

L'évaluation : moteur ou frein de l'innovation ?¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2008

Mots clefs : évaluation – régulation – communication

Résumé : L'évaluation entretient un rapport ambigu à l'innovation : d'un côté, elle est supposée permettre la régulation, l'amélioration des pratiques pédagogiques et des politiques scolaires ; de l'autre, le souci de contrôler prend parfois de telles proportions que donner des gages de fiabilité prend le pas sur le projet d'innover. Les deux préoccupations – mesurer ce qui s'apprend, attester qu'on sait enseigner – sont forcément en tension. Le problème est moins de s'en plaindre que d'établir à quelles conditions peut s'enclencher la spirale vertueuse reliant culture de l'évaluation, développement des pratiques, confiances des usagers et contrôle bien tempéré. Sur la base de constats empiriques, on peut plaider pour une priorité : découpler la fonction de régulation (interne) du travail de communication (externe) pour faire un usage résolument et littéralement *pragmatique* de l'évaluation.

« Nur ein völlig Fremder kann Ihre Frage stellen. Ob es Kontrollbehörden gibt? Es gibt nur Kontrollbehörden. » / « Y a-t-il un service du contrôle ? Un étranger peut seul poser une telle question. Tout est service de contrôle au Château ! »
Franz Kafka, le Château

A priori, le rôle de l'école est moins d'évaluer ce qu'elle enseigne que d'enseigner aux élèves l'ensemble des savoirs qu'une société juge valables d'être partagés. L'évaluation des apprentissages n'est donc pas censée être un but en soi, mais le moyen de vérifier si le projet d'instruire aboutit et, dans le cas contraire, de modifier au besoin les manières de faire mal appropriées. Le principe est valable au niveau des systèmes scolaires, qui lancent ou bloquent des réformes sur la base d'enquêtes à large échelle ou d'épreuves standardisées. Il l'est de même du côté de chaque enseignant, renouvelant ou non sa pratique à partir de ce qu'il pense être connu, acquis ou en voie de l'être par ses élèves.

De l'observation informelle *in situ* au contrôle systématique et par le haut des curriculums, des méthodes, des filières d'études ou des établissements, l'évaluation est idéalement le processus par lequel se contrôle et s'améliore l'enseignement. Quand des polémiques éclatent, par exemple, « pour ou contre » les moyennes chiffrées ou le classement des universités, c'est en fait et toujours au nom de conceptions divergentes d'une même ambition déclarée : établir les critères d'une école de qualité et s'y référer pour la faire progresser. Le conflit semble moins porter sur la volonté de faire « au mieux » (Vellas, 2002) que sur la stratégie à privilégier. Sauf que l'absence d'unanimité peut pousser à la démesure de la mesure (Maulini, 2003a), à une telle obsession d'évaluer que celle-ci prend le pas sur le souci de former.

On peut donc se poser au moins trois questions :

¹ Texte rédigé en écho à la table ronde « L'évaluation : moteur ou frein de l'innovation ? » organisée lors du colloque de l'ADMEE-Europe « Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension », Université de Genève, 9 janvier 2008. Participant-e-s : Danielle Bonneton, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE) ; Hugues Draelants, Observatoire sociologique du changement, CNRS/Sciences Po, Paris ; Patricia Gilliéron Giroud, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes éducatifs (URSP) ; Georges Pasquier, Président du syndicat des Enseignants romands (SER). Organisation et modération : Olivier Maulini, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE)

1. Comment ses partisans conçoivent-ils une évaluation soutenant d'abord les apprentissages des élèves, des maîtres, des institutions ?
2. Dans les faits, peut-on dire que les (nouvelles) manières d'évaluer sont plutôt favorables ou défavorables au développement de meilleures manières d'enseigner ?
3. Si la relation entre les deux pôles n'est pas mécanique, sait-on à quelles *conditions* l'évaluation peut orienter ou au contraire empêcher l'innovation, l'émergence et la diffusion de façons plus justes et plus efficaces d'assurer l'accès à l'instruction ?

