



Note relative à l'évaluation



TABLE DES MATIÈRES

De l'utilité d'identifier des lignes de force	3
Évaluer et certifier : définition et démarche commune.....	4
Principes généraux.....	5
L'évaluation formative	5
L'évaluation à valeur certificative.....	8
L'évaluation certificative permet.....	9
L'apprentissage est un processus dynamique.....	11
Une arithmétique est une donnée statique.....	11
La dynamique s'apprécie sur la base de différent éléments.....	12
Le portfolio peut témoigner de cette dynamique.....	12
Entrer dans une nouvelle chronologie.....	13
Le degré comme nouveau jalon d'apprentissage et d'évaluation.....	13
Une somme de soustractions.....	16
Des grilles critériées.....	16
Élaborer un système d'Évaluation adapté.....	17
Construire des évaluations en distinguant clairement ce qui ressort du certificatif ou du dépassement.....	18
Une tension entre formation et sélection.....	18
Questions relatives à l'évaluation soulevées par des situations particulières.....	19
Base légale commune.....	19
Outils interréseaux d'évaluation externe certificative.....	19

DE L'UTILITÉ D'IDENTIFIER DES LIGNES DE FORCE

La rédaction d'une note relative à l'évaluation au sens large s'appuie sur une relecture des différents documents de référence publiés par la FESeC, qui tracent, depuis un certain temps, les lignes de force en matière d'évaluation.

L'objectif était d'en extraire un ensemble de principes généraux qui s'intègrent dans la vision de l'enseignement telle que prônée dans les écoles catholiques.

Il ne s'agissait donc pas de venir préciser comment les enseignants devaient s'y prendre concrètement dans leur classe et dans leur discipline en égrenant des règles prescriptives ou en identifiant des « bonnes pratiques » en matière d'évaluation. Les principes mis en évidence sont à envisager par les équipes comme une grille d'analyse pour observer de manière réflexive toutes les pratiques qui s'approchent de près ou de loin de l'évaluation.

Cette note, loin d'être une somme ou un point final à toute réflexion, se veut plutôt comme un point de départ pour provoquer un vaste questionnement en vue d'amender, si besoin est, la politique d'évaluation, les bulletins et le système docimologique employé. Cette note, et les réflexions qu'elle peut engendrer, sont de nature à apporter un éclairage complémentaire sur la problématique du redoublement ou sur celle des secondes sessions.

COMMUNICATION ET DOCUMENTS FESeC DE RÉFÉRENCE

- [*Quand il s'agit d'évaluer*](#)
- [*Balises pour évaluer*](#)
- [*Pour une délibération réussie*](#)
- [*Plan commenté en vue de l'élaboration d'un RGE dans l'enseignement secondaire de plein exercice ordinaire et spécialisé de Forme 4*](#)
- [*Procédures de conciliation interne et de recours externe*](#)
- [*Règlement général des études*](#)
- [*Schéma de passation des épreuves de qualification*](#)
- [*Organisation et politique des stages*](#)

ÉVALUER ET CERTIFIER : DÉFINITION ET DÉMARCHE COMMUNE

Évaluer, n'est pas une fin en soi, mais une démarche individuelle ou collégiale, qui ...

- se construit en lien étroit avec l'apprentissage d'où elle découle ;
- est constituée de plusieurs étapes :
 - choisir, parmi les objectifs d'apprentissage (disciplinaires ou transversaux), ceux pour lesquels l'élève doit démontrer la maîtrise,
 - choisir les outils d'évaluation adéquats, en lien avec l'apprentissage,
 - déterminer des critères d'évaluation pertinents,
 - communiquer les objectifs et les critères,
 - échanger autour des appréciations recueillies,
 - transmettre les résultats en les contextualisant et en les mettant en perspective ;
- permet de :
 - donner de la valeur aux acquis,
 - émettre un constat sur une situation en mesurant le chemin parcouru,
 - prendre du recul (jauger et non juger) par rapport au processus d'apprentissage/d'enseignement pour l'améliorer,
 - valoriser le travail et motiver.

Certifier, c'est un acte qui ...

- consiste à :
 - poser un regard rétrospectif (valorisation des compétences, des savoirs et des qualifications engrangées);
 - poser un regard prospectif (reconnaissance des aptitudes, des capacités et du potentiel);
- vise, sur la base de l'ensemble des éléments récoltés, dont les évaluations, à attester, collégialement à l'issue d'un parcours de formation, d'un seuil de maîtrise suffisant de compétences et de savoirs par rapport à un attendu défini généralement dans un prescrit.

