



ACTES

DE LA CONSTANTE MACABRE À L'ÉVALUATION PAR CONTRAT DE CONFIANCE

Colloque de Toulouse du MCLCM (★)

Vendredi 28 - Samedi 29 Mai 2010

(★) Mouvement
contre la
constante
macabre



UNIVERSITÉ
PAUL
SABATIER



TOULOUSE III



à l'université Paul Sabatier de Toulouse

Actes réalisés par G. Lauton.

p.	SOMMAIRE		
3	PROGRAMME du Colloque	Message d'Olivier DUGRIP, Recteur de l'académie de Toulouse.	5
4	INTRODUCTION par André ANTIBI, Président du Mouvement contre la Constante macabre		
	ACTUALITÉ		
07	Lettre du MCLCM en réponse au "Rapport sur l'Ecole" de la Cour des Comptes	INTERVIEW du MCLCM par l'UNEF : questions-réponses	12
08	Lettres du MCLCM et des trois fédérations de parents d'élèves (APPEL, FCPE, PEEP) au Ministre de l'Éducation Nationale, Luc Chatel.		
	TABLES RONDES		
15	Daniel AMÉDRO (IA-DSDEN de Tarn-et-Garonne) : <i>Évaluations et constante macabre</i>	Éric FAVEY (Secrétaire général adjoint de la Ligue de l'Enseignement.) : <i>Une question de confiance !</i>	26
18	Brigitte BAJOU (IGEN-Doyenne du groupe des mathématiques) : <i>Évaluation des élèves, constante macabre et contrat de confiance</i>	Jacques MOISAN (Inspecteur général, pilote du groupe thématique des inspections générales : « <i>Pratiques d'évaluation des élèves</i> »)	27
19	Guy BROUSSEAU (médaille Felix Klein) : <i>Évaluation par contrat de confiance et évaluation par compétences</i>	Jacques NAVEZ (coordonateur MCLCM pour l'Afrique sub-saharienne) : <i>La constante macabre en Afrique</i>	28
23	Dominique COURTILOT (Inspectrice pédagogique régionale) : <i>EPCC et évaluation par compétences</i>	Manuel DÍAZ REGUEIRO (coordonateur MCLCM pour l'Espagne) : <i>Algunas ideas sobre la situación del combate contra la constante macabra en España</i>	29
24	Antoine EVENNOU (Président de l'Union Nationale Lycéenne) : <i>L'évaluation : vectrice d'inégalités et centre des enjeux pédagogiques du XX^{ème} siècle</i>	Arnold BAC : L'EPCC pour une réelle démocratisation de l'École.	30
	ATELIERS		
32	Romain FAYEL (coordonateur MCLCM pour l'enseignement primaire) : « <i>Que fait-on à présent ?</i> »	Jean-Paul KELLER (professeur de mathématiques en classe préparatoire) : <i>Analyse d'une expérience EPCC en Classe Préparatoire</i>	39
33	Florence BUFF (Coordonnatrice nationale du groupe EPCC en langues vivantes) : <i>Expression écrite et évaluation par contrat de confiance dans les matières littéraires</i>	Daniel JUSTENS - Philippe LANGENAKEN (Coordonateurs MCLCM en Belgique) : <i>EPCC : interprétations statistiques de résultats.</i>	40
36	Corinne CROC, membre du bureau du MCLCM (Coordonnatrice EPCC en matières scientifiques dans le secondaire) : <i>Et si tout était enfin en train de changer pour nos élèves ?</i>	Marie DELAERE (professeure en SEGPA) : <i>EPCC en SEGPA : illusion ou nécessité ?</i>	42
37	Gérard LAUTON (coordonnateur EPCC pour le post-Bac)	Élodie CARTAUD et Frédéric MARTY (chargés de mission au MCLCM) : <i>L'envers de la note : ou comment les élèves évaluent-ils leurs notes ?</i>	46
38	Ludovic D'ESTAMPES (professeur en école d'Ingénieurs) : <i>Évaluation par contrat de confiance</i>		



DE LA CONSTANTE MACABRE À L'ÉVALUATION PAR CONTRAT DE CONFIANCE

Colloque de Toulouse
Vendredi 28 (dès 13h) & Samedi 29 Mai 2010
Université Paul Sabatier, Grand Auditorium
118. rte de Narbonne

SAMEDI 29 MAI

Programme

VENDREDI 28 MAI

13H 00 : ACCUEIL DES PARTICIPANTS

13H 30 : INAUGURATION, avec la participation de :

- Mme la Ministre Fadela Amara, représentée par Vincent Mano, Conseiller technique
- Jean-Michel Blanquer, Directeur Général de l'Enseignement Scolaire, représenté par Jean-Michel Colonna, Inspecteur d'académie, Mission "Internats d'excellence".
- Olivier Dugrip, Recteur de l'académie de Toulouse
- Gilles Fourtanier, Président de l'Université Paul Sabatier.

14H 00 : EXPOSÉ D'INTRODUCTION, par André Antib, Président du MCLCM

14H 30 : TABLE RONDE « L'EPCC, PARENTS ET ENSEIGNANTS » animée par Arnold Bac, Membre du bureau du MCLCM, avec la participation de :

- Éric Favey, Secrétaire national de la ligue de l'enseignement
- Jean-Jacques Hazan, Président de la FCPE
- Philippe Vrand, Président de la PEEP
- Béatrice Barraud, Présidente nationale de l'APPEL.

15H 30 : TABLE RONDE « EPCC ET EVALUATION PAR COMPETENCES » animée par le Recteur André Legrand, avec la participation de :

- Daniel Amedro, Inspecteur d'académie
- Guy Brousseau, Médaille Félix Klein
- Dominique Courtillot, Inspectrice d'académie-IPR
- Bernard Dizambourg, Inspecteur général
- Jacques Moisan, Inspecteur Général, Pilote du groupe thématique des inspections générales « Pratiques d'évaluation des élèves »

16H 45 : PAUSE

17H 15 – 18H 30 : ATELIERS, première séance*

19H 00 : RÉCEPTION à la Mairie de Toulouse

08H 45 : TABLE RONDE « LE MCLCM EN FRANCE ET A L'ETRANGER » animée par le Recteur Philippe Joutard, avec la participation de :

- Pierre Cohen, Maire de Toulouse, Ingénieur de recherche
- François David, Président de Formiris
- Mohamed Akkar, Coordonnateur MCLCM pour l'Afrique du nord
- Brigitte Bajou, Doyenne de l'Inspection Générale de mathématiques
- Jacques Navez, Coordonnateur MCLCM pour l'Afrique subsaharienne
- Manuel Diaz Regueiro, Coordonnateur MCLCM pour l'Espagne

10H 00 : TABLE RONDE « LA CONSTANTE MACABRE ET LES JEUNES » animée par Élodie Cartaud et Frédéric Marty, chargés de mission au MCLCM, avec la participation de :

- Antoine Événou, Président de l'UNL
- Jean-Baptiste Prévost, Président de l'UNEF
- Mohamed Toufike, Président de la FIDL
- Stéphane Haar, Président de la JOC
- des représentants du Conseil de la Vie Lycéenne (CVL).

11H 00 : PAUSE

11H30 – 13H : ATELIERS, seconde séance*

14H 30 : COMPTE-RENDU DES ATELIERS

16H 30 – 17H : CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

*ATELIERS :

- Enseignement primaire (Romain Fayel, Monique Tantot)
- Enseignement secondaire, matières littéraires (Florence Buff)
- Enseignement secondaire, matières scientifiques (Corinne Croc)
- Enseignement adapté (Marie Delaere)
- Personnel d'inspection et de direction (Georges Belmonte, Pierre Viala)
- Post Bac (Gérard Lauton, Xavier Buff, Ludovic d'Estampes, Jean-Paul Keller, Jean-Paul Logé)
- Europe (Belgique : Daniel Justens, Philippe Langenaken - Espagne : Manuel Diaz Regueiro)
- Afrique (Maroc : Mohamed Akkar, Ahmed Daïfe – Tunisie : Salma Elaoud)
- Afrique subsaharienne : Jacques Navez)
- Amérique centrale et Amérique du Sud : (Costa Rica : Bernardo Montero – Mexique : Edgardo Locia, Efrén Marmolejo – Pérou : Uldarico Malaspina)
- Éléves et étudiants (Élodie Cartaud et Frédéric Marty).

Le thème de ce colloque est connu de la majorité des participants. Il s'agit pour le MCLCM de lutter contre un dysfonctionnement dont sont victimes les élèves, mais aussi leurs enseignants : il faut toujours qu'il y ait de l'échec pour que la situation paraisse normale. Nous sommes en présence d'une tradition injuste et sournoise, dont les enseignants (ça a été mon cas durant de très longues années) n'ont pas conscience, ni les élèves et leurs parents d'ailleurs.

Je peux affirmer que ce phénomène de société pourrait notre système éducatif, qui, pourtant, a de très bons points par ailleurs. Ma réponse au Président de la cour des comptes concernant son dernier rapport sur l'Ecole m'a permis d'apporter une précision, très importante me semble-t-il, sur l'analyse des causes de la situation du système éducatif français (voir page suivante)

Depuis 2003, grâce à notre action et aux nombreux soutiens dont bénéficie le MCLCM, la situation a évolué favorablement.

Nous ne serions évidemment pas arrivés à ce stade sans les nombreux soutiens de la première heure : la très grande majorité des associations et des syndicats en relation avec l'Ecole, quelle que soit leur sensibilité politique ou religieuse. Les lettres adressées tout récemment à Monsieur le Ministre Luc Chatel par les trois principales associations de parents d'élèves, l'APEL, la FCPE, la PEEP, et par le MCLCM, illustrent parfaitement ce dernier point (voir annexe)

Quelques précisions me semblent tout à fait utiles :

- Notre objectif n'est nullement la suppression des notes. La constante macabre n'est pas un problème de notes ; si on remplaçait les notes par des appréciations ou par des compétences acquises ou non, compte tenu de la mentalité française actuelle, il y aurait toujours un certain pourcentage de mauvaises appréciations ou de compétences non acquises pour que la situation paraisse normale.

- Notre objectif n'est pas de mettre des bonnes notes à tous les élèves, mais d'encourager leur travail en l'évaluant de façon juste, par exemple en utilisant le système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC).

- Il n'y a aucune incompatibilité avec une évaluation par compétences ; au contraire, l'EPCC peut aider l'enseignant à pratiquer une évaluation par compétences. Plus précisément, il suffit d'associer à chaque compétence une liste précise de questions, et d'évaluer la compétence à l'aide d'un contrôle EPCC portant sur cette liste de questions.

Au nom de notre association, je tiens, pour terminer, à remercier chaleureusement tous les participants à ce colloque, et particulièrement deux personnalités pour leur récent soutien :

Madame la Ministre Fadéla Amara qui m'a longuement reçu et qui a été sensible au fait que les premières victimes de la constante macabre sont les enfants de milieu défavorisé,

Monsieur le Directeur de la DGESCO, Jean-Michel Blanquer, qui s'est clairement prononcé dans le sens de notre action.

André Antibì,
Président du MCLCM

NB. Un grand merci à Elodie Cartaud et à Frédéric Marty, chargés de mission au MCLCM, qui ont participé efficacement à l'élaboration de cette brochure, et à Gérard Lauton qui en a assuré la réalisation.

Mesdames, Messieurs,

Au moment où s'ouvre ce colloque sur la constante macabre et l'évaluation par contrat de confiance, je souhaite vous indiquer en quelques mots comment j'aborde cette question.

Le système éducatif est engagé dans un vaste effort pour la réussite des élèves, -du plus grand nombre possible d'entre eux. Je sais quel est l'engagement des enseignants pour ce grand objectif. Je sais aussi – parce qu'ils me le disent quand je me rends dans les écoles ou les établissements – quel peut être leur désappointement quand ils constatent que leurs élèves n'obtiennent pas toujours les résultats escomptés. Cela fait penser à ce titre d'un ouvrage québécois : **« Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? »**.

Eh bien je crois que ce genre de constat renvoie, au moins en partie, à la question de l'évaluation. En effet, que l'enseignant enseigne, c'est une chose ;

mais encore faut-il que l'élève apprenne ; il faut pour cela qu'il fournisse un travail personnel de révision et d'entraînement ; et c'est à ce point précis qu'André Antibi fait des propositions particulièrement intéressantes avec ce qu'il appelle l' *« évaluation par contrat de confiance »*. Ce dispositif – qu'il aura l'occasion de décrire au cours de ces deux jours – favorise le travail des élèves parce que l'enseignant leur donne, quelques jours avant le contrôle, un programme détaillé de révision.

Je veux vous dire ceci, mesdames, messieurs : la lutte pour la réussite des élèves est quelque chose de complexe ; cela mobilise beaucoup d'énergies diverses et variées ; je suis convaincu que la réflexion peut encore nous faire progresser.

Je souhaite un vif succès à ce colloque, et tous mes vœux vous accompagnent !

ACTUALITÉ

Professeur André Antibì,
Président du Mouvement
Contre La Constante Macabre

antibi@cict.fr , 0686415224

à Didier Migaud,
Président de la Cour des comptes,

Objet : rapport sur l'Ecole

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de vous informer que j'ai lu avec intérêt le rapport de la Cour des Comptes sur l'Ecole. Je pense effectivement qu'il y a un certain nombre de points à améliorer, et que la position du système éducatif français sur le plan international est anormale.

Je me permets toutefois de signaler qu'une des causes importantes de l'échec scolaire n'est pas dénoncée. Plus précisément, il n'est fait aucune allusion à un dysfonctionnement très grave de notre système éducatif.

Il s'agit en réalité d'un véritable phénomène de société dont les élèves, mais aussi leurs enseignants sont victimes. Plus précisément, dans notre pays, imaginons un professeur excellent en présence d'élèves excellents. Dans un tel contexte toutes les notes devraient être bonnes. S'il en est ainsi, le professeur est montré du doigt et passe pour un professeur laxiste, peu sérieux. Ainsi, sous la pression de la société, les enseignants, inconsciemment, sont des sélectionneurs malgré eux.

En d'autres termes, il faut toujours qu'il y ait un certain pourcentage d'échec, une constante macabre en quelque sorte, pour que la situation paraisse normale.

Dans ces conditions, il est clair que les solutions qui sont proposées dans ce rapport ne suffiront pas à améliorer notre système éducatif.

Ce phénomène de constante macabre est actuellement reconnu par pratiquement tous les parte-

naires de notre système éducatif : associations et syndicats d'enseignants, de chefs d'établissement, d'inspecteurs d'académie, de directeurs diocésains, de parents d'élèves, d'élèves et d'étudiants. Il en est question dans le rapport de la commission parlementaire « Gersperrin » sur le socle commun. Un colloque sur ce thème a eu lieu au Sénat ; Richard Descoings en fait état dans un entretien au Nouvel Observateur en septembre 2009.

La constante macabre est la principale cause de plusieurs graves dysfonctionnements qui sont mis en évidence dans votre rapport ; par exemple le nombre élevé d'élèves en échec scolaire, l'influence des inégalités sociales dans la réussite scolaire ; en effet, concernant ce dernier point, il convient de préciser que tous les élèves français sont victimes de ce dysfonctionnement, mais les premières victimes de ce phénomène sont les enfants de milieu défavorisé qui se retrouvent souvent en situation d'échec artificiel malgré leur travail et l'assimilation des connaissances de base ; en effet, comme dans un concours, le nombre d'élèves qui réussissent doit être limité.

Il existe évidemment d'autres points de notre système éducatif qui doivent être améliorés ; mais aucune mesure ne pourra être vraiment efficace tant que la constante macabre sera présente dans les mentalités. Ainsi, l'objectif de ma démarche n'est pas de remettre en cause le rapport de la cour des comptes dans son ensemble, mais d'éviter que ce rapport, comme d'autres rapports précédents sur ce thème, soit d'une efficacité très limitée.

Au nom du MCLCM (mouvement contre la constante macabre), je me permets de vous demander de bien vouloir prendre en considération ce déplorable dysfonctionnement, et d'inciter à la mise en place d'autres types d'évaluation des élèves, par exemple le système d'évaluation par contrat de confiance qui encourage les élèves à travailler beaucoup plus, en confiance (voir site mclcm.fr)

Je me tiens à votre disposition, Monsieur le Président, pour tout complément d'information sur ce sujet, et vous prie de croire à l'expression de mes sentiments respectueux.

Toulouse le 15 mai 2010, André Antibì

Lettres du MCLCM et des trois fédérations de parents d'élèves (APPEL, FCPE, PEEP) au Ministre de l'Education Nationale, Luc Chatel.

Professeur André Antibì

Président du MCLCM

94 chemin Riverotte, 31860 Labarthe sur Lèze

(0686415224 , antibi@cict.fr) à Luc CHATEL

Ministre de l'Education Nationale

Monsieur le Ministre,

J'ai l'honneur de vous faire savoir que j'ai été chargé par le MCLCM et par les trois fédérations de parents d'élèves (APEL, FCPE, PEEP) de vous faire parvenir les lettres ci-jointes dont les contenus sont tout à fait convergents, voire identiques.

Il s'agit essentiellement, d'une part d'attirer de nouveau votre attention sur la gravité pour notre système éducatif du phénomène de constante macabre; d'autre part de vous demander de bien vouloir soutenir encore plus notre combat contre ce terrible dysfonctionnement en encourageant la mise en place d'autres systèmes d'évaluation des élèves, par exemple le système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC).

Ce système, déjà mis en pratique avec succès par des milliers d'enseignants, permet à la fois de supprimer la constante macabre et de faire travailler bien plus les élèves, en confiance.

Je vous prie de croire, Monsieur le Ministre, à l'expression de mes sentiments respectueux.

André Antibì

PJ. Lettres de l'APEL, de la FCPE, du MCLCM, de la PEEP



Paris, le 23 avril 2010

**Appel à Luc Chatel, Ministre de l'Education Nationale
POUR UNE ÉVALUATION PLUS JUSTE DU TRAVAIL DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS**

Monsieur le Ministre,

Nous avons l'honneur d'attirer votre attention sur un grave dysfonctionnement du système éducatif dont est victime notre pays. Depuis plusieurs années déjà, nous soutenons la proclamation de Monsieur Antiby qui, dans son ouvrage, *La constante macabre**, s'exprime ainsi :

« En raison de conceptions ancrées sur le classement des individus, les pratiques d'évaluation apparaissent souvent comme un couperet destiné à sélectionner. Elles sont assujetties généralement à la règle des trois tiers : un tiers de « *mauvais* », souvent même d'ailleurs plus d'un tiers lorsque la moyenne de classe est seulement de 10 sur 20, un tiers de « *moyens* » et un tiers de « *bons* », y compris quand les objectifs ont été globalement atteints par la grande majorité des élèves ». Ce phénomène se manifeste, à de rares exceptions près, aux différents étages du système éducatif.

D'autre part, les moyennes singulièrement basses de résultats d'épreuves, y compris dans des classes de très bon niveau, posent problème et ne peuvent être vues sous le seul angle du constat. Il en est de même pour les taux d'échec accablants à certains examens.

