



PRÉ-ACTES

L'ÉVALUATION PAR CONTRAT DE CONFIANCE

- Pour mieux évaluer les compétences
- Pour mieux tirer parti du soutien scolaire
- Pour supprimer la constante macabre et l'injustice qui en découle

Colloque du MCLCM (★)

Samedi 14 Mai 2011

(★) Mouvement contre la constante macabre



au Conseil Régional d'Île de France

Pré-Actes réalisés par G. Lauton.



Sommaire

Pg	Auteur	Fonctions	Contribution
02	Gérard Lauton	Président du Comité d'organisation	Préface
03	Comité d'organisation		Programme du Colloque
05	André Antibì	Président du MCLCM	Introduction
EXPOSÉS			
07	André Antibì	Président du MCLCM	Constante macabre, évaluation par contrat de confiance (EPCC), et évaluation par compétences
13	Jacques Moisan	Ancien Doyen de l'Inspection générale de Mathématiques	Enseignement par compétences : former et évaluer
15	Guy Brousseau	Lauréat de la Médaille Félix Klein	Phénomènes macrodidactiques et Contrat de Confiance
TABLE RONDE			
20	Jacques Gersperrin	Député, Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation	Une nouvelle approche de l'évaluation des élèves
22	Jean-Louis Auduc	Formateur d'enseignants	L'évaluation par contrat de confiance
25	Corinne Croc	Coordinatrice EPCC (Secondaire, Disciplines scientifiques)	Une nouvelle mission pour l'EPCC
27	Recteur Philippe Joutard	Historien	L'évaluation en question
ORGANISMES PARTENAIRES			
30	Claudine Caux	Présidente de la PEEP	Pour une évaluation positive du travail de nos enfants à l'école, afin que chacun trouve sa voie d'excellence
31	Isabelle Tardé	Délégue générale de la FAPÉE	Une école investie de sens pour tous
32	Emmanuel Zemmour	Président de l'UNEF	Pour un droit à la réussite et à une évaluation au service de la progression dans les universités
ATELIERS (France)			
36	Arnold Bac	Membre du Bureau du MCLCM	Romp avec nos constantes ?
38	Romain Fayel	Coordinateur EPCC (Primaire)	« L'EPCC pour mieux évaluer les compétences et tirer profit du soutien scolaire »
40	Monique Tantot	Coordinatrice EPCC (Primaire)	L'EPCC pour récompenser le travail
41	Florence Buff	Coordinatrice EPCC (Secondaire, Disciplines littéraires)	« L'EPCC » dans les matières littéraires
46	Ludovic d'Estampes	Coordinateur EPCC (Écoles d'ingénieur)	La constante « anti-macabre »
47	Jean-Paul Keller	Coordinateur EPCC (Classes Prépa.)	Poursuite d'une expérience d'EPCC en CPGE
48	Gérard Lauton	Coordinateur EPCC (Post-Bac)	Contenus, compétences, accompagnement : les atouts de l'EPCC
50	Georges Belmonte	Chef d'Établ ^{nt} . (Lycée St Christophe)	L'EPCC renforcé
53	Philippe Niémec	Principal de Collège	L'EPCC et le socle commun
ATELIERS (International)			
55	Mohamed Akkar	Coordinateur EPCC (Maroc)	L'École de l'Avenir et l'Avenir de l'École au Maroc
56	Manuel Diaz Regueiro	Coordinateur EPCC (Espagne)	Las competencias en matemáticas y la evaluación por contrato de confianza
59	Salma Elaoud	Coordinatrice EPCC (Tunisie)	La situation en Tunisie : un témoignage
60	Daniel Justens	Coordinateur EPCC (Belgique)	L'EPCC dans l'enseignement supérieur économique en milieu diversifié
61	Jacques Navez	Coordonateur EPCC (Afrique Subsaharienne)	EPCC : situation en Afrique subsaharienne, en Haïti, au Burundi
64	Stéphane Luciani	Illustrateur	Illustrations (ouvrages d'André Antibì)

**Préface par
Gérard Lauton, président
du Comité d'organisation**

Une vingtaine d'intervenants ont répondu à l'appel à contributions. Qu'ils en soient vivement remerciés. Cela rend possible l'édition des Pré-Actes du Colloque 2011 du *Mouvement contre la Constante macabre*, mis à la disposition de l'ensemble des participants.

Cet ensemble de réflexions et de comptes-rendus d'expérimentation permet de mesurer les avancées réalisées depuis le Colloque de l'an dernier à Toulouse. En témoigne l'éventail et la qualité des partenaires institutionnels et associatifs du Colloque du 14 Mai 2011.

Les démarches engagées par les acteurs du MCLCM, présidé par mon ami André Antibé, en faveur d'une autre culture et d'autres pratiques de l'évaluation recueillent un soutien accru. L'ampleur et la diversité de ce soutien sont le meilleur atout pour obtenir enfin au plan institutionnel un signal fort de reconnaissance du phénomène de la *Constante macabre* et l'aide à la mise en place de modalités alternatives dans l'ensemble des cycles du système éducatif.

Un accent particulier est mis dans ce Colloque 2011 sur la place de l'évaluation dans la Formation des maîtres à un moment où celle-ci fait l'objet d'un débat renouvelé.

D'autres contributions sont annoncées. Toutes figureront dans les Actes qui seront mis en ligne sur le site MCLCM.fr



L'ÉVALUATION PAR CONTRAT DE CONFIANCE

- Pour mieux évaluer les compétences
- Pour mieux tirer parti du soutien scolaire
- Pour supprimer la constante macabre et l'injustice qui en découle

Colloque du MCLCM (*)

Samedi 14 Mai 2011

(*) Mouvement contre la constante macabre

Conseil Régional d'Île de France

Hémicycle – 57, rue de Babylone 75007 Paris

(**) UPEC : Université Paris Est Créteil

matin		après midi	
09H 00	ACCUEIL DES PARTICIPANTS	EXPOSÉ de Guy Brousseau, lauréat de la Médaille Félix Klein : " <i>Phénomènes macro-didactiques et constante macabre</i> ".	14H 15
09H 30	INAUGURATION , ouverture par Isabelle This Saint-Jean (Enseignement Supérieur, Recherche) et Henriette Zoughebi , (Lycées, Politique éducative), Vice-présidentes du Conseil régional d'Île de France, avec : Jean-Michel Blanquer , Directeur général de l'Enseignement scolaire, Simone Bonnafous , Présidente de l'UPEC (**) François David , Président de FORMIRIS Didier Geiger , Directeur de l'IUFM de Créteil (UPEC).	ATELIERS	14H 30
		Secteurs	Coordonnateurs
		Primaire	Romain Fayel et Monique Tantot
		Secondaire	Florence Buff Disciplines littéraires¹ Corinne Croc Disciplines scientifiques²
10H 00	EXPOSÉ D'INTRODUCTION , par André Antibî , Président du MCLCM.	Post-Bac	Ludovic d'Estampes , écoles d'ingénieurs, Jean-Paul Keller , classes préparatoires Gérard Lauton , universités. Emmanuel Zemmour , Président de l'UNEF.
10H 40	EXPOSÉ de Jacques Moisan , ancien Doyen de l'Inspection Générale de Mathématiques : " <i>Enseignement par compétences : former et évaluer</i> ".		
10H 55	INTERVENTIONS "FLASH" , organismes partenaires : Thierry Cadart , SG du SGEN-CFDT, Éric Favey , SG Adj ^{nt} de la Ligue de l'Enseignement, Patrick Gonthier , SG de l'UNSA-Éducation, Bernadette Groison , SG de la FSU, Mathieu Hanotin , Vice-Pr ^{dt} du Conseil général du 93. Eunice Mangado-Lunetta , Dir ^{ce} Déléguée de l'AFEV	Personnels de Direction / Inspection	Georges Belmonte, Philippe Niémec. Daniel Amédéo, Jacques Moisan, Pierre Viala.
		Étranger	Mohamed Akkar (Maroc), Manuel Diaz Regueiro (Espagne), Salma Elaoud (Tunisie), Daniel Justens (Belgique), Jacques Navez (Afrique subsaharienne).
11H 20	PAUSE.	1. Français, Langues, Histoire-Géographie, Sciences Éco. & Sociales, Philosophie, Documentalistes, Arts plastiques, Education musicale. 2. Mathématiques, Sciences expérimentales (Chimie, Physique, SVT), Technologie, EPS.	
11H 45	TABLE RONDE animée par le Recteur Philippe Joutard , Historien, avec la participation de : • Jean-Louis Auduc , Formateur d'enseignants (UPEC) • Victor Colombani , Président de l'Union Nationale Lycéenne (UNL), • Corinne Croc , Professeur de lycée, membre du Bureau du MCLCM. • Jacques Groperrin , Président de la Commission des Affaires culturelles et de l'Éducation de l'Assemblée nationale, • Recteur André Legrand , ancien Directeur des lycées.	PAUSE.	16H 00
		INTERVENTIONS " FLASH " , parents d'élèves : Béatrice Barraud , Présidente de l'UNAPEL, Claudine Caux , Présidente de la PEEP, Jean-Jacques Hazan , Président de la FCPE Isabelle Tardé , Déléguée générale de la FAPÉE.	16H 30
		COMPTE-RENDU des ATELIERS Coordination : Arnold Bac.	16H 45
		CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES par André Antibî.	17H 15
13H 00	DÉJEUNER.	FIN du Colloque.	17H 30
Inscription : formulaire en ligne sur : http://mclcm.fr			
Contacts : André Antibî , président du MCLCM Mél : antibi@cict.fr – Tél : 06 86 41 52 24.		Gérard Lauton , président du Comité d'organisation Mél : lauton@u-pec.fr – Tél : 06 80 30 61 69.	