Précision sémantique

Le terme « évaluation », employé au singulier, renvoie à l'acte d'évaluer en lui-même, tandis que le terme « évaluations », au pluriel cette fois, fait référence aux outils concrets utilisés à cette fin par l'enseignant ou le système éducatif (ou l'élève dans le cadre d'une auto-évaluation »).

PRINCIPES GÉNÉRAUX

- Intégrer de manière complémentaire les évaluations formatives (dont l'auto-évaluation) et sommatives ou à visée certificative au processus d'apprentissage.
- Apprécier la dynamique de l'élève plutôt que de figer son parcours d'apprentissage dans une arithmétique statique.
- Évaluer dans une perspective qui dépasse l'horizon de l'année scolaire.
- Évaluer pour valoriser les acquis.
- Construire des évaluations en lien avec les apprentissages.
- Évaluer pour mesurer des acquis et non pour hiérarchiser, voire sélectionner, des élèves.

INTÉGRER DE MANIÈRE COMPLÉMENTAIRE LES ÉVALUATIONS FORMATIVES (DONT L'AUTO-EVALUATION) ET CERTIFICATIVES AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE¹

L'ÉVALUATION FORMATIVE²

QUOI ?

« *On parlera plus précisément d'évaluation formative, s'il s'agit d'évaluer en cours d'apprentissage, dans le but de former par une double régulation. D'une part, une régulation de l'apprentissage des élèves. Si les résultats et plus encore, l'analyse des erreurs, sous la guidance de l'enseignant, permettent à l'élève de prendre connaissance des acquis déjà réalisés, du chemin qu'il lui reste à parcourir, de son processus d'apprentissage, des stratégies de résolution, des procédures erronées, des méthodes de travail à valoriser. D'autre part, une régulation de l'enseignement du professeur : fournir des exercices supplémentaires, réexpliquer une règle, corriger la prise de notes des élèves, offrir plus de temps d'appropriation, passer à la séquence d'apprentissage suivante, ... »³*

L'objet qui est situé au cœur de l'évaluation formative peut varier grandement en importance et en complexité. Cette diversité n'est finalement que le reflet du processus d'apprentissage lui-même qui peut, se centrer sur l'installation de ressources simples (savoirs, savoir-faire, attitudes), sur la mise en oeuvre d'un processus cognitif ou sur l'exercice plus complexe d'une compétence, qu'elle soit disciplinaire ou transversale.

¹ Voir la note "Balises pour évaluer" sections 2 et 3.

² Voir plus spécifiquement la partie n°2 de la note « Quand il s'agit d'évaluer ».

³ HOUART M., « Évaluer des compétences. Oui, mais... comment ? ».

Indépendamment de la nature de son objet (disciplinaire ou transversal), l'évaluation formative doit permettre d'alimenter les réflexions des acteurs concernés dans la perspective d'une régulation et, éventuellement, servir de point d'appui complémentaire pour des échanges au sein du Conseil de classe dans l'optique d'une prise de décision (certification, passage de classe).

COMMENT ?

Dans cette perspective, l'observation des acquis (ressources, compétences) peut se faire d'une manière **informelle**, sans nécessairement faire appel à un lourd dispositif. Il peut également être pertinent d'utiliser des moyens plus **systématiques** pour récolter des informations sur les acquis de l'élève (questionnaires, grilles d'observation critériées, échelle d'appréciation avec descripteurs de niveau, fiches d'auto-évaluation, situations d'intégration, projets, etc.), au cours desquels les ressources sont mobilisées et les compétences exercées.

QUAND ?

L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage, à toutes les étapes. Elle ne se limite pas à un geste posé à certains moments de l'année scolaire, lorsque se profilent les échéances du bulletin ou des examens.

En effet, c'est bien en amont des moments d'évaluation à valeur certificative et du Conseil de classe que s'inscrivent ces temps particuliers, qui permettent à l'élève, dans la dynamique du quotidien, de faire le point sur ses démarches, et à l'enseignant, d'évaluer son action pédagogique.

Ce processus d'évaluation formative s'inscrit en réalité dans une logique de communication permanente entre un élève, acteur de son apprentissage, et un enseignant, spécialiste de celui-ci.

POURQUOI ?

L'évaluation formative permet, plus spécifiquement, ...

