



Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

L'évaluation à l'école est-elle au service de la réussite des élèves ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master

Soutenu par
KOEDEL Noan
&
WIEDER Coralie
le 23 juin 2015

Commission de soutenance :
ULLESTAD Ove, directeur de mémoire
PACHOD André, membre de la commission

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Ce document rempli et signé par les étudiants doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.

Nous soussignons : (*noms et prénoms*)

.....

Etudiants de : (*Formation et année*)

- certifions avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'ESPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,

- certifions que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à le

Signature des étudiants :

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	5
Introduction	6
Chapitre I : l'évaluation	8
1. Histoire et fondements de la notation et de l'évaluation.....	8
<i>A. L'introduction de la note France</i>	<i>8</i>
<i>B. La place de l'évaluation dans la société</i>	<i>10</i>
<i>C. Le problème de justice et justesse de l'évaluation</i>	<i>13</i>
2. Les différentes formes d'évaluation	16
<i>A. Les trois principales formes d'évaluation.....</i>	<i>16</i>
<i>B. Les objectifs de l'évaluation selon des critères sociétaux.....</i>	<i>17</i>
<i>C. Particularités de l'évaluation à l'école primaire</i>	<i>19</i>
Chapitre II: La notation chiffrée, un élément omniprésent dans l'institution scolaire ...	22
1. Définition(s).....	22
2. Une pratique ancrée dans nos sociétés et dans nos habitudes	23
<i>A. Le contexte historique français.....</i>	<i>23</i>
<i>B. La note, une contrainte institutionnelle ?</i>	<i>26</i>
<i>C. Une demande sociétale</i>	<i>27</i>
3. Les effets de la note.....	28
<i>A. Les arguments pour son maintien</i>	<i>28</i>
<i>B. Les arguments contre son maintien.....</i>	<i>31</i>
<i>C. Effets de la note sur la reproduction des inégalités sociales</i>	<i>34</i>
<i>D. La motivation de l'élève : extrinsèque et intrinsèque</i>	<i>37</i>
Chapitre III : L'évaluation à l'école est-elle au service de la réussite des élèves ?	40
1. L'évaluation des élèves dans les textes officiels.....	40
<i>A. Qu'entend-on par « réussite » ?.....</i>	<i>40</i>

<i>B. En terme de connaissances et de compétences</i>	41
<i>C. L'évaluation, « mode » ou nécessité ?</i>	43
<i>D. Nouveau projet du socle commun : apporte-t-il des objectifs nouveaux en termes d'évaluation ?</i>	46
<i>E. Les outils d'évaluation à l'élémentaire (cahier d'évaluation, grilles d'observation etc.)</i> ..	49
2. Des systèmes de notation différents en fonction des cycles	53
<i>A. Au cycle 1</i>	53
<i>B. Au cycle 2 et 3</i>	54
<i>C. Les pratiques d'évaluation à l'école primaire</i>	54
3. Evaluer différemment : quelques pistes de réflexion	55
<i>A. Aspiration a une évaluation plus formative</i>	55
<i>B. La notion d'acquisition de la compétence</i>	56
 Conclusion	 61
 Bibliographie	 63

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos remerciements à toutes les personnes ayant contribué, d'une façon ou d'une autre, à la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, nous tenons à remercier tout particulièrement M. Ove Ullestad pour ses précieux conseils et sa disponibilité en qualité de directeur de mémoire. Son aide et son professionnalisme furent d'un grand soutien pour nous tout au long de cette année universitaire.

Le présent mémoire ayant été réalisé à deux, un remerciement mutuel s'impose également pour la collaboration ainsi que le soutien réciproque amenant au projet final.

INTRODUCTION

Le rapport entretenu avec la note et les nombreuses évaluations pour mesurer nos acquis durant notre scolarité, nous a amené à un questionnement sur nos propres manières d'aborder nos apprentissages. En tant qu'élève, et même en tant qu'étudiant, la note se rattachait ipso facto à notre propre valeur. L'idée du « Qu'est ce que je vaudrais ? » a parfois entraîné chez nous de profondes angoisses durant notre scolarité, si bien que la question suivante s'est posée à nous : avons-nous travaillé uniquement pour nos notes au détriment de toute forme de plaisir et de goût d'apprendre ? Devant l'ambivalence pouvant être portée à cette réponse, nous pouvons toutefois affirmer que la note est de plus en plus présente. L'élève est effectivement de plus en plus évalué par les bulletins, les tests internationaux etc. Cette omniprésence presque hégémonique de la note, pose de ce fait la place de l'évaluation au sein de l'environnement scolaire.

Parallèlement, un fait marquant a soulevé en nous un réel questionnement quant à la justesse de la note. Après un devoir de français qui consistait à faire une analyse de texte, une consultation avec l'enseignant était possible afin de prendre connaissance de notre note. L'enseignant de français a fait remarquer à l'un d'entre nous que la marque d'appréciation chiffrée qu'il avait attribuée à sa copie était quelque peu « sévère » et méritait quelques points de plus. Pourquoi la note attribuée à une évaluation n'a plus la même valeur à trois semaines d'intervalle ? Comment ne pas remettre en cause la compétence professorale lorsqu'on fait face à un constat pareil ? On devrait pouvoir reconnaître à l'enseignant, de par son niveau de diplôme, la compétence de noter. Pourtant, si même l'enseignant remet en cause une note qu'il a lui-même attribuée, comment ne pas se dire que ce système est perverti ?

Conscients que le domaine qui fait l'objet de notre présent mémoire a largement été traité par les médias et analysé par les nombreuses recherches en docimologie, l'évaluation n'en reste pas moins une pratique courante et toujours très répandue au sein de l'école. Soucieux de faire un usage de l'évaluation qui soit le plus juste possible pour notre carrière professionnelle, notre statut de futur enseignant nous a amené à nous poser des questions à ce sujet.

Suite à l'intérêt porté aux pratiques évaluatives et à la notation, nous avons constaté dès nos premières recherches que le contexte est de plus en plus défavorable à l'évaluation chiffrée en France. La note perd progressivement en légitimité auprès des élèves et des parents d'élèves. Selon un récent sondage OpinionWay (http://www.opinion-way.com/pdf/sondage_opinionway_pour_l_apel_-_les_parents_et_les_notes_-

_novembre_2014.pdf), 77% des parents d'élèves pensent que la note dépend de la personnalité du professeur et 68% d'entre eux pensent qu'elle dépend notamment de l'établissement scolaire. En outre, 73% des parents d'élèves sont favorables à une diminution du poids des notes dans le système scolaire. Mais quelle est donc l'origine de ce comportement de méfiance vis-à-vis des notes et de l'évaluation ? Pour reprendre l'expression de Pierre Merle, nous avons constaté que la note était « fabriquée ». Des erreurs systématiques ont pour effet de rendre caduque la notation des copies des élèves. L'enseignant est en effet influencé de manière inconsciente par des facteurs (liés à l'état de fatigue, au favoritisme etc.) souvent interdépendants entre eux, et qui font de la notation un instrument de mesure inexact. De plus, l'institution scolaire est accusée de privilégier les comportements et les références culturelles des classes sociales favorisées, privant les enfants issus des milieux modestes de la promotion sociale attendue. Cela pose alors le problème de l'échec scolaire qui ne se définit non plus comme un problème afférent à la sphère individuelle, mais sociale, dont la responsabilité incombe à l'école.

En France, certains opposants à la notation chiffrée cherchent désormais à la supprimer. La question est la suivante : « supprimer la note, oui, mais pourquoi faire ? ». S'il n'y a pas de réelle réflexion autour de l'utilité de cette suppression, aucune progression ne peut être possible. Depuis juin 2014, la volonté que porte le gouvernement français à établir une réforme sur l'évaluation des élèves, tourne autour d'un leitmotiv convaincant, celui d'encourager les progrès et valoriser les acquis des élèves. Allons-nous pour autant vers une révolution de l'évaluation des élèves ? La question est de savoir comment faire de l'évaluation un instrument non pas destiné à sélectionner une élite, mais un moyen de faire progresser tous les élèves. C'est dans ce contexte que nous nous sommes demandé quelles sont les possibilités qui permettent de remédier à l'inexactitude de l'évaluation pour la rendre utile afin qu'elle fasse réussir tous les élèves. Ces réflexions nous ont amené à la problématique suivante : l'évaluation à l'école est-elle au service de la réussite des élèves ?

Dans un premier chapitre consacré à l'évaluation, nous allons évoquer son histoire et ses fondements après avoir défini le terme « évaluation ». Il s'agira ensuite d'analyser les différentes formes d'évaluation pratiquées à l'école avant d'aborder le second chapitre portant sur la notation chiffrée. Dans cette partie, nous verrons en quoi cette pratique est ancrée dans notre société et dans nos habitudes, avant de constater et d'analyser les effets de la note. La dernière partie de notre mémoire portera une attention particulière aux pratiques évaluatives à l'école, afin de tenter de fournir des éléments de réponse pertinents à notre problématique.

CHAPITRE I : L'ÉVALUATION

1. HISTOIRE ET FONDEMENTS DE LA NOTATION ET DE L'ÉVALUATION

A. L'INTRODUCTION DE LA NOTE FRANCE

L'aspect historique de la notation chiffrée que nous proposons à travers cette partie, se base essentiellement sur un article paru dans le 25^{ème} numéro de la revue *N'autre école* (2010).

En France, les premiers réseaux scolaires se tissent vers le Moyen-âge. Durant cette période, le maître offrait son enseignement à des enfants en échange d'une rétribution, souvent versée sous forme de nourriture par les parents. Comme la société de l'époque fonctionnait selon un principe féodal qui déterminait à l'avance la trajectoire sociale des individus en fonction de leur appartenance, la préoccupation dominante coté élève tenait plus de l'étude et du vivre ensemble que de la réussite à proprement parler. L'enseignant lui, de son côté, se contentait d'apporter des connaissances et de tenir un rôle de précepteur, d'entraîneur, mais pas d'évaluateur. Aucune obligation scolaire n'obligeait l'élève à se présenter en classe durant une période donnée. C'est à l'élève et à sa famille que revenait la décision du suivi d'un enseignement et, le cas échéant, du moment où il convenait d'abandonner.

Au milieu du XVI^{ème} siècle, un collège de jésuite au Portugal invente une distribution de prix aux plus méritants. L'idée s'étend ensuite à tout le continent pour aboutir à une logique de classement par des indications chiffrées. À la fin de l'année scolaire, le passage en classe supérieure est déterminé en fonction du classement qui a été attribué à l'élève.

Au XIX^{ème} siècle, l'émergence de "prix" fait son apparition dans le primaire. Les prix étaient distribués en fonction des progrès de l'élève, puis en fonction de ses notes. Lorsque le travail de l'élève était bon, il recevait des billets qu'il pouvait échanger contre des objets : couteaux et cravates pour les garçons, ciseaux, dés à coudre et peignes pour les filles.

De la fin du XIX^{ème} siècle à la première moitié du XX^{ème} siècle, l'école en France comporte deux niveaux d'enseignement :

Un tronc commun gratuit scolarisant les élèves de 6 à 13 ans (loi du 28 mars 1882) et un enseignement secondaire accueillant une minorité d'élèves issus des familles d'origine sociale favorisée. Ce système issu des lois de Jules Ferry, a pour objectif d'élever le niveau

d'instruction de la population et de conduire la très grande majorité des élèves des classes modestes à entrer dans la vie active dès la fin de leur scolarisation. En effet, si les missions de l'école sont de rendre les individus capables de penser par eux-mêmes et de devenir autonomes, il s'agit en réalité essentiellement d'alphabétiser et de remplir une mission éducative consistant à prolonger, voire corriger l'éducation familiale de tous les enfants. Ceci est confié à l'École et plus particulièrement au maître, qui représente l'institution (il est « instituteur ») et l'État, statut qui nécessite de sa part vocation et engagement. De plus, cela lui donne un statut social lui conférant une autorité indéniable sur les élèves et les familles (Ozouf, 1973 ; 1989). Avec cette organisation, les différences entre classes sociales « dominantes » et « dominées » existent bien. D'autre part, l'échec scolaire « *n'est ni pensé, ni pensable* » selon la formule de Prost (1997), puisque l'école ne s'attend pas à la réussite des élèves, en particulier ceux issus des milieux populaires. De plus, les enfants qui vont à l'école primaire et y sortent sans diplôme ne sont pas considérés en difficulté puisqu'à partir du moment où l'école les a alphabétisés, la question de l'entrée dans le monde du travail sans diplôme ne posait pas de problème particulier. (Isambert-Jamatti, 1992).

Durant la première moitié du XX^{ème} siècle, l'école note, sanctionne et certifie tout au long du cursus. Dans sa forme traditionnelle, elle remplit trois grandes fonctions.

D'abord, celle de récompenser ou de punir en examinant le travail réalisé par les élèves, mais également leur comportement.

Ensuite, la fonction attribuée au classement et à la comparaison permet de définir les meilleurs élèves, mais aussi de susciter l'émulation.

Enfin, la note a pour fonction d'informer les parents des mérites ou des démérites des élèves et de prendre des décisions quant à leur future orientation. De ce point de vue, le passage dans la classe supérieure est la récompense attendue, alors que le redoublement s'apparente à une punition. Cette modalité d'évaluation perdure au-delà des années 1960. Elle sollicite l'esprit de compétition, le dépassement de soi, stimulant donc l'émulation. De ce fait, en sortant de l'école, le diplôme qui y est associé résulte d'une récompense honorifique, d'un moyen de sélection de l'élite, d'une reconnaissance sociale par le travail plutôt qu'un moyen d'insertion professionnelle. Ces formes d'évaluation vont perdurer tout au long de cette première moitié du XX^{ème} siècle. Durant cette période, des changements se sont introduits en France, notamment la gratuité des lycées en 1930 et l'augmentation de la durée de la scolarisation jusqu'à 14 ans (loi du 9 août 1936), mais ils n'entameront pas la logique élitiste du système scolaire. Par ailleurs, bien que des nouveaux mouvements pédagogiques s'affirment (Dewey,

Freinet, Montessori, etc.), ils n'auront pas d'influence sur les formes d'évaluations traditionnelles. Celles-ci ne seront remises en cause que dans les années 1970, du fait des bouleversements économiques, culturels, politiques et sociaux provoqués par les événements de mai 1968.

B. LA PLACE DE L'ÉVALUATION DANS LA SOCIÉTÉ

La notation sur 20 points est officialisée en France en 1890 au côté de la note sur 10 en vigueur à l'école primaire. La République s'est alors inspirée du système de classement antérieur pour l'optimiser : alors que le système des jésuites était basé sur un classement des élèves en groupe, le modèle républicain marque définitivement l'émergence d'un modèle fondé sur une évaluation chiffrée de la note.

La note chiffrée est, dès lors, considérée comme étant le « salaire » obtenu par rapport à un travail fourni. D'après l'arrêté du 5 juillet 1890, elle devient aussi un moyen de discipline efficace, en faisant figurer la mauvaise note parmi les punitions autorisées, aux côtés du devoir à refaire ou de la retenue.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les besoins de reconstruction et l'amélioration des conditions de vie provoquent une croissance économique, technologique et démographique. Sur le plan démographique, une forte augmentation des naissances a commencé après la guerre et entraîné une élévation importante du nombre d'élèves scolarisés à l'école élémentaire. Au début des années 1960, c'est un million et demi d'enfants en plus que l'école élémentaire doit accueillir en raison du baby-boom (période qui s'étend de 1942 à 1975 en France). Cette augmentation résulte également d'une volonté politique en lien avec la nécessité de former une main-d'œuvre qualifiée pour répondre aux besoins technologiques. C'est ainsi que l'examen d'entrée en 6^{ème} du collège est supprimé en 1957 et que la durée de la scolarisation obligatoire est reportée à 16 ans en 1959 (ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959).

L'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 stipulant l'allongement de la scolarité obligatoire (passée de 14 à 16 ans), entraîne également une forte croissance du nombre de lycéens et d'étudiants. La massification des effectifs conduit à une inadaptation des systèmes scolaires à cette nouvelle réalité. En effet, les établissements sont trop peu nombreux ou sont mal préparés à accueillir tant d'élèves. C'est alors que la gestion de l'hétérogénéité des élèves devient de plus en plus difficile car l'enseignement demeure élitiste. À cela s'ajoute, dans un

contexte international troublé (guerre du Vietnam,...), une contestation de l'ordre et une remise en cause des relations humaines et des mœurs dans toute la société. De ce fait, des nouvelles valeurs sont alors privilégiées, centrées sur la justice et l'égalité, mais également sur l'autonomie, la créativité et l'épanouissement personnel.

Dans ce contexte, l'école et son fonctionnement pédagogique sont également remis en cause, ainsi que les pratiques évaluatives traditionnelles qui aboutissent au classement et à la sélection des élèves. Les recherches en docimologie se centrent alors davantage sur l'analyse du comportement de l'évaluateur et non plus sur la fiabilité de la note utilisée lors des examens. Noizet et Caverni (1978) montrent ainsi que le processus de notation est déterminé par un ensemble de représentations implicitement construites par l'évaluateur.

En effet, une multiplicité de facteurs (position de la copie par rapport à celles précédemment évaluées, qualité de l'écriture et de l'orthographe, état de fatigue du correcteur etc...) sont susceptibles d'expliquer les variations de notation entre les correcteurs.

C'est donc dans ce contexte que la société a remis en cause l'école et son fonctionnement, ainsi que les pratiques évaluatives traditionnelles.

La circulaire n° IV-69-1 du 6 janvier 1969 préconise des appréciations (satisfaisant, insuffisant...) en remplacement à l'évaluation chiffrée, compte tenu du caractère approximatif de la note dont la précision apparente peut s'avérer biaisée. Mais en juillet 1971, la note sur 20 fait son retour en classe au collège et au lycée. De son côté, l'école primaire applique l'usage de lettres ou autres symboles marquant la réussite ou l'échec d'une compétence. La nécessaire adaptation des systèmes éducatifs aux mutations de la société et à la mondialisation, entraîne un accroissement considérable du nombre et de la diversité des dispositifs d'évaluation dans de nombreux pays. Cette évolution répond à deux grands objectifs : fournir au public des informations objectives sur les performances des systèmes éducatifs et favoriser les progrès de ces systèmes dans leur ensemble. En effet, ce public est demandeur sur les résultats de l'école, car il participe à son financement et certains éléments lui permettent de faire des choix sur les établissements les plus efficaces. L'évaluation devient alors le moyen de comprendre ce qui contribue ou fait obstacle à l'efficacité du système, pour améliorer ses performances (Vogler, 1996). En France, cette nouvelle perspective se développe au début des années 1990.