Introduction au Colloque 2011 par André Antibé, Président du MCLCM

Nos colloques annuels se succèdent. À l'occasion de cette quatrième rencontre, il me semble nécessaire de faire le point sur notre combat qui a pris naissance il y a huit ans déjà !

En ce qui concerne l'existence de la constante macabre, on peut considérer que notre action a été efficace. Ce dysfonctionnement, qui « pourrit » notre système éducatif, est reconnu par pratiquement tous les partenaires du système éducatif, par les enseignants eux-mêmes. Il en est souvent question dans les médias.

Concernant sa suppression effective sur le terrain, la situation est malheureusement moins encourageante, malgré l'existence d'une solution possible, la mise en pratique du système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC). Un très grand nombre de professeurs mettent déjà en pratique ce système basé sur la confiance et le travail, 30 000 environ. On pourrait s'en satisfaire. Mais, malgré les efforts de notre mouvement (MCLCM), la majorité des enseignants se trouve encore en dehors de cette problématique. En clair, il devient nécessaire que les instances officielles manifestent un soutien plus net à notre combat, sans pour autant contraindre nos collègues enseignants et les parents d'élèves sans explications, et sans qu'ils aient été préalablement convaincus du bien-fondé de cette action.

Depuis cinq ans, nous demandons un simple courrier officiel signalant que notre pays est victime de la constante macabre, que cette situation est anormale, qu'une moyenne de classe de 10 sur 20 signifie en général que la moitié des élèves environ est en échec, et donc qu'il faut changer de politique dans le domaine de l'évaluation, que de très nombreux élèves sont injustement en échec, malgré leur travail et leurs acquis, que les premières victimes de la constante macabre sont les enfants de milieu défavorisé, ... Une telle prise de position semble impossible, malgré le soutien quasi unanime des partenaires du système éducatif, toutes tendances confondues. Nous sommes de plus en plus nombreux à ne pas comprendre cette situation.

Il me semble utile d'insister sur un point important : les enseignants sont tout à fait disposés à évoluer, à se remettre en question ; mais il faut expliquer, discuter, débattre, convaincre, et non pas imposer comme c'est malheureusement trop souvent le cas. Cette affirmation n'est pas la conséquence d'une certaine forme de naïveté de ma part. Ainsi par exemple, sur 3020 enseignants interrogés après mes conférences, 96% reconnaissent que la constante macabre existe (1% ne le reconnaissent pas) et 89% pensent qu'il faut la supprimer (1% pensent le contraire).

Notre système éducatif souffre d'un manque de confiance, entre les professeurs, les élèves et leurs parents, mais aussi entre les professeurs et les décideurs trop souvent en décalage avec les préoccupations des enseignants. Ainsi par exemple, il est inadmissible que de nombreux enseignants soient obligés de réaliser une évaluation par compétences en étant astreints à répondre à des questions, trop imprécises, trop nombreuses ou trop ambitieuses, dont on ne comprend pas toujours le sens.

Il faut garder l'espoir, faire confiance à l'énorme majorité de nos collègues enseignants, et renouveler notre demande de soutien plus net et plus fort au Ministère. Malgré des périodes de découragement qu'il nous arrive de traverser, nous n'avons pas le droit d'arrêter notre combat.

C'est dans cet esprit que ce colloque est organisé, grâce à de précieux soutiens : Ministère de l'Éducation nationale, Conseil Régional d'Île de France, Université Paris Est Créteil et sa composante, l'IUFM de l'Académie de Créteil, Conseil Général du 93, Café Pédagogique, IREM de Toulouse. Un grand merci aux très nombreux intervenants qui ont bien voulu accepter notre invitation et manifester ainsi leur soutien à notre action.

Pour terminer, je tiens à remercier les Membres du Comité de Programme de ce colloque, Jean-Louis Auduc, Arnold Bac, Corinne Croc, Philippe Joutard, et tout particulièrement mon collègue et ami Gérard Lauton, Président du Comité d'organisation de ce colloque, chargé de la réalisation des Pré-Actes, pour son dévouement sans limite et l'énorme travail qu'il a effectué.

EXPOSÉS

André Antibì, Président du Mouvement contre la Constante macabre	Constante macabre, évaluation par contrat de confiance (EPCC), et évaluation par compétences	Université Toulouse 3
--	--	-----------------------

1. La constante macabre : de quoi s'agit-il ?

Imaginez un professeur excellent avec des élèves excellents. Si dans un tel contexte, toutes les notes sont bonnes (elles devraient l'être bien sûr), le professeur est montré du doigt, et est considéré comme un professeur laxiste, voire pas très sérieux. Les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes suspecteraient a priori un professeur d'une matière importante dont la moyenne de classe serait souvent de 14 ou 15 sur 20.

Ainsi, sous la pression de la société, les enseignants semblent obligés, pour être crédibles, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau : une constante macabre en quelque sorte.

Il y a quelques cas où ce dysfonctionnement existe peu ; par exemple dans les matières considérées, à tort, comme secondaires (musique, arts plastiques, éducation physique et sportive), dans l'enseignement professionnel. Ces exceptions sont encourageantes car elles montrent que la constante macabre n'est pas liée en profondeur à la nature des français, puisque il suffit de changer de matière pour ne plus la rencontrer.

Les enseignants sont-ils conscients d'un tel dysfonctionnement ?

Non, en général. Moi même, durant les vingt premières années de ma carrière d'enseignant, j'étais convaincu qu'un « bon » sujet d'examen devait donner lieu à une moyenne de 10 sur 20, quelles que soient les conditions de travail et les qualités de l'enseignant et des élèves. Or, avec une moyenne de classe de 10 sur 20, la moitié des élèves environ est en situation d'échec. C'est aberrant, absurde, grotesque quand on en prend conscience, et pourtant cela est vrai. Une tradition ridicule qui se perpétue de génération en génération : il est très difficile de remettre en cause un système dans lequel on baigne.

Cependant, après mes conférences sur ce thème, une énorme majorité d'enseignants (96%) reconnaît l'existence de ce phénomène, surtout lorsque j'explique comment nous faisons, inconsciemment, pour obtenir une telle constante : difficulté des questions, longueur du sujet, barème...

Ce résultat encourageant a été obtenu par une enquête réalisée dans quinze académies auprès de 3020 enseignants à la fin d'une réunion sur ce thème à laquelle ils étaient tenus d'assister.*

Pourquoi ce phénomène est-il inconscient ?

