



**HAL**  
open science

## Les pratiques évaluatives.

Lucie Mougenot, Thomas Venet

► **To cite this version:**

Lucie Mougenot, Thomas Venet. Les pratiques évaluatives.. Bruno Poucet; Julien Cahon. Réformer le système éducatif: pour une école nouvelle, mars 1968, Presses universitaires de Rennes, pp.274-285, 2021, 978-2-7535-8084-8. hal-04197686

**HAL Id: hal-04197686**

**<https://u-picardie.hal.science/hal-04197686>**

Submitted on 16 Oct 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Les pratiques évaluatives.

Lucie Mougenot et

Thomas Venet

Les actes du colloque d'Amiens de 1968 – parus en 1969 – sont riches de propositions permettant de rompre avec les habitudes pédagogiques, jugées néfastes pour les élèves. Dès l'avant-propos de ces actes, elles sont largement dénoncées : « poser le problème de la formation des maîtres, c'est poser par voie de conséquence presque tous les problèmes de l'enseignement<sup>1</sup>. » Les pratiques évaluatives des enseignants figurent aussi parmi les nombreux problèmes qui jalonnent l'ouvrage et font l'objet de propositions concrètes : « Notre pays est atteint d'un véritable délire notateur<sup>2</sup> » ; les mots sont forts et reflètent un point de vue qui semble justifié au regard des constats réalisés à l'époque.

En effet, la lecture des actes permet de relever de nombreux éléments témoignant d'une forte critique des démarches d'évaluation telles qu'elles étaient appliquées à cette époque et des perspectives dans le but de développer une démarche alternative afin que l'école ne soit plus aussi sélective et conservatrice. Ces pratiques ont-elles évolué depuis 1968 ? Les idées défendues dans ce colloque ont-elles pu progressivement être développées, partagées, mises en œuvre au sein de l'école ? Qu'en est-il aujourd'hui ? À partir d'une recherche à but exploratoire, menée à l'échelle de l'académie d'Amiens, nous avons souhaité questionner le point de vue d'acteurs à propos de l'évolution des pratiques évaluatives du colloque d'Amiens à aujourd'hui. Ce travail a été mené dans le cadre d'un programme de recherche régional intitulé Picardie Réussite Éducative (projet PREUVE), et sur la base d'entretiens semi-directifs auprès d'inspecteurs ayant débuté leur carrière en tant qu'enseignant dans les années 1970 et ayant accompli leur carrière en Picardie. Les données présentées dans ce chapitre émanent de quatre entretiens. Deux inspecteurs ont enseigné dans le premier degré puis sont devenus Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN), dont l'un fut chargé de mission pour l'école maternelle. Deux autres ont été enseignants dans le second degré puis inspecteurs académiques-

---

<sup>1</sup> AAERS, *Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en éducation*, Paris, Dunod, 1969, p. 8

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 15.

inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) en histoire-géographie et philosophie. Précisez la discipline ? .

Ce chapitre revient, en trois temps, sur les idées défendues lors du colloque d'Amiens pour changer les méthodes d'évaluation des élèves, qui sont ensuite mises en perspective avec le point de vue des inspecteurs interrogés, puis avec les évolutions pédagogiques constatées. Enfin seront abordés les obstacles majeurs qui freinent l'évolution des pratiques évaluatives professorales.

## **En finir avec les notes et les classements ?**

Globalement, les acteurs du colloque d'Amiens dénoncent un enseignement resté traditionnel en dépit de l'évolution de la société.

« Encyclopédisme et intellectualisme, conjugués avec la passion des Français pour les distinctions et les diplômes, aboutissent à l'examinite, véritable maladie de l'appareil scolaire. Celle-ci, par rétroaction, influence aussi bien les structures que les méthodologies<sup>3</sup>. »

Le manque d'adaptation de l'école est décrié, en faisant référence par exemple à la persistance d'un enseignement très encyclopédique qui ne prend pas en compte la singularité des personnes – par le recours notamment aux progressions linéaires – et basé sur une conception égalitariste et méritocratique.

« La hiérarchie qu'elle (l'école) institue, fondée sur les examens et les concours anonymes, ne peut être qu'une hiérarchie du mérite (...) Il fallait sélectionner « les meilleurs » sur des critères abstraits et identiques pour tous<sup>4</sup>. »

La place du maître est aussi critiquée, en partie pour son rapport très hiérarchique avec les élèves et le fait qu'il soit à la fois enseignant et juge. « Bien peu (les enseignants) reconnaissent avec humilité qu'il est bien difficile d'affirmer qu'un devoir vaut 8, plutôt que 9, 10 ou 11. Il est urgent de remédier à une telle inconséquence, dont les effets rendent notre système d'examen tellement exposé à la critique<sup>5</sup>. » Par conséquent, les finalités de l'école et les moyens utilisés doivent être repensés collectivement et de façon urgente selon les acteurs du colloque. Certaines préconisations sont faites, notamment celle de remplacer l'échelle de

---

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 47.