Je vais aborder ces questions tour à tour, et centrer la dernière sur un enjeu de vocabulaire : quand l'école évalue, ne fait-elle que réguler son action, ou cherche-t-elle à donner des gages de fiabilité, y compris pour assurer – à tort ou à raison – une nécessaire part de stabilité ? Nous verrons que cette nuance n'est pas anodine, et qu'elle doit peut-être nous inciter à découpler davantage – y compris pour mieux les articuler – les fonctions de *prise* et de *transmission* d'informations, donc d'*évaluation* d'un côté, de *communication* de l'autre, deux gestes et deux mots peut-être trop souvent superposés.

1. L'intention : évaluer pour (mieux) enseigner

Comme dans toute profession, on ne peut idéalement enseigner qu'en se renseignant soi-même sur ce que produit son action, en prélevant des informations à intervalles réguliers. C'est ainsi que se gère l'écart entre les effets attendus et les effets réellement obtenus, ou au moins la part observable de ce vers quoi l'activité est supposée se diriger (Clot, 1999).

Toute la littérature sur l'« évaluation formative », la « régulation des apprentissages » ou le « jugement professionnel » des enseignants (Hadji, 1997 ; Perrenoud, 1998 ; Allal & Lafortune, 2007) est sous-tendue par cette intention : confronter la pratique pédagogique à ce qu'elle produit chez les élèves, pour l'aider – voire l'inciter – à se corriger elle-même pour (mieux) parvenir aux fins qu'elle prétend viser. Que serait une manière d'enseigner appliquée mécaniquement, aveuglement, sans le souci de vérifier si ce qu'elle obtient et conforme à ce qu'elle prétend *valable* de poursuivre au départ ?

Je ne dis pas que l'évaluation n'a toujours que cette seule ambition. Je rappelle seulement que soutenir les apprentissages a souvent été le moteur revendiqué des innovations, même et peut-être surtout dans les périodes où les idéaux progressistes sont remis en question. Chez les plus militants, on sent comme une pointe d'impatience face à une nécessité qui aurait paradoxalement tant de peine à s'imposer :

Il importe au plus haut point, si l'on veut lutter contre l'échec scolaire et les inégalités, d'obtenir de l'information sur les acquis des élèves aussi bien que sur les effets des situations d'apprentissage qui leur ont été proposées. Sans cette information, nul enseignant ne peut réguler son action en connaissance de cause, construire de nouvelles situations d'apprentissage adaptées aux difficultés et aux obstacles rencontrés par la classe dans son ensemble ou par un élève particulier. À cette fin, il a besoin d'une évaluation qualitative, analytique, susceptible de fonder un diagnostic et un pronostic. (...) Le réel enjeu de l'évaluation n'est-il pas de la connecter le plus intimement possible à la formation de l'élève ? (Bonneton, 2003, p. 56)

Ce souci peut être transposé au niveau politique, lorsqu'il ne s'agit plus d'informer un maître en particulier, mais tout un système scolaire ou même la communauté élargie des acteurs de l'éducation, des effets de certains choix et de leurs liens avec ce qui est attendu et valorisé par les lois et les programmes. En passant de l'évaluation dans la classe à des mesures externes par le moyen d'épreuves générales ou d'enquêtes internationales, on change d'échelle, peut-être de critères de jugement, mais l'intention affichée reste bien, au final, l'amélioration des apprentissages et des pratiques d'enseignement :

La politique et l'action éducatives, à tous les niveaux, des grands responsables aux acteurs de terrain, doivent se fonder davantage qu'aujourd'hui sur l'évaluation : évaluation des pratiques éducatives, évaluation des innovations et expérimentations, évaluation des résultats de l'action, évaluation des personnes aussi doivent guider la façon d'exercer son métier et la façon de conduire le système éducatif. (...) Le débat public sur l'école doit être davantage alimenté par des évaluations objectives, et, par là même, devenir plus fécond et plus utile : les évaluations à charge, comme les louanges sans fondement doivent être équilibrées (...) par une connaissance impartiale de l'état du système, en particulier des ses résultats. (Forestier & Thélot, 2007, p. 23)