Je propose trois réponses possibles à cette question :

- **la tradition**

L'être humain n'aime pas ne pas faire comme tout le monde ; donc lorsqu'une situation existe, on la reconduit sans se poser de questions, tout bêtement en quelque sorte. Certains aimeraient peut-être y voir des raisons hautement politiques ; je suis convaincu du contraire. Cette conviction est d'ailleurs étayée par l'origine des soutiens au mouvement contre la constante macabre : on y retrouve une très grande diversité de sensibilités, dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé.

**Signalons que pratiquement tous les partenaires du système éducatif reconnaissent l'existence de la constante macabre et souhaitent sa disparition : Ministère, syndicat d'Inspecteurs d'académie, associations des Directeurs Diocésains, de Parents d'élèves, syndicats de Professeurs, de Chefs d'établissement, d'étudiants, de lycéens,... (voir site mclcm.fr)*

- **La courbe de Gauss :**

On pense qu'une répartition de notes est un phénomène naturel, et donc qu'il est normal qu'elle donne lieu à une courbe de Gauss. Or une répartition de notes n'est évidemment pas un phénomène naturel analogue par exemple à une répartition de tailles ou de poids d'individus. D'autre part, même si c'était un phénomène naturel, pourquoi une telle courbe serait-elle centrée à 10 ?...

Une remarque à ce sujet : ce qui est un phénomène naturel, c'est la vitesse d'acquisition d'une notion par un élève. Il n'y a aucune raison pour que tous les élèves comprennent une notion nouvelle à la même vitesse. Mais lors d'une

évaluation, si les règles du jeu sont bien définies, la situation est tout à fait différente : deux élèves ayant consacré un temps différent à leurs révisions, peuvent avoir les mêmes résultats si les compétences exigibles sont acquises.

- **Confusion entre phase d'apprentissage et phase d'évaluation***

Pendant la phase d'apprentissage, il est normal que certains élèves éprouvent plus de difficulté que d'autres ; Par suite, si on ne prend pas garde à différencier cette phase et la phase d'évaluation, on pourrait en déduire que le phénomène de constante macabre est normal. Signalons à ce sujet que la phase d'évaluation représente une très petite partie du temps d'enseignement, 10% environ. Pendant la phase d'apprentissage, il est souhaitable de proposer aux élèves des activités riches, parfois sources d'obstacles ; sans oublier bien-sûr de motiver les bons élèves.

Quelques conséquences catastrophiques de ce dysfonctionnement

- **Chaque examen est un concours déguisé.** La lutte contre l'échec scolaire restera donc vaine.

- **Échec injuste et artificiel de nombreux élèves** qui, faisant partie des moins bons élèves d'une classe, ont une mauvaise note malgré leur travail et la compréhension des notions de base.

- **Perte de confiance** dans les rapports entre élèves et enseignants.

- **Perte de confiance en soi** des élèves français.

- **Trop nombreux cours particuliers** : il ne suffit pas de comprendre pour s'en sortir; il faut absolument éviter de faire partie du mauvais « tiers » de la classe.

- **Mal-être des élèves français à l'école.** À ce sujet, une enquête internationale PISA est particulièrement éloquente : sur 41 pays (250000 élèves interrogés), la France occupe la dernière place dans le domaine du bien-être à l'école.

- **Baisse inquiétante du nombre d'étudiants dans les filières scientifiques.** Plus précisément, la sélection des élèves s'appuie souvent sur leurs résultats en math et en physique (à une époque, c'est le latin qui jouait ce rôle). Par suite, ces disciplines, pourtant passionnantes, sont considérées comme difficiles et plaisent moins.

Comment les enseignants obtiennent-ils « leur » constante macabre ?

J'ai repéré dix pièges dans lesquels les enseignants tombent inconsciemment pour ne pas échapper à la constante macabre. .A titre d'exemples, en voici cinq dont je suis pleinement victime.

- **La question cadeau** : il s'agit d'un phénomène bien français : « *En France, si un professeur est convaincu que tous les élèves répondront à une question, il ne la pose pas* »

* Dans cet article le mot « évaluation » signifie « évaluation sommative »

- **Des sujets bien équilibrés** : lorsque l'on élabore le sujet de contrôle, on commence par des questions faciles (mais pas cadeau...), puis on y met des questions de plus en plus difficiles, et à la fin des questions pour les meilleurs qu'il ne faut surtout pas oublier. Je dois avouer que lorsque je fais un sujet de ce type, j'éprouve un réel sentiment de satisfaction, sans me rendre compte qu'en réalité je construis « ma courbe de Gauss »...

- **Barème** : pour illustrer ce point, je vais d'abord présenter une situation que j'ai souvent connue. Je dois corriger un paquet de copies ; Je prends mon courage à deux mains, je fais un barème, et je commence à corriger. Première copie : 19 sur 20, deuxième copie : 18,5, troisième copie : 19,5. Je devrais être satisfait, me dire que les élèves ont bien travaillé, que j'ai bien expliqué. Eh bien NON ! Je n'ai jamais pensé cela. Je me dis que ça ne va pas, et, très naturellement, sans aucune pointe de méchanceté, convaincu du bien-fondé de ma démarche, je réajuste mon barème pour que les notes soient plus « normales », c'est-à-dire(en France) plus basses...

- **Des sujets trop longs** : quand on a l'impression que le sujet risque d'être trop facile, on le rallonge. Il s'agit en quelque sorte d'un phénomène de compensation...

Au sujet de la longueur des sujets, on ne peut que déplorer une lacune énorme dans les programmes officiels : il n'y a pas un mot susceptible d'aider les enseignants à élaborer des sujets de longueur convenable. Cela semble surréaliste, mais c'est malheureusement vrai !

- **Faire en sorte que le meilleur élève ne termine pas avant la fin du temps imparti** : on ne se rend évidemment pas compte qu'en élaborant un sujet dans cet esprit, on « macabrise » son évaluation, car il ne s'agit plus de tester des compétences clairement définies. Il convient au contraire se dire qu'il est normal que les meilleurs élèves terminent avant la fin de l'épreuve ; Il suffit alors de poser une question difficile hors-barème et non notée pour valoriser comme il se doit ce type d'élèves.

Ce phénomène est-il présent dans d'autres pays ?

Non en général, sauf dans quelques pays qui, traditionnellement, s'inspirent du modèle éducatif français : Afrique francophone, Espagne, quelques pays d'Amérique latine, Belgique.

2. Une solution possible : l'évaluation par contrat de confiance (EPCC)

Principal objectif : permettre concrètement et simplement à l'enseignant de se « libérer » de la constante macabre.

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 supplémentaire(2). Il est déjà mis en pratique par des milliers d'enseignants.

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 telle qu'un apprentissage par cœur immédiat soit impossible.

- **Séance de questions-réponses** : un ou deux 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.

- **Élaboration 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.

Je suis convaincu que le système EPCC serait utile même dans les pays où il n'y a pas de constante macabre. En effet,

dans ce cas, il arrive souvent que les bonnes notes soient la conséquence de sujets trop faciles. Avec l'EPCC, les listes de révision contiennent tous les points du programme, et les exercices posés au contrôle peuvent être faciles ou plus délicats

3. L'EPCC pour réaliser efficacement une évaluation par compétences

Un système d'évaluation par compétences offre un avantage indiscutable : il permet de mieux repérer les parties du programme acquises par l'élève, et celles qui ne le sont pas encore. Mais très souvent, il est difficile à mettre en place par l'enseignant : classes trop chargées, rédaction imprécise des compétences,...J'ai participé à de nombreuses rencontres avec des professeurs à ce sujet. Il en ressort nettement que les enseignants sont perturbés par cette nouvelle façon d'évaluer les élèves, certains avouant même qu'ils remplissent parfois des grilles de compétences en mettant des croix presque au hasard...