Ainsi, sous la pression de la société, les enseignants sont souvent des sélectionneurs malgré eux, alors que leur vraie mission est d'enseigner, d'éduquer et d'amener chaque élève au meilleur de ses capacités. Cette situation peut contribuer au découragement de générations d'élèves qui, malgré leur travail et leur niveau, font partie du « *mauvais tiers* », et perdent confiance en eux.

Depuis 2003, le combat contre cette constante macabre, mené avec conviction, a déjà donné des résultats très positifs :

- reconnaissance quasi officielle du phénomène, notamment par Richard Descoings, lors de la mission qui lui fut confiée, et pratiquement tous les partenaires du système éducatif (syndicats des inspecteurs d'académie, association des directeurs diocésains, syndicats d'enseignants, de chefs d'établissement, mouvements pédagogiques,...),
-
- mise en pratique avec succès, par des milliers d'enseignants, d'un système d'évaluation par contrat de confiance permettant d'éradiquer ce dysfonctionnement et d'inciter les élèves à travailler beaucoup plus, en confiance.

APEL NATIONALE
277 rue Saint Jacques
75240 Paris Cedex 05
T : 01 53 73 73 90
F : 01 53 73 74 00
secreariat@apelnationale.fr



**POUR UNE ÉVALUATION PLUS JUSTE
DU TRAVAIL DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS**

*Lettre de la FCPE à Monsieur le Ministre Luc CHATEL (Avril
2010)*

Monsieur le Ministre,

La FCPE a l'honneur d'attirer votre attention sur un très grave dysfonctionnement de notre système éducatif dont sont victimes les élèves de notre pays et qui paralyse notre système éducatif. Il y a cinq ans déjà nous proclamions que les pratiques d'évaluation des compétences des élèves apparaissent trop souvent comme un couperet destiné à sélectionner.

En raison de conceptions ancrées sur le classement des individus, elles sont généralement assujetties à la règle des trois tiers : un tiers, voire davantage, de « *mauvais* », lorsque la moyenne de classe est seulement de 10 sur 20, un tiers de « *moyens* » et un tiers de « *bons* ». Cette règle s'appliquant y compris quand les objectifs ont été globalement atteints par la grande majorité des élèves. Ce phénomène, relaté sous le nom de « *constante macabre* » se manifeste, à de rares exceptions près, dans tous les niveaux de scolarité de l'élève. Par ailleurs, les parents d'élèves peuvent faire le même constat lors des examens : les moyennes singulièrement basses des résultats aux épreuves et les taux d'échec accablants à certains examens, y compris dans des classes de très bon niveau, posent problème et ne peuvent être vues sous le seul angle du constat.

Sous la pression de la société, les enseignants deviennent trop souvent et malgré eux des « *sélectionneurs* », alors que leur vraie mission devrait rester la formation des élèves. Ceci contribue au découragement de générations entières d'élèves qui, malgré leur travail et leur véritable niveau de compétences, font partie du « *mauvais tiers* », et perdent confiance en eux. Elle entraîne souffrance et démotivation, porteuses de déscolarisation et d'incivilités dans les établissements.

Depuis 2003, le combat contre la constante macabre, mené avec conviction par le Mouvement Contre La Constante Macabre que la FCPE soutient, a déjà donné des résultats très positifs :

- reconnaissance quasi officielle de ce dysfonctionnement, notamment par votre chargé de mission Richard Descoings, soutien du Ministère et de pratiquement tous les partenaires du système éducatif (syndicats des inspecteurs d'Académie, association des directeurs diocésains, syndicats d'enseignants, de chefs d'établissement, mouvements pédagogiques)

- adoption avec succès, par des milliers d'enseignants, d'un système d'évaluation par contrat de confiance permettant d'éradiquer ce dysfonctionnement en permettant aux élèves d'évaluer leurs compétences grâce à un système de notation et d'évaluation juste.

Mais cela ne suffit pas !

Ces méthodes fragilisant encore davantage les élèves et le système éducatif dans son ensemble, il nous semble urgent que votre ministère fasse clairement connaître son soutien à cette démarche. Il est fort important en effet que soit enfin encouragée dans le cadre des innovations prônées dans la circulaire de rentrée 2010 par exemple, la mise en place d'autres démarches d'évaluation. Le système d'évaluation par contrat de confiance, qui consiste à relever les progrès et les acquis obtenus plutôt qu'à noter les faiblesses de l'élève, permet que justice et équité soient les deux règles qui président aux méthodes d'évaluations, comme elles doivent l'être aux conditions d'apprentissage de tous les élèves.

Cette pratique, une des dix compétences de l'enseignant, nécessite une formation approfondie et nous ne pouvons donc que regretter que la réforme actuelle de la formation des enseignants la supprime.

En espérant que vous serez sensible à l'intérêt de ce combat contre l'injustice et souvent même la souffrance dont sont victimes un grand nombre de nos enfants, nous vous prions de croire, Monsieur le Ministre, à l'expression de notre haute considération.



POUR UNE ÉVALUATION PLUS JUSTE DU TRAVAIL DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS

Lettre de la PEEP à Monsieur le Ministre Luc CHATEL (Avril 2010)

Monsieur le Ministre,

Nous avons l'honneur d'attirer votre attention sur un très grave dysfonctionnement de notre système éducatif dont est victime notre pays. Il y a cinq ans déjà nous proclamions :

« En raison de conceptions ancrées sur le classement des individus, les pratiques d'évaluation apparaissent souvent comme un couperet destiné à sélectionner. Elles sont assujetties généralement à la règle des trois tiers : un tiers de « mauvais », souvent même d'ailleurs plus d'un tiers lorsque la moyenne de classe est seulement de 10 sur 20, un tiers de « moyens » et un tiers de « bons », y compris quand les objectifs ont été globalement atteints par la grande majorité des élèves. Ce phénomène, relaté sous le nom de « constante macabre »* se manifeste, à de rares exceptions près, aux différents étages du système éducatif.

D'autre part, les moyennes singulièrement basses de résultats d'épreuves, y compris dans des classes de très bon niveau, font problème et ne peuvent être vues sous le seul angle du constat. Il en est de même pour les taux d'échec accablants à certains examens.

Ainsi, sous la pression de la société, les enseignants sont souvent des sélectionneurs malgré eux, alors que leur vraie mission est de former. Cette situation peut contribuer au découragement de générations d'élèves qui, malgré leur travail et leur niveau, font partie du « mauvais tiers », et perdent confiance en eux.

Depuis 2003, le combat contre la constante macabre, mené avec conviction, a

déjà donné des résultats très positifs : reconnaissance quasi officielle de ce phénomène, notamment par votre chargé de mission Richard Descoings, soutien du Ministère et de pratiquement tous les partenaires du système éducatif (syndicats des Inspecteurs d'Académie, association des Directeurs Diocésains, syndicats d'Enseignants, de Chefs d'Etablissement, mouvements pédagogiques,...), mise en pratique avec succès, par des milliers d'enseignants, d'un système d'évaluation par contrat de confiance permettant d'éradiquer ce dysfonctionnement et d'inciter les élèves à travailler beaucoup plus, en confiance.

Mais cela ne suffit pas. Il est à présent indispensable que les hauts responsables de l'Etat fassent nettement connaître leur soutien à cette démarche en attirant l'attention des acteurs du système éducatif sur l'existence de ce véritable phénomène de société dont les enseignants ne sont pas responsables, et en encourageant la mise en place d'autres démarches d'évaluation, par exemple le système d'évaluation par contrat de confiance.

En espérant que vous serez sensible à l'intérêt de ce combat contre l'injustice et souvent même la souffrance dont sont victimes un grand nombre de nos enfants, nous vous prions de croire, Monsieur le Ministre, à l'expression de notre haute considération.

— « La Constante Macabre » par André ANTIBI, éd. Math'Adore - 2003, préfacé, entre autres, par Guy Brousseau (médaillé Félix Klein), Hubert CURIEN (ancien Ministre de la Recherche), Jean FABRE (Inspecteur Général), Recteur Philippe JOUTARD, Recteur André LEGRAND (ancien Directeur des Lycées), Jean-Christophe YOCOZ (Médaille Fields).

Pouvez-vous nous expliquer ce qu'est la "constante macabre" ?

Il s'agit d'un véritable phénomène de société qui paralyse notre système éducatif.

Plus précisément, imaginons un professeur excellent, avec des élèves excellents. Dans un tel contexte, toutes les notes devraient être bonnes. Paradoxalement, si elles le sont, le professeur est suspecté de laxisme, de manque de sérieux.

Ainsi, sous la pression de la société, à de rares exceptions près, les enseignants se sentent obligés, inconsciemment, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, une constante macabre en quelque sorte¹, même dans les classes de très bon niveau, pour que leur évaluation et leur enseignement soient crédibles.

Ce dysfonctionnement est actuellement reconnu par pratiquement tous les partenaires de notre système éducatif, dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé : syndicats et associations d'enseignants, d'élèves, de parents d'élèves, de chefs d'établissement, d'inspecteurs d'académie, de directeurs diocésains,...

• ***Quelles sont les catégories d'étudiants les plus touchés par la "constante macabre" ?***

Tous les élèves et tous les étudiants sont victimes de ce dysfonctionnement. Pour s'en convaincre, il suffit de remarquer que les soutiens à notre combat contre la constante macabre proviennent d'organisations de toutes tendances. Ce problème se situe clairement au-delà des clivages politiques traditionnels. Il n'en demeure pas moins que les plus touchés sont les enfants de milieux défavorisés, ceux qui ne peuvent pas se faire aider dans leurs foyers ou par des cours particuliers, les étudiants obligés de travailler pour pouvoir faire des études. En effet, dans la mesure où chaque examen est un concours déguisé, ce sont les premiers élèves ou étudiants qui, malgré leur travail et leur niveau, se retrouvent en situation d'échec, très souvent artificiel.

Une précision importante : d'autres chercheurs ont dénoncé avant moi le fait que l'école reproduit les inégalités sociales. On pensait alors que, compte tenu de leur environnement familial, certains élèves ne pouvaient assimiler certains programmes

scolaires. Le phénomène de constante macabre met l'accent sur un problème bien plus déplorable : même lorsque les connaissances scolaires sont acquises, certains élèves se trouvent en situation d'échec et d'exclusion uniquement parce qu'ils ont la malchance de faire partie des « moins bons ». Ainsi, lutter contre la constante macabre, c'est avant tout lutter contre l'injustice, et la souffrance non méritée de nombreux jeunes.

- Quelles sont les évolutions que vous proposez pour sortir de ce mode d'évaluation ?

Un système d'évaluation destiné à éradiquer ce phénomène a été expérimenté pendant trois ans. Il s'agit du système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC). Ce système est très facile à utiliser et ne nécessite aucun moyen supplémentaire². Il est déjà mis en pratique par des milliers de professeurs, à tout niveau d'enseignement. Cette méthode d'évaluation repose sur le principe de base suivant : l'élève doit prendre conscience du fait que les efforts qu'il fournit ne sont pas vains, que le travail est une valeur importante.

Réalisation pratique

- *Programme de révision* : une semaine environ avant chaque contrôle de connaissances, l'enseignant donne un programme très détaillé de révisions; plus précisément, il choisit et communique une liste de points (cours, exercices,...)

« balayant » toutes les notions fondamentales du programme officiel, déjà traités et corrigés en classe. L'élève est informé que les 4/5 environ de l'épreuve du contrôle porteront sur certains des points de la liste. Précisons qu'il ne s'agit nullement de communiquer le sujet du contrôle à l'avance!

Cette liste, qui peut contenir certains points des programmes précédents, doit être suffisamment substantielle pour supprimer tout risque d'apprentissage par cœur immédiat.

- *Séance de questions-réponses* : deux ou trois jours environ avant l'épreuve, l'enseignant organise une séance de questions-réponses au cours de laquelle les élèves peuvent demander des explications ou des précisions sur certains points mal compris.

- *Elaboration et correction du sujet* : le sujet du contrôle doit être de longueur raisonnable ; il est

normal que les meilleurs élèves terminent avant la fin du temps imparti. On peut leur proposer des questions difficiles non notées. D'autre part, les règles de rédaction, malheureusement absentes des programmes officiels, doivent être précisées par l'enseignant.

Les résultats

Les expérimentations de ce système font apparaître très clairement les points suivants :

- La constante macabre est supprimée.
- Les élèves font leurs révisions en confiance, bien moins stressés.
- Les moyennes de classe augmentent de 2 à 3 points sur 20 mais cette augmentation n'est pas uniforme: certains élèves découragés jusqu'ici mais travailleurs augmentent leur moyenne de 5 à 6 points.

- Les notes restent étalées, mais cette fois les élèves qui n'ont pas de bons résultats sont responsabilisés : ils savent pourquoi: trop de lacunes antérieures, manque de travail...

- Une très forte majorité d'élèves aime ce système.

Point très important : les élèves, mis en confiance, travaillent beaucoup plus. Ainsi, ce système n'est en rien laxiste. Il est destiné à supprimer la constante macabre mais aussi à encourager et récompenser le travail.

1 « *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves* », André Antibî, (2003), éditions math'adore.

2 « *Les notes : la fin du cauchemar, ou comment supprimer la constante macabre* », André Antibî, (2007), éditions math'adore.

TABLES RONDES

« L'Education nationale est une vaste machine à évaluer les élèves ! », entendons souvent dire.

Oui, certes. Mais le moyen de faire autrement ? Pour enseigner et faire apprendre, pour orienter et certifier, il faut bien évaluer les élèves. Pour que l'élève s'élève il faut bien le confronter à des exigences et à des normes. Où est le problème ?

1. DES CONSTATS :

Plusieurs pratiques d'évaluation sont en présence :

☐ L'évaluation diagnostique, à laquelle pourvoient les contrôles de début d'année ou les liaisons inter-cycles, mais aussi, au quotidien, -mais y est-on toujours aussi attentif qu'il le faudrait ?, -les premières minutes de classe au cours desquelles l'enseignant fait le lien avec la séance précédente et vérifie les connaissances des élèves sur lesquelles il va s'appuyer pour le cours du jour. Les évaluations nationales de masse peuvent aussi être conçues dans une optique d'évaluation diagnostique.

☐ L'évaluation formative, effectuée en cours d'activité, visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage. Cette évaluation, non notée, est faite de rétroactions (les plus immédiates possibles), de conseils, d'explications individualisées, de dialogue entre le maître et l'élève. Elle reconnaît le droit à l'erreur (si on ne peut pas faire des erreurs en apprenant en classe, où peut-on bien en faire ?). Tournée vers l'amélioration des connaissances et des compétences, vers la régulation du processus *enseigner-apprendre*, elle permet la mise en place des dispositifs d'aide personnalisée. L'exemple type d'évaluation formative est le dialogue maître-élève pendant la classe/le cours et pendant les séances d'exercices.

☐ L'évaluation sommative, notée¹, pour scander les différentes séquences de la progression annuelle. Cette évaluation constitue un rendez-vous avec le socle et le programme. Elle est tournée vers le positionnement, la réussite ou l'échec. L'enseignant, qui n'est plus, ici, dans un rôle d'accompagnement des apprentissages, mais de jugement de

l'avancement de ceux-ci, sanctionne les erreurs. Les contrôles organisés par le maître, les épreuves communes, les examens² sont des exemples d'évaluation sommative. Alors que l'évaluation formative aide à l'apprentissage, l'évaluation sommative reconnaît et atteste les compétences. Il faut bien que l'évaluation se déploie sous ces différentes facettes dans les écoles et les établissements. La question n'est pas tant celle de l'omniprésence de l'évaluation, mais que les différentes facettes de l'évaluation soient effectivement mobilisées et articulées par les enseignants, et que chaque type d'évaluation serve bien les objectifs qui sont les siens. L'évaluation formative doit être bien conçue et mise en oeuvre de façon à informer effectivement l'enseignant et l'élève sur le degré d'atteinte des objectifs ; elle ne doit pas donner lieu à l'attribution de notes. L'évaluation sommative, par contre, conduit à l'attribution de notes dont on fait la somme (d'où évaluation *sommative*) et dont on tire des moyennes. Si problème il y a, c'est peut-être que, souvent, cette distinction entre évaluation formative et sommative n'est pas assez clairement aperçue, et que c'est la seconde nommée qui prédomine.

Cette question se trouve sérieusement compliquée du fait que l'évaluation sommative n'est pas seulement prise dans cette tension avec l'évaluation formative, qui est propre au système enseigner-apprendre, mais qu'elle charrie aussi – le système éducatif étant ce qu'il est – des enjeux de parcours scolaire de l'élève (à quelles études mes « moyennes » vont-elles me permettre d'accéder ?), i.e. de réalisation personnelle et professionnelle, i.e. encore des enjeux de vie (à quelle place dans la société mes études vont-elles me permettre de prétendre ?). Les parents, qui ont une conscience particulièrement aiguë du fait que l'évaluation sommative (la note) est tournée vers le classement et la sélection, – c'est-à-dire, n'ayons pas peur des mots, vers la production de hiérarchies d'excellence, – formulent à son égard des exigences particulières d'efficacité et de justice, auxquelles, d'ailleurs, elle ne peut guère se soustraire eu égard à la très grande visibilité sociale de la note.

¹ Eventuellement anonyme, par exemple dans le cas des épreuves communes corrigées collectivement par l'ensemble des professeurs d'un niveau.

² Au sein de l'évaluation sommative, on distingue fréquemment l'évaluation certificative, dont les examens sont un exemple.

2. DES QUESTIONS :

Les deux types d'évaluation, pour être réellement au service de la réussite des élèves, doivent pourtant être envisagés de concert et dans leurs articulations. Voici, dans cet esprit, quelques questions qui nous paraissent pertinentes :

a. Dans la plupart des cas, c'est la même personne qui assure l'évaluation formative (ordonnée à l'aide et au conseil) et l'évaluation sommative (assignée au jugement et à la sanction). Deux postures - pédagogue et sélectionneur - qui se révèlent d'autant plus difficiles à articuler et à concilier que si la première est consciente et assumée, la seconde ne l'est pas. Cette confusion des rôles dans la même personne est-elle toujours souhaitable et soutenable ? Par exemple, ne faut-il pas l'interroger au moment de l'évaluation de fin d'année ou de fin de cycle ?

b. L'évaluation formative occupe-t-elle dans nos pratiques toute la place qu'elle mérite ?

c. Que va-t-on évaluer dans une posture d'évaluation formative ? Et dans une posture d'évaluation sommative ? Ce qui est appris par l'élève fait-il l'objet de la même attention dans les deux cas ? En outre, la place reconnue à l'erreur ne pourra pas être la même dans les deux cas ; la prise en compte des progrès réalisés par l'élève en fonction des efforts fournis non plus.

d. L'évaluation sera-t-elle ordonnée d'abord et avant tout au programme ou fera-t-elle une place à la connaissance des difficultés des élèves et de leurs profils cognitifs ? Pédagogie de la maîtrise dans le 1er cas ; pédagogie différenciée dans le second.

e. Quelle adéquation entre le contenu évalué et le contenu enseigné ? Attention à ne pas évaluer des choses qui n'ont pas été enseignées !

f. Les règles et procédures d'évaluation sont-elles claires et connues de tous ?

g. Que cherche l'évaluateur ? A comparer les élèves entre eux (exemple : 1er, 2è, 3è, etc.) ou à situer chaque élève par rapport à un critère extérieur particulier (objectif pour Sylvie : sauter 1,10 m ; pour Martine : 1,15 m ; pour Henri : 1,25 m.) ? Evaluation normative dans le 1er cas ; évaluation critériée dans le second³.

