

ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE ET AU SERVICE DES APPRENTISSAGES



D/2021/7362/B/05





TABLE DES MATIERES

L'ÉVALUATION AU CŒUR DE L' APPRENTISSAGE.....	3
DE L'UTILITÉ D'IDENTIFIER DES LIGNES DE FORCE.....	4
ÉVALUER ET CERTIFIER : DÉFINITION ET DÉMARCHE COMMUNE.....	5
PRINCIPES GÉNÉRAUX.....	7
L'évaluation au service de l'apprentissage.....	7
L'évaluation de l'apprentissage.....	12
Apprécier la dynamique de l'élève plutôt que figer son parcours d'apprentissage dans une arithmétique statique.....	20
Évaluer dans une perspective qui dépasse l'horizon de l'année scolaire.....	23
Évaluer pour valoriser les acquis.....	28
Construire des évaluations en lien avec les apprentissages.....	31
Évaluer pour mesurer et non pour hiérarchiser voire sélectionner.....	33
BASE LEGALE COMMUNE.....	34
OUTILS INTERRÉSEAUX D'ÉVALUATION EXTERNE CERTIFICATIVE.....	34



L'ÉVALUATION AU COEUR DE L'APPRENTISSAGE : UN CHANGEMENT DE PARADIGME

L'évaluation scolaire est un des outils les plus puissants dont disposent les enseignants pour améliorer les apprentissages de leurs élèves. Elle fait partie intégrante de l'apprentissage, à toutes les étapes. Se contenter de faire passer un test, de le corriger et d'y attribuer une note n'aura que peu d'effets s'il n'existe pas, en amont des moments d'évaluation sommative et du Conseil de classe, un travail de diagnostic, d'intervention et de communication. En optimisant ces éléments, la démarche deviendra alors une véritable « évaluation-valorisation » au service de l'apprentissage, bien éloignée de la manière dont elle est trop souvent perçue par les acteurs concernés, que ce soient les enseignants et les élèves, mais aussi les parents, à savoir une « évaluation-sanction » pénalisant les élèves en difficulté, sans analyser ni surmonter celle-ci.



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.

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 ;
- 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 et les stratégies d'évaluation adéquats, en lien avec l'apprentissage;
 - déterminer des critères de correction et d'évaluation pertinents;
 - communiquer ces objectifs et ces 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 connaissances 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 connaissances par rapport à un attendu (défini généralement dans un prescrit) et/ou en regard du parcours ultérieur.



PRINCIPES GÉNÉRAUX

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

L'ÉVALUATION AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

L'évaluation au service de l'apprentissage vise l'apprentissage de tous les élèves. Elle se produit tout au long du processus d'apprentissage et permet aux enseignants de déterminer les besoins d'apprentissage des élèves, d'aménager leur enseignement, de sélectionner et d'adapter le matériel et les ressources, de différencier leurs stratégies pédagogiques, de créer des occasions d'apprentissage pour aider tous les élèves à progresser, et de leur fournir, dans un bref délai, une rétroaction descriptive.

Ce type d'évaluation est une source de motivation et d'engagement chez les élèves puisqu'il permet aux enseignants de faire la lumière sur les acquis des élèves et de se servir des informations recueillies pour les aider à progresser de façon gérable, efficace et respectueuse.

Elle inclut deux composantes majeures : l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative.

L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Quoi?

On entend par évaluation diagnostique toute évaluation qui permettra à l'enseignant.e d'identifier les points forts, les besoins et le niveau de préparation d'un élève en fonction des attentes et des contenus d'apprentissage des programmes et des référentiels. Cette évaluation précède l'activité d'enseignement en elle-même. Elle est réalisée en classe et doit être considérée comme le point de départ de l'apprentissage¹.

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,

¹ Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, 2010, p.164



grilles d'observation critériées, échelles 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.

Pourquoi?

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

À l'enseignant :

- de cibler les acquis et les compétences déjà en place ;
- de connaître, pour chaque élève, les points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et les points faibles, signes des difficultés qu'il rencontre ;
- de fournir des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages.

