

SOMMAIRE

-  **4** Introduction
-  **11** **Chapitre 1** : Évaluer c'est noter
-  **31** **Chapitre 2** : Pratiquer l'évaluation diagnostique est une perte de temps
-  **45** **Chapitre 3** : L'évaluation formative est peu utile car elle ne compte pas
-  **57** **Chapitre 4** : Évaluer des apprentissages est de la seule responsabilité de l'enseignant
-  **69** **Chapitre 5** : Une épreuve finale évalue toujours un grand nombre d'objectifs
-  **91** **Chapitre 6** : Certifier avec des critères n'apporte aucune plus-value
-  **105** **Chapitre 7** : L'idéal serait une école sans notes
-  **125** **Chapitre 8** : La note, par nature, ne peut pas être constructive
-  **145** **Chapitre 9** : Dans cette discipline, l'évaluation, c'est vraiment très spécial !
-  **157** **Chapitre 10** : C'est en évaluant que l'on apprend à évaluer
-  **168** Conclusion
-  **171** Résumés
-  **176** Références

INTRODUCTION

Vous avez dit évaluation ?

L'évaluation est l'action qui consiste à mettre en évidence la valeur de quelque chose. À l'école, où elle prend diverses formes, « elle dispute à l'apprentissage la suprématie au cœur de l'expérience éducative » (Taras, 2008, p. 172), ce que confirment de nombreux spécialistes du champ. Fidèlement à son étymologie, l'évaluation scolaire devrait donc valoriser les apprentissages réalisés par l'élève, ses progrès, ses réussites. Ce serait dès lors une évaluation susceptible de mettre en exergue ce qui vaut la peine d'être enseigné, appris, et... évalué (Cohen, 1987). Malheureusement, l'évaluation poursuit trop souvent des buts qui la dévoient, comme la catégorisation des élèves et leur sélection, le maintien de l'ordre en classe ou la préservation d'une forme d'élitisme. Au cœur de cette tension, il s'agit de se demander à quelles conditions il est possible de développer une évaluation centrée sur les apprentissages, permettant ainsi de soutenir les progrès de chacun.

Enseignant, formateur, décideur ou chercheur, cette question centrale nous concerne au plus haut point : ainsi traverse-t-elle la discussion des dix mythes de cet ouvrage. Cette question nous habite d'autant plus qu'elle prend son origine dans notre histoire individuelle. L'évaluation scolaire, en tant qu'expérience culturelle, humaine et sociale, est ancrée dans notre passé d'élève : l'ayant vécue à travers de nombreuses situations, nous en avons toutes et tous un ressenti, nous en connaissons les contours. Elle a fait partie d'une période importante de notre existence, nous a marqués, pour le meilleur et parfois pour le pire. Une fois évaluateur, ces expériences constituent l'un des facteurs qui influencent notre manière d'évaluer, au quotidien (Allen, 2005). Aussi vais-je commencer par exposer les grandes lignes de mon parcours afin

d'expliquer comment mon rapport à l'évaluation scolaire s'est construit et continue à évoluer, et en quoi les mythes que j'ai choisi de traiter me semblent importants. Les positions que je défends prennent logiquement leur source en partie dans mon vécu d'élève. Elles se sont ensuite étayées et formalisées dans mes expériences d'enseignant, puis développées de manière continue dans mes travaux de chercheur et mes actions de formateur depuis une vingtaine d'années : elles rendent ainsi compte de mes choix, de mes orientations et de mes valeurs. En cela, même si certains mythes font consensus dans la communauté scientifique, des collègues en auraient probablement identifié d'autres ou les auraient abordés différemment. Car bien que l'évaluation soit aujourd'hui consensuellement considérée comme une prise d'informations sur un objet aboutissant à un jugement en vue de prendre une décision, divers modèles et postures en lien avec ce concept se côtoient, se complètent ou se juxtaposent dans les sphères éducative et académique, rendant son appréhension parfois complexe (Detroz *et al.*, 2017). Cela est moins lié à une question de subjectivité qu'à l'ampleur du champ : l'évaluation puise à de multiples épistémologies et évolue théoriquement.

D'évalué à évaluateur

Élève, j'ai eu la chance de connaître une école où l'évaluation ne se bornait pas à mettre des notes : j'ai bénéficié de réformes dont l'objectif était de placer l'apprentissage au centre. Malgré les attitudes bienveillantes de la plupart de mes enseignants, je me souviens toutefois que, dès le primaire, passer des tests ou lire les commentaires sur mon travail dans mes bulletins constituaient une grande source de stress. Au secondaire, puis au post-obligatoire¹ (15-19 ans), où je suis devenu un calculateur de moyennes patenté, c'est un sentiment d'arbitraire qui m'habitait : je ne comprenais pas toujours comment m'y prendre pour réussir, ni pourquoi j'échouais.