³ Le socle commun de connaissances et de compétences et les grilles de référence qui l'accompagnent sont logiquement porteurs d'un développement de l'évaluation critériée.

h. En quoi l'évaluation (formative ou sommative) favorise-t-elle le travail de l'élève ?

i. En quoi l'évaluation (formative ou sommative) favorise-t-elle les apprentissages ?

j. En quoi favorise-t-elle la prise de conscience de ses erreurs et de ses progrès ?

En quoi est-elle propice à la confiance en soi ? A la construction d'une relation positive au savoir et à l'Ecole ? A la construction de l'autonomie ?

k. Quelle part l'élève peut-il prendre à l'évaluation de ses performances ?

l. Les élèves qui écopent de mauvaises notes les ont-ils méritées ?

3. LES REPONSES DE L'EVALUATION PAR CONTRAT DE CONFIANCE :

On pourrait allonger la liste. C'est le grand mérite d'André Antiby, avec l'analyse de la constante macabre et le dispositif d'Evaluation Par Contrat de Confiance (EPCC), de débusquer les impensés des pratiques d'évaluation des enseignants, non pas du tout pour clouer ceux-ci au pilori, mais pour faire ressortir les effets de systèmes qui contribuent puissamment à les entretenir ; d'autant plus puissamment que – c'est la définition même de l'effet de système – l'ensemble des protagonistes de l'école adhèrent à la constante macabre ; ils y adhèrent en toute inconscience et de bonne foi.

Ce qui est en jeu dans l'EPCC, me semble-t-il, c'est plusieurs choses :

a. La justice du système d'évaluation, tout d'abord, car les élèves qui ont des mauvaises notes sont seulement ceux qui sont réellement en situation d'échec scolaire⁴ ; ne viennent pas s'y ajouter, au nom de la constante macabre, d'autres élèves qui ne sont pas vraiment en échec.

b. Le rapport au savoir de l'élève, ensuite : est-ce que ça vaut la peine de travailler, de réviser ? Nous pensons ici à la communication aux élèves, huit jours avant le contrôle, de la liste des éléments du programme qui vont être évalués (soyons précis : l'enseignant, bien sûr, ne communique pas à l'avance la liste des exercices qui vont constituer le contrôle,

⁴ Cette position peut, bien sûr, -et même doit, -être critiquée : est-il admissible que l'Ecole accepte en son sein – *par principe* - tel ou tel niveau d'échec scolaire ? La réponse est non ! Nous nous contentons de suggérer ici que ce vaste chantier de lutte contre l'échec peut commencer par l'élimination de la part de celui-ci qui résulte de la constante macabre.

mais il va demander aux élèves, pendant le contrôle, de résoudre des exercices déjà corrigés en classe).

c. L'image que l'élève a de lui-même : est-ce que je vais y arriver ? Mais, si je révise, ça marche ! Je ne suis peut-être pas ce mauvais élève qu'on me dit que je suis.

d. Une meilleure articulation entre évaluation formative (la séance de questions/réponses qui, dans l'EPCC, précède le contrôle) et évaluation sommative (le contrôle lui-même).

e. Cet aspect est, nous semble-t-il, souvent mal perçu, et cela conduit beaucoup de commentateurs à surévaluer le volet évaluation sommative de la démarche d'André Antibé au détriment du volet évaluation formative.

f. Enfin, l'EPCC peut apporter sa contribution à la réduction de l'échec scolaire (à tout le moins celui qui est généré par la constante macabre) et donc à l'efficacité du système éducatif ; comment espérer résorber l'échec scolaire, en effet, si le mécanisme de la constante macabre le recrée en permanence à *bas bruit* ?

4. UNE EXPÉRIENCE EN TARN ET GARONNE, À MÉDITER :

L'année scolaire 2009-2010 a été marquée, en Tarn-et-Garonne, par l'organisation d'une série de conférences à l'intention des enseignants sur le thème de l'évaluation, dans la continuité des animations conduites en 2007-2008 et 2008-2009 sous le titre général « *Tout le monde peut apprendre !* ». André Antibé a donné, le 1er septembre et le 14 octobre 2009, deux grandes conférences qui ont touché respectivement 450 et 520 personnes, soit près de mille enseignants du département. Par ailleurs, Laurent Talbot, maître de conférences à l'IUFM de Toulouse, a donné à l'IUFM de Montauban, le 11 février, une autre conférence sur le thème de l'évaluation formative.

Une première remarque : ces initiatives ont reçu un accueil enthousiaste des enseignants, non seulement parce qu'ils se posent – qui peut l'ignorer ? – beaucoup de questions sur l'évaluation des élèves, mais aussi parce que cette façon de placer leur formation, pour ainsi dire, « *sur la place publique* » leur est apparue comme une valorisation de leur métier et des interrogations qu'il comporte.

Parlons maintenant de la réception du discours d'André Antibé. Les analyses que celui-ci propose des

« *impensés des pratiques enseignantes* », -et qui conduisent à la constante macabre, correspondent profondément au vécu des enseignants. Leur qualité d'écoute et les questions qu'ils posent ensuite le montrent. Les parents qui ont assisté aux conférences, y retrouvent, quant à eux, leur questionnement courant sur les notes (des bonnes notes, oui, mais point trop n'en faut, sinon c'est suspect...). Beaucoup d'enseignants ont puisé dans ces journées la motivation pour tenter quelque chose de nouveau. Une quinzaine d'écoles et plusieurs collèges ont engagé des actions collectives tendant à la rénovation des pratiques d'évaluation. Pour les soutenir, André Antibé est venu une troisième fois dans le département, le 16 décembre, pour répondre à leurs questions.

Quelles leçons tirer de cette action ? L'organisation d'actions de formation sur une grande échelle, et avec l'appui de l'administration départementale, a eu le mérite de créer très vite une culture commune sur ce sujet crucial. Compte tenu du caractère indissociablement individuel ET collectif de l'engagement enseignant, on a là une première base pour que les choses puissent bouger. Plus d'un enseignant, en effet, serait prêt à s'engager dans son école ou son établissement à condition que sa disponibilité à agir converge avec celle de plusieurs de ses collègues. Il est bien vrai qu'il n'est pas très facile d'innover en solitaire. A cet égard, la manière de procéder a permis d'atteindre le seuil critique qui crée les conditions de l'engagement. Il faut ajouter à cela que dans ses conférences André Antibé n'est ni culpabilisateur ni injonctif. La constante macabre est clairement reliée à des effets de système dont les protagonistes sont aussi bien les enseignants que les élèves et les parents. Il mobilise d'abord et avant tout la réflexion des enseignants, les invitant à s'interroger sur leurs pratiques, et les aidant à se projeter dans quelque chose de nouveau. Il sait leur faire apparaître les avantages qu'ils peuvent retirer de leur audace sans les enfermer dans des expérimentations rigides ne laissant aucune place à la réflexion et à l'appropriation personnelles.

L'EPCC n'est pas LA solution de tous nos problèmes, ou alors cela se saurait, et d'ailleurs elle ne prétend pas l'être. Mais elle peut contribuer, modestement et sûrement, à nous faire avancer, -ce que nous avons du mal à faire depuis bon nombre d'années. Qui sait si ce *mur de verre* que nous ne parvenons pas à franchir n'est pas d'abord la constante macabre ?

Evaluation des élèves, constante macabre et contrat de confiance

La relation des individus avec l'évaluation est une relation délicate dans tous les domaines.

L'évaluation doit certes permettre de porter un jugement de valeur sur une situation donnée, mais dans bien des cas l'évaluation, au-delà de l'information qu'elle délivre, devrait permettre de faire un bilan et de progresser. Il en est ainsi des évaluations de personnes dans le monde du travail et l'on constate que lorsqu'une relation de confiance est établie, l'entretien d'évaluation permet de mettre les choses à plat, éventuellement de libérer des tensions et de repartir sur des bases clarifiées.

Dans le monde de l'éducation nationale, la relation entre l'évaluateur (l'enseignant) et la personne évaluée (l'élève) se complique par la présence des parents. Il s'agit de créer un système de communication fondé sur la confiance entre les trois parties.

Certaines difficultés sont aujourd'hui accentuées par une tendance des élèves et des parents à se comporter en consommateurs vis-à-vis des notes. Ils veulent des bonnes notes jusqu'à parfois oublier que le plus important est d'apprendre et de se former. Certains élèves en arrivent ainsi à des comportements malhonnêtes pour obtenir une bonne note, puis se mentent ensuite à eux-mêmes, en se référant à ces notes volées.

L'évaluation des élèves, ou plus précisément de leurs acquis, concerne un très large champ de situations. En particulier, l'évaluation certificative des examens ne se fait pas selon les mêmes modalités qu'une évaluation en cours de formation. Néanmoins, si l'on considère des situations d'évaluation sommative c'est-à-dire destinées à faire une estimation des acquis des élèves après une période d'enseignement, certaines réflexions peuvent être partagées. L'une d'entre elles porte sur l'évaluation encore trop souvent conçue comme une évaluation « sanctionnante » qui pénalise ce qui n'est pas fait ou mal réalisé, sans valoriser ou même prendre en compte les progrès ou essais.

Toutefois, depuis plusieurs années et sous diverses influences, dont le mouvement de lutte contre la

constante macabre, mais aussi une analyse des mauvais résultats aux évaluations PISA ou encore l'influence de « réflexions européennes », les pratiques évoluent.

Sur les sujets de baccalauréat, apparaît désormais la mention suivante : « Le candidat est invité à faire figurer sur la copie toute trace de recherche, même incomplète ou non fructueuse, qu'il aura développée » et des consignes sont données aux correcteurs afin qu'ils valorisent les démarches pertinentes, même si elles n'ont pas abouti.

La différenciation des pratiques d'évaluation, aujourd'hui préconisée par le Ministre, est largement soutenue par l'Inspection générale. C'est ainsi que l'expérimentation d'une épreuve pratique de mathématiques a conduit les enseignants à se positionner différemment vis-à-vis des élèves et à prendre en compte d'autres capacités que celles généralement évaluées lors de travaux écrits traditionnels. Il faut se réjouir d'une épreuve de mathématiques au baccalauréat professionnel qui se fera désormais en CCF, afin d'évaluer pour une part la capacité à utiliser les TIC au service de la résolution d'exercices de mathématiques.

Enfin le concept d'évaluation par compétences s'installe petit à petit, à tous les niveaux. C'est bien sûr le cas au collège avec l'évaluation du pilier 3 du Socle mais les évolutions concernent également le lycée. L'évaluation des TPE se fait de cette façon et celle des enseignements d'exploration, en particulier MPS (Méthodes et Pratiques Scientifiques), est préconisée sous cette forme. L'évaluation par compétences devrait limiter le côté négatif des évaluations traditionnelles. Un travail de formation et de conviction important reste à faire en direction des enseignants à ce sujet, mais les points de vue évoluent néanmoins petit à petit.

Enfin, pour conclure, je souhaite rappeler à tous ceux qui étudient que l'important est de se former et non d'obtenir de bonnes notes et à tous ceux qui évaluent qu'une bonne évaluation doit permettre de valoriser tous ceux qui ont étudié et progressé.

Je soutiens l'action entreprise par André Antibé depuis son début. Il a mis en évidence la manifestation la plus négative et la plus scandaleuse de la relation didactique, telle que nos conceptions épistémologiques et politiques nous ont conduit à l'imposer à nos enfants aujourd'hui. Il est nécessaire d'attirer sans relâche l'attention des parents et des médias sur l'injustice et l'absurdité de cette conséquence de notre ignorance persistante et de notre négligence dans nos rapports avec l'école. Encourager les professeurs et les élèves à faire baisser la tension didactique des premiers et la défiance des seconds est tout à fait nécessaire.

Je voudrais mettre en évidence à mon tour qu'il est indispensable et urgent aussi de comprendre, tous ensemble, et de faire comprendre les causes de ces tensions, afin si possible de les combattre avant que leur persistance ne finisse par décourager les uns et les autres et ruiner nos efforts.

Car les professeurs et les élèves sont seulement des maillons dans une chaîne d'exigences réciproques fondées sur *notre* incapacité à comprendre les phénomènes liés à l'enseignement et sur notre acharnement barbare à vouloir obtenir par la violence ce que nous sommes incapables de concevoir. Nous sommes comme une chaîne *fermée* d'aveugles ou chacun battrait celui qui le précède pour l'obliger à aller où il veut.

1. Permettez moi d'abord de rappeler que la fonction de l'instituteur » diffère profondément de la fonction libérale du « professeur ». Ce dernier initie à sa discipline les béotiens qui le souhaitent. Il révèle ce qu'il sait et chacun en fait ce qu'il veut. Je m'intéresse ici au premier : il fait entrer des élèves, qui n'ont rien demandé, dans l'Institution sociale. La société demande à ses nouveaux membres d'apprendre tout ce qu'ils peuvent de ce qu'on leur enseigne afin que la société trouve, le moment venu, les talents dont elle a besoin. Beaucoup d'élèves doivent par conséquent apprendre des connaissances qui ne leur seront pas individuellement utiles mais qui sont exigées comme investissement et comme culture pour que la société puisse fonctionner et qu'ils puissent y appartenir. Si la scolarité est obligatoire jusqu'à 16

ou 18 ans, on doit jusqu'à cet âge, donner aux enfants et aux jeunes gens des enseignants qui assurent cette fonction d'instituteurs. Ils ne peuvent le faire que si les parents et la société se comportent convenablement, pas seulement en usagers ou en clients, mais en acteurs sociaux responsables.

Je voudrais dénoncer ici la méprise qui est la cause des maux contre lesquels vous combattez. Cette méprise consiste à croire que les mandataires de la société peuvent appliquer à l'enseignant et à l'élève une obligation de résultats. Nous avons montré les contradictions attachées à l'interprétation à la lettre du « contrat didactique ». Nous pouvons montrer que comme en médecine, on ne peut, au mieux et en fait, opposer aux acteurs de l'enseignement qu'une *obligation de moyens*.

Le professeur, quelle que soit sa fonction, doit pouvoir montrer qu'il met en œuvre le meilleur *protocole* dont il dispose dans les circonstances où il exerce. Que ce protocole soit déterminé par un rite, par des experts ou par une science, il doit être accepté comme une règle sociale convenue. Or ces moyens, aujourd'hui, ne sont même plus reconnus, ni par des rites, ni par une culture didactique, ni par une science. Cette méprise conduit à faire croire qu'on peut fixer à l'enseignement des objectifs *indépendants des conditions* générales et particulières. Je m'interroge même sur le fondement moral d'une société qui prétendrait engager ses enfants trop drastiquement dans la voie d'un projet qui s'écarterait trop de ce qu'elle a pu réaliser elle-même.

2. Certains croient que « tous » les élèves devraient pouvoir apprendre à calculer comme le faisaient les enfants de la première moitié du 20^{ième} siècle. Mais à cette époque tous les enfants voyaient tout le monde calculer tout le temps devant eux et l'embarras de ceux qui ne pouvaient pas le faire. Calculer faisait partie de la panoplie de l'adulte, comme fumer des cigarettes ou porter des chaussures à talons hauts. Et après 900 heures de classe consacrées exclusivement à apprendre et à s'exercer à calculer, tout le monde était convaincu que les seuls enfants qui n'y arrivaient pas étaient

ceux qui ne le pouvaient pas. Le rite faisait accepter les résultats obtenus.

Mais en contre partie, il ne permettait de rien réformer. Par exemple, l'irrégularité de la numération décimale orale (quatre-vingt...) retarde de deux mois en moyenne chez les enfants de six ans, l'apprentissage des nombres et de la numération. Depuis le 18^{ième} siècle le rejet de cette coutume stupide était demandé et inscrit dans les instructions officielles, en vain.

Le rite traditionnel est complexe et délicat. Mais il est fondé sur des approximations épistémologiques didactiques et psychologiques qui ont atteint leurs limites et il ne peut pas être amélioré par des tentatives partielles et empiriques, même avec des moyens techniques sophistiqués. D'ailleurs, il n'y pas lieu non plus de le rejeter sans discernement. Une innovation peut améliorer certains résultats et en même temps avoir les conséquences les plus négatives sur d'autres aspects tout aussi essentiels

Aujourd'hui l'apparition d'une marée de techniques de communication et de propositions de management de toutes origines font croire que les conditions auraient changées. C'est inexact. En l'absence d'une science véritable, les réformes errent d'un excès à l'excès inverse.

3. L'exemple auquel on pense d'abord est celui dit des « mathématiques modernes », mais à tort ou à raison on a jeté le bébé avec l'eau du bain et si les explications de ce phénomène ont conduit à la refondation de la science didactique, un phénomène bien plus puissant met en danger non seulement l'enseignement des mathématiques mais l'enseignement tout entier.

Le mouvement commence dans les années 70, par les grandes enquêtes de masse menées aux Etats-Unis pour savoir si les moins bons résultats des Noirs dépendaient des circonstances ou étaient un effet génétique. Les autorités se sont convaincues qu'en tout cas on devait agir sur les facteurs extérieurs, mais qu'il fallait observer les « progrès » et les comparer en vérifiant les acquisitions finales par des épreuves de masse dépouillées automatiquement. Dans les années quatre vingt, les associations de professeurs doivent déterminer des épreuves standard qui représenteront leurs objectifs et qui permettront de comparer les états, les établissements, les élèves, et finalement les professeurs. Ces épreuves

ne s'intéressaient évidemment qu'à des savoirs supposés acquis « définitivement », à l'aide de ce que la technique des questionnaires permet d'observer : les réponses hors contexte à des questions de référence, des connaissances d'algorithmes, de faits isolés, ce que nous appelons les objectifs « de bas niveau taxonomique ».

Dès lors, le ver est dans le fruit. La pression qui a découlé naturellement de la publication urbi et orbi, de ces « résultats » réputés objectifs a conduit les professeur à se concentrer sur ces « savoirs » de base, et à vouloir les enseigner *directement* par des procédés bien plus rustiques que ceux qu'ils avaient l'habitude d'utiliser.

Dès les années 70, nous avons étudié les réponses spontanées des professeurs aux « échecs » avérés de leurs élèves et prévu leurs réactions. Et les effets qui s'en suivraient. Centration sur les objectifs de bas niveau et sur les formes terminales des apprentissages, reprise des enseignements, émiettement des objectifs et des savoirs, partition des classes en « groupe de niveau et finalement individualisation. Un indice « sommatif » de résultats devient collection d'objectifs opérationnalisés d'enseignement, puis un moyen d'apprentissage individuel (les fiches), auquel se réduit finalement l'enseignement, devient une représentation du savoir lui-même, finalement considéré comme une collection de questions de trivial poursuit.

Depuis quarante ans le processus se déroule inexorablement, dépassant de loin nos prévisions les plus pessimistes, et rien ne laisse espérer que l'on change de point de vue.

