

Évaluer pour faire progresser



Marc Bablet, chef du bureau de la politique d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement à la DGESCO, a tenu une conférence intitulée « Évaluer pour faire progresser » lors de la formation nationale de formateurs REP qui a eu lieu à l'IFE. En dépliant la notion d'évaluation sous ses différentes formes, il montre comment les évaluations peuvent permettre d'organiser, d'orienter et de réguler le travail des élèves et des enseignants, pour peu qu'on y travaille collectivement...

Texte rédigé à partir de la prise de notes

Évaluer pour faire progresser

L'exposé de Marc Bablet est organisé en trois parties :

- Exploration de la question de l'évaluation
- Ce que le référentiel dit de la question de l'évaluation (24:46)
- Les évaluations des élèves utilisées dans une perspective de formation des professeurs (41:57)

Chapitre	Durée
Évaluer, une question éthique	02:05
Évaluer, une question politique	02:20

Évaluer, quelle légitimité ?	01:18
Des conditions pour une évaluation utile	01:27
Maitriser l'évaluation et ses conditions d'exercice	08:19
Sept questions qui influencent le processus éducatif	07:32
Contributions du référentiel de l'EP sur les questions d'évaluation	17:11
Les évaluations des élèves utilisées dans une perspective de formation des enseignants	14:24

En avant propos, Marc Bablet cite le dossier publié par l'IFÉ en 2014 "Évaluer pour (mieux) faire apprendre" comme un élément de référence lorsqu'on s'intéresse à la question de l'évaluation dans l'École.



Évaluer : une question éthique (à partir de 1:45)

Si "évaluer", c'est "prélever de l'information pour en faire quelque chose d'utile", se posent d'entrée un certain nombre de questions difficiles :

- De quel droit, avec quelle légitimité prélève-t-on de l'information dans le cadre scolaire ?
- De quelle manière prélever des informations ?
- Comment s'assurer de la qualité des informations prélevées ?
- Comment s'assurer que l'information prélevée va bien être utile pour l'action pour laquelle elle est prélevée ?

Ces questions mettent au premier plan la dimension éthique de l'évaluation.

Évaluer, une question politique (3:50)

Dans le même temps on perçoit que la question de l'évaluation est une question éminemment politique, en ce sens qu'elle concerne tous les citoyens. En effet on peut considérer qu'évaluer c'est exercer un pouvoir sur quelque chose ou sur quelqu'un, et cela conduit à se poser la question : De quel droit évalue-t-on ? Avec quelle légitimité ?

Aujourd'hui, le besoin d'évaluation au niveau national est légitimé par le fait que des évaluations internationales donnent des informations sur les fonctionnements ordinaires de l'École de France qui montrent qu'elle est fortement clivante socialement. Ce sont les éléments de cet ordre, pointés par les évaluations internationales, qui sont à l'origine de la refondation de l'école, et qui donnent légitimité aux acteurs de l'école pour évaluer, afin que les élèves soient moins victimes de l'impact social sur leurs apprentissages.

Évaluer, quelle légitimité ? (6:10)

Les informations fournies par ces évaluations internationales donnent des indications pour orienter le travail tandis que les évaluations conduites sur le terrain dans les établissements français, permettent de valider, d'infléchir et de réguler l'action. L'objectif est de faire en sorte que les élèves soient en capacité d'améliorer leurs réussites de façon à être moins victimes de leur contexte social. La réforme du collège, tout comme la refondation de l'éducation prioritaire, visent à concrétiser la devise : « Tous peuvent apprendre, tous peuvent progresser » (art L111-1 du code de l'éducation). Il s'agit donc bien d'un projet politique national qui porte la légitimité à évaluer et qui donne un cadre de travail aux équipes à la fois

pour l'enseignement et pour l'évaluation.

Des conditions pour une évaluation utile (7:28)

Pour qu'une évaluation soit utile, on attend d'elle qu'elle ait deux caractéristiques :

- qu'elle soit juste au sens de la justesse (nécessité de précision, de rationalisation et de fondement scientifique)
- mais aussi qu'elle soit juste au sens de la justice (juste vis à vis de l'élève, de son activité, de ses efforts et de son développement propre).