1. L'équivalent du lycée en France

C'est en devenant enseignant que j'ai réalisé l'influence que mes pratiques d'évaluation pouvaient avoir sur les élèves. Mon premier emploi en Suisse romande m'a amené à travailler dans les deux dernières années du primaire (10-11 ans) de l'école vaudoise, au terme desquelles les élèves étaient orientés dans différentes voies au secondaire. Constatant que je sélectionnais plus que je n'orientais, je me suis questionné sur mon rôle, mes pratiques, mes croyances, mon contexte. Je suis donc retourné sur les bancs de l'université pour tenter de trouver des réponses à ces interrogations. Mais plutôt que d'obtenir des recettes clés en main, j'ai appris à appréhender et à gérer au mieux la complexité de la profession. C'est au cœur de cet apprentissage que j'ai ouvert les yeux sur les enjeux de l'évaluation scolaire et sur les conditions nécessaires pour qu'elle puisse être au service des progrès de tous les élèves. Ces prises de conscience m'ont profondément bouleversé et m'ont permis d'évoluer. En exerçant ensuite au secondaire, j'ai découvert des élèves obsédés par les notes et les moyennes, mais tout de même ouverts à une évaluation plus soutenance. Mieux outillé pour faire face à ce nouvel environnement, j'ai pu relever le défi en collaboration avec des collègues engagés, en dépit des enjeux relatifs à la certification de fin de scolarité.

Également formateur de stage puis professeur à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud dans le champ de l'évaluation, j'ai décidé, après vingt-et-un ans d'enseignement, de me consacrer à temps complet à la formation et à la recherche. J'ai fait ce choix moins par lassitude de ma première profession que par volonté d'approfondir mes questionnements, notamment ceux relatifs à l'évaluation. En dépit de l'évolution du métier, des cadres légaux et des programmes, je constatais en effet que les problèmes du terrain variaient peu. Je me suis alors engagé dans une recherche doctorale, centrée sur l'évaluation sommative, en lien avec des questions professionnelles. Ce projet m'a amené à découvrir une abondante littérature sur le sujet chez les anglophones, qui travaillent sur cet objet depuis plusieurs

décennies, avec un angle également pragmatique. J'ai réalisé les mêmes constats sur les pratiques de notation : alors que les francophones peinent à sortir du débat opposant les pro et les anti-notes depuis un siècle, j'ai observé que les anglophones développent des modèles théoriques et des empiries permettant d'objectiver et de modéliser ces pratiques. J'avais trouvé mon sujet. J'étais en phase avec mes propres interrogations d'enseignant, avec les dilemmes que je rencontrais en formation.

Depuis, mes collaborations professionnelles m'apprennent que, de la Scandinavie au Canada, et de la Nouvelle-Zélande à la France, l'évaluation demeure un champ qui questionne les praticiens et la recherche, mais aussi les politiques, les familles, les milieux économiques et... les élèves. Partout, et malgré des spécificités culturelles, des interrogations similaires préoccupent : par exemple, on se demande comment noter « juste », à quelles conditions l'évaluation formative peut permettre à tous les élèves de progresser, s'il est pertinent de les associer aux démarches, ou comment se former à l'évaluation. Aujourd'hui, j'étudie divers objets en liens avec l'évaluation dans une perspective contextuelle, systémique, dialogique et culturelle.

Le choix et le traitement des mythes

Les dix mythes de ce livre partagent un point commun : ils proviennent essentiellement du « terrain », c'est-à-dire de la salle de classe ou celle des professeurs. Deux raisons expliquent ce choix. La première est liée au fait que certains de ces mythes circulent en contexte scolaire depuis des décennies et possèdent donc une capacité non négligeable à se transmettre immuablement. D'autres, en revanche, ont émergé plus récemment, au rythme des avancées dans le champ et des orientations des systèmes scolaires. Ils méritent également notre attention, car ils s'incarnent dans des mouvances contemporaines. La seconde raison tient à une conviction qui m'habite depuis que je suis actif dans la formation et la recherche : la pratique a besoin d'être modélisée

avec de la théorie, et conjointement, la théorie doit se confronter à la pratique, quitte à s'adapter, à se contextualiser, à se nuancer. Le but est de produire de nouvelles connaissances pour la recherche ET pour la pratique. En cela, les exemples convoqués dans ces différents chapitres proviennent de situations vécues, mises en œuvre par des enseignants ou des étudiants avec qui j'ai collaboré. Ces situations ont été objectivées grâce à des apports théoriques, afin de se distancer des croyances dont se nourrissent les mythes évoqués. Ces contenus théoriques sont issus de mes travaux, menés en collaboration avec mes collègues directs du groupe ASSESS² de la HEP Vaud ainsi qu'avec des collègues romands et à l'international, mais aussi de recherches qui m'ont inspiré et qui font selon moi référence.

