

L'évaluation des élèves en France, à un moment charnière de leur histoire?

Anne-Marie Bardi et Marie Mégard

Volume 32, numéro 3, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024934ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024934ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bardi, A.-M. & Mégard, M. (2009). L'évaluation des élèves en France, à un moment charnière de leur histoire? *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 125–152. <https://doi.org/10.7202/1024934ar>

Résumé de l'article

L'éducation nationale française est fortement centralisée : programmes, horaires et sujets d'examen nationaux, autonomie des établissements quasi nulle jusqu'à aujourd'hui. Cette égalité d'objectifs et de moyens est supposée garantir une égalité de résultats ; ainsi, les établissements ne font pas l'objet d'évaluations, et les acquis des élèves n'étaient, jusqu'à une date récente, mesurés de façon systématique qu'à leur entrée dans chaque cycle, à des fins diagnostiques. Dans les classes de collège et de lycée, la note chiffrée synthétique est encore le seul mode d'expression de l'évaluation des élèves ; à l'école primaire, les livrets de compétences mis en place demeurent peu informatifs. Depuis 2005 cependant, de grands textes de cadrage engagent l'école française sur la voie d'une autre culture de l'évaluation : une loi de finance impose au ministère de l'Éducation nationale de rendre annuellement compte des acquis des élèves ; la loi dite « pour l'avenir de l'école » impose à la scolarité obligatoire qu'elle garantisse à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences ; enfin, un cadre européen édicte des objectifs en termes de compétences clés, notamment en langues vivantes. Les conditions d'une évolution des pratiques d'évaluation sont donc réunies, la question reste de savoir si l'école française saura se saisir de cette occasion.

L'évaluation des élèves en France, à un moment charnière de leur histoire ?

Anne-Marie Bardi

Marie Mégard

Inspectrices générales de l'Éducation nationale

MOTS CLÉS: Évaluation, compétences, diagnostic, socle commun, France

L'éducation nationale française est fortement centralisée : programmes, horaires et sujets d'examen nationaux, autonomie des établissements quasi nulle jusqu'à aujourd'hui. Cette égalité d'objectifs et de moyens est supposée garantir une égalité de résultats ; ainsi, les établissements ne font pas l'objet d'évaluations, et les acquis des élèves n'étaient, jusqu'à une date récente, mesurés de façon systématique qu'à leur entrée dans chaque cycle, à des fins diagnostiques. Dans les classes de collège et de lycée, la note chiffrée synthétique est encore le seul mode d'expression de l'évaluation des élèves ; à l'école primaire, les livrets de compétences mis en place demeurent peu informatifs. Depuis 2005 cependant, de grands textes de cadrage engagent l'école française sur la voie d'une autre culture de l'évaluation : une loi de finance impose au ministère de l'Éducation nationale de rendre annuellement compte des acquis des élèves ; la loi dite « pour l'avenir de l'école » impose à la scolarité obligatoire qu'elle garantisse à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences ; enfin, un cadre européen édicte des objectifs en termes de compétences clés, notamment en langues vivantes. Les conditions d'une évolution des pratiques d'évaluation sont donc réunies, la question reste de savoir si l'école française saura se saisir de cette occasion.

KEY WORDS: Evaluation, competences, diagnosis, common platform, France

French national education is highly centralized: programs, examination timetables and topics are national, and up to now each school's independence was close to nonexistent. Those equal objectives and means were supposed to result in and guarantee equal results. Therefore, schools aren't subjected to evaluations, and pupils' levels and acquired skills were until recently only methodically assessed upon their entering key levels, as a checkup. Throughout "college" (11-15 years old) and "lycée" (15-18 years old), test results are still only transcribed as a numerical grade, and in "ecole primaire" (6-11 years old), skills assessment booklets are used that do not provide very specific information. However since 2005, redefining texts have been aiming at an altogether new culture of evaluating

for the French schooling system: – a financial law requires that the Ministry of Education provide an annual statement on pupils' acquisitions, – the law "for the future of school" demands that compulsory schooling provide all pupils with the means they need for reaching basic knowledge and skills, – and European scheme decree specific goals regarding language skills. All the conditions allowing an evolution of (our) current evaluating methods are gathered, whether French education will know to seize that opportunity remains to be seen.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, competências, diagnóstico, base comum, França

A educação nacional francesa é fortemente centralizada (programas, horários e conteúdos dos exames nacionais), pelo que, até hoje, a autonomia das escolas tem sido quase nula. Supostamente, esta igualdade de objectivos e de meios devia garantir uma igualdade de resultados. Daí que as escolas não sejam avaliadas e que as aprendizagens dos alunos, como aconteceu até há bem pouco tempo, só fossem avaliadas sistematicamente no início de cada ciclo, com propósitos de diagnóstico. Nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a nota quantitativa globalizante é ainda o único modo de expressão da avaliação dos alunos; no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as avaliações descritivas das competências continuam a ser pouco informativas. Contudo, depois de 2005, novas orientações gerais colocaram a escola francesa na via de uma outra cultura de avaliação: uma lei das finanças impõe ao Ministério da Educação a prestação anual de contas relativamente às aprendizagens dos alunos; a dita lei "para o futuro da escola" impõe à escolaridade obrigatória que garanta a cada aluno os meios necessários para a aquisição de uma base comum de conhecimentos e de competências; enfim, um quadro europeu decreta objectivos em termos de competências-chave, nomeadamente em línguas vivas. As condições para uma evolução das práticas de avaliação estão, pois, reunidas, embora reste saber se escola francesa será capaz de aproveitar a oportunidade.

Note des auteurs – Voici la règle que nous avons utilisée pour distinguer « Références » et

«

Notes de fin de document ». Sont considérées comme « références » toutes les sources dont les auteurs ont soit tiré une citation, soit paraphrasé ou résumé l'information essentielle sous une forme ou sous une autre. Sont renvoyées comme « notes » à la fin de l'article les allusions à des exemples, à du matériel, à des sources d'information complémentaire (matériel pédagogique, instruments d'évaluation, etc.). Toute correspondance peut être adressée comme suit : Anne-Marie Bardi, inspectrice générale de l'éducation nationale honoraire, 3, rue Michel Chasles 75012 Paris, téléphone : 33616279212, ou Marie Mégard, inspectrice générale de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, 107 rue de Grenelle 75007 Paris, téléphone : 33633296956, ou par courriel aux adresses suivantes : [anne-marie.bardi@orange.fr] ou [marie.megard@education.gouv.fr].

Introduction

Longtemps, l'école française fut pilotée par des indicateurs de flux. L'Administration centrale veillait à l'évolution de quelques pourcentages considérés comme stratégiques et jugeait l'action des recteurs d'académie¹ sur l'amélioration de quelques indicateurs chiffrés sommaires. On relevait ainsi le taux de scolarisation des enfants de deux ans, les taux de redoublement aux différents paliers de l'école élémentaire ainsi qu'en première et dernière année de collège, les taux d'orientation dans la voie professionnelle en fin de collège, les taux d'accès dans la voie générale scientifique, enfin, bien entendu, les taux de succès au baccalauréat. Au moment où les pays voisins mettaient en place de lourds systèmes d'évaluation des élèves et en utilisaient les résultats pour peser sur la carrière des enseignants ou le fonctionnement des établissements, la France ne recourait aux évaluations bilan que plus rarement, pour alimenter une réflexion sans conséquence directe ou pour répondre aux polémiques telles que « le niveau baisse ».

Dans cet article, notre point de vue est celui de membres de l'institution Éducation nationale ayant été chargés, selon les moments et les circonstances, d'accompagner des réformes, d'analyser leur mise en œuvre, d'étudier les faiblesses du système, de proposer des voies de progrès et de soutenir les personnels innovants. Nous nous efforçons, en premier lieu, de montrer en quoi la position atypique de la France s'explique par une histoire et des valeurs qui modèlent encore les relations entre la nation et son école. Nous décrivons ensuite les pratiques d'évaluation dans le quotidien des classes, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, évaluations nombreuses et prégnantes mais essentiellement sommatives, dont l'effet se fait peu sentir sur la conduite de la classe, sur la prise en compte des différences et finalement sur les apprentissages des élèves. La troisième partie de l'article est consacrée aux modifications profondes intervenues au cours des cinq dernières années, sous la pression conjointe de deux lois fondatrices qui, toutes deux, imposent désormais à tous les ordres d'enseignement une obligation de résultat quant aux acquis des élèves. Bouleversement des repères, modification des outils

d'évaluation et de communication avec les familles, ce qui peut en théorie s'apparenter à un mouvement de fond, provoque aujourd'hui en France nombre de réactions, de résistances mais suscite également quelques espoirs.