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 37.

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 402.

notation par un autre système moins hiérarchisant et davantage en lien avec les qualités des élèves :

« On pourrait envisager de déterminer non pas une « moyenne » et un unique « niveau » mais trois orientations intellectuelles et affectives, selon les qualités dominantes : la capacité d'expression écrite et le savoir-faire « intellectuel » (...) ; la capacité d'expression concrète et le savoir-faire « pratique » (...) ; la capacité d'expression orale et le savoir-faire « social » (...)»<sup>6</sup> ; « le certificat (...) ferait ressortir le niveau obtenu (A, B ou C) dans chacune des catégories<sup>7</sup>. »

La place de l'évaluation est, quant à elle, directement liée aux conceptions de l'enseignement elles-mêmes dénoncées. Les modalités d'évaluation sont largement remises en cause, tant les évaluations internes (quotidiennes, au sein de la classe) qu'externes, c'est-à-dire celles relatives aux examens. Tout au long de leur scolarité les élèves sont jugés et classés, ce qui ~~gène~~ provoque un « sentiment permanent d'humiliation et d'échec<sup>8</sup> » pour la majorité d'entre eux. De fait, cet abus de la notation et des classements aboutit à une baisse du niveau, une démobilisation d'une grande partie des élèves qui ont perdu confiance en leurs capacités.

« Sur cent enfants d'une génération, il n'est pas exagéré d'estimer que quatre-vingt dix au moins, à un moment ou à un autre de leurs études, auront été jugés et proclamés « insuffisants », au vu de la moyenne arithmétique de leurs notes<sup>9</sup>. »

Dès le plus jeune âge, les enfants sont jugés et on ne leur signifie essentiellement ce qui ne va pas, ce qui n'est pas conforme aux attentes :

« À peine sorti du climat agréable des classes maternelles, le jeune français entre dans l'arène, il est noté, classé, étiqueté ; dès la première composition, dès le premier classement mensuel ou trimestriel, la petite société se divise en premiers, ou presque premiers, en moyens, et en derniers<sup>10</sup>. »

Cette obsession à évaluer et hiérarchiser les élèves sans prendre en compte leurs caractéristiques est ainsi largement critiquée notamment pour son rôle dans la reproduction des inégalités sociales : « l'orientation et la vie dépendent pour tous, peu ou prou, des résultats scolaires<sup>11</sup>. »

---

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 62 et 63.

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 63

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>9</sup> *Ibid.* p. 51

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 401.

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 51

Depuis, les recherches ont largement permis de concevoir autrement l'évaluation et de développer des méthodologies qui permettent d'évaluer pour apprendre (on parle aujourd'hui d'une évaluation au service des apprentissages) et de répondre directement aux préconisations faites lors du colloque<sup>12</sup>. Par exemple, cela se traduit par l'importance de dire aux individus ce qu'ils réussissent avant tout et de ne plus avoir recours systématiquement à des échelles normatives ou ordinales pour évaluer. Les résultats de la recherche montrent ainsi qu'il est possible d'aller bien plus loin que les idées positives qui ont émané du colloque d'Amiens. Les premiers travaux, dans les années 1970, de Bloom et Hasting sur l'évaluation formative sont régulièrement affichés comme une première étape du changement de paradigme<sup>13</sup>. La mise en place de l'évaluation critériée à partir des années 1980, les tentatives menées actuellement pour promouvoir une évaluation positive (loi de refondation de 2013) peinent toutefois à être investies aux différents niveaux de la scolarité. Les travaux récents montrent à quel point ces questions sont toujours d'actualité, très investies par la recherche mais encore difficilement observables et généralisées dans les pratiques professorales. Toutefois, les critiques des méthodes d'évaluation qui sélectionnent et comparent les élèves étaient déjà présentes lors du colloque d'Amiens : « en quantifiant les notes, on méconnaît l'importance des qualités humaines qui ne se quantifient pas<sup>14</sup>. » ; l'école « élimine d'après le niveau, relativement à une « moyenne » illusoire<sup>15</sup>. »