Le système EPCC peut permettre de remédier à cette situation préoccupante. Plus précisément, on peut associer à chaque compétence une liste de points bien précis (définitions, théorèmes, démonstrations, textes littéraires,...). Ces points constitueront alors une liste de contrôle(s) de révision EPCC. Selon la note obtenue à ce(s) contrôle(s), l'élève aura acquis ou non la compétence.

En cas de non acquisition, l'élève pourrait avoir la possibilité, en fin de chaque trimestre par exemple, de bénéficier d'un nouveau contrôle EPCC portant sur la compétence non acquise.

Ce n'est pas l'évaluation par compétences en tant que telle qu'il faut rejeter, mais la présentation qui en est faite actuellement aux enseignants, beaucoup trop éloignée des réalités de terrain. Contrairement à ce que certains pourraient penser, je peux affirmer que les professeurs sont prêts à faire évoluer leur enseignement, mais il faut que les changements soient proposés en concertation, avec eux, dans un vrai climat de confiance.

A ce sujet, l'enquête que j'ai effectuée auprès de 3020 enseignants de 15 académies est particulièrement significative. Après l'une de mes conférences-débats sur le thème de la constante macabre et de l'EPCC, ils devaient répondre par écrit, de façon anonyme, aux trois questions suivantes

- la constante macabre existe-t-elle ? (réponses : OUI : 96% - NON :1%)

- faut-il la supprimer ? (réponses : OUI : 89% - NON : 1%)

- êtes vous favorable à l'EPCC ? (réponses : OUI :84% - NON : 1%)

Il convient de bien comprendre que lorsqu'un enseignant reconnaît que la constante macabre existe, il reconnaît qu'il a évalué certains élèves de manière injuste, sans s'en rendre compte ; qu'il a fait souffrir des élèves inconsciemment. Il s'agit donc d'une forte remise en cause, qui honore le corps enseignant.

4. Constante macabre et évaluation par compétences

Est ce qu'une évaluation par compétences permettra de supprimer la constante macabre ? Pour répondre à cette question, il convient de bien différencier la théorie et la pratique.

En théorie, s'il était possible d'affirmer qu'une compétence est acquise ou ne l'est pas, il est clair qu'il n'y aurait plus de constante macabre sous sa forme usuelle ; si tous les élèves d'une classe ont acquis la compétence, il n'y aurait plus d'élèves en échec.

Malheureusement, la réalité est différente. En effet, en dehors de certains cas particuliers, il est impossible de dire sans ambiguïté si une compétence est acquise ; dans ce climat d'imprécision, la constante macabre réapparaît tout naturellement. C'est le cas par exemple dans l'enseignement primaire. Plus précisément, les enseignants sont invités à mettre trois types d'appréciation, « acquis », « non acquis », « en voie d'acquisition ». Inconsciemment, ils se sentent obligés de mettre des élèves dans chacun des trois groupes pour avoir l'impression d'avoir évalué correctement.

A ce sujet, l'anecdote suivant peut avoir un caractère cocasse : trois inspecteurs de l'éducation nationale, convaincus du combat contre la constante macabre, ont avoué au cours d'une de mes conférences qu'ils seraient très choqués s'ils inspectaient un professeur qui ne mettrait aucune appréciation « non acquis » à un contrôle...

D'autre part, il convient de prendre garde au point suivant : une évaluation par compétences trop stricte peut parfois même conduire à une augmentation du phénomène de constante macabre. Plus précisément, lorsqu'il est question d'évaluation par compétences, on s'appuie parfois sur certaines analogies avec le domaine manuel. Par exemple, on ne comprendrait pas que l'on attribue à un élève plombier la compétence « savoir

réparer une fuite d'eau », si cet élève n'arrive à ses fins qu'une fois sur deux... En procédant ainsi dans certaines disciplines scolaires, on risquerait d'augmenter le niveau d'exigence. On sait en effet qu'il est possible d'être reçu à un examen de haut niveau sans avoir acquis toutes les compétences associées au programme de cet examen.

Il convient d'insister sur un point : la constante macabre n'est pas un problème de notation, c'est un problème profond de culture de l'évaluation. Pour changer cette culture, les professeurs ont besoin d'être aidés de façon concrète et réaliste ; le système EPCC permet d'atteindre cet objectif. Il n'est en rien incompatible avec une évaluation par compétences, au contraire, comme on l'a vu ci-dessus.

5. EPCC et soutien scolaire : le système EPCC renforcé

Introduction

Nous présentons, dans le cas où des moyens supplémentaires sont disponibles, des possibilités de renforcement du système EPCC. Des expérimentations de tels systèmes sont soutenues par le ministère de l'Éducation nationale.

Le système EPCC présenté ci-dessus est très facile à mettre en place et ne nécessite aucun moyen supplémentaire. Malheureusement, malgré ce système, quelques élèves peuvent encore être en situation d'échec. Il ne s'agit plus cette fois d'un échec artificiel, conséquence de la constante macabre. Lorsque des moyens supplémentaires sont disponibles (présence d'éducateurs, soutien scolaire, aide aux devoirs,...), il est possible de renforcer le système EPCC. Des expérimentations d'un système EPCC renforcé, facile à mettre en application, ont lieu actuellement. A une époque où on parle beaucoup de soutien scolaire, ce système permet de savoir quels sont les élèves qui en ont vraiment besoin.

Un premier exemple

Voici les points forts de la mise en pratique d'un système EPCC renforcé en cours d'expérimentation dans un établissement qui dispose d'éducateurs :

1. Programme de révision :

Le professeur transmet à l'éducateur la liste de questions communiquée aux élèves avant le contrôle, ainsi que les corrigés. Souvent, une photocopie de cahier d'élève peut suffire.

2. Préparation de la séance de questions-réponses

L'éducateur :

- organise la répartition des élèves en trinômes
- n'intervient pas dans le travail des trinômes
- transmet à l'enseignant les fiches de questions élaborées par les différents trinômes

3. L'éducateur assiste à la séance de questions-réponses

4. Entre la séance de questions-réponses et le contrôle, l'éducateur

- aide les élèves qui ont encore certaines lacunes
- en rend compte à l'enseignant

Remarque : *c'est le professeur, bien-sûr, qui coordonne la collaboration avec les éducateurs.*

D'autres possibilités

L'exemple précédent montre comment il est possible de coordonner une action entre l'enseignant et d'autres collaborateurs qui doivent s'adapter à ses méthodes pédagogiques.

En fonction des collaborateurs disponibles, d'autres systèmes EPCC renforcés peuvent être mis en place.

Un second exemple

Le système suivant, plus souple que le précédent, va être mis en application dans un collège où des séances d'aide aux devoirs existent déjà. Ces séances regroupent chacune une dizaine d'élèves en difficulté. Dans le cadre du système EPCC, l'animateur de telles séances disposera de la liste de révision et d'une photocopie de

cahier d'élève. Dans ces conditions, il est clair que son aide sera plus ciblée et plus efficace. Afin de faciliter le travail de l'éducateur, il peut être envisagé, dans chaque matière, d'élaborer des listes de révision communes à plusieurs classes (sans forcément poser un devoir commun).

Intérêt de telles expérimentations

Actuellement, le Ministère de l'Education Nationale met l'accent sur la lutte contre l'échec scolaire et propose des mesures et des moyens dans ce sens.

Il est clair que les expérimentations décrites ci-dessus s'inscrivent tout à fait dans le cadre de cette politique. En effet :

- Il est évident qu'aucune mesure ne sera efficace tant que la constante macabre ne sera pas supprimée ; l'EPCC permet d'atteindre un tel objectif.
- Le système EPCC permet de repérer les élèves qui ont vraiment besoin de soutien scolaire. A ce sujet, il convient de signaler le point suivant : le fait de classer de manière injuste un élève dans le groupe qui nécessite un soutien peut être démotivant, et parfois même traumatisant.
- Le soutien scolaire doit être structuré. Il ne suffit pas de débloquer des moyens financiers pour que tout s'arrange ; le système EPCC renforcé permet de mettre en place une manière d'utiliser judicieusement les moyens destinés au soutien scolaire.

