

L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise

Will educational assessment finally stand on its own two feet?

Recent history lessons at the Geneva elementary school

¿La evaluación pedagógica va finalmente marchar con los dos pies? La enseñanza de la historia reciente en la escuela primaria ginebrina

Lucie Mottier Lopez

Volume 42, numéro 3, automne 2014

Les politiques d'évaluation en éducation. Et après?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1027407ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1027407ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mottier Lopez, L. (2014). L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise. *Éducation et francophonie*, 42(3), 85–101.
<https://doi.org/10.7202/1027407ar>

Résumé de l'article

Comment les fonctions formative et certificative de l'évaluation des apprentissages des élèves ont-elles été traitées dans les réformes en Suisse romande? Quels enseignements tirer des expériences? L'article présente un aperçu des réformes dans les cantons romands ainsi que les grandes lignes de la politique actuelle d'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse. Il expose ensuite les résultats d'une étude documentaire des offres de formation professionnelle continue en évaluation, de 1976 à 2013, destinées aux enseignants de l'école primaire genevoise. Les thématiques privilégiées, leur transformation, voire leur disparition, sont interprétées à la lumière des grandes phases de la réforme de l'école primaire genevoise et de ses visées. Les résultats de l'étude donnent à voir des déséquilibres successifs entre les fonctions formative et certificative de l'évaluation, ainsi que des éléments d'incompréhension et de débats sociaux qui en ont résulté. À la lumière des expériences, il apparaît qu'un enjeu crucial est de penser un modèle d'une évaluation pédagogique intégrative et systémique parvenant à trouver un équilibre entre ses différentes fonctions qui, toutes, devraient tendre vers une même finalité de justice et de professionnalité.

L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise

Lucie MOTTIER LOPEZ

Université de Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Comment les fonctions formative et certificative de l'évaluation des apprentissages des élèves ont-elles été traitées dans les réformes en Suisse romande? Quels enseignements tirer des expériences? L'article présente un aperçu des réformes dans les cantons romands ainsi que les grandes lignes de la politique actuelle d'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse. Il expose ensuite les résultats d'une étude documentaire des offres de formation professionnelle continue en évaluation, de 1976 à 2013, destinées aux enseignants de l'école primaire genevoise. Les thématiques privilégiées, leur transformation, voire leur disparition, sont interprétées à la lumière des grandes phases de la réforme de l'école primaire genevoise et de ses visées. Les résultats de l'étude donnent à voir des déséquilibres successifs entre les fonctions formative et certificative de l'évaluation, ainsi que des éléments d'incompréhension et de débats sociaux qui en ont résulté. À la lumière des expériences, il apparaît qu'un enjeu crucial est de penser un modèle d'une évaluation pédagogique intégrative et

systémique parvenant à trouver un équilibre entre ses différentes fonctions qui, toutes, devraient tendre vers une même finalité de justice et de professionnalité.

ABSTRACT

Will educational assessment finally stand on its own two feet? Recent history lessons at the Geneva elementary school

Lucie MOTTIER LOPEZ
University of Geneva, Switzerland

How were formative and summative functions of student learning dealt with in the reforms of French-speaking Switzerland? What lessons were learned from the experience? This article presents an overview of reforms in the French-speaking cantons and an outline of the current harmonization policy for compulsory schooling in Switzerland. It then presents the results of a literature review of offers of professional development evaluation courses from 1976 to 2013 for Geneva's elementary school teachers. The preferred themes and their transformation or disappearance are interpreted in the light of major phases of the Geneva elementary school reform and its aims. The results of the study show successive imbalances between the formative and summative functions of evaluation along with elements of misunderstanding and resulting social debates. In light of experience, it appears that a crucial issue is to come up with an integrative and systemic evaluation model that finds a balance between the various functions, which should be all directed toward the same goal of justice and professionalism.

RESUMEN

¿La evaluación pedagógica va finalmente marchar con los dos pies? La enseñanza de la historia reciente en la escuela primaria ginebrina

Lucie MOTTIER LOPEZ
Universidad de Genève, Suisse

¿Cómo han sido tratadas las funciones formativas y certificativas de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en las reformas en Suiza francófona? ¿Qué lecciones extraer de dichas experiencias? El artículo presenta una idea aproximada de las reformas en los cantones francófonos así como las grandes líneas de la política actual de armonización de la escolaridad obligatoria en Suiza. En seguida expone los resultados en un estudio documental de las propuestas de formación profesional continua en evaluación, de 1976 a 2013, destinadas a los maestros de la escuela primaria ginebrina. Los temas privilegiados, su transformación, véase su desaparición,

se interprètent en référence à la grande phase de la réforme de l'école primaire ginevrine et de ses buts. Les résultats de l'étude permettent de percevoir les déséquilibres successifs entre les fonctions formatives et certificatives de l'évaluation, ainsi que des éléments de incompréhension et de débats sociaux qui ont provoqué. À la lumière de ces expériences, on constate qu'un défi crucial est de concevoir un modèle de l'évaluation pédagogique interactive et systématique capable de réaliser l'équilibre entre ses différentes fonctions qui, ensemble, devraient tendre vers une finalité commune de justice et de professionnalité.

Introduction

Comment les fonctions formatives et certificatives de l'évaluation des apprentissages des élèves ont-elles été traitées dans les réformes scolaires qui ont vu le jour dans les cantons de Suisse romande? Comment comprendre les mouvements de résistance qui ont émergé face à l'évaluation formative et le plébiscite en faveur des notes chiffrées à l'école primaire? Quelles enseignements tirer des expériences?