Les entretiens menés auprès des inspecteurs ont montré que les conceptions restent en majorité traditionnelles et guidées par les examens. La notation reste prédominante tout comme la nécessité (justifiée ou non) à un moment donné de classer les individus. Selon les inspecteurs, la hiérarchisation des élèves apparaît très tôt et la compétition à l'école est très forte, même si les classements explicites ont disparu. Ces constats généraux rapportés par les personnes interrogées corroborent les travaux de Fabrizio Butera sur la menace de l'évaluation à l'école tout comme le rapport de l'inspection générale de 2013<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> Voir notamment HADJI Charles, *L'évaluation à l'école*, Paris, Nathan, 2015 ; MOTTIER LOPEZ Lucie, *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2015 ; BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline et DARNON Céline, *L'évaluation, une menace ?*, Paris, PUF, 2011 ; FIGARI Gérard et MOTTIER LOPEZ Lucie, *Recherches sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, 2006.

<sup>13</sup> - BLOOM Benjamin, HASTINGS Thomas et MADAUS Georges, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New-York, McGraw-Hill Book. Co., 1971

<sup>14</sup> AAERS, *op. cit.* p. 53.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline et DARNON Céline, *op.cit.* ; CHARBONNIER Daniel, HOUCROT Alain, KERRERO Christophe, MOUTOUSSAMY Isabelle et THOLLON Frédéric, *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*, Rapport de l'IGEN 2013-072, 2013.

Ainsi, les inspecteurs témoignent d'une évolution assez lente, d'une forte inertie des pratiques pédagogiques, même si, par moment, ils ont pu constater des avancées positives ou des innovations mais qui restent isolées et se diffusent peu.

## **Comment changer les pratiques évaluatives ?**

Trois éléments semblent avoir eu des effets en termes de transformations des pratiques pédagogiques évaluatives selon les inspecteurs interrogés : certains textes officiels, la formation initiale et continue des enseignants et l'accompagnement des équipes.

### **Les textes officiels**

Les inspecteurs interrogés mettent en avant la capacité de certains programmes – notamment les plus récents – à modifier les pratiques de façon claire. Ces textes inciteraient les enseignants à modifier leurs méthodes de travail, et certains programmes font figure de moments charnières en posant de nouvelles orientations à suivre en termes de pédagogie et d'évaluation.

« Un changement de programme, même si on garde les mêmes questions mais que les approches sont complètement différentes, bouscule » (IA-IPR 1<sup>17</sup>).

« Je dirais qu'ils ont été déstabilisés par les programmes, les changements. Les compétences, et les évaluations de compétences, ça a déstabilisé. Ils se sentaient démunis. Ils avaient l'impression que ça demandait beaucoup plus de travail » (IEN 2).

L'impact des textes officiels sur les pratiques a été relevé essentiellement dans la période récente, notamment avec les textes de 2008 et de 2015 pour le premier degré et en particulier la maternelle. Les programmes de 2015 apparaissent comme un bouleversement dans la façon d'agir, de penser et d'évaluer des enseignants du cycle 1.

« (Dans) les programmes de 2002 de 2008, on était quand même dans une logique d'apprentissage-évaluation très contrainte, très guidée et tout d'un coup, on leur demande de pratiquement d'inverser leur pratique. Et pour le coup, on a vu des évolutions, mais on a vu aussi à quel point c'était difficile pour eux de modifier leur pratique, leurs représentations » (IEN 1).

Les textes de 2015 entrent en rupture complète avec ceux de 2008 en proposant une démarche inversée. Autant ceux de 2015 sont perçus comme très positifs et vont dans le sens des

---

<sup>17</sup> Voici les caractéristiques des quatre inspecteurs interrogés : l'IPR-IA 1 était auparavant enseignant en histoire géographie, l'IPR-IA 2 était enseignant en philosophie, l'IEN 1 était enseignant dans le premier degré et l'IEN 2 enseignante dans le premier degré. Tous ont réalisé leur carrière en Picardie et sont aujourd'hui retraités ou assurent d'autres fonctions.

pédagogies alternatives en partant des besoins des élèves et en valorisant les réussites et les progrès, autant ceux de 2008 ont contribué à réinvestir des pratiques normatives notamment en mettant en évidence les manques et ce, dès le plus jeune âge de la scolarisation. Le rapport d'inspection général sur la maternelle de 2011<sup>18</sup> a d'ailleurs réalisé ces mêmes constats et a su préconiser des mesures qui ont été mises en place dans les textes de 2015. Il s'agit alors d'inverser la logique actuelle et dépasser « une conception régressive qui met l'école maternelle au service de l'école élémentaire en la conduisant à adopter prématurément la forme scolaire » (IEN 1).