En 1989, la loi d'orientation institue pour la première fois une obligation d'évaluation, celle-ci devant s'appliquer à tout le système éducatif, afin de vérifier la mise en œuvre des objectifs éducatifs nationaux et, au-delà, de permettre sa régulation (pour améliorer son fonctionnement

et son efficacité). L'évaluation doit donc permettre d'identifier les difficultés du système et d'agir à tous les niveaux. En France, des évaluations « bilans » nationales permettent de s'assurer que les acquis des élèves sont en conformité avec les programmes. Dans le même contexte, les enquêtes internationales font la comparaison à d'autres systèmes éducatifs, et font émerger les faiblesses et les réussites. Elles contribuent également à l'harmonisation des politiques développées entre les États, comme c'est le cas par exemple en Europe depuis les années 2000.

Les politiques éducatives centrées sur l'apprenant et le développement des pratiques d'évaluation sont récentes. Elles ont toutefois conduit, à partir des années 1990, à concevoir de nombreux outils d'évaluation centrés sur les acquis des élèves.

À partir de 1996, des évaluations professionnelles sont mises à la disposition des établissements scolaires et des enseignants. Il apparaît également en France les premiers outils destinés à l'évaluation des établissements secondaires. Par ailleurs, à partir de 1989, des outils d'évaluation nationaux à visée diagnostique sont proposés pour que les enseignants analysent les difficultés de leurs élèves et mettent en œuvre les remédiations nécessaires.

« À partir de la rentrée 2001 sont proposés les premiers outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages à l'entrée de la grande section de maternelle et à l'entrée du cours préparatoire dans différents domaines. Une évaluation systématique, c'est-à-dire pour tous les élèves, de compétences installées, de savoirs et savoir-faire en cours d'acquisition et un repérage de difficultés sont effectués en début d'année et des propositions de situations pédagogiques suggérées aux maîtres pour aider les élèves dans leurs apprentissages à ces deux niveaux de l'école. L'objectif est d'aider les enseignants à faire le point en début d'année scolaire sur des compétences et des difficultés de leurs élèves afin de concevoir la programmation des activités pour leur classe en prenant en compte les acquis et les besoins de chacun. Cette démarche est une composante de toute action d'enseignement, un souci permanent du maître. Ce dispositif contribue également à la réflexion de l'équipe pédagogique de l'école et doit bénéficier d'un accompagnement par l'équipe de circonscription.

Pour être efficace et permettre de promouvoir la réussite scolaire des élèves, dès l'école primaire, cette évaluation doit avoir un caractère national et systématique. » (Circulaire N°2001-148 DU 27-7-2001).

Depuis juillet 2001, le zéro pour mauvaise conduite est devenu strictement interdit, tout comme la baisse des notes visant à sanctionner une agitation en classe. Après plus d'un siècle

de suprématie, le caractère inflexible et intimidant de la note, sans doute utilisé à outrance dans certains cas en classe, a désormais été remplacé depuis 2001 par une valeur ayant pour seul but la mesure des savoirs disciplinaires de l'élève.

C. LE PROBLEME DE JUSTICE ET JUSTESSE DE L'EVALUATION

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, institue le socle commun de connaissances et de compétences dans les prescriptions institutionnelles. Ce socle commun de compétences et de connaissances renvoie à cette délicate question de l'évaluation des acquis des élèves. Sa définition s'accompagne d'une obligation de mise en œuvre d'un livret personnel de l'élève, en ayant pour but de suivre l'acquisition progressive des compétences.

Malgré la mise en place de tous ces dispositifs institutionnels, la note chiffrée reste cependant une méthode prédominante bien ancrée dans le système scolaire français.

Une solution serait envisageable au niveau de l'autoévaluation ou de l'évaluation formative, et on remarque d'ailleurs que le gouvernement porte une certaine volonté à vouloir changer de système, mais le sujet reste tabou. Le problème, c'est que d'un côté il y a une critique de la note par les usagers et par les « bénéficiaires » à laquelle s'ajoute une critique qui est scientifique (docimologie). D'un autre côté, on a une fonction de la note, dans le sens où l'usage de celle-ci se fait de manière toujours plus fréquente. L'élève est de plus en plus évalué (par les bulletins, les tests internationaux etc.).

Mais l'évaluation sous forme d'acquis et de non acquis suppose de connaître l'objectif en termes de connaissances et de compétences. Le problème est que l'approche par compétence n'est pas systématiquement applicable dans toutes les circonstances à l'école, car cela suppose une mise en situation des élèves. Tout dépend ensuite comment cette mesure de la compétence de l'élève serait effectuée par rapport à la fréquence de la notation, les coefficients, les formes de contrôles, les types d'interrogations etc. À cela s'ajoutent des biais non négligeables, dont il est nécessaire de prendre connaissance afin de mesurer la complexité, mais aussi la subjectivité de la notation.

Un premier biais présent dans bon nombres de classes est le favoritisme. En effet, les procédures d'évaluation risquent d'empêcher une mesure des compétences « juste », parce qu'elles peuvent amener l'évaluateur à établir un jugement plutôt qu'une appréciation impartiale des compétences et connaissances du sujet évalué. On entre là dans la notion de

justesse et de validité de l'évaluation, un des problèmes les plus épineux qui soit. La justesse de la note est sensée mesurer le plus précisément possible la qualité du travail produit par un élève. Ce qui compte, c'est l'évaluation du produit d'un travail. Mais bien souvent, cette justesse de l'évaluation trouve ses limites. Trop souvent, d'autres paramètres qui peuvent d'ailleurs être interdépendants, entrent en jeu : La subjectivité du correcteur, le favoritisme, la stéréotypie etc.

Concernant la subjectivité du correcteur, les études d'Y. Abernot (1988) entre autre, montrent que les élèves qui renvoient une image gratifiante au professeur sont surévalués, alors que les autres élèves sont souvent défavorisés. Mais « *Non seulement un test valide doit mesurer ce qu'il prétend mesurer, mais, en outre, il ne doit pas mesurer quelque chose d'autre.* » (G. De Landsheere, 1992, p.324).

Un autre biais évoqué par Y. Abernot (op. cit), et qui entre en ligne de compte dans la notation est ce qu'il appelle « *l'effet d'ancre* » : Une copie est surévaluée lorsqu'elle est corrigée après une mauvaise et inversement. La fatigue a aussi une influence sur la notation et montre qu'au fur et à mesure que les corrections avancent, la moyenne tend à baisser et les écarts de notes entre les copies s'accroissent. La correction s'effectue donc par contraste chez la plupart des correcteurs.

Aussi, lorsqu'un enseignant a établi son jugement sur un élève, il a tendance à se conformer à ce jugement. Cet effet, qualifié de stéréotypie par Y. Abernot (op. cit.) montre de manière évidente que la note scolaire est fabriquée, et ce, même dès la première heure de cours. En effet, la fiche de renseignement que remplissent les élèves et/ou les parents d'élèves est susceptible de contenir des informations qui pourraient favoriser des biais dans la manière qu'a l'enseignant d'évaluer l'élève. Cela étant, cette fiche de renseignement peut s'avérer utile dans certains cas particuliers, notamment pour les situations familiales particulières où l'absence d'un ou des deux parents de l'élève est à prendre en compte par l'enseignant pour éviter toute maladresse.

La fabrication de la note tient aussi au milieu social dont est issu un enfant. Les travaux de Duru-Bellat et Mingat (1993) montrent que les individus issus de milieux sociaux favorisés sont mieux notés par les enseignants que les enfants d'ouvriers, à niveau de connaissance qui sont pourtant comparables. La fourniture d'informations sollicitées par la fiche de renseignement, en particulier celles qui demandent de préciser la profession des parents, ne participent-elles pas à l'émergence d'un stéréotype (négatif ou positif) de l'enseignant vis-à-vis de l'élève ? Ces informations ne font donc que favoriser l'émergence d'une image préconstruite de l'élève qui n'est pas en rapport avec son comportement et ses résultats

scolaires. Le risque de créer des aprioris positifs ou négatifs est, dans les deux cas, préjudiciable à la justesse de l'évaluation de l'élève. De ce fait, la notation va influencer l'investissement de l'élève dans le travail scolaire via la motivation ou la démotivation qu'elle produit. (Merle, 2007). Effectivement, certains élèves, malgré le travail qu'ils fournissent, ne parviennent pas à une note qu'ils jugent satisfaisante. Le découragement, mais aussi le développement d'attitudes de rejet envers l'institution scolaire sont des comportements qui sont susceptibles d'émerger chez l'élève. Il s'agit là de la notion de justice de la note. Cette justice, c'est le processus qui permet d'aller vers un produit. Avec la justesse on est dans le "prix", alors qu'avec la justice on est dans le "salaire". L'expression triviale et bien connue de tous nous rappelle d'ailleurs que "tout travail mérite salaire". C'est pourtant ainsi que l'élève voit les choses, ce qui semble tout à fait légitime. En revanche, lorsque la note n'est plus à l'image du travail qu'a fourni l'élève pour y parvenir, elle perd son sens et en partie sa légitimité. La notion de justice de la note est censé faire abstraction de toute différence individuelle et réclame le traitement impartial de tous.

On peut donc considérer qu'il est dès lors inutile de penser un instant que la note dépend plus de la copie que du correcteur.

Dans le même ordre d'idées, Géraldine André (2012) constate que, de manière générale, la note a une influence (à long terme) sur l'orientation de l'élève. Elle a pu observer que pour des résultats scolaires quasi similaires, deux élèves n'ayant pas la même origine socioculturelle et économique ne se voient pas attribuer la même appréciation de la part du conseil de classe si l'un appartient à une classe socialement moins considérée que l'autre, à notes pourtant égales. Selon Bourdieu et Passeron (1964), l'orientation (qui découle en grande partie de l'évaluation de l'élève), vue sous l'angle de la reproduction, finit par conduire les jeunes des classes inférieures dans les filières les moins légitimes.

En ayant pris la mesure des biais présents dans le système de notation, il s'agit désormais de voir quels sont les différentes formes d'évaluation.

2. LES DIFFÉRENTES FORMES D'ÉVALUATION

A. LES TROIS PRINCIPALES FORMES D'ÉVALUATION

En France, il existe trois principales formes d'évaluation majoritairement pratiquées à l'école : l'évaluation diagnostique, formative et sommative. Nous nous appuyons principalement sur une page du site de l'IUFM d'Antony (<http://www.sbssa.ac-versailles.fr/IMG/pdf/EVALUATIONS.pdf>) et sur un document de l'académie de Strasbourg (http://ien-sarre-union.site.ac-strasbourg.fr/vie_classe/Evaluations.pdf) pour décrire les trois principales formes d'évaluation.

L'évaluation diagnostique permet à l'enseignant de déterminer les prérequis des élèves et de faire le bilan de leurs compétences, sur lesquels il pourra s'appuyer pour créer ses séances d'apprentissages. C'est une étape fondamentale de la différenciation dans laquelle le maître choisira des situations pédagogiques qui favoriseront l'émergence des représentations initiales. Une mise en situation possible peut par exemple se présenter sous la forme d'une question orale à poser à la classe, laquelle trouvera réponse au moyen des propositions faites par les élèves, propositions pouvant être écrites au tableau. En fin de séquence, une confrontation entre les notions abordées au cours des séances et les représentations initiales permettra aux enfants de valider les acquis.

L'évaluation formative, quant à elle, est liée à la pédagogie de la réussite et passe par la modification de situations d'apprentissages, afin de venir en aide à l'apprenant. Le but est d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'élève pour ensuite procéder à des remédiations. L'évaluation formative permet donc de repérer les acquis et les difficultés, et informe l'élève et le professeur du niveau de maîtrise atteint. L'évaluation formative se matérialise par la mise en place d'exercices d'application qui ne sont pas notés et des situations-problème dont les enjeux sont clairement identifiés pour donner du sens à l'activité.

Concrètement, le rappel des acquisitions réalisées par les élèves peut être exploité afin de résoudre un problème spécifique à une unité d'enseignement dans la classe. L'importance donnée à ceux qui rencontrent des difficultés va être particulière. Il s'agira alors de travailler la consigne en faisant le lien avec la séance précédente ou encore de guider les élèves dans

leurs recherches. La structuration des acquis s'effectue en général par une mise en commun, permettant ainsi de faciliter le travail et sa compréhension.

L'évaluation sommative évalue une somme de connaissances et renvoie à la mesure des acquis à un instant donné de la formation, généralement en fin de processus de formation. Cette forme d'évaluation peut en fait s'apparenter à une forme de bilan. L'évaluation sommative permet à l'enseignant de mesurer le degré d'acquisition d'une compétence ou d'une série d'objectifs d'apprentissage. Dans le premier degré, elle se fait en général à la fin d'une séquence. Au cours de cette évaluation, l'élève ne peut être aidé. Cette forme d'évaluation permet de vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés et lui permet de se positionner par rapport à lui-même, à la classe, à une orientation..., mais elle sert également à l'institution et à la famille de l'enfant.

En parallèle à ces trois formes d'évaluation dominantes, il existe d'autres formes d'évaluation. La présente liste que nous proposons n'est pas exhaustive, mais montre à quel point les différentes formes d'évaluation et leur multiplication se concurrencent et s'appliquent de manière courante à l'école :

- **L'évaluation formatrice** tente de prendre en compte l'apprenant afin de le rendre conscient du cheminement à effectuer pour aller vers la réalisation de la tâche. On peut considérer cette forme d'évaluation comme étant bien plus qu'une simple procédure d'évaluation, car elle s'intègre dans une réelle démarche d'appropriation du savoir.
- **L'évaluation normative** compare la performance d'un sujet à l'aune de celle d'un groupe de référence. Dans l'évaluation courante, la norme de référence est bien souvent constituée par les performances moyennes du groupe classe (résultats comparés aux résultats du groupe).
- **L'évaluation critériée** ressemble à l'évaluation normative, mais ici le résultat est comparé à une série d'objectifs précis et de performances cibles. Le résultat est comparé à un critère, à une performance.

B. LES OBJECTIFS DE L'EVALUATION SELON DES CRITERES SOCIETAUX

Bien que certaines formes d'évaluation aillent dans le sens d'une réelle volonté d'effectuer une démarche d'appropriation du savoir, le problème de la note et de ses

conséquences n'est pas réglé pour autant. La note et l'évaluation qui forment un tout, constituent un système pervers. D'un côté on a une fonction de la note et de l'évaluation, dans le sens où l'usage de celle-ci se fait de manière toujours plus fréquente. De l'autre côté, il y a une critique de la note par les usagers et par les « bénéficiaires » à laquelle s'ajoute une critique qui est scientifique (docimologie).

Dans un article de Aisenberg, L. (juillet 2014), il est dit qu'évaluer c'est attribuer de la valeur à quelque chose et que cela suppose « *une échelle de valeur* ». Or toute échelle de valeur s'inscrit dans un contexte politique, économique et culturel. L'évaluation scolaire s'inscrit dans une dynamique qui promeut l'efficacité. De ce fait, l'article pose les questions suivantes : qu'est-ce que l'efficacité ? Qui façonne les critères permettant de déterminer si les résultats sont atteints ou non ? Le choix de ces critères ne relèvent-ils pas le choix d'un type de société ? Afin de répondre à ces questionnements, il semble essentiel de s'interroger sur les fonctions données à l'évaluation scolaire dans notre société.

Selon Hameline (2014), l'évaluation a pour rôle d'octroyer un « *permis de travailler* », qui est nécessaire pour placer les individus dans un monde social qui est de plus en plus hiérarchisé en fonction du niveau et du nombre de diplômes. Ce type d'évaluation induit également la consolidation et la valorisation d'une société basée sur un principe de compétition. Dès son plus jeune âge, l'enfant est ainsi confronté à un jugement de valeur (au sens où les grilles d'évaluation sont assez peu explicitées à l'élève), qu'il va intérioriser et qui finit souvent par définir l'image qu'il a de lui-même (ainsi que la confiance en soi). Selon Hameline, cette absence de transparence de la part de l'évaluation, ainsi que la compétitivité, poussent les élèves à la méfiance et au désinvestissement à l'école.

Les comportements de méfiance et de désinvestissement, en particulier, peuvent se traduire par une certaine forme de négociation implicite de la note (Merle, 2007). Des études menées par Duru-Bella et Mingat (1993) montrent qu'à résultats identiques aux tests standardisés de compétences en mathématiques et en français, certains élèves sont pourtant mieux notés par leurs professeurs au courant de l'année scolaire. Ces divergences, qui sont bien présentes dans le jugement professoral et qui sont dues aux relations socio-affectives, montrent qu'il existe, une fois de plus, des biais non négligeables qui concourent à une mesure erronée des réelles compétences de l'élève. Aussi, la négociation implicite de la note se présente sous d'autres aspects à travers des manifestations physiques de tristesse et/ou de colère en cas de mauvaise note. Les stratégies de séduction de la part de l'élève constituent également un paramètre participant à la négociation implicite de la note : selon que l'élève aura pu se faire reconnaître positivement ou non, un rapport affectif s'établit inconsciemment avec le professeur. Mais

c'est précisément avec l'établissement d'un rapport affectif se créant entre l'enseignant et l'élève, qu'il soit d'ailleurs positif ou non, que l'on peut déplorer l'émergence d'une pratique évaluative qui se verra biaisée.

C'est en partant de ce diagnostic de méfiance et de désinvestissement à l'école que l'actuel gouvernement socialiste dit vouloir « *développer la confiance en soi* » des élèves, en repensant notamment la « notation-sanction ».