À l'enseignant

- d'apprécier, à un moment intermédiaire dans l'apprentissage, le niveau de maîtrise des ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) et leur mobilisation au travers des processus cognitifs (connaitre, appliquer, transférer) dans le cadre de l'acquisition d'une compétence ;
- de poser un regard analytique et diagnostique sur les apprentissages engrangés, les processus suivis et les stratégies employées par l'élève ;
- de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir, voire de lui imposer des moyens de progresser ;
- de concevoir, le cas échéant, une remédiation ciblée sur les difficultés identifiées chez l'élève ;

- de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité de ses stratégies d'enseignement, de remédiation et d'évaluation en vue de les adapter ;
- d'accompagner l'élève dans son auto-évaluation en évaluant l'efficacité des procédés didactiques utilisés pour les réajuster, les affiner ou les différencier.

À l'élève

- de s'exercer en bénéficiant du droit à l'erreur, perçue, dans ce cadre, comme une source de progrès et non de sanction ;
- de s'interroger, le cas échéant, sur les causes d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise pour mettre en place une stratégie de remédiation ciblée tant sur les ressources que sur les processus cognitifs ;
- de prendre du recul et d'ainsi observer d'une manière plus générale, avec l'aide de l'enseignant, ses propres processus et stratégies, complémentairement à la démarche métacognitive initiée lors de l'apprentissage ;
- de se confronter, préalablement à la certification, à des situations diverses et de complexité variable et croissante visant « l'entraînement » des compétences.

À l'élève et à ses parents

- d'être informés du degré de maîtrise des acquis en fonction des niveaux attendus ;
- d'initier un dialogue entre les différents acteurs en vue de prendre d'éventuelles mesures.

En d'autres mots, l'évaluation formative

- Se situe au début – pendant – à la fin d'une ou plusieurs activités d'apprentissage, c'est-à-dire pendant que l'élève est en formation.
- Se pratique dans tous les cours, même dans le cadre d'activités qui n'ont pas de caractère certificatif⁴ telles les activités complémentaires ou au choix de l'établissement, car celles-ci contribuent au même titre que les autres cours à faire acquérir des compétences et participent à dégager une image affinée du parcours d'apprentissage d'un élève.
- Fait partie intégrante des stratégies d'enseignement et du processus d'apprentissage, qu'elle permet de réguler et d'adapter.
- Ne constitue pas une fin en soi, mais une étape, au cours de l'apprentissage, à valeur indicative quant à l'acquisition des savoirs et compétences à maîtriser.
- Vise l'aide pédagogique immédiate à l'élève.
- Informe l'élève et l'enseignant sur le degré de maîtrise des compétences énoncées par le programme et sur la démarche d'apprentissage de l'élève.

⁴ Cf. [Pour une délibération réussie](#), section 4. Fondement de la décision.

- Permet d'instaurer un dialogue réflexif et constructif entre l'enseignant et l'élève, voire entre élèves.
- S'appuie sur divers instruments : questionnaires, grilles d'observation critériées, échelle d'appréciation avec descripteurs de niveau, fiches d'auto-évaluation, par exemple.
- Permet des mises en situations réelles et pertinentes où l'élève va tester ses compétences.
- Contribue donc à préparer l'élève à la passation des épreuves à valeur certificative.

L'ÉVALUATION À VALEUR CERTIFICATIVE⁵

QUOI ?

Il est courant d'entendre qu'un professeur « certifie » des acquis ou des compétences, en parlant de réussite ou d'échec dans sa discipline. Toutefois, c'est bien le Conseil de classe qui est habilité à délivrer la certification.

L'enseignant, au travers des évaluations à valeur certificative, reconnaît qu'à un moment du parcours, l'élève rencontre ou non les attentes de la formation dans cette discipline (ces attentes étant définies dans un référentiel ou un programme). Chaque enseignant(e) doit donc être en mesure d'informer validement le Conseil de classe, et, pour ce faire, est donc amené à pratiquer, dans sa discipline, une forme d'évaluation élargie et intégrée, parfois appelée évaluation sommative.

Les informations recueillies et « certifiées » dans une discipline vont nourrir le débat qui doit conduire le Conseil de classe à prendre des décisions judicieuses concernant le parcours de formation accompli par l'élève concerné et de lui fournir des conseils d'orientation pour son parcours à venir.

QUAND ?

L'évaluation certificative est une démarche qui s'inscrit, elle aussi, mais à des moments précis (cf. point III 3), dans un processus de communication.

COMMENT ?

Il s'agit de réaliser ...