À propos des programmes de 2008 : « il y a quand même eu des inflexions provoquées par ces outils et programmes qui ont amené des pratiques de classe très spécifiques où on mettait l'accent sur le tout évaluation » (IEN 1). Ainsi, les enseignants sont passés des livrets d'évaluation construits selon une approche normative qui incite à la comparaison sociale, à la mise en place de carnets de suivi des apprentissages qui partent de ce que font les élèves, valorisent l'évaluation par observation tout en prenant en compte les rythmes de chacun tel que le préconise Viviane Bouysse<sup>19</sup>. La difficulté a été cependant d'accompagner les enseignants à la mise en œuvre de ces textes pour ne pas qu'ils se le représentent comme un retour en arrière : « L'arrivée des programmes de 2015 était une reconduction de ce qu'ils avaient connu, les plus anciens, en début de carrière. Pour le coup il a fallu lutter contre ça » (IEN 1).

## **La formation initiale et continue**

Outre les programmes, la formation initiale est également un vecteur central pour faire évoluer les pratiques pédagogiques. Lors du colloque d'Amiens, le besoin de formation initiale a été largement débattu afin de dépasser l'inculcation de savoirs encyclopédiques pour prendre davantage en compte la pédagogie et s'appuyer sur les recherches menées en sciences humaines :

« Ce qui nous paraît indispensable, c'est l'acquisition d'une méthode de réflexion fondée sur les concepts et la méthodologie des sciences de l'homme : observation scientifique de comportements, techniques de recueil de renseignements et d'observation, de mesure et d'évaluation scientifiques »<sup>20</sup>.

« L'apprentissage du métier au contact de la réalité, c'est-à-dire de la classe, doit évidemment compléter la formation théorique des futurs enseignants »<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> BOUYSSSE Viviane, CLAUS Philippe et SZYMANKIEWICZ Christine, *L'école maternelle*, Rapport de l'IGEN 2011-108, 2011

<sup>19</sup> BOUYSSSE Viviane, *Évaluation positive à la maternelle*, conférence du 25/11/15 à Nîmes :

<https://mediacenter.ac-montpellier.fr/videos/MEDIA160122163735521/multimedia/MEDIA160122163735521.mp4> (consulté le 21/08/2018).

<sup>20</sup> AAERS, *op. cit.* p. 252.

Durant les entretiens, certaines périodes fastes ressortent, durant lesquelles la formation initiale des enseignants aurait été particulièrement efficace, notamment quand la formation était bien plus orientée sur la pratique.

À propos de la formation des PEGC : « il n’y avait pas la pression d’un CAPES à obtenir la première ou la seconde année. L’objectif était de maîtriser des programmes, qu’ils allaient devoir enseigner, et faire classe, par, la première année, des temps d’observation et des prises en main qui ne soient pas en responsabilité, et la deuxième année en responsabilité en se partageant la même classe à deux ; on est vraiment dans du pratico-pratique. C’est le seul moment où j’ai pu voir des gens qui avaient l’ambition de devenir professeur, avoir le temps de la réflexion, de la mise en pratique et du retour » (IA-IPR 1).

Par contraste, la formation initiale actuelle des enseignants est plutôt critiquée. Celle-ci est perçue par les inspecteurs que nous avons rencontrés comme trop dispersée et trop courte, avec beaucoup de pression due à la maîtrise. Ce constat émerge aussi dans les actes du colloque d’Amiens, où l’on perçoit, à la lecture, un manque de temps et de formation pour les nouveaux enseignants :

| Point de vue des inspecteurs   | Actes du colloque d’Amiens  |
|--|---|
| <p>« Et là c’est fini. Quand ils arrivent sur le terrain dans une classe ils sont démunis. Ça ne s’invente pas, c’est un métier, ça s’apprend. Et je crois que c’est la formation qu’il faudra renforcer {...} Parce qu’ils sont quand même à mi-temps dans une classe, mi-temps en formation, et ces jeunes-là, sont obnubilés aussi par leur mémoire, ... Ils ne prennent pas le temps de réfléchir à leur démarche » (IEN 2).</p> | <p>« Poursuivant des études de faculté, parallèlement à leur stages, les stagiaires du CAPES n’ont pas le temps de suivre des enseignements de psycho-pédagogie, ni même d’avoir des discussions de groupe sur leurs expériences isolées de stagiaires dans les classes. » p. 255</p> <p>« Si la formation professionnelle est et sera toujours indispensable, elle doit être profondément repensée. Actuellement, son organisation reste imprégnée par une conception artisanale du métier ». p. 253</p> |

Ce manque de centralité de la pédagogie dans la formation des enseignants et le manque de temps de formation apparaissent comme un facteur induisant des travers.