Face au principe d'égalité, quelle politique d'évaluation ?

Les valeurs fondatrices

Le système d'éducation français se reconnaît encore, au XXI^e siècle, dans les principes de la révolution française : « Il suffit au maintien de l'égalité des droits que [...] chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui a garanti la jouissance » (Condorcet, 1791 ; cité par Delahaye, 2007), ou dans ceux de la 3^e République instituant une école gratuite, laïque et obligatoire. Cette école, creuset de l'unité nationale et garante de l'égalité des citoyens, se doit d'être la même pour tous. Cet idéal commande toujours implicitement l'organisation du système français d'éducation, depuis celle du Ministère jusqu'à celle de la classe, le souci d'égalité réduisant les marges de liberté ; dans ces conditions, le contrôle de conformité a longtemps tenu lieu d'évaluation.

L'Administration centrale du ministère français de l'Éducation nationale demeure aujourd'hui encore un pilote précis et exigeant, bien que la mise en œuvre de la politique éducative soit largement déconcentrée sur le plan des rectorats. Elle édicte des textes officiels nombreux qui s'imposent à tous ; par exemple, la « circulaire de préparation de rentrée », publiée chaque année au Bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN), indique, par thème et par degré, la liste exhaustive des priorités à prendre en compte ; pour la rentrée scolaire de septembre 2009, quinze priorités sont fixées, décrites en détail et se référant à des annexes non moins détaillées (BOEN, 2009). La marge d'autonomie des recteurs et des inspecteurs d'académie en région s'avère donc très encadrée.

Les programmes d'enseignement constituent une autre marque de ce pilotage central. Dans l'enseignement primaire, ils précisent pour chaque cycle de deux ou trois années² les objectifs généraux par domaine d'enseignement ainsi que les sujets qui doivent être traités. Depuis 2008, en rupture avec les précédents, ils indiquent les connaissances et compétences attendues des élèves mais ne préconisent ni ne privilégient plus de méthode particulière. Enfin, et

c'est une nouveauté, ils proposent des repères annuels pour la progression des apprentissages à partir de la petite section de maternelle pour le français, et à partir du cours préparatoire pour les mathématiques.

Au secondaire, ils sont rédigés par niveau et par matière et indiquent de manière exhaustive tout ce qui doit être enseigné chaque année. Ils précisent les horaires hebdomadaires impartis à chaque matière. Des commentaires dans le corps des programmes et des « documents d'accompagnement » proposent des éclairages, un balisage, voire des aides à destination des professeurs. Là encore, même si la liberté pédagogique est reconnue aux maîtres, ceux-ci ne disposent que d'une très faible marge d'interprétation sur des textes représentant parfois une dizaine de pages pour une seule matière et pour une seule année.

Le système des examens reflète lui aussi cet idéal d'égalité et renforce l'illusion d'un bon contrôle de l'enseignement : balisé en amont par les textes officiels, contraint en aval par des épreuves aux sujets conçus sous l'égide du Ministère, l'enseignement ne risque guère, en théorie, de diverger. Le brevet des collèges, passé à l'issue de la scolarité obligatoire, repose en partie sur des épreuves écrites nationales de français, de mathématiques et d'histoire-géographie-instruction civique corrigées par des enseignants qui ne connaissent pas les candidats. Le baccalauréat, plus encore, consiste en une série d'épreuves écrites (sauf un oral en français et parfois en langues vivantes étrangères), à sujet national, rédigées sur des copies anonymées ; la connaissance que les enseignants peuvent avoir des performances de l'élève tout au long de ses années de lycée n'est prise en compte que pour un « rattrapage » éventuel et les esprits ne sont pas prêts – sauf dans la voie professionnelle – à intégrer des notes de contrôle continu à l'examen : tout ignorer des élèves est considéré comme une garantie d'égalité de traitement. Du point de vue de l'institution, soumettre les élèves à des épreuves nationales en fin de collège et de lycée contribue à garantir la conformité des enseignements dispensés, puisque les professeurs préparent soigneusement à ces épreuves.

On retrouve ce principe d'égalité à l'œuvre dans le recrutement et l'affectation des enseignants : ceux-ci passent un concours (régional pour le premier degré, national pour le second degré) et sont affectés en fonction de leur barème, sur tout le territoire de référence. Ainsi, en principe, les enseignants sont en tous points comparables et interchangeables : les écoles, collèges et lycées étant en théorie identiques, ils le sont aussi. L'encadrement – inspecteurs

et chefs d'établissement – est de même recruté par un concours national et affecté, du moins en début de carrière, «au barème», une gestion plus qualitative n'intervenant qu'ensuite.

Quel besoin d'évaluation dans un tel contexte? En théorie, les normes, identiques, sont connues de tous, appliquées par du personnel de même qualification et les résultats s'apprécient chaque année au travers des examens nationaux. Tout a pu longtemps sembler sous contrôle en France et le pays ne s'est pas engagé dans des politiques d'évaluation systématiques aussi rapidement que nombre de pays anglo-saxons.

Bien entendu, la réalité diffère et, avec la massification de l'enseignement, sont apparues des différences significatives. Dès 1981, la politique d'éducation prioritaire, reposant sur la règle «donner plus à ceux qui ont moins», a posé le principe d'un octroi diversifié des moyens aux écoles et aux établissements en fonction de critères liés au contexte socioéconomique et aux difficultés scolaires constatées; inégalement poursuivie au fil des années, cette politique n'a jamais été remise en cause et, depuis trois ans, elle a même été relancée (BOEN, 2006a). Par ailleurs, la régionalisation a donné du poids aux collectivités locales qui n'investissent pas toutes les mêmes moyens dans l'éducation; l'influence de l'environnement, les caractéristiques du public scolaire et la qualité du pilotage pédagogique créent un «effet établissement» désormais reconnu: parents et professeurs ne s'y trompent pas au moment des choix. Il est devenu indispensable d'adapter les modes de pilotage: on a demandé aux écoles et aux établissements du second degré d'élaborer des «projets»; de même des projets académiques, départementaux et de circonscription primaire orientent et priorisent les actions. L'efficacité de ces projets demande naturellement à être évaluée: il n'est pas jusqu'au Ministère lui-même qui ne se voie aujourd'hui obligé de rendre des comptes à la nation.

Ainsi, depuis une dizaine d'années, à tous les paliers du système d'éducation, se développe peu à peu une «culture de l'évaluation». Nous présenterons, dans la troisième partie de cet article, les leviers utilisés et les outils désormais mis en œuvre. Il demeure que la France s'engage dans cette voie tardivement et que son histoire l'explique en grande part.

***Vingt années d'évaluations :
des effets sur le pilotage, peu sur l'enseignement***

Paradoxalement, la France a été pionnière dans la production nationale organisée d'outils d'évaluation des élèves, mais avec des finalités telles que l'impact dans les classes en est demeuré très faible.

Dans les années 1980, il parut impératif d'établir un constat rigoureux des connaissances des élèves à différentes étapes de leur cursus scolaire, d'autant que la mode de la pédagogie par objectifs, dont l'évaluation est un élément constitutif, battait son plein. Des évaluations nationales se mirent en place. Elles touchaient tous les niveaux³ en poursuivant un double but : apprécier, sur le plan national, la réalisation des objectifs pédagogiques fixés et décrire les pédagogies mises en œuvre par les maîtres. Le dispositif était macroscopique, car l'objet de l'évaluation était le système éducatif dans son ensemble (il ne s'agissait pas d'évaluer les élèves eux-mêmes, ni les enseignants, ni les établissements). Il était national, car il reposait sur un échantillon construit pour être représentatif sur le plan national, et seulement sur ce plan. Le bilan de cette phase d'évaluations fut une sensibilisation du palier national à la nécessité de mieux apprécier les acquis des élèves ; mais les enseignants peinèrent à exploiter l'énorme masse des données produites, qui ne concernaient pas directement « leurs » élèves.