Même si je présente des études issues de la psychologie et de la sociologie, les contenus choisis pour problématiser les différents mythes proviennent principalement des sciences de l'éducation, et plus spécifiquement des recherches sur les *curricula*, avec une proportion conséquente de travaux anglophones dont je soulignerai la complémentarité avec les études francophones. J'ai ici moins cherché une impossible exhaustivité qu'une pertinence des sources convoquées.

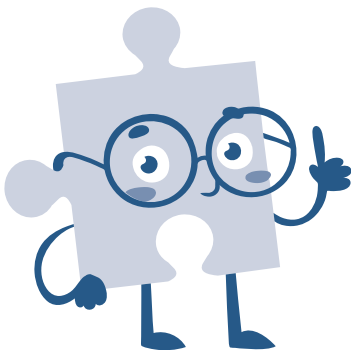
Ces travaux convergent autour de l'idée que l'évaluation scolaire, quelle que soit sa forme, est l'un des outils les plus puissants pour faire progresser tous les élèves (*Assessment Reform Group*, 1999). Ainsi, les discussions des mythes montrent des complémentarités nécessaires pour penser et agir. Les chapitres de ce livre gagnent donc à être lus dans l'ordre chronologique.

2. Le groupe d'Accompagnement, de Suivi et de Soutien à l'Évaluation des Savoirs Scolaires (ASSESS) réunit des chercheuses, chercheurs, formatrices et formateurs qui travaillent à la compréhension et au développement de pratiques d'évaluation soutien d'apprentissage, dans la scolarité obligatoire et post-obligatoire.

Des mythes pour nous surprendre

Dans son ouvrage de 2012 intitulé *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Charles Hadji prolonge le constat de Taras cité plus haut. Il regrette toutefois que l'évaluation soit aujourd'hui omniprésente, obsessionnelle, tant à l'école que dans la sphère sociale. Il note également que chacun d'entre nous entretient avec l'évaluation une relation ambiguë : d'un côté, on la déteste car elle nous met sous pression, nous contraint et nous engage dans des processus de normalisation, et d'un autre, on s'y identifie car elle fait une promesse narcissique en nous donnant des repères, un cadre temporel et des objectifs à atteindre, nous permettant ainsi de nous améliorer, et peut-être, un jour, de devenir le ou la meilleure. Cette tension est probablement l'une des raisons pour lesquelles les mythes sur l'évaluation scolaire, en tant que constructions humaines et sociales, perdurent. Étant donné que certains d'entre eux nous habitent depuis notre plus jeune âge, ils nous nourrissent, nous confortent dans nos positions, participent à nous faire accepter le monde qui nous entoure et parfois même nous poussent à apprendre, et en même temps, ils peuvent nous déstabiliser, nous limiter, nous confronter à nos propres incohérences. Ainsi, comme autant de surprises potentielles, les discussions de ces mythes devraient nous inviter à réviser nos systèmes d'explication, à identifier ce que ces surprises signifient de nouveau, et possiblement, ce qu'elles annoncent pour l'avenir.

ÉVALUER,
C'EST NOTER



UNE TENDANCE À RÉDUIRE L'ÉVALUATION À SON EXPRESSION LA PLUS VISIBLE

Malgré de nombreuses similitudes, les systèmes scolaires du monde entier diffèrent au niveau du rôle donné aux enseignants dans l'évaluation des apprentissages des élèves (Brown & Remesal, 2012). Dans certains pays (par exemple, les États-Unis ou le Royaume-Uni), les pratiques d'évaluation sont axées sur les puissants systèmes d'évaluation externe et en subissent les influences (Pasquini & DeLuca, 2022). Dans les systèmes francophones, cette « obligation de résultat » est en général plus douce (Yerly, 2017) : les enseignants se fondent alors essentiellement sur des évaluations internes. Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles par exemple, 90 % d'entre eux déclarent évaluer les élèves en administrant une épreuve élaborée par ses soins (Quittre *et al.*, 2019). En France, 85 % des enseignants du premier cycle du secondaire (collège) réalisent leurs propres épreuves « souvent » ou « à chaque séance » (Conseil national d'évaluation du système scolaire – Cnesco, 2014). Ils sont 86 % dans ce cas au Canada (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada – CMEC, 2010). Ces données rapportent que les conceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation dépendent en partie des finalités que poursuit l'évaluation dans le système scolaire.