L'observation des acquis (ressources, compétences) d'une manière formelle, par des moyens systématiques :

- questionnaires,
- grilles d'observation critériées,
- échelle d'appréciation avec descripteurs de niveaux,
- situations d'intégration,
- projets (TFE, etc.).

⁵ Voir plus spécifiquement la partie n°3 et la partie n°8 pp 10 et 11 de la note « Quand il s'agit d'évaluer ».

L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE PERMET

À l'enseignant

- de poser un regard sommatif sur la maîtrise des ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) et leur mobilisation au travers des processus cognitifs (connaitre, appliquer, transférer) ;
- d'identifier les acquis de l'élève et de les valider ;
- de les caractériser d'un point de vue qualitatif ;

même si cela ne correspond pas à sa fonction première, elle lui permet par ailleurs :

- de concevoir, le cas échéant, une remédiation ciblée sur les difficultés identifiées chez l'élève en vue d'une évaluation ultérieure ;
- de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité des stratégies d'enseignement, de remédiation et d'évaluation en vue de les adapter.

À l'élève

- de confronter son niveau de maîtrise des compétences à celui qui est attendu ;
- de s'interroger, suite à ses observations, sur les causes d'une difficulté rencontrée ou d'une erreur commise pour mettre en place une stratégie de remédiation ciblée tant sur les ressources que sur les processus cognitifs ;
- de prendre à nouveau du recul et ainsi d'affiner les observations de ses propres processus et stratégies.

À l'élève et à ses parents (ou responsables légaux)

d'être informés :

- de la maîtrise ou non des attendus ;
- du degré de maîtrise de ses acquis en fonction des niveaux attendus, de les savoir validés et certifiés, le cas échéant ;
- de la marge de manœuvre dont dispose l'élève en vue de parfaire la démonstration de sa maîtrise de certaines compétences ;
- de la pertinence et l'efficacité des stratégies de remédiation mises en place suite aux constats liés aux évaluations formatives.

En d'autres mots, l'évaluation certificative

- Fait également partie intégrante des stratégies d'enseignement et du processus d'apprentissage, qu'elle permet de mesurer.
- Peut attester, au terme d'une phase d'apprentissage, de l'acquisition par l'élève des compétences à maîtriser.
- Peut initier, dans le cas contraire, un processus de remédiation.
- Permet de poursuivre le dialogue réflexif et constructif déjà établi entre l'enseignant et l'élève lors des évaluations à valeur formative.

Complémentarité des deux formes d'évaluation

Même si leur portée est différente, ces deux formes d'évaluation se rejoignent visiblement, même partiellement, quant aux fonctions qu'elles endossent et aux effets positifs qu'elles engendrent, tant pour l'enseignant que pour l'élève.

De plus, même si une évaluation a une valeur bien identifiée (formative ou certificative), elle peut d'une certaine manière revêtir l'autre valeur et être employée à cette fin.

En effet, une évaluation à valeur formative peut être prise en considération comme un des éléments fondateurs de la décision lors de la délibération, que ce soit pour la délivrance d'une attestation de réussite ou dans le cadre d'une certification.

Dans la même logique, une évaluation certificative peut également être considérée comme ayant une valeur formative puisqu'elle contribue au regard réflexif que vont jeter l'élève et le professeur sur le processus d'apprentissage.

Les évaluations certificatives communes externes présentent également cette portée, notamment à l'issue du premier degré, au travers du bilan de compétences généré par l'encodage des épreuves.

Ce document constitue une base de travail individualisée, claire et objective, à destination des enseignants du deuxième degré qui sont en charge de la poursuite des apprentissages.

Quelle que soit la portée des évaluations, il faut privilégier « l'évaluation-valorisation », qui, par son truchement, permet l'identification des acquis, des besoins ou des réajustements nécessaires en cas d'erreur au détriment de « l'évaluation-sanction », source d'une pression ou d'une dévalorisation, voire d'un échec souvent stérile.

L'enseignement d'une discipline et l'évaluation de sa portée sur l'élève ne répondent pas à une recette toute faite. Cette démarche doit fondamentalement s'adapter aux réalités locales qui sont largement dépendantes de la dimension humaine et du contexte sans cesse changeant de la classe et de l'école. Il n'est donc dès lors pas envisageable de dégager un échéancier-type qui balise l'alternance dans le temps de ces deux types d'évaluation. Il revient à l'enseignant de planifier de manière complémentaire les épreuves, en fonction du contexte, de ses élèves et de leur progression.