À l'élève :

- de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses;
- d'adapter ses stratégies d'apprentissage.

En résumé :

L'évaluation diagnostique se situe au début de l'apprentissage; elle aide à définir le parcours d'apprentissage des élèves à partir de leur niveau de compréhension. Elle permet également de mettre en place un enseignement différencié afin d'aider les élèves à cheminer vers une meilleure compréhension des contenus d'apprentissage.

L'ÉVALUATION FORMATIVE

Quoi?

On entend par évaluation formative l'évaluation effectuée en cours d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à mesurer ses acquis et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage. Elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés. Elle permet donc aux enseignant.e.s d'ajuster leur enseignement en fonction des points forts et des besoins de chaque élève et aux élèves d'ajuster leurs stratégies d'apprentissage².

Pourquoi?

À l'enseignant, elle permet :

- d'observer, à un moment intermédiaire dans l'apprentissage, les acquis et d'apprécier le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage (savoirs, savoir-faire et habiletés) et leur mobilisation au travers des processus cognitifs (connaître, appliquer, transférer) dans le cadre de l'acquisition d'une compétence ;
- de recueillir des preuves des apprentissages engrangés, les processus suivis et les stratégies employées par les élèves ;
- de déceler où et en quoi les élèves éprouvent des

² Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun, article 1.1.3.1-1, 36°.



difficultés afin de leur suggérer ou de leur faire découvrir, voire de leur imposer des moyens de progresser ;

- de concevoir, le cas échéant, une remédiation ciblée sur les difficultés identifiées chez les élèves ;
- 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 les élèves dans leur auto-évaluation en évaluant l'efficacité des procédés didactiques utilisés pour les réajuster, les affiner ou les différencier.

À l'élève, elle permet :

- de s'exercer en bénéficiant du droit à l'erreur, perçu, 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 l'évaluation sommative et 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, elle permet :

- 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 résumé :

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

L'objet qui est situé au cœur de l'évaluation formative peut varier grandement en importance et en complexité.

Ce type d'évaluation ne se limite pas à un geste posé à certains moments de l'année scolaire (par exemple, les échéances du bulletin ou des examens). 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 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).

L'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE

L'évaluation de l'apprentissage est un processus de collecte et d'interprétation de preuves d'apprentissage. Il s'agit d'une évaluation sommative qui permet d'effectuer la synthèse des apprentissages de l'élève, d'établir un bilan de ses acquis par



rapport aux attendus des programmes à un moment précis dans le temps³.

L'ÉVALUATION SOMMATIVE⁴

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 sommatives, reconnaît qu'à un moment du parcours, les élèves rencontrent ou non les attentes de la formation dans cette discipline (ces attentes étant définies dans un référentiel ou un programme). Chaque enseignant 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.

Les informations recueillies 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.

³ Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun, article 1.3.1-1., 37°.

⁴ Il faut bien distinguer l'évaluation sommative de l'évaluation certificative qui intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement.

En ce sens, l'objectif est d'informer de la progression des apprentissages et des acquisitions des élèves à la fin d'une étape d'un cursus scolaire.

Quand?

L'évaluation sommative est une démarche qui s'inscrit, elle aussi, mais à des moments précis, dans un processus d'apprentissage et de communication.

Pourquoi?

À l'enseignant, elle permet :

- de poser un regard sur la maîtrise des ressources (savoirs, savoir-faire et habiletés) et leur mobilisation au travers des processus cognitifs (connaitre, appliquer, transférer) ;
- d'identifier les acquis des élèves 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 les élèves 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, elle permet :

- 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, des savoirs 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 de l'efficacité des stratégies de remédiation mises en place suite aux constats liés aux évaluations formatives.

En d'autres mots, l'évaluation sommative :

- 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 les élèves 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 TROIS FORMES D'ÉVALUATION

Même si leur portée est différente, ces trois formes d'évaluation se rejoignent visiblement, tout au moins partiellement, quant aux fonctions qu'elles endossent et aux effets positifs qu'elles engendrent, tant pour l'enseignant que pour les élèves.