Équité d'un côté, efficacité de l'autre, semblent toutes deux dépendre d'une évaluation rigoureuse, systématique, organique, soutenant les apprentissages des élèves, des enseignants, des institutions éducatives plus largement. Qu'elle fasse des bilans réguliers (évaluation sommative) ou accompagne les processus à réguler

(évaluation formative), la prise d'informations paraît la condition *sine qua non*, non d'un jugement « neutre » sur ce que vaut un enseignement, mais d'une réflexion documentée et de discussions arbitrées sur la meilleure façon de le faire évoluer.

Voilà pour le projet. Mais comme on le sait, autre chose sont les faits. Qu'observe-t-on sur le terrain, lorsqu'on cherche à implémenter – avec ou sans les enseignants – des manières d'évaluer supposées mettre, comme le demande par exemple le Syndicat des enseignants romands (SER, 2001), l'apprentissage plutôt que l'évaluation « au centre de l'école » ? En somme, comment se sort-on de ce paradoxe : se concentrer sur l'évaluation pour la mettre à sa juste place, subordonnée à l'action ?

2. La tension : réguler ou justifier son action ?

Il semble que, par endroits, une spirale vertueuse mène de la culture de l'évaluation à l'amélioration des pratiques, de l'amélioration des pratiques à la reconnaissance sociale des enseignants, et de cette reconnaissance à l'implication des professionnels dans le processus de régulation. L'éducation comparée montre que les pays où l'on mesure moins pour classer que pour prévenir les difficultés sont aussi ceux où les maîtres sont plutôt sereins, les blocages plutôt rares, les innovations acceptées puisque les expériences précédentes se sont bien passées (Maurin, 2007). Qu'en est-il des autres ? Peut-être ont-ils plus besoin d'innover, et peut-être en sont-ils *pour cela même* davantage empêchés. Cela oblige à problématiser les allers-retours, les à-coups, la spirale chahutée d'un changement localement plus conflictuel, plus dur à conduire, pas moins à penser.

Premier temps du raisonnement : le progrès ne se décrète pas. Prétendre que l'évaluation fixe le cap de l'enseignement est une « théorie simpliste du changement » (Draelants, 2006). Il ne suffit pas de dresser un constat (« *le redoublement est néfaste* », « *l'enseignement explicite ne l'est pas* »...) pour déclencher sur le champ la prise de conscience qui entraînera la régulation dont dépend l'amélioration. La rationalité des acteurs n'est pas celle dont rêveraient les prescripteurs : ils ne cherchent pas toujours l'excellence (pour ne pas s'épuiser), ils se fient à leur expérience (qu'ils connaissent de près), ils s'expriment par conviction, mais aussi en fonction d'intérêts personnels ou communs à la profession (donc dans plusieurs registres de justification). Des manières de faire peuvent déplaire aux experts : cela n'engage pas les praticiens. Ils peuvent être eux-mêmes en mouvement : cela ne leur évite pas de devoir composer avec les élèves, les parents, voire le reste de la population. Au total, il est aussi difficile d'imposer une innovation que d'y renoncer au motif que la base a toujours raison. Dire que les enseignants ne savent rien, ou prétendre au contraire qu'ils n'ont rien à apprendre, ne font en somme que deux variantes de leur déqualification.