De plus, il est illusoire de croire que toute planification est définitive. Le quotidien vient nécessairement impacter toute programmation, ce qui invite l'enseignant à bousculer et à adapter ses modalités d'évaluation de manière réactive.

APPRÉCIER LA DYNAMIQUE DE L'ÉLÈVE PLUTÔT QUE DE FIGER SON PARCOURS D'APPRENTISSAGE DANS UNE ARITHMÉTIQUE STATIQUE

L'APPRENTISSAGE EST UN PROCESSUS DYNAMIQUE

Chaque élève poursuit, lors de son parcours d'apprentissage, une trajectoire qui lui est propre et qui est à prendre en considération de manière globale.

Les enseignants sont amenés, notamment lors des Conseils de classe, à :

- poser un regard rétrospectif, en s'appuyant sur les informations collectées tout au long du parcours de l'élève et sur les progressions accomplies ;
- poser un regard prospectif, en s'appuyant sur la trajectoire suivie par l'élève et son évolution potentielle.

UNE ARITHMÉTIQUE EST UNE DONNÉE STATIQUE

Dans cette double logique, ni la moyenne arithmétique des points, ni les seuls résultats des épreuves à valeur certificative ne peuvent suffire.

Une note, qu'elle soit à portée formative ou certificative, va, avant tout, se focaliser sur la mesure de la maîtrise de compétences par rapport à une valeur absolue et définie identiquement et arithmétiquement pour tous les élèves, sans pouvoir tenir compte du contexte spécifique à chaque élève.

Une moyenne arithmétique ne pourrait donc a fortiori pas mieux prendre en compte le contexte propre à chaque élève et traduire la progression qu'il a accomplie. Derrière une moyenne identique pour deux élèves, peuvent se cacher des dynamiques diamétralement opposées. Additionner des moyennes arithmétiques revient à décontextualiser les apprentissages et à les vider de toute progressivité.

Une note ou une moyenne gagne donc à être analysée à la lumière du contexte particulier de chaque élève. Il s'agit de mettre cette donnée statique en perspective. Pour y parvenir, il faudrait prendre en considération le point de départ de l'élève et les difficultés qu'il aura fallu qu'il surmonte pour parvenir à ce niveau de maîtrise.

Le parcours d'un élève vers la maîtrise d'une compétence ne peut donc réellement se réduire à une opération qui fait la somme des réussites et des échecs.

Cela ne signifie pas pour autant qu'une photographie arrêtée et « chiffrée » de la progression d'un élève soit dénuée d'intérêt. Si l'objectif est de communiquer, alors il s'agit là d'un outil qui présente le mérite d'être clair pour les destinataires, qu'il s'agisse des parents ou des élèves. Le recours à ce moyen de représenter le parcours accompli vers la maîtrise des compétences mérite toutefois d'être accompagné par une mise en perspective plus fine si l'objectif est d'aboutir à une régulation porteuse du processus.

LA DYNAMIQUE S'APPRÉCIE SUR LA BASE DE DIFFÉRENT ÉLÉMENTS

Pour fonder son appréciation en vue des délibérations, chaque enseignant :

- s'appuie sur l'ensemble des résultats de l'élève ;
- garde à l'esprit les informations collectées tout au long de l'année :
 - les éléments positifs de l'évolution de l'élève que les évaluations formatives ont permis de dégager,
 - des faits et observations en rapport direct avec l'apprentissage des élèves (notamment dans le cadre de travaux, de projets ou lors de stages),
 - des éléments contextuels susceptibles d'éclairer les décisions à prendre ;
- s'informe sur le contexte du parcours antérieur de l'élève, de sa situation personnelle et de ses aspirations.

LE PORTFOLIO PEUT TÉMOIGNER DE CETTE DYNAMIQUE

Étant donné l'étalement du processus d'apprentissage dans le temps, et l'intérêt de pouvoir en apprécier globalement la dynamique, il paraît indispensable d'en garder des traces. Dans cette optique, le portfolio peut se révéler un outil précieux.

Il peut rassembler pour chaque élève :

- l'état d'acquisition des compétences visées ;
- les observations et commentaires relatifs à ses apprentissages et leur évolution ;

- les traces des évaluations formatives ;
- les éventuels plans de soutien, dispositifs de remédiation, leurs effets et leurs résultats ;
- les traces des épreuves à valeur certificative (épreuves passées, réalisations s'il y a lieu, résultats commentés, notamment) ;
- le rapport de stage et le rapport d'évaluation de celui-ci ;
- les travaux liés à certains cours ou projets ;
- toute autre donnée pertinente et relatives aux apprentissages, éventuellement effectués dans un autre établissement voire à l'étranger.