Pour tenter de donner quelques éléments de réponse à ces questions, l'article commence par présenter les grandes lignes du contexte des réformes en Suisse romande depuis les années 1990, puis élargit à la politique actuelle d'harmonisation de la scolarité obligatoire sur le plan helvétique. Avec en arrière-plan ce contexte de politique éducative, la deuxième partie de l'article interroge plus spécifiquement l'évaluation formative et l'évaluation certificative des apprentissages à travers une étude documentaire des offres de formation continue de l'école primaire genevoise entre 1976 et 2013. Le postulat est que la formation continue représente un espace «interface» potentiellement révélateur des enjeux de transformation des systèmes éducatifs et des pratiques pédagogiques. Quelle est la place accordée à l'évaluation des apprentissages des élèves au fil des années, avant, pendant et après la réforme de l'école primaire genevoise? Quelles sont les orientations thématiques privilégiées? Comment les comprendre au regard des enjeux de la réforme genevoise, des débats sociaux qui ont émergé, des décisions politiques?

Les résultats de l'étude documentaire donnent notamment à voir les confusions qui se sont développées entre les évaluations formatives et certificatives des apprentissages des élèves, ainsi que les importants déséquilibres entre ces deux fonctions, pourtant toutes deux constitutives du système scolaire. La troisième partie de l'article débat de l'importance de l'équilibre formatif/certificatif pour permettre au système de fonctionner, y compris vis-à-vis des enjeux sociaux que l'évaluation pédagogique doit assumer. La conclusion de l'article esquisse, à la lumière des expériences, la perspective d'une évaluation intégrative et systémique parvenant à trouver un équilibre entre les différentes fonctions pédagogiques et sociales qui la constituent.

Un mouvement de réformes en évaluation : pratiques préconisées

En Suisse, comme dans d'autres pays, une succession de réformes ont marqué le paysage scolaire depuis plus de vingt ans. Cette partie présente les grandes lignes de ces réformes, d'abord cantonales, afin de mieux comprendre l'arrière-fond historique et politique des pratiques d'évaluation scolaire actuelles. Elle expose ensuite les principaux éléments de la politique éducative, aujourd'hui en Suisse, qui, par le moyen d'un concordat, institue un certain cadre d'harmonisation entre les cantons suisses. Rappelons, en effet, que le fonctionnement fédéraliste helvétique octroie la souveraineté aux 26 cantons, chacun ayant une loi scolaire, un règlement d'application et des directives en matière d'évaluation des apprentissages des élèves qui lui sont propres.

Des projets cantonaux de réformes manifestant une volonté de promouvoir une évaluation formative dans les classes

En matière d'évaluation pédagogique, des mouvements d'innovation se sont manifestés en Suisse romande dès la fin des années 1980, en lien notamment avec les travaux scientifiques issus de la « pédagogie par objectifs » (p. ex. Mager, 1972) et avec ceux relevant de la « pédagogie de la maîtrise » (p. ex. Bloom, Hastings et Madaus, 1971). Les premiers ont mis l'accent sur l'importance de définir des objectifs de formation (ou d'apprentissage) et des critères¹ d'évaluation; les deuxièmes ont distingué une fonction formative de l'évaluation par rapport à l'évaluation sommative². Rappelons, à la suite d'Allal (2008), que l'évaluation formative vise à fournir des informations qui servent à adapter les activités didactiques pour favoriser la progression des élèves vers les objectifs de formation. Quant à l'évaluation sommative, elle a pour fonction de certifier les compétences et les connaissances acquises par l'élève à la fin d'une étape intermédiaire ou finale de formation. Pour notre part, nous parlerons dans ce dernier cas d'évaluation certificative (Mottier Lopez et Laveault, 2008).

En promouvant l'évaluation formative, les autorités scolaires des cantons romands souhaitaient encourager une évaluation plus qualitative, sans passer par l'établissement systématique de notes chiffrées³, c'est-à-dire une évaluation qui se met au service de la régulation des apprentissages des élèves et d'une différenciation pédagogique au sein de la classe. Concomitamment, et de façon mutuellement

-
1. Par opposition à la référence dite normative, qui se fonde sur la comparaison inter-individuelle pour établir la note / le score de l'élève. À noter qu'une confusion « historique » s'observe parfois ici avec ce double mouvement entre l'émergence de l'évaluation formative et celle de la référence critériée. En effet, certains auteurs, encore aujourd'hui, distinguent « évaluation formative » et « évaluation normative », la première désignant la *fonction* de l'évaluation (soutien à l'apprentissage de l'élève) et l'autre, le *cadre de référence* à l'évaluation. Cette confusion malheureuse amène à considérer que toute évaluation qui n'est pas formative serait normative, ce qui n'est évidemment pas le cas : l'évaluation sommative/certificative peut être critériée.
 2. À partir de la proposition de Scriven dans le cadre de l'évaluation de programmes et dispositifs de formation.
 3. En Suisse, la « note » exprime le résultat d'une évaluation certificative sous la forme d'un nombre de 1 à 6 (le 1 étant le plus mauvais résultat, le 6 le meilleur). Dans le canton de Genève, l'usage de demi-notes et le calcul de moyennes au dixième d'un ensemble de notes à l'école primaire ont été réintroduits à l'automne 2013 après l'élection de 2006 dont l'article parle ensuite.

complémentaire, d'autres orientations innovantes ont été envisagées par les politiques éducatives. Les finalités partagées étaient de lutter contre l'échec scolaire et de rendre l'école suisse plus démocratique, moins inégalitaire, notamment à la suite du rapport de Hutmacher (1993) constatant la persistance du redoublement pour des raisons souvent arbitraires (p. ex. la représentation que se fait l'enseignant des exigences supposées du collègue qui prendra en charge ses élèves l'année suivante).