Les savoirs acquis ainsi ne servent pas à en acquérir de nouveaux si chacun est finalement appris indépendamment des autres par répétition un procédé behavioriste où le sens ne joue presque aucun rôle. Chaque décision : le contrôle obsessionnel permanent, la reprise, la répartition des élèves par niveaux, la décomposition des objectifs, tout concourt à augmenter le temps d'enseignement et à en diminuer le rendement, à vider le savoir acquis de cette manière de son pouvoir génératif pour de nouveaux apprentissages...

Aux Etats Unis la société s'impatiente de l'impuissance du système éducatif à réagir aux injonctions de la clientèle, comme le feraient des entreprises commerciales ou industrielles privées.

D'amples mouvements se forment autour des suggestions péremptoires de scientifiques reconnus... dans d'autres disciplines. Le gouvernement fédéral qui voit les questions scolaires – jusque là, affaire des états fédérés – devenir un problème politique majeur, utilise le test standard comme instrument d'intervention. En traitant l'enseignement comme un commerce on oppose aux enseignants une exigence de résultats. Alors, avec la loi « *no child left behind* » généreuse dans ses intentions mais navrante d'ignorance et d'aveuglement, les associations de parents sont autorisées à attaquer les établissements et les professeurs qui ne respectent pas les standards, devant les tribunaux, qui peuvent infliger des sanctions financières ou faire fermer les établissements qui n'ont pas de résultats suffisants. Selon une enquête de Nichols et Berliner, 140 000 enfants du Texas ont été ainsi renvoyés à la rue. Et les professeurs qui ont « triché » sur les standards pour éviter ces extrémités ont été condamnés au pénal à des peines de prisons. Où sont les erreurs ? Aux États Unis seulement ?

Cette semaine, la Cour des Comptes a rendu son rapport sur l'enseignement public. « Mauvaises notes pour l'éducation nationale titrent les journaux ». Ce rapport est très semblable aux précédents : mêmes constatations, mêmes attendus, et mêmes mesures préconisées. Ne pourrait-on pas attribuer aussi de « Mauvaises notes à la Cours des Comptes et à ses experts pour l'échec des instruments qu'ils ont utilisés et des mesures qu'ils ont préconisées dans leurs rapports précédents ?

Mon intervention tient en trois points

1. *L'exigence de résultats* au niveau individuel en matière d'éducation est illégitime, comme elle l'est en médecine.

2. L'exigence de moyens serait plus appropriée. Mais pour la scolarité obligatoire, elle suppose un accord dans la société sur une référence – rite, experts ou science – accepté de tous. Aujourd'hui la science est indispensable.

Elle doit d'abord permettre de comprendre les phénomènes liés à la diffusion des connaissances. Et ensuite encadrer une ingénierie dont on puisse contrôler les conditions d'usage, les prescriptions et les limites. Il faut donc une science spécifique comme il en a fallu une pour entrevoir les

problèmes de la diffusion des biens matériels. Et il ne suffit pas de faire appel à des connaissances collatérales.

3. La méthode résultat/sanction, sans science appropriée - et parfois sans conscience - est une méthode barbare et stupide qui sert surtout pour justifier la violence des forts tendant à réduire les faibles en esclavage. Elle est remise en honneur aujourd'hui et se présente sous le drapeau d'une liberté douteuse. Qu'on ose l'appliquer à l'éducation des enfants me semble inqualifiable.

Mais me direz-vous, quel rapport avec l'évaluation des compétences ? Je ne crois pas que l'examen de cet aspect des résultats de l'enseignement soit mineur. D'abord, je ne crois pas qu'il soit plus facile d'enseigner ces compétences à acquérir des savoirs, que d'enseigner les savoirs eux-mêmes. Ensuite je ne suis pas sûr que l'acquisition de ces compétences, quand bien même on les développerait, impliquerait tout simplement les acquisitions nécessaires à la continuité des apprentissages.

Je craindrais plutôt que ces dispositifs, comme les mesures précédentes, ne contribuent encore à allonger et à compliquer le trajet des élèves et des professeurs. Les savoirs résultent d'une histoire humaine, pas d'un mécanisme répétitif et non spécifique d'acquisition. Je crains que le remplacement du « savoir » par « la compétence à savoir », du « faire » par la « compétence à faire » etc., comme objet de l'enseignement ne soit un nouvel avatar du glissement méta didactique⁵. Aussi, s'il peut sembler utopique aujourd'hui de réformer le rapport didactique sur la base de la confiance, de l'intelligence et de la générosité, c'est à mon avis l'entreprise la plus essentielle et la plus raisonnable qui soit.

⁵ Nous avons décelé l'existence de ce phénomène, nous l'avons observé, nous avons expliqué son fonctionnement prévu ses conséquences dans les années 80. Remplacer l'enseignement d'une connaissance par celui de sa description ou de son origine ou même d'une métaphore ou d'un commentaire... constitue un glissement méta : par exemple, pour enseigner un théorème, enseigner sa démonstration, ou pour enseigner la résolution d'un problème, enseigner la méthode de résolution comme un algorithme, enseigner des heuristiques ou des méthodes comme des théorèmes... Ce procédé très employé est souvent utile mais il n'est pas légitime dans tous les cas. En particulier lorsqu'il échoue, et il échoue souvent, sa réitération peut entraîner des errements très importants et difficiles à corriger : le remplacement de l'enseignement des mathématiques par celui de la logique, de la logique par le formalisme des ensembles, et celui-ci par sa forme naïve, puis par des figures d'Euler, etc. ou bien le remplacement de séances de problèmes de mathématiques par des heures d'enseignement d'heuristiques...

Bibliographie :

- Brousseau G. (1979) Évaluation et théories de l'apprentissage en situations scolaires Texte de l'intervention à la 5^e rencontre de la section américaine de l'ICME à Campinas fichier evalu79.doc

- Brousseau G. (1990). "Le contrat didactique et le concept de milieu: Dévolution." in Revue "Recherches en didactique des Mathématiques" Vol 9.3 .pp 309-336. (Actes de la Vème Ecole d'été de Didactique des mathématiques, Plestin les grèves). La pensée sauvage. Grenoble.

- Brousseau G. (1994) "Problems and results in Mathematic Education" Communication ICME Washington (mai 1994) (Traduction V. Warfield).

et Conférence à l'Université de l'Etat de Washington Seattle.

- Nichols & Berliner, *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*, Harvard Education Press. 2 (2007)

- Science Daily article adapted from materials provided by Rice University, via EurekAlert!, a service of AAAS.

EPCC ET EVALUATION PAR COMPETENCES

La validation du socle commun de connaissances et de compétences, et la réforme du lycée préconisent un enseignement et une évaluation par compétences. La pertinence de l'EPCC (Evaluation Par Contrat de Confiance) s'impose plus que jamais dans le regard nouveau qu'on doit porter sur l'élève : il ne s'agit plus de le « noter » en fonction d'un idéal de perfection que seul le « maître » pourrait atteindre, mais de partir de ce que l'élève sait faire pour le mener à un niveau de compétence plus élevé. A plus ou moins long terme, cette évaluation va vraisemblablement bouleverser le système d'évaluation. De nombreuses expérimentations sont en cours, comme : les points Lomer, les couleurs, les pourcentages de réussite...

Les enseignants commencent à prendre conscience de « l'effet constante macabre ». Le scénario d'évaluation proposé par l'EPCC est une technique pertinente, même si elle n'est pas toujours facile à mettre en œuvre dans l'enseignement secondaire, plus particulièrement dans certaines disciplines artistiques ou scientifiques où les heures d'enseignement hebdomadaires sont peu nombreuses. Mais les différents concepts qu'elle met en valeur sont particulièrement adaptés à l'évaluation par compétences : en partant des

différentes étapes de l'EPCC, chaque professeur peut construire ses évaluations en les diversifiant et en gardant à l'esprit les mêmes grands principes.

En début d'année scolaire, ou avant une évaluation pendant une séance d'enseignement, un **contrat entre le professeur et les élèves** est établi et chacun doit le respecter. L'élève sait sur quoi portera l'évaluation et le professeur s'engage à n'évaluer que ce qu'il a annoncé. Bien évidemment, comme pour tout contrat, cela repose sur la **confiance** qui doit s'établir entre les signataires. Ce contrat, établi d'abord en classe, est communiqué à toute la communauté éducative et bien évidemment aux parents.

Pour l'évaluation des compétences, telle qu'elle est préconisée par les textes officiels, **l'auto évaluation** par les élèves eux-mêmes est désormais incontournable. Elle repose aussi sur un contrat établi en toute confiance.

Ainsi, l'EPCC pourrait être une première étape qui conduirait à une auto évaluation, validation, par Contrat de Confiance des compétences, ou plus simplement « **AEVC** » auto évaluation, validation des Compétences, qui sous entend contrat et confiance.

Que signifie évaluer ? L'Évaluation est une notion difficile à définir. C'est interpréter, vérifier ce qui a été appris, retenu, compris, analyser une progression... La note en revanche est l'expression d'un jugement, une sorte de mesure qui exprime une appréciation et n'est pas vraiment en rapport avec une évaluation. A l'origine, le but de l'évaluation était d'effectuer une rétroaction. Elle devait servir à se situer par rapport à un objectif pour mieux l'atteindre.

- Qu'en est-il de l'évaluation aujourd'hui ?

L'évaluation telle qu'elle est organisée aujourd'hui n'est pas au service de l'apprentissage, elle n'est pas là pour faire progresser les élèves mais bien pour les sanctionner.

Tout d'abord, le poids des notes est beaucoup trop important. On observe une dérive massive de « la note pour la note ». Il faut impérativement noter, rendre des comptes, sans même se demander pourquoi et cela devient une corvée, tant pour les profs que pour les élèves. Les jeunes sont alors confrontés à la peur de l'examen. A l'heure actuelle la pression inutile imposée aux élèves par la notation, qui devient même parfois une réelle dépendance, est un facteur important de l'échec scolaire.

De plus, cette pression continue est amplifiée par le fait que l'évaluation n'est pas assez explicite. En effet, dans beaucoup trop de cas, les élèves ne savent pas vraiment ce qu'on attend d'eux et ne peuvent remplir clairement les objectifs attendus.

Enfin, le système de notation actuel, très échelonné, provoque inconsciemment un classement entre les élèves d'une classe. Pourtant, l'école de la République doit permettre l'égalité des chances, et cette idée de classement peut être discriminante et décourageante pour des élèves en difficulté.

Nous considérons que l'évaluation, dans sa forme actuelle est un réel facteur de discrimination. Ceci est flagrant lorsqu'il s'agit d'épreuves écrites (dissertations, commentaires...) qui se basent beaucoup trop sur le capital socioculturel des élèves (intrinsèquement lié au capital économique des familles), sans jamais prendre en compte ni l'évolution, ni les compétences de ceux-ci. On faci-

lite alors le chemin des mieux favorisés en laissant sur le côté ceux qui n'ont pas eu la chance de bénéficier des mêmes atouts dès leur plus jeune âge. Ceci est à la base du gouffre entre les lycées « d'élites » et les lycées « ghettos », entre les bons et les mauvais élèves et accentue ainsi les inégalités sociales futures favorisant la reproduction sociale.

Enfin, il est clair que le système d'évaluation que nous connaissons est injuste. Cet état d'esprit qui impose une souffrance inutile aux jeunes est qualifié par André Antibi de Constante Macabre. Les professeurs se sentent obligés inconsciemment de mettre une certaine proportion de bonnes, moyennes et mauvaises notes pour être crédibles, quel que soit le niveau de la classe. Ce phénomène de société pourrait l'ensemble de notre système éducatif.

- Comment évaluer et favoriser la réussite de tous ?

Nous voyons plusieurs solutions pour remédier aux injustices de l'évaluation d'aujourd'hui :

Nous proposons d'abord de développer les travaux pluridisciplinaires par compétences (ex : comme pour les TPE, on ne note pas seulement une production mais aussi une démarche). Nous prôtons également une pédagogie plus explicite sur les attentes et les critères de réussite. Enfin, nous proposons d'ouvrir le débat sur la question des alternatives à la note chiffrée (sur 20), en proposant l'autoévaluation, ou toute autre forme au service de l'apprentissage.

L'Évaluation Par Contrat de Confiance (EPCC) : où l'élève reçoit une semaine avant le contrôle une liste très précise des éléments de la leçon à réviser (cours, exercices, documents...) sur lesquels portera 4/5ème environ du contrôle, nous semble une solution qui devrait pouvoir palier à bon nombre d'inégalités. De plus, l'évaluation de la progression de l'élève nous semble être un facteur encourageant. En effet, l'élève qui n'obtient pas la dite « moyenne » lors d'un contrôle, recommence ce dernier et c'est la progression de l'élève entre les deux tests qui est surtout prise en compte (quelle compétence est mieux apprise, mieux appliquée...)

- L'EPCC doit être accompagné d'une révolution pédagogique

En effet, toute nouvelle forme d'évaluation se voulant être juste et objective ne pourra s'appliquer sans une révolution pédagogique et éducative. D'une part il est essentiel de former réellement les enseignants. Enseigner est un métier qui s'apprend. L'on ne sait pas enseigner uniquement si l'on a accumulé et empilé des savoirs académiques. Enseigner c'est transmettre des connaissances ET des compétences, savoir gérer une classe et les élèves individuellement... Il est essentiel ainsi de redéfinir le rôle de notre système éducatif afin qu'il soit pleinement en phase avec le siècle qui s'ouvre à nous : celui des nouvelles technologies et de l'accès plus ou moins facilité aux ressources culturelles. Ainsi, l'école doit devenir le lieu du « Apprendre à apprendre », celui de la prise d'autonomie de travail et l'autonomie intellectuelle de l'élève.

La pluridisciplinarité doit devenir une règle. En effet, considérer qu'il y a plusieurs « disciplines » différentes les une des autres et sans liens, revient à

considérer que la société elle-même est découpée en « disciplines ». Nous devons permettre ainsi à l'élève de réussir et d'acquérir une véritable formation citoyenne afin d'assurer son insertion sociale et professionnelle par la suite. L'élève doit cesser d'être considéré comme un réceptacle que l'on remplirait de « savoirs » et que l'on jugerait par une évaluation sanction sans fondement. Nous devons lui donner les outils essentiels lui permettant d'analyser, de comprendre, de chercher, d'apprendre... afin d'assurer son émancipation intellectuelle et matérielle.

Nous pensons qu'il y a beaucoup de solutions qui pourraient être proposées pour réduire l'échec scolaire, trop souvent lié à l'évaluation. C'est pourquoi, l'UNL se positionne aux côtés d'André Antibé et du MCLCM et agit pour une révolution pédagogique et éducative au quotidien.

**SIGNEZ LA PETITION POUR DEFENDRE L'ECOLE
PUBLIQUE:**

<http://www.appelpourlecolepublique.fr/>

UNE QUESTION DE CONFIANCE !

La manière dont l'Ecole mesure ce que les élèves apprennent révèle ni plus ni moins que la nature même de l'Ecole.

En la matière notre pays sait à peu près tout de son Ecole, de ses qualités, de ses défauts, de ses progrès comme de ses pannes et régressions.

De rapport en études, de « Haut conseils », en consultations nationales, qu'ils viennent de l'institution elle même avec les nombreux rapports de l'inspection générale par exemple, de regards militants, où d'autorité indépendantes, cour des comptes récemment,...un même constat se répète depuis une quinzaine d'années : l'Ecole ne tient pas sa promesse : celle de permettre à tous les enfants de notre pays d'accéder aux savoirs les plus complets. Compte tenu de la place de l'Ecole en France, quand elle ne tient pas sa promesse, c'est la République qui ne tient pas les siennes.

Malgré les efforts des personnels, les ajustements politiques à la marge, l'engagement croissant des collectivités, la mobilisation de parents parfois démunis...l'Ecole reste faite pour fabriquer les meilleurs au prix d'une implacable et injuste machine à trier par l'échec. Le trait est à peine forcé...et comme la situation créée serait trop insupportable, l'Ecole sait aussi être généreuse : alors pour ne pas laisser complètement de côté les vaincus de la méritocratie...depuis plusieurs années se sont multipliés les dispositifs de soutien, d'accompagnement, d'aide....

Le système d'évaluation fondé sur la « constante macabre » est au service de la trieuse. Il fabrique de la peur d'apprendre, une sélection injuste, de la mésestime de soi, et finalement contribue à la défiance qui monte à l'égard de l'Ecole, de la culture et des connaissances comme source d'émancipation et d'insertion dans la société.

C'est un choix : celui d'une société de la défiance là où tous les indicateurs du vivre ensemble virent au rouge !

Celui d'une société qui préfère la mise en concurrence généralisée, la culpabilisation et le contrôle à la coopération, la responsabilité et la confiance.

L'Ecole républicaine ne saurait être que démocratique. Et cette qualité là suppose de transformer

les conditions du rapport au savoir et la mesure de son acquisition. L'Evaluation par contrat de confiance est une réponse efficace pour démocratiser l'accès aux savoirs, l'acquisition des compétences pour en faire usage, et entretenir chez les jeunes le goût pour les apprentissages et le travail de la culture.

C'est aussi une préparation efficace au nécessaire entretien et renouvellement permanent de la boîte à outils constituée à l'Ecole dans les autres formes d'éducation initiales pour se qualifier et s'approprier à apprendre toute sa vie pour se situer et agir dans un monde incertain et complexe.

Il appartient à la société de choisir la nature de son Ecole. La Ligue de l'Enseignement fait évidemment le choix d'une Ecole démocratique, fondée sur la justice et l'égalité de droits.

Ce qu'on y apprend, la manière dont on le fait et l'équipement qui permet de le savoir sont les indicateurs du niveau démocratique de l'Ecole.

Jacques Moisan (Inspecteur général, pilote du groupe thématique des inspections générales « pratiques d'évaluation des élèves »)

Vers une évaluation positive

Le diagnostic de l'existence de la « constante macabre » est maintenant largement partagé dans le système éducatif. Dans la plupart des cas, l'évaluation sommative pratiquée dans l'enseignement scolaire vise à ranger les élèves en catégories, en mettant en exergue les connaissances et compétences non acquises (ou en tous cas non mobilisables dans le contexte proposé) alors qu'il faudrait faire exactement l'inverse. À ce constat terrible on peut apporter plusieurs réponses – j'y viendrai – mais toutes devraient reposer sur deux principes :

- il faut évaluer positivement les acquis et non pas évaluer négativement les non acquis ;
- un élève qui a bien travaillé doit avoir un bon résultat d'évaluation.

Cela signifie en particulier que l'évaluation doit être le plus possible conforme à la formation.

L'une des réponses proposées est l'évaluation par contrat de confiance, qui est bien connue de tous ici.

Une autre est l'évaluation par compétences telles que nous la préconisons dans l'évaluation et la validation du socle commun. Je vais essayer de souligner rapidement quelles sont, à mon sens, les différences et les convergences entre les deux démarches.

La convergence essentielle est que l'une et l'autre de ces évaluations répondent aux mêmes objectifs : supprimer la constante macabre et permettre la réussite de tous les élèves.

Je vois deux différences :

1. contrairement à ce qui est préconisé dans l'EPCC, l'évaluation par compétences nécessite des changements dans la formation elle-même dispensée aux élèves. Il est illusoire de vouloir évaluer par compétences si l'enseignement n'est pas, en partie au moins, un enseignement par compétences, ce qui est loin d'être la pratique habituelle des enseignants de collège et lycée.