<sup>21</sup> *Ibid.* p. 253.

| Point de vue des inspecteurs  | Actes du colloque d'Amiens  |
|---|---|
| « J'ai l'impression que maintenant on tombe dans un travers de travail sur fiches {...} Ca ne renvoie pas aux programmes, ça renvoie à des démarches pédagogiques qui sont pas intégrées par ces jeunes enseignants-là. C'est des démarches qu'ils n'ont pas intégrées et puis une solution de facilité que de tomber dans le travers du fichier » (IEN 2). | « Si l'expérience de la responsabilité est abordée par un jeune maître trop faiblement préparé à ses difficultés, elles le déconcerteront, et même il sera difficile de l'aider à les surmonter » <sup>22</sup> . |

Ces propos de l'IEN qui rejoignent ceux de Prénom Marie-Thérèse Zerbato-Poudou en 2013 à propos de l'usage des fiches :

« La prolifération des fiches, issues notamment d'internet, donne l'illusion que ce type de supports permet à l'élève d'apprendre en repassant simplement sur des formes tracées et en les reproduisant maintes fois, ce qui donne à penser que l'apprentissage de l'écriture serait issu de la répétition ou du seul conditionnement moteur<sup>23</sup>. »

La formation continue a fait l'objet d'une réflexion importante lors du colloque d'Amiens. Des propositions concrètes ont émergé dans le but de s'adapter à l'évolution sociale de façon urgente : « La formation des maîtres doit être permanente<sup>24</sup> » ; « C'est le travail en commun des maîtres à partir des questions qu'ils se posent qu'il faut donc instituer<sup>25</sup> ». Le projet consiste davantage à répondre aux besoins des enseignants, dans la lignée de la formation initiale, qu'à proposer une forme scolaire de formation, déconnectée de pratiques de classe : « La formation permanente des maîtres ne peut être donnée de façon « scolaire »<sup>26</sup> ».

Cette formation a pu servir, selon les inspecteurs, de moteur pour l'évolution des pratiques à certaines périodes. Les années 80 ont été manifestement une période charnière au cours de laquelle les moyens étaient mis pour assurer une formation continue importante et les résultats étaient perceptibles. Mais depuis elle a diminué, jusqu'à se limiter aux animations pédagogiques comprises dans les heures de service ou à l'initiative du CRDP.

<sup>22</sup> AAERS, *op. cit.* p. 255.

<sup>23</sup> ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, Points de vue sur l'enseignement du graphisme et l'écriture, Contribution au conseil scientifique de l'Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques (AGEEM), 2013.

<sup>24</sup> AAERS, *op. cit.* p. 272.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 276.

<sup>26</sup> *Ibid.* p. 280.

« [La formation continue] a effectivement diminué, dans les années 1980, on pouvait convoquer les gens sur une semaine. Offrir 4 ou 5 jours de travail en continu. Le droit à la formation était clair et net » (IA-IPR 1). « Refaire des formations continues comme il y avait il y a quelques années parce que là, les formations ce sont beaucoup les animations pédagogiques ; il faudrait en plus des formations continues sur 3-4 semaines sur un domaine précis. Ils partaient pendant 4 semaines et ils étaient remplacés ; ça n'existe plus ça maintenant. Maintenant il ne reste que les 18 heures d'animation pédagogiques qui sont les formations ; il y a un peu de formation à distance, et puis des conférences, à Canopée ou à l'université, les enseignants peuvent y aller, mais bon, pas beaucoup » (IEN 2).

## **L'accompagnement et l'ouverture de l'école**

Au-delà des prescriptions liées aux programmes ou à la formation, il semble que l'évolution dans les pratiques soit essentiellement rendue possible par un fort accompagnement des équipes au niveau local. Par exemple, le programme de maternelle de 2015 accompagné par la mise en place du carnet de suivi des apprentissages semble être en rupture avec les précédents textes et ont été très accompagnés par les équipes d'inspecteurs dans le département de la Somme. C'est grâce en partie à cet accompagnement que les équipes ont pu s'approprier les nouveaux outils bien qu'ils soient totalement nouveaux et impliquent de grands changements de représentations.

À propos des programmes de 2015 à la maternelle : « globalement il y eu quand même un fort accompagnement sur le département, mais aussi une prise de conscience que l'on attendait autre chose des enseignants mais autre chose aussi des élèves finalement et une autre relation à l'élève, au savoir, qui correspondait finalement aux envies des enseignants et ça, ça a été favorisant pour faire évoluer les pratiques » (IEN 1).