Références :

«*La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves* », André Antibii,(2003), éditions Math'adore,Nathan

« *Les notes : la fin du cauchemar, ou comment supprimer la constante macabre* », André Antibii, (2007), éditions Math'adore, Nathan

« *Actes du colloque du Sénat : « l'évaluation par contrat de confiance »* », (2008), éditions Nathan

* *site du mouvement contre la constante macabre* : mclcm.fr (documents officiels, témoignages, vidéos, ...).

Jacques Moisan, ancien Doyen de l'Inspection générale de Mathématiques	Enseignement par compétences : former et évaluer	
--	---	--

Enseignement par compétences

Sous le vocable ambigu d'enseignement par compétences, est désigné un enseignement dont l'objectif est l'acquisition non seulement de connaissances mais aussi des compétences pour les mettre en œuvre.

Ce n'est pas très original car, bien entendu, dans toute formation, les connaissances à acquérir doivent être mises en situation donc sont accompagnées d'un apprentissage de compétences. La caractéristique essentielle d'un enseignement par compétences est que ce sont les compétences à acquérir qui guident la formation et qui, du coup, guident aussi l'évaluation.

Une des références, connue de tous, d'enseignement par compétences est celui de la conduite automobile. Il s'agit d'assimiler un certains nombres de connaissances intellectuelles, relatives par exemple à la réglementation (code de la route) où à la mécanique automobile (rôle de l'embrayage), d'apprendre les gestes techniques liés à la conduite et en même temps d'acquérir les compétences liées à ces connaissances tant intellectuelles que techniques.

Une notion importante dans l'enseignement et dans l'évaluation des compétences est celui du niveau de compétence attendu : pour reprendre l'exemple de la conduite automobile, on ne demande pas le même niveau de compétences pour une conduite de tourisme, une conduite professionnelle ou une conduite en compétition sportive. De même dans l'évaluation PISA, on distingue six niveaux de compétence. Ainsi en mathématiques, ces niveaux sont définis officiellement ainsi :

- **Niveau 1** : Répondre à des questions qui sont formulées de manière familière, contiennent toutes les informations nécessaires et sont clairement définies. Exécuter des procédures de routine sur instruction directe.
- **Niveau 2** : Extraire d'une seule source les informations pertinentes et comprendre une forme de représentation isolée. Appliquer des algorithmes, formules, procédures ou conventions élémentaires.
- **Niveau 3** : Exécuter des procédures clairement décrites, aussi celles qui requièrent des décisions successives. Utiliser et interpréter des représentations fondées sur plusieurs sources d'informations, puis en tirer directement des conclusions.
- **Niveau 4** : Utiliser avec succès des modèles explicites pour des situations complexes. Choisir et intégrer différentes formes de représentation, puis les relier directement à des situations réelles, argumenter avec souplesse.
- **Niveau 5** : Développer des modèles pour des situations complexes et les utiliser. Choisir, comparer et évaluer des stratégies de résolution de problèmes appropriées en vue de gérer des situations complexes. Appliquer, au moyen de formes de représentation adéquates, des connaissances adaptées à des situations données, travailler selon une stratégie.
- **Niveau 6** : Conceptualiser, généraliser et utiliser des informations se référant à des problèmes complexes. Mettre en relation diverses sources d'informations et formes de représentation, puis combiner divers éléments. Développer de nouvelles approches et stratégies permettant de gérer des situations inconnues.

Dans les formations professionnelles, tout au moins dans les disciplines professionnelles, la formation et l'évaluation s'appuient sur un référentiel de compétences. Les compétences à acquérir – qui sont des compétences-métier – sont répertoriées exhaustivement ainsi que le niveau attendu pour chacune d'entre elles. L'évaluation qui en découle a toutes les caractéristiques d'une évaluation par contrat de confiance : on demande à l'élève ou à l'apprenti de reproduire un geste technique dans une situation identique ou très semblable à celle qui a été travaillée lors de la formation.

Le socle commun de connaissances et de compétences

La situation est plus compliquée au niveau du socle commun de connaissances et de compétences dont l'acquisition est désormais la priorité de l'enseignement obligatoire en France. Pour au moins trois raisons :

- les compétences à acquérir sont des compétences générales et interdisciplinaires composées de connaissances, capacités et attitudes ;
- ces compétences doivent s'exercer dans la réalisation de tâches simples ou complexes liées à la vie courante ;

- au collège, l'acquisition par les élèves des connaissances et compétences du socle commun va de pair avec l'étude du programme qui a ses exigences propres parfois éloignées de celles du socle commun.

Enfin et surtout, il n'y a pas un vrai référentiel de compétences donnant en particulier le niveau de compétences attendu, même si des documents ressources (vadémécums, banques de problèmes et de situations, grilles de référence), élaborés sous la direction de l'inspection générale, fixent clairement les objectifs d'évaluation dans le domaine des mathématiques, des sciences et de la technologie. Notons en particulier que le niveau des compétences à évaluer se situe entre les niveaux 1 et 3 de la classification de PISA.

Dans mon propos, je vais essayer de montrer pourquoi et comment l'EPCC a toute sa place dans l'évaluation des connaissances et compétences du socle commun.

Au départ, comme je le soulignais dans mon intervention au colloque de Toulouse l'an passé, il y a quelques différences importantes de démarche :

- l'évaluation des compétences ne peut se concevoir que dans le cadre d'un enseignement par compétences, alors qu'une des bases de l'EPCC est le changement du mode d'évaluation sans modification du cadre de la formation ;
- l'évaluation des compétences nécessite une diversification des modalités techniques de l'évaluation : pour dire les choses clairement, elle ne peut se limiter au traditionnel devoir surveillé individuel. Elle ne peut même se limiter à une évaluation de type sommatif ;
- les compétences du socle commun permettent la réalisation de tâches complexes qui doivent être évaluées dans des situations globalement inédites.

Les formes d'évaluation

Si l'on s'intéresse plus particulièrement au cas du collège qui est crucial puisque c'est au collège que va être validé l'acquisition des compétences du socle commun pour la très grande majorité des élèves, une des difficultés provient du fractionnement de la formation dans des champs disciplinaires distincts et le plus souvent disjoints.

Deux démarches antagonistes sont aussi irréalistes l'une que l'autre et conduiraient à une augmentation déraisonnable de la constante macabre :

- ne vouloir évaluer les compétences des élèves qu'à travers la réalisation de tâches complexes inédites pluridisciplinaires ;
- découper les compétences générales du socle commun en micro-compétences, évaluées une à une.

Dans la pratique que faut-il faire ?

- maintenir l'évaluation sommative traditionnelle (devoirs surveillés) en en faisant évoluer le contenu afin qu'il prenne en compte dans une proportion importante les connaissances et compétences relevant du socle commun. Cette évaluation peut relever de l'EPCC ; pour la grande majorité des élèves cette évaluation devrait suffire à la validation dans le champ de la discipline des compétences du socle commun ;

- compléter cette évaluation par une évaluation en situation (de type évaluation de travaux pratiques) permettant en particulier d'apprécier les capacités et attitudes d'initiative et d'autonomie : là, c'est le dialogue avec le professeur et les échanges qui doivent générer la confiance ;

- si possible, prévoir une ou deux fois dans l'année une activité commune à plusieurs disciplines (par exemple pour le pilier 3) visant à valider des compétences pluridisciplinaires. Si la situation proposée doit être globalement inédite, ses implications dans les différentes disciplines doivent avoir été semblables à des exercices travaillés avec le professeur.

Enfin, et cela relève aussi de l'évaluation par contrat de confiance, chaque élève doit savoir à tout moment quelles compétences sont validées et quelles compétences sont encore à travailler pour être validées.

Guy Brousseau , Lauréat de la Médaille Félix Klein	Phénomènes macrodidactiques et Contrat de Confiance	<i>Université Bordeaux 1</i>
---	--	------------------------------

Depuis trente ans les évaluations de masse des résultats scolaires, sont conduites analysées et interprétées suivant les mêmes principes et avec les mêmes instruments. Elles conduisent invariablement aux mêmes conclusions : l'éducation ne satisfait pas les attentes de la société, et aux mêmes décisions : sanctionner plus rigoureusement les élèves, les professeurs, les institutions... qui ont la charge de l'éducation (au moins celles que le pouvoir peut atteindre).