2. L'évaluation par compétences et en particulier celle des compétences du socle commun repose sur

la mise en place de tâches complexes et leur évaluation. Or qui dit tâche complexe dit mobilisation de ressources internes et externes dans le cadre d'une situation globalement inédite ce qui semble contredire le principe de base de l'EPCC : évaluer les élèves à travers des tâches déjà connues.

3. En fait les différences ne sont pas si grandes et je crois que l'EPCC peut être une des modalités mises en place dans le cadre de l'évaluation du socle commun. Mais pour cela, il est nécessaire avant tout que les enseignants prennent conscience du fait que la maîtrise des connaissances et compétences du socle commun par tous les élèves est la priorité absolue du système éducatif.

À propos du premier point, nous savons que l'évaluation des compétences du socle commun a officiellement débuté alors que l'enseignement par compétences est loin d'être installé au collège. Il faudra donc avancer dans l'évaluation alors que les évolutions dans la formation se mettront en place très progressivement.

À propos du second point, il est bien évident que pour pouvoir construire les fameuses ressources internes dont la mobilisation est nécessaire à l'accomplissement d'une tâche complexe, ainsi que les compétences permettant de mobiliser les ressources externes, il est nécessaire de travailler des compétences techniques qui doivent être évaluées dans des tâches simples. Pour cette évaluation, qui sera dans un premier temps essentielle, l'EPCC est certainement une réponse.

De plus, il faut bien comprendre que l'évaluation à travers des tâches complexes ne peut se faire dans le cadre strict du traditionnel devoir surveillé qui restera certainement pour longtemps encore le dispositif d'évaluation primordial et le seul concerné par l'EPCC.

Mon sentiment est que l'EPCC est certainement un dispositif qui peut avoir toute sa place dans l'évaluation du socle commun et plus généralement dans l'évaluation par compétences. Néanmoins pour cela des évolutions me semblent nécessaires et une réflexion indispensable.

LA CONSTANTE MACABRE EN AFRIQUE

La constante macabre est très présente en Afrique Centrale surtout dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur.

A ces niveaux d'enseignement, la sélection est très sévère, non pas par manque de place mais plutôt pour suivre une tradition ancrée depuis l'époque coloniale. Un professeur qui aurait peu d'échecs serait certainement très mal vu par ses collègues. Les cotes obtenues par les élèves sont extrêmement centrées autour de la moyenne exigée pour le passage de classe, 55% ou 60% dans le supérieur. Des résultats allant de 70 à 80% sont rares, ceux au-delà sont rarissimes. Le cours de mathématiques est particulièrement "dévastateur" entraînant la plupart des élèves vers des sections littéraires ou commerciales. Les élèves et les étudiants sont très motivés car un diplôme reste pour eux synonyme de possibilité d'ascension sociale. Les parents font aussi d'énormes efforts

pour payer les frais de scolarisation. Il y a un ressenti général d'une espèce de loterie: va-t-on obtenir un peu plus que le seuil de passage ou un peu moins?

La situation est d'autant plus regrettable que ces pays ont un manque cruel de cadres (surtout de cadres moyens). Les laïcs pour compte, ceux qui ont eu un peu moins que le seuil fatidique, n'ont généralement pas les moyens de recommencer une année, seuls les mieux nantis se dirigent vers les institutions privées voire même vers l'Europe où les conditions sont moins dures. Au point de vue économique, social et humain, il est grand temps de faire changer les choses et je suis convaincu que la prise de conscience de la constante macabre et l'évaluation par contrat de confiance peuvent apporter une solution à ce grave problème.

Algunas ideas sobre la situación del combate contra la constante macabra en España

La situación de la Educación Secundaria en España:

1-Alto nivel de fracaso y abandono escolar. Ocupamos los últimos niveles con Portugal y Grecia.

2-Reciente implantación de las nuevas leyes educativas que modifican la duración de la enseñanza obligatoria y la establecen en los 16 años (LOXSE, LOCE, LOE).

Mientras en muchos países de Europa lleva 30 años funcionando, en España sólo tiene una decena de años.

3-Insuficiente flexibilidad del tipo de enseñanza que reciben los alumnos. La optatividad de los planes de estudio no es suficiente. Para *prestigiar* la enseñanza de la formación profesional se excluyó de los planes de estudio la posibilidad de realizar esa opción antes de los 16 años. Y con ello desaparece una enseñanza más práctica que puede que sea más adecuada para ciertos alumnos que ven en el aprendizaje ligado a la práctica un modelo motivador y adecuado.

4-No hay unanimidad en los partidos políticos sobre los verdaderos objetivos de la educación en España. Hay cambios legislativos acelerados (LOXSE, LOCE, LOE) con cada cambio político. Si hay un cambio de gobierno, si gobierna el PP,

habrá una nueva ley educativa en España. Recientes intentos en este mes de mayo de llegar a un pacto de Estado sobre la educación entre los partidos políticos acabó en fracaso. No hay un proyecto educativo español.

5-En el profesorado, que se encuentra en el medio de verdaderas batallas campales en los centros, se instala la preocupación por el orden en clase. Vive con el síndrome de profesor quemado, añorando los años en los que no había enseñanza obligatoria y que no se daba clase al 100% de la población en ese tramo de edad escolar. Está abrumado por un alumnado desmotivado, que no desea estar en clase y entorpece la labor con los demás alumnos.

Una buena parte del profesorado de matemáticas medio idealiza a los alumnos excelentes, incluso se crean programas de apoyo a alumnos superdotados: Estalmat, por ejemplo. En este contexto tanto las sociedades matemáticas como la RSME, Real Sociedad Matemática Española, como la FESPM, Federación Española de Sociedades de Profesores de

Matemáticas están “contaminadas” por la idealización del alumno perfecto. Todos queremos dar clase exclusivamente a los alumnos “perfectos”. En el futuro parece que el cometido fundamental de las Sociedades de Matemática Españolas estará orientado a la enseñanza de los alumnos ideales y no a perfeccionar la enseñanza de todo el alumnado. Vodafone tiene un papel fundamental en esta desvirtuación de los objetivos de la enseñanza de las matemáticas en España.

El profesorado en España exige protección frente al alumnado con conducta disruptiva. Las comunidades españolas empiezan a elaborar leyes que protejan al profesorado, que igualen al profesor a una autoridad gubernativa, de tal manera que una falta grave contra uno de ellos pueda ser castigada con años de cárcel.

Así, la Comunidad Valenciana, la Comunidad de Madrid y la de Galicia, están elaborando o elaboraron ya la “ley del profesor”. Estas reformas tienen muchos defensores entre el profesorado.

En este contexto la defensa y la motivación del alumnado tiene poco eco. Hay movimientos antipedagógicos (sic) que rechazan todo acercamiento o deconstrucción del conocimiento para acercarlo a los alumnos. Así, la constante macabra y su movimiento es conocido pero no generalmente aceptado.

Es necesario que las condiciones de las aulas españolas cambien, que se seren los ánimos, que haya profesorado con experiencia en esa situación de enseñanza obligatoria, que a los 15 y 16 años el alumnado tenga la posibilidad de realizar estudios orientados a la práctica laboral. Que disminuya la tensión en las aulas para que el profesorado empiece a tomar conciencia de que es necesario reducir el abandono y adaptarse a programas de éxito escolar como el que constituye la lucha contra la constante macabra y la adopción de métodos como el del contrato por confianza, que además servirán para mejorar el clima escolar en España.

Así, el profesorado español, a través de nuevas asociaciones de profesores y movimientos asociativos que defiendan la lucha contra la constante macabra y apoyen el contrato por confianza abrirán una nueva vía de mejora de la educación en España.

TABLE RONDE « L'EPCC, PARENTS ET ENSEIGNANTS »

L'EPCC pour une réelle démocratisation de l'école

« La réussite d'une école tient d'abord à ce qu'elle arme tous les élèves et les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle réussie. (...) (l') école doit aider les élèves à grandir, à devenir des adultes, des personnes autonomes et responsables, à cultiver le respect de soi et celui des autres, à développer la confiance en soi et dans les autres (...). »

C'est ce que répondait en 2004 le rapport de la commission du Débat sur l'avenir de l'école, conduite par Claude THELOT, à la question suivante : « que faut-il entendre par réussite de tous les élèves ? ».

Dans cet extrait que je viens de citer, je retiendrai « développer la confiance en soi et dans les autres ».

Car c'est non seulement un objectif mais c'est aussi une condition sine qua non pour atteindre tous les autres objectifs de l'Ecole.

Or, l'existence de la « constante macabre » va totalement à l'encontre de cela. La constante macabre est fondamentalement antinomique du nécessaire développement de la confiance en soi et dans les autres.

Et bien évidemment, tous ceux qui pratiquent l'évaluation par contrat de confiance, l'EPCC, tous les élèves qui en bénéficient, leurs parents, sont convaincus de son bien fondé, de sa pertinence

pour supprimer cette « constante macabre » et atteindre les objectifs assignés au système éducatif.

De tout cela, l'ensemble des acteurs de l'Ecole, l'ensemble des décideurs, en sont conscients et encouragent les initiatives.

Mais il semble qu'un certain pas hésite à être franchi. C'est celui où on ferait du combat contre la constante macabre **une priorité nationale**.

D'aucuns pourraient dire qu'au-delà des mots et qu'au-delà d'une inflation de mesures réputées réparer les dommages causés par le cœur du système éducatif, il existe une sorte de résistance à justement toucher ce cœur du système.

Je mentionnerai enfin cet extrait du récent Rapport de la Cour des comptes : « (...) le regard collectif sur l'école a évolué dans le sens d'un moindre optimisme vis-à-vis d'une institution qui, si elle a su relever le défi de la « massification », n'est pas parvenue à surmonter celui de la démocratisation. Cette perception est, au demeurant, partagée par les acteurs du système scolaire, dont au premier chef les enseignants (...). »

Cette perception, qui est annoncée par la Cour des comptes comme partagée par tous les acteurs, la partageons-nous ?

L'Evaluation Par Contrat de Confiance, quelle place lui donnons-nous dans le combat pour réussir la démocratisation de l'Ecole ?

ATELIERS

Romain FAYEL (coordonateur MCLCM pour l'enseignement primaire)

« Que fait-on à présent ? »

Pour répondre à cette question, il convient d'établir un constat relatif aux spécificités de l'école primaire dans le cadre de la pratique de l'EPCC. Pour chacun des aspects traités, seront mis en avant des éléments de réponse et autres pistes d'action en lien avec la problématique du colloque.

En premier lieu, il faut considérer qu'au début d'une expérimentation pédagogique, on ne peut tout inventer. Les enseignants du primaire sont souvent demandeurs d'outils concrets, directement utilisables en classe. Ceci est particulièrement vrai dans le cas des jeunes collègues (public à sensibiliser en priorité sur les questions de l'évaluation).

Aussi, il semble judicieux de mettre en ligne sur Internet des outils précis pour pratiquer l'EPCC. Ce n'est qu'à cette condition, nous semble-t-il, qu'ils pourront s'approprier la démarche et, le cas échéant, l'enrichir en y ajoutant une touche plus personnelle.

Pour favoriser ce processus, il serait certainement utile de créer un forum des expérimentateurs. Ceci pourrait être une source d'idées non négligeable.

L'EPCC, même si elle semble se développer au sein de l'enseignement primaire, apparaît encore minoritaire.

Il faut donc procéder progressivement par soucis de cohérence et par principe de réalité. On pourrait penser tirer profit des paliers du socle commun avec une seule des sept grandes compétences travaillée ou ne l'appliquer, dans un premier temps, que dans une discipline.

L'école primaire se caractérise par la place importante occupée par les parents d'élèves et les familles en général. Cet état de fait peut parfois générer de la pression chez l'élève à certains moments de sa scolarité (en CP dans le cadre des apprentissages fondamentaux liés à l'acquisition de la lecture, en CM2 dans l'optique de l'entrée au collège).

Retisser du lien, avoir un véritable dialogue et communiquer en direction des familles est ainsi essentiel. Il convient d'apaiser les parents avec l'EPCC pour que les enfants le soient également. Dans ce sens, il est primordial de faire apparaître le rôle positif joué par l'EPCC dans l'acquisition des compétences liées aux méthodes de travail, loin des accusations de laxisme parfois proférées. Ce dernier point est important dans le cadre de la liaison école – collège, car les élèves reprendront confiance et aborderont le collège de façon beaucoup plus sereine. On pourra aussi penser à faire inscrire l'EPCC dans le projet d'école afin de légitimer la méthode auprès des collègues et des partenaires de l'école.

Sur certains types de savoirs, comme les savoir-être, certaines difficultés demeurent sur la restitution par l'élève.

Interrogeons donc l'institution pour améliorer la situation. Des leviers peuvent être actionnés à ce niveau. Prenons l'exemple de deux modifications récemment instaurées. Les nouvelles évaluations nationales mises en place à la rentrée 2008 pourraient être données à chaque enseignant de CE1 (palier 1 du socle commun) ou de CM2 (palier 2 du socle commun) en début d'année et travaillées sur un mode EPCC ; les dates de passation seraient connues et adaptées au temps d'apprentissage nécessaire. Sur l'aide personnalisée, ne pourrait-on pas envisager en réserver une heure par semaine afin de travailler la séance de questions – réponses préconisée par la méthode EPCC en amont de l'évaluation ? Cette heure entrerait ainsi dans l'emploi du temps sans alourdir la semaine scolaire en termes d'horaires.

En conclusion, il convient de préciser que l'EPCC s'avère un outil particulièrement efficace pour faire progresser les élèves du primaire en leur permettant de travailler mieux et plus.

Florence BUFF (Coordonatrice nationale du groupe EPCC en langues vivantes)

Expression écrite et évaluation par contrat de confiance dans les matières littéraires

NB : Il s'agit d'une expérience menée en Anglais, qui me semble transposable à toutes les langues vivantes, et aussi aux autres matières littéraires.

1) La problématique du transfert

En LV, les élèves sont évalués dans les cinq activités langagières suivantes :

Production orale en continu

Production orale interactive

Compréhension orale

Production écrite

Compréhension écrite

Lorsque je me suis lancée dans l'expérimentation, la compétence de production écrite m'est apparue comme la plus difficile à évaluer par l'EPCC. En effet, deux questions se sont posées à moi :

- La question du " bachotage " :

Les élèves risquaient d'apprendre les corrigés du professeur par cœur, et l'on n'évaluerait plus leurs compétences d'expression, mais leurs compétences de mémorisation (certes nécessaires, mais pas suffisantes).

- La question du transfert et de l'autonomie :

Dans la compétence de production écrite, comme dans les autres, on vise l'autonomie de l'élève. L'objectif est de rendre l'élève capable d'affronter seul le même type d'activité et de mobiliser ses savoirs, ses savoir-être et ses savoir-faire dans des situations différentes de la situation d'apprentissage. Afin d'éviter ces écueils et de garder à l'évaluation de l'expression écrite tout son sens, j'ai procédé de la façon suivante.

2) Suggestion de mise en oeuvre : Evaluer en cinq étapes.

Pour chaque période de l'année menant à une évaluation notée :

Étape 1 : Corrigés communs et fiches-bilans Pour chaque scénario d'apprentissage, proposer plusieurs (au moins 6) **sujets de production écrite à faire à la maison**. Ces travaux sont évalués (annotés par le professeur qui indique les erreurs, et les réussites), mais non notés. Pour les premières expressions écrites, proposer des **corrigés communs élaborés en classe avec les**

élèves, en suivant pas à pas une méthode transférable :

- Amener les élèves à comprendre comment on écrit un paragraphe, analyser la démarche (comment analyser le sujet, comment mobiliser ses connaissances, comment faire un plan, comment se relire efficacement...)

- Leur proposer des **méthodes** pour améliorer les compétences langagières écrites : confection de **fiches-bilans personnelles** (Contenant à la fois des éléments proposés en classe et des éléments propres à chaque élève).

Par exemple :

fiche best-of : expressions ou tournures utilisées par l'élève et signalées par le professeur comme particulièrement recherchées ou originales (le professeur les souligne en vert dans les travaux des élèves). L'élève sait qu'il devra transférer ces expressions à d'autres situations.

fiche erreurs fréquentes (l'élève n'écrit que les phrases correctes).

Étape 2 : Auto-corrections et fiches-bilans

Pour les autres expressions écrites, ne pas élaborer de corrigé commun. Annoter le travail personnel de chaque élève, et lui donner les moyens d'améliorer lui-même sa propre production :

- **Le professeur commente les aspects positifs ou originaux du travail, les incohérences du plan, les erreurs de lecture du sujet ...**

- **Le professeur souligne en vert les réussites (cf fiche best-of) et en rouge les incorrections.**

- **Les annotations du professeur précisent pour chaque erreur de quel type d'erreur il s'agit (lexique, orthographe...). (Donner aux élèves la fiche des annotations utilisées par le professeur). Chaque élève est à même de s'auto-corriger. Les élèves utilisent et complètent leurs fiches-bilans. L'auto-correction effectuée par l'élève est validée par le professeur.**

Étape 3 : Programme de l'évaluation

Plusieurs jours avant l'évaluation, donner aux élèves **la liste récapitulative des sujets travaillés au cours du scénario**.

Étape 4 : Préparation de l'évaluation

Prévoir une séance avant l'évaluation pour **répondre aux questions des élèves** au sujet des corrections et auto-corrections.

Étape 5 : Évaluation notée

Donner en évaluation notée un des sujets déjà travaillés par les élèves (en excluant les sujets qui ont donné lieu à un corrigé commun, car il s'agit d'un travail d'écriture et non d'un travail de mémorisation).

3) Bilan de l'expérimentation dans deux classes de troisième en 2005-2006, Anglais LV1 au Collège Louisa Paulin de Muret, Haute-Garonne

Les bénéfices apportés par cette mise en oeuvre de l'EPCC ont été nombreux :

- L'EPCC a motivé les élèves, et leur a rendu confiance en eux : Contrairement aux années précédentes, lors des évaluations de l'expression écrite, aucun élève n'a rendu feuille blanche. Tous les élèves ont "joué le jeu".
- Auparavant, trop d'élèves négligeaient cette compétence importante, car ils la trouvaient trop difficile. Ils s'avouaient "vaincus" d'avance.
- Les élèves ont été en demande de méthodes, davantage que les années précédentes. Ils ont été particulièrement réceptifs lors des élaborations de

QUELQUES REPONSES ...

Voici ce que j'ai répondu à une collègue qui s'interroge sur les points suivants :

- articulation des nouveaux programmes et des nouvelles modalités d'évaluation en langues vivantes et de l'EPCC.
- moyens de faire progresser les élèves.
- problème des nombreux élèves qui renoncent à l'apprentissage des leçons.

« Bonjour,

La mise en place de l'EPCC n'est pas en contradiction avec les nouvelles modalités d'apprentissage et d'évaluation en langues

corrigés communs. Ils ont aussi apporté beaucoup de soin à l'auto-correction de leurs travaux, ce qui n'était auparavant fait que par très peu d'élèves.

L'EPCC a aidé les élèves à faire le lien entre les activités, les compétences, et l'évaluation.

Aux yeux des élèves, le professeur a quitté son rôle de censeur. Il est enfin devenu pour eux un facilitateur d'apprentissage.