D'où le pas suivant. Initier la réforme, mais de manière négociée, en associant les acteurs, en leur donnant un maximum d'assurances quant à la pertinence du changement et à son impact en temps réel sur l'efficacité, le sens, la qualité de l'enseignement. Ce souci légitime alimente le besoin de donner des signes lisibles, fréquents, rassurants, du fait que le jeu de l'innovation vaut la chandelle de la déstabilisation. L'école et les maîtres s'efforcent de rendre mieux et plus souvent compte de ce qui s'apprend, ce qui peut les priver – seconde menace – et de temps pour enseigner, et d'espace pour innover. On prépare les élèves pour le prochain examen à passer. On réduit les objectifs aux questions qui leur seront posées. On rédige ces questions de manière à prévenir tout reproche d'arbitraire ou d'ambiguïté. Au total, l'évaluation devient moins le moteur que le frein du renouvellement : la régulation des apprentissages cède le pas à leur découpage en unités de bas niveau ; les élèves cherchent moins à se former qu'à se sortir une à une des réitations ; les étapes sont les mêmes pour tous plutôt que différenciées en fonction des besoins et des situations ; chaque enseignant conduit son groupe-classe selon ses normes, ce qui vide le travail d'équipe de son sens et fragilise au final la profession. À l'extrême, ces effets sont aux antipodes de la priorité apparente : on enseigne *ce qui peut* se mesurer ; on ne mesure pas ce qui *devrait* s'apprendre pour parvenir à mieux l'enseigner.

Perrenoud (1998, pp. 73-86) a montré combien les « procédures ordinaires d'évaluation » peuvent encourager la reproduction des pratiques pédagogiques. Le contrôle occupe une large part du temps d'enseignement : il en reste d'autant moins pour penser au changement. Les élèves travaillent pour la note, la moyenne ou la promotion, ce qui développe un « rapport utilitariste au savoir ». Les bons et les mauvais points instituent une forme de « chantage », des rapports de pouvoir permanents en lieu et place de la coopération. Les savoirs sont organisés pour être évalués plutôt que pour être enseignés, ce qui entérine une « transposition didactique conservatrice ». Les activités sont « fermées, structurées, bien rôdées », au détriment de recherches et de méthodes d'entraînements plus stimulantes. On se concentre sur les habiletés « isolables et chiffrables », pas sur les compétences de haut niveau. La force du système est son exactitude apparente, mais elle n'en cache que mieux « un grand arbitraire, difficile à concierter ». On peut se demander si ces travers sont fatals, et surtout si les pratiques alternatives sont à l'abri de ce genre de critique.

Changeons le mot « note » par le mot « dossier d'évaluation » ou « rapport d'activité de l'établissement » : je ne dis pas qu'ils sont équivalents, mais qu'une pratique *a priori* orientée vers le soutien de l'apprentissage peut elle aussi dériver de la régulation vers la *justification* de l'enseignement, autrement dit, de l'information des travailleurs (élève, enseignant, directeur) vers celle de leurs contrôleurs, officiels ou non (parents, hiérarchie, experts, journalistes, population). Ce n'est pas nécessairement incompatible, mais conceptuellement tout à fait différent.

On peut arbitrairement cocher des items dans une grille d'évaluation. Réduire les savoirs à des indicateurs pointables aisément. Centrer les activités sur ce qui est valorisable dans le dossier. Faire travailler sous la menace du décochage permanent. Passer tant de temps à produire un portfolio qu'on en revient à regretter l'époque où les leçons alternaient avec de courtes récitation. La note a des défauts : elle ne mesure pas, elle dresse des classements (Cardinet, 1991 ; Maulini, 2003b). Mais elle n'a pas le monopole de la bureaucratisation. Même quand la réforme s'engage, on peut toujours interroger son coût : au-dessous d'un certain seuil, le manque d'information dérouté l'action ; au-dessus d'un second seuil, elle la paralyse, ce qui n'est pas la solution. Posons donc la question kafkaïenne : que signifie ce contrôle devenu incontrôlé ?