Maîtriser l'évaluation et ses conditions d'exercice (8:55)

Pour agir dans le double sens de

- réduire les écarts en lien avec les inégalités sociales préexistantes
- être juste au sens de justesse et de justice,

Les professionnels doivent maîtriser l'évaluation et ses conditions d'exercice.

Dans l'absolu, l'évaluation est constitutive de l'acte d'enseigner. Toute interaction entre humains génère du jugement intérieur, lié à des opinions, des avis évaluatifs, des catégorisations intériorisées fruits de stéréotypes, etc. A notre insu, nous émettons tous des jugements intérieurs qui ont une portée évaluative puisqu'ils influencent notre action.

Mais dès lors qu'il s'agit de prononcer des jugements évaluatifs, la maîtrise du professionnel devient exigible. « Maîtriser l'évaluation et ses conditions d'exercice » nécessite d'être vigilant pour faire la part des choses dans nos jugements, ceux qui relèvent de l'intuition, ceux qu'on a tendance à émettre et qui vont à l'encontre de la justice et/ou de la justesse et ceux qui ne sont pas utiles.

Si les stéréotypes constituent des catégorisations intériorisées qui aident à comprendre le monde, ils représentent également des obstacles pour en saisir la complexité. Il est donc légitime d'avoir des stéréotypes, mais il s'agit d'être conscient qu'ils représentent à la fois des leviers et des obstacles dans le processus d'évaluation. Pour se prémunir de certaines tendances naturelles à penser en termes de bien/mal par exemple, il apparaît nécessaire de se munir d'outils permettant de tenir les objectifs d'utilité, de justice et de justesse.

Évaluer sans comparer ni classer (12:59)

Au delà de cette tendance naturelle à comparer et à classer, qui est valable pour les élèves comme pour les professeurs, le travail ordinaire des enseignants s'inscrit souvent dans une relation duale, qui se concrétise, de manière tout à fait involontaire, par des attirances mais aussi parfois par de l'antipathie, du désintérêt. Ces ressentis éprouvés naturellement ont des effets sur les apprentissages et sur l'évaluation. Par exemple, dans le cadre de la commission nationale qui a travaillé sur la grande pauvreté, il a été montré que face à des enfants qui sentent mauvais, peu en importe les raisons, le professionnel "est moins attiré par ces élèves", ce qui s'incarne en matière d'interaction dans la classe par le fait qu'il les regarde moins, qu'il va moins vers eux pour soutenir leur activité ou l'étayer. Il s'agit là d'un problème professionnel à ne pas minimiser et il incombe à l'enseignant d'en avoir conscience et de réguler son action pour équilibrer la part des interactions dans la classe de façon à ne pas léser certains élèves.

Évaluer sans leurrer et en maintenant l'engagement de l'élève (15:09)

Entre justesse et justice, le professeur est toujours en tension. Il s'agit là d'un véritable dilemme professionnel dont il vaut mieux s'emparer que de l'ignorer. L'évaluation doit-elle signifier à l'élève l'intégralité de ses réussites inabouties de façon à ne pas le leurrer au risque que celui-ci se désengage des activités d'apprentissages ? Comment reconnaître l'effort dans ce contexte ? La question n'est pas à éluder.

Évaluation : fait de la leçon ou fait du curriculum de l'élève ? (16:14)

La question de savoir si ce que l'élève donne à voir lors d'une évaluation, est le fait du temps d'enseignement ou le fait du curriculum caché de l'élève, est toujours posée et le professeur n'a pas accès à la réponse. Dans un temps d'enseignement avec des objectifs d'apprentissages ciblés par l'enseignant, les élèves apprennent parfois d'autres choses, que l'enseignant ne perçoit pas et que le processus évaluatif ne permettra pas de restituer. La complexité de ces situations est difficile à repérer, l'évaluation n'informe que sur ce qu'elle questionne.

Sept questions qui influencent le processus évaluatif (17:14)

Ces sept questions peuvent outiller l'enseignant pour penser l'évaluation de manière utile et juste.