- Les élèves ont ainsi développé des capacités de transfert. Ils ont fait l'effort de développer ces capacités et de rechercher plus d'autonomie langagière, car l'apprentissage avait pris davantage de sens. Bien que les compétences de transfert n'aient pas été notées en tant que telles, elles ont bien été travaillées et évaluées, lors des travaux à la maison et lors du travail en classe.

- Les élèves ont non seulement obtenu de meilleurs résultats que les années précédentes, mais ils ont aussi réellement progressé.

- Les bénéfices de ce type d'évaluation ont rejailli sur le travail des autres compétences. Les élèves, en confiance, ont davantage travaillé, et les relations entre le professeur et les élèves ont été très agréables. Le climat de classe a de ce fait été très propice au travail oral, ce qui a grandement facilité l'acquisition des compétences orales.

En résumé, les élèves ont davantage travaillé, ils ont progressé, et ils ont aimé ce type d'évaluation. Le bilan est très positif.

vivantes. Bien au contraire. Il ne s'agit bien sûr en aucun cas de se démarquer des instructions officielles.

Il est tout à fait possible de concilier d'une part la spécificité des programmes et des évaluations adossés au Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, et d'autre part l'EPCC.

Pour résumer à grands traits, voici comment je procède :

- Évaluation des micro-tâches* et des outils (vocabulaire, leçons...) : EPCC stricte. Je propose une liste d'activités pertinentes parmi celles qui ont été exploitées et corrigées au cours du scénario. (NB : Je continue à évaluer la connaissance du vocabulaire et des leçons car j'ai moi aussi constaté que les élèves n'étudiaient pas sans cela. Cependant, les macro-tâches* ont des coefficients plus élevés

(coef 3).

- Évaluation des macro-tâches* : EPCC assouplie pour laisser place à la créativité des élèves et à leur autonomie :

1) Les critères d'évaluation sont "négociés" avec les élèves en amont, lors de la présentation du scénario* : grille d'évaluation détaillée connue dès le début du scénario.

2) Concernant les productions orales : une évaluation "à blanc" précède l'évaluation notée.

- Concernant la compréhension orale, j'utilise en **évaluation sommative** des documents que l'on a déjà travaillés. En revanche, je modifie les grilles d'écoute (passage d'une démarche d'aide à la compréhension et d'entraînement à une démarche de vérification type Vrai/Faux ou QCM.) Condition sine qua non : les élèves ont été préalablement entraînés au format de l'épreuve : travail sur les consignes, sur la méthodologie du QCM... Idem pour la compréhension écrite.

- Pour les **évaluations formatives non notées**, il peut s'agir de documents inconnus, afin d'entraîner les élèves à l'inférence. Et les processus cognitifs en jeu (par exemple la formulation d'hypothèses confirmées ou infirmées par l'écoute) sont repérés, analysés et étudiés comme objets d'apprentissage, afin de pouvoir être reproduits.

- Un atout remarquable de l'EPCC est d'ailleurs que les élèves sont beaucoup plus mobilisés lors du travail d'entraînement à la compréhension : ils font davantage d'efforts de

réflexion ; ils cherchent à comprendre les mécanismes en jeu, car il savent qu'ils vont être

amenés à les reproduire. Ils ne se livrent pas à du bachotage stérile sur les textes étudiés, mais ils sont en quête de méthodes reproductibles. Les élèves sont davantage demandeurs de méthodes de travail et d'apprentissage, car ils en perçoivent mieux l'utilité et la "rentabilité".

L'EPCC aide les élèves à faire le lien entre les activités, les compétences, et l'évaluation.

- Les bénéfices de l'Évaluation Par Contrat de Confiance sont immenses pour les élèves qui "jouent le jeu": ils progressent plus rapidement que les élèves des années précédentes, et leurs notes sont meilleures. Mais c'est surtout leur attitude face au travail qui a changé. Ils travaillent mieux et davantage, ils voient bien que leur travail est récompensé, ils sont remotivés. La majorité des élèves ont repris confiance en eux et en leur capacité à réussir, et ils ont davantage confiance en leur professeur.

-L'EPCC permet aussi aux parents qui le désirent d'aider efficacement leurs enfants : le contrat est clair pour tout le monde. Depuis que j'ai mis en place l'EPCC, j'ai constaté que tous les parents de mes élèves sont enchantés de ce système et souhaitent sa généralisation. J'ai constaté aussi que lorsque je les rencontre au sujet des résultats de leurs enfants, nos discussions sont empreintes de respect mutuel et de confiance réciproque, ce qui envoie un message très positif aux élèves.

J'espère que ces quelques éléments de réponse vous seront utiles. À votre disposition pour des compléments d'information.

Bien cordialement, »

* Construire un scénario d'apprentissage en langue vivante, c'est :

1) Exprimer précisément la tâche que l'élève sera capable d'accomplir à la fin de la séquence (macro-tâche).

2) Définir une série de micro-tâches visant à faire acquérir les connaissances, capacités et attitudes nécessaires à l'accomplissement

de la macro-tâche.

Et si tout était enfin en train de changer pour nos élèves ?

C'est pour moi, comme je pense pour chacun des membres du MCLCM, un très fort moment d'émotion quand je vous vois aussi nombreux à avoir pris de votre temps, que nous savons précieux, pour répondre à notre invitation, et par votre présence, exprimer de manière non ambiguë, le souhait d'apporter votre contribution à la réussite de notre combat.

Depuis 2003, fidèles parmi les fidèles aux idées qui y sont défendues, nous partageons la même obsession, à savoir : « éradiquer définitivement et à très court terme, la devenue célèbre constante macabre ». C'est aux côtés de l'infatigable André Antibi, lancé, lui, seul avec passion et énergie, depuis vingt ans, date où il a mis à jour cette dernière, que nous militons au quotidien.

Deux images se sont imposées à moi, tandis que je cherchais un propos qui pouvait illustrer ce que nous sommes en train de vivre au MCLCM, deux étranges farandoles. L'une est composée des milliers d'élèves ayant retrouvé la confiance en soi, des trente mille professeurs soulagés d'être débarrassés de ce rôle de sélectionneur qu'on leur avait imposé, des parents enfin rassurés de voir leurs enfants reprendre goût au travail et se sentant enfin capables de réussir, des responsables de l'éducation, conscients de l'immense rôle qu'ils ont à jouer, entraînés dans cette course folle par les membres du MCLCM. L'autre, maillage de milliers de mails, de courriers, de pages de livres jaunes ou violets, d'articles de journaux, d'interviews radiophoniques ou télévisées, d'articles internet, de billets de train, d'avion. Toutes deux sont autant de témoins de l'inhumaine cadence que s'impose André pour témoigner et

expliquer à tous de quoi il s'agit, rubans s'étirant de Toulouse la rose jusqu'à la rue de Grenelle à Paris, lieu à conquérir !

Expérimentatrice de la tout première heure du système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC), et ce, dès février 2005, j'ai été tellement ébranlée dans ma pratique enseignante par le constat qui s'imposait, par le sentiment d'avoir enfin la possibilité, grâce à l'EPCC, de trouver ma vraie place, celle d'une partenaire aux côtés de mes élèves, et tellement enthousiasmée par les résultats observés depuis lors, que j'ai la prétention, quant à moi, d'avoir tricoté de mon côté deux modestes brins de ces deux géniales farandoles, reliant cette fois Pont-Audemer dans l'Eure où je suis enseignante de mathématiques en lycée et la rue de Grenelle !

Il est une évidence aujourd'hui : les choses bougent enfin !

La problématique que nous soulevons est de plus en plus souvent au centre des débats à tous les étages de l'éducation nationale.

Tout semble en effet se précipiter ces derniers temps : la lettre envoyée ce mois-ci à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, Luc Chatel, par les trois fédérations de parents d'élèves et par notre association, le MCLCM, dénonçant le grave dysfonctionnement de notre système éducatif que constitue la Constante Macabre, marque une étape capitale dans ce combat.

Tout aujourd'hui, votre présence ici, votre soutien, vos prises de position officielles, constitue à mes yeux un encouragement très fort à poursuivre le combat aux côtés de mes amis du MCLCM.

Gérard LAUTON (coordonnateur EPCC pour le post-Bac)

« Monsieur, quand aurons-nous la cible de révision ? »

Dans cette période où l'on est sommé de « *faire du chiffre* » et de prouver à quel point l'on est performant voire excellent, il n'est pas inutile d'aller voir l'envers du décor. En effet, ladite injonction n'est souvent rien d'autre qu'un cache-misère et une machine à disqualifier pour éliminer alors qu'il s'agit de former et d'aider à réussir.

Ainsi, s'agissant d'évaluer en temps limité le travail et les compétences acquises au cours d'une période scolaire, l'élève ou l'étudiant est trop souvent placé sur la ligne de départ d'un parcours du combattant décalé par rapport à l'entraînement qu'il a accompli. On lui demande de montrer des talents d'acrobate dans un exercice d'une virtuosité inédite, ou bien de parcourir à toute vitesse un énoncé marathon. Le test est jugé valide dès lors qu'il fait trébucher une part suffisante de candidats.

L'enseignement Post-Bac connaît aussi ce travers. Les causes d'échec y sont multiples en dépit des efforts louables de nombre d'équipes pour y remédier : absence d'objectifs et de finalités visibles des cursus, manque d'explicitation des compétences visées, « *plat unique* » servi à tous sans égard pour la diversité du public étudiant, déclinions par trop académiques des savoirs, impasses sur le lien théorie – pratique si éclairant pour celui qui apprend. Ces écueils, qui grèvent lourdement la réussite des apprentissages, vont souvent de pair avec une évaluation décalée par rapport à ce qui a été parcouru. La constante macabre commet alors ses ravages et certains s'emploient à théoriser doctement sur l'étudiant qui « *n'a pas sa place dans notre filière* », annonçant même d'entrée de jeu un pourcentage d'échec, comme s'il s'agissait d'un concours ...

Ce phénomène est certes entretenu par la bonne conscience de celui qui, chargé de fournir un énoncé d'épreuve en temps limité, s'emploie à concevoir un « *joli sujet* » dont l'élégance prime sur la faisabilité et dont le barème a pour effet de mettre les drapeaux en berne. Le cache-misère consiste alors à redresser après-coup des notes dont la moyenne est désespérante.

Ayant de longue date déploré ce type de situation dans les filières Post-Bac où j'ai exercé, sans pour autant en comprendre les raisons profondes, j'ai comme d'autres découvert avec un vif engouement les premiers développements d'André Antibi sur la constante macabre,

qui ont donné lieu à l'Appel lancé en 2003, désormais signé en ce printemps 2010 par 40 organisations dont un bon quart concernent le Post-Bac. En effet pour la première fois, ce phénomène était décrit et nommé, comme c'est l'usage par exemple en pathologie médicale, lorsqu'il s'agit de s'attaquer à une maladie, et une réflexion en réseau était lancée pour trouver ensemble des parades, c'est-à-dire pour refonder l'évaluation dans une démarche conçue pour s'affranchir de la constante macabre.

Le scénario de l'Évaluation par contrat de confiance dit EPCC se prête assez bien à nos filières d'enseignement Post-Bac. J'ai maintenant coutume de communiquer à l'avance aux étudiants une « *cible de révision* », ce qui a pour effet de déclencher parmi eux un intense travail collaboratif à la faveur duquel ils s'attachent à repérer ce qu'ils ont bien assimilé et ce qui reste à éclaircir d'ici l'épreuve, avec l'aide diligente de leurs enseignants. La notion de contrat, avec des droits et obligations de part et d'autre, cadre assez bien avec le contexte universitaire. Une fois qu'elle entre dans les pratiques, elle se mue en une exigence dont les Délégués de filière se font vivement l'écho : « *Monsieur, quand prévoyez-vous de nous donner la cible ?* ». Le regain de travail qui en résulte a un impact notable sur la réussite de ceux qui jouent le jeu de ce contrat. Le regain de réussite profite notamment aux moins favorisés sur le plan social et culturel. L'exemplarité est féconde car les étudiants de diverses filières se parlent entre eux et font eux-mêmes la meilleure « *publicité* » possible de ce protocole de l'EPCC s'agissant des épreuves en temps limité.

Mais cette démarche, bien au-delà de son intérêt pour le champ éducatif où elle s'exerce, est assez éclairante sur le plan des valeurs et du fonctionnement de la société. Nombreuses sont les circonstances de la vie courante où le citoyen est lancé sur une course d'obstacles très mal expliquée, sur un parcours déloyal hérissé de pièges, pour exercer ses droits élémentaires. L'Administration a le secret de ces cheminements où nombre d'administrés trébuchent et ont la nette impression de subir une maltraitance en forme de ... constante macabre.

Sont peut-être en jeu dans le MCLCM des valeurs et des pratiques significatives sur un plan sociétal : il s'agit de guider le citoyen en lui donnant les clés de trajectoires de réussite de ses projets.

Évaluation Par Contrat de Confiance

La constante macabre, telle que décrite par André Antibí, n'existe pas dans les grandes écoles. Nous aurions plutôt affaire à une constante anti-macabre : les élèves sont «sûrs» d'avoir leurs diplômes. Quel que soit l'enseignement (scientifique ou pas), la moyenne est suffisamment élevée pour qu'un maximum d'élèves passe en année supérieure, si bien que très peu d'élèves (voire aucun) ne se sent en situation d'échec.

Travaillant à l'ENAC (Toulouse) depuis maintenant cinq ans, ayant travaillé à l'INPT (Toulouse), à l'Agrocampus (Rennes) et à l'ISAE/ENSICA (Toulouse) et après en avoir discuté avec plusieurs enseignants de grandes écoles, j'ai pu constater que cette situation était générale et que la conséquence était que les élèves ne travaillaient pas assez.

Afin d'endiguer ce phénomène et tenter de «motiver» les élèves à travailler plus, plusieurs méthodes pédagogiques ont été mises en place (QCM d'auto-formation, tutorat, projets,...), mais aucune n'a donné de vrais résultats.

Dans le même temps, j'ai rencontré André Antibí, «sa» constante macabre et surtout «son» évaluation par contrat de confiance (EPCC). Si le phénomène rencontré dans les grandes écoles est très différent de celui rencontré dans les autres établissements de l'Éducation Nationale, l'EPCC a les mêmes vertus : faire travailler l'élève dans un climat de confiance.

Toutefois, la mise en place d'une telle évaluation est différente dans les grandes écoles qui n'ont

souvent qu'un examen (ou deux) par enseignement pour tester les compétences de l'élève. À l'ENAC, nous utilisons une version modifiée de l'EPCC.

Comment procède-t-on à l'ENAC à la subdivision mathématiques? Chaque examen est divisé en 3 parties : une partie questions de cours, un exercice copie conforme d'un exercice vu en TD et une troisième partie d'un ou deux exercices originaux. Le nombre de points accordé aux parties non originales est au moins supérieur à 12.

Quels sont les résultats obtenus? Dans les matières où on applique l'EPCC, on voit apparaître une plus grande motivation des élèves et un travail plus important.

L'objectif est-il atteint ? Pas encore. Malgré des progrès significatifs, il est difficile de motiver tout le monde. Après une analyse plus fine, il semblerait que notre version modifiée de l'EPCC (questions de cours non données à l'avance aux élèves) n'est pas assez dans l'esprit du climat de confiance.

En conclusion, l'EPCC est un très bon outil d'évaluation qui, j'en suis persuadé, peut donner de bons résultats sur la motivation des élèves. Il est important que toutes les grandes écoles qui rencontrent ce problème de motivation adoptent l'EPCC. En particulier à l'ENAC, outre le fait que l'EPCC va être appliquée dans sa forme originelle, il est prévu de l'étendre à des enseignements autres que mathématiques.

ANALYSE D'UNE EXPERIENCE EPCC EN CLASSE PREPARATOIRE

J'enseigne depuis de nombreuses années les mathématiques en classe de PSI et je me suis toujours trouvé face au dilemme suivant : pourquoi les élèves qui étudient en classe préparatoire et qui sont, de ce fait, recrutés parmi ceux qui ont fait les meilleures études dans l'enseignement secondaire, ont-ils ensuite des notes aussi basses en mathématiques en classe préparatoire ? Ce sont des élèves très sérieux, la plupart du temps travailleurs, et qui n'arrivent plus ensuite à obtenir une note décente. Et cette interrogation personnelle en entraîne d'autres : un élève qui observe de façon durable une aussi grande baisse de ses résultats ne risque-t-il pas à la longue de se décourager entrant dès lors dans une spirale de l'échec ? Un observateur neutre ne jugera-t-il pas un tel système, qui brise les résultats des meilleurs des élèves au lieu de les faire progresser, ou à tout le moins de les maintenir, comme étant un système aberrant ? Plus généralement sur le long terme, une telle politique éducative ne contribuera-t-elle pas à alimenter le discrédit jeté sur cette matière, et ne mènera-t-elle pas les autres matières scientifiques à s'emparer de l'enseignement des parties des mathématiques qui sont nécessaires à leur développement, reléguant l'enseignement des mathématiques à une question de spécialistes qui travailleront sur le peu qui restera à enseigner ? Autrement dit, une telle politique ne risque-t-elle pas de nuire à la matière elle-même alors que l'on prétend au départ la valoriser ? Ce sont les raisons qui m'ont amené à tenter cette année dans une classe de PSI de 48 élèves, constituée entièrement d'élèves provenant de PCSI, et composée de 42 nouveaux et 6 redoublants une expérience d'EPCC. Cela n'a en rien modifié le rythme des devoirs à la maison ou des devoirs surveillés. Simplement, nous sommes convenus, après concertation avec les élèves, d'utiliser de temps en temps une heure de libre dans l'emploi du temps (la seule qui le soit en réalité) pour réaliser ce type d'épreuve.

Les devoirs surveillés, réalisés le samedi matin et d'une durée de 4 heures, sont affectés du coefficient 4 et les interrogations d'EPCC, d'une durée réelle de 50 minutes, en moins grand nombre (deux interrogations pour trois devoirs) sont affectées du coefficient 3.

Plusieurs observations sont à faire, d'abord celles que je suis amené à formuler : bien sûr, et c'était d'autant plus attendu que le public est constitué globalement de personnes sérieuses et motivées, les notes sont en forte augmentation, souvent le double de celles obtenues autrement. Cependant, quelques unes apparaissent toujours anormalement basses. Elles correspondent, après analyse, à deux catégories d'élèves, soit des élèves en réelle difficulté et dont on s'aperçoit qu'ils n'arrivent pas, vu le rythme imposé, à assimiler le programme cette année, soit des élèves qui croient connaître le sujet, font preuve d'un excès de confiance pour ce type d'épreuve (souvent des redoublants) et constatent ensuite qu'ils sont encore loin de l'objectif qu'ils se doivent d'atteindre. Certains élèves apparaissent en progression constante, ayant débuté modestement sans pour autant démériter lors de la première épreuve et arrivant à d'excellentes notes lors des toutes dernières (il y aura eu cette année 6 interrogations de ce type). Pour se faire une idée de la progression de la classe, la moyenne générale sur les trois dernières interrogations a été de 9,66 puis de 12,50 pour atteindre 15,05 à la dernière qui consistait en une révision générale de l'algèbre.