3. Communiquer plus, évaluer moins : pragmatique du contrôle

Les cas pratiques ne manquent pas : l'école évalue mais elle est elle-même évaluée ; elle est donc tentée de faire d'une pierre deux coups, et de tranquilliser l'extérieur *via* ses procédures de contrôle intérieur. Dans un contexte d'innovation, les habitudes sont bousculées, ce qui renforce d'autant le besoin d'offrir des garanties aux usagers. Des appréciations et un portfolio de l'élève viennent par exemple remplacer les travaux notés : ils font tomber le pare angoisse existant et deviennent le « rempart » des maîtres face aux parents décontenancés et à ceux qui se réclament de leur inquiétude pour demander l'abandon des réformes. Le pilotage de l'enseignement cède le pas à la légitimation du changement, même et surtout si les vertus de ce dernier ne sautent pas aux yeux immédiatement.

Alors qu'au niveau théorique, l'utilisation du dossier ou portfolio est porteuse d'une démarche pédagogique d'apprentissage et d'évaluation complexe, les textes scolaires, sans abandonner ces intentions, y ajoutent des **missions informatives** (combler le vide laissé par l'abandon des notes et des moyennes auprès des familles) et certificative (**documenter et justifier** les décisions prises par l'enseignant). Les définitions figurant dans les textes officiels se caractérisent ainsi par une multiplication des rôles et des contenus du dossier, entraînant une importante confusion entre l'objet et la démarche qui sous-tend son utilisation. En prise avec la complexité de l'utilisation du dossier, les enseignants vont opérer un **repli progressif** sur la **mission de communication** du support, voire sur la constitution d'un simple répertoire, plus ou moins complet, de travaux sommatifs ou certificatifs. (Gilliéron Giroud, 2007, p. 25 ; les passages en gras sont soulignés par moi)

On est passé de l'intention d'améliorer l'enseignement à des missions nouvelles – et surajoutées – d'information, de documentation, de justification, bref, de *communication* à des fins d'apaisement. Quoi de plus naturel, puisque l'école – comme toute bureaucratie – est finalement moins sommée de différencier son action que de la rendre apparemment rationnelle, objective, équitable par le respect de procédures impersonnelles, non susceptibles de discussion. La note avait cette fonction. Le portfolio s'épuise à reprendre le flambeau.

À tous les échelons, de l'enseignant au ministre de l'éducation, la « société de la défiance » (Algan & Cahuc, 2007) et le « déclin de l'institution » (Dubet, 2002) peuvent paradoxalement entraîner, et des menaces de dérégulation (salaire au mérite, marché scolaire, chèque éducatif, etc.), et le repli sur des positions défensives, très codifiées, protégeant l'école des reproches d'arbitraire et d'inéquité (Maroy, 2005). D'un côté, le phénomène se comprend : pour garder sa marge de manoeuvre, l'instruction publique a besoin de confiance, d'espace, de sécurité. Elle ne peut pas s'exposer naïvement aux critiques, mépriser ses partenaires au motif qu'elle détient la vérité. Mais comment tenir compte de l'épaisseur du réel, du conflit indépassable entre pédagogie idéale et idéal démocratique de l'affrontement des idées, sans renoncer à l'expertise et à l'éthique que la profession peut par ailleurs revendiquer ? À trop se rétracter par gain de paix, on court le risque de se renier, de (se) rassurer étrangement en ne faisant plus son métier.

Imaginez un restaurant gastronomique réputé dont les clients exigeraient d'être informés de manière continue de la manière dont progresse la préparation du plat qu'ils ont commandé. Du coup, la moitié du temps de travail des cuisiniers consisterait à informer les clients, au détriment de la qualité de la cuisine... Absurde ? Oui. Mais c'est ainsi que fonctionne l'école. Une institution qui passe plus de temps à dire ce que savent les élèves qu'à les faire progresser. Pire, une institution qui s'habitue à ne savoir des élèves que ce qu'il faut en dire à leurs parents. Comme

une médecine dont le principal objectif serait de produire des bulletins de santé. (Perrenoud, 2005, p. 14)