Des réformes restées sans effet réel sur un fonctionnement méritocratique de l'école

Un bilan des réformes qui ont eu lieu dans les cantons de Berne, Genève et Vaud a été établi dans Gilliéron Giroud et Ntamakiliro (2010). Un ensemble de mesures y ont été instituées, dont la suppression des notes chiffrées au cours des premières années de la scolarité obligatoire, l'institutionnalisation de la transmission régulière d'informations aux parents des élèves, la réduction du nombre d'évaluations certificatives pour donner plus de temps et de place à des démarches d'évaluation formative, la prise en compte d'informations complémentaires aux notes chiffrées lors des décisions d'orientation (ou évaluation pronostique; Allal, 2008). Ces décisions s'inscrivent dans une idéologie de « justice corrective » (Crahay, 2013) qui cherche à réduire les inégalités de départ entre les enfants en traitant les différences individuelles par des mesures de discrimination positive. L'évaluation formative s'inscrit pleinement dans cette visée lorsque, sur la base des informations produites, l'enseignant accorde un supplément d'attention aux élèves qui éprouvent des difficultés ou ajuste ses dispositifs didactiques et pédagogiques afin qu'ils soient le mieux adaptés possible aux caractéristiques différentes de ses élèves.

Pourtant, et malgré ces mesures, les systèmes scolaires et de formation en Suisse continuent de fonctionner sur des bases essentiellement méritocratiques : attribution légitime de notes supérieures aux élèves les plus performants ou méritants; orientation précoce des élèves en fin d'école primaire⁴ vers des filières hiérarchisées dans l'enseignement secondaire; accès conditionné aux formations « prestigieuses » par les résultats scolaires, entre autres. Est-ce une des raisons? Toujours est-il que le constat semble sans appel : « Les réformes ambitieuses engagées en Suisse romande, tout comme en Belgique, en France et au Québec, n'ont pas eu les effets escomptés, loin de là » (Gilliéron Giroud et Ntamakiliro, 2010, p. 1). Nombre d'obstacles et de résistances ont surgi, montrant combien l'évaluation scolaire est un point particulièrement sensible des systèmes scolaires aux yeux des acteurs sociaux concernés (parents, enseignants, formateurs, cadres des systèmes éducatifs, employeurs, politiques). Qu'en est-il alors de la situation politique actuelle?

4. À cette période, les élèves ont 12 ans en moyenne à la fin de l'école primaire, excepté dans le canton de Vaud qui a déjà institué ce passage de l'école primaire à l'école secondaire à l'âge de 10 ans en moyenne. Une sélection précoce, donc. Aujourd'hui, tous les cantons romands se sont alignés sur un passage dans le secondaire après huit années d'école primaire obligatoire (deux années anciennement appelées « école enfantine » + six années primaires subséquentes).

Une volonté d'harmonisation de la scolarité obligatoire au niveau fédéral, mais laissant libres les évaluations internes des apprentissages des élèves

Sur un plan intercantonal, un projet politique a été élaboré au début des années 2000 dans le but d'harmoniser les structures de la scolarité obligatoire en Suisse ainsi que les objectifs de formation relatifs à chaque ordre d'enseignement. Il s'agit du «concordat HarmoS⁵». Après une phase de consultation en 2006, le projet a été soumis en 2007 à un vote populaire auprès des 26 cantons suisses. Le concordat est entré en vigueur le 1^{er} août 2009, le nombre minimum de cantons requis ayant été atteint (au moins dix)⁶. Une période transitoire de six ans a été décidée pour sa mise en place.

En adhérant au concordat, les cantons se sont engagés à harmoniser :

- la durée de l'enseignement obligatoire (en tout 11 années) et ses ordres d'enseignement primaire (8 années – 4 à 12 ans) et secondaire inférieur (3 années – 13 à 15 ans). Les deux années de l'école enfantine destinées aux élèves de 4 à 6 ans deviennent obligatoires, faisant désormais partie intégrante de l'enseignement primaire;
- les contenus de standards de formation à des fins de pilotage des systèmes éducatifs suisses. Associées à ces standards, des épreuves externes communes aux régions linguistiques sont envisagées;
- les objectifs de formation et les attentes fondamentales pour le passage d'un ordre d'enseignement à un autre, par le moyen d'un plan d'études commun aux différentes régions linguistiques, respectant les standards de formation définis.

Pour ce qui relève plus spécifiquement de l'évaluation des apprentissages des élèves, le concordat HarmoS délimite les bases d'une politique d'évaluation *externe*, dans une perspective essentiellement de pilotage, en résonance avec la logique des enquêtes internationales, tel le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Mais pour ce qui est de l'évaluation *interne* des apprentissages des élèves, c'est-à-dire des évaluations conçues par les enseignants ou équipes d'enseignants, le concordat ne prescrit pas une politique commune aux cantons. Ces derniers restent libres de décider ce qui relève, par exemple, des systèmes de notation et usages de moyennes arithmétiques pour déterminer les promotions et orientations des élèves, des degrés scolaires dans lesquels sont introduites les notes chiffrées, des outils formels de l'évaluation certificative/pronostique et sa communication aux parents des élèves et autres partenaires, de la part prise par l'évaluation formative dans les pratiques en salle de classe, de l'usage obligé ou non d'un dossier d'apprentissage ou portfolio, etc.

C'est au regard de ce contexte de réformes cantonales et de ce projet politique sur le plan fédéral que la partie suivante examine la question des pratiques d'évaluation

5. Voir le site officiel: <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>

6. Actuellement, 22 cantons ont ratifié l'accord. En 2009, ils étaient au nombre de 11. Voir: <http://www.edk.ch/dyn/12536.php>

en classe, plus particulièrement dans le canton de Genève à l'école primaire, et celle des orientations voulues pour elles.

Les pratiques d'évaluation des enseignants genevois considérées à travers les offres de formation continue

Dans une étude précédente (Mottier Lopez et Tessaro, 2010), à partir d'une analyse approfondie de documents produits dans les années 2000 et suivantes, dans le contexte de l'école primaire genevoise et de la Suisse romande, nous avons constaté le rôle que la *formation professionnelle continue* avait joué dans l'élaboration et l'évolution des cadres de prescription à propos de l'évaluation des apprentissages des élèves. En effet, le contexte de la formation continue s'était avéré être un espace à l'*interface* entre les pratiques d'évaluation effectives des enseignants et les prescriptions contraintes par les choix politiques mais qui, dans une période de réforme et post-réforme, visaient aussi à institutionnaliser de « bonnes pratiques », objectivées et formalisées dans l'interaction entre enseignants et formateurs. Ce mouvement a été possible, car les formateurs étaient appelés par l'institution (plus précisément par la direction de l'enseignement primaire) à contribuer à la rédaction de « directives » qui, au milieu des années 2000, visaient à harmoniser les pratiques d'évaluation des enseignants à la suite d'une période intense de réforme.