Depuis trente ans les faits apportent les mêmes réponses, malgré les aménagements successifs des instruments d'évaluation. Les résultats sont décevants. Les sanctions ont été chaque fois aggravées, jusqu'à atteindre en particulier aux Etats Unis une violence, une immoralité et une absurdité inouïes. Obstinement, elles n'ont pas les effets escomptés.

Il est remarquable de voir qu'aucune alternative ne se fait jour et que les pouvoirs politiques ne trouvent, dans cette catégorie de phénomènes, aucun moyen de s'affronter : Là où le Président Bush fermait les écoles et emprisonnait les professeurs «délinquants», le Président Obama offre des récompenses à ceux qui font des efforts. La seconde position est humaine mais les critères d'évaluation et les moyens de leur analyse sont les mêmes.

Pourtant depuis trente ans, certaines observations, remarques, enquêtes, recherches... tendent à montrer que l'origine des difficultés est à chercher non pas dans le principe ou dans les instruments de l'évaluation, mais dans l'instrument idéologique, scientifique et culturel mis en œuvre dans la lecture de ces résultats scolaires. C'est la culture des nouvelles institutions chargées d'effectuer ces « évaluations » et surtout leur façon d'en tirer des conséquences qui est en cause.

Toujours partiels et généralement centrés sur la micro didactique (le rapport didactique vu à travers l'activité des professeurs et des élèves), les travaux évoqués ici ne rassemblent pas un faisceau suffisant de preuves d'explications pour convaincre, ou plutôt, ils se heurtent à une conjonction d'idéologies interdisciplinaires confortables et profitables. Chaque discipline vit sur une représentation de l'enseignement et des connaissances qui est partagée avec les autres disciplines. Aucune n'assume la responsabilité scientifique de cette représentation bien vue comme fantaisiste par chacune, mais qui est si commode dans les rapports interdisciplinaires ou dans les rapports des disciplines avec leur propre enseignement ou diffusion. Ces « conceptions alibis » n'offrent surtout aucune alternative pour, au moins, interroger un phénomène de cette ampleur. Et une remise en cause d'une telle ampleur n'offre pas suffisamment d'intérêt par rapport à d'autres enjeux.

En résumé le résultat est que nos sociétés pratiquent vis-à-vis de leur enseignement, une politique primitive marquée par un empirisme débridé : si tu ne sais pas pourquoi tu n'obtiens pas ce que tu veux, punis ton esclave, lui le sait.

Malencontreusement, les évaluations de masse sont en train de retirer la collation des grades aux détenteurs du savoir, les savants, les lettrés et les enseignants pour la remettre à des gestionnaires automatiques. Et si les lettrés savent tout de même qu'ils ignorent beaucoup de choses, les automatiques l'ignorent.

Les enseignements publics, dans notre société libérale, sont les premières victimes de cette politique. L'alibi de la soumission au marché protège un peu les enseignements privés des coups les plus violents (mais pas du discrédit). Or les enseignements publics communs à tous les citoyens sont l'expression même du projet qu'a une société de partager une culture, une langue, une vie sociale communes et d'y acculturer ses nouveaux arrivants, les enfants et les immigrants.

Les mesures barbares évoquées ici ont eu d'abord des effets microdidactiques, principalement :

- individualiser les connaissances, les apprentissages, les engagements
- d'émietter les savoirs en une poussière de questions isolées que les savoirs ne peuvent plus agréger.

Pour le moindre savoir, l'individualisation et l'émiettement, augmentent à leur tour démesurément le temps d'enseignement et d'apprentissage. A l'enseignement des concepts et des connaissances se substituent alors la chasse à une liste énorme d'erreurs initialement improbables, mais désormais de plus en plus fréquentes.

L'implication de nos sociétés dans des choix malencontreux pour l'enseignement est tel qu'il est impossible de savoir par quel bout le voile peut être déchiré.

Que faire pour lutter contre une suspicion opiniâtre aveugle et sourde ?

Que fait-on contre les dictatures cadennassées ? On supporte, on essaie de corriger et lorsqu'il apparaît que c'est impossible on nourrit l'espoir, on se conforte qu'un espoir existe, on prend confiance, on s'enhardit...

Je dois reconnaître que, si d'instinct, j'ai adhéré au projet d'André Antibé parce qu'il est généreux et plein d'espoir, tout ce que m'avaient appris mes recherches et mon expérience me disait que ce n'était pas une solution, que c'était inutile, condamné d'avance par une conjonction de facteurs aussi difficiles à contrarier que les croyances aveugles dans le créationnisme ou que l'indifférence aux actions des hommes sur les forces naturelles.

Mais non ! J'avais tort, je l'ai reconnu. À phénomène macrodidactique réponse macrodidactique... (macrodidactique : étude du comportements des grands systèmes sociaux ou des sociétés humaines vis-à-vis des connaissances et de leur enseignement.)

Quand tout est fait pour construire la défiance et la guerre de chacun contre tous, il faut développer l'espérance et la confiance, la seule ressource de Pandore. Le remède sera peut être intrinsèquement inefficace ou insuffisant – comme le sont les révoltes - mais il est le seul dont nous disposons actuellement pour répondre à une illusion bien plus inefficace et insuffisante. Puisque la raison microdidactique échoue, l'espoir, l'ardeur et l'enthousiasme novateurs sont les seules ressources raisonnables. Et il arrive que David triomphe de Goliath !

Note 1

Les connaissances et les savoirs sont deux fonctions de la pensée. L'observateur les représente par des expressions bien formées, (prédicats ou propositions vraies ou fausses) et ne les distingue que par leurs rôles, qui sont différents dans les activités mathématiques et didactiques.

Les **savoirs** sont des connaissances qui jouent le rôle de références dans les rapports entre sujets, mais aussi pour chaque sujet, dans la formulation des connaissances et dans les raisonnements qui les impliquent.

Les **connaissances** (tout court) sont des pensées correctes ou non, qui se manifestent dans des actes, des formulations ou des raisonnements des sujets et principalement dans la mise en œuvre des savoirs pour produire des convictions nouvelles. Un théorème peut avoir un solide statut de savoir pour un élève et pourtant il peut ne plus jouer momentanément que le rôle et le fonctionnement d'une connaissance si son rôle est incertain dans la résolution d'un problème.

Le fait que l'observateur doive représenter les connaissances par des textes ne doit pas inciter à penser que les connaissances fonctionnent comme les textes qui expriment les savoirs mathématiques. Les connaissances sont suscitées par des situations. Ce sont elles qui évoquent, interrogent et contribuent à organiser les savoirs avant que cette organisation devienne éventuellement savoir elle-même.

Si les savoirs sont relativement stables et se prêtent à des observations répétées assez fidèles, la plupart des connaissances sont fugitives et ne se prêtent pas à des répétitions d'observations fiables, à des formulations standardisées etc. donc à des « évaluations standard ». Les manifestations de connaissances sont le plus souvent implicites, elles accompagnent la manifestation des savoirs mais ne sont pas « évaluables » par des automates.

La notion de **compétence**¹ semble faite pour identifier les connaissances qui permettent l'établissement et l'apprentissage des savoirs. On y trouve « tous » les types classiques² : « connaissances contextuelles, déclaratives (savoirs), procédurales (savoir-faire), métaconnaissances, et régulations métacognitives », accompagnés de

¹ Il s'agit d'un « réseau intégré et fonctionnel, formé de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations, fondé sur l'appropriation de modes d'interaction et d'outils socioculturels. (Composantes cognitives : connaissances déclaratives (savoirs) procédurales (savoir-faire) contextuelles métaconnaissances et régulations métacognitives). Extrait de « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire » Linda Allal Université de Genève.