Toutefois, il faudrait repenser les pratiques d'évaluation scolaire en même temps qu'une interrogation sur les valeurs sociales et politiques que l'on souhaite transmettre. En effet, toute réflexion sur l'évaluation est intrinsèquement liée à des questionnements politiques sur le type d'élève que forme l'école. Il faut donc réfléchir aux postulats politiques et idéologiques qui s'affrontent dans les façons d'évaluer les élèves et donc de penser l'éducation nationale.

C. PARTICULARITES DE L'EVALUATION A L'ECOLE PRIMAIRE

L'évaluation scolaire sert à rendre des comptes à la société dont l'école est un rouage. Les livrets scolaires et les diplômes vérifient que les élèves ont bien acquis les compétences dont la société a besoin. D'autres systèmes de prise d'informations, comme l'inspection, les épreuves communes, etc., s'assurent du bon fonctionnement du système scolaire dans son ensemble. Selon Cardinet (1988), l'évaluation regroupe ainsi quatre buts fondamentaux :

- améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève ;
- informer sur sa progression l'enfant et ses parents ;
- décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société ;
- améliorer la qualité de l'enseignement en général.

La pratique de l'évaluation scolaire date depuis maintenant plus d'un siècle, mais la notion d'évaluation dans le sens propre du terme a commencé vers la fin du XIX^{ème} siècle. Cette situation a conduit à l'élargissement de l'objet d'étude principal de cette branche des sciences de l'éducation pour comprendre tous les moyens ou les instruments utilisés pour évaluer le travail des élèves.

L'action d'évaluation comprend « l'acte de jugement » dans sa définition. Cependant, le terme « jugement » n'implique pas l'amélioration des résultats des élèves. Cet état a conduit au dépassement ou au passage du paradigme « mesure-évaluation-jugement » au paradigme « mesure-évaluation-décision » estime G. Scallon (1988). Il attribue à l'action d'évaluation de

nouveaux objectifs et une nouvelle dimension. En effet, alors qu'auparavant l'acte d'évaluation visait uniquement la sélection et l'orientation des élèves, à partir des années 1970, l'évaluation considère que les résultats des élèves ne sont qu'un moyen permettant de prendre une décision au niveau de l'organisation de l'acte d'enseignement/ apprentissage.

Deux éléments à travers l'histoire nous semblent importants dans le domaine de l'évaluation scolaire. Ces deux éléments sont la pédagogie de maîtrise et la pédagogie par objectifs.

La pédagogie de maîtrise, développée par Bloom (1976), souhaite que tous les élèves soient capables d'apprendre, à condition de leur proposer un enseignement de qualité et qu'ils disposent du temps dont ils ont besoin pour apprendre.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement passe alors par l'application de deux principes fondamentaux, le premier entraînant le second :

Il s'agit d'une part de définir de manière claire les objectifs à atteindre pour l'enseignant et pour l'élève. La progression est rendue possible par la mise en œuvre d'évaluations réalisées durant toute la durée du processus d'apprentissage. Ce premier principe donne ensuite naissance à la pédagogie par objectifs, c'est-à-dire à une approche visant à permettre à tous les élèves d'atteindre des objectifs d'apprentissage précis et hiérarchisés tout en tenant compte de leur rythme différent (Vogler, 1996).

Le second principe introduit à la démarche d'évaluation formative une conception radicalement nouvelle dans le champ de l'évaluation. Selon cette conception, l'évaluation ne vise pas le classement des élèves mais la régulation des apprentissages afin de réorienter et de différencier l'action pédagogique en fonction des capacités d'apprentissage des élèves. De fait, la performance de l'élève n'est pas comparée à celle des autres individus comme c'est le cas dans l'évaluation traditionnelle, mais par rapport à l'atteinte ou non de l'objectif fixé. Cette évaluation est donc critériée, au sens où elle se rapporte à la propre progression de l'élève en fonction d'objectifs et de critères de réussite donnés.

On peut dire qu'à partir des années 1930, l'acte d'évaluation a connu une redéfinition de sa conception. On parle d'évaluation en termes d'objectif terminal de l'action pédagogique. Durant les années 1960, ces travaux ont montré leurs limites. Les critiques formulées ont ouvert la voie à l'acte d'évaluation de la troisième génération : la dimension du jugement prend une place importante. Entre les années 1930 et 1950 il y a eu le passage d'une conception de l'évaluation dont l'objectif est l'appréciation du niveau des élèves pour la

sélection à une conception dont l'objectif est l'amélioration du niveau des sujets. M.K, Burns, (2008) en abordant la question de l'évaluation, a désigné ou qualifié le premier type d'évaluation de sommative et celui correspondant au second objectif de formative. À cela, Bloom (op.cit) ajoute qu'il voit une troisième forme d'évaluation qu'il appelle « évaluation diagnostique », faisant désormais partie des trois principales formes d'évaluation citées en début de chapitre.

CHAPITRE II: LA NOTATION CHIFFREE, UN ELEMENT OMNIPRESENT DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

Dans ce chapitre, nous essayerons de nous baser le plus possible sur des éléments observables. Le fait de rester objectif et de ne pas prendre parti devant cette analyse méthodique de la notation chiffrée nous permettra d'analyser la situation avec distance. Cependant, une méthode dialectique des effets de la note s'impose afin d'envisager la chose et son contraire pour en déduire une synthèse générale dans le chapitre III. Ceci nous permettra notamment de nous appuyer sur une étude fiable et éloignée des opinions tranchées pour répondre à notre problématique de la manière la plus pertinente possible.

1. DEFINITION(S)

La notation est « *l'action de traduire l'appréciation d'un travail par une note en chiffres ou en lettres assortie généralement d'un commentaire.* » (Encyclopédie.éducation, 1960, p.329). Cependant, dans un dictionnaire, nous pouvons trouver deux autres définitions au terme notation : c'est un bref commentaire écrit et c'est une appréciation chiffrée (par exemple, il a eu une mauvaise note). La notation est même exprimée pour un site web. À ce moment-là, le plus souvent, les notes sont exprimées par des étoiles mais elles peuvent également (plus rarement) prendre la forme d'une note chiffrée. La notation est en général assortie d'un commentaire. Dans le dictionnaire français Larousse, la notation, plus particulièrement la note, « *est une appréciation écrite faite par un supérieur sur la valeur de quelqu'un, de sa conduite, de son travail etc. ; notation, en particulier lettre ou chiffre correspondant à un barème établi pour apprécier un travail scolaire* ».

Nous pouvons donc voir qu'il existe diverses définitions concernant la notation. Dans toutes les définitions, il est mentionné d'appréciation, de commentaire. On peut penser que c'est la société entière qui le perçoit ainsi, puisqu'il y a même des systèmes de notation sur les sites web, qui sont la plupart du temps accompagnés de commentaires. Tout cela peut nous amener à penser qu'il y a un jugement de valeur dans chaque notation, puisque les termes « commentaire » et « appréciation » sont à chaque fois utilisés. D'ailleurs, dans la définition

donnée par le dictionnaire Larousse, il est explicitement dit que c'est une appréciation écrite sur la valeur de quelqu'un. De plus, ce jugement de valeur est fait par une personne hiérarchiquement supérieure, ce qui peut amener à penser qu'il y a aussi l'utilisation du pouvoir (donné par sa position hiérarchique) qui entre en ligne de compte. Nous pouvons également observer que dans cette même définition, la note dans l'institution scolaire n'apparaît qu'à la fin et qu'elle est cette fois-ci là pour « apprécier » un travail scolaire et non pas un jugement de valeur de la personne. Nous voyons dans cette définition un certain paradoxe : au début, il est clairement dit que la note est un jugement de valeur de la personne (on peut supposer dans le monde du travail, puisque l'on parle de hiérarchie). Puis, à la fin de la définition, il est dit que c'est une appréciation du travail scolaire (donc plus de la personne). Est-ce une façon d'atténuer la réalité quand il s'agit des élèves ? En effet, si l'école prépare à entrer dans la vie professionnelle, pourquoi n'émettrait-elle aucun jugement de valeur de la personne par le pouvoir de la note?

2. UNE PRATIQUE ANCRÉE DANS NOS SOCIÉTÉS ET DANS NOS HABITUDES

A. LE CONTEXTE HISTORIQUE FRANÇAIS

La note est une pratique qui est ancrée dans la société et la culture française. C'est un héritage des Jésuites. En effet, dans l'école de l'Ancien Régime (1661-1789), il n'y avait pas de note. L'évaluation était orale, et même quand le baccalauréat fût créé en 1808, et presque jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, le jury rendait son verdict avec des « boules de couleurs » : blanches pour un avis neutre, rouges pour un avis favorable et noires pour un avis défavorable à l'obtention du diplôme. Si le candidat n'obtenait que des boules rouges, il pouvait prétendre à la mention. Le système de note sur 20 n'a été mis en place qu'au cours de l'année scolaire 1890-1891. D'après l'historien Claude Lelièvre, le mouvement a été progressif : « *sous le second Empire, ce vote de jury est traduit en chiffres. L'aspirant bachelier se voit alors évalué sur une échelle de 0 à 5. La notation sur 20 apparaît en 1890, en même temps que le baccalauréat « moderne » avec plusieurs séries, et à l'écrit* ».

(<http://blogs.mediapart.fr/blog/claude-lelievre/240614/des-evolutions-de-notation-difficiles>).

Comment les élèves étaient-ils évalués auparavant ? Olivier Maulini, universitaire suisse chargé d'enseignement à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève, a publié deux articles sur le sujet, en 1996 et 2002. Une lecture qui nous plonge dans l'histoire pour remonter au XVI^{ème} siècle et à l'école des Jésuites :

« La première « distribution des prix » eut par exemple lieu au collège de Coïmbra (Portugal) en 1558. À la fin du XVI^{ème} siècle, le Collège de Genève distribuera des prix en argent, puis des médailles, aux étudiants les plus méritants. Mais sur quelles bases effectuer les classements ? Au début, le maître comptait les fautes dans les compositions et ordonnait les copies selon leur mérite. Parfois, il transmettait ces résultats aux familles, accompagnés de brefs commentaires écrits ». (Maulini, 1996).

D'après Olivier Maulini (2002), c'est surtout la notion de classement qui mobilise les enseignants jésuites :

« Les cohortes (d'élèves) sont divisées en deux camps, et chacun des camps en décuries (tout groupement civil ou politique de 10 personnes) d'inégales valeurs. Ce dispositif permet une double compétition: les écoliers s'affrontent à l'intérieur de chacun des camps, pour progresser d'une décurie à l'autre, et entre les camps, pour comparer deux décuries du même niveau. Le codage est variable dans l'espace et dans le temps, mais il repose toujours sur le même principe: ce qui permet de « juger » un élève, c'est son classement dans la hiérarchie des groupes. Si les élèves sont 60, il y a six décuries, et l'élève classé 11^{ème} ou 15^{ème} figure dans la deuxième décurie, au deuxième rang. L'élève classé 55^{ème} est au 6^{ème} rang, dans la 6^{ème} et dernière décurie.»

L'idée de compétition est centrale, est censée favoriser l'émulation et au final les apprentissages. L'école laïque va inventer une autre forme d'évaluation, plus performante : la notation.

« L'État en se substituant aux collèges religieux, va poursuivre le même objectif (former les élites bourgeoises sur la base de leur mérite) et utiliser les mêmes expédients, qu'il va d'ailleurs perfectionner. Le classement des élèves en groupes hiérarchisés va aboutir à la « notation » de chacune des cohortes. Qu'elles se présentent sous forme de billets palpables ou de simples écritures, de lettres ou de chiffres, qu'elles se situent sur une échelle graduée de 0 à 20 ou de 0 à 6, ces « notes » découleront toutes du découpage imaginé par les Jésuites et leurs contemporains ». (Maulini, 2002).

La note sur 10 a été expérimentée sous Jules Ferry (années 1880) pour être ensuite généralisée à l'école primaire. Comme pour la note sur 20 du baccalauréat, elle se diffuse car elle est utilisée pour le certificat d'études créé en 1886. Le certificat d'études primaires (CEP) était un diplôme sanctionnant la fin de l'enseignement primaire élémentaire en France (entre 11 et 13 ans révolus jusqu'en 1936) et attestant ainsi l'acquisition des connaissances de base (écriture, lecture, calcul, histoire-géographie, sciences appliquées).

Mais pourquoi avons-nous une notation sur 10 ou 20 ? Pourquoi ne pas noter sur 50 ou sur 100 ? Notre système de notation sur 20 est unique au monde. Les Anglo-saxons attribuent des lettres, les Allemands ont un système de notation allant de 1 à 6, les Japonais sur 100 etc. Malgré nos recherches, nous n'avons trouvé aucune source nous amenant à des éléments de réponse concernant cette question. Même Olivier Maulini ne connaît pas l'origine du système de notation sur 20 qui s'est imposé en France : « *Je ne sais en effet ni depuis quand, ni comment, ni pourquoi la France note sur 20. La Suisse note sur 6, ce qui est fidèle à l'échelle des Jésuites. 20 serait-il un nombre républicain et laïc ?* ». On peut dire que 20 est multiple de dix et qu'il est donc plus facile d'obtenir des moyennes. Aussi, la notation sur 20 permet une certaine finesse dans l'évaluation. Cependant, les enseignants peuvent ajouter des demis et quarts de points dans leur notation sur 20.

Lorsqu'on voit que d'autres systèmes fonctionnent avec des lettres ou des notes chiffrés inférieures à 20 et bien moins précis, pourquoi alors complexifier le système de notation sur 20 déjà suffisamment explicite ?

En général, les enseignants répondent que cela est imposé par les barèmes nationaux et académiques, et que cela permet de nuancer et d'attribuer des demi-points à des réponses incomplètes. Ces « finesses » sont rentrées dans les mœurs.

Une réflexion sur l'évaluation a été lancée le 24 juin 2014 par le ministère de l'Éducation nationale. Désormais, c'est l'évaluation par compétences qui devrait être privilégiée. Plus de notes, mais des couleurs, qui indiquent quelles notions et compétences sont acquises, en cours d'acquisition ou non acquises, un peu comme les boules du premier baccalauréat. Si la fin des notes est clairement contestée par des syndicats enseignant tel que le SNALC (le syndicat national des lycées et collèges), le nouveau système « par compétence » pourra aussi être détourné pour se rapprocher de l'ancien. C'est ce qui était arrivé à l'évaluation utilisant les lettres. En mars 1968, les conclusions d'un colloque sur l'évaluation exposait que : « *Les excès de l'individualisme qui doivent être supprimés en*

renonçant au principe du classement des élèves, en développant les travaux de groupe, en essayant de substituer à la note traditionnelle une appréciation qualitative et une indication de niveau (lettres A,B,C,D,E) ». (Colloque d'Amiens « Pour une école nouvelle » du 15 au 17 mars 1968). Et c'est en 1969 qu'Edgar Faure (ministre au sein de nombreux gouvernements, nommé président du Conseil des ministres en 1952 puis en 1955, sous la IV^{ème} République) a pris la décision de généraliser les lettres au niveau élémentaire. Très rapidement, les enseignants ont inventé les A+ et autres C- voire des B++ créant un système d'évaluation encore plus complexe que la notation sur 10 !

B. LA NOTE, UNE CONTRAINTE INSTITUTIONNELLE ?

Quel que soit le lieu d'exercice ou le métier, l'évaluation joue un rôle social de régulation tout comme elle permet au professionnel de rendre compte de son activité dans le domaine qui lui est propre. Dans notre société, nous assistons à une inflation de dispositifs visant à :

- vérifier la présence d'attendus plus ou moins explicites mais toujours portés par une échelle de valeurs ;
- situer les individus ou leurs productions par rapport à leur niveau ;
- juger chacun de « la compétence à... ».

Dans notre système éducatif, l'évaluation renforce toutes les tensions entre les différents acteurs, avec l'importance qui est faite d'une sélection par la note et qui est prégnante dans les représentations des usagers professionnels. Comment peut-on faire autrement lorsque l'enseignant est à la fois le formateur qui transmet les connaissances et capacités en s'appuyant sur les programmes, l'évaluateur qui attribue une valeur à la production de l'élève à partir d'attendus plus ou moins explicites, et le sélectionneur qui oriente les élèves en fonction des résultats obtenus ?

Soumis aux injonctions institutionnelles qui poussent à entrer dans le système de notation (sans pour autant que le texte législatif ne l'impose), pressés par les élèves et leurs familles pour lesquels la note reste un outil de mesure rassurant, les enseignants exercent entre le désir d'installer les conditions propices à la réussite de tous leurs élèves et le souci de rendre compte des effets de leur activité professionnelle. Avec la note, il y a une tendance à évaluer davantage une performance au lieu d'évaluer un processus par rapport à un état initial.

C. UNE DEMANDE SOCIETALE

Pierre Merle, dans son article « *Faut-il en finir avec les notes ?* », paru dans *La Vie des idées* (magazine international d'analyse et d'information sur le débat d'idées) en décembre 2014, affirme que les recherches de ces dix dernières années tendent à démontrer différents effets de la notation, dont certaines que nous allons présenter.

La notation aurait pour vertu de favoriser une émulation, une compétition entre élèves, indispensable à la motivation. D'ailleurs, compétition et motivation seront nécessaires à l'élève dans sa future vie professionnelle. Cet argument en faveur de la notation relève le plus souvent de la « *preuve par soi* » : ce qui est vécu personnellement est assimilé à une situation commune. Ce discours de note indispensable à la motivation est diffusé par les diplômés, les anciens bons élèves et plus généralement ceux qui sont sortis « *vainqueurs des épreuves scolaires* ». Au mieux, la note encourage les bons élèves et décourage les autres. Les mauvaises notes (ainsi que les évaluations professionnelles plus tard) créent une image de soi négative, favorisant un sentiment d'incompétence. Pour les meilleurs élèves, les effets globaux de la note ne sont pas forcément plus positifs : la compétition scolaire favorise l'individualisme égoïste et des comportements antisociaux (Butera, 2011). L'essentiel n'est plus d'apprendre, comprendre, se passionner, mais d'être parmi les premiers. Ces faits se retrouvent d'ailleurs dans le monde professionnel, qui nous demande d'être compétitifs, à l'image de la société dans laquelle nous vivons.