Dans le prolongement de ces constats, il nous a paru intéressant de poursuivre l'étude en élargissant l'empan temporel, partant des premières offres de formation continue formalisées dans des documents officiels jusqu'à une période récente. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse systématique des axes de toutes les formations continues offertes aux enseignants du primaire dans les « catalogues⁷ » officiels de 1976 à 2013 : organisation structurelle des plans de formation, rubriques de catégorisation des unités de formation, titre de celles-ci et descriptif⁸. Les offres appartenant à ces catalogues se caractérisent par le fait qu'elles sont élaborées par les responsables et formateurs mandatés par le Département de l'instruction publique, au regard des besoins liés à l'introduction d'un moyen d'enseignement (ou manuel scolaire), à une nouvelle orientation pédagogique, à des innovations à promouvoir, à un perfectionnement continu dans un domaine disciplinaire, par exemple. Les formateurs engagés dans la formation continue, dans la période qui nous intéresse car des changements sont en cours, sont le plus souvent des enseignants détachés de leur classe, à titre temporaire et parfois à temps partiel. Ce sont des acteurs « interface » entre les demandes institutionnelles (inscrites dans une politique descendante des offres de formation continue) et les préoccupations du terrain à partir desquelles ils ont la latitude de proposer des contenus de formation (dans une logique d'offres qui devient, dans ce cas, ascendante).

7. Terme utilisé sur le terrain pour désigner le document qui propose les offres de formation pour chaque année scolaire.

8. Nous remercions le Département de l'instruction publique du canton de Genève qui nous a ouvert ses archives, nous permettant ainsi de réaliser cette étude documentaire.

L'étude que nous présentons ci-après porte sur des formations qui ont toutes été dispensées, la plupart une seule fois dans l'année scolaire concernée, à des groupes pouvant varier grosso modo de 10 à 30 enseignants. Nous ne disposons pas des données statistiques informant du nombre exact de participants à chaque unité de formation. Cela ne nuit cependant pas à notre objectif, qui est ici d'exposer une analyse du *contenu thématique* de ces offres de formation au regard des périodes qui ont caractérisé la réforme de l'école primaire genevoise, afin d'en discuter par rapport aux orientations des projets voulus pour les pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves.

Les grands axes de la réforme de l'école primaire genevoise

Afin d'effectuer cette mise en perspective, commençons par préciser que la «Rénovation», nom de la réforme de l'école primaire genevoise, a eu lieu entre les années 1994 et 2002 autour de trois axes principaux: 1) individualiser les parcours de formation des élèves en créant des cycles d'apprentissage de plusieurs années; 2) développer des projets d'école et une culture de la collaboration; 3) placer les élèves au cœur de l'action pédagogique (Direction de l'enseignement primaire, 1994). L'évaluation des apprentissages est alors un des axes importants d'innovation en vue de renforcer une évaluation au service des progressions souples et différenciées des élèves, au service aussi de l'information⁹ aux partenaires concernés par les progressions des élèves, et en limitant les étapes de certification et les décisions pronostiques (promotion, redoublement, orientation). La politique d'implantation de la réforme a consisté à engager d'abord une phase d'«exploration intensive» entre 1994 et 1998, qui a concerné une dizaine d'écoles volontaires, puis une phase d'«extension progressive» entre 1999 et 2002.

Avant l'implantation de la Rénovation de l'école primaire genevoise

Il ressort de notre analyse qu'entre 1976 et 1988 aucun contenu n'abordait un axe explicite de formation continue (appelée «perfectionnement» à cette époque) sur la question de l'évaluation pédagogique. C'est dans le catalogue de l'année scolaire 1989-1990 qu'une première proposition apparaît, sous l'intitulé *Livrets scolaires: mises de notes ou appréciation, rédaction de commentaires*. Puis, au cours des quatre années suivantes, juste avant le démarrage de la première phase de réforme, 14 offres en matière d'évaluation sont proposées, montrant l'importance accordée à cet axe dans les années au cours desquelles le projet de réforme s'est élaboré dans différentes commissions et groupes de travail avant sa mise en œuvre effective. Les offres portent sur l'évaluation formative et certificative de façon relativement équilibrée.

9. Ainsi est apparue dans le contexte genevois une «nouvelle» fonction de l'évaluation: l'évaluation dite informative, essentiellement destinée aux parents des élèves et n'entrant pas directement dans une logique de certification des apprentissages réalisés.

Pendant la première phase de la Rénovation : exploration intensive (1994-1998)

Notre analyse de contenu, conjuguée à une appréhension historique, montre d'une façon générale des « pics » en ce qui concerne les offres de formation sur l'évaluation pédagogique. Dans la période d'« exploration intensive » de la Rénovation, l'année 1995-1996 en est un exemple. Le tableau 1 présente les contenus proposés dans le catalogue de cette année, que nous avons catégorisés selon les deux approches générales qui organisent les contenus de formation initiale et continue des enseignants à Genève : l'approche transversale qui désigne les processus qui « traversent » les disciplines scolaires (évaluation, processus d'apprentissage, gestion de classe, métier d'élève, relation famille-école, etc.), et l'approche disciplinaire qui entre par les différentes didactiques des disciplines scolaires.