ÉVALUER DANS UNE PERSPECTIVE QUI DÉPASSE L'HORIZON DE L'ANNÉE SCOLAIRE

ENTRER DANS UNE NOUVELLE CHRONOLOGIE

L'évaluation dans une logique qui dépasse l'horizon de l'année scolaire :

- s'appuie sur le principe d'aborder les apprentissages de manière spirale en les plaçant dans une temporalité qui dépasse le cadre d'une année scolaire ;
- nécessite de bien orchestrer les évaluations à portée formative ou certificative tout au long du temps d'apprentissage ;
- accorde la possibilité à un élève de maîtriser une compétence à un moment qui ne suit pas directement l'apprentissage.

Cette logique accorde donc à l'élève qui n'aurait pas atteint les objectifs au moment prévu, le temps de faire mûrir les ressources installées. Elle laisse aussi à l'enseignant, ou à celui qui prendra son relai, la possibilité de consolider les ressources visées et de les exercer au travers de nouvelles situations de mobilisation dans le cadre d'une démarche de remédiation.

La prise de décision par le Conseil de classe se présente comme un questionnement que l'équipe éducative se pose au terme du temps d'apprentissage, mais au regard de l'ensemble des épreuves qui l'ont jalonné.

LE DEGRÉ COMME NOUVEAU JALON D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

L'acte d'évaluer doit s'appuyer sur le cadre spatio-temporel comme une ressource plutôt que comme une contrainte. Le découpage du temps, somme toute arbitraire, n'est pas forcément significatif dans la dynamique du processus « apprentissage-évaluation ». Il s'agit donc d'évaluer au moment opportun du parcours de l'élève et pas nécessairement à des moments calendriers qui balisent le temps scolaire.

Toutefois, la programmation des apprentissages rythme concrètement le processus et fait souvent référence au degré comme unité significative. Évaluer sur un degré correspond déjà à une réalité. En effet, la plupart des référentiels ou programmes de cours sont écrits de manière à permettre aux enseignants de déployer des stratégies et des dispositifs didactiques pour que chaque élève, quel que soit son profil, ait le temps d'atteindre les compétences visées. C'est généralement au terme du degré qu'un certificat est délivré (CE1D, CESD, CE6P⁶ ou CESS).

Les réformes actuelles qui touchent le premier degré commun et le troisième degré de qualification s'appuient, elles aussi, de plus en plus sur la logique du degré et se concrétise dans la promotion automatique de première en deuxième année commune, et dans le passage automatique entre les deux dernières années de qualification pour les métiers organisés dans le régime de la certification par unité.

Ces deux moments-clés de la scolarité d'un élève sont dorénavant organisés avec une certification au terme du degré en point de mire. Celle-ci peut toutefois revêtir des formes différentes.

- Au premier degré, des épreuves externes attestent de la maîtrise en fin de degré, en laissant toutefois le Conseil de classe décider souverainement pour ceux qui y échoueraient en posant un regard rétrospectif sur les différentes évaluations organisées par les enseignants eux-mêmes tout au long de cette étape du continuum.
- À l'issue du troisième degré, certaines compétences dans certains cours sont visées par des épreuves externes communes certificatives dans le cadre de la délivrance du CESS.
- Dans le régime de la CPU (comme dans toute formation qualifiante), toute une série d'épreuves sont organisées au cours du degré comme autant de moments qui attestent de la maîtrise des compétences professionnelles par l'élève. Toutefois, l'absence de maîtrise au moment de la passation de l'épreuve donnera toujours lieu à des remédiations en cours d'apprentissage et à nouvelle passation de l'épreuve qui permettra au Jury de Qualification de délivrer, au cours de la délibération de fin de degré, la ou les certification(s) visée(s).
- La logique qui préside à l'organisation des stages et à leur évaluation s'appuie également sur l'unité temporelle du degré.

Dans la mesure où cette logique prévaut déjà à plusieurs endroits dans la structure de l'enseignement, il semble porteur de l'envisager volontairement à d'autres.

⁶ Même si le 3^e degré dans l'enseignement professionnel s'étend également de la 5^e à la 7^e.

En conclusion, cette logique, permet de ...