Cette compétition est même souhaitée par les élèves qui veulent connaître leur niveau scolaire grâce à la note, savoir où ils se situent par rapport aux autres, alors que les classements réalisés par les notes sont intrinsèquement imprécis. De plus, le souhait de connaître son niveau ou son classement est surtout présent chez les meilleurs élèves, ceux qui sont engagés avec succès dans la compétition scolaire. De ce fait, les élèves en difficultés ne connaissent pas l'enthousiasme des « *bien classés* » mais la crainte, parfois même la honte des dernières places (Merle, 2012). Cette obsession du classement exerce un effet négatif sur la « *qualité de vie scolaire* » des élèves. Pour augmenter ou seulement assurer leurs résultats, même les bons élèves sont parfois amenés à tricher (Guilbert et Michaut, 2009). Un système de notation, source de tricherie en raison de la peur de l'échec et/ou de la vénération des premières places (comme dans le monde professionnel), pose manifestement problème pour l'école et ultérieurement pour la société tout entière : tricher devient un comportement habituel, normal. La note pervertit les missions centrales de l'école (éducation et instruction) au profit d'une seule de ses fonctions, la sélection (sélection qui poursuivra les élèves dans leur future vie

professionnelle et donc dans la société). Or, celle-ci n'a aucune raison d'intervenir avant la fin de la scolarité obligatoire, avant que ne soit assurée, pour chaque élève, la maîtrise d'un socle commun de connaissances et de compétences indispensable à l'intégration sociale et professionnelle. En ce sens, la note et la sélection précoce contribuent à maintenir le système éducatif français tel qu'il est : peu performant, inégal, trop souvent décourageant pour les élèves, les parents et les professeurs.

3. LES EFFETS DE LA NOTE

A. LES ARGUMENTS POUR SON MAINTIEN

Le premier défenseur du maintien de la notation est Luc Chatel, ancien ministre de l'Éducation nationale (de 2010 à 2012). « *Il ne faut pas voir la note comme l'échec, comme le rejet, comme la sanction. C'est aussi l'évaluation d'un travail, ça peut-être pour l'élève un objectif...un projet de progression pour l'élève. La note est utile pour avoir des repères, pour mesurer les résultats des élèves* ». (*Le parisien*, 18 novembre 2010)

Pour d'autres, on se trompe de coupable : « *ce n'est pas en supprimant les notes que l'on va diminuer l'échec scolaire* », proteste le président de l'UNI (Union Nationale Inter-universitaire), Olivier Vial, qui parle de « *fantasme* » lors d'un entretien au JDD du 18 novembre 2010. Pour lui, le malaise que connaît l'école actuellement est lié à d'autres facteurs, notamment la violence et le rythme scolaire trop soutenu. De plus, « *ce n'est pas en cassant le thermomètre de la notation que l'on va faire disparaître l'échec scolaire* ». (op. cit)

Pour les défenseurs de la notation chiffrée, la majorité des parents d'élèves, des enseignants et des élèves sont opposés à la suppression des notes à l'école et ce, en partie parce que nous vivons dans une civilisation qui encourage l'utilisation d'une appréciation chiffrée pour rendre compte de la qualité d'un travail effectué. La note est le salaire de l'élève, et ce qui compte c'est l'évaluation du produit d'un travail.

Selon un article de J-P Brighelli paru dans le magazine hebdomadaire *Le point*, la volonté de supprimer la note n'engendrera ni l'égalité tant espérée entre les élèves, ni la disparition de cet effet de classement qui s'est établi entre les élèves mêmes, et qui distingue les meilleurs des moins bons. (2014).

Les élèves ne sont pas dupes. Ils savent très bien qui est le meilleur en maths de la classe et qui a le plus de difficultés à connaître les tables de multiplication sur le bout des doigts. Il faudrait donc cesser d'être obnubilé par une idéologie utopique qui voudrait que la suppression de la note entrainerait un égalitarisme exemplaire où chaque élève aurait sa place malgré ses particularités et ses différences.

Avec la suppression des notes, on cherche désormais à vouloir évaluer des compétences selon deux critères : "acquis" et "en cours d'acquisition". La mention "non acquis" est une appréciation qui est, selon certains, à éviter, au risque de heurter la sensibilité des plus fragiles. Mais l'ambiguïté de la mention "en cours d'acquisition" est une hypocrisie pour les défenseurs du maintien des appréciations chiffrées puisque elle donne à l'élève et à ses parents une indication des problèmes qui sont en train d'émerger.

L'école est censée accueillir, éduquer, instruire et contribuer à l'insertion sociale et professionnelle dans la société. Cette société fonctionne selon des règles faisant intervenir le classement, la notation et les évaluations de tous types. Apprendre aux futurs citoyens le fonctionnement de notre société, notamment par l'usage de la note, semble légitime. Car faire entrer l'élève dans une société dont les principes et les modes de fonctionnement sont totalement divergents risque de compromettre son avenir socioprofessionnel. Il y a donc un paradoxe entre le rôle que l'on veut attribuer à l'école et le discours qui est tenu par certains politiques qui désirent supprimer la note. Selon ses défenseurs, l'objectif de la note chiffrée n'est pas de sanctionner ou de stigmatiser les élèves, mais de les guider. À partir du moment où la note est claire, c'est-à-dire effectuée à l'aide d'un barème explicite, elle permet à l'apprenant d'identifier ses problèmes et l'aider à mieux cibler ses propres difficultés pour pouvoir progresser ultérieurement.

On entend dans le débat que certains opposants au système de notation chiffrée citent à de nombreuses reprises d'autres pays qui n'utilisent pas ou plus les notes et en déduisent que la solution est là, juste à notre portée. Mais transférer des pratiques éducatives de pays qui n'ont ni la même histoire et ni la même politique ne trouve aucune justification valable. La Finlande a souvent été citée par les opposants à la notation chiffrée, mais la baisse du niveau scolaire est beaucoup plus rarement évoquée selon les défenseurs de la note chiffrée, tout comme l'homogénéité de la population de ce petit pays très différent du nôtre. Il faut donc cesser de comparer des pays qui n'ont rien à voir avec la France, car vouloir s'inspirer à outrance des pratiques pédagogiques qui découlent de situations politico-culturelles totalement différentes aux nôtres n'a aucun sens.

Dans un entretien au *Journal du dimanche* du 18 novembre 2010 (<http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Actualite/Pour-ou-contre-les-notes-a-l-ecole-234634>), Olivier Vial cite l'exemple désastreux d'un collège de qui a expérimenté la suppression des notes, mais qui a finalement fait marche arrière à la demande des élèves. L'expérimentation a débuté en 2009 dans une classe de 6^{ème} du collège Van der Meersch de Roubaix. La suppression des notes avait pour objectif d'améliorer la motivation et les résultats des élèves. Les élèves ont été évalués à l'aide de grilles de compétences. La monographie rédigée par les enseignants de la classe en fin d'année scolaire a présenté un bilan qui n'était absolument pas à la hauteur des attentes du corps professoral. Une très faible proportion d'élève a appris ses leçons et les autres ne s'en sont pas donné la peine. Pour les enseignants, il semble bien que le niveau et la motivation des élèves a baissé en l'absence de notes. Le corps enseignant a donc conclu que la nécessité de rétablir un système de notation classique était primordiale. Notons que le système expérimental n'a pas séduit les élèves eux-mêmes, qui regrettaient l'usage de la note. En voulant faire évoluer le système de notation pourtant plébiscité par l'ensemble des acteurs du système éducatif (élèves, parents et enseignants), le risque est d'ouvrir la voie à un système mal compris et contesté qui pourrait mettre en péril la motivation des élèves et affecterait leurs résultats scolaires.

Il semblerait que la note, selon ses partisans, soit un indispensable soutien à la motivation des élèves. Une enquête menée par A. Lieury en 2012 au collège Louis Guilloux de Monfort-sur-Meu en Bretagne (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Motives-avec-ou-sans-les-notes-4-4>) a tenté de vérifier si l'absence de note était favorable aux élèves. Globalement, les élèves de ce collège sont bien motivés, puisque 84% des enquêtés sont animés par des motivations positives. L'expérience portait sur 70 élèves de 6^{ème} répartis dans trois classes. La première a fait usage de la notation, contrairement aux deux autres. De manière générale, les résultats penchent en faveur des notes en classe. En effet, pour deux motivations positives (intrinsèque et extrinsèque) les élèves de la classe utilisant la note ont eu des scores légèrement supérieurs. A contrario, l'effet de motivation négative est plus important chez les élèves des classes sans note. Dans un contexte où la note présente un caractère informatif qui permet de guider l'élève, les résultats prouvent qu'elle est associée à une motivation et à une construction d'une estime de soi positive.

Certains défenseurs de la notation chiffrée émettent aussi l'hypothèse que les mauvaises notes peuvent encourager les élèves à mieux travailler. La note est utilisée à l'école comme un renforçateur. L'attribution d'une bonne note est considérée par les élèves, mais également par

les parents, comme une récompense et la mauvaise note comme une punition. La note peut donc, dans certains cas, favoriser l'engagement de l'élève dans la tâche. La réussite scolaire, soulignée par les notes, peut alors légitimement induire des sentiments de satisfaction et de fierté chez l'élève. La note est considérée comme la juste récompense d'un effort important. Elle engage ainsi l'apprenant dans un processus motivationnel qui l'encouragera à poursuivre ses efforts.

D'autres partisans avancent le fait que la note est facilement compréhensible et permet aux parents de mieux suivre les progrès de leurs enfants. Elle est également bien comprise et acceptée par les élèves. Ce sont d'ailleurs eux qui demandent souvent le retour des notes quand ces dernières sont supprimées, comme nous avons pu le voir précédemment. Certains disent également que les élèves ont été habitués à être mis en compétition. Ils ont débuté leur scolarité en étant notés et la disparition de ce « repère » semble difficile. Dans des établissements où la note a été supprimée, plusieurs élèves ont réclamé un retour à la notation. De plus, les notes peuvent être utiles quand il ne s'agit plus d'enseigner un socle commun de connaissances, de compétences et de cultures, mais de sélectionner et trier les élèves pour les inscrire à des lieux de formation dont les places sont limitées. Dans ce cas précis, la note est nécessaire et permet de « filtrer » un nombre de candidats pouvant être relativement important. On remarque donc que la note trouve une certaine légitimité lorsqu'il s'agit de sélectionner ou encore de maintenir des processus motivationnels, mêmes s'ils ne sont pas intrinsèques chez l'apprenant.

L'actuel gouvernement qui prônait suppression des notes tout au long des cycles 1, 2 et 3, classe de 6^{ème} comprise, a décidé début février 2015, de revenir aux fondamentaux d'une école où l'autorité et la transmission des valeurs républicaines constituent une priorité. Cette priorité n'est, semble-t-il, pas compatible avec la suppression des notes. Le 21 janvier, lors de la déclaration des vœux à la communauté éducative, le président de la République François Hollande a déclaré que « *l'école doit continuer à noter* ».

B. LES ARGUMENTS CONTRE SON MAINTIEN

Selon les partisans de la suppression des appréciations chiffrées, la note est un système perverti. L'élève est de plus en plus évalué. Il est évalué par les bulletins, les tests

internationaux etc. La France détient le record d'Europe du redoublement. Le niveau pourtant n'augmente pas. Cependant, la réussite au baccalauréat est en constante augmentation, ce qui défie toute logique.

De nombreux biais de notation entrent en ligne de compte lors de l'évaluation et font perdre du sens à la note. Trop souvent, des paramètres qui peuvent d'ailleurs être interdépendants, entrent en jeu. Parmi ces paramètres, nous pouvons citer une liste non exhaustive de biais, qui participent à la fabrication de la note : le favoritisme, la subjectivité du correcteur, l'effet d'ancre et la stéréotypie. Ces biais, déjà évoqués dans le premier chapitre, tendent à corroborer en grande partie une vision de la notation qui perd son sens. En effet, les résultats des psychologues et des sociologues convergent lorsqu'il s'agit de démontrer les erreurs systématiques de notation des copies (Merle, 2007). L'enseignant, aussi influencé par les caractéristiques socio-scolaires de ses élèves, va, en général, attribuer une note plus clémente à des enfants de cadres par rapport aux enfants d'ouvriers, à niveau de compétence pourtant égal. Il faut pouvoir mesurer l'importance de ces biais de notation, qui peuvent avoir un impact, a posteriori, sur l'orientation de l'élève. Il semble donc que l'usage de la note, telle que nous le connaissons actuellement, exerce une action malfaisante, surtout pour les élèves tangents.

La note chiffrée est considérée, pour certains de ses détracteurs, comme stigmatisante et beaucoup trop centrée sur l'échec des élèves. Elle a des conséquences négatives sur le bien-être de certains élèves, se traduisant parfois par de l'anxiété voire de la phobie scolaire. Par ailleurs, la question de l'estime de soi est en relation étroite avec celle de la notation. Dans la revue *Education & Management* N°31, Yves Dutercq précise que les enseignants français ont davantage tendance à insister sur les échecs que sur les réussites dans leurs évaluations. Pierre Merle apporte de son côté une preuve supplémentaire en ajoutant que certains professeurs emploient des caractères jugés humiliants à l'égard des élèves n'ayant pas obtenu une bonne note (Merle, 2003). On sait que les conséquences d'un tel comportement professoral sont éminemment nuisibles pour les apprentissages de l'élève.

Faut-il supprimer la note ? Pour certains professeurs, cette question ne se pose plus. Dans certains établissements français, la mise en place de systèmes sans note est désormais employée. Dans le collège François Truffaut à Charly sur Marne dans l'Aisne, quatre classes entre la 6^{ème} et la 4^{ème} n'ont plus aucune note. À présent, les élèves sont évalués avec un système de couleurs, allant du jaune au orange, jusqu'au noir première dan et deuxième dan, en passant par le vert et le bleu, un peu comme au Judo. Chaque couleur correspond à un palier d'apprentissage accompagnée d'une lettre (il y en a quatre : N pour « non acquis »,

D pour « début d'acquisition », E pour « en cours d'acquisition » et A pour « acquis »). Selon les défenseurs de cette nouvelle forme de notation, l'élève à qui on attribue la couleur jaune et la lettre N (pour non acquis) n'est pas aussi découragé que s'il avait obtenu 5/20 car il est évalué en fonction de ses compétences. En effet, dans chaque matière, le professeur a fixé quatre ou cinq compétences qui ne se compensent pas. Par exemple, en histoire géographique, l'enseignant à l'origine de ce système, Marc Berthou (2014), montre une copie évaluée en fonction de trois compétences :

- savoirs restitués,
- savoirs racontés et expliqués,
- soins, orthographe, syntaxe

Pour la compétence « savoir restitués » l'élève a obtenu la mention acquis. En « savoirs racontés et expliqués » il est resté à la couleur verte avec la mention « début d'acquisition », et pour la compétence « soins, orthographe, syntaxe », l'élève a obtenu la mention « acquis ». Avec ce système sans note, tout ce que sait faire l'élève n'est plus noyé dans une note chiffrée. Selon Marc Berthou, c'est une alternative beaucoup plus encourageante. Le système d'évaluation par compétence sans note permet de ne pas se centrer sur les erreurs commises mais de garder tout ce qui est positif dans ce que produit l'élève. Prenons un exemple simple pour illustrer ces propos : n'importe quelle personne qui apprend à faire du vélo échoue à plusieurs reprises avant d'acquiescer une certaine habileté pour cette activité. Si nous étions notés la première fois où l'on monterait sur un vélo, la note que nous nous verrions attribués serait évidemment nulle. La deuxième fois nous aurions un 3/20, la troisième fois 10/20, pour finalement obtenir 20/20. En faisant la moyenne de ces quatre notes, le résultat obtenu est pitoyable (8,25/20) et n'a aucun sens, alors que la compétence « faire du vélo » est portant acquise.

En parlant de moyenne, on remarque justement que cette forme de compactage de notes obtenues, partagée en disciplines, n'a plus de sens parce qu'elles réduisent considérablement la précision de l'analyse des acquis de l'élève. Il règne en plus sur la note une « *constante macabre* » qui en perverti la fonction. Cette idée de « *constante macabre* » énoncée par A. Antibi (2003), implique un certain pourcentage de mauvaises notes pour qu'une évaluation soit crédible. Cette constante est née d'une pression sociétale venant en partie des parents d'élèves. Soumis à cette pression, les professeurs se sentent inconsciemment obligés d'établir une certaine forme de classement dans trois catégories, malgré une réussite effective des élèves pour une évaluation donnée. Ce qui fait que l'on retrouve quasiment dans toutes les classes une proportion représentant un tiers de « bons » élèves, un tiers d'élèves « moyens » et

un tiers de « mauvais » élèves. Nous sommes donc trop ancrés dans une logique de classement et de sélection alors qu'il incombe à l'enseignant d'accompagner, de faire progresser et de former l'élève.

Les premières propositions du Conseil supérieur des programmes (CSP) pour l'évaluation et la validation de l'acquisition du projet de socle commun de connaissance, de compétences et de culture (novembre 2014), disent vouloir promouvoir une évaluation au service de l'amélioration de la qualité de la scolarité obligatoire. Pour sortir de cette crise de la notation, A. Antib (2012) propose un système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC) qui consiste à donner aux élèves les clés de la réussite. En donnant par exemple aux élèves une semaine à l'avance un programme de révision précis ou une liste de questions parmi lesquelles l'enseignant puisera celles de l'évaluation, ils sauront que s'ils travaillent ces questions-là, leur réussite sera assurée. Cela permettrait d'une part de remettre les élèves en confiance, et d'autre part, ils sauraient dans quelle intention ils travaillent.

En réalité, de nombreux discours ne penchent pas en faveur d'une suppression pure et simple de la note, mais désirent une réelle volonté de changement du système de notation chiffrée au profit d'un système plus juste et impartial, bien moins stigmatisant que la note chiffrée.

Notons que le système d'évaluation par compétence de Marc Berthou a été mené dans le second degré et impliquait l'évaluation par compétence dans une seule matière, l'histoire. Cela étant, la polyvalence du professeur des écoles lui permettrait-elle de mettre en place une évaluation par compétence dans chaque matière ? Compte tenu du nombre important de disciplines enseignées à l'école par un seul enseignant, cette approche devient-elle gérable ?