Tableau 1. Offres de formation professionnelle continue de l'année 1995-1996

Année	Approche transversale (8)	Approche disciplinaire (2)
1995-1996	- Connaissances de base en évaluation - Une même activité pour tous intégrant l'évaluation formative - Vers l'autonomie de l'élève par le développement de l'auto-évaluation - Comportement de l'élève : quel apprentissage, quelle évaluation? - Articulons nos pratiques d'évaluation entre divisions! - Livret scolaire 1P-2P : quelle évaluation de la progression? - Critères de réussite : observation d'élèves estimés en difficulté* - Objectifs 1E-2E : analyse de pratiques*	- Évaluer les apprentis lecteurs (2E-1P) - Évaluer l'orthographe dans les productions personnelles

* Signifie que l'évaluation n'apparaît pas directement dans le titre, mais qu'elle est présentée comme un contenu, parmi d'autres, dans le descriptif de l'unité de formation.
E = école enfantine; P = école primaire.

Ainsi, pour l'année 1995-1996, dix unités sont proposées, certainement révélatrices des besoins en formation professionnelle continue sur l'évaluation pédagogique, soit d'une façon générale (*Connaissances de base en évaluation*), soit au regard des différentes fonctions que les autorités scolaires souhaitent désormais lui faire assumer : en matière de soutien à l'apprentissage des élèves et de leur autonomie; au regard des outils institués de certification, tel le livret scolaire. Les enjeux propres aux ordres d'enseignement (ou « divisions ») se détachent. Seulement deux unités sont plus spécifiquement destinées à une évaluation de contenus disciplinaires en français, l'évaluation des apprentissages étant appréhendée à cette époque essentiellement dans une approche transversale.

Concomitamment à la première phase de la Rénovation, une réorganisation de la formation continue (dès 1996-1997)

Notre analyse documentaire montre que la politique de transformation de l'école primaire genevoise s'accompagne aussi d'une réforme de la formation professionnelle des enseignants en exercice. Appelée « Perfectionnement » de 1976 à 1996, la formation est désormais qualifiée de « continue ». Dans l'avant-propos du catalogue de 1996-1997, le directeur chargé du secteur du personnel s'adresse aux enseignants en titrant son message : « La formation continue : une priorité pour le présent et l'avenir de l'école primaire genevoise. » Il rappelle que « la formation continue anticipe et accompagne l'évolution de l'école et de la profession » et annonce une réorganisation ultérieure à partir d'un nouveau concept de formation continue. Le but annoncé est « la consolidation des compétences des enseignants et la transformation des pratiques de classe [pour permettre] d'augmenter les qualifications des élèves » (Avant-propos du catalogue, 1996-1997).

La nouvelle organisation distingue désormais des projets de formation individuels et collectifs, qui débouchent sur deux modalités principales encore en vigueur actuellement :

1. Des formations collectives soutenant la mise en œuvre d'un « projet d'établissement » (de façon cohérente avec l'axe 2 de la Rénovation; voir plus haut), au regard des besoins exprimés par les enseignants. Quatorze périodes, sur temps scolaire, sont dévolues à cette modalité qui exige une concertation entre un groupe d'enseignants ou tout le corps enseignant d'une même école et les responsables de la formation. Cette modalité s'inscrit donc dans une logique de formation qui se veut ascendante dans la définition des contenus, c'est-à-dire partant des préoccupations du terrain.
2. Des « cours » que chaque enseignant peut choisir dans le « catalogue » revu chaque année scolaire par les responsables et formateurs de la formation continue. Toujours sur temps scolaire, 14 périodes sont également disponibles pour cette modalité de formation, en plus de celles consacrées au projet d'établissement. Les contenus sont définis ici dans la logique présentée plus haut.

On retiendra encore que dès 1996, c'est-à-dire au milieu de la première phase d'implantation de la Rénovation, la formation continue s'organise en « domaines de compétences de référence » associés à des « compétences plus spécifiques ». Les catalogues ne sont plus structurés par des entrées thématiques comme c'était le cas auparavant (exemples de rubriques : « Évaluation », « Pédagogie générale »). Dans la nouvelle organisation, l'évaluation pédagogique est considérée comme une « compétence spécifique » du domaine « Gérer la progression des apprentissages ». On constate que seule l'évaluation formative figure explicitement dans le référentiel de compétences professionnelles. L'évaluation certificative n'est *jamais* nommée, comme si elle ne représentait pas une compétence professionnelle, elle aussi à développer. Nous reviendrons plus loin sur cette question. Notons que cette organisation curriculaire n'est aujourd'hui plus appliquée depuis la mise en place du concordat

HarmoS, ce dernier devenant la référence pour désigner les principaux domaines de formation professionnelle.

Pendant la deuxième phase de la Rénovation : extension progressive (1998-2002)

Notre étude documentaire ne porte que sur les cours proposés dans les catalogues officiels, sachant qu'il existe désormais aussi les projets collectifs de formation qui offrent des espaces potentiels de réflexion et de développement professionnel. Notre analyse dégage un deuxième pic d'offres en matière d'évaluation en 1999-2000, correspondant à la première année de la phase d'extension progressive de la Rénovation de l'école primaire genevoise. Le tableau 2 présente les unités de formation proposées.

Tableau 2. **Offres de formation professionnelle continue de l'année 1999-2000**

Année	Approche transversale (3)	Approche disciplinaire (6)
1999-2000	- Évaluation : objectifs-noyaux, carnets simplifiés et portfolio de l'élève - L'évaluation à l'école enfantine et les objectifs préscolaires - Objectifs-noyaux pour la division élémentaire*	- Évaluation des mathématiques : quelle démarche avec les nouveaux moyens? - Comprendre, produire, évaluer le texte argumentatif - Produire, évaluer un récit d'aventures - Apprendre, produire, évaluer le texte descriptif : une activité interdisciplinaire - Connaissances de base pour la numération pour la division élémentaire - Résolution de problèmes : de la pratique d'enseignement à une réflexion sur l'évaluation

* Signifie que l'évaluation n'apparaît pas directement dans le titre, mais qu'elle est présentée comme un contenu, parmi d'autres, dans le descriptif de l'unité de formation.

