de Michel Salines et Pierre Vrignaud (juin 2001)

Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations – rapport de Pierre Dasté (janvier 2002)

L'évaluation des pratiques enseignantes dans les premiers et second degrés – rapport d'Alain Attali et Pascal Bressoux (octobre 2002)

Qu'évaluent les baccalauréats professionnels ? – rapport de Claudie Vuillet et Dominique Siciliano (novembre 2003)

L'évaluation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et écriture et leur évolution – rapport Marie-Thérèse Céard, Martine Rémond et Michelle Varier (décembre 2003)

L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et du lycée – Rapport de Maryse Hénoque et André Legrand (mars 2004)

La France et les évaluations internationales des acquis des élèves – rapport de Norberto Bottani et Pierre Vrignaud (mai 2005)

Publications de la DESCO

Programmes, commentaires, documents d'accompagnement

Guide d'élaboration des diplômes professionnels - CPC (septembre 2004)
Le référentiel des activités professionnelles, le référentiel de certification, les modalités de certification : une autre voie pour mener aux contenus de formation.

Évaluer autrement (mai 2005) : Des équipes innovantes ont réfléchi à d'autres modes d'évaluation et les ont mis concrètement en place. Cette évaluation, connotée positivement, devient alors, pour les élèves, une aide à l'apprentissage.

<http://eduscol.education.fr/innovation>

INRP

Nombreux travaux du service d'histoire de l'éducation sur les travaux d'élèves, la dictée, la composition française,

L'examen ; évaluer, sélectionner, certifier (XVIème – XXème siècles) Histoire de l'éducation n°94 sous la direction de Bruno Belhoste

Éducation physique et sportive. La certification au baccalauréat. Documents et travaux de recherche en éducation n°39 (2000) sous la direction de Bernard David

Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ?
Étude menée par Romuald Normand et Jean-Louis Déroutet, unité mixte de recherche « Éducation et politiques » (septembre 2004) en réponse à un appel d'offre commun à la DEP et au Commissariat général au plan.

Publications

Michel FABRE, *Savoir, problème et compétence ; savoir c'est s'y connaître*, L'Harmattan 2004.

Georges FELOUZIS, *Les indicateurs de performance des lycées, une analyse critique*, in Education et formation, déc. 2004.

André ANTIBI, *La constante macabre*, Math'adore ; septembre 2003.