C. EFFETS DE LA NOTE SUR LA REPRODUCTION DES INEGALITES SOCIALES

Voyons maintenant en quoi l'école peut avoir un impact sur la reproduction des inégalités sociales et quels en sont les effets sur la notation. Quels sont les différents profils d'élèves que l'on peut rencontrer en fonction de l'appartenance à un milieu social donné ?

Nous venons de voir précédemment que l'enseignant tient notamment compte, de manière implicite, du milieu social de l'enfant au moment où il le note. Le problème, c'est que l'origine sociale de l'élève joue déjà sur la note, indépendamment de la considération de l'enseignant. Nous allons voir dans les lignes qui suivent que les inégalités socioculturelles ont un impact non négligeable sur les résultats scolaires de l'enfant.

L'institution scolaire, censée repérer les signes d'habiletés cognitives chez les enfants, devrait promouvoir les plus méritants jusqu'aux meilleures places. Or, il semble bien que l'idée de méritocratie soit ébranlée à l'école, car elle produit de l'inégalité culturelle par ses contenus et sa pédagogie, et perpétue l'inégalité entre les classes sociales. Selon Bourdieu en effet, l'école véhicule une culture dite « dominante ». De ce fait, les enfants de dominants s'adaptent facilement au système scolaire, alors que les enfants de dominés connaissent des difficultés pour assimiler une autre culture. L'inégalité des chances de réussite est donc inhérente à la possession ou la non possession de normes et de valeurs propres au milieu scolaire.

Le statut socio-économique est un facteur important qui influence les résultats dans les différentes disciplines scolaires. Cela dit, les aspirations scolaires des familles les plus populaires se sont beaucoup élevées, du fait de la dévalorisation de la condition ouvrière. L'usine étant devenu un pôle répulsif, l'école semble être la seule issue pour se sortir de leur condition sociale (André, G, 2012). Cependant, malgré une augmentation du niveau intellectuel global et du temps de scolarité, il existe une stagnation voire une augmentation des inégalités sociales. (C. Baudelot, F. Leclercq, 2004).

Au niveau du langage, les inégalités sociales sont visibles dès le plus jeune âge. Les expériences sociales vécues avec l'entourage fournissent à l'enfant la forme lexicale conventionnelle, à partir de routines et de rituels (Bruner, 1987 ; Barrett, 1995). De nombreuses études ont également été consacrées aux effets du discours parental sur l'apprentissage des fonctions du langage chez l'enfant (Deffeback et Adamson, 1994). Plus le lexique de l'adulte est fourni, plus le répertoire de mots s'enrichit rapidement chez l'enfant. Le rôle des interactions verbales adulte-enfant participe donc à la construction du développement lexical et contribue aux progrès linguistiques et conceptuels chez l'enfant. Par conséquent, les inégalités sont donc particulièrement marquées dans le domaine de la logique verbale : d'après des travaux menés par l'IREDU-CNRS résumés dans « *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes* » de Marie Duru-Bellat (2002), on constate que vers l'âge de 4-5 ans, plus de 85 % des enfants d'ouvriers ont un niveau inférieur à la moyenne des enfants de cadres. La fréquentation de la maternelle ne réduit malheureusement pas ces écarts sociaux, mais les accentue légèrement. On peut donc penser que certains élèves « profitent » plus que d'autres des modes pédagogiques à l'œuvre à ce niveau d'enseignement.

À partir d'une expérience faisant intervenir une tâche de classement spontané présentant quatre boules en argile et quatre boîtes, on remarque qu'à l'âge de un an, les enfants placent

les boules dans les boîtes ; à 15 mois, ils manipulent les objets de chaque catégorie ; à 18 mois, ils deviennent capables de former deux catégories distinctes. Ces changements dans l'activité de catégorisation s'effectuent en concomitance avec les changements dans l'activité langagière. Les enfants d'un an et demi à deux ans qui disposent d'un plus large répertoire de mots dans leur vocabulaire obtiennent de meilleures performances catégorielles (Poulin-Dubois et al., 1995). Nous avons vu que l'enfance constitue un moment privilégié d'acquisition de normes, de valeurs et de dispositions. Le manque de maîtrise de la culture scolaire, ainsi que le problème que pose l'appropriation de la norme scolaire par des jeunes issus du bas de la hiérarchie sociale fait que ces derniers aboutissent généralement, à posteriori, dans les filières et options qui sont à l'image de cette classe sociale (André, 2012). La disposition à l'abstraction dont bénéficie un enfant de cadre n'est pas la même que celle dont bénéficie un fils ou une fille d'ouvrier. Par conséquent, cette disposition à l'abstraction, très présente à l'école dans les différents domaines enseignés, est plus familière à l'enfant issu de milieux sociaux aisés qu'à l'enfant issu de milieux sociaux plus défavorisés. Par exemple, le degré de réussite scolaire est corrélé positivement avec la lecture de livres, contrairement à la lecture des magazines. À la différence des magazines, la lecture des livres suppose une inculcation de normes et de compétences scolaires, plus importantes que la lecture des magazines (C. Baudelot, F. Leclercq, 2004). Au fil de la scolarité, les apprentissages scolaires tout comme les lacunes s'accumulent, si bien qu'à l'entrée au collège, les différences de niveau entre les élèves sont parfois très marquées.

Nous avons vu que l'enseignant est implicitement influencé par les caractéristiques socio-scolaires de l'enfant. Pour un élève issu d'un milieu populaire, s'ajoute à cela le poids des inégalités qu'il subit déjà de par son héritage social. En considérant l'accumulation de ces deux facteurs pour un élève issu d'une classe sociale inférieure, on remarque que l'évaluation n'est absolument plus valide, tout comme la note qui en découle. Il faudrait donc, pour soutenir les enfants en difficultés scolaire, considérer le contexte familial, qui a un impact sur les résultats scolaires. Comme l'environnement familial peut être un levier d'échec à la performance de l'élève, les considérations socioculturelles permettraient de remédier aux situations désavantageuses pour l'élève (par une discrimination positive par exemple), car l'égalité des traitements n'assure absolument pas l'égalité des résultats.

Le milieu social dont est issu l'enfant a donc une influence sur la note de l'élève. Les travaux de Duru-Bellat et Mingat (1993) montrent que les individus issus de milieux sociaux favorisés sont mieux notés par les enseignants que les enfants d'ouvriers, à niveau de connaissance qui sont pourtant comparables. La fourniture d'informations sollicitées par la fiche de

renseignement, en particulier celles qui demandent de préciser la profession des parents, ne participent-elles pas à l'émergence d'un stéréotype (négatif ou positif) de l'enseignant vis-à-vis de l'élève ? Ces informations risquent de favoriser l'émergence d'une image préconstruite de l'élève qui n'est pas en rapport avec son comportement et ses résultats scolaires. Le risque de créer des aprioris est, dans les deux cas, préjudiciable à la justesse de l'évaluation de l'élève. De ce fait, la notation va influencer l'investissement de l'élève dans le travail scolaire via la motivation ou la démotivation qu'elle produit. (Merle, 2007). Effectivement, malgré le travail que fournissent certains élèves, la note obtenue est jugée insatisfaisante. Le découragement, mais aussi le développement d'attitudes de rejet envers l'institution scolaire sont des comportements qui sont susceptibles d'émerger chez l'élève.

Dans le même ordre d'idées, André, G. (2012) constate que, de manière générale, la note a une influence (à long terme) sur l'orientation de l'élève. Elle a pu observer que pour des résultats scolaires quasi similaires, deux élèves n'ayant pas la même origine socioculturelle et économique ne se voient pas attribuer la même appréciation de la part du conseil de classe si l'un appartient à une classe socialement moins considérée que l'autre, à notes pourtant égales. Selon Bourdieu et Passeron (1964), l'orientation (qui découle d'une succession d'évaluations de l'élève), vue sous l'angle de la reproduction sociale, finit par conduire les jeunes des classes inférieures dans les filières considérées comme étant moins légitimes (André, G. 2012). Pour Bourdieu, aussi longtemps que l'école traitera à niveau égal des enfants aux atouts différents, elle ne fera que reproduire les inégalités sociales. L'approche de l'évaluation par compétence ne prend-elle pas plus en compte le travail de l'élève indépendamment d'autres facteurs qui risquent de lui être préjudiciables pour son avenir scolaire et professionnel ? L'idée de méritocratie est censée faire primer le travail avant le milieu social de l'élève. À travers de nouvelles formes d'évaluation, telle que l'évaluation par compétences, n'y aurait-il pas plus de place pour la méritocratie ?

D. LA MOTIVATION DE L'ÉLÈVE : EXTRINSEQUE ET INTRINSEQUE

À travers l'approche motivationnelle, nous essayerons de voir comment utiliser la motivation de l'élève afin que l'évaluation puisse être au service de sa réussite, et ne soit pas simplement le résultat, par la note, d'un apprentissage contraint.

Dans le domaine de la motivation, la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque est initialement proposée par R. Deci en 1975. Plus tard, en 1985 et 2002, cette théorie sera enrichie par les travaux de Deci et Ryan.

La motivation relève du processus cognitif dans le sens où celle-ci consiste à susciter chez l'apprenant un désir d'apprendre, à capter son intérêt et son attention. De ce fait, la motivation pousse l'élève à adopter un comportement adapté à la situation, à s'engager et persévérer. On distingue deux catégories de motivation : la motivation extrinsèque et intrinsèque.

La motivation extrinsèque se définit par un sujet qui agit dans la perspective d'obtenir une certaine forme de « récompense ». Dans le monde scolaire, les exemples de ce type de motivation ne manquent pas, et le travail de l'élève pour obtenir une bonne note entre évidemment dans cette catégorie de motivation. A contrario, la motivation intrinsèque va être le résultat de comportements uniquement motivés pour le plaisir et la satisfaction que procure une tâche donnée. Dans le contexte scolaire, les exemples de motivation intrinsèque sont en revanche plus difficiles à mettre en évidence. Lorsqu'en tant qu'enseignant on remarque qu'un élève travaille beaucoup une matière, ce n'est pas par pur intérêt de la tâche, mais bien parce qu'un facteur extérieur, la note, conditionne ce travail. Dans la mesure où le système scolaire met en place un certain nombre de contraintes dans l'intention de contrôler les apprentissages de l'élève, on peut affirmer que la motivation intrinsèque est pratiquement absente à l'école. Cela étant, il ne s'agit pas d'un système purement manichéen, car la motivation extrinsèque peut faire évoluer le degré d'autodétermination chez l'élève. Par exemple, un élève qui ne travaille que sous la menace d'une sanction immédiate développera un comportement autodéterminé qui se limitera à son plus faible niveau. En revanche, un élève qui désire par exemple étudier l'astronomie plus tard, sait que son ambition est conditionnée par ses résultats scolaires. De ce fait, cet élève va donc porter une attention plus particulière aux matières lui permettant d'atteindre son but. La motivation reste extrinsèque, mais le niveau d'autodétermination est bien plus élevé en comparaison au premier exemple. On voit bien que plus le degré d'autodétermination est élevé, plus la motivation est grande. À l'école, il semble donc qu'une évolution des pratiques motivationnelles peut s'associer à plus d'engagement, de persistance et de participation dans une activité.

Par conséquent, l'évaluation qui découle des activités réalisées en classe, peut donc être perçue comme ayant plus de signification et de légitimité pour l'élève. En valorisant les progrès faits sur la maîtrise et non sur le résultat par l'évaluation, l'objectif est de se centrer sur les compétences. Cela permet de concevoir l'intelligence de l'élève comme évolutive puisqu'elle se développe selon l'utilisation que l'élève fait de ses expériences vécues

(Barbeau, 1993). Par ailleurs, en aidant les élèves à donner du sens et de l'importance aux tâches scolaires par une valorisation centrée sur les apprentissages et non pas sur les résultats et la performance, on peut espérer aboutir à une forme d'évaluation plus juste dans laquelle la note trouvera plus de légitimité en se centrant sur l'approche par compétences.

CHAPITRE III : L'EVALUATION A L'ECOLE EST-ELLE AU SERVICE DE LA REUSSITE DES ELEVES ?

1. L'EVALUATION DES ELEVES DANS LES TEXTES OFFICIELS

A. QU'ENTEND-ON PAR « REUSSITE » ?

La polysémie de la notion de réussite scolaire a pour conséquence d'être relativement complexe. Toutefois, nous avons décidé de fournir quelques pistes permettant de définir la réussite scolaire selon des critères qui ne sont pourtant pas exhaustifs. En effet, la définition de cette notion revient à se demander s'il faut privilégier la mesure de la réussite scolaire (en termes de notes, classements) ou les effets qu'elle produit (orientation, insertion professionnelle). L'objet de notre étude porte bien évidemment sur la notation. De fait, notre définition pourrait avoir pour principal axe de réflexion la mesure de la réussite. Cependant, il semblerait bien que la mesure de la réussite est intimement liée à ses effets.

Pour nous, la réussite scolaire peut notamment se définir selon les critères suivants :

- Avoir plaisir d'aller à l'école ;
- Avoir envie d'apprendre ;
- Etre capable d'assimiler l'enseignement dispensé ;
- Acquérir une certaine forme d'autonomie grâce aux enseignements de base ;
- Etre capable de trouver une solution face à un problème ;
- Développer des connaissances et des compétences utiles pour le quotidien.

Mettre l'enfant en situation de réussite scolaire, c'est lui permettre, en tant qu'enseignant, d'évoluer dans l'acquisition et la maîtrise de ses apprentissages fondamentaux, principalement dans les domaines du lire, dire, écrire et raisonner. Ces apprentissages permettent d'avoir accès à la compréhension du monde qui nous entoure et à la vie en société.

B. EN TERME DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES

Les textes officiels (education.gouv) annoncent qu'à l'école primaire, des évaluations nationales des acquis des élèves se déroulent en CE1 et en CM2. Ces évaluations font l'objet d'une exploitation au niveau des écoles, afin d'aider les enseignants dans les choix pédagogiques à la réussite de chacun. Il est précisé que les résultats des évaluations ne font l'objet d'aucune remontée. Ils sont collectés et analysés à l'échelle des écoles (et seulement à ce niveau), avec l'appui des inspecteurs des circonscriptions. Les évaluations servent également de support aux échanges avec les familles. En CM2, elles peuvent favoriser la liaison avec le collège de secteur. Les textes officiels présents sur education.gouv (<http://www.education.gouv.fr/cid262/evaluation-des-acquis-des-eleves-ce1-cm2.html>), donnent plusieurs objectifs à ces évaluations nationales :

- évaluer les acquis des élèves à deux moments clefs de leur scolarité élémentaire ;
- mettre en œuvre les démarches pédagogiques appropriées au sein de la classe et de l'école ;
- renforcer les compétences des élèves là où elles sont suffisantes en mobilisant les dispositifs d'aide et d'accompagnement ;
- informer les parents et leur permettre de suivre les progrès de leur enfant.

Les élèves sont évalués en français et en mathématiques. La passation des évaluations est étalée sur la semaine selon un planning choisi par l'enseignant(e) de la classe. Une échelle d'appréciation est proposée aux enseignants pour évaluer précisément les réponses des élèves :

- réponse attendue ;
- réussite partielle sans erreur ;
- réussite partielle avec erreur ;
- autres réponses ;
- absence de réponse.

En ce qui concerne les compétences du programme, les élèves sont testés sur :

- en français : lecture, écriture, vocabulaire, orthographe, grammaire ;
- en mathématiques : numération, calcul, géométrie, grandeurs et mesure, organisation et gestion de données.

Nous allons également donner des exemples de connaissances évaluées dans les deux classes concernées. En CE1, en français, il s'agit d'évaluer les connaissances suivantes : lire à haute voix un texte comprenant des mots connus et inconnus ; rédiger un texte de 5 à 10 lignes ; orthographier sous la dictée quelques mots simples. En mathématiques, les élèves du CE1 vont être évalués sur : écrire ou dire des suites de nombres ; résoudre des problèmes concrets.

En ce qui concerne le CM2, les élèves sont évalués en français sur : repérer dans un texte des informations explicites ou implicites ; utiliser le contexte pour comprendre un mot ; orthographier sous la dictée un texte simple ; savoir utiliser le dictionnaire. Pour les mathématiques, ils sont évalués sur : écrire et nommer les nombres entiers, décimaux et les fractions ; calculer mentalement ; résoudre des problèmes relevant des quatre opérations.

Ce système d'évaluation permet, selon l'Éducation nationale, d'enrichir les possibilités d'analyse pédagogique et de donner une information précise aux familles. D'ailleurs, les résultats de chaque élève sont communiqués aux parents par le (la) maître(sse) de la classe ou le directeur de l'école. Ils sont les seuls, avec les enseignants concernés, à connaître les résultats individuels de leur enfant.

De l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire, les élèves acquièrent progressivement les compétences et les connaissances du socle commun. Les différentes évaluations mises en place tout au long de la scolarité permettent de remplir le livret personnel de compétences, qui est un outil de suivi personnalisé de l'élève et de validation des compétences. C'est également un outil de dialogue avec les familles. Utilisé dans les écoles primaires depuis 2008, il est généralisé à tous les collèges depuis 2010. Pour chaque élève, le livret personnel de compétences atteste l'acquisition des compétences du socle commun. Le livret comporte trois attestations : la première est renseignée en fin de CE1 (palier 1), la deuxième en fin de CM2 (palier 2) et la dernière (qui correspond à la maîtrise du socle commun) en troisième ou en fin de scolarité obligatoire (palier 3).

À l'école primaire, le livret personnel de compétences fait partie du livret scolaire. En CE1, les élèves sont évalués en français, mathématiques et sur leurs compétences sociales et civiques. En CM2, ils sont évalués sur les sept compétences du socle commun de connaissances et de compétences : la maîtrise de la langue française (compétence 1), la pratique d'une langue vivante étrangère (compétence 2), les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique (compétence 3), la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (compétence 4), la culture humaniste (compétence 5), les compétences sociales et civiques (compétence 6), l'autonomie

et l'initiative (compétence 7). À chaque étape, l'école transmet les résultats de l'élève à sa famille. Si un élève éprouve des difficultés, l'équipe enseignante peut lui proposer une aide adaptée : différenciation pédagogique en classe, participation aux activités pédagogiques complémentaires, prise en charge par les enseignants spécialisés des RASED (réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté).