On observe, comparativement à la période précédente, qu'un accent plus fort est mis sur une *entrée disciplinaire* de l'évaluation, en français et en mathématiques, en lien notamment avec l'introduction de nouveaux moyens didactiques. La plupart des activités disciplinaires concernées (rédiger un texte argumentatif, écrire un récit d'aventures, résoudre des problèmes mathématiques) sont liées à l'apprentissage chez les élèves de ce que l'on pourrait appeler des « compétences ». Nous y reviendrons plus loin. Les *descriptifs* des unités de formation concernées, donc au-delà des titres de ces dernières, montrent que l'évaluation est abordée quasi exclusivement au regard de sa fonction formative, de façon cohérente avec l'orientation du nouveau référentiel de compétences professionnelles. Rappelons que celui-ci semble ne pas considérer de façon explicite¹⁰ que l'évaluation certificative doit faire partie, au même titre que l'évaluation formative, des compétences à approfondir en formation

10. De façon explicite, parce que le référentiel en question joue des points de suspension et laisse ainsi entendre qu'il ne se veut pas exhaustif.

continue. Ce choix est révélateur, à notre sens, de la politique éducative de l'époque qui, souhaitant renforcer la valeur éducative de l'évaluation, l'attribuait exclusivement à l'évaluation formative. De Ketele (2006) observe de façon générale que l'évaluation certificative, vue comme le symbole d'une «évaluation-sanction», dénoncée en raison de l'échec scolaire et des inégalités sociales qu'elle contribue à produire (p. ex. Perrenoud, 1998), est alors victime de «réductionnisme historique». On peut penser que c'est également le cas pour l'école primaire genevoise, à la lumière du référentiel de compétences professionnelles et des offres de formation continue qui tendent pour la plupart à ignorer cette fonction de l'évaluation sur laquelle, pourtant, le système scolaire s'appuie pour gérer les flux et les distributions d'élèves au regard des exigences des différentes divisions et filières de formation.

Dans une *approche transversale*, le thème du *portfolio* apparaît pour la première fois en 1999-2000, visant à outiller les enseignants dans leurs démarches d'évaluation des progressions d'apprentissage, de même que les élèves pour des démarches d'auto-évaluation et de réflexion métacognitive. Ce thème sera récurrent tout au long des années de fin d'implantation de la réforme et des quelques années suivantes. En 1999-2000, le portfolio est associé à un autre outil d'évaluation et de communication, le carnet scolaire (précédemment appelé «livret scolaire», il a changé de nom avec la phase d'extension). Il s'agit de la seule unité de formation qui thématise l'évaluation certificative dans sa relation à l'évaluation formative (par le moyen du portfolio) ainsi qu'à des «objectifs-noyaux» (voir le tableau 2). Dans le prolongement des propositions de Meirieu (1989), l'objectif-noyau visait à désigner :

un apprentissage central, autour duquel les autres s'organisent [...] la vertu didactique d'un objectif-noyau est sa capacité d'organiser en réseau un ensemble de savoirs ou de compétences complémentaires, de lui donner une structure et une cohérence (Perrenoud, 2000, p. 23).

Dans le cadre de la Rénovation, un plan d'études pour l'école primaire a été réécrit, structuré autour de cette notion, et il devient logiquement un objet de formation continue proposé par le Département de l'instruction publique. Par rapport au mouvement émergent sur le plan international de «l'approche par compétences» et, avec celle-ci, de «l'évaluation des compétences», notre analyse montre que ces thématiques n'apparaissent pas de façon explicite dans l'ensemble des catalogues que nous avons examinés de 1976 à 2013. De fait, l'idée de compétence en milieu scolaire est controversée à Genève (voir Dolz et Ollagnier, 1999), expliquant peut-être cette absence qu'il faut toutefois relativiser. En effet, d'autres choix conceptuels ont été faits pour dépasser une pédagogie organisée autour d'objectifs spécifiques «atomisés» en faveur de la conception de savoirs conçus en réseau intégré et fonctionnel face à une famille de situations (Allal, 1999). C'est précisément le cas de la notion d'objectif-noyau (appelé aujourd'hui «objectif d'apprentissage» dans le plan d'études associé au concordat HarmoS) et de «situation complexe» attachée à l'élaboration de «séquences didactiques» (p. ex. Allal *et al.*, 2001). Ces choix conceptuels pour parler des compétences et de leur évaluation s'observent dans les descriptifs de formation continue.

Dans les années post-réforme (2002-2006)

Plus généralement et au-delà de la dernière phase de la Rénovation, notre analyse thématique montre que l'intégration de l'évaluation dans la réflexion didactique continue de se faire de façon de plus en plus marquée. Ainsi, dans l'année 2004-2005 par exemple, six offres s'inscrivent dans une approche transversale et onze autres sont proposées au regard de savoirs disciplinaires particuliers (lecture, écriture, vocabulaire, grammaire, orthographe, etc.). Le syntagme « enseignement/apprentissage/évaluation » est très présent dans la documentation, signe de la conception d'une évaluation pédagogique qui fait système avec l'enseignement et l'apprentissage.

En bref, il est à retenir que jamais les enseignants de l'école primaire genevoise n'avaient eu autant d'offres de formation continue en matière d'évaluation pédagogique, plus spécifiquement dans sa fonction formative, que dans les années 2000-2006, c'est-à-dire en fin d'implantation de la réforme scolaire et juste après cette phase.

Vers un équilibre formatif/certificatif?

Par le moyen de la réforme, l'évaluation formative a ainsi été fortement soutenue par les autorités scolaires (instituée dans la loi scolaire et le règlement d'application) et par des offres de formation continue. Il a été demandé aux enseignants de développer des pratiques d'évaluation formative de la progression des élèves, dans un contexte également de transformation des objets à évaluer en faveur d'apprentissages plus complexes et au regard aussi des spécificités des disciplines scolaires. Était-ce une focalisation trop forte sur l'évaluation formative aux yeux des acteurs sociaux concernés? Toujours est-il que, dès le milieu des années 2000, c'est-à-dire à peine quelques années après la généralisation de la réforme, un climat social conflictuel se développe en faveur de la réintroduction des notes chiffrées à l'école primaire genevoise.