² En désordre, dans la théorie des situations ce n'est pas la forme qui détermine la fonction, les connaissances déclaratives ne sont pas confondues avec les savoirs, et toutes les connaissances peuvent avoir une fonction métacognitive par exemple.

composantes, comme « lire dans une perspective de communication, connaître le code alphabétique, tirer des inférences en lisant un texte, ajuster son rythme de lecture selon le but à atteindre », et de traductions en objectifs..., des indices de participation...³. Ils sont, tout de suite interprétés en termes d'objectifs et formatés pour une évaluation. Autrement dit, ils reproduisent et prolongent les errements des évaluations de masse. Leur significativité à les plus grandes chances d'être moindre que les précédentes.

Cette notion de compétence présente le défaut de ne pas se référer à une fonction précise dans l'établissement ou l'activation d'un savoir particulier, dans des circonstances déterminées. Elle se réfère à une approche très empirique et très générale des connaissances. De sorte que remplacer une partie de l'apprentissage et de l'enseignement d'un savoir par des activités chargées de développer *directement* cette liste de compétence est probablement la première erreur que va produire ce nouvel avatar métadidactique de l'évaluation. Ce sont les situations qui font la nécessité des connaissances et qui assurent les meilleures conditions de leur acquisition. La théorie est pour le professeur le raccourci dépouillé des apports de l'histoire. Et pour l'élève la substance de référence de ses aventures épistémologiques.

En linguistique ce terme *compétence* désigne la capacité à produire des phrases (les *performances*). Le jeu d'un système syntaxique (une grammaire par exemple) muni d'un vocabulaire permet de produire les phrases qui expriment la pensée. Ainsi à la métaphore linguistique est associée à l'hypothèse que les connaissances mathématiques seraient le résultat d'un processus similaire : les structures mathématiques joueraient le rôle de structures grammaticales qui, appliquées dans des domaines différents (des mathématiques ou d'ailleurs), produiraient les connaissances spécifiques de ce domaine. Cette conception sous entend que la cognition serait isomorphe au savoir qu'elle finit par produire seulement après des siècles de travail !

Quel pronostic peut-on avancer au sujet de ce nouveau plan d'évaluation ?

L'idée de développer des compétences en même temps que l'on enseigne des savoirs et que l'on favorise l'apparition et l'évolution des connaissances est excellente. à condition que les professeurs aient des techniques appropriées et qu'elles soient reconnues pour telles. Or les situations évoquées dans les exemples d'épreuves d'évaluation de compétences semblent plus ouvertes (parce que plus générales), que celle des acquisitions qui ont tant favorisé le behaviorisme, et donc plus proches de celles envisagées par le constructivisme. Serait-il possible de réconcilier ainsi les deux clans qui se déchirent sous le regard désolé des parents américains ? Je ne le crois pas. D'une part parce que la logique est la même : si les enseignants ne réussissent pas ils doivent être sanctionnés et c'est le parton qui fixe les normes. Pour que les situations favorisent vraiment une activité mentale efficace de la part des élèves, il faut utiliser des techniques précises assez complexes complétées par une habileté des professeurs qui ne s'improvise pas. Aucune des deux idéologies didactiques répandues, la constructiviste comme la behavioriste, ne favorise cette voie. Les conjuguer ne résoudra pas les problèmes⁴. D'ailleurs les liens entre les compétences et les apprentissages sont de nature statistique ; ils loin d'être utilisables concrètement. Savoir que la tuberculose accable plus les miséreux que les notables ne donne aucune prise sérieuse au projet de guérir la tuberculose en supprimant la misère.

L'évaluation des compétences reprend en plus grand et en plus risqué le projet des évaluations de masse. Les professeurs avaient au moins un instrument pédagogique pour répondre aux échecs des élèves : la vieille méthode de l'apprentissage behavioriste. Pour atteindre les objectifs relatifs à la compétence, ils doivent imaginer des « situations » supposées propices au développement de ces « compétences », et attendre que la magie annoncée s'accomplisse. En l'absence de protocoles reconnus éléments incontournables du contrat didactique, les professeurs ainsi dépossédés de moyens d'actions risquent d'être néanmoins tenus pour responsables de l'échec de la magie technocratique.

Du côté des élèves, le bilan risque d'être bien pire, par l'effet non seulement des décisions, mais par celui des termes utilisés. Les évaluations actuelles constataient, à tort ou à raison, un échec. Les évaluations de compétence vont prétendre

³ Composantes cognitives (comprendre le concept de numération ordinale et cardinale, élaborer une stratégie de jeu, tenir compte des contraintes de compétition/coopération ; Composante socio-affective : contribuer à un rapport de respect mutuel entre joueurs etc.

⁴ Les éducateurs se partagent en deux clans soutenus par des idéologues et des expériences contradictoires. Ces deux théories sont construites sans véritables liens ni avec les pratiques des professeurs, ni avec des études véritablement scientifiques visant directement les phénomènes didactiques et les études technologiques indispensables. Conjuguer les deux méthodes ne palliera pas à leur défaut commun.

constater la capacité à apprendre, l'incompétence. Non seulement vous échouez, mais vous êtes incompétent. Comment les professeurs feront-ils face à l'échec des élèves déclarés avec assurance « compétents » ?

Le pire c'est que si on peut constater aujourd'hui les échecs de la politique éducative fondée sur l'usage des évaluations de masse pour des sanctions ad hominem, les décideurs ne courront pas ce risque avec l'évaluation des compétences. Le blocage des élèves incompétents c'est-à-dire « inaptes » aura évidemment un effet direct, mais sera renforcé par l'effet psychologique bien connu des pronostics sur le comportement des élèves.

Il est clair que ce nouvel instrument, comme l'ancien, est souhaité par divers milieux pour diverses raisons politiques, économiques ou autres, avouables ou non. Mais il faut comprendre à quel point les conséquences inéluctables de ce projet sont contraires non seulement à la raison, mais surtout à l'éthique éducative.

Note 2

Le constat implicite de l'impuissance du système à évaluer et à utiliser ses évaluations des savoirs pour prendre des décisions pertinentes et efficaces est la constante fuite en avant. Réinterpréter les projets d'enseignement en termes d'objectifs, et d'objectifs « opérationnalisés » – i.e. représentés par des exercices – a conduit à un premier fiasco. Les objectifs de haut niveau taxonomique ont été pratiquement abandonnés car ils ne sont jamais atteints. Les professeurs ont alors utilisé les objectifs opérationnalisés au pied de la lettre et les ont donc pris comme moyens d'apprentissages assortis d'un effort d'enseignement « minimal », en fait behavioriste. Les collections d'épreuves sont devenues de ce fait une représentation du savoir : collection amorphe de savoirs émiettés pour ceux qui n'ont pas accès au pouvoir organisateur des savoirs et des connaissances (que certains distinguent du terme un peu méprisant de théoriques, pour les trouver inutiles).

Aujourd'hui, l'objectif d'enseigner le savoir se voit substituer l'objectif d'enseigner les compétences ! Si le peuple manque de pain, qu'il mange de la brioche !

Enseigner à accomplir une tâche est une chose qui peut se concevoir, au moins par ceux qui savent l'accomplir.

Evaluer la compétence qui permet d'accomplir une tâche est une ambition beaucoup plus difficile à définir, et proprement indéterminable à enseigner et à évaluer. Elle ouvre encore plus le champ à des ambitions imprécises et à des méthodes douteuses que les enseignants consciencieux auront du mal à accepter. Elle accentue le caractère infondé des reproches qui pourront être faits aux enseignants. Ce procédé est un cas d'évitement connu en didactique sous le nom de « glissement métadidactique ». Si l'enseignement d'une connaissance échoue, il consiste à enseigner sa description, ou son explication, puis l'explication de l'explication...

Il arrive que ça fonctionne. Mais la description, la représentation, la formalisation, ou la métaphore n'ont pas les mêmes vertus que l'objet qu'elles visent...

Je crois que cette nouvelle initiative aura la même fonction et le même résultat que celles que nous avons dénoncées ci-dessus : sauver l'illusion de la possibilité de gérer l'enseignement en automates ou même comme une entreprise de construction.