J'ai voulu connaître l'avis des élèves et j'ai réalisé un questionnaire anonyme très simple, il s'agissait de donner son avis (favorable, défavorable ou sans opinion) et surtout de justifier sa réponse.

Sur les 40 réponses obtenues, il y eu statistiquement 27 réponses favorables, 5 défavorables et 8 sans opinion.

Parmi les arguments favorables on retrouve les phrases suivantes : *" cela permet de fixer les connaissances et d'apprendre les notions essentielles "*, *" cela permet de mieux équilibrer les résultats en fonction des efforts "*, *" on travaille mieux le cours et on repère mieux l'essentiel "*, *" cela permet d'approfondir le cours et de cibler les théorèmes les plus importants à connaître "*, *" cela remonte le moral d'avoir des notes qui dépassent 10 "*, *" cela permet d'acquérir les mécanismes des exercices fondamentaux "*, *" cela permet d'avoir une moyenne honorable pour ceux qui demandent ensuite une école sur dossier "*, *" cela prend beaucoup de temps mais d'un autre côté on est en*

prépa", " c'est bien pour la révision globale du cours ", " on travaille plus grâce à ces tests ".

Peu d'arguments défavorables, citons en deux qui résument l'esprit des critiques : *" peu d'esprit d'initiative car il s'agit avant tout de restituer des connaissances ", " mieux vaut faire des exercices et des sujets de concours que d'apprendre ainsi le cours "*. Les améliorations à apporter concernent un meilleur équilibrage des coefficients affectés à ce type d'épreuve et sans doute l'insertion de petits exercices. Il est évident qu'il s'agit là du bilan d'une première tentative. Je la poursuivrai les années suivantes car ses aspects positifs l'emportent largement sur les points à revoir et qui peuvent être améliorés.

Elle permet en effet aux élèves de connaître le cours et les exercices fondamentaux en temps réel, avant même de commencer les révisions, et elle contribue à leur donner confiance. L'une des remarques que j'ai retenues, à l'issue de la dernière épreuve était *" on a dû beaucoup travailler mais maintenant on connaît bien le cours d'algèbre "*, alors que les années précédentes, à la même époque, un mois avant l'arrêt des cours, j'entendais : *" on va devoir tout réviser car on ne maîtrise pas encore les résultats fondamentaux "*. Je pense que ces résultats, qui ont été obtenus à la suite d'un travail sérieux fait intelligemment, auront ainsi une grande influence lors des passages des oraux qui sont déterminants pour les classements dans les Écoles.

La Haute Ecole Francisco Ferrer est un enseignement supérieur économique de type long (4 ou 5 ans). Elle propose deux types de formation : d'une part une formation initiale destinée aux jeunes gens sortant de l'enseignement secondaire et d'autre part une formation continuée dispensée généralement à des personnes ayant déjà intégré les milieux professionnels et désirant se spécialiser.

Les expérimentations dont nous donnons les résultats ont été réalisées d'une part avec des étudiants en formation initiale (1^{ère} bac) suivant un cours de mathématiques générales en présentiel et d'autre part avec des étudiants en formation continuée, déjà titulaires d'un ou plusieurs diplômes et bénéficiant du passage direct au master par passerelles mais avec formation complémentaire en mathématiques générales à distance via internet.

Nous devons assurer une base mathématique commune adaptée aux cours du master, à partir de populations hétérogènes, aux acquis mathématiques très différents, craignant les mathématiques. De plus, certains de nos étudiants à distance reprennent leur formation après une interruption pouvant aller jusqu'à dix ans et suivent les cours des masters parallèlement à leur remise à niveau en mathématiques.

Toutes les évaluations ont été faites par contrat de confiance.

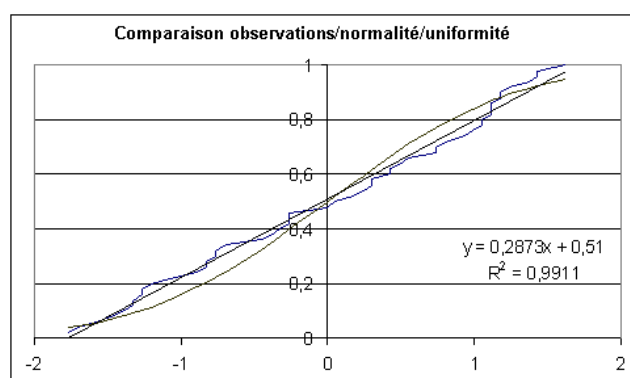
Comparons tout d'abord les taux de participation : pour les étudiants en présentiel, 50 étudiants sur 72 ont présenté l'épreuve de première session et pour la formation à distance, 40 étudiants sur 65. Ces résultats conduisent à l'acceptation de l'hypothèse d'égalité des proportions (moins d'un écart-type d'écart).

L'analyse paramétrique des distributions de résultats de la première session conduit à l'acceptation de l'hypothèse d'égalité des moyennes et variances. La moyenne des résultats observés sur l'ensemble des étudiants suivant les cours en présentiel (28.18 sur 60) diffère de moins d'un demi écart-type⁶ de la moyenne des étudiants à distance (26.29). Une conclusion identique peut être faite

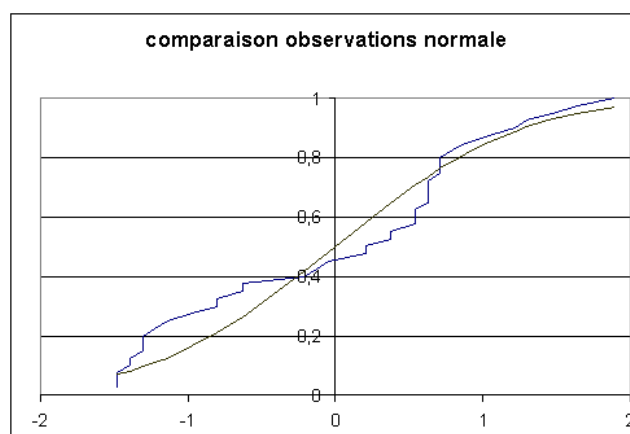
en ce qui concerne les variances des deux échantillons (écart-type en présentiel : 15.96 – écart-type à distance : 17.80)

Il serait imprudent néanmoins de conclure d'emblée à l'identité des populations. L'étude des distributions observées va nous en convaincre.

En ce qui concerne nos étudiants en présentiel, l'allure générale de fonction de répartition est presque parfaitement linéaire. Un ajustement réalisé au moyen d'Excel donne une détermination égale à 0.9911. Ces observations sont en opposition avec l'hypothèse de normalité généralement utilisée. Assez curieusement, la distribution observée est donc uniforme. Nous donnons ici les résultats en variable centrée réduite.



L'allure de la répartition observée des résultats des étudiants à distance est totalement différente :



La répartition fait apparaître clairement deux sous-populations correspondant aux deux zones de forte croissance de la courbe correspondant aux deux modes de la densité observée. Le premier (valeurs réduites négatives) correspond à la sous-population des étudiants en difficulté. L'origine de leurs problèmes peut être trouvée tant dans la ma-

⁶ La distribution de la différence des moyennes a un écart-type estimé égal à 3,60406899

tière à étudier que dans le contexte pédagogique. Le deuxième mode indique que la majorité des étudiants qui réussissent ont des résultats proches de la moyenne tronquée aux résultats de la sous-population concernée, traduisant ainsi une certaine homogénéité. L'écart-type observé au niveau de la population toute entière est donc dû en grande partie au mélange de sous-populations différentes.

Ceci est particulièrement intéressant : le but de l'évaluation par contrat de confiance est de sortir de la distribution normale qui en général prend son mode au voisinage de la valeur correspondant à 50 %, donnant ainsi à l'évaluation un caractère arbi-

traire : en effet si la majorité des étudiants se situent au voisinage de 50 %, le critère réussite-échec tient à peu de choses : on peut se retrouver « par hasard » d'un côté ou de l'autre de la frontière entre la réussite et l'échec.

En séparant nettement les deux populations des étudiants en réussite et en échec, le contrat de confiance légitime la décision prise par les personnes en charge de l'évaluation.

Concluons en signalant que des différences identiques entre populations des étudiants en présentiel et à distance peuvent être observées lorsqu'on considère les résultats globaux sur deux sessions.

Marie DELAERE (professeure en SEGPA)

EPCC en SEGPA : illusion ou nécessité ?

Qui sont ces élèves ?

L'écrit suivant porte sur des classes de 5^e, 4^e et 3^e SEGPA, en classe de Français, Histoire et Géographie. Ils sont respectivement 12, 16 et 16 en classe. Ils sont intégrés dans le collège ordinaire. Ils travaillent précocement leur projet professionnel, réalisent des stages en entreprise dès la 4^{ème}, le but étant d'accéder par la suite à l'apprentissage en CFA ou aux Lycées professionnels pour préparer un CAP.

Leur prise en charge au collège se fait par des équipes de professeurs des écoles, de professeurs de collège et lycée, et de professeurs de lycée professionnel.

Parcours antérieur :

• -Elèves en difficulté scolaire

Dès l'école primaire, les élèves en difficulté sont pris en charge par des professeurs des écoles avec la mise en place d'un Projet Personnalisé de Réussite Educative qui cible des objectifs à travailler en priorité.

Si malgré cela, ils ne parviennent pas à acquérir les compétences et connaissances demandées, alors, ils peuvent être maintenus dans leur niveau (redoublement).

Si malgré le maintien, ces élèves ne parviennent toujours pas à atteindre les compétences et connaissances requises, alors il peut être proposé, au niveau de la commission CDOEA (Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés), une orientation en SEGPA.

Elève relevant de handicap

Par ailleurs, on peut proposer à des élèves diagnostiqués handicapés, d'après décision de la MDPH (Maisons Départementales des Personnes Handicapées), d'être scolarisés en SEGPA. Ils peuvent ainsi bénéficier d'un aménagement de leur scolarité en fonction des soins qui leurs sont prodigués et de leurs possibilités cognitives.

Donc, les élèves de SEGPA sont des élèves qui ont des lacunes et des difficultés scolaires, ou comportementales, handicapés ou non, qui bénéficient ou non d'un aménagement de leur temps scolaire.

2. Quelles sont les spécificités de ces élèves en cours ?

• *Elèves qui ont une mauvaise estime d'eux-mêmes.*

Il faut restaurer leur estime en les mettant le plus possible dans la réussite.

Il faut faire des activités élémentaires, qui seront validées relativement facilement et qui leur permettent d'avoir de bonnes notes rapidement.

• *Elèves qui ne se croient pas capables.*

Il faut les mettre en situation d'apprentissage réussi pour qu'ils réalisent qu'ils peuvent surmonter les difficultés et qu'ils sont capables d'apprendre, d'avancer. Ces élèves peuvent avoir des réactions violentes de rejet de l'exercice, et perturbantes pour le reste des élèves.

• *Elèves qui ont besoin d'encouragement positifs.*

Ils ont vécu, pour certains dès le début de leur scolarité, dans l'échec et dans le sentiment d'être mauvais, par rapport aux apprentissages, par rapport aux autres élèves, par rapport au professeur.

Ils ont besoin d'encouragements et de stimulations externes positives pour se motiver.

• *Elèves qui peuvent avoir de grosses difficultés comportementales.*

Ils souffrent pour la plupart de difficultés de concentration et de compréhension. Ils peuvent avoir développé, pour certains, un comportement d'évitement de l'exercice qui se traduit par la perturbation et l'exubérance.

Ce comportement est lié à leur échec scolaire, qu'il en soit la cause ou la conséquence.

• *Un besoin d'avoir une place, une interaction dans le groupe, identifiable et explicite.*

Pour ces élèves adolescents, en mal d'estime, le groupe est un enjeu capital. Certains agissent dans la recherche d'un effet immédiat sur le groupe. Ainsi, on aura des élèves qui recherchent à faire rire, à déstabiliser le groupe, et le cours.

Conclusion : Ces élèves ont besoin individuelle-
ment de confiance et d'estime. Leur comporte-
ment en classe est guidé par deux réalités :

- leur volonté d'exister immédiatement dans le groupe, en développant des stratégies de provoca-
tion et de perturbation

- leur besoin d'être rassuré, de retrouver une es-
time en tant qu'élève et en tant qu'adolescent.

3. l'EPCC : le plus évident des modes d'évaluation
sommativ.

L'expérience relatée ici se situe dans la classe de
5ème, en cours d'histoire. C'est une classe qui tra-
veille volontiers. Ils aiment rire et discuter mais ils
sont motivés et participent.

Protocole mis en place :

Cours :

Les élèves travaillent à partir de questions sur des
documents nouveaux. Ces questions sont travail-
lées individuellement, puis les réponses sont mises
en commun, corrigées, et elles servent pour élabor-
er la leçon.

Evaluation formative :

Les élèves sont évalués au fur et à mesure sur la le-
çon avec des contrôles sous forme de texte à trous
à compéter, qui ne sont rien d'autre que le copier-
coller de la leçon.

Programme de l'évaluation EPCC :

Une semaine avant le contrôle, je distribue un do-
cument de plusieurs pages, regroupant les fiches-
questions travaillées précédemment. Elles sont
vierges, de façon à ce que les élèves puissent les
refaire chez eux. Je leur distribue également une
fiche avec le programme listé.

Ils doivent refaire ces exercices pour une date
fixée, qui sera donc la séance de question-réponse.

Le but ici est que les élèves puissent retravailler en
ayant à disposition des exemplaires prêts à l'em-
ploi, qu'ils soient en situation de recherche, et non
dans le simple apprentissage des réponses à cha-
cune des questions.

Révision pour le contrôle suite à cette séance :

Nous corrigeons la fiche d'exercices. Je réponds
aux éventuelles questions. Tous les élèves
n'avaient pas travaillé la fiche donnée.

Pour que les élèves puissent réviser et réinvestir ce
que nous avons travaillé, je leur donne de nouveau
les mêmes documents vierges, mais qui ne seront
ceux-là, pas corrigés. C'est simplement pour l'en-
trainement.

Résultat :

Composition du contrôle : 13 des 18 questions fi-
gurent sur la fiche. Pas de question nouvelle.

Moyenne du contrôle : 7/20.

Ce résultat est surprenant. J'analyse, pendant le
contrôle puis après, avec leur concours, les raisons
d'une telle moyenne.

Bilan et exploitation :

Observation du comportement des élèves pendant le contrôle :

*Rappel : le contrôle était un contrôle de recherche
d'informations dans les documents, et de restitu-
tion de connaissances.*

- Les élèves n'ont pas cherché les informations dans
les documents.

- Les phrases à retrouver dans les textes et à citer
ont été reformulées approximativement, de mé-
moire, mais pas du tout recherchées dans les do-
cuments.

- Certaines questions de la fiche de travail se res-
semblaient dans la mise en page : ils ont répondu à
une de ces questions parce qu'ils ont reconnu la
mise en page, mais pas à celle posée réellement. Ils
n'ont pas lu les consignes.

Bilan des élèves eux-mêmes sur leur contrôle :

- On a recherché les réponses par coeur.

- Les questions étaient plus difficiles.

- Le programme n'était pas clair.

Devant cet échec de l'ensemble des élèves, je dé-
cide de ne pas valider ce contrôle, et de reprendre
une séance de révision, sur le même programme.

Nouvelle séance de révision :

- Mise en commun des numéros de questions les
plus ratées.

- Explicitation et écriture de la méthodologie à ap-
pliquer.

- Ecriture de la réponse à apporter.

Nouveau contrôle sur le même programme rappelant que la leçon est à apprendre, que je pourrai poser le même type de questions à trou :

Observation du comportement des élèves pendant le contrôle :

-Recherche active des réponses dans les documents.

-Phrases à citer données exactement, et non plus restituées d'après la mémoire (même si ce ne sont pas les bonnes, il n'y a plus de phrases approximatives, elles sont toutes tirées du document)

-Même problème de mise en page qui influe sur la devinette de la question, sans lire la question.

Résultat :

Composition du contrôle : 13 des 18 questions figurent sur la fiche. Une question non écrite en classe mais traitée à l'oral en plus.

Moyenne : 13/20 de moyenne.

-le texte à trou de la leçon a été très mal réussi.

-la question de réflexion, pourtant posée en classe, a été très mal réussie.

Conclusion :

Une mise en évidence : l'habitude de ne rien comprendre

Le premier EPCC et la réponse par coeur au questions auxquels ils devaient répondre en cherchant dans les documents laisse suggérer qu'en général, ces élèves ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux.

La leçon n'était pas sue.

Ils trouvaient les questions plus dures alors qu'elles étaient mot pour mot celles travaillées et révisées.

Ils ont cherché par coeur des phrases à retrouver dans un texte à disposition : ce comportement absolument surprenant montre combien, lors des contrôles, les élèves peuvent développer des stratégies qui n'ont rien à voir avec les procédures demandées.

Ils ont développé des stratégies « sauve qui peut » de reconnaissance visuelle, de par coeur...

L'EPCC : un outil pour la validation du socle commun lucide

Une fois réexpliquées les « règles du jeu », les élèves ont compris qu'il valait mieux mettre en œuvre des compétences que d'utiliser le par coeur.

La différence entre le premier et le deuxième comportement des élèves face aux documents et les notes qui les ont sanctionnés, met en évidence que le par coeur est bien moins efficace que la mise en œuvre d'une compétence qui permet de trouver une information.

Ceci devra rassurer les éventuels sceptiques qui s'attachent encore à la crainte du par coeur dans l'EPCC.

Le deuxième EPCC permet de mettre en évidence que la leçon n'est pas apprise, mais quand même de valider des compétences précises, travaillées avec certitude en cours.

Elle permet de limiter les nouveautés qui déstabiliseraient les élèves.

Avec le socle commun à mettre en place au collège, l'EPCC permet ainsi une validation organisée des compétences.

Malgré tous les artifices que l'EPCC permet de supprimer (comportement aberrant, par coeur vain, difficulté surestimée...), des problèmes persistent :

-la leçon n'est pas sue.

-les élèves se rattachent encore à des critères non valables (ils ne lisent pas la question mais en reconnaissent juste l'aspect visuel et donnent donc la réponse à une autre question qui avait le même aspect dans les documents de révision, mais qui n'a aucun rapport)

- Tous les élèves n'ont pas trouvé les bonnes réponses : même si ce sont bien les bonnes compétences qui sont mises en œuvre sur le deuxième EPCC, elles ne sont pas forcément couronnées de réussite. C'est une réelle évaluation de ces compétences.

L'EPCC : une nécessité pour les élèves de SEGPA

J'ai été extrêmement surprise de découvrir ces comportements et les bilans des élèves.

Avec un autre type d'évaluation, ils n'auraient pas été aussi limpides.

L'EPCC leur a permis de comprendre ce qu'on attendait d'eux, de savoir sur quel critère se baser pour répondre, critère simple s'il en est : lire la consigne et y répondre!

Au manque de confiance en eux-mêmes et à l'idée préconçue d'échec certain, s'ajoutent des troubles de la lecture, de la compréhension, de la concentration.

Ils ont besoin de ce type d'évaluation.

Tous les témoignages recueillis dans le secondaire et dans le primaire sont décuplés ici, et tellement visibles!

