

# Évaluation modes d'emploi

## Présentation du dossier

Hervé BENOIT

Agrégé de l'Université, directeur adjoint du Cnefei

Janine LAURENT-COGNET

Inspectrice de l'Éducation nationale, professeure au Cnefei

L'ÉVALUATION est une thématique qui focalise aujourd'hui l'attention de tous les acteurs et partenaires du système éducatif. L'objet de ce dossier est de tenter de l'aborder de manière originale, en interrogeant la démarche plus que les résultats : nous écartons donc d'entrée de jeu les *Le niveau baisse (s'élève) ou Il est plus élevé en Finlande qu'en France*.

Il est par exemple intéressant de se demander dans quelle mesure l'évaluation pourrait être un outil de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (et de l'hétérogénéité des compétences de chacun d'entre eux), afin de contribuer à la réussite de tous, y compris les élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais ne se constitue-t-elle pas parfois en obstacle dans le cadre de certaines pratiques ?

La problématique de l'évaluation est abordée ici sous des angles multiples : il fallait d'abord faire le point sur les différents dispositifs et formes de l'évaluation dans le champ pédagogique, mais aussi psychométrique, et le problème de l'évaluation des élèves à besoins éducatifs particuliers méritait qu'on s'y attache, en liaison avec les enseignements disciplinaires. Mais la question centrale semble bien être celle-ci : l'évaluation est-elle au service de la sélection ou aide-t-elle l'élève à apprendre et le professeur à enseigner ? Un certain consensus se dégage des différentes approches. La question de la faisabilité est posée. Nous formons le souhait que cet ouvrage puisse nourrir les pratiques futures.

**Jean-Marc Dutrénit** montre comment la compétence sociale constitue l'objet d'une nouvelle discipline qui médiatise les autres apprentissages et permet ainsi d'assurer une certaine réussite personnelle. Dans le contexte social actuel, la finalité de la fonction d'évaluation ne devrait plus être la sélection des meilleurs, mais plutôt une aide à la réussite de tous pour éviter l'exclusion. La vraie question est de savoir de quoi manquent ceux qui échouent ou en d'autres termes, qu'est-ce qui caractérise ceux qui réussissent ? Ainsi, l'analyse de certains succès ou d'expériences menées sur les territoires français, européen ou international a permis de définir la compétence sociale comme une maîtrise de la réciprocité interpersonnelle et intergroupe. Autrement dit, une personne se trouvera en situation de réussite si

elle a la capacité à vivre des relations de réciprocité majoritairement positives avec ses partenaires. D'où l'importance pour Jean-Marc Dutrénit, d'une part, d'intégrer dans tout processus d'évaluation de l'élève plusieurs composantes, dont celle de l'évaluation de sa compétence sociale, d'autre part, de s'appuyer sur cette évaluation pour, si nécessaire, offrir à l'élève un programme de développement de cette compétence qui lui permettra de retrouver le chemin de la réussite scolaire et personnelle.

**Christine Philip** développe une conception de l'évaluation qui consiste à observer l'élève dans ses apprentissages pour ensuite pouvoir modifier son action pédagogique en fonction des besoins repérés, tout en associant l'élève à ce processus. Les différents types d'évaluation habituellement cités sont revisités. Au-delà de leurs limites respectives, l'auteur montre qu'en fait, toute évaluation peut être formative à condition que la finalité soit bien d'observer pour ensuite intervenir en vue d'aider à apprendre. En outre, l'évaluation sera formatrice si l'élève, considéré comme acteur de ses apprentissages, y participe. Avant de développer une conception pragmatique et réaliste de l'évaluation, Christine Philip aborde la question des obstacles et difficultés de mise en œuvre que l'on peut observer dans les pratiques des enseignants, mais aussi du côté des élèves. L'art d'enseigner, conclut-elle, c'est finalement entrer en pédagogie, c'est-à-dire dans une relation de confiance avec l'élève, et utiliser l'évaluation pour modifier l'acte même d'enseigner.