- Quel est le contexte, quel est le cadre ?
- Qui évalue ? (L'élève, le professeur, la classe, le parent)
- Quand évalue-t-on ? (En visée diagnostique, pendant l'apprentissage en évaluation formative, à la fin de l'apprentissage ; en début de cycle, pendant le cycle, en fin de cycle ?)
- A quelle temporalité renvoie l'évaluation ? (bilan de cycle, de séquence, apprentissage d'une leçon)
- Pour quel motif évalue-t-on ? (Pour réguler son enseignement, pour que les élèves apprennent régulièrement, pour qu'ils apprennent mieux, pour comprendre l'effet d'un enseignement, pour informer les parents, pour orienter l'élève)
- Pour qui évalue-t-on ? Qui est le destinataire des conclusions de l'évaluation ? (l'élève, le collègue, le parent, la société, les décideurs politiques (évaluations internationales))
- Qu'est-ce qu'on évalue ? (La maîtrise d'une compétence, la détention d'une connaissance, une performance dans un contexte, les progrès, les effets d'une politique)
- Quels outils ? (Notamment pour restituer l'information à son destinataire (cf le nouveau bulletin scolaire calé sur le socle à destination des parents))

Évaluations du système éducatif par la DEPP. (21:35)

La DEPP a pour mission d'évaluer le système éducatif au niveau national, éventuellement au niveau académique. Elle produit des informations qui permettent de comparer les résultats obtenus de manière globale entre éducation prioritaire et hors éducation prioritaire, au niveau national, à destination des décideurs du système éducatif. Son rôle n'est pas de produire des outils d'évaluation à destination des enseignants.

Outils d'évaluation pour organiser le travail dans les académies (22:10)

La DEPP n'ayant pas pour mission de dire, REP par REP, circonscription par circonscription, ni même département par département comment s'organise le travail, avec quelle efficacité et quelle efficacité pour réduire les inégalités, il faut donc que ce type d'évaluations s'organise à un autre niveau, dans les académies, avec les formateurs, les pilotes et les professeurs. Pour l'éducation prioritaire, le travail est déjà engagé avec les correspondants académiques pour créer les outils de pilotage nécessaires à l'organisation du travail dans les réseaux ainsi que les outils pédagogiques pour organiser le travail dans la classe.

Les référentiels comme le socle commun, constituent des outils qui permettent d'organiser le travail et qui explicitent le rôle attendu des évaluations. Les nouveaux bulletins, les nouveaux livrets scolaires, calés sur le socle commun, présentés récemment par la Ministre, ayant pour objectif de restituer l'information relative aux résultats des élèves, représentent un autre aspect de ces outils en lien avec la communication.

Contributions du référentiel de l'EP sur les questions d'évaluation (24:46)

Dans le référentiel de l'éducation prioritaire, on trouve deux fois des indications concernant explicitement les évaluations et d'autres passages s'y référant moins directement.

Dans la priorité 2 du référentiel de l'EP : Conforter une école bienveillante et exigeante (25:14)

Dans la priorité 2 du référentiel de l'éducation prioritaire, l'évaluation est présente et elle concerne l'évaluation des élèves. Le référentiel engage clairement les enseignants à travailler le statut de l'erreur. Celle-ci apparaît comme une information sur des apprentissages en cours et nécessite d'être traitée comme telle, en écartant toute forme de jugement "bien/mal" autour de l'erreur. Cet axe du référentiel précise également que l'évaluation doit poser des objectifs exigeants tout en développant en parallèle une conduite bienveillante.

D'un point de vue étymologique, évaluer peut signifier donner de la valeur. Le référentiel s'empare de la question de la valorisation concernant :

- l'investissement dans le travail
- Le travail lui-même
- les progrès réalisés

Les nouveaux bulletins scolaires, qui sont faits en cohérence avec ces préconisations, explicitent les acquis, les améliorations et les acquisitions attendues.

L'axe deux du référentiel de l'éducation prioritaire mentionne également des évaluations diagnostiques à l'entrée de chaque cycle. En cela il souligne l'importance de ces évaluations diagnostiques comme outils pédagogiques à tout moment où cela semble pertinent à l'enseignant.

La banque de données de la DEPP (on y trouve toutes les évaluations nationales qui ont eu lieu ces dernières années dans les différents niveaux de classe) peut constituer un premier espace ressource pour ces évaluations diagnostiques. Pour autant, Marc Bablet souligne le fait qu'il semble important que les enseignants élaborent eux même, dans des espaces professionnels partagés, ces évaluations pour qu'elles soient bien ciblées en fonction des objectifs d'enseignement.