Quand évaluer devient la fin, on oublie d'en faire un moyen. Il y a « déplacement de but » (Merton, 1940/1965), moins d'encouragement à former mieux que d'obsession de faire taire les suspicieux. Dans les faits, les choses sont intriquées. Entre la visée théorique (contrôler pour bien faire) et la forte pente empirique (faire mine de tout contrôler), l'école doit bien plus assumer la tension que choisir une option. Peu de maîtres travaillent activement à contrarier les apprentissages. Peu non plus se moquent complètement de rassurer le public, les élèves, leurs parents. Les pratiques d'évaluation sont comme toutes les pratiques : cohérentes et sensibles aux contradictions, stables et en mouvement, normées et capables de renouvellement, en partie impensées, en partie revendiquées ou questionnées explicitement. Mais si l'on veut qu'elles mènent, au bout du compte, vers plus de compétences (chez les maîtres) et plus d'apprentissages (chez les élèves), alors il serait utile de découpler deux problèmes : 1. la conduite de l'enseignement ; 2. sa justification auprès des tiers intervenants.

À quelles conditions l'évaluation est-elle le moteur plutôt que le frein de l'innovation ? Il y en aurait beaucoup, de quoi écrire un traité tout entier sur la forme scolaire et les ressorts de son évolution. Mais s'il ne fallait activer qu'un levier, je militerais volontiers pour celui des concepts à différencier. L'école doit d'une part évaluer, *d'autre part* communiquer. Cela fait deux projets, deux obligations, deux compétences essentielles, dont les failles respectives peuvent interférer, mais qu'il faut, pour cela même, penser et instrumenter en partie de façon séparée. On évalue pour réguler. On communique pour coordonner. Il y a deux mots à distinguer : ramener l'un sur l'autre en parlant d'« évaluation informative » est un raccourci qui fait perdre au total autant de temps que d'énergie.

Lorsqu'il communique, l'homme fait un usage *pragmatique* du langage. Il ne se contente pas de dire ce qu'il pense, en toute transparence, sans souci des conséquences. Il combine franchise et secret, doute et aplomb, expression de soi et défense de son pré carré. Il ne cherche pas qu'à se transformer : il veut aussi faire de l'effet, provoquer chez autrui une prise de conscience, du questionnement, de la crainte, du soulagement, de la reconnaissance, de la confiance, toute une gamme d'impressions, positives ou non, qu'il ne s'agit pas de juger mais de considérer comme des faits (Cifali, 1994). Cela évite de confondre ce que l'on se dit en privé et ce qu'on livre au dehors pour se faire entendre et respecter.

Communiquer, pour l'école, ce n'est pas uniquement publier des revues sur papier glacé : c'est assumer que les interlocuteurs ne sont pas conquis d'avance, qu'ils ont le droit d'être informés, mais qu'il y a là un travail spécifique à mener, y compris par le biais des élèves et de l'implication de leurs parents dans certaines activités (Bolsterli, Maulini & Wandfluh, 2007). Si l'on assume cette fonction de relation publique, on s'oblige à produire des messages appropriés, orientés vers l'extérieur, conçus pour être compris par les non initiés. On se donne une tâche de plus, mais on s'évite aussi de parasiter les autres par le souci permanent de tout justifier.

Évaluer moins, communiquer plus : la charge, au final, ne serait pas augmentée. Et si les familles sont moins anxieuses, les autorités plus audacieuses, l'enseignement pourrait gagner en autonomie, donc en occasions de réguler. Le frein moteur pourrait cette fois fonctionner : on sait que dans les fortes pentes, il contrôle la vitesse en même temps qu'il fait avancer.