La maîtrise du socle commun est obligatoire pour obtenir le diplôme national du brevet. Si l'élève ne maîtrise pas toutes les compétences du socle, le livret est aussi transmis au lycée ou au CFA (centre de formation des apprentis) où il poursuit sa formation.

Nous pouvons donc observer que l'évaluation est présente tout au long de la scolarité obligatoire de l'élève et répertoriée dans un livret. Ce sont les résultats des différentes évaluations de l'élève qui lui permettent d'acquérir le socle commun de connaissances et de compétences.

C. L'EVALUATION, « MODE » OU NECESSITE ?

L'acte d'évaluation ne se réduit pas à la notation. C'est un acte complexe, quasi-quotidien pour les enseignants, qui fait partie intégrante de l'acte d'enseigner. Il comporte de nombreux aspects ou de nombreuses formes (formative, sommative, certificative, diagnostique...). Un article du 13 novembre 2009, paru sur le site du SNES (Syndicat National des Enseignements de Second Degré), évoque cette question de la complexité de l'évaluation. L'évaluation est alors l'occasion d'un dialogue plus ou moins riche, plus ou moins codifié, plus ou moins négocié entre l'élève et l'enseignant et de façon parfois plus contraint entre l'enseignant et la famille. C'est le côté « pédagogique » de l'évaluation. Pour le SNES, il est important de donner au jugement sur le travail scolaire sa réelle dimension de formation et non de sanction sur la personne.

L'évaluation des élèves est une obligation de service des enseignants. Un enseignant s'expose à une retenue de salaire pour service non fait s'il s'abstient d'accomplir tout ou partie de ses missions (par exemple s'il n'évalue pas ses élèves, s'il ne restitue pas les notes, s'il ne participe à aucun conseil de classe, s'il se soustrait au service des examens...). Si l'enseignant doit évaluer ses élèves chaque trimestre, il ne peut être contraint à une forme particulière d'évaluation par le chef d'établissement (ou par la voie hiérarchique pour l'école primaire), ni de se voir imposer un nombre de notes minimal par trimestre par exemple. C'est le maître qui

décide de présenter l'ensemble de ses notes ou une moyenne dont il définit lui-même son obtention. Il a tout intérêt à travailler de manière transparente avec les élèves en expliquant la prise en compte ou non de certaines évaluations, les coefficients éventuels dans le bilan trimestriel pour éviter les « surprises », facteurs de malentendus préjudiciables au bon fonctionnement de la classe. En ce qui concerne le second degré, seul l'inspecteur pédagogique de la discipline est habilité à intervenir sur le contenu de l'évaluation des enseignants.

Le SNES évoque également la question du zéro dans la notation. Une formulation d'une circulaire parue dans le Bulletin Officiel Spécial N°8 du 13 juillet 2000, avait suscité une polémique. Elle précisait « *qu'il n'est pas permis de baisser la note d'un devoir en raison du comportement d'un élève ou d'une absence injustifiée. Les zéros doivent être proscrits* ». Le ministère a publié en mars 2001 un « *Dossier d'accompagnement des textes sur l'organisation des procédures disciplinaires et le règlement intérieur* » qui précise que :

« cette disposition, qui établit une distinction claire entre évaluation pédagogique et domaine disciplinaire, ne signifie en aucune manière que les zéros doivent disparaître de l'évaluation du travail scolaire. Un devoir non remis sans excuse valable, une copie blanche rendue le jour du contrôle, une copie manifestement entachée de tricherie, ou encore un travail dont les résultats sont objectivement nuls, peuvent justifier qu'on y ait recours. L'évaluation du travail scolaire, domaine qui relève de la responsabilité pédagogique propre des enseignants, ne peut être contestée, car elle est fondée sur leur compétence disciplinaire ».

Selon le ministère, le zéro sanctionnant le travail scolaire ou le refus de s'y soumettre (devoir non rendu, absence aux contrôles) fait donc bien partie de l'échelle de notation du professeur. En revanche, un « zéro de conduite » ne peut entrer dans une moyenne évaluant les connaissances et les compétences des élèves. Un comportement perturbateur ne peut être sanctionné par une baisse de note mais relève des punitions et sanctions prévues au règlement intérieur de l'établissement. Ces principes sont toutefois contredits par la note de vie scolaire (au collège) qui évalue le comportement des collégiens et pour laquelle le « zéro » n'est pas proscrit par les textes.

Claude Thélot (conseiller maître honoraire à la Cour des comptes), lors de sa conférence intitulée « *L'évaluation dans le système éducatif pour quoi faire ? A quelles conditions l'évaluation est-elle utile ?* » (2005), annonce deux grandes utilités à l'évaluation dans notre

système éducatif et plus largement dans notre société. Pour lui, l'évaluation a une utilité externe, destinée à informer la société (décideurs, parents d'élèves, employeurs, etc.) sur l'état du service éducatif, notamment sur sa qualité, ses résultats, mais aussi son coût et son fonctionnement. La seconde utilité de l'évaluation, pour lui, est une fonction interne, c'est-à-dire qui informe les acteurs du système (enseignants, élèves, administrateurs etc.) au moins sur les mêmes éléments, ce qui les aide à réfléchir sur leurs actions et l'organisation (du système, de l'établissement etc.) et à les infléchir pour les améliorer. En ces deux sens, l'évaluation est (au moins potentiellement) une très grande force de régulation, peut-être la seule force de régulation aujourd'hui dans un espace public marqué par des acteurs éduqués et exigeants. De plus, dans l'ouvrage « *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* » de Charles Hadji (2012), l'analyse de l'évaluation sous l'angle d'une pratique sociale (devenue dangereuse selon lui) nécessite sans cesse d'en interroger le sens. Agrégé de philosophie, professeur en sciences de l'éducation et spécialisé sur les questions d'évaluation, Charles Hadji soutient que l'évaluation est devenue une pratique sociale qui influe nettement sur les rapports sociaux. Il juge cependant la pratique de l'évaluation utile, mais nous ramène à des exigences éthiques, c'est-à-dire à la finalité que doit avoir l'enseignement : celui de la construction d'une société démocratique qui ne se nourrit pas de l'écrasement de ses citoyens. Selon lui, le souci d'évaluer est légitime du point de vue de la conduite des actions sociales. Il est indispensable que l'on essaie de voir où l'on en est. Si évaluer c'est essayer de savoir où en est le sujet par rapport à des objectifs, le problème est de connaître la pertinence de ces objectifs. La régulation est une nécessité pour conduire des actions. Il est donc normal d'évaluer des élèves, des enseignants, des journalistes..., mais ce travail de prise d'information comporte une dimension pouvant être « explosive ». En effet, à quelles fins conduit-on cette opération ? Aujourd'hui, un fait est présent : la soumission aux prétendues lois du marché. Le souci d'évaluer correspond donc à une nécessité, mais l'exercice du devoir d'évaluation peut se faire dans des conditions qui entachent la légitimité de ces évaluations. Cela peut être destructeur pour les individus. Charles Hadji évoque également l'éthique de l'évaluation (partie intégrante de la société). Mais alors qui doit fixer cette éthique ? La difficulté est de trouver des règles qui soient universelles. En s'appuyant sur Kant, Charles Hadji pense qu'on peut arriver à la conclusion qu'il y a une seule bonne raison : être au service de l'être humain et ne pas lui nuire, ne jamais nuire à autrui et essayer de lui être utile. Sur le plan concret et scolaire, si l'évaluation scolaire est utile aux élèves et aux enseignants pour leur permettre de mieux ajuster leurs pratiques, dans ce cas, elle est légitime. Si elle ne va pas dans ce sens et induit des humiliations, des brimades, elle place celui qui évalue en situation d'abus de pouvoir et

elle est éthiquement condamnable. Il est possible de s'élever jusqu'à un point à partir duquel on peut juger de ce qui est légitime. Ce point est celui du respect de la dignité de la personne. Si l'évaluation a pour effet de classer les individus, de trier, d'humilier et de faire souffrir, elle ne répond pas à cet impératif éthique. Si, au contraire, elle est une arme au service des « faibles » pour les aider à se développer et à donner le meilleur d'eux-mêmes, ce qui devrait être le but de l'école, alors elle est éthiquement légitime.

Nous pouvons donc conclure, au vu de la plupart des propos recueillis, que l'évaluation scolaire doit davantage être considérée comme une nécessité, plutôt qu'un effet de « mode ».

D. NOUVEAU PROJET DU SOCLE COMMUN : APPORTE-T-IL DES OBJECTIFS NOUVEAUX EN TERMES D'EVALUATION ?

Le nouveau projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture (décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015) définit cinq grands objectifs : un projet de formation articulé autour de la connaissance (le jugement critique), de l'éducation générale et ses valeurs pour vivre en société, du développement individuel en interaction avec le monde, des capacités de compréhension, et des capacités d'action et de création. Le projet propose une organisation en cinq domaines (contrairement à celui de 2006 qui en comportait sept) qui cherchent à réaliser mieux que le texte de 2006 l'équilibre souhaité : chaque domaine « *requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences* ». Ces cinq domaines mettent en jeu à la fois l'éducation et l'instruction. Ils définissent les composantes de la culture commune :

- les langages pour penser et communiquer ;
- les méthodes et outils pour apprendre ;
- la formation de la personne et du citoyen ;
- l'observation et la compréhension du monde ;
- les représentations du monde et l'activité humaine.

Il est annoncé dans ce nouveau projet de socle commun que « *l'expérience des dernières années a montré que la question de l'évaluation du socle commun et de sa validation est décisive : la « concurrence », par exemple, entre les deux logiques presque contraires du livret personnel de compétences et du diplôme national du brevet a empêché la mise en place d'une évaluation cohérente du socle* ». Le CSP (Conseil Supérieur des Programmes) a fait à ce stade le choix de se limiter à énoncer des principes, qui permettront de renouveler

l'approche de l'évaluation au cours et à la fin de la scolarité obligatoire. Ces principes s'attachent essentiellement à :

- donner une part raisonnable à l'évaluation dans la scolarité des enfants, sans inflation de « contrôles » ;
- imaginer des évaluations dont les résultats font clairement apparaître à l'élève où il en est, en évitant les résultats binaires ; en définissant quand nécessaire plusieurs niveaux de maîtrise ;
- mettre en place des évaluations permettant d'approcher des éléments jusqu'ici peu abordés : l'oral, le travail collectif, les questions comportementales.... ;
- limiter les « compensations » à ce qui a du sens : on ne compensera plus une lacune en mathématiques par une compétence en langue étrangère ;
- rechercher une plus grande équité et transparence des évaluations selon les examinateurs.

Le CSP veut permettre, pour chaque type de connaissances et compétences évalué, d'identifier plusieurs niveaux de réussite et d'adapter chaque fois que nécessaire les modalités d'évaluation au domaine concerné. En ce qui concerne la validation du socle, le CSP veut permettre aux élèves qui ne l'auraient pas validé totalement en fin de scolarité, de le préparer à nouveau et de compléter par la suite cette validation. La maîtrise progressive des connaissances et compétences a pour but de permettre aux élèves de réaliser, individuellement ou en groupes, des tâches complexes faisant appel à plusieurs domaines de formation.

Le nouveau socle part du concret, de son évaluation. Il fixe alors trois nouveaux principes. D'abord le refus de la « sainte moyenne » qui caractérise l'école française (*« éviter les calculs artificiels de moyennes ou la multiplication excessive des items, qui font perdre le sens global de formation...éviter des mécanismes artificiels de compensation et définir un niveau au moins suffisant dans chaque domaine »*). Ensuite, le principe d'une évaluation qui reste pensée et maîtrisée. Un troisième principe serait l'évaluation positive, celle que Benoît Hamon avait vivement annoncé vouloir intégrer dans le système éducatif en 2014. Enfin, le socle envisage une évaluation finale qui met fin au dualisme socle-brevet et qui concerne le collègue : *« rechercher une procédure simple et cohérente associant une évaluation progressive des acquis des élèves à chaque fin de cycle et une validation terminale du socle commun. Mettre fin à la concurrence entre l'évaluation des programmes et l'évaluation du socle et assimiler la délivrance d'un brevet redéfini et la validation du socle »*. L'évaluation

sera également graduée avec la possibilité d'identifier pour chaque connaissance et compétence plusieurs niveaux de réussite. Avec cela, on tourne la page de la centaine d'items « acquis-non acquis » du socle actuel.

Selon Jean-Luc Cazaillon (2014), président du CAPE (Collectif des associations partenaires de l'école), l'évaluation proposée dans le nouveau socle commun est le lieu de tous les dangers. Il est nécessaire, pour lui, de ne pas confondre validation des compétences et évaluation des acquis du programme. Le socle commun invite aux évaluations progressives, par cycles, qui dégagent des indices de progrès et valident des acquisitions. En cela, le changement de paradigme est fondamental. La « concurrence », entre les deux logiques presque contraires du livret personnel de compétences et du diplôme doit être dépassée.

Un article paru sur le site du SNUipp (Syndicat National Unitaire des Instituteurs Professeurs des écoles) de la Meuse le 5 mars 2015, évoque la question de l'évaluation dans le nouveau projet du socle commun et la compare à l'ancien. Selon cet article, le projet de socle annonce que cette question sera traitée de manière plus fine en même temps que les programmes. Et pourtant il énonce de grands principes et pose la question d'évaluation en fin de cycle et de la validation finale du socle et de sa place par rapport au DNB (diplôme nationale du brevet). Le SNUipp compare le nouveau socle et l'ancien. En termes de compétences et de connaissances, le socle créé sous l'impulsion de François Fillon en 2005, était construit autour de compétences européennes. Elles ne sont plus présentes, et le socle précise qu'il ne faut pas opposer connaissances et compétences : les deux sont présentes. Elles s'articulent entre elles pour penser différemment l'école de manière plus transversale. De plus, contrairement au socle au cœur de la réforme de 2005, le but n'est plus de définir le minimum à garantir à tous. Au contraire, ce sont des principes généraux et les connaissances et compétences visées au terme de la scolarité obligatoire qui sont définis ici et ils sont ambitieux pour l'école et la formation du futur citoyen. Ce qui n'était d'ailleurs plus du tout présent dans le socle prévu en 2005. De ce fait, la vision humaniste du nouveau projet de socle commun est plutôt encourageante. Par contre, en ne voulant définir que la finalité de l'école obligatoire, il reste très approximatif. L'ancien socle était appliqué surtout dans les classes de primaire avec la mise en place du LPC (livret personnel de compétences). Dans le nouveau socle, le flou est très fort sur l'évaluation (socle/programmes), à quels moments la faire et avec quels outils. S'il critique l'expansion abusive de l'évaluation et la multiplication excessive des items et revendique la nécessité d'une évaluation positive, il ne clarifie pas les

modalités et le sujet des évaluations. Les piliers 6 (compétences civiques et sociales) et 7 (autonomie et initiative) de l'ancien socle, posaient des questions sur ce que l'on doit évaluer à l'école. Le troisième domaine du nouveau socle autour de la formation de la personne et du citoyen, s'il devait amener à l'évaluation, pourrait poser les mêmes questions. Pour le SNUipp, les changements induits par le nouveau socle nécessitent une formation continue des enseignants, des possibilités de travailler en effectifs réduits, en équipe, en cycle. Il nécessite une vraie réflexion sur l'évaluation. Pour tout cela, il faudra des moyens à la hauteur et des changements profonds dans le lien avec la hiérarchie. Sans cela, notre système éducatif ne permettra pas la réussite de tous et toutes.

Le nouveau projet du socle commun remet donc en cause l'évaluation, mais il n'apporte cependant pas uniquement des objectifs nouveaux. En effet, il se calque essentiellement sur le précédent et n'apporte pas de changements substantiels.

E. LES OUTILS D'EVALUATION A L'ELEMENTAIRE (CAHIER D'EVALUATION, GRILLES D'OBSERVATION ETC.)

Divers outils d'évaluation existent à l'école primaire, et il y a une distinction entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

En ce qui concerne l'école maternelle, il peut y avoir un dossier d'évaluation destiné au suivi des progrès des élèves, articulé au relevé de compétences de fin de G.S (grande section), à renseigner périodiquement de la P.S (petite section) à la G.S. Ce dossier s'appuie sur les différents domaines du programme de l'école maternelle. Il existe également des grilles d'observation continue qui permettent de suivre l'ensemble de la classe. Chaque grille correspond à un niveau de classe de maternelle. En fin de G.S, il y a un relevé de compétences, qui reprend les objectifs du programme attendu en fin d'école maternelle. Certains enseignants ont mis en place un livret scolaire qui non seulement comporte les évaluations des items du programme de l'école maternelle ainsi que des bilans semestriels, mais qui explique en amont aux parents pourquoi on évalue, qu'est-ce qu'on évalue et comment il faut lire ce livret. Grâce à cet outil, les parents sont considérés comme membres à part entière de la communauté éducative, et peuvent saisir le sens des évaluations données par l'enseignant(e) et suivre pas à pas les progrès de leur enfant. En maternelle, il existe également comme outil d'évaluation « le carnet de réussite », qui est au service de l'entrée dans les apprentissages. C'est un carnet personnel réservé aux élèves de la petite section. Sur

chaque page, l'enfant y colle une image qui illustre sa réussite. Ce carnet privilégie avant tout ce que l'enfant sait faire (l'estime de soi étant un facteur de réussite). Cet outil doit montrer que l'enfant apprend de plus en plus de choses au fur et à mesure de son adaptation en petite section. Il fait un aller-retour régulier dans la famille et permet de porter un regard positif sur l'enfant qui apprend et qui réussit. Toutes les compétences du programme ne sont pas forcément illustrées dans le carnet de réussite. Elles peuvent être écrites sur une page annexe (par exemple : « *Lucie parle de mieux en mieux* »). Les objectifs de ce carnet sont de proposer une évaluation dynamique et positive, de construire la temporalité, construire une relation école/famille avec un regard positif sur l'enfant, construire la mémoire des réussites des élèves, favoriser le développement de l'estime de soi et activer ou réactiver les réussites des élèves en cours d'année. Pour ce qui est de la moyenne et de la grande section, on peut utiliser « un cahier des progrès ». Il se présente sous la forme d'un petit cahier personnel au format A5, organisé selon les six domaines d'apprentissage en vigueur à l'école maternelle, et propose, pour chacun d'entre eux, une liste de compétences à évaluer dans le temps. Les compétences retenues sont significatives des étapes essentielles par lesquelles l'élève est susceptible de passer pour progresser dans ses apprentissages. Des dessins ou des photographies les illustrent au plus près et facilitent l'usage du document. Chaque enseignant(e) peut adapter ces illustrations à sa convenance. Le cahier de progrès est renseigné avec l'élève au fur et à mesure de ses avancées dans chaque domaine ciblé. Son architecture lui permet de se projeter dans les apprentissages conduits dans la classe tout au long de l'année. L'apprenant peut visualiser ce qu'il sait déjà et ce qu'il va apprendre. Ce cahier est un objet de lien entre l'élève, sa famille et l'école. Il valorise les réussites progressives de l'enfant. L'évaluation positive dans le cahier de progrès est un moyen de favoriser l'estime de soi. Il appartient à chaque enfant et permet de prendre en compte la personnalisation de son parcours d'apprentissage. Le cahier des progrès trouve son sens dans une pédagogie de la réussite. Il s'inscrit dans les principes de l'évaluation formative, sur la base d'une observation continue active. Il permet également d'identifier les étapes franchies par chaque enfant à différents moments de l'année et, en ce sens, définit aussi les marges de progrès qu'il lui reste à acquérir. Il donne également du sens au principe de co-éducation avec les parents. Il permet de les informer des progrès de leur enfant à l'école à partir d'un support adapté, facile d'accès. Il est commenté au cours de rencontres programmées en présence de l'enfant et avec sa participation. Cet échange peut être l'occasion pour les familles d'apporter également leur concours à une meilleure compréhension de l'enfant par l'enseignant.