Après une brève transition marquée par une évaluation des compétences en lecture des élèves en fin d'école primaire (1987), en référence cette fois à des grilles de compétences et non plus aux contenus des programmes, se mit en place, à partir de 1989 et durant une quinzaine d'années, une évaluation à caractère diagnostic. Passée par tous les élèves à l'entrée du cycle 3⁴ (8 ans), à l'entrée en 6^e (11 ans) – et durant quelques années à l'entrée en seconde (15 ans) –, elle fournit aux professeurs des données sur ce que savaient (ou non) faire les élèves qu'ils accueillaient ; elle devait leur permettre de mieux organiser leur enseignement et de mettre en place une différenciation pédagogique adaptée. Mais la prise en compte des différences au cœur de la classe soulève bien d'autres problèmes que ceux de la simple (re)connaissance des différences et, après quinze ans d'efforts, le bilan demeura décevant. Symptomatiquement, les « banques d'outils d'aide à l'évaluation⁵ » élaborées et mises en ligne par le Ministère dans de nombreuses disciplines dans le but d'aider les enseignants à diversifier leurs pratiques d'évaluations ne furent quasiment pas utilisées : comme on le verra, l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative sont demeurées bien peu pratiquées dans les classes.

Mais ces évaluations sur protocole national faisaient l'objet d'un traitement sur un échantillon national, et un système informatisé de saisie et de traitement des résultats était mis à la disposition des établissements. L'exploitation locale des résultats, par les établissements, rendait possible le référencement aux résultats nationaux qui étaient publics. Un certain nombre d'académies se sont de surcroît progressivement donné les moyens d'un traitement à plus grande échelle permettant des comparaisons de populations scolaires entre elles (classes, écoles, collèges, zones). Si les évaluations des années 1990 n'ont pas beaucoup plus modifié les pratiques enseignantes que celles des années 1980, elles ont diffusé chez les cadres intermédiaires du système un intérêt pour la connaissance locale des acquis des élèves et leur ont fourni des outils de travail, rustiques certes et ne permettant guère de comparaisons sur la durée, mais suffisamment fiables pour qu'ils puissent en envisager l'exploitation par exemple pour faire évoluer les contenus des formations des enseignants.

Parallèlement à ces évaluations diagnostiques généralisées, le ministère de l'Éducation nationale est revenu, depuis les années 2000, à de nouvelles évaluations bilan sous trois grandes formes. Tout d'abord, il participe pleinement aux évaluations internationales auxquelles se soumet la France : PIRLS, TIMSS et PISA. De la coconception des épreuves à l'exploitation des résultats en passant par la passation des tests, la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP, ex DEP) du Ministère y consacre une partie de ses moyens et livre des publications éclairantes (pour PIRLS, voir Braxmeyer, Guillaume & Lévy, 2004, et pour PISA, voir Bourny & Brun, 2006, ainsi que Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2007).

Un cycle d'évaluations bilan en fin d'école et en fin de collège a par ailleurs été inauguré en 2003⁶. Les épreuves ne sont pas publiques, afin de pouvoir être à nouveau proposées et permettre des comparaisons dans le temps. Passées sur échantillon, elles indiquent des niveaux de compétences et les pourcentages d'élèves qui les maîtrisent, ce qui est une manière d'apprécier sur le plan national les effets de l'enseignement et d'en mesurer les progrès.

Dans le premier degré, les évaluations d'entrée en CE2 ont laissé place en 2006 à des évaluations à l'entrée en CE1 et en CM2, lesquelles à leur tour ont été remplacées en 2009 par des évaluations en fin de CE1 et au mois de janvier de CM2⁷. Après deux décennies d'évaluations « diagnostiques », le pays s'est pour la première fois doté d'un système d'évaluations « bilans » généralisées.

On peut donc affirmer que l'évaluation des acquis des élèves est désormais une préoccupation installée chez les cadres du système éducatif. Bon gré, mal gré, chacun intègre cet axe dans ses outils de pilotage, que ce soit pour distribuer des moyens, pour décider d'actions pédagogiques, pour stimuler des équipes ou – c'est une fonction nouvelle mais bien réelle! – pour rendre compte à sa hiérarchie de l'efficacité de ses propres actions. Les outils fournis par le Ministère se multiplient et il s'en élabore d'autres localement (évaluations sur le plan d'une circonscription primaire ou d'une académie). Si ces outils ne font pas totalement système, le plus grave est sans doute qu'ils ne font pas réellement sens pour les enseignants et n'ont finalement aucun effet ni sur les enseignements ni sur les pratiques d'évaluation dans les classes. Les protocoles élaborés «d'en haut», s'ils offrent des garanties de qualité, demeurent des outils externes, étranges, voire étrangers aux yeux des maîtres, quand ils ne sont pas perçus comme des intrusions suspectes de l'institution. En 2009, Pons constate : «une partie des enseignants a toujours refusé ou critiqué les évaluations systématiques au nom de la liberté pédagogique et pour éviter selon eux toute forme de palmarès des établissements favorisant le développement d'un marché scolaire. Quand les premières évaluations internationales de l'IEA ont été lancées ponctuellement en France dans les années 1960 et 1970 ils ont invoqué le risque qu'elles servent à normer le comportement des élèves et à contrôler l'activité des enseignants» (Jarraud, 2009).

La longue tradition de la note et du classement, se référant à des résultats ponctuels et visant historiquement, dans les premiers collèges jésuites, à modifier des comportements plus qu'à attester des acquis (encouragement, sanction), pèse encore au quotidien. Elle marque toujours les esprits des enseignants et des chefs d'établissement comme ceux des élèves et de leurs parents, soucieux de notes plus que de livrets de compétences, comme le souligne le rapport des inspections générales de juin 2007 (Houchot & Robine, 2007).

Les pratiques d'évaluation en classe

L'évaluation dans les classes de l'école primaire

Durant une large première moitié du xx^e siècle, les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire étaient de deux sortes : d'une part, une évaluation quasi quotidienne par le biais des corrections des cahiers et l'attribution d'appréciations du type : très bien, bien, assez bien, passable, voire «mal», d'autre part, des compositions (mensuelles, bimensuelles, trimestrielles ou finales)

donnant lieu à l'attribution de notes et à un classement. Seules ces dernières étaient à l'époque réellement considérées comme des «évaluations», qui trouvaient leur écho dans de grandes manifestations symboliques telle la « distribution des prix ».

La circulaire du 6 janvier 1969 remplace les compositions par des «exercices de contrôle divers, faits en classe en temps limité» plus réguliers, substitués aux notes chiffrées de 0 à 20 des appréciations (très satisfaisant, satisfaisant, moyen, insuffisant, très insuffisant) elles-mêmes codées par des lettres (de A à E) ou des chiffres (de 1 à 5), échelle jugée «plus rationnelle et mieux adaptée», et enfin exclut les «classements par rang, établis et annoncés par le maître» hormis dans les classes d'examen (BOEN, 1969). On passe ainsi brusquement d'une évaluation compétitive à une évaluation basée sur la prise en compte en continu du travail et des progrès de chaque élève.

En 1990, un décret de mise en œuvre de la loi de 1989 dite «d'orientation sur l'éducation» instaure pour chaque élève un livret scolaire servant d'instrument de liaison entre les maîtres ainsi qu'entre les maîtres et les parents (Journal Officiel, 1990). Il comporte les résultats d'évaluations périodiques, des indications précises sur ses acquis ainsi que les propositions du maître et du conseil des maîtres concernant son parcours scolaire, et suit l'élève en cas de changement d'école. La simple nécessité pour les maîtres de renseigner ce livret scolaire conçu par cycles suppose un travail d'équipe ainsi qu'une approche définitivement qualitative et non compétitive de la performance scolaire.

Parallèlement, la forme même des programmes de l'école évolue, pour faire progressivement une place plus nette aux objectifs d'apprentissage. Les maîtres sont clairement invités à évaluer en continu les acquis de chaque élève, à mettre cette évaluation au service de la réussite de chacun et à rendre compte de cette réussite dans un document de liaison qui lui est propre.

Il convient cependant de distinguer la volonté ministérielle qui se traduit par des recommandations, de la pratique dans les classes qui peine à évoluer. Si le livret scolaire se met effectivement en place dans les écoles à partir des années 1970, les modalités d'évaluations évoluent dans leur forme mais peu dans le fond : les «compositions» sont remplacées par des «évaluations» de fin de période, c'est-à-dire bitrimestrielles, et si les exercices d'évaluation se réfèrent progressivement à des compétences, l'organisation des évaluations ne permet pas un parcours individualisé pour chaque élève, lui permettant

d'atteindre à son rythme l'ensemble ou une partie des compétences visées. De façon caricaturale, le niveau de réussite à un exercice isolé donne lieu, de façon définitive, au renseignement d'une compétence précise par la mention : acquis/non acquis en cours d'acquisition. Dans ces conditions, l'évaluation «

par compétences» dans le premier degré était jusqu'à aujourd'hui regardée avec suspicion, non seulement par certains parents disant «préférer les notes», mais aussi par tous ceux qui, à un moment donné, ont cherché dans les livrets scolaires des élèves des renseignements précis sur leurs acquis.