Il est évident, d'après cette expérience, que la mise en place demandera un temps d'adaptation. L'EPCC est devenu un type de contrôle tout à fait efficace et accepté en classe de 5ème, suite à cette première évaluation. Les élèves réclament les fiches de révision et y travaillent.

Il demeure des lacunes, en connaissances, et en compétences. Mais je peux évaluer les deux séparément.

Je n'ai pas à me demander si l'élève a été troublé par tel ou tel mot, si la consigne, que je pensais claire, n'a pas été comprise.

Cependant, dans les autres classes, il est plus difficile à mettre en place.

L'évaluation en général, au delà de la spécificité de l'EPCC est difficile à mettre en place.

La séance de révision a alors été remplacée par un devoir à la maison corrigé en classe. Sinon, la révision n'était pas faite du tout. Ainsi, certains élèves y travaillent et révisent donc pour le contrôle.

Malgré ce devoir à la maison, certains élèves ne les rendent pas et ne s'investissent dans la résolution des exercices et des questions qu'au moment des évaluations en classe.

L'EPCC revêt alors un intérêt capital : dans un autre type d'évaluation, les élèves se heurteraient aux problèmes et difficultés exposées précédemment : ils renonceraient.

Ici, les élèves reconnaissent les documents, et les questions. Ils se mettent à réfléchir. Certes, comme si c'était la première fois qu'ils avaient à faire ces exercices. Mais ils fournissent l'effort, et pour certains, ils valident quelques compétences.

Ainsi, ce système d'évaluation permet de mettre au travail des élèves qui étaient avant tout absolument réticents. On constate donc que ces élèves, plus avancés dans leur cursus, ont plus de difficultés à sortir de leurs habitudes, décrites pour la classe de 5ème, et qu'ils ont plus de mal à croire en la réalité de ce système.

Donc, globalement et entièrement, l'EPCC s'avère être un système essentiel pour l'évaluation des élèves de SEGPA. Il est fondamental de le mettre en place le plus tôt possible. Ainsi, les élèves reprendront confiance plus rapidement, et rentreront dans des habitudes de travail qu'ils ont pu perdre. Les bénéfices sont en tout point de vue considérables.

L'EPCC est un système d'évaluation nécessaire en SEGPA

Elodie CARTAUD et Frédéric MARTY (chargés de mission au MCLCM).

L'envers de la note : ou comment les élèves évaluent-ils leurs notes ?

Le phénomène de « constante macabre » est aujourd'hui reconnu, et bien souvent dénoncé, par l'ensemble des acteurs du système éducatif. Les enseignants, les parents d'élèves, les chefs d'établissements, les parlementaires¹, ainsi que les élèves s'accordent à dire qu'une injustice de la sorte ne saurait être tolérée dans notre système éducatif. L'édition 2010 du colloque organisé par le Mouvement Contre la Constante Macabre a décidé de placer au cœur de ses travaux les élèves et les parents : « victimes » directes et collatérales de cette macabre constante.

Cette volonté ne va pas sans une réflexion approfondie sur le vécu et l'expertise que relatent parents et élèves lorsqu'ils sont consultés. Le travail de concertation que nous avons voulu initier, à travers les différentes tables rondes et ateliers, est associé à un effort de consultation que nous avons entrepris au plus près des réalités scolaires : auprès des élèves eux-mêmes. C'est l'objet de l'enquête que nous vous présentons ici.

METHODOLOGIE DE L'ENQUETE

Donner la parole aux « victimes », souvent réduites au silence, était pour nous l'occasion de revenir sur un passif « d'évalué », encore frais, dans notre mémoire d'étudiants. En effet, notre engagement au sein du Mouvement Contre la Constante Macabre, nous a permis de regarder notre parcours scolaire et les nombreuses évaluations qui l'ont jalonné, à la lueur des enseignements prodigués par les recherches du Professeur André Antibé. Nous n'étions pas les seuls responsables de nos notes, les seuls acteurs de nos succès, les seuls tributaires de nos échecs : c'est toute une société qui nous jugeait à travers les notations d'enseignants aux lunettes à foyer « constante macabre ». S'il nous a fallu attendre deux décennies pour prendre la mesure de ce dysfonctionnement, notre passage au MCLCM serait l'occasion de partager cette prise de conscience avec les collégiens, lycéens et étudiants avant qu'il ne soit trop tard et qu'avec une constance regrettable, le macabre s'installe où justice et promotion devrait siéger. L'opportunité de mettre des mots sur les témoignages trop rares des élèves nous a définitivement convaincus de mettre ces derniers au cœur de notre enquête.

Nous avons donc interrogé plus d'une centaine de jeunes issus de plusieurs niveaux scolaires : collégiens, lycéens, et étudiants. L'enquête a été administrée par voie écrite et de manière anonyme afin de ne pas influencer les réponses et laisser une liberté maximale d'expression. Avant dépouillement, nous pensions traiter les résultats selon une double classification : par classe (IUFM, T^{ale} et 1^{ère}, Seconde, et Quatrième) et par niveau scolaire des élèves. Après dépouillement, cette classification s'est avérée artificielle étant donné l'écart-type trop peu significatif entre les catégories fixées *a priori*. Pour la même raison, nous n'avons pas effectué un panachage de notre échantillon au regard des différentes filières (littéraire, scientifique, etc). Cela confirme que la constante à pour avantage, s'il en était, de sévir sans distinction de classe ni de filière.

L'ensemble des questionnaires ont été dispensés en fin d'année scolaire, au cours du mois de mai.

RESULTATS DE L'ENQUETE

L'évaluation comme un jeu ?

Comme nous pouvions le prédire, l'évaluation n'est pas vécue comme un « divertissement ». Néanmoins, elle n'est pas pour autant considérée comme une « sanction ». Elle semble être le maillon d'un véritable dispositif, au sens foucauldien du terme ; qui à travers « le dit et le non-dit » véhicule une vision particulière de l'enseignement et de l'évaluation comme produit et résultat d'un travail sérieux mené avec rigueur. En effet, pour l'ensemble des personnes interrogées, une évaluation sollicite un temps de travail important, permettant d'évaluer ses propres connaissances. Elle est donc légitimée dans la fonction sociale qui lui est attribuée.

Or les expériences comme les *Rallyes Scientifiques* (organisé par l'Université Paul Sabatier et l'IREM de Toulouse), nous ont montré une toute autre manière de valoriser et d'évaluer l'acquisition de connaissances. Ces formidables moments de travail en équipe rappellent l'importance du dispositif d'évaluation dans la manière dont celle-ci est appréhendée. La dynamique collective, l'atmosphère conviviale, l'organisation de la salle, ont permis à des milliers de jeunes de partager un moment

agréable, tout en essayant de résoudre des problèmes équivalents à ceux présentés lors de leurs évaluations scolaires. Les élèves participent activement aux épreuves, tous se prennent au jeu en présentant leurs résultats au reste de la classe ou en trouvant un rôle de substitution comme coach. Les mathématiques et les sciences ne sont plus vécues comme des matières élitistes et sélectives mais comme un jeu, une énigme à résoudre dans la bonne humeur.

En comparaison avec les résultats de notre enquête, l'évaluation telle qu'elle est pratiquée en milieu scolaire est logiquement facteur de stress et de travail sans pour autant placer l'acquisition de connaissances dans un processus dynamique et valorisant.

La constante macabre : un phénomène sans effet ?

Contrairement à ce que nous aurions pu penser, les participants attribuent en premier lieu leur réussite à un travail efficace lors de l'évaluation. Un travail de préparation (demandant du temps ; cf ci-dessus) ainsi qu'un travail régulier sont également nécessaires pour réussir une évaluation. Il en est de même en ce qui concerne un échec ; les participants l'attribuent à un travail peu efficace durant l'évaluation, à un manque de travail de préparation ainsi qu'à un travail trop irrégulier. Tant l'échec que la réussite reposent sur des caractéristiques personnelles. Si l'on en croit les recherches en psychologie sociale, ces résultats interpellent. En effet, un « biais de complaisance » (MILLER et ROSS, 1975) oriente habituellement notre jugement, il « consiste à s'attribuer plus volontiers la paternité de ses succès plutôt que de ses échecs. Il s'agit en fait d'attribuer sa réussite à des facteurs internes (aptitudes, efforts) et ses ratés à des facteurs externes (malchance, contexte, hasard) »². Ce biais est également opérant en ce qui concerne l'évaluation scolaire (STEPHAN, DAVIS et BERNSTEIN, 1975). Pour nous, cette divergence avec nos résultats témoigne encore une fois de l'importance accordée par les élèves au jugement d'eux-mêmes que renvoie la note.

On peut donc se demander si le phénomène de constante macabre est bel et bien conscient pour les élèves ? Nos résultats, plutôt qu'un effet stérile de la constante macabre, rendent compte selon nous, de l'institutionnalisation de cette dernière dans l'inconscient collectif des élèves. En l'espèce, le critère malchance n'entre pas vraiment en jeu,

tout comme l'humeur de l'évaluateur. Les étudiants préfèrent valoriser leur absence de travail personnel sérieux et régulier. De même, le contexte semble avoir un effet mais il reste secondaire. Tout comme pour les enseignants, le phénomène de constante macabre semble inconscient pour les élèves et étudiants.

Néanmoins, le fait que 46% des élèves de seconde ayant le sentiment d'être victime d'une injustice lors d'un échec nous interroge. Effectivement, seule cette classe fait principalement part d'un sentiment d'injustice relatif à l'échec. Dans l'ensemble des autres classes peu de participants se considèrent comme étant « souvent » victimes d'une injustice lors d'un échec. Ce résultat montre donc la capacité des seconde à conscientiser le phénomène de « changement de cycle, changement de tiers ». Ce qui signifie, comme Corinne Croc et André Antibé le rappellent, que lors de l'entrée en seconde, les élèves subissent « une nouvelle répartition : ceux qui étaient dans le premier tiers en troisième, se retrouvent souvent dans le deuxième et parfois le troisième tiers de la classe. Ils connaissent à leur tour la crainte des contrôles, la peur de l'échec, la perte de confiance en eux. Ils finissent parfois par perdre totalement pied. D'autres, plus chanceux, ou simplement plus aptes à s'adapter aux exigences du lycée, s'en sortent mieux. Jusqu'à quand ? ». Ces derniers connaîtrons à leur tour cette situation lors de leur entrée en classe préparatoire par exemple, comme un phénomène inéluctable contre lequel ils ne peuvent rien.

Pour conclure sur ce point, nous pouvons dire que la constante macabre est un phénomène qui s'est trop normalisé, au point de devenir inconscient pour la majorité des élèves et étudiants, comme il l'est d'ailleurs pour les parents d'élèves et les enseignants. Pour autant, les ravages n'en sont pas moins importants en termes de perte de confiance en soi. Les élèves en échec artificiel peuvent penser qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires à une réussite dans tel ou tel domaine, qu'ils apprécient pourtant, alors qu'ils sont simplement les victimes d'un système injuste.

Les mauvais élèves, mauvais perdants ?

On aurait tendance à croire que le combat contre la constante macabre vise à venger de mauvais élèves revanchards, à blâmer des enseignants « sadiques ». Mais, la réalité de terrain renvoie ce

raccourci, souvent médiatique, au rang de facétie. La constante macabre est un phénomène qui, malheureusement, ne divise ni bons et mauvais élèves, ni élèves et étudiants, ni scientifiques et littéraires. Nos résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les différents rangs occupés au sein d'une classe.

Cependant, comme le rappellent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, « la cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles, inégalités de dons »³. Ainsi, nous pouvons tout de même rappeler qu'à l'injustice de la constante macabre se cumulent nombreuses autres injustices (sociales, culturelles...). Ces dernières vont alors amplifier les conséquences de ce phénomène : un élève mis en échec de manière artificielle sera d'autant plus dans le désarroi que ses parents ne pourront l'aider ni lui payer d'onéreux soutiens scolaires. Nous voyons ici l'acuité des conclusions établies dans *Les Héritiers* en 1964, à travers le phénomène de « constante macabre » tel qu'il sévit aujourd'hui dans l'ensemble de notre système éducatif.

CONCLUSION

Finalement, le recueil du témoignage des élèves et étudiants à travers cette enquête nous délivre trois enseignements principaux.

D'une part l'évaluation demeure une contrainte « nécessaire » pour les élèves alors qu'elle pourrait participer au développement de tout un chacun. D'autre part, qu'elle est toujours légitime aux yeux d'élèves et étudiants qui se voient sans doute dé-

couragés à force d'attribuer leurs échecs à des facteurs internes. Enfin, la constante macabre, comme un inconscient collectif, sévit au delà des clivages de filières, de niveaux, en touchant plus particulièrement les élèves issus des classes populaires.

Nous voyons donc l'ampleur que doit prendre la lutte contre la constante macabre, véritable phénomène de société. Un authentique effort de conviction doit être mené, nous espérons y avoir modestement contribué. A ce titre nous souhaitons remercier les différentes personnes ayant contribué à cet article : les élèves et étudiants ayant répondu à l'enquête, l'ensemble des professeurs ayant bien voulu proposer notre questionnaire à leurs élèves (Florence Buff, Mme Hatchondo et les enseignants du Lycée P. De Fermat à Toulouse, Christian Denux et Marie-hélène Lecureux de l'IUFM-Rangeuil), et André Antibii pour ses conseils lors de la rédaction de cet article.

¹ Cf. Rapport d'information n°2446, *Un socle pour consolider le collège unique*, Avril 2008, J. Grosperin. pp 51-54.

² BAGIO Stéphanie, 2006, *Psychologie Sociale*, Paris : Deboeck, 222 p.

³ BOURDIEU Pierre (1930-2002) et PASSERON Jean-Claude (1930-...), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Le Sens commun, ISSN 0768-049X (Paris: Les éd. de Minuit, 1964).

ANNEXE 1 : Le Questionnaire



ENQUÊTE

Bonjour, nous sommes chargés de mission au MCLCM. Nous menons une étude sur l'évaluation en milieu scolaire. Nous vous remercions donc d'accepter de répondre à ce questionnaire.

Nous vous précisons que c'est VOTRE avis qui nous intéresse.

Vos réponses resteront confidentielles et anonymes, et nous nous engageons à vous restituer les résultats s'ils vous intéressent.

Élodie Cartaud et Frédéric Marty.

1. Vous êtes : ☐ Une femme ☐ Un homme

2. Quel est votre âge ? _____ ans.

3. Quelles études faites-vous cette année ? _____

4. Vous vous situez : ☐ Dans les 5 premiers de la classe

☐ Dans les 10 premiers de la classe

☐ Au delà des 10 premiers de la classe

Pour les 3 questions suivantes, vous vous positionnerez sur des échelles allant de « Pas du tout » à « Beaucoup ».

5. Pour vous, une évaluation, c'est :

Stressant	0	1	2	3	4	5
Une demande de temps et de travail	0	1	2	3	4	5
Évaluer ses connaissances	0	1	2	3	4	5
Une sanction	0	1	2	3	4	5
Une source de conflits avec vos parents	0	1	2	3	4	5
Vous situer par rapport aux autres	0	1	2	3	4	5
Un divertissement	0	1	2	3	4	5

N.B. : le questionnaire se poursuit page suivante.

6. Lorsque vous réussissez une évaluation, vous l'attribuez à (au) :

	Pas du tout					Beaucoup				
Un travail important de préparation	0	1	2	3	4	5				
Un travail efficace lors du contrôle	0	1	2	3	4	5				
Un travail régulier tout au long de l'année	0	1	2	3	4	5				
L'humeur de l'évaluateur	0	1	2	3	4	5				
Contexte (salle, climat, votre forme, ...)	0	1	2	3	4	5				
De la chance	0	1	2	3	4	5				
Un travail important de préparation	0	1	2	3	4	5				

7. Lorsque vous échouez à une évaluation, vous l'attribuez à (au) :

	Pas du tout					Beaucoup				
Un travail peu efficace lors de l'évaluation	0	1	2	3	4	5				
Trop peu de travail de préparation	0	1	2	3	4	5				
Un travail irrégulier	0	1	2	3	4	5				
L'humeur de l'évaluateur	0	1	2	3	4	5				
De la malchance	0	1	2	3	4	5				

8. Une fois l'évaluation terminée, votre auto-évaluation correspond à la note finale :

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Souvent ☐ Tout le temps

9. Lorsque vous avez une mauvaise note malgré le travail fourni, vous avez l'impression d'être victime d'une injustice :

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Souvent ☐ Tout le temps

Merci de votre participation !

Si vous souhaitez être tenu.e au courant des résultats, veuillez nous communiquer votre courriel.

ANNEXE 2 : Les résultats.

Tableau 1 : moyennes sur 5 de tous les participants réunis en fonction de la question posée.

Pour vous, une évaluation c'est ?	Stressant	2,76
	Du temps et du travail	3,57
	Evaluer ses connaissances	3,56
	Une sanction	0,69
	Une source de conflit avec les parents	1,02
	Se situer / aux autres	2,13
	Un divertissement	0,54
Lorsque vous réussissez une évaluation vous l'attribuez à (au) ?	Un travail de préparation important	3,69
	Un travail efficace lors de l'évaluation	3,91
	Un travail régulier	3,06
	L'humeur de l'évaluateur	1,54
	Contexte	2,2
	De la chance	1,22
Lorsque vous échouez à une évaluation vous l'attribuez à (au) ?	Un travail peu efficace pendant l'évaluation	3,31
	Un travail de préparation peu efficace	3,19
	Un travail irrégulier	2,74
	L'humeur de l'évaluateur	1,37
	Contexte	2,02
	De la malchance	1,2

Tableau 2 : pourcentages par niveau des participants qui ressentent être victime d'une injustice lors d'un échec.

	Echec = Injustice	
	Rarement	Souvent
IUFM	58%	21%
1ère et Term S	47%	37%
Seconde Générale	29%	46%
4ème	50%	30%

Actuellement en France et dans quelques pays qui s'inspirent du modèle français, le système éducatif est paralysé par un très grave dysfonctionnement : sous la pression de la société les enseignants se sentent obligés, inconsciemment, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, une constante macabre en quelque sorte, même dans les classes de très bon niveau, pour que leur évaluation et leur enseignement soient crédibles.

Ce dysfonctionnement est actuellement reconnu par pratiquement tous les partenaires de notre système éducatif, dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé : syndicats et associations d'enseignants, d'élèves, de parents d'élèves, de chefs d'établissement, d'inspecteurs d'académie, de responsables territoriaux de l'Enseignement privé, ...

Un système d'évaluation – promu par André Antiby – destiné à éradiquer ce phénomène de société qui paralyse notre système éducatif, a été expérimenté pendant trois ans. Il s'agit du système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC).

Cette méthode d'évaluation repose sur le principe de base suivant : responsabilisé par un engagement clair et équitable sur ce qui est attendu de lui, l'élève est amené à prendre conscience du fait que les efforts qu'il fournit ne sont pas vains.

Elle consiste à mettre les élèves en confiance en leur indiquant à l'avance une liste d'exercices balayant tout le programme ; l'essentiel du contrôle portera sur ces exercices. Ce système est très facile à mettre en œuvre et ne nécessite aucun moyen supplémentaire. Il est déjà mis en pratique par de nombreux enseignants, tant en France (30 000 environ) qu'à l'étranger.

Le soutien de notre action par le Ministère de l'Education Nationale est très encourageant.