Les inspecteurs sont unanimes quant aux bienfaits de l'accompagnement qui est proposé surtout dans les établissements classés REP ou REP+, tout en soulevant aussi l'écart qui apparaît avec les établissements ordinaires. La prise en compte des difficultés a beaucoup évolué :

« Si je regarde quand j'ai commencé par exemple, et ce qu'étaient les enfants en difficulté dans les classes : ils étaient au fond de la classe. Ou à côté. Il y avait trois rangs, très souvent, il y avait les bons les moyens et les autres. {...} L'enseignement était très normatif, il y avait les notes, classement et les élèves en difficulté devaient suivre, s'accrocher, travailler plus que les autres. Ils étaient punis si le travail n'était pas fait » (IEN 1).

« Ce qu'ont apportés ces réseaux d'établissements (REP) ; les premiers travaux autour de la capacité des élèves, de l'estime de soi, viennent de ces établissements. C'est des lieux où il y a une telle urgence pour gérer la difficulté scolaire qu'on est obligé de changer de mode de

fonctionnement. Ça me paraît incontournable. [Dans ces établissements, il y a] plus de moyens, et un taux d'encadrement un peu plus élevé. Et puis ils savent aussi que la solution n'est pas uniquement en classe. Le travail avec les associations de quartier, c'est ancré, c'est installé » (IA-IPR 1).

Dans les secteurs les plus accompagnés, les écoles et établissements seraient, aux dires des inspecteurs, plus ouverts sur l'extérieur et chercheraient davantage à travailler avec les familles. Cela entraîne néanmoins une mise à l'écart de certains secteurs.

### **Les obstacles à une évolution positive des pratiques**

Suite aux constats effectués par les inspecteurs et aux pistes qu'ils défendent pour redéfinir l'évaluation scolaire, nous présentons à présent les arguments qu'ils avancent, justifiant cette difficile et lente évolution des pratiques. Ces arguments sont bien souvent déjà identifiés dans les actes du colloque d'Amiens.

#### **La notation comme norme sociale**

L'évolution des pratiques évaluatives, aux dires des inspecteurs interrogés, semble être freinée par le recours massif à la notation. On pourrait penser que cela touche davantage les classes à examens mais les pratiques normatives, la quantification des résultats des élèves et l'intérêt porté à la performance plus qu'au processus d'apprentissage touchent tous les niveaux d'enseignement :

| Point de vue des inspecteurs  | Actes du colloque d'Amiens   |
|---|--|
| <p>« C'est très difficile de changer parce que tout le monde souhaite dans le fond maintenir cette notation parce que c'est un moyen de communication, et un moyen de pouvoir » (IA-IPR 2).</p> <p>« Quand j'ai commencé à présenter le carnet de suivi la première réaction que j'avais systématiquement était "attendez, vous êtes au pays des bisounours ? La sélection ils vont l'avoir, au bac il y aura des notes !" » (IEN 1).</p> | <p>L'examinite : « influence perturbatrice qu'elle exerce, tout au long de la scolarité, sur la forme des appréciations et des classements<sup>27</sup>. »</p> |

<sup>27</sup> AAERS, *op. cit.* p. 52.

Le rapport de l'inspection générale de 2013<sup>28</sup> sur l'évaluation en France met en avant cette difficulté à concevoir d'autres méthodes d'évaluation au service de l'apprentissage des élèves. Les observations des inspecteurs corroborent les nombreuses recherches menées à ce sujet qui montrent pourquoi les enseignants ont tant de difficultés à se séparer de la notation<sup>29</sup>. L'évolution apparaît cependant dans l'utilisation de critères d'évaluation élaborés collectivement par les enseignants et pouvant être communiqués aux élèves.

« On dit toujours que les examens conduisent la façon de travailler. C'est vrai sur des matières générales sur les terminales, où on fait bachoter les élèves, ça peut être aussi vrai en 3<sup>ème</sup> quand il y a le brevet, on a toujours comme ça tiré vers le haut des résultats non pas en les bricolant, mais par ce que les conditions et les critères d'évaluation étaient de plus en plus explicites » (IA-IPR 1).

« En classe il y a eu des effets, on l'a constaté pour le bac oui, en philosophie les professeurs notent d'une manière plus... avec davantage de critères, et avec toute l'échelle » (IA-IPR 2).

Qu'en est-il des nouveaux outils notamment du livret scolaire unique mis en place du cycle 2 au cycle 4 ? Certains établissements disent abandonner la notation mais recourent à d'autres échelles, ou transforment les notes en compétences, voire en pourcentages de compétences atteintes, ce qui complexifie encore plus l'évaluation et n'annihile nullement la hiérarchisation et compétition entre élèves. Le rapport de l'IGEN de 2013 montre à ce propos que l'utilisation d'échelle hiérarchise les élèves et ne les aide pas à avancer. Cette quantification pour exprimer des acquisitions (et surtout les manques) est largement critiquée par la recherche pour la pression qu'elle exerce sur les individus et son absence totale de bienfait pour l'apprentissage et le développement<sup>30</sup>.