- Prendre en compte la situation particulière de chaque élève en lui accordant un délai d'acquisition des compétences raisonnables, quelles que soient les ressources dont il dispose en début d'apprentissage et ses difficultés éventuelles.
- Mieux respecter les rythmes d'apprentissage de tout un chacun en plaçant l'échéance de certification à un horizon suffisamment lointain.
- Diminuer le poids et les conséquences d'un échec à une épreuve à valeur certificative organisée au cours de l'apprentissage en laissant une possibilité à l'élève de démontrer plus tard dans le cursus la maîtrise des compétences visées ou recourir à une autre voie pour en démontrer la maîtrise, par exemple, lors de l'accomplissement de stage ou lors de projets pluridisciplinaires.

Plus spécifiquement, elle permet à l'enseignant

- De valoriser toute acquisition, quel que soit le moment de celle-ci.
- D'organiser la spiralité des apprentissages dans une temporalité plus large et en concertation avec ses collègues et selon les élèves et le contexte.
- D'organiser la remédiation et la progression des apprentissages sur un laps de temps qui dépasse le cadre étiqueté d'une année scolaire.
- D'ouvrir ainsi des possibilités plus larges pour (ré)évaluer les compétences.

Plus spécifiquement, elle permet à l'élève

- D'échapper à un déterminisme engendré par des échecs en début d'apprentissage.
- De mieux intégrer les compétences à acquérir en bénéficiant d'un temps adapté à son profil cognitif.
- De pouvoir disposer de plus de temps de remédiation.
- De mettre la certification en point de mire de son parcours d'apprentissage.
- De donner du sens aux évaluations intermédiaires.

ÉVALUER POUR VALORISER LES ACQUIS

UNE SOMME DE SOUSTRACtIONS

Souvent, les résultats à une épreuve sont obtenus en retranchant des points pour chaque erreur commise, selon un « tarif » établi par l'enseignant.

Cette méthodologie repose donc sur l'attribution de valeurs arbitraires aux erreurs commises par l'élève, ce qui peut engendrer une certaine variation dans l'appréciation d'une épreuve, selon l'enseignant qui va l'évaluer.

De plus, l'enseignant part, pour effectuer une telle évaluation, d'une perfection qu'il accordera forcément de manière exceptionnelle.

Enfin, cette manière de procéder peut rapidement engendrer un grand nombre d'échecs arithmétiques, selon le poids relatif attribués aux erreurs.

Cette logique d'évaluation ne garde son sens que lorsqu'il s'agit d'apprécier la connaissance déclarative voire procédurale en lien avec les ressources à convoquer lors de l'exercice d'une compétence.

Au-delà de cet aspect, une évaluation de ce type appliquée à une compétence ne permet pas forcément, ni aux élèves ni à l'enseignant, de bien identifier les processus acquis, ceux qui sont en cours d'acquisition et ceux dont l'acquisition n'a pas encore démarré.

La portée diagnostique de l'évaluation, surtout si elle a valeur formative, semble restreinte, voire absente avec cette méthodologie. En outre, un résultat négatif met en évidence les erreurs au risque d'occulter les acquis réels.

DES GRILLES CRITÉRIÉES

Des grilles d'observation, de correction ou d'évaluation qui renvoient explicitement à des critères et à des indicateurs, sont de nature à générer plus d'informations pertinentes et garantissent davantage d'objectivité dans l'optique de l'évaluation de compétences et la valorisation des acquis.

Un critère est une qualité attendue de la production, de la prestation de l'élève ou du processus utilisé pour arriver à cette production ou prestation.

Un indicateur est un signe observable à partir duquel on peut percevoir que la qualité exprimée dans le critère est bien rencontrée.

En conclusion, l'évaluation dans une logique ascendante (valorisation des acquis) permet, bien plus qu'une logique descendante (soustraction par rapport à un idéal).

À l'enseignant

- De se focaliser sur l'identification des acquis de l'élève.
- De fournir une évaluation plus positive de l'élève.
- D'éviter de devoir pondérer des erreurs et d'entrer ainsi dans une arithmétique abstruse et difficilement justifiable.
- D'apprécier les effets de son action en se focalisant sur les progrès accomplis par l'élève plutôt que sur les erreurs qu'il reste à corriger.
- D'avoir ainsi une vision plus positive et valorisante de son travail.

À l'élève

- D'être évalué sur la base de ce qu'il maîtrise et non pas uniquement au travers de ses erreurs.
- D'avoir plus de garantie quant à l'objectivité de l'évaluation.
- De percevoir plus clairement les attendus de l'enseignant au travers de l'évaluation.
- D'avoir la possibilité de pratiquer une auto-évaluation.
- D'avoir une vision plus positive et valorisante de son travail.