Un retour du sommatif qui marque tant les projets que la réalité

Même si elle ne représentait pas un objet important de formation professionnelle continue comme on l'a vu plus haut, l'évaluation certificative n'a jamais disparu des classes de l'enseignement primaire, instituée dans la loi scolaire genevoise et devant obligatoirement s'exercer en fin de cycles. Au cycle élémentaire (élèves de 4 à 8 ans), l'évaluation certificative était *qualitative* et formalisée dans un « carnet scolaire », comme dans la plupart des cantons romands. Au cycle moyen (élèves de 8 à 12 ans), deux systèmes de notation ont coexisté dans le prolongement de la réforme. Les écoles engagées dans la Rénovation ont demandé à pouvoir remplacer les notes par des appréciations, alors que les autres écoles ont continué de fonctionner de manière plus traditionnelle avec des notes chiffrées. Mais, comme l'observe Soussi (2010), « en parallèle toutefois se développe une opposition entre enseignants ainsi qu'entre parents : les partisans des notes et des moyennes [...] versus ceux qui défendent une évaluation formative » (p. 61). Ainsi émerge un important hiatus : l'évaluation certificative qualitative est confondue à l'évaluation formative, laissant

alors croire qu'elle avait disparu des classes. La fonction certificative d'un *carnet scolaire sans notes* dans les premières années de l'école primaire n'a pas été comprise par les acteurs sociaux, y compris chez certains enseignants.

En 2005, l'institution scolaire, espérant résoudre le conflit, décide d'unifier les pratiques d'évaluation certificative en réintroduisant les notes dans toutes les écoles dès la 3^e année primaire (début du cycle moyen), mais en maintenant une structure en cycles d'apprentissage pluriannuels. Cette mesure ne suffira pas. Une consultation populaire en 2006 tranchera en faveur des notes et d'un découpage en degrés annuels, amenant le conseiller d'État de l'époque, responsable du Département de l'instruction publique, à également réintroduire les moyennes de notes pour décider les promotions/redoublements à la fin de chaque année scolaire. Dès 2007, un nouveau «livret scolaire» (nom repris d'avant la réforme, marquant ainsi institutionnellement la décision) est implanté :

Des notes sont attribuées par trimestre et la moyenne réintroduite dès la 3^e année dans trois disciplines (français 1, c'est-à-dire lecture et production écrite, français 2, c'est-à-dire structuration de la langue et mathématiques), l'allemand venant compléter ce bilan dès la 4^e année [...] En 5^e s'ajoutent les sciences de la nature et en 6^e les sciences humaines (histoire et géographie). Toutefois, pour le passage dans le secondaire I, seules les deux notes de français et les mathématiques sont prises en compte pour répartir les élèves (Soussi, 2010, p. 62).

Au regard de ce retour à des pratiques d'évaluation chiffrée «continue» (terme utilisé par les autorités scolaires), que l'on peut voir comme un retour de balancier à la suite certainement d'une reconnaissance sociale insuffisante de l'évaluation certificative dans la réforme, quels sont les enjeux par rapport à l'évaluation formative? Quelle place celle-ci garde-t-elle?

L'enjeu majeur : vers une évaluation pédagogique marchant sur ses deux pieds

La consultation populaire de 2006 n'a pas engagé une modification des textes réglementaires : l'évaluation formative reste identifiée comme une des fonctions à mobiliser dans les pratiques pédagogiques en salle de classe. Pourtant, notre analyse des catalogues de formation continue dégage un constat préoccupant : à l'exception d'une seule unité de formation sur le portfolio proposée en 2009-2010 (*Le portfolio, un outil au service des apprentissages*), plus aucun thème ne porte désormais explicitement sur l'évaluation formative. Les offres en évaluation se sont raréfiées et leur contenu s'est réorienté : *Faire le point sur ses pratiques d'évaluation en lien avec le Plan d'études romand* (associé au concordat HarmoS ratifié par le canton de Genève), *Corriger : quoi, pourquoi, comment?*, *Évaluer et informer*, *Le bulletin*¹¹ *scolaire au cycle 1*. Évidemment, cela ne présuppose pas des échanges effectifs développés pendant les formations.

11. Encore un nouveau terme introduit par l'institution et qui remplace celui de «livret scolaire», pour signifier la création d'un nouveau support administratif associé, cette fois-ci, au projet HarmoS.

Nous éviterons la conclusion hâtive de penser que les enseignants ne pratiquent désormais plus d'évaluation formative destinée à soutenir les progressions d'apprentissage des élèves et à produire des informations utiles pour organiser des dispositifs d'enseignement différencié. On notera simplement ici que l'évaluation formative ne semble plus représenter une priorité dans les projets politique et éducatif de l'école primaire genevoise à la suite du vote populaire en faveur de l'évaluation certificative chiffrée.

La limite principale de notre étude est de n'avoir analysé que des documents, sans recueillir de données sur les pratiques d'évaluation effectives en salle de classe. L'étude est également partielle, puisqu'elle n'a pas pris en considération les objets de développement professionnel retenus dans les projets d'établissement (voir plus haut). Nous pensons cependant que notre analyse documentaire est suffisamment révélatrice des oppositions réductrices qui ont été faites entre les fonctions formative et certificative de l'évaluation des apprentissages des élèves. L'enseignement que l'on peut retirer de cette histoire récente de l'école primaire genevoise est qu'il convient de penser ensemble les différentes fonctions de l'évaluation scolaire, constitutives d'un même système malgré les tensions possiblement paradoxales générées entre elles. Autrement dit, l'évaluation doit assumer ses fonctions pédagogiques, mais également distributives, dans une société qui a choisi de conditionner et de limiter l'accès aux différentes formations qui ont des valeurs sociales et marchandes hiérarchisées entre elles. Les acteurs sociaux, dont les familles des élèves, ne se sont pas trompés en craignant de ne plus avoir suffisamment de prise sur la fonction sociale de l'évaluation scolaire, même si, de notre point de vue, la centration sur les notes chiffrées est essentiellement symbolique (bien que créant des effets tangibles sur les pratiques enseignantes et sur les trajectoires des élèves). Un risque actuel est que l'évaluation formative devienne le parent pauvre ou, métaphoriquement dit, le pied bot du système. Et, on l'a compris, l'évaluation scolaire a besoin de ses deux pieds pour ne pas trébucher.