Des textes majeurs dessinent ces dernières années un nouveau paysage pour l'évaluation des acquis des élèves à l'école primaire ; ils seront cités et largement décrits dans la troisième partie de cet article. Ces textes concourent à une évolution sérieuse des pratiques d'évaluation des acquis des élèves, en fixant à la fois la philosophie, les contenus, et les modalités.

L'évaluation dans les classes au collège et au lycée

La Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale a mené, il y a cinq ans, une étude sur les pratiques d'évaluation des professeurs de collège (Braxmeyer, Guillaume & Lévy, 2004). Celle-ci, portant sur près de 600 collèges et concernant plus de 3 500 maîtres de toutes disciplines, montre que les enseignants dans leur grande majorité (95 %) considèrent l'évaluation comme faisant partie du processus d'apprentissage des élèves et qu'ils y consacrent de 15 à 20 % de leur temps de travail hebdomadaire. Toutefois cette évaluation est presque uniquement sommative et conduit à l'attribution d'une note dans 75 % des cas, au point que, interrogés sur leurs pratiques d'évaluation, beaucoup de professeurs répondent sur leurs pratiques de notation.

Sans surprise, les évaluations portent « toujours » et « souvent » sur les compétences disciplinaires (96 %) et sur les connaissances (85 %), « quelquefois » ou « jamais » sur les compétences transversales (64 %) ou sur les savoir-être (62 %), avec une exception notable pour l'éducation physique et sportive (EPS). Si une assez large unanimité se fait sur les objets évalués, en revanche les modalités d'évaluation diffèrent selon les matières enseignées : les devoirs rédigés à la maison sont surtout considérés en mathématiques, les devoirs écrits longs en histoire-géographie, mathématiques et sciences de la vie et de la terre (SVT), les épreuves écrites courtes en lettres, les épreuves orales courtes en langues vivantes, les productions d'élèves en arts plastiques et éducation musicale, la tenue des cahiers en histoire-géographie et SVT.

Les évaluations servent majoritairement à revenir sur des points de programme (64%), proposer des remédiations (47%) ou réorganiser des contenus d'enseignement (47%). Par contre, elles sont peu utilisées pour individualiser les apprentissages (36% en moyenne, mais 66% en EPS) et encore moins pour regrouper les élèves par types de besoins (19%, mais 72% en EPS). L'étude concluait en distinguant trois types d'enseignants : un premier groupe (50% des professeurs interrogés, majoritairement enseignants de mathématiques, physique et SVT) avec des pratiques évaluatives centrées sur les acquis disciplinaires, s'appuyant sur des écrits de restitution en fin de chapitre, et peu soucieux de différenciation. Un second groupe (38%) manifeste un souci de diversification des ressources, des objectifs et des modalités de l'évaluation : appel à l'autonomie et à la créativité des élèves, prise en compte de compétences transversales, élaboration des évaluations en fonction du niveau des élèves, attention au repérage des erreurs ; ce sont essentiellement des professeurs de lettres, histoire-géographie et langues vivantes. Enfin, le troisième groupe (12% des enseignants de l'échantillon) regroupe des enseignants élaborant collectivement les évaluations qu'ils placent en début de séquence et qui les aident à constituer des groupes de besoin et à individualiser les apprentissages ; ce sont à 80% des professeurs d'EPS et quelques enseignants d'arts plastiques.

Force est de constater que cette étude confirme ce qu'une observation attentive des classes nous enseigne et ce qu'un rapport de l'Inspection générale du ministère de l'Éducation nationale analyse longuement (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2005). L'évaluation se résume trop souvent à une notation qui, en France, se raffine en demi-points sur une échelle allant de zéro à vingt. Les professeurs corrigent beaucoup de copies et notent un peu tout, si bien que la question récurrente, le soir, au retour de l'école, n'est pas «qu'as-tu fait, qu'as-tu appris aujourd'hui?» mais «quelle(s) note(s) as-tu obtenue(s) ? ». Le sésame, c'est «avoir la moyenne»; obtenir 10/20, c'est l'impunité ; peu importe que cette note révèle un demi-échec, elle garantit une relative tranquillité à son possesseur. Avec «la moyenne», on échappe aux commentaires déplaisants, on fait valoir qu'on a fait de son mieux et que ce n'est pas si mal. Si on continue ainsi on passera dans la classe supérieure, nous voilà rassurés. Pour l'élève et ses parents, cette note pourtant si peu fiable – la docimologie ne laisse désormais aucun doute sur la relativité extrême de toute notation – a des allures de

jugement absolu, de repère intangible. Pour le professeur aussi, un contrôle où la majorité de la classe a «la moyenne» est signe que tout va bien, passant par profits et pertes toutes les erreurs commises par les uns et les autres.

Mais il y a une autre moyenne, encore plus redoutable, encore plus tyrannique: la moyenne trimestrielle. Celle-ci résulte en général d'une alchimie complexe par laquelle une certaine quantité de notes données dans une même matière – devoirs écrits longs ou courts, interventions orales, tenue des cahiers, comportement en travaux pratiques, participation – et dotées de coefficients variés propres à chaque professeur, conduisent à une «note moyenne», plus ou moins arrondie parfois, en signe d'encouragement ou de punition. Si la note attribuée lors de l'évaluation d'une épreuve est déjà peu fiable, du moins elle se rapporte à un type de tâche connu. La moyenne trimestrielle n'a plus aucune signification intrinsèque; c'est un résumé sommaire mais dont tout le monde se contente: les enseignants, en raison de sa souplesse d'utilisation et de sa relative opacité qui évite de devoir justifier ses jugements, l'Administration, en raison de sa simplicité d'usage et de traitement, les élèves et leur famille, en raison de la clarté réductrice du message: «excellent» dans telle matière avec 16 ou plus, «bon» avec 12, «mauvais» avec moins de 8. Aucune finesse d'appréciation, aucune piste indiquée pour progresser, aucune attestation des progrès accomplis et des succès partiels réalisés, mais chacun s'accommode voire défend ce système rustique qui, avec une redoutable efficacité, décide de l'avenir scolaire voire professionnel des jeunes: les redoublements et les orientations sont prononcés en fin d'année par le «conseil de classe» qui, au vu du bulletin scolaire et des moyennes trimestrielles par matière, en décide en toute souveraineté ou presque. La dictature de la moyenne, objet d'un large consensus, bloque toute tentative de faire évoluer le système d'évaluation en France.

Certes, les évaluations diagnostiques et formatives existent. Durant quinze ans, les protocoles nationaux d'évaluation diagnostique obligatoire à l'entrée en sixième, administrés en mathématiques et en français peu après la rentrée scolaire, ont fait connaître la possibilité – et l'intérêt – de cerner les forces et les faiblesses des élèves avant de commencer l'année. Certains professeurs se sont saisis de cette démarche et élaborent désormais, seuls ou en équipe, des supports d'évaluation pour mieux connaître leurs élèves. Mais ils demeurent peu nombreux. Plus grave, même lorsque la passation est obligatoire et les résultats des corrections connus, les enseignants se saisissent peu des données recueillies pour les approfondir et chercher à découvrir les causes d'erreur; cet exercice est certes difficile; il demande du temps et de l'expérience mais,

plus encore, les maîtres répugnent à envisager des approches diversifiées selon les élèves. En France, ne pas donner à tous les mêmes tâches, ne pas délivrer le même message est considéré comme un manque d'ambition vis-à-vis des plus faibles, une rupture de l'égalité fondamentale, employons les grands mots : une trahison face à l'idéal républicain.

En contrepoint de cette évaluation de savoirs et savoir-faire, très majoritairement sommative et étroitement liée à la notation, quelques domaines s'ouvrent à une évaluation de compétences, exprimée en « acquis » ou « non acquis » et liée à un processus engageant l'élève sur une voie de progrès mieux balisée. L'EPS, et plus récemment les langues vivantes tout comme les sciences pour ce qui concerne les compétences expérimentales, et enfin les technologies de l'information et de la communication ouvrent des brèches dans un système figé d'évaluation-notation.