L'expertise du collectif est également nécessaire pour construire régulièrement des évaluations certificatives communes pour tous les élèves d'un même niveau, ainsi que des examens blancs. L'enjeu de ces derniers étant bien de mettre les élèves en situation de réussite lors des évaluations officialisées (brevet des collèges).

Il précise que dans la perspective de la réussite à un examen officiel, ou dans l'objectif de vérifier la compréhension d'une connaissance, le bachelage, le bricolage, l'entraînement, et tous les processus d'automatisation des procédures, relèvent de logiques d'entraînement utiles, pertinentes et nécessaires.

Dans la priorité 1 du référentiel de l'EP : Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun (33:48)

Dans cette partie, le référentiel signale que « l'élève vérifie lui-même après la leçon qu'il a retenu ce qu'il fallait ».

- Comment habituer les élèves à se poser la question de la compréhension et de la connaissance de la leçon en terme d'auto-vérification systématique ?
- Comment les outiller pour exercer un autocontrôle sur les connaissances acquises ?

La théorie et l'expertise développées dans le champ de l'enseignement explicite peuvent apporter des éléments utiles aux enseignants.

Retour sur l'axe 2 du référentiel : suivi des élèves donnant des signes de décrochage (35:21)

Concernant le suivi des élèves, dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire, l'évaluation constitue un élément de vigilance pouvant permettre le repérage du décrochage.

Dans la priorité 3 du référentiel : Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire (35:51)

Concernant l'évaluation et la relation avec les familles, Marc Bablet souligne que la remise des bulletins ou des évaluations en main propre aux familles constitue un point important de la pratique.

Dans la priorité 4 du référentiel : Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative (36:08)

L'évaluation collégiale du projet de réseau est évoquée de manière explicite. L'expérience montre que l'élaboration collégiale de ce projet constitue parfois une première difficulté à surmonter. Son évaluation, si elle n'a rien d'évident non plus, n'en reste pas moins un objectif à atteindre, quelques soient les obstacles à surmonter pour y parvenir. Marc Bablet propose trois directions pour aller vers une évaluation réussie du projet de réseau :

- Mettre en évidence ce qui a été réalisé, même s'il y a un écart avec ce qui était prévu.
- Mettre en évidence les effets obtenus, sur les apprentissages des élèves (si on a des outils pour l'objectiver), sur le travail des professeurs, sur le collectif de travail dans la communauté éducative, sur le travail avec les partenaires, etc.
- Mettre en relation le réalisé et les effets obtenus pour valider les démarches et les actions afin de renforcer les points forts du projet de réseau et de réguler les points qui ne donnent pas encore satisfaction.

Dans la priorité 6 du référentiel : Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux (39:33)

Dans cet axe il est rappelé que le projet de réseau est conduit sur la base du référentiel et sur la base des analyses réalisées localement (prise en compte du contexte et de la situation locale). En effet le référentiel constitue la référence partagée qui se décline ensuite au local sur la base des analyses réalisées. Ces analyses, pratiquées localement par les acteurs locaux, renvoient au processus évaluatif puisqu'elles consistent à fournir de l'information qui sera utile pour orienter et organiser le travail dans le réseau. Parmi les critères d'évaluation du projet de réseau recensés dans le référentiel pour permettre l'autoévaluation :

- Les tableaux de bord qui permettent de suivre l'action grâce à des indicateurs
- Les suivis de cohortes
- Le suivi des résultats

Concernant la valorisation des résultats obtenus, le référentiel propose de se munir d'outils pour analyser et valoriser les résultats obtenus puis de communiquer en dehors de la sphère éducative.

En conclusion de ce que le référentiel dit en matière d'évaluation (41:32)

Marc Bablet conclut sur le fait que les processus évaluatifs, comme le montre ce travail sur le référentiel, sont nombreux. Il s'agit donc de choisir les bons pour ne pas se tromper d'évaluation. Pour cela il faut :

- être vigilant
- les situer lorsqu'on restitue de l'information apportée par une évaluation
- ne pas se tromper de fonction d'évaluation.