**Janine Laurent-Cognet** se demande, dans le cadre de travaux conduits pour l'agence européenne, comment l'évaluation des élèves vue du côté de la législation, mais aussi des pratiques actuelles peut contribuer à développer une école inclusive en France. Après avoir montré que la législation française en matière d'évaluation est très propice à développer une école inclusive, elle constate un certain décalage du côté des pratiques des enseignants. Pour autant, le recensement de bonnes pratiques ou de pratiques innovantes laisse présager une évolution qui contribuera à développer une école française plus inclusive.

**Martine Marsat** centre principalement sa réflexion sur le rôle de l'évaluation formative dans la réussite des élèves. Mais, en tout premier lieu, elle fait le point sur la définition, l'origine et l'évolution du concept d'évaluation. Puis elle aborde le couple habituel, à savoir évaluation sommative/évaluation formative sous l'angle des fonctions sociale et pédagogique de l'évaluation, pour ensuite, recentrer ses propos sur le rôle de l'évaluation formative dans la gestion de l'hétérogénéité. C'est bien à partir de ce type d'évaluation que l'enseignant peut réguler son enseignement, mettre en œuvre la différenciation pédagogique nécessaire pour répondre aux besoins des élèves et mieux expliciter ses attentes. Du côté de l'élève, ce type d'évaluation permet une élaboration progressive dans le déroulement de ses apprentissages jusqu'à ce qu'il soit capable de s'autoréguler pour devenir autonome. Que l'évaluation soit formative et/ou sommative, les enseignants ont souvent des difficultés à développer de telles pratiques. Martine Marsat donne quelques pistes permettant de leur venir en aide.

**Dimitri Afgoustidis** s'interroge sur la rencontre possible entre psychologie et pédagogie et se demande, plus précisément, quels peuvent être les apports actuels de l'évaluation psychométrique aux pratiques pédagogiques. Il évoque tout d'abord une pratique de la psychométrie au début du vingtième siècle ayant pour principal objectif de classer et d'orienter les individus sur la base de critères objectifs. Puis il livre un constat relatif à une période plus récente, qui énonce la difficulté à utiliser la mesure des aptitudes intellectuelles pour répondre au questionnement des pédagogues face aux obstacles d'apprentissage rencontrés par leurs élèves. C'est à la lumière des apports de la psychologie cognitive que psychométrie et pédagogie vont pouvoir s'ouvrir l'une à l'autre. Ainsi, une conception dynamique de l'évaluation des aptitudes et processus ouvre la possibilité d'élaborer un programme d'apprentissage au sein duquel contenus didactiques et processus cognitifs s'étayeront les uns les autres.

**Odile Cochetel et Véronique Naumovic**, respectivement médecin scolaire et inspectrice chargée de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le département d'Indre-et-Loire, s'intéressent à la scolarisation des élèves manifestant de troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit au collège. La question de l'évaluation est là encore centrale. D'une part il s'agit de sortir de la stricte évaluation sommative de l'élève pour, à partir d'une évaluation diagnostique fine, comprendre ses difficultés et repérer ses besoins. D'autre part, il faut faire en sorte d'adapter les modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève dyslexique, sans renoncer aux exigences des programmes scolaires et dans le respect de l'équité. Odile Cochetel et Véronique Naumovic ont une approche pragmatique de la problématique et proposent un véritable vade-mecum pour la scolarisation d'un élève dyslexique.

La recherche de **Jean-Paul Fischer** consiste tout d'abord à élaborer une définition de la dyscalculie qu'il appellera encore acalculie ou trouble spécifique du calcul. Il s'agit de l'incapacité à calculer en opposition à l'incapacité à lire et écrire les chiffres ou les nombres. L'on entend par calculer la mise en relation des quantités directement à partir de leurs représentations numériques. Dans un second temps, il définira deux critères sur lesquels s'appuyer pour parler de dyscalculie : le critère de difficulté en calcul (score significativement inférieur à celui de la population parente) et le critère de discrédance (score significativement inférieur au score obtenu à une épreuve comparable de langage). Une fois l'opérationnalisation de ces critères définie, ceux-ci ont été appliqués sur un échantillon d'une circonscription primaire aux évaluations nationales de CE2. Les résultats ont conduit à identifier 1,2 % des élèves comme potentiellement dyscalculiques en lieu et place des 6 % habituellement annoncés. En outre, l'auteur précise que ces résultats doivent être complétés par des observations cliniques ou neurologiques pour garantir d'une fiabilité maximale. Finalement, à la lumière de cette recherche, la véritable question est bien de se demander si la dyscalculie existe.