Par nécessité, l'EPS, confrontée aux inégalités visibles de constitution des élèves (poids, taille, morphologie) a développé à la fois des exigences en matière d'évaluation diagnostique – connaître les capacités actuelles des élèves afin d'en développer de nouvelles – et une évaluation bilan prenant en compte les progrès et les efforts tout autant que la performance absolue.

Pour des raisons liées à la construction européenne et à des questions de comparabilité, un « Cadre européen commun de référence pour les langues » (CECRL)⁸ a été élaboré, valable pour toute langue vivante. Ce cadre distingue plusieurs types de compétences (en expression et en compréhension écrites et orales, en culture) et pour chaque type, il définit des niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2⁹. Mis en vigueur dans les établissements scolaires français depuis trois ans, ce cadre aide professeurs et élèves à situer les attentes à chaque palier de la scolarité, à reconnaître les progrès accomplis et surtout à les attester, au lieu de pointer les erreurs commises au regard d'un bilinguisme idéal et inaccessible.

En sciences (physique et chimie, sciences de la vie et de la terre), il est apparu incohérent d'affirmer l'importance de l'expérience et des travaux pratiques dans l'enseignement mais de n'évaluer aux examens que les connaissances acquises. Une évaluation des compétences expérimentales, en salle de travaux pratiques, est donc désormais imposée au baccalauréat. Avec cette évaluation, deux nouveautés majeures sont apparues : la diffusion d'une liste de compétences observables travaillées au long des années de lycée et une évaluation en direct, dans les laboratoires et par les enseignants de l'établissement dans lequel l'élève est scolarisé.

Le domaine des technologies de l'information et de la communication fait aussi officiellement, depuis 2000, l'objet d'une évaluation par compétences. Redéfinies précisément par le Ministère, les compétences à maîtriser en fin d'école, en fin de collège et, plus récemment, en fin de lycée sont attestées par un Brevet informatique et Internet (B2i) du niveau correspondant (BOEN, 2006b). La validation du B2i est de la responsabilité de toute l'équipe pédagogique, chacun pouvant, en observant l'élève au travail, attester des compétences mises en œuvre.

Dernier exemple en date, au Lycée professionnel, à partir de la rentrée 2009, les programmes des disciplines générales comportent des référentiels de compétences à atteindre, comme celui des disciplines professionnelles. Les examens sont conçus avec un contrôle en cours de formation où l'écrit, les technologies de l'information et de la communication et l'oral sont évalués par les enseignants de la classe.

Toutes ces avancées ouvrent la voie à la véritable révolution entrée en vigueur – sur le papier du moins – avec la loi de 2005 et le décret de 2006 définissant un « socle commun de connaissances et de compétences » que chacun doit désormais maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire (Journal Officiel, 2005, 2006). Cette loi et ce décret renforcent la nécessité d'évaluer les résultats de l'éducation nationale et d'en rendre compte à la nation, inscrite dans la loi de finance de 2001.

Des évolutions ou une révolution ?

La loi organique relative aux lois de finance (LOLF)

La Loi organique relative aux lois de finance du 1^{er} août 2001 est entrée en application au budget 2006 (Journal Officiel, 2001). Cette loi oblige la gestion publique à passer d'une culture de moyens à une culture de résultats. Elle repose sur la responsabilisation des gestionnaires et sur le contrôle de la performance. Elle concerne l'ensemble des ministères et s'impose donc au ministère de l'Éducation nationale.

Cette loi organique a obligé le ministère de l'Éducation nationale à définir de grands « programmes », composés d'objectifs, associés à des indicateurs renseignés et rendus publics chaque année et, bien entendu, mis en regard d'une masse budgétaire votée par le parlement¹⁰.

Par exemple, le programme «enseignement public du 1^{er} degré» affiche les quatre objectifs suivants :

- conduire tous les élèves à la maîtrise des compétences de base exigibles au terme de la scolarité primaire ;
- accroître la réussite des élèves en zones difficiles et des élèves à besoins spécifiques ;
- disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adapté ;
- promouvoir un aménagement équilibré du territoire éducatif en optimisant les moyens alloués (Ministère de l'Éducation nationale, 2009a).

Chacun de ces objectifs est doté d'indicateurs. Pour le premier – la maîtrise des compétences de base – ce sont : la proportion des élèves maîtrisant les compétences de base en français et en mathématiques, la proportion d'élèves entrant au collège avec au moins un an de retard, la proportion d'élèves ayant atteint en langue étrangère le niveau A1 du cadre européen commun de référence, la proportion d'élèves étudiant l'allemand, la proportion d'élèves ayant obtenu l'attestation de niveau 1 du brevet informatique et Internet (B2i) et enfin le taux de redoublement.

Désormais, à travers ses différents «programmes», le ministère de l'Éducation nationale est en état de rendre publics ses objectifs et ses performances. À l'évidence, cela nécessite, en ce qui concerne le plan central, un recueil de données dont une partie concerne les acquis des élèves, d'où la création d'évaluations nationales spécifiques. Les rectorats, à leur tour, intègrent nécessairement ces indicateurs dans leur pilotage et ont à rendre compte des progrès de l'académie à travers un dialogue de gestion de plus en plus étayé et argumenté avec l'Administration centrale.

L'impact de la LOLF sur les modalités de pilotage global est évident. Son impact sur les unités d'enseignement elles-mêmes l'est moins. Certes, en théorie, écoles, collèges et lycées devraient se saisir des mêmes indicateurs et comprendre que seule leur action permettra d'en améliorer la valeur. Ce mouvement – espéré – n'a rien de naturel et le rôle des cadres intermédiaires demeure décisif : il leur faut faire partager aux enseignants ces objectifs et leur faire admettre cette mesure de l'efficacité de leurs pratiques. Chefs d'établissement et inspecteurs sont aujourd'hui des relais indispensables pour, non seulement porter un discours sur la performance, mais conduire à une

prise de conscience individuelle et collective. En cas contraire, et c'est aujourd'hui la situation quasi générale, «le terrain» ignore la LOLF ou, pire, la considère comme un montage bureaucratique inutile et pesant.

La loi pour l'avenir de l'école et le socle commun

Une autre loi récente, spécifique à l'éducation celle-là, se révélera sans doute à terme un meilleur levier pour faire évoluer en profondeur les pratiques d'évaluation des maîtres. Il s'agit de la loi du 23 avril 2005 «d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école»¹¹. L'article 9 du rapport annexé mentionne, pour la première fois dans un texte de loi, la notion de «socle commun» que la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève. Ce socle est constitué d'un «ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société». Il s'agit «d'instaurer une obligation de résultats qui bénéficie à tous et permette à chacun de développer ses talents et d'atteindre ses objectifs personnels et professionnels. [...] L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet, à chaque étape de la scolarité et notamment à la fin de chaque cycle, d'une évaluation qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité¹²».

Le socle commun est un concept neuf en France. Il a d'abord fallu en définir les contours, le structurer, en rédiger le contenu puis le diffuser largement, y compris en direction des parents d'élèves. Il est assez largement inspiré des «compétences clés» élaborées dans la communauté européenne. En théorie, il ne se substitue pas aux programmes officiels mais devrait permettre d'en améliorer la compréhension et d'en souligner les objectifs. Dans la pratique, la coexistence de deux catégories de textes officiels n'est pas simple pour les professeurs. Peu à peu, à mesure de la rénovation régulière des programmes et donc de leur réécriture, une meilleure cohérence s'installe. En particulier, les programmes pour l'école primaire de 2008 déclinent de façon coordonnée les apprentissages à assurer et les compétences visées à chaque palier.

La notion de socle commun, d'une part, et sa nature, d'autre part, constituent deux innovations majeures dans le système éducatif français : la première parce qu'elle précise l'objectif donné aux professeurs qui n'est pas de «faire le programme» mais de «faire acquérir aux élèves» les compétences listées ;

la seconde parce que le socle est justement défini en terme de compétences ce qui, au-delà des mots, induit une perception radicalement différente des enjeux de l'enseignement, des responsabilités et des modalités d'évaluation.

En quelques années, beaucoup a déjà été fait : le socle commun existe dans les textes (décret de 2006)¹³, structuré en sept axes¹⁴, chacun d'eux comportant des objectifs décrits en termes de connaissances, capacités et attitudes, et déclinés aux différents paliers de l'enseignement obligatoire. Des « grilles de référence » précisent les niveaux attendus dans chacun des axes du socle, à chacun des paliers¹⁵.