CONSTRUIRE DES ÉVALUATIONS EN LIEN AVEC LES APPRENTISSAGES

ÉLABORER UN SYSTÈME D'ÉVALUATION ADAPTÉ

Les évaluations employées, quelle qu'en soit la forme, doivent avant tout être construites pour rendre compte de l'objet de l'apprentissage, à savoir la maîtrise des compétences et de ses composantes (processus et ressources installées).

Il s'agit donc de construire des épreuves qui s'appuient sur des situations significatives qui restent à la portée cognitive des élèves. Celles-ci doivent permettre l'observation de ces processus tout autant que l'appréciation des productions, sur la base de critères et d'indicateurs que les élèves se seront appropriés durant la phase d'apprentissage.

La complexité croissante des apprentissages doit également trouver écho dans celle des évaluations.

En d'autres termes, la complexité des tâches proposées doit épouser le degré d'intégration des compétences : plus l'élève s'approchera de la fin du parcours d'apprentissage, plus les situations ou les tâches deviendront globalisantes, nécessiteront plus d'autonomie ou s'appuieront sur un transfert sur des situations plus éloignées de celles exercées.

CONSTRUIRE DES ÉVALUATIONS EN DISTINGUANT CLAIREMENT CE QUI RESSORT DU CERTIFICATIF OU DU DÉPASSEMENT

L'épreuve qui permet de vérifier la maîtrise des compétences doit avant tout se baser sur la vérification des éléments à valeur certificative. Il peut être intéressant d'y inclure des éléments de dépassement. Dans l'optique d'une valorisation des acquis, l'enseignant ne prendra ceux-ci en compte que s'ils sont au bénéfice de l'élève. Un élève ne peut être sanctionné pour ne pas être parvenu à mobiliser des compétences au-delà du minimum certificatif.

ÉVALUER POUR MESURER ET NON POUR HIÉRARCHISER VOIRE SÉLECTIONNER

UNE TENSION ENTRE FORMATION ET SÉLECTION

Qu'elle soit formative ou à valeur certificative, l'épreuve doit permettre, dans une logique de formation, de mesurer chez les élèves le degré de maîtrise de compétences par rapport au niveau attendu. Elle doit donc constituer une source d'informations utiles à la poursuite des apprentissages, en dégageant des éléments diagnostiques et des ajustements au niveau des stratégies d'enseignement ou d'acquisition.

Il ne s'agit donc pas d'envisager ces épreuves dans une logique de sélection et de hiérarchisation qui classerait les élèves en fonction de leur maîtrise des compétences. Cette logique, qui n'est pas celle défendue par l'enseignement secondaire catholique, est d'ailleurs contreproductive puisqu'elle est propre à décourager ceux qui ne font pas partie des « meilleurs », quand bien même ils auraient réussi l'épreuve.

QUESTIONS RELATIVES À L'ÉVALUATION SOULEVÉES PAR DES SITUATIONS PARTICULIÈRES

- Faut-il évaluer toutes les compétences en fin d'année (par exemple les quatre grandes compétences en langues) pour pouvoir dire qu'un élève a « réussi » ?
- Faut-il avoir acquis toutes les compétences pour « réussir » dans une discipline ?
- À quel rythme faut-il évaluer (les compétences, les ressources) ?
- Comment évaluer un cours, comme ceux de sciences, qui comprend plusieurs volets ?
- Faut-il évaluer les compétences transversales ? Comment ?
- Comment évaluer les différentes composantes des UAA (ressources, processus) en lien avec un référentiel de la FGC sans négliger l'évaluation de la compétence ?
- Les UAA de la FGC peuvent-elles être validées en cours d'apprentissages ou à l'issue du degré ?
- Faut-il (ré)-évaluer des UAA déjà réussies (complètement ou partiellement) par un élève ? Comment ?
- Comment le travail de fin d'étude peut-il contribuer à l'évaluation ?
- Comment les stages peuvent-ils contribuer à l'évaluation ?
- Comment évaluer les stages ?

BASE LÉGALE COMMUNE

- *Décret « Missions » du 24 juillet 1997.*
- *Décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire.*
- *Arrêté royal du 29 juin 1984 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire.*
- *Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1er degré de l'enseignement secondaire.*

OUTILS INTERRÉSEAUX D'ÉVALUATION EXTERNE CERTIFICATIVE

- Évaluation et outils d'évaluation.



Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique
Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl
avenue E. Mounier, 100 - 1200 Bruxelles - <http://enseignement.catholique.be>