Cependant, les outils d'évaluation varient quand il s'agit d'évaluer à l'école primaire. On peut évaluer grâce à une évaluation autogérée avec un plan de travail périodique donné aux élèves. Chaque enfant peut ainsi avancer à son rythme tout en sachant clairement ce qu'on attend de lui. Avec cet outil, on sort du livret scolaire, car il n'y a pas forcément tous les intitulés des compétences du programme, pour que l'intérêt soit avant tout la lisibilité par les élèves et les parents. Les enseignants utilisant ce mode d'évaluation font figurer les compétences travaillées au cours de la période de français, de maths, d'histoire/géographie, de sciences ... Pour chaque compétence, l'élève a trois essais et il doit colorier la case en vert s'il a su faire, en jaune s'il y est presque, en orange s'il doit encore progresser et en rouge s'il n'a pas compris.

En primaire, il y a aussi la possibilité d'utiliser des grilles d'observation. Elles ont une fonction de sélection des phénomènes à observer : elles guident et orientent l'observation. Elles ont une deuxième fonction, qui est le stockage d'informations : elles constituent un support d'enregistrement de données (et parfois d'aide à leur interprétation, lorsqu'elles dégagent un « profil »). Observer, c'est analyser, décomposer un phénomène. La grille d'observation est utilisée quand l'enseignant(e) veut évaluer des habiletés, des attitudes, ou la performance de l'élève. Il peut notamment s'en servir pour évaluer les habiletés de communication, d'apprentissage coopératif de l'élève, son degré de participation etc. Utilisée une seule fois, la grille d'observation peut fournir des renseignements sur le plan de l'évaluation formative. Par exemple, pour connaître la performance de l'élève quand il travaille avec d'autres, on peut utiliser la grille d'observation pour l'observer à ce moment-là. L'enseignant(e) peut alors consigner des données brutes qui pourront lui servir dans son enseignement. Cependant, la grille d'observation se révèle particulièrement utile lorsqu'elle est utilisée à long terme et à des fins d'évaluation sommative ou diagnostique. La grille d'observation s'emploie d'ordinaire en classe. Elle doit donc être facile à utiliser. Le meilleur moyen de procéder est de noter la performance de quatre ou cinq élèves à la fois par exemple. À la fin du trimestre, l'enseignant(e) dispose ainsi de plusieurs observations sur chaque élève. Plusieurs enseignant(e)s utilisent un autre outil d'évaluation pour leurs élèves, qui est « les ceintures de compétences ». Les élèves acquièrent ces ceintures tout au long de l'année, mais également tout au long de leur scolarité (du CP au CM2) dans toutes les compétences du socle commun de compétences. Le dispositif est le suivant : les élèves progressent dans les disciplines selon des étapes de couleurs. Il y a sept couleurs d'étapes : blanche, jaune, orange, vert, bleue, marron et noire. La ceinture blanche est une évaluation relativement simple qui permet d'amorcer le dispositif, d'aider les élèves à se prendre au jeu et de leur permettre d'entrer dans

une dynamique de réussite. L'étape noire, elle, s'inscrit plutôt dans une pédagogie de l'excellence. La classe se déroule de manière traditionnelle en s'adressant le plus souvent au groupe classe sans tenir compte de la couleur de chaque élève. Ainsi, pendant la majeure partie du temps de la journée, tous les élèves travaillent sur les mêmes supports et font les mêmes travaux. En revanche, en autonomie et à divers moments de la journée, les élèves peuvent travailler sur certaines compétences afin de pouvoir les valider. Quand un élève a obtenu un certain nombre de couleurs données dans plusieurs disciplines, l'enseignant(e) lui remet une ceinture de la couleur en question. Les remises de ceinture, une fois par semaine, sont un peu ritualisées et sont un moyen de mettre en avant les efforts et la réussite des élèves. Cette ceinture a pour objectif de rendre visible la marche franchie et d'inciter les élèves à travailler dans toutes les disciplines, sans délaisser celles qu'ils aiment le moins. Voici un exemple de disciplines évaluées :

- les mathématiques ;
- le calcul mental ;
- copie/écriture ;
- anglais ;
- B2i ;
- lecture ;
- orateur ;
- histoire/géographie ;
- sport.

La logique de l'obtention d'une ceinture de couleur est la suivante : pour la ceinture blanche, l'élève doit obtenir 5 couleurs blanches, pour la ceinture jaune 5 couleurs jaunes etc.

Que ce soit à l'école maternelle ou à l'école primaire, nous pouvons donc observer que les outils d'évaluation essaient tous de donner de l'importance à l'estime de soi de l'élève et à la relation élève-parents-école (avec des outils d'évaluation plus compréhensibles pour les parents et les élèves, avec des discussions possibles etc.). Ces différents outils d'évaluation sont également tournés vers une pédagogie de la réussite, ce qui semble donner aux élèves la motivation nécessaire pour les apprentissages.

2. DES SYSTEMES DE NOTATION DIFFERENTS EN FONCTION DES CYCLES

A. AU CYCLE 1

À l'école maternelle, l'évaluation ne fait pas l'objet du même usage qu'aux cycles 2 et 3. Au cycle 1, l'évaluation fait essentiellement intervenir une observation de l'élève par l'enseignant, afin de prendre en considération de manière continue l'état de ses progressions.

Dès la petite section, l'utilisation de la photographie comme outil de mémoire et de visualisation des acquis, permet de distinguer le comportement de l'élève. Le fait de prendre note des attitudes et à posteriori des évolutions progressives de l'élève, proposer une situation de remédiation pour tel profil d'élève, relève de l'attitude professionnelle que l'enseignant doit développer et mettre en place afin que l'évaluation soit au service de la réussite de l'apprenant. Le tableau d'observation permet de noter périodiquement les observations de l'enseignant et s'avère efficace pour l'évaluation de l'élève.

Par ailleurs, le savoir dire évoluant de manière graduelle en maternelle, il convient de veiller à faire verbaliser l'élève sur la tâche effectuée, afin de pouvoir construire son évaluation des apprentissages.

« L'évaluation ne doit pas être pour l'élève un rendez-vous avec ses difficultés scolaires mais un temps de bilan sur ce qu'il est capable de réaliser, pour lequel il est accompagné pour entrer dans une dynamique de progrès. » (Eduscol).

L'enseignant se doit de prendre en compte les différences cognitives et socioculturelles des élèves. À partir de cette considération, la mise en place d'apprentissages diversifiés permet d'assurer à chaque apprenant un parcours scolaire adapté.

À l'école maternelle, l'évaluation peut prendre divers aspects : diagnostique, formative et sommative. L'évaluation sommative est difficilement compréhensible pour l'élève de maternelle. Lorsqu'elle est mise en place, il convient donc de la combiner avec l'évaluation formative.

En somme, le cycle 1 s'inscrit dans une logique d'accompagnement des apprentissages. La spécificité de l'école maternelle est que l'absence de note chiffrée laisse place à l'emploi d'appréciations pour la validation des compétences. Toutefois, la grande section peut faire l'objet de l'utilisation de notes chiffrées, mais dans une proportion relativement faible.

B. AU CYCLE 2 ET 3

Assurer la continuité d'un cycle tout comme d'un cycle à l'autre, suppose de connaître les acquisitions des élèves, afin de construire une progression qui soit adaptée.

Dès le cycle 2, l'évaluation du socle commun commence progressivement pour la maîtrise de la langue française, les principaux éléments de mathématiques et les compétences sociales et civiques (Eduscol). Les évaluations nationales des acquis des élèves se déroulent en fin de cycle 2 (CE1).

Au cycle 2, les appréciations littérales sont utilisées dans 90% des écoles (Rapport IGEN n°2013-072 – juillet 2013). La notation chiffrée n'apparaît qu'en second plan. Dès lors que les notes chiffrées font leur apparition, elles sont (en principe) systématiquement accompagnées d'une appréciation littérale.

La caractéristique du cycle 3 est clairement marquée par une prédominance attribuée à la notation chiffrée : elle est présente dans tous les départements ayant répondu à l'enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale (rapport n°2013-072 de juillet 2013). Le principal problème que soulève cet usage de la notation chiffrée est la disproportion qui se crée entre le cycle 2 et 3 dans certaines écoles. *« 71 % des écoles recourent à la note au cycle 3 contre seulement 17 % au cycle 2. »*

L'utilisation de la note est toutefois rendu légitime en vue de préparer les élèves au système de notation en vigueur dans le second degré.

C. LES PRATIQUES D'EVALUATION A L'ECOLE PRIMAIRE

Tous les domaines disciplinaires ne font pas l'objet d'une notation chiffrée systématique. Les domaines fondamentaux tels que les mathématiques et le français font un usage plus sérieux de la note que d'autres domaines tels que les arts, le sport ou les domaines relevant des compétences sociales et civiques. L'évaluation de ces disciplines donne en effet plus souvent lieu à des appréciations littérales, ou sont validées par les mentions « acquis/non acquis ».

Au primaire, l'évaluation des élèves passe par un suivi quotidien des acquis dont une synthèse est faite dans le livret scolaire (communiquée une fois par trimestre) et remis aux parents à la fin de l'école élémentaire.

L'évaluation des élèves passe également par la validation des compétences dans le livret personnel de compétences (LPC).

Nous avons constaté une réelle disparité entre les pratiques évaluatives du cycle 1, et celles du cycle 2 et 3. En effet, l'évaluation au cycle 1 est plus centrée sur l'aspect formatif, faisant intervenir de fait une observation des progrès et des acquis des élèves, afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence.

Au vu de nos recherches menées tout au long de la rédaction de notre mémoire, nous pensons que, contrairement aux autres formes d'évaluation (diagnostique, sommative...) plutôt centrées sur le groupe, l'évaluation formative se définit avant tout par rapport à l'individu.

L'évaluation formative valorise le statut de l'erreur. Selon nous, l'erreur est révélatrice des procédures employées ou des connaissances à modifier, mais ne traduit pas le résultat de l'incapacité de l'élève. De ce fait, l'évaluation formative laissant une plus grande place à l'erreur, permet ainsi de valoriser la réflexion et les procédures mises en place par l'élève. Plus que le résultat, c'est avant tout la démarche employée par l'élève qui est importante. Une réponse erronée peut effectivement être le résultat d'une réflexion correcte.

Fort de ce constat, un questionnement s'impose à nous : la pratique courante de l'évaluation formative au cycle 1 peut-elle être transférable aux cycles 2 et 3 ?

Dans la partie qui va suivre, nous allons tenter de fournir des éléments de réponse permettant d'analyser la place de l'évaluation formative, afin de tenter de savoir en quoi elle permet d'être au service de la réussite de l'élève. Il s'agira également d'évoquer la notion d'acquisition de compétence en termes de savoir faire et de savoir agir pour déterminer s'il est possible d'évaluer les processus de résolution de problème plutôt qu'un résultat final.

3. EVALUER DIFFEREMMENT : QUELQUES PISTES DE REFLEXION

A. ASPIRATION A UNE EVALUATION PLUS FORMATIVE

Au cours de nos recherches, la notion d'évaluation formative ayant été privilégiée d'avantage par rapport aux autres types d'évaluation, elle constitue à notre sens une des clés possible pouvant être au service de la réussite des élèves.

Une volonté de tendre vers une évaluation dont les objectifs seraient plus formateurs pour l'élève, permettrait en effet d'envisager une évaluation plus centrée sur les élèves et leur progrès plutôt que sur leurs performances scolaires. N'oublions pas qu'une focalisation sur le résultat final au détriment de la procédure qui amène à ce résultat final peut être rédhibitoire pour la place de l'erreur, qui pourtant semble être un outil pédagogique fondamental au service de la réussite des élèves. Faire des évaluations formatives, c'est changer de pratique. Pratiquer une évaluation formative, c'est considérer que les élèves ne sont plus des « sujets » de l'évaluation mais des « acteurs » de l'apprentissage. Grâce à l'évaluation formative, l'élève mesure le chemin parcouru et celui restant à parcourir. Il prend connaissance des étapes qu'il a franchies, des difficultés qu'il rencontre, et ce vers quoi il doit tendre. L'erreur est formative et doit être un outil pour enseigner. De plus, cette erreur est positive et fait partie de l'acte d'apprendre. Elle doit être analysée et traitée dans une approche différenciée. L'enseignant(e) propose des remédiations afin de transformer l'erreur en tremplin pour débloquent les démarches d'apprentissage. C'est un temps de mise en confiance de l'apprenant. L'évaluation formative permet à l'élève de prendre conscience des stratégies qu'il utilise, de porter un regard critique sur son activité. L'enseignant(e) formalise avec l'élève les conditions d'une seconde évaluation si la compétence n'est pas acquise. L'élève peut décider du moment de cette seconde évaluation. Il y a alors une réelle importance de la métacognition : rendre un apprenant conscient de sa façon de procéder, c'est l'aider à améliorer sa démarche. Dans un premier temps, l'élève identifie sa propre démarche. Dans un second temps, il comprend qu'il existe différentes manières d'apprendre. Lors d'étapes suivantes, il peut définir une nouvelle stratégie d'apprentissage.

Au vu de l'analyse faite de l'évaluation formative dans la partie 1 du chapitre III, cette approche nous semble donc pertinente pour une utilisation plus optimale en classe par l'enseignant(e).

B. LA NOTION D'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE

Le livret personnel de compétence que nous avons évoqué dans la partie précédente, constitue un outil qui peut être intéressant pour être au service de la réussite des élèves. Il prend effectivement en compte les évolutions de notre société et montre une volonté de donner du sens aux apprentissages, l'usage traditionnel de la notation n'entraînant pas des conditions favorables aux apprentissages. Le livret de compétence porte une attention

particulière à l'intérêt du sens des apprentissages et montre une réelle volonté d'insuffler la mise en œuvre d'une évaluation des compétences. En tentant de se détourner de plus en plus de l'évaluation sommative, le livret personnel de compétence permet de se concentrer davantage sur les procédures cognitives relatives à l'apprentissage, plus que sur l'importance du résultat final. Cependant, les limites du livret de compétence peuvent se faire sentir si la volonté de revoir notre système de notation et d'évaluation n'est pas prise en compte. Aussi, certaines écoles dont les méthodes évaluatives voudraient rester traditionnelles aurait pour effet de rendre le livret personnel de compétence peut efficace, limitant ainsi son potentiel.

Dans un entretien du *café pédagogique* accordé à Bernard Rey (Professeur de l'Université de Bruxelles, service des Sciences de l'Éducation) le 15 mai 2009, il faut renverser une perspective : au lieu de chercher à voir comment appliquer l'évaluation au problème nouveau des compétences, il faudrait envisager comment la notion de compétence ne fait, en définitive, que souligner une problématique récurrente de l'évaluation. En effet, les compétences doivent être évaluées et les enseignants ne savent pas toujours comment le faire. Il faudrait alors se focaliser davantage sur les compétences que l'on cherche à évaluer avant de réfléchir à l'évaluation elle-même.

Quand une personne développe une compétence dans différentes situations, on peut en fait analyser cette construction progressive en trois phases : dans un premier temps, un traitement compétent d'une situation (réussir une action), dans un deuxième temps, une mise en mots de ce qui a permis cette réussite (explicitation de la compétence) et dans un troisième temps, une utilisation de cette compétence pour une nouvelle situation (transférer et adapter la compétence). Ajoutons également que si l'on vise, dans les situations d'évaluation, la compétence manifestée, il faut également prendre en compte la compétence « ressentie », c'est-à-dire le sentiment d'être plus ou moins compétent par rapport à une tâche anticipée (Van Der Maren et Loye, 2012). C'est en effet au regard des expériences antérieures plus ou moins réussies, que l'individu peut s'estimer plus ou moins « compétent » et se comporter différemment face à un problème à résoudre. Être compétent ne consiste pas à ajouter un savoir-faire et un savoir-être à des savoirs, mais « *de savoir ce qu'on sait, comment on le sait, avec quel pouvoir d'agir pour faire face à des situations nouvelles* » (Clerc, 2012). C'est là toute la difficulté de l'évaluation, puisqu'il ne s'agit pas de constater uniquement un résultat décontextualisé, comme il est souvent d'usage dans le cadre scolaire. L'évaluateur doit être un observateur en situation, qui puisse retracer le développement de la compétence dans le temps, et comprendre son adaptabilité à d'autres situations. C'est en fait une véritable

expertise « *d'observateur professionnel des élèves au travail* » (Perrenoud, 2004), qu'il faudrait alors développer, comme définition même du métier enseignant.