### **Une logique descendante**

Les enseignants ont des représentations très sélectives de l'évaluation. « Le bac sert de norme pour la façon d'enseigner » (IA-IPR 2). Pour préparer au mieux leurs élèves à la suite, c'est à dire aux années futures, on assiste à l'utilisation très tôt de méthodes, de dispositifs que

---

<sup>28</sup> CHARBONNIER Daniel, HOUCROT Alain, KERRERO Christophe, MOUTOUSSAMY Isabelle et THOLLON Frédéric, La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales, Rapport de l'IGEN 2013-072, 2013

<sup>29</sup> BUTERA Fabrizio, DARNON Céline, BUCHS Céline et MULLER Dominique, « Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage », In R.-V. JOULE et P. HUGUET (Éd.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, Grenoble, PUG, 2006.

<sup>30</sup> Sur ce point, voir SUPIOT Alain, *La gouvernance par les nombres, cours au Collège de France 2012-2014*, Paris, Fayard, 2015 et BUTERA Fabrizio, DARNON Céline, BUCHS Céline et MULLER Dominique, « Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage », In R.-V. JOULE et P. HUGUET (Éd.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, Grenoble, PUG, 2006.

les élèves connaîtront plus tard mais qui finalement ne sont pas adaptés à leurs besoins. Ce constat était déjà d'actualité en 1968 :

| Point de vue d'un inspecteur   | Actes du colloque   |
|--|---|
| <p>« On a l'impression que malgré les recherches et les textes, l'aval commande l'amont, alors que cela devrait être systématiquement le contraire. Pour inverser la tendance, je pense qu'il faut repartir du début. On parlait d'accompagnement, et bien il faut accompagner chacun au début et aux articulations » (IEN 1).</p> | <p>« L'école (...) se réfère essentiellement à l'échelle de valeur du baccalauréat (...) celui-ci (...) reste conçu comme le laurier qui couronnait au Moyen Age les vainqueurs du tournoi scolastique. » AAERS p. 51</p> |

D'après cet inspecteur (IEN 1) une solution serait de prendre appui sur les pratiques des plus petites classes pour que les enseignants perçoivent d'autres manières d'enseigner, d'autres méthodes pédagogiques, ce qui leur permettrait de constater qu'il est tout à fait possible de faire autrement ; cependant, il remarque que la tendance est inverse : on prépare les élèves toujours à la suite. Cette fonction préparatoire corrobore l'analyse de Viviane Bouysse à propos des programmes de la maternelle avant 2015 : « la fonction propédeutique de l'école maternelle s'est trouvée revalorisée du fait d'un pilotage par l'aval<sup>31</sup>. » De même, « il y a un fonctionnement du système qui conduit à des représentations chez les enseignants qui font qu'il faut sélectionner, le plus tôt possible. Et apprendre c'est s'exercer » (IEN 1).

La loi de refondation de l'école qui prône une évaluation positive peine à être mise en place, notamment à cause de la persistance de la notation :

« Pour l'élémentaire et le collège, on a permis que la notation perdure, ce qui fait qu'on a empêché une évolution plus naturelle par un autre système. En tout cas on n'a pas permis la bascule comme on a pu le faire à l'école maternelle » (IEN 1).

### **Le manque de travail en équipe**

Enfin, un autre élément est évoqué par les inspecteurs en tant que frein à l'évolution des pratiques. Il s'agit de la difficulté à travailler en équipe au sein d'une même école ou d'un établissement. Cette nécessité de travailler en équipe préoccupait déjà en 1968 :

---

<sup>31</sup> BOUYASSE Viviane, « Apprendre à l'école maternelle ». *Administration & Éducation*, n°152, vol 4, 2016, p.61-69.

« Comment s'étonner de la difficulté des professeurs à travailler en équipe, à concevoir leur enseignement comme une partie d'un tout, alors qu'ils ne disposent d'aucuns concepts, d'aucune méthodologie (...). » AAERS p.251.

Lors des entretiens, les inspecteurs ont fait part d'un manque de communication qui engendre des formes d'hostilité entre les niveaux – primaire et collège, ou collège et lycée – s'apparentant à des reproches. Elle entrave aussi la diffusion des innovations qui peuvent être développées par certains enseignants, mais qui restent de fait des initiatives isolées.