L'obligation d'attester de la maîtrise des sept compétences du socle a des incidences. Dans le premier degré, la circulaire du 27 novembre 2008 redéfinit le livret scolaire de l'élève¹⁶ : celui-ci comporte désormais, en sus des documents d'évaluation périodiques en usage dans l'école, les résultats aux évaluations nationales de CE1 et CM2, des attestations de maîtrise de compétences dans les sept piliers du socle commun mais en référence à une grille normalisée, ainsi que des attestations de premier secours et de première initiation au code de la route. Ces nouveaux textes font l'objet d'un travail important sur le terrain : l'enjeu est fort car aujourd'hui rien ne permet encore d'affirmer que la forme ne l'emportera pas une fois de plus sur l'esprit, et que les nouveaux outils de certification seront des leviers suffisants pour faire évoluer les pratiques.

Au collège, l'expérimentation de livrets est en cours¹⁷. Le système des bulletins scolaires, comportant des notes dans chaque discipline, demeure et les deux types d'évaluation vont coexister quelques temps, mais cela durera-t-il ?

Comme nous l'avons vu, des domaines précurseurs permettent d'observer ce qu'apporte une évaluation par compétences mais aussi les obstacles à franchir : l'EPS, les langues vivantes étrangères en référence au CECRL, les technologies de l'information et de la communication dont la maîtrise est validée par le « brevet informatique et internet (B2i) ». Dans tous ces cas, la définition précise des compétences clarifie les attendus et, dans une certaine mesure, rassure : on n'est plus « bon » ou « mauvais » mais on possède des acquis et des lacunes : le chemin est balisé et les progrès peuvent être attestés. Dans le cas du B2i au collège, l'évaluation des compétences de l'élève nécessite aussi de réunir les points de vue des différents professeurs, ce qui constitue une avancée mais aussi une difficulté à laquelle n'échappera pas la validation du socle commun. Bien des interrogations demeurent chez les

enseignants qui expriment leur réticence à évaluer – avec délivrance d'une attestation – leurs propres élèves, se jugeant illégitimes voire, parfois, incompetents.

Autant la notation – qui peut cependant conduire à des décisions lourdes (redoublement, orientation) – est intégrée par tous (parents, professeurs, élèves) et jugée naturelle, autant l'évaluation des compétences inquiète encore aujourd'hui nombre d'enseignants du second degré. Le socle commun, s'il devient comme escompté le « fil rouge » du collège, devrait accélérer leur évolution ; nous sommes actuellement au milieu du gué et nous ne pouvons guère pronostiquer qui l'emportera dans un proche avenir du bulletin scolaire (et de ses notes chiffrées) ou du livret de compétences.

De nouvelles évaluations bilan nationales

En 2008, suivant en cela les recommandations formulées par le Haut conseil de l'éducation dans son rapport d'octobre 2007, le ministère de l'Éducation nationale a souhaité se doter d'un dispositif d'évaluations bilan généralisées à tous les élèves des écoles publiques et privées sous contrat, et donc à toutes les écoles, en CE1 et en CM2 (Haut conseil de l'éducation, 2007). La première session de ces évaluations s'est déroulée à la fin du mois de janvier 2009 pour les élèves de CM2 et au mois de mai 2009 pour les élèves de CE1.

Ces évaluations répondent à au moins trois objectifs fortement corrélés.

- Tout d'abord, mettre en application la loi d'orientation pour l'avenir de l'école d'avril 2005, qui prévoit l'évaluation des élèves à la fin de chaque cycle et inscrit l'obligation de résultat comme impératif pour l'école. Ce qui suppose non seulement l'évaluation de tous les élèves aux paliers clés de leur scolarité, mais aussi l'élaboration d'indicateurs contrôlés des résultats des écoles, puisque les résultats de l'école ne sont, au final, que les résultats des écoles. Ces indicateurs seront des outils de pilotage sur le plan local comme sur le plan national ;
- Le deuxième objectif est lié aux conclusions qui résultent des évaluations internationales de ces dernières années, PISA et PIRLS : en France, les conclusions de ces évaluations internationales, qui montrent que les résultats des élèves sont en baisse, ont choqué : il y a une volonté forte de progresser, et de ne plus se laisser surprendre. La mesure chaque année des performances de tous les élèves dans toutes les écoles doit aider à y voir plus clair ;

- Un troisième objectif enfin, celui de favoriser une mise en œuvre rapide des nouveaux programmes applicables à la rentrée 2008. Ces programmes sont assortis de progressions annuelles en français et en mathématiques et d'objectifs précis d'apprentissage : des évaluations de fin de cycle basées sur les objectifs et les contenus de ces nouveaux programmes doivent engager les enseignants à mettre en œuvre rapidement.

La mise en œuvre de ces évaluations s'est heurtée à des difficultés assez fortes, de plusieurs natures :

- difficultés techniques d'abord : conception des protocoles par le bureau des écoles de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), dont ce n'est pas la compétence principale ;
- conception d'un système informatique radicalement différent, dans l'esprit et dans la forme, des précédents, mis au point par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ;
- déploiement rapide dans les académies d'un ensemble d'applications devant être pris en main par un personnel sans formation préalable.

Les plus grandes difficultés, néanmoins, ont été celles liées au contexte politique et à la sensibilité particulière des enseignants du premier degré à un certain nombre de « principes ».

- Tout d'abord une grande méfiance à l'égard de tout système collectant des données : il n'est pas anodin que le Ministère ait échoué à installer une base nationale des élèves contenant des données de nature sociologiques ou scolaire, et ait dû se contenter d'une banque de données tout juste susceptible d'assurer le comptage des élèves. En France, en vertu d'une certaine vision du principe d'égalité, les « statistiques ethniques » ne sont pas acceptées ;
- Peur ensuite d'une mise en concurrence des écoles : la volonté annoncée du Ministère d'assurer une publication des résultats de chaque école a déclenché une levée de boucliers telle que le ministre a dû annoncer lui-même un abandon de ce projet : seuls les résultats par département et académie ont finalement été rendus publics. Il faut dire qu'en France, on est généralement porté à imputer la non-réussite scolaire ou les difficultés d'apprentissage à la difficulté sociale des élèves et de leur famille plutôt qu'à l'insuffisance de l'enseignement. En conséquence, publier les résultats d'une école revient, dans l'esprit des enseignants, à stigmatiser les populations socialement défavorisées.

Cette contestation de l'idée même d'une évaluation des enseignements fondée sur une évaluation des acquis des élèves s'est notamment traduite par la mise en ligne, sur un site intitulé «Darcos démission» (Xavier Darcos était le ministre de l'Éducation nationale) des livrets d'évaluations CM2 une semaine avant leur passation par les élèves, puis par la mise en ligne des livrets CE1 sur un site de «résistance pédagogique»¹⁸. Il convient cependant de souligner que si beaucoup d'enseignants étaient réfractaires à l'idée d'une évaluation bilan, les actes de déloyauté ou de résistance n'ont été le fait que d'une poignée d'entre eux.

Ce nouveau dispositif a dû surmonter beaucoup de difficultés ; sa réussite a été rendue possible grâce à l'existence d'atouts réels.

- Tout d'abord une certaine pratique des évaluations généralisées depuis vingt ans : ces évaluations, diagnostiques, passées chaque année par les élèves de 6^e et de CE2, ont installé un certain nombre d'habitudes chez les maîtres. Ainsi, l'usage d'un protocole normalisé, la correction et le codage par les maîtres dans le respect des consignes, la saisie aussi des codes des élèves, même si la pratique n'en était plus systématique depuis quelques années, l'idée que les données recueillies pouvaient faire l'objet d'un traitement statistique : tout cela était déjà acquis ;
- Ensuite, sur le plan politique cette fois, la faiblesse des résultats des élèves français aux évaluations internationales PIRLS et PISA (voir ci-dessous) a remis en question, au sein même de l'Éducation nationale, chez les inspecteurs mais aussi chez une partie des enseignants, l'idée que notre école serait «la meilleure du monde» ou du moins une des meilleures. Se doter d'un instrument de mesure susceptible de permettre la vérification ici et là de l'efficacité des enseignements a pu alors sembler réellement utile ;
- Enfin, dans la plupart des académies, départements ou circonscriptions¹⁹, le besoin d'indicateurs avait déjà poussé à utiliser les résultats aux évaluations à l'entrée en CE2, CE1, CM2 ou 6^e comme indicateurs de niveau des élèves, alors même que leur concepteur, la Direction de l'évaluation de la performance et de la prospective (DEPP) refusait cette utilisation à des fins «bilan» d'une évaluation dite «diagnostique». L'arrivée d'une évaluation des acquis a permis de trancher le débat.