Les évaluations des élèves utilisées dans une

perspectives de formation des enseignants (41:57)

Dans cette dernière partie, Marc Bablet développe un aspect très spécifique de la formation que le bureau de l'éducation prioritaire considère comme très stratégique pour le développement professionnel rapide et efficient, lorsqu'il est accompagné par des formateurs : le travail collectif sur les productions d'élèves ou d'évaluations des élèves. Quelle que soit la nature des productions d'élèves utilisées, à partir du moment où le contexte dans lequel elles ont été réalisées est explicité, on peut engager un travail afin de :

- confronter les avis sur la situation de production
- prendre conscience des différentes entrées pour analyser une production, en fonction de son métier, de son style, avec une approche plutôt didactique ou plutôt pédagogique, etc...
- confronter différentes propositions de régulation en cours d'apprentissage ou de poursuite de l'enseignement

En effet, il n'est pas forcément facile pour les enseignants, notamment débutants, de comprendre la nature des difficultés rencontrées par leurs élèves. Analyser collectivement les difficultés observées dans des productions semble pertinent et profitable à tous. Cela peut permettre au collectif de s'engager ensuite vers différentes pistes :

- observations croisées d'élèves au travail
- observations croisées de professeurs en situation d'enseignement

On peut outiller ces temps collectifs avec des grilles d'observation, ou avoir comme objectif de repérer les processus qui conduisent à des erreurs récurrentes, pour concevoir ensemble des modes de traitement de ces erreurs.

Le référentiel de l'éducation prioritaire engage également les enseignants d'une même discipline à travailler ensemble à l'élaboration d'épreuves communes ou à les corriger ensemble. Ce type d'activités partagées, du fait de la confrontation des points de vue, favorise la prise de conscience par les professeurs des exigences et des exigences contenues dans les problèmes posés.

Des processus de travail pertinents en formation concernant les épreuves communes à un cycle (47:15)

Marc Bablet développe son propos en prenant l'exemple de la mise en œuvre du cycle 3, en proposant d'aménager des espaces de travail entre professeurs des écoles et des collèges, afin de travailler ensemble, par exemple sur une même épreuve de production écrite, proposée en CM1, CM2 et 6ème, pour repérer et expliciter les différences des niveaux attendus. Il propose d'anonymiser les productions des élèves des trois niveaux de classe afin de porter un regard croisé - professeur du premier degré/professeur du second degré - avec ou sans grille d'observation des textes, sur les exigences relatifs à chaque niveau de façon à construire une programmation de cycle opérationnelle permettant ensuite de mettre en œuvre des séquences d'enseignement. On peut aussi observer collectivement les annotations produites par les enseignants, pour confronter la représentation que plusieurs enseignants peuvent avoir d'une production d'élève.

Il est également possible de préciser collectivement les critères de réussite d'une tâche évaluée, pour préciser la nature des différentes attentes des enseignants.

Dans un autre ordre d'idée, on peut aussi se focaliser spécifiquement sur la qualité d'un texte produit en proposant de le dactylographier, ou de « toiletter » les erreurs orthographiques et syntaxiques, pour relativiser la mise à distance produite par la graphie. Dans le cadre d'un accompagnement formatif, un tel protocole peut permettre de se centrer sur la production écrite en réduisant d'autres aspects qui pourraient parasiter la réflexion spécifique sur une question.

Projet pour l'acquisition de compétences en mathématiques : Pacem (53:49)

La DEPP a produit deux notes PACEM en 2012, l'une pour le CM1 et l'autre pour la 6ème, qui proposent une réflexion pour enrichir les pratiques pédagogiques à partir d'un travail sur les évaluations en mathématiques. La proposition consiste à soumettre les élèves, en début d'année, à un test commun sur les notions qui seront travaillées tout au long de l'année. Ce test sert de référence pour mesurer les progrès réalisés en cours d'apprentissage et en fin d'année, mais aussi de support à la réflexion collective, encadrée et accompagnée tout au long de l'année par un formateur, pour construire des séquences de travail adaptées aux besoins réels des élèves. Ce dispositif de formation, qui a été expérimenté par différentes équipes, montre des progrès tangibles de la part des élèves, en comparaison avec d'autres cohortes d'élèves dont les enseignants n'ont pas bénéficié de ce dispositif de formation.



Notes d'information de la DEPP : 12-16 pour le CM1.



Note d'information de la DEPP 12-23 pour la 6ème