« Le discours déjà à ce moment-là c'était que quand les élèves arrivent en 6<sup>e</sup> ils ne savent pas lire, pas compter... On reportait toujours... On ne prenait jamais l'élève tel qu'il était à l'arrivée en 6<sup>e</sup>... j'ai connu les débuts des PPRE passerelles, à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Très difficile à mettre en place avec les profs de collèges... Ils n'avaient pas non plus cette culture là... les reproches sont durs envers les maitres... "Vous n'avez pas fait telles choses, ils ne connaissent pas ça, ils ne savent pas lire, pas écrire" » (IEN 2).

« Chacun est dans son coin, fait des choses très bien, ce n'est pas le problème, ... mais de manière non concertée. Et ça ne peut pas être efficace. Moi je pense que si vraiment une région veut afficher une ambition de réussite pour tous les enfants il faut créer cette synergie » (IEN 1).

## Conclusion

En définitive, les discours des inspecteurs ayant réalisé toute leur carrière en Picardie, entre les années 1970 et aujourd'hui, montrent que les pratiques pédagogiques évoluent lentement. L'obstacle majeur qui apparaissait dans les années 60, appelé « délire notateur <sup>32</sup>» par André Lichnerowicz, professeur au collège de France et président de l'AAERS, est toujours présent et semble être un très grand frein à l'évolution positive des pratiques pédagogiques. En effet, la mise en place de l'évaluation positive n'a pas réellement abouti, sauf à la maternelle, mais là aussi les acteurs restent persuadés que les prochaines mesures officielles n'iront pas dans le sens d'une évolution positive au plan pédagogique.

« Le fait de réintroduire des évaluations à l'entrée au CP très formalisées, qui à mon avis sont contre productives au regard de la recherche en plus, puisqu'ils n'évaluent pas ce qui pourrait être de l'ordre des indicateurs de réussite à l'entrée au CP. ... J'ai peur que ça vienne refermer les choses et réinviter les enseignants à ne travailler que des éléments pour que les élèves réussissent ces évaluations-là » (IEN 1).

Lors du colloque d'Amiens de 1968, deux préconisations majeures avaient émergé, mais il semblerait qu'on soit encore loin aujourd'hui de pouvoir vanter leur mise en œuvre : réaliser une différenciation qualitative des élèves (motivation et progression) plutôt qu'une

---

<sup>32</sup> AAERS, *op. cit.* p. 15.

quantification des résultats et réaliser des bilans scolaires individualisés basés sur les qualités dominantes de chacun pour remplacer les examens ; ces bilans seraient accompagnés de certification positive plutôt que des refus de diplôme.

Rapport de l'IGEN et actes de colloque :

AAERS, *Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en éducation*. Paris, Dunod, 1969.

BOUYSSÉ Viviane, CLAUS Philippe et SZYMANKIEWICZ Christine, *L'école maternelle*, Rapport de l'IGEN 2011-108, 2011.

BOUYSSÉ Viviane, *Évaluation positive à la maternelle*, conférence du 25/11/15 à Nîmes.

<https://mediacenter.ac-montpellier.fr/videos/MEDIA160122163735521/multimedia/MEDIA160122163735521.mp4>  
(consulté le 21/08/2018)

ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, *Points de vue sur l'enseignement du graphisme et l'écriture*, Contribution au conseil scientifique de l'Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques (AGEEM), 2013.

Ouvrages et articles scientifiques

BLOOM Benjamin, HASTINGS Thomas et MADAUS Georges, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill Book, 1971.

BOUYSSÉ Viviane, « Apprendre à l'école maternelle ». *Administration & Éducation*, n°152, vol 4, 2016, p.61-69.

BUTERA Fabrizio, DARNON Céline, BUCHS Céline et MULLER Dominique, « Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage », In R.-V. JOULE et P. HUGUET (Éd.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, Grenoble, PUG, 2006.

BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline et DARNON Céline, *L'évaluation, une menace ?* Paris, PUF, 2011.

CHARBONNIER Daniel, HOUCROT Alain, KERRERO Christophe, MOUTOUSSAMY Isabelle et THOLLON Frédéric, *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*, Rapport de l'IGEN 2013-072, 2013.

FIGARI Gérard et MOTTIER LOPEZ Lucie, *Recherches sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, 2006.

HADJI Charles, *L'évaluation à l'école*, Paris, Nathan, 2015.

MOTTIER LOPEZ Lucie, *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck, 2015.

SUPIOT Alain, *La gouvernance par les nombres, cours au Collège de France 2012-2014*, Paris, Fayard, 2015.