Références bibliographiques

- Algan, Y. & Cahuc, P. (2007). *La société de la défiance. Comment le modèle social français s'autodétruit*. Paris : Editions Rue d'Ulm.
- Allal, L. & Lafortune, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bolsterli, M., Maulini, O. & Wandfluh, F. (2007). Familles et école : le savoir au coeur de la relation. In M. Bolsterli & O. Maulini (Ed.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (pp. 139-149). Bruxelles : De Boeck.
- Bonneton, D. (2003). Mesure. In LIFE, *L'école entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot* (pp. 55-57). Lyon : Chronique sociale.
- Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire, des origines à demain*. Neuchâtel : Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Draelants, H. (2006). *Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone* (Cahiers de recherche en éducation et formation, N° 52). Université catholique de Louvain : Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation. [Page Web]. Accès : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/052cahier.pdf>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Forestier, Ch. & Thélot, C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France ? Les conclusions du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : Stock.
- Gilliéron Giroud, P. (2007). *Le dossier d'évaluation dans la scolarité obligatoire du canton de Vaud. Intention et mise en œuvre* (Cahiers de l'URSP N° 127). Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. [Page Web]. Accès : http://www0.dfj.vd.ch/URSP/activites/publications/ursp_publ/06.127_pg/PGG_127.pdf
- Hadji, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.
- Kafka, F. (1935). *Le Château*. Paris : Gallimard.
- Maroy, Ch. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? (Cahiers de recherche en éducation et formation, N° 49). Université catholique de Louvain : Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation. [Page Web]. Accès : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/049cahier.pdf>
- Maulini, O. (2003a). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. *Educateur*, numéro spécial « Un siècle d'enseignement en Suisse Romande » (2), 33-37. [Page Web]. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/mesure.html>
- Maulini, O. (2003b). La note : claire, juste, exigeante ? Contre-argumentaire pour votation populaire. *Educateur*, 3, 24-27. [Page Web]. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/charlemagne0303.html>
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- Merton, R. K. (1940/1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2005). L'évaluation des élèves, outil de pilotage ou pare angoisse ? *Cahiers pédagogiques*, 438, 14-16. [Page Web]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_10.html
- Syndicat des enseignants romands – SER (2001). *Thèses sur l'évaluation du travail des élèves*. Martigny : SER. [Page Web]. Accès : http://www.le-ser.ch/ser/docu/these_evaluation.html
- Vellas, E. (2002). Eduquer au mieux. Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Education et francophonie*, XXX(1). [Page Web]. Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-1/04-Vellas.html>

Annexe :

Syndicat des enseignant(e)s romand(e)s

Thèses sur l'évaluation du travail des élèves

Martigny, le 24 septembre 2001

http://www.le-ser.ch/ser/docu/these_evaluation.html

(...)

**Ce n'est pas l'évaluation qui doit être " au centre " du concept de l'école, mais l'apprentissage.
C'est le choix du type d'école qui définit le rôle et la place de l'évaluation.**

Le SER entend se battre pour un système éducatif qui...

- établit une école unique pour la scolarité obligatoire tout en permettant une différenciation aussi peu hiérarchisée que possible ;
- est au service de la justice et de l'intégration sociales ;
- vise des objectifs ambitieux pour tous les élèves, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir vivre ensemble ;
- favorise une approche par cycles pluriannuels plutôt que par degrés annuels ;
- valorise les méthodes actives et les pédagogies constructivistes ;
- vise la réussite du plus grand nombre ;
- associe les parents ;
- se donne un plan d'études cadre privilégiant un nombre limité d'objectifs fondamentaux ;
- table sur la professionnalisation du métier d'enseignant ;
- garantit aux enseignants des conditions de travail correctes ;
- promeut le travail en équipe ;
- reconnaît une certaine autonomie des établissements au sein d'un cadre commun ;
- promeut la formation et le développement continu des enseignants en tant que personnes et membres d'équipes ;
- assouplit l'organisation des temps et des espaces scolaires ;
- favorise le décloisonnement entre les disciplines ;
- limite le nombre d'enseignants intervenant auprès des élèves pour favoriser les relations personnelles dans un cursus scolaire ;
- ne fait pas de la sélection l'alpha et l'oméga de la vie scolaire ;
- favorise l'auto-évaluation au niveau des établissements ;
- se donne les moyens d'évaluer et de faire connaître sa progression vers une qualité toujours meilleure de la vie scolaire et de ses effets ;
- en concertation avec le corps enseignant, élabore à cet effet des instruments et enquêtes appropriés mais dissociés de l'évaluation du travail des élèves en classe.