Or, les résultats d'études internationales soulignent que l'évaluation qui occupe la place de choix dans les établissements est l'évaluation notée : 95 % des élèves qui fréquentaient les écoles des 17 pays industrialisés ayant participé à l'étude PISA 2009 ont vu leurs apprentissages évalués principalement au moyen d'épreuves sommatives élaborées par l'enseignant, passées en classe ou en devoir, sous une forme traditionnelle « papier-crayon ». Menée en 2018, l'étude « *Teaching and Learning International Survey* » (TALIS) confirme ces chiffres. Indépendamment des contextes, l'évaluation scolaire se réduit

donc fréquemment à passer une épreuve aboutissant à une note (OECD, 2012).

C'est probablement pour ces raisons que les enseignants réduisent l'évaluation à ce bilan chiffré. Et pourtant ! Plusieurs études ont montré que les étudiants en formation sont très ouverts à une évaluation soutenant les apprentissages des élèves (Fagnant & Goffin, 2017). Assez rapidement toutefois, l'omniprésence de l'évaluation formelle, institutionnelle, aux enjeux élevés pour l'élève, traduisant une pression du système, viendrait réorienter ces croyances vers un besoin de rendre des comptes à sa hiérarchie et aux parents (McMorran & Ragupathi, 2020).

Indépendamment des réformes ou des projets éducatifs en vigueur, c'est la note qui devient alors la norme (Mercier-Brunel, 2022), obligeant, dans une certaine mesure, les enseignants à gérer seuls le rapport complexe et parfois ambigu qu'ils entretiennent avec cette dernière (Dubus, 2006). Valorisée à l'extrême par le système scolaire, la note devient alors le principal outil par lequel l'institution demande à l'enseignant de « rendre compte » de son travail, comme seul signe de l'avancée dans les programmes et de l'établissement de bilans des apprentissages. Noter n'est alors plus un choix, sauf dans des situations particulières ou à petite échelle, voire dans les premiers degrés de la scolarité.

Dans ce sens, l'évaluation notée, au quotidien, prend une place conséquente dans le temps scolaire au détriment de l'enseignement et de l'apprentissage (Baribeau *et al.*, 2022). Nombre d'enseignants, tous contextes et degrés confondus, disent ne faire que noter et le déplorent : une fois une épreuve passée, ils la corrigent tout en commençant à élaborer la suivante, principalement par souci de respecter les prescriptions. Dans certains établissements, il n'est d'ailleurs pas rare d'observer que l'année scolaire est rythmée par des semaines de tests, prévus longtemps à l'avance. Entre l'obligation de documenter les progrès des élèves et le désir de faire leur métier, le choix peut être

cornélien et les tensions vives. Ce serait d'ailleurs, selon certains chercheurs, une des raisons pour lesquelles des enseignants quittent prématurément la profession (Fontaine *et al.*, 2012).

L'École, saisie dans un ordre scolaire méritocratique (Duru-Bellat, 2006) où tout s'évalue, tout le temps, nourrit donc malgré elle cette obsession de la note (Hadjji, 2012), ce qui permet de mieux comprendre pourquoi nombre d'enseignants « ne pensent qu'à ça ». Cette vision réductrice que prend l'évaluation dans les pratiques alerte d'ailleurs une partie de la communauté éducative : certains chercheurs postulent que cette obsession participerait à une perte de sens de l'évaluation, de la maternelle à l'université (Mottier Lopez & Figari, 2012). En cela, la note, en tant qu'*alpha* et *omega* de l'évaluation dans les classes, finit par jouer plusieurs rôles auxquels elle n'est pas destinée :

- maintenir une interaction vivable entre l'enseignant et les élèves où le premier peut rester le détenteur du savoir et les seconds percevoir qu'ils peuvent apprendre avec lui (Merle, 2007) ;
- devenir le levier d'une forme de pouvoir qui assied l'autorité de l'enseignant, qui récompense ou sanctionne (Desclaux, 2014) ;
- assurer le maintien d'un niveau de travail scolaire élevé (Kitabgi, 2009) ;
- gérer les flux d'élèves (Crahay, 2019) ;
- ou encore être au service d'une motivation extrinsèque où chacun travaille pour la note (Black *et al.*, 2010) en favorisant alors une logique de récompense.

Compte tenu de cette situation, comment entrevoir l'évaluation de manière plus large ? À quelles conditions sortir de cette ornière réductrice assimilant l'évaluation à un outil comme la note, universel mais tant décrié ? Plus pragmatiquement, quelles approches permettent aux enseignants de mener à bien cette complexe et délicate mission consistant à évaluer des élèves pour les faire progresser, tout en se conformant à des programmes très denses et à des prescriptions où la note est très (trop) présente ?

DANS LA MÊME COLLECTION