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

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



Dans la même logique, une évaluation sommative peut également être considérée comme ayant une valeur formative puisqu'elle contribue au regard réflexif que vont jeter les élèves et le professeur sur le processus d'apprentissage⁵.

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 les élèves ne répondent pas à une recette toute faite. Cette démarche doit foncièrement 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. Dès lors, il n'est donc pas envisageable de dégager un échéancier-type qui balise l'alternance dans le temps de ces trois 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.

⁵ 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.



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.

UN MOT CLÉ : LA TÂCHE

La mise en activité est un élément fondamental pour exercer des compétences. Les tâches permettent à l'enseignant non seulement d'attester leur maîtrise mais aussi de les vérifier tout au long du processus d'apprentissage.

La mise à la tâche conduit à prendre en compte la réalisation comme constituant du processus d'apprentissage ou d'évaluation. La tâche est aussi un moyen de mettre les connaissances au service de leur construction et de leur mobilisation par les élèves.

L'évaluation doit comprendre un ensemble équilibré de tâches de productions orales et écrites, de tâches pratiques et signifiantes. Elle doit être suffisamment flexible pour permettre à tous les élèves d'améliorer leur apprentissage.



Les spécificités rassemblées ci-dessous en dressent les contours et listent des balises à considérer pour la concevoir :

- la tâche est un travail que les élèves doivent accomplir dans un objectif d'apprentissage ou dans une démarche d'évaluation ;
- si elle est d'apprentissage, la tâche doit permettre de mettre en œuvre les processus d'apprentissage associés aux connaissances à acquérir. Si elle est d'évaluation, elle doit permettre d'évaluer que les élèves ont bien acquis les savoirs et les processus visés et elle doit correspondre au degré de complexité de ces savoirs et de ces processus ;
- elle doit être réalisable par la plupart des élèves d'autant plus quand l'apprentissage ciblé s'avère ou s'est avéré difficile ;
- elle doit préciser la production attendue, la séquence d'opérations que les élèves doivent effectuer pour y parvenir ainsi que les conditions ou le contexte dans lesquels ces opérations doivent s'effectuer.

Une tâche d'apprentissage efficace :

- pourra intégrer des stratégies d'évaluation de différents ordres (informatif, de contrôle, formatif, d'auto-évaluation) ;
- exigera des élèves qu'ils mettent en pratique des processus cognitifs de transfert.

APPRÉCIER LA DYNAMIQUE DE L'ÉLÈVE PLUTÔT QUE 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 sommatives ne peuvent suffire.

Une note, qu'elle soit à portée formative ou sommative, 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 dû surmonter 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 DIFFÉRENTS 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 de l'élève (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 sommatives (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 relative 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 spiralaire en les plaçant dans une temporalité qui dépasse le cadre d'une année scolaire ;

- nécessite de bien orchestrer les évaluations à portée formative ou sommative tout au long du temps d'apprentissage ;
- accorde la possibilité aux élèves de maîtriser une compétence à un moment qui ne suit pas directement l'apprentissage.

Cette logique accorde donc aux élèves qui n'auraient 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 des élèves 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 concrétisent 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 unités.

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

Ces deux moments-clés de la scolarité des élèves 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 les élèves. 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 une 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.

En conclusion, cette logique permet de :

- prendre en compte la situation particulière de chaque élève en lui accordant un délai d'acquisition des compétences raisonnable, 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 sommative 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 étriqué 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 attribué 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 de l'évaluation, dans ses dimensions diagnostiques et formatives, 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, des échelles de vérification 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, elle permet :

- de se focaliser sur l'identification des acquis des élèves ;
- de fournir une évaluation plus positive des élèves ;
- 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 les élèves 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, elle permet :

- 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 les élèves s'approcheront 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 sommatifs. 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 sommative, 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.



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 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun du 3 mai 2019.

OUTILS INTERRÉSEAUX D'ÉVALUATION EXTERNE CERTIFICATIVE

- Évaluations et outils d'évaluation.



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