En conséquence, le SER propose un système d'évaluation du travail des élèves qui...

Pour l'institution

- encourage des évaluations régulières à des fins formatives, mais n'institue de bilans formels des acquis qu'à la fin de chaque cycle d'apprentissage pluriannuel ;
- considère ces bilans comme des éléments significatifs de l'orientation et repousse la certification proprement dite à la fin de l'enseignement obligatoire ;

- fonde l'orientation dans les cursus scolaires sur divers éléments prédictifs, sans se limiter au seul bilan des acquis ;
- soit en cohérence avec les objectifs et la forme du nouveau plan d'études cadre romand (PECARO) et favorise le changement de paradigme de l'enseignement vers l'organisation de situations d'apprentissage ;
- soit évolutif et s'adapte aux différences entre écoles, publics, contraintes ;
- favorise et appelle la coopération et la formation continue des enseignants ;
- n'utilise pas l'évaluation courante du travail des élèves comme indicateurs permettant d'évaluer les enseignants, les établissements ou le système éducatif, toutes fonctions qui exigent des instruments et des enquêtes spécifiques.

Pour les enseignants

- permette une individualisation des parcours de formation au sein d'un cycle d'apprentissage pluriannuel et n'impose donc pas constamment à tous les élèves la même évaluation au même moment ;
- mette l'accent sur la référence aux objectifs d'apprentissage et à la progression dans leur direction plutôt que sur la comparaison entre les élèves ;
- mette l'accent sur le développement de compétences d'observation et d'interprétation, en proposant des points de repères et des outils, et n'impose pas aux enseignants des grilles standardisées d'évaluation ;
- reconnaisse, individuellement, en équipe ou par établissement, une part d'autonomie professionnelle dans la façon de concevoir et d'organiser le suivi des apprentissages (dossiers, portfolios, etc.) ;
- reconnaisse, individuellement, en équipe ou par établissement, une part d'autonomie professionnelle dans la mise en forme de ce qui est communiqué aux parents (contenus, codes, périodicité) ;
- exige une coordination au sein d'un même bâtiment et leur fournisse l'opportunité d'une régulation externe.

Pour les parents

- reconnaisse le droit d'être régulièrement informés de la progression de leur enfant vers les objectifs et de comprendre si elle est satisfaisante ou non ;
- conçoive l'information comme une synthèse ou une traduction des données recueillies par l'enseignant à des fins formatives, sans exiger un nouveau recueil de données ;
- permette de saisir que les bilans réguliers ne préfigurent pas nécessairement les résultats en fin de cycle ;
- informe sur les acquis et la progression de leur enfant en allant au-delà d'une simple note ou d'une position sur une échelle comparative ;
- soit propice à un dialogue constructif et à une coopération active entre les acteurs de l'école à propos des apprentissages ;
- soit conçue et présentée de sorte à favoriser des options concertées et raisonnables chaque fois qu'une décision importante est à prendre à propos de la scolarité (appui, progression, durée de séjour dans un cycle, orientation).

Pour les élèves

- soit assez flexible pour être suspendu ou aménagé lorsque sa stricte application pourrait aggraver les difficultés d'élèves en situations particulières ;
- se borne aux apprentissages visés par les plans d'études et à ce qui les favorise ou les empêche ;
- donne la priorité à l'évaluation formative, dans la perspective d'une pédagogie différenciée, et dans ce sens vise à une évaluation qui les aide à apprendre ;
- aide à comprendre leurs difficultés, à trouver du sens à leur travail et à se mobiliser pour apprendre ;
- aide à réguler leur travail et leurs apprentissages ;
- favorise l'émergence d'une culture de la réussite et empêche l'accoutumance à l'échec et la résignation ;
- évite l'obsession du classement, favorise la coopération, la solidarité et le développement des compétences collectives.