Richard et Bissonnette (2001) ont identifié trois stades pour arriver à la compétence : celui de l'habileté (quoi faire?), de la capacité (quand, comment et pourquoi le faire?) et de l'utilisation de cette compétence judicieuse, réussie et répétée. Cela conduit au savoir agir qui peut se définir comme étant tous les savoir-faire et connaissances qu'une personne met au service de la résolution d'un problème. Il est donc essentiel que les élèves comprennent bien ce qui est à apprendre pour atteindre le stade des habiletés permettant de parvenir à la compétence, d'où l'importance de l'explication et d'une phase de bilan à la fin de chaque séance d'apprentissage. Il nous semble essentiel de préciser que l'enseignant(e) doit avant tout demander ce que l'élève a compris et non pas s'il a compris.

Pour Patrick Lechaux (2012), consultant à l'Institut de travail social et de recherches sociales – ITSRS –, la compétence est la résultante de tout processus mental qui repose sur une dynamique multidimensionnelle faisant intervenir trois composantes :

- La composante cognitive (« je sais ce qu'il faut faire »), qui suppose une bonne représentation de ce que le sujet doit faire. Il doit disposer des ressources suffisantes en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, capacités ;
- La composante affective, qui suppose une bonne image de soi incitant à agir, à se confronter à de nouvelles situations et le contexte de l'action. Cette notion renvoie au « je veux le faire » ;
- La compétence sociale enfin, qui est de l'ordre du « je peux le faire ». Ici, le contexte organisationnel et le contexte économique joueront en effet sur la compétence de la personne.

Ces trois composantes de la compétence sont définies par Guy Le Boterf (1998) comme le savoir agir, le vouloir agir, et le pouvoir agir. Pour lui, il est nécessaire d'intervenir sur ces trois pôles pour rendre probable et accroître la possibilité de construire les compétences.

Voici les solutions qu'il préconise pour favoriser cette construction de compétences. Il considère que le « savoir agir » peut être développé par :

- la formation ;
- l'entraînement ;
- les boucles d'apprentissage ;
- les mises en situations en apprentissage.

Le « vouloir agir » sera encouragé par :

- l'existence d'un sens donné à la construction des compétences ;
- une image de soi réaliste et positive ;
- un contexte de reconnaissance et de confiance ;
- un contexte incitatif qui encouragera à construire de la compétence.

Le « pouvoir agir » sera rendu possible par :

- une organisation du travail permettant la mise en œuvre non du savoir-faire mais de véritables compétences ;
- un contexte facilitateur réunissant les moyens nécessaires, des attributions donnant la légitimité à la construction de compétences ;
- des réseaux de ressources-équipements de proximité : réseau relationnel, réseaux documentaires.

Une évaluation comme outil au service de la réussite des élèves peut être rendu possible dès lors qu'une approche par compétence, agissant de fait en complémentarité avec une évaluation formative est mise en place. Cela étant, nous ne sommes absolument pas disposés à vouloir imposer ces approches qui ne constituent en rien des préceptes à appliquer, mais s'apparentent plutôt à des pistes d'amélioration, de remédiation et d'analyse des pratiques évaluatives.

En somme, le livret personnel de compétences (LPC) propose une progressivité des apprentissages. Si les compétences ne sont pas acquises à temps, l'élève peut les acquérir plus tard. Cette démarche a un intérêt particulier pour les élèves en difficulté puisqu'ils peuvent à tout moment continuer à construire les compétences du socle commun. En effet, il est possible de valider des compétences du premier palier pour un élève se situant dans le niveau du second palier.

L'idée du LPC est de montrer les compétences que l'élève a acquises. Nous avons remarqué que l'école primaire ne s'est pas encore emparée de cet outil car il n'est pas encore entré dans les mœurs. Nous pouvons cependant espérer que la mise en place d'une manière plus efficace du LPC permettrait de travailler par compétences, et rendre l'évaluation au service de la réussite de tous les élèves.

Les pistes que nous avons proposées dans ce dernier chapitre constituent en quelque sorte des mises en évidence par rapport auxquelles l'enseignant(e) peut réfléchir afin de minimiser les effets pervers révélés par certaines pratiques évaluatives trop traditionnelles qui montrent leurs limites face à une population d'apprenants de plus en plus hétérogène.

CONCLUSION

Difficile de conclure un sujet qui, par sa nature inachevée laissera encore couler beaucoup d'encre. Néanmoins, l'acte d'évaluer constitue notamment pour nous futurs enseignants, à la fois une énorme part de responsabilité, et permet également de valider la réussite de l'action didactique.

Notre travail de recherche s'est tout d'abord axé autour de la notion d'évaluation, afin de se diriger vers une compréhension des fondements et des problématiques sous-jacentes qu'elle soulève. Dans un second temps, les recherches effectuées au sujet de la notation chiffrée nous ont permis de mettre en exergue tous ses aspects. Nous avons constaté que la notation, qui n'est qu'une modalité d'évaluation parmi d'autres (Meirieu, 2015), constitue une étonnante part d'approximation induisant de nombreux biais, et influe entre autre sur la motivation et les inégalités sociales. Face à ce constat, par une volonté de réflexion portant sur les pratiques évaluatives, découle le dernier chapitre de notre mémoire qui propose des pistes permettant d'améliorer l'évaluation de l'élève, afin qu'elle soit au service de sa réussite.

Devant l'abondance des sources consultées qui vantaient très souvent le modèle scolaire finlandais, nous étions tentés aux premiers abords d'évoquer ce système quasi utopique plus en détails. Mais comme les modèles pédagogiques sont rarement transférables d'un pays à un autre en raison des divergences liées à leurs caractéristiques propres (poids de la culture, de l'histoire, de l'économie, etc.), le risque était d'idéaliser un système qui de toute manière n'est pas transférable au modèle français. De ce fait, nous avons privilégié de centrer nos recherches sur des possibilités effectives, applicables au sein de notre École, afin de rester davantage dans le "concret".

La meilleure compréhension de cette thématique nous a permis de comprendre de manière plus approfondie l'impact que peut avoir une note chiffrée sur la réussite des élèves. Cela paraît quelque peu antinomique d'en rester à un système de notation « traditionnel » et figé dans un pays qui pourtant est en constante mutation sociale et culturelle. C'est pourquoi nous avons fait l'hypothèse, au vu de nos recherches, que le passage par l'évaluation formative associée à la notion d'acquisition des compétences permettrait de limiter les effets pervers d'une évaluation sélective qui ne semble qu'être adapté aux élèves issus des catégories sociales les plus élevées. Le changement des pratiques évaluatives aiderait-il à faire baisser

les inégalités inhérentes à notre école ? Difficile de répondre, mais peut être qu'une partie de la réponse à cette lancinante question se trouve dans cette composante sur laquelle il est possible d'agir, afin de trouver une solution à ce problème épineux. Cependant, les limites induites par cette alternative tiennent à la problématique de leur mise en place, entre une volonté de changement des pratiques et le poids des traditions.

C'eût été judicieux de notre part d'effectuer des entretiens et éventuellement de pouvoir procéder à une phase expérimentale en classe afin de confirmer (ou infirmer) la pertinence et les limites de l'utilisation d'une évaluation formative associée à la notion de compétence en classe. Mais devant le manque de temps auquel nous avons dû faire face, nos hypothèses ne peuvent malheureusement pas trouver de vérification tangible. Ceci étant, nous espérons que la pertinence de nos réponses puisse trouver une application efficiente en situation de classe. À l'aune de notre travail de réflexion mené tout au long de la rédaction du mémoire, nous espérons, par notre propre pratique professionnelle, pouvoir mettre en application une évaluation qui soit au service de l'élève. Du moins, c'est ce vers quoi nous voulons tendre.

Enfin, le fait de travailler à deux sur un projet commun nous a permis de développer des compétences propres au travail d'équipe, nécessaire à notre future profession. La bonne entente et la communication sont les conditions *sine qua non* d'une bonne organisation du travail. Par ailleurs, les recherches nous ont également permis de partager nos idées, tantôt convergentes, tantôt divergentes, ce que nous considérons comme tout à fait enrichissant. En effet, la prise en compte d'un autre point de vue permet de prendre de la distance par rapport à notre propre raisonnement, ce qui constitue un levier puissant de déconstruction d'une pensée unique.

BIBLIOGRAPHIE

Articles :

Académie d'Aix-Marseille (2014, 9 janvier). Le fonctionnement des ceintures. Repéré à : <http://www.ec-la-roquette-cheval-blanc.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?article21>

AC-Grenoble. Évaluer. Repéré à : http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Evaluer-2.pdf

Académie de Nancy-Metz. (2011). Evaluer à l'école maternelle. Repéré à : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/maternelle88/articles.php?lng=fr&pg=8>

Aisenberg, L. (2014). L'évaluation scolaire, une question de valeurs politiques ? Repéré à <http://eduveille.hypotheses.org/6415>

Auziol, E. La notation, l'évaluation formative.
Repéré à : <http://eric.auziol.free.fr/old/Mod2.pdf>

Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20 - 27.

Beyer, C. (2013, 11 octobre). Le grand flou des notes à l'école. *Le Figaro.fr*. Repéré à : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/10/11/01016-20131011ARTFIG00558-le-grand-flou-des-notes-a-l-ecole.php>

Bonaventure, L. (2010, 18 novembre). Chatel défend les notes à l'école primaire. *Le Parisien*. Repéré à : <http://www.leparisien.fr/societe/chatel-defend-les-notes-a-l-ecole-primaire-18-11-2010-1155925.php>

Biop. Les notes à l'école : avant tout une question de vision de l'éducation. Repéré à : <http://www.biop.cci-paris-idf.fr/les-notes-ecole-459.htm>

Brighelli, J. P. (2014, 17 octobre) : la suppression des notes à l'école est programmée. *Le Point.fr*. Repéré à : http://www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/brighelli-la-suppression-des-notes-a-l-ecole-est-programmee-17-10-2014-1873395_1886.php

Cazaillon, J. L. (2014, 30 octobre). Le socle commun de compétences : intérêt et regard critique. *Ceméa*. Repéré à : <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article9044>

Centofanti, C. (2014). Évaluation : de nombreux élèves en échec ne le méritent pas ! Repéré à

<http://www.vousnousils.fr/2014/10/01/evaluation-%c2%ab-de-nombreux-eleves-en-echec-ne-le-meritent-pas-%c2%bb-555392>

Collas, A., Battaglia, M. (2014, 29 novembre). Vers une révolution de l'évaluation des élèves ? *Le Monde*. Repéré à : http://campus.lemonde.fr/bac-lycee/article/2014/11/29/vers-une-revolution-de-l-evaluation-des-eleves_4531457_4401467.html

Collectif des associations partenaires de l'école (CAPE). (2014, 3 novembre). Socle commun de connaissances: un regard critique. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Socle-commun-des-connaissances-un-regard-critique>

Crenn, J. (2014, 23 mai). Les notes sont un outil de pouvoir des enseignants sur les élèves. *VousNousIls.fr*. Repéré à : <http://www.vousnousils.fr/2014/05/23/notes-outil-pouvoir-enseignants-553498>

Dubus, A. (2007). Gimonnet Bertrand. Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 161, 121-123

Dupuy, S. (2000). Aperçu technique sur les différents types de grilles dites d'évaluation et de suivi des usagers. *Les Cahiers de l'Actif*, 288-291, 131-148. Repéré à : http://www.actif-online.com/fichiers/articles/art_dupuy_288_291.pdf

Dusseaulx, A-C. (2010, 18 novembre). École : Les notes en débat. *Le JDD*. Repéré à <http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Actualite/Pour-ou-contre-les-notes-a-l-ecole-234634>

Jarraud, F. (2014, 11 juin). Quel contenu pour le nouveau socle commun ? *Café pédagogique*. Repéré à : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/06/11062014Article635380686959045983.aspx>

Lechaux, P. (2012). Synthèse du séminaire de la Fondation ITSRS- 2012. Repéré sur le site de l'organisme IRTS Ile-de-France [<http://www.fondation-itsrs.org/Patrick-Lechaux-synthese-du.html>]

Lelièvre, C. (2014, 24 juin). Des évolutions de notation difficiles. *Mediapart*. Repéré à : <http://blogs.mediapart.fr/blog/claude-lelievre/240614/des-evolutions-de-notation-difficiles>

Lozac'h, A. (2013, 15 octobre). La notation et l'évaluation des élèves : vers une révolution ? *L'ECOLE DE DEMAIN*. Repéré à : <https://ecolededemain.wordpress.com/2013/10/15/la->

notation-et-levaluation-des-eleves-vers-une-revolution/

Maulini, O. (2002). L'école de la mesure Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. *L'Éducateur*, numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse Romande », 2, 33-37.

Merle, P. (2014, 25 juin). École: comment rendre les notes plus justes. *Observatoire des inégalités*. Repéré à : http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=1791

N'Autre Ecole. (2010, 7 février) .Une histoire de la note...et de sa contestation. Repéré à : <http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Une-histoire-de-la-note-et-de-sa>

Perrenoud, P. (2004). « Évaluer des compétences ». *L'éducateur*, 8-11.

Rey, B. (2009, 15 mai). "Les compétences, oui, mais... ". *Café pédagogique*. Repéré à : <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/pages/2009/103elemrey.aspx>

Rufin, F. (2014, 10 mai). L'évaluation : définitions et concepts clés. *Cadredesante.com*. Repéré à : <http://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/L-evaluation-Definitions-et.html>

Stive, D. (2014, 6 juin). Les notes précipitent-elles les élèves dans l'échec scolaire ? *L'Humanité.fr*. Repéré à : <http://www.humanite.fr/les-notes-precipitent-elles-les-eleves-dans-lechec-scolaire-543754>

Van der Maren, J-M, Loye, N. (2011). A propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques. *Education Sciences & Society*, 2, 40–53

Pages web :

Burns, M. K. (2008). What is Formative Evaluation [PDF]? Repéré à : <http://www.cehd.umn.edu/reading/documents/faq/formativeeval.pdf>

Inspections de Saverne et Sarre-Union. Les différentes évaluations et « l'attitude pédagogique » qu'elles induisent. Repéré à : http://ien-sarre-union.site.ac-strasbourg.fr/vie_classe/Evaluations.pdf

Maulini, O. (1996). Qui a eu cette idée folle, Un jour d'inventer [les notes à] l'école ?

Association Agatha-Genève. Repéré à :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/note.html>

Ministère de l'éducation nationale (2013, 12 novembre). L'évaluation [PowerPoint]. Repéré à :

http://ia89.ac-dijon.fr/docs/refondation/pmqc_evaluation.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013).

L'évaluation des acquis des élèves. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid262/evaluation-des-acquis-des-eleves-ce1-cm2.html>

Natanson, D., & Berthou, M. (2014). Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves.

Cahiers pédagogiques. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-ceintures-pour-evaluer-les-competences-des-eleves>

Richard, M. et Bissonnette, S. (2001). Comment construire des compétences en classe ?

[PDF]. Repéré à : <http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/richard.pdf>

Rougier, B. (2001-2002). (2002). Différents types d'évaluation. *IUFM d'Antony*. Repéré à :

<http://www.sbssa.ac-versailles.fr/IMG/pdf/EVALUATIONS.pdf>

Ouvrages :

André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : Presses universitaires de France.

Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire (IIIème éd.)*. Paris : Dunod.

Bloom, S. (1976). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles : Editions Labor.

Bonniol, J. J. et Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck, 2ème édition.

Clerc, F. (2012). *Une avancée ambiguë*. In Villeneuve Jean-Luc (dir.). *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris : Le Manuscrit.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.

Isambert, Jamatti. (1992). *L'échec à l'école : l'échec de l'école*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : éditions d'Organisation.

Merle, P. (2007). *Les notes : Secrets de fabrication*. Paris : Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les presses de l'université Laval.

Van der Maren, J. M. & Loye, N. (2012). A propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. *Réflexions critiques. Education Sciences & Society*, 2, 40 – 53.

Publication gouvernementale :

Legifrance. (2000). *Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire*. Repéré à :

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=B1DEED56080172D812C84CD3F4A1845F.tpdjo02v_1?cidTexte=JORFTEXT000000705646&idArticle=LEGIARTI000006435969&dateTexte=19590107&categorieLien=id

Mémoires :

Forestier, A., Martel, M. (2012). *Évaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace*. (Mémoire professionnel de deuxième année, Université Joseph Fourier, Grenoble). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756724/document>

Gicquel, V. (2006). *Une institution culturelle dans le champ de la professionnalisation d'acteurs culturels : le Palais de Tokyo et son projet de Licence en apprentissage médiateur jeune public*. (Mémoire professionnel de deuxième année, Université de Paris XII, Paris).

Repéré à <http://www.memoireonline.com/11/07/685/professionnalisation-acteurs-culturels-palais-de-tokyo-.html>

Rapports :

Baudelot, C ; Leclercq, F. (2004). *Les effets de l'éducation* (Rapport à l'intention du PIREF). Ecole normale supérieure, Paris : Laboratoire de sciences sociales.

Charbonnier, D., Houchot, A., Kerrero, C., Moutoussamy, I. et Thollon, F. *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales* (Rapport - n° 2013-072, juillet 2013). Inspection générale de l'éducation nationale.

Conférence :

Thélot, C. (2005, octobre). « *L'évaluation dans le système éducatif pour quoi faire ? A quelles conditions l'évaluation est-elle utile ?* ». Communication présentée à la conférence introductrice du 18ème colloque international de l'ADMEE les 24, 25 et 26 octobre 2005, à Reims.

Colloque :

Robert Chapuis, *Pour une école nouvelle*, (Amiens, 15-17 mars 1968), Tribune socialiste n°366. Repéré à : http://www.institut-tribune-socialiste.fr/wp-content/uploads/1968/03/68-03_CollAmiens.pdf