Conclusion : vers un modèle de l'évaluation pédagogique intégrative et systémique

Une perspective à développer, à notre sens, est donc la modélisation d'une évaluation pédagogique plus intégrative et systémique entre ces deux fonctions principales, formative et certificative, et d'autres fonctions plus ciblées. Sur un plan pédagogique, il est évidemment nécessaire de distinguer les buts de l'évaluation des apprentissages des élèves au regard des décisions qui en résultent (soutien à l'apprentissage des élèves, différenciation des dispositifs d'enseignement, certification des acquis des élèves, orientation, sélection). Mais il faut cesser de les penser en des termes moralistes : il y aurait une « bonne » évaluation (évaluation formative) et une « mauvaise » évaluation (évaluation certificative). Comme l'ont souligné Mottier Lopez et Laveault (2008), « rien n'empêche *a priori* une évaluation certificative de jouer un rôle de support à l'apprentissage, que ce soit au niveau cognitif ou motivationnel,

tout en reconnaissant évidemment sa fonction première d'attestation des apprentissages réalisés» (p. 18). Pour Hadji (1997), l'évaluation ne couvre jamais une seule et unique fonction. Quels que soient la forme et le but de l'évaluation, il faudrait que ce soit «la volonté d'aider qui en définitive installe l'activité évaluative dans un registre formatif» (p. 19).

Sur un plan social, les travaux des sociologues ont établi à juste titre les enjeux et impacts forts de l'évaluation certificative sur les parcours scolaires des élèves, sur l'accès aux formations et l'entrée dans le monde du travail, sur les inégalités sociales produites. Si, en effet, l'évaluation certificative formalise à travers les résultats qu'elle transmet les réussites et les échecs scolaires, ces derniers se «fabriquent» (au sens de Perrenoud, 1998) déjà dans le quotidien des activités en classe, par exemple dans l'adéquation d'un feed-back et d'une régulation entreprise, dans la prise en compte des caractéristiques des élèves pour concevoir les dispositifs d'enseignement; plus généralement, au regard des normes et des pratiques de chaque microculture de classe qui offre des opportunités différentes d'apprentissage (Mottier Lopez, 2008) et au regard aussi des structures des systèmes éducatifs qui promeuvent plus ou moins des mesures précoces de sélection. Autrement dit, lutter contre l'échec scolaire et les inégalités implique des valeurs et des actions qui concernent l'ensemble du système éducatif, sous toutes ses facettes, et pas seulement l'évaluation scolaire.

Un défi est de rendre légitimes, selon les politiques éducatives et les acteurs de terrain, des cadres de pensée et d'action fondés sur une *éthique de l'évaluation des apprentissages* des élèves, toutes ses fonctions devant tendre vers une finalité commune qui est celle d'œuvrer pour une évaluation la plus juste possible. Promouvoir le jugement professionnel des enseignants, en tant que «capacité d'agir dans des situations où le caractère limité du savoir professionnel ou de nos connaissances requiert un jugement éclairé» (Laveault, 2012), semble une voie prometteuse à poursuivre. Cette conception, qui s'oppose en effet à l'idée que l'on puisse évaluer les apprentissages des élèves et prendre des décisions à partir seulement de résultats chiffrés, vise résolument à ancrer l'évaluation pédagogique dans un cadre de professionnalité réflexif et critique (Laveault, 2008).

Références bibliographiques

- ALLAL, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- ALLAL, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Paris : Presses universitaires de France.

- ALLAL, L., BETRIX KÖHLER, D., RIEBEN, L., ROUILLER, Y., SAADA-ROBERT, M. et WEGMULLER, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Éditions universitaires.
- BLOOM, B. S., HASTING, J. T. et MADAUS, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- CRAHAY, M. (dir.) (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2^e éd. revue et actualisée). Bruxelles: De Boeck.
- DE KETELE, J.-M. (2006). La recherche en évaluation: propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1994). *Les trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*. Genève: Département de l'instruction publique.
- DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. (dir.) (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- GILLIERON GIROUD, P. et NTAMAKILIRO, L. (dir.) (2010). *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* Berne: Peter Lang.
- HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève: Service de la recherche sociologique, Cahier no 36, 3-165.
- LAVEAULT, D. (2008). Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30, 483-500.
- LAVEAULT, D. (2012, juin). *Le jugement professionnel de l'enseignant. Quel impact sur la profession?* Conférence au 32^e colloque de l'AQPC, Gatineau, Canada.
- MAGER, R. F. (1977). *Comment définir des objectifs pédagogiques?* Paris: Dunod.
- MEIRIEU, p. (1989). *Apprendre... oui, mais comment?* (4^e éd.). Paris: ESF.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2008). *Apprentissage situé: la microculture de classe*. Berne: Peter Lang.
- MOTTIER LOPEZ, L. et LAVEAULT, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 3, 5-34.
- MOTTIER LOPEZ, L. et TESSARO, W. (2010). Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise: entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29-53.
- PERRENOUD, P. (1998). L'évaluation des élèves. *De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- PERRENOUD, P. (2000). Du bon usage des objectifs de formation dans un cycle d'apprentissage pluriannuel. *Éducateur*, 5, 19-24.
- SOUSSI, A. (2010). Les réformes du système d'évaluation dans le canton de Genève: bilan et perspectives. Dans P. Gillieron Giroud et L. Ntamakiliro (dir.), *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* (p. 59-77). Berne: Peter Lang.