À l'issue d'une première année, il semble que de nombreuses résistances soient vaincues du côté des enseignants. Curieusement, c'est du côté du politique que l'on s'interroge le plus : ces évaluations passées sous le contrôle des

enseignants sont-elles fiables ? La date choisie pour les évaluations CM2 permet-elle réellement de parler d'évaluation « bilan » ? Bref, sur ce sujet crucial, notre pays semble se chercher toujours.

Les effets des évaluations internationales

Dans le premier degré, l'impact des dernières évaluations internationales a été très important. Largement médiatisés, les résultats de l'évaluation PISA 2006, bien que concernant les élèves de 15 ans, sont venus alimenter le débat sur l'enseignement des mathématiques et plus précisément sur les « programmes ». Bien que sur le fond on ne puisse raisonnablement imputer à un effet des programmes 2002 les résultats d'élèves ayant quitté l'école primaire avant 2003, l'école primaire a été mise en cause. Par là, les résultats de l'évaluation PIRLS²⁰ 2006, qui évalue les compétences en lecture des élèves de 4^e année d'école élémentaire (CM1 en France) et qui, à ce titre, concerne totalement l'école primaire, bien que beaucoup moins médiatisés, ont suscité pour la première fois un intérêt particulier.

Avec un score de 522, la France se classe, en 2006, 27^e sur 40 pays. Si on s'en tient aux pays de l'Union européenne, elle se classe 16^e sur 21 pays. Enfin, si l'on ne prend en compte que les 13 pays qui ont participé aux trois enquêtes de 1990, 2001 et 2006, les résultats de la France se dégradent nettement : ils sont supérieurs de 13 points au score moyen de ces pays en 1990, inférieurs de 6 points en 2001 et de 16 points en 2006.

Au-delà des moyennes, les résultats de la France sont aussi très préoccupants : à titre d'exemples significatifs mentionnons ces deux résultats :

- les élèves français sont surreprésentés dans le groupe le plus faible (36% comparativement à 25% sur le plan européen) et, à l'inverse, ils sont sous-représentés dans le groupe de plus haut niveau (17% comparativement à 25% sur le plan européen) ;
- les élèves français réussissent très bien (3^e/40) dans les exercices de prélèvement de l'information explicite, mais beaucoup moins bien (29^e/40) dans les exercices de prélèvement de l'information implicite : ce dernier résultat étant en parfaite cohérence avec ceux obtenus à d'autres évaluations nationales.

Il n'est pas exagéré d'écrire que ces résultats ont déstabilisé l'ensemble des cadres de l'école primaire, et au-delà bon nombre d'enseignants. Avec pour effet une certaine crispation, notamment chez les enseignants, mais aussi une

réelle interrogation sur le bien-fondé de certaines méthodes pédagogiques mettant officiellement en avant l'accès au sens, mais ne se préoccupant ni de l'acquisition d'outils ni d'un réel travail sur l'accès à la complexité.

Dans le second degré, les résultats de PISA ont également marqué les cadres. La relative faiblesse des résultats par rapport aux moyens mis en œuvre et à la réputation supposée du système français a déçu. Plus encore, l'étude a mis en évidence des travers spécifiques graves : nombre d'élèves « en retard » du fait des redoublements, surreprésentation des élèves très faibles, décrochage alarmant des élèves de catégories sociales défavorisées, faibles compétences mobilisées pour affronter des tâches complexes. Les résultats des évaluations PISA 2003 et PISA 2006 ont fortement influé, au moment où s'élaborait le socle commun de connaissances et de compétences et où se réécrivaient nombre de programmes au collège. Leur exploitation a appuyé les options prises alors, par exemple assurer à tous, durant la scolarité obligatoire, la maîtrise d'un « socle », ne pas omettre de travailler des savoirs et savoir-faire de base afin de développer des compétences, décrocher (un peu) les disciplines... et ne pas dépenser plus.

Le système des examens et ses tensions

Le brevet des collèges et, plus encore, le baccalauréat influent sur l'enseignement donné en amont. En classe de troisième comme au long des années lycée, on prépare moins à la poursuite d'études qu'à l'examen lui-même. Les sujets d'examen deviennent le standard, voire le modèle des évaluations alors que rien ne permet de comparer, *a priori*, une évaluation certificative en fin de cycle à une évaluation en cours de formation : les objectifs diffèrent, les conditions de passation aussi.

Si l'Administration centrale et les inspecteurs déplorent l'ampleur du phénomène, ils savent aussi parfois l'utiliser comme levier pour faire évoluer les pratiques ; on a déjà mentionné l'évaluation des compétences expérimentales en sciences. On pourrait y ajouter les nouveautés apparues dans les épreuves de mathématiques, avec des questions ouvertes destinées à habituer les élèves à chercher (plutôt que d'appliquer des recettes) et des « restitutions organisées de connaissances » (ROC, sortes de questions de cours) pour les amener à apprendre le cours et les démonstrations ayant valeur de modèle. Pour les baccalauréats professionnels, les compétences techniques sont évaluées en cours de formation par les professeurs de la classe, à l'occasion de séances organisées plusieurs fois dans l'année dans les ateliers et avec les

équipements du lycée. En 2012, il en sera de même pour les disciplines générales. Mais de tels exemples sont rares et le plus souvent, si les épreuves d'examen montrent l'exemple, il s'agit du mauvais exemple.

Cela se constate dès le brevet des collèges : il doit, depuis ces dernières années, attester de la maîtrise du socle commun. Or le brevet repose, rappelons-le, sur une moyenne de notes données par matière, elles-mêmes obtenues par le contrôle continu et par une épreuve écrite nationale (en mathématiques, français et histoire-géographie-instruction civique), les élèves n'étant pratiquement pas évalués à l'oral. Ce système est parfaitement opposé à celui de la validation de chacune des compétences du socle par « acquis/non acquis », d'où une redoutable complexité, voire une regrettable confusion : la coexistence dans les textes de cadrage de deux formes d'évaluation en langues vivantes (une note sur vingt et la validation du niveau A2 du CECRL), l'ajout de la possession du B2i niveau collègue comme condition nécessaire à l'obtention du brevet et la création d'une « note de vie scolaire », censée rendre compte – par une note – de l'assiduité de l'élève, de son respect du règlement intérieur ou de sa participation à la vie de l'établissement. On ne peut guère espérer clarifier ainsi le message en direction des professeurs évaluateurs.

Le baccalauréat n'ouvre pas plus la voie du progrès : du fait de ses contraintes d'organisation mais aussi des résistances à toute évaluation en cours de formation, sauf dans la voie professionnelle, il évalue bien mal ce qui, par ailleurs, est annoncé dans les textes comme fondamental : peu ou pas d'évaluation des langues vivantes à l'oral ; peu ou pas d'évaluation, en situation, de la maîtrise des TIC même si les programmes le mentionnent ; rien qui permette d'attester de la capacité des candidats à travailler en équipe, à s'organiser, à prendre des initiatives, à communiquer, à mener à bien un projet. Comment convaincre professeurs et élèves de l'importance de développer ce type de compétences si le Ministère lui-même ne juge pas utile de les attester ?

L'avenir nous répondra bientôt : une nouvelle organisation des enseignements au lycée est en cours de préparation, pour une application à la rentrée 2010. Avec prudence, on évoque peu le baccalauréat dans les réflexions en cours (Ministère de l'Éducation nationale, 2009b). Gageons que rien ne changera au fond dans les formations données au lycée s'il n'est pas repensé, lui aussi et très tôt, en profondeur : le Ministère dispose avec la maquette du baccalauréat d'une arme puissante – certes parfois explosive – dont les effets sont rapides sur les pratiques des professeurs en matière d'enseignement et d'évaluation ; avec prudence et pédagogie, il devrait y avoir recours.

Une lame de fond traverse aujourd'hui le système français. Les objectifs et les indicateurs ne se limitent plus aux flux mais font désormais place aux acquis des élèves ; la liberté pédagogique des enseignants, fortement réaffirmée, s'assortit – du moins dans les textes – d'une responsabilité accrue sur les compétences à faire acquérir à chaque élève et le dialogue avec les familles s'appuiera désormais sur des livrets de compétences précis. Des protocoles d'évaluations bilans commencent à s'imposer à tous les élèves à deux paliers de l'école élémentaire, aidant ainsi chaque maître à s'approprier les attendus nationaux et à évaluer sa propre efficacité.