**Christelle Derelle**, en tant que responsable de secteur dans les institutions du Phare (Illzach), apporte un témoignage sur la création d'un pôle d'intégration pour des élèves déficients visuels. C'est en s'appuyant sur un cadre réglementaire résolument axé à la

fois sur la scolarisation en milieu ordinaire et la participation des usagers, mais aussi en partant des besoins des élèves que les professionnels ont conçu ce dispositif collectif de scolarisation à l'école ordinaire. Évaluer les besoins des élèves puis élaborer des réponses en terme de scolarisation et enfin évaluer le dispositif mis en place, le tout au sein d'un travail d'équipe et partenarial : Christelle Derelle décrit et explique une démarche qui semble satisfaire tous les acteurs par son pragmatisme et sa cohérence.

**Annie Carcaillon et Fabrice Bertin**, tous les deux professeurs d'histoire et de géographie, l'une au collège/lycée Morvan à Paris, l'autre formateur au Cnefei, situent la problématique de l'évaluation des élèves au croisement de la didactique de leur discipline et de la spécificité de la surdité. Leur pr occupacion est double : mettre en œuvre des activités d'apprentissage accessibles, évaluer des savoirs et des savoir-faire spécifiques en histoire et géographie, en évitant dans les deux cas l'interférence du défaut de maîtrise de la langue française. En s'appuyant sur des présupposés didactiques et une démarche scientifique de résolution de problème, les auteurs inventorient les modalités d'évaluation utilisées, en limitant autant que possible la part de l'écrit. Pour eux, la question de l'évaluation en histoire géographie est centrale et englobe toutes les étapes de l'apprentissage.

**Patrice Renaud** centre son regard sur la question de l'évaluation en technologie, tout particulièrement en Segpa et/ou en Erea. Son analyse longitudinale des textes officiels permet d'appréhender l'esprit dans lequel il est conseillé d'évaluer les élèves. Même si l'on constate au fil des années certaines ruptures en ce qui concerne les contenus et les démarches, les textes mettent l'accent sur le rôle de l'évaluation formative dans le parcours de l'élève. La question de l'adaptation des modalités d'évaluation en Segpa ou en Erea est tout particulièrement développée. Le challenge est bien de faire en sorte que les pratiques des enseignants soient au service de la réussite des élèves. Pour ce faire, Patrice Renaud inventorie les critères des bonnes pratiques en matière d'évaluation formative, sans pour autant exclure l'évaluation sommative qui, si elle est bien utilisée, contribue, elle aussi à la réussite des élèves.

**Anne Marie Bastien** interroge la résistance de la matière artistique à l'évaluation. La question posée est celle de la pertinence du jugement esthétique, face au rejet parfois exprimé de toute forme d'évaluation dans le domaine artistique, mais aussi face à l'instrumentalisation des enseignements artistiques au profit d'autres apprentissages comme la lecture, le vocabulaire ou de compétences transversales comme la capacité d'attention. Malgré tout, l'auteur estime qu'il importe de mesurer, à travers ce qui est observable, le progrès d'une maturation artistique, car on ne saurait se contenter d'apprécier uniquement le degré de bien-être, ce que l'on pourrait être tenté de faire avec des jeunes handicapés. C'est alors le projet éducatif qui va guider l'évaluation, dont l'utilité dépendra essentiellement de la clarté des objectifs de l'enseignant. Une évaluation qui ne peut être normative, ni s'accommoder de *grilles*, car il faut de la souplesse pour rendre compte d'une démarche artistique. Une évaluation enfin qui intègre l'*acte de publication*, car les pratiques artistiques n'ont de sens que si elles rencontrent un public.