Il n'est pas certain que toutes ces décisions convergentes produisent l'effet escompté à court terme, tant elles modifient en profondeur les repères traditionnels et heurtent certains esprits. Mais l'idée que les enseignements ne peuvent être évalués qu'à travers leurs effets sur les acquis des élèves fait son chemin. Et, dès à présent, on peut mettre au crédit des derniers textes de cadrage l'apparition en France de nouveaux débats : comment travailler des compétences et les évaluer ? Peut-on (faut-il ?) rendre publics les résultats des évaluations de chaque école, risquant ainsi concurrence ou stigmatisation ? Faut-il prendre en compte les acquis des élèves dans l'évaluation des enseignants, et comment faire ? Dans le cadre d'un pilotage par les résultats et les acquis, l'inspection individuelle des maîtres a-t-elle toujours un sens ? Ne faut-il pas aller vers une évaluation des unités éducatives ? Est-il pertinent de confier au ministère de l'Éducation nationale l'élaboration des protocoles d'évaluation ou doit-on faire appel à des laboratoires universitaires, voire à des officines privées ?

Aucune de ces questions n'est aujourd'hui tranchée, mais, et c'est sans doute le plus important, aucune non plus n'est taboue. Elles préparent un terreau propice à l'émergence d'une culture de l'évaluation partagée par tous les acteurs de l'éducation et par la société.

RÉFÉRENCES

- Bourny, G., & A. Brun (2007). Les élèves de 15 ans : premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2006 en culture scientifique. *Note d'information*, 07-42. Consulté le 7 décembre 2009 à partir de [<http://media.education.gouv.fr/file/97/2/20972.pdf>].
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., & J.-F. Lévy (2004). Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège. *Note évaluation*, 04-13. Consulté le 7 décembre 2009 à partir de [<http://www.education.gouv.fr/cid1890/les-pratiques-d-evaluation-des-enseignants-au-college.html>].
- Bulletin officiel de l'éducation nationale (1969). Premiers éléments relatifs aux compositions. Notes et classements (premiers et seconds degrés). *Circulaire n° IV-69-1*. France : Auteur.
- Bulletin officiel de l'éducation nationale (2006a, avril). Principes et modalités de l'éducation prioritaire. *Circulaire n° 2006-058*. Consulté le 7 décembre 2009 à partir de [<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/default.htm>].
- Bulletin officiel de l'éducation nationale (2006b, novembre). Le brevet informatique et internet école, collège lycée. *Encart*, 42. Consulté le 7 décembre 2009 à partir de [<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/42/MENE0602673C.htm>].
- Bulletin officiel de l'éducation nationale (2009, mai). Préparation de la rentrée 2009. *Encart*, 21. Consulté le 7 décembre 2009 à partir de [<http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html>].
- Delahaye, J. (2007), Condorcet, le républicain-pédagogue, un penseur pour aujourd'hui. *Revue de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 4, 62-77.
- Haut conseil de l'éducation (2007). *L'école primaire ; bilan des résultats de l'école*. Consulté le 9 décembre 2009 à partir de [http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/40.pdf].
- Houchot, A., & F. Robine (2007, juin). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (Rapport n° 2007-048). Consulté le 9 décembre 2009 à partir de [<http://www.education.gouv.fr/cid5579/les-livrets-de-competences-nouveaux-outils-pour-l-evaluation-des-acquis.html>].
- Jarraud, F. (2009, 15 janvier). Xavier Pons : Sans évaluation on prive les familles d'une politique éducative nationale. *Le Café pédagogique*. Consulté le 7 décembre 2009 à partir de [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2009/99_XavierPons.aspx].
- Journal Officiel (1990). *Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires*. Décret n° 90-788.
- Journal Officiel (2001). *Loi organique*. N° 2001-692.
- Journal Officiel (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. N° 2005-380.
- Journal Officiel (2006). *Code de l'éducation*. Décret n° 2006-830.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2007, mars). *L'Évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences*. DEPP n° 005 7 2 180. Paris : Auteur.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2005, juillet). *Les acquis des élèves, pierre de touche de l'École ?* (Rapport n° 2005-079). Consulté le 7 décembre 2009 à partir de [<http://www.education.gouv.fr/cid2216/les-acquis-des-eleves-pierre-de-touche-de-la-valeur-de-l-ecole.html>].

Ministère de l'Éducation nationale (2009a). *Mission interministérielle, projets annuels de performances, annexe au projet de loi de finances pour 2010. Enseignement scolaire*. Consulté le 7 décembre 2009 à partir de [<http://www.performance-publique.gouv.fr/farandole/2010/pap/html/DBGPGMPRESPGMACTPGM140.htm>].

Ministère de l'Éducation nationale (2009b, octobre). *Vers un nouveau lycée en 2010*. Consulté le 7 décembre 2009 à partir de [http://media.education.gouv.fr/file/La_reforme_du_lycee/39/5/Vers-un-nouveau-lycee-en-2010_122395.pdf].

NOTES

1. Un recteur d'académie dirige une des trente divisions administratives de l'éducation nationale et est communément désigné du simple vocable de « recteur ».
2. L'école primaire est organisée en trois cycles ; le cycle 1 ou cycle des apprentissages premiers regroupe les classes de petite et moyenne section de l'école maternelle (3 à 5 ans), le cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux regroupe les classes de grande section de maternelle, cours préparatoire et de cours élémentaire 1^{re} année (5 à 8 ans), le cycle 3 ou cycle des approfondissements regroupe les classes de cours élémentaire 2^e année et cours moyens 1^{re} et 2^e année (8 à 11 ans).
3. À l'école : cycle préparatoire en juin 1979, cycle préparatoire (mêmes élèves qu'en juin) en décembre 1979, cycle élémentaire (CE2) en juin 1981, cycle moyen (CM2) en juin 1983 et écoles en ZEP (CE2) en juin 1986 ; au collège : classe de 6^e en juin 1980, de 5^e en juin 1982, de 3^e en juin 1984 ; au lycée : classe de 2^e en mai 1986, de 1^{re} en avril 1987, terminale en février 1987.
4. Cf note 3.
5. Accessibles à l'adresse : [<http://www.banqoutils.education.gouv.fr>].
6. Maîtrise de la langue française en 2003, langues vivantes étrangères en 2004, comportements et attitude civique en 2005, histoire et géographie en 2006, mathématiques en 2007, et reprise du cycle en 2008.
7. Information accessible à : [<http://eduscol.education.fr/cid47868/evaluatio-al-ecole-primaire.html>].
8. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Il est téléchargeable à l'adresse : [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf].

9. Niveau A : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2). Niveau B : utilisateur indépendant (=lycée), subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Il correspond à une «compétence opérationnelle limitée» (Wilkins) ou une «réponse appropriée dans des situations courantes» (Trim). Niveau C : utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise).
10. Pour le projet de budget 2010 voir :
[http://www.performance-publique.gouv.fr/farandole/2010/DBBLEUMSN_MSNEC.htm#resultat].
11. Cf ci-dessus. Accessible à l'adresse : [<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006051572&dateTexte=20091020>].
12. Voir les recommandations pour le socle commun du 23 mars 2006 du Haut conseil de l'éducation, téléchargeables à l'adresse : [http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/26.pdf].
13. [<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=>] et [<http://eduscol.education.fr/D0231/accueil.htm>].
14. Maîtrise de la langue française ; pratique d'une langue vivante étrangère ; principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique ; maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; culture humaniste ; compétences sociales et civiques ; autonomie et initiative.
15. Fin du cycle 2 (CE1), fin du cycle 3 (CM2), fin de 6^e, fin de 4^e, fin de 3^e. Grilles de références téléchargeables à l'adresse : [http://media.education.gouv.fr/file/72/9/evaluation-grillesDNB_117729.pdf].
16. Livret type téléchargeable à l'adresse : [http://media.education.gouv.fr/file/ecole/90/8/LivretRectoVerso_114908.pdf].
17. Livret type téléchargeable à l'adresse : [http://media.education.gouv.fr/file/socle_commun/73/8/attestation-palier-3_117738.pdf].
18. Accessible à l'adresse : [<http://resistancepedagogique.blog4ever.com/blog/index-252147.html>].
19. La circonscription du premier degré est une entité territoriale qui scolarise à peu près 5 000 élèves, pour un nombre d'écoles qui peut varier de 15 à 60 selon le caractère urbain ou rural du territoire, et qui est sous la responsabilité pédagogique et administrative d'un inspecteur de l'Éducation nationale.
20. Progress in International Reading Literacy Study.