Personne ne peut prendre un engagement commercial d'enseigner n'importe quoi à n'importe qui. Assimiler les échecs scolaires à une malfaçon ou à une tromperie commerciale dénoncée arbitrairement par le client est un déni de justice caractérisé. Le professeur en libéral enseigne sa discipline à qui prétend l'apprendre et en fait l'usage qu'il peut. L'instituteur, lui, reçoit un mandat de la nation, à quelque niveau qu'il enseigne ; il a une obligation de moyens, n'en déplaie aux partisans de la libre pédagogie. La médecine pourtant beaucoup plus ancienne ne peut pas s'engager à ce qu'aucun patient ne meure. Elle se limite à l'obligation de moyens qui consiste à appliquer le meilleur protocole disponible dans les conditions rencontrées. Je répète ce que je disais l'an dernier à ce même congrès : la prétention à obtenir en matière d'éducation tels résultats qu'on désire par la coercition est illégitime, comme l'exercice d'une loi scélérate peut être légale et cependant illégitime.

TABLE RONDE

ASSEMBLÉE NATIONALE Commission des Affaires Culturelles et de L'éducation Jacques Grosperin, Député	RAPPORT D'INFORMATION <i>du 7 avril 2010</i> mission sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège	
--	---	---

II. RELANCER LE SOCLE COMMUN POUR REBÂTIR LE COLLÈGE UNIQUE

A. UN SOCLE COMMUN REPRIS EN MAIN PAR LA NATION (...)

B. UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

La mise en œuvre du socle commun est l'occasion de remettre à plat le dispositif d'évaluation des élèves, aujourd'hui fondé sur la notation. Le ministre de l'éducation nationale a d'ailleurs demandé aux inspections générales de se pencher sur ses modalités, afin de faire des propositions. Des évolutions sont en effet inéluctables car l'introduction du socle commun fait coexister deux systèmes d'évaluation : « l'ancien » qui évalue des disciplines, avec des notes, des moyennes et des compensations, et le « nouveau », qui évalue, de manière binaire, des compétences. Ces deux modes d'évaluation ne pouvant pas s'harmoniser spontanément, il faudra sans doute, à terme, adopter un mode d'évaluation ne reposant que sur la certification des compétences acquises. En attendant – une telle évolution du système éducatif paraissant pour l'heure improbable –, les modalités d'évaluation pourraient être organisées sur trois piliers : la confiance, un livret de compétences numérique qui aide les élèves à progresser dans leurs apprentissages et un diplôme national du brevet entièrement repensé.

1. Une évaluation fondée sur la confiance pour renverser la « constante macabre »

En France, la notation fonctionne comme un système de tri, permettant de classer et d'orienter les élèves vers les filières d'excellence...et les autres.

Selon le fondateur du *Mouvement contre la constante macabre*, M. André Antibé⁵, elle transforme chaque examen en « *concours déguisé* », notre société attachant en effet une grande importance aux classements qui en résultent. Subissant cette pression sociale, les enseignants se sentent obligés, pour être crédibles, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Cette « constante macabre » conduit donc à ce qu'un certain nombre d'élèves se trouvent arbitrairement placés en situation d'échec scolaire, dans le seul but de maintenir la crédibilité du système d'évaluation. Les politiques de lutte contre l'échec scolaire sont de ce fait rendues inopérantes, tandis que notre École souffre d'un trop plein de manque de confiance et de stress et d'élèves à qui les parents offrent des cours particuliers pour survivre à cette perpétuelle compétition sournoise. Il n'est pas étonnant que, dans ces conditions, la France occupe une place médiocre – vingt-deuxième sur vingt-cinq pays – dans le domaine de la qualité de vie à l'école selon un classement établi par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)⁶.

D'autres reproches peuvent être faits à ce système de « tri sélectif », dont certains ne sont pas sans conséquence pour l'avenir de notre pays. Le premier tient à l'absurdité du rôle joué par la moyenne, le sésame obligé pour passer d'une classe et d'un diplôme à l'autre. Ainsi que l'observe le Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale, la France est le seul pays au monde où le fait de ne pas savoir la moitié des connaissances à acquérir permet malgré tout de progresser dans le cursus scolaire⁷. En outre, l'obsession de la note et du classement ne constitue pas, de toute évidence, une garantie d'efficacité de notre système d'enseignement. Elle n'empêche pas notre pays de disposer d'une faible élite en mathématiques – l'enquête 2006 de *PISA* montre ainsi que le pourcentage d'élèves français de 15 ans situés au niveau 5 de compétences est de 9,9 %, contre plus de 20 % en Finlande, en Suisse, en Belgique et aux Pays-Bas – et ses universités d'être mal classées par l'université Jiao-tong de Shanghai, aussi contestable soit la méthodologie utilisée par cet établissement (l'Université Pierre et Marie Curie, la première qui figure dans le palmarès 2009, occupe la 40^{ème} place).

⁵ Audition du 20 janvier 2010.

⁶ « Assurer le bien-être des enfants », OCDE, 2009. La qualité de vie scolaire comprend deux indicateurs couvrant la tranche d'âge allant de 11 à 15 ans et reposant sur des données collectées en 2005-2006 : le premier rend compte des brimades physiques et psychologiques et le second rend compte des enfants qui déclarent aimer l'école.

⁷ Audition du 28 janvier 2010.

Alors faut-il supprimer les notes ? La problématique est ancienne, comme le rappelle l'Inspection générale de l'éducation nationale : « *La circulaire du 6 janvier 1969, relative aux compositions, notes et classements (premier et second degrés) a marqué une étape importante dans ce domaine : elle supprime les compositions (contrôle sommatif et final), les remplace par des exercices de contrôle plus réguliers (contrôle continu), substitue à la notation chiffrée de 0 à 20 une échelle d'appréciation à 5 niveaux (de A à E ou de 1 à 5). Cette circulaire instaure une véritable rupture avec le système de contrôle précédent : d'une part le classement des élèves et la compétition instaurée au sein de la classe sont contestés comme point d'appui de l'appréciation des connaissances des élèves, d'autre part la primauté de la confrontation à la norme est abandonnée au profit de la prise en compte de la démarche de l'élève. Plus que ses performances finales ce sont les progrès de l'élève que l'on doit repérer* »⁸.

Que s'est-il passé depuis 1969 ? Rien ou presque. En réalité, le dispositif d'évaluation n'a pas évolué en raison de l'attachement « culturel » des enseignants et de la société, dans son ensemble, au système de la notation, malgré ses effets pervers. Par conséquent, si l'on ne peut espérer, à court terme, son abandon, on devrait toutefois en limiter ses effets négatifs en lui apportant un correctif : le recours à des évaluations davantage fondées sur la confiance. Deux méthodes complémentaires pourraient être utilisées à cet effet :

– la première repose sur des contrôles donnant lieu à une notation chiffrée, mais intégrés à un système d'« évaluation par contrat de confiance » selon les modalités préconisées par M. André Antibé, le président du *Mouvement contre la constante macabre*. Ainsi, une semaine avant chaque contrôle de connaissances, le professeur distribue aux élèves une liste substantielle – pour éviter le « par cœur » – de points (cours ou exercices), déjà traités, en précisant que les quatre cinquièmes de l'épreuve portent sur certains points de cette liste. Deux ou trois jours avant l'épreuve, l'enseignant organise une séance de questions-réponses au cours de laquelle les élèves peuvent demander des explications sur certains points de la liste. Avec ce système, les notes augmentent, en moyenne, de deux ou trois points, certains élèves obtiennent des sauts de note spectaculaires et ceux en réelle situation d'échec scolaire, qui ne doivent pas être confondus avec ceux artificiellement sacrifiés pour les besoins de la « constante macabre », sont clairement identifiés. Des mesures de remédiations – d'autant plus efficaces qu'elles sont ciblées – peuvent alors leur être proposées⁹ ;

– la seconde méthode consiste à développer, chez les élèves, les compétences d'évaluation entre eux ou d'autoévaluation. Cet objectif, qui est l'un des plus difficiles de l'évaluation dite formative, vise à faire en sorte que les élèves soient capables d'évaluer et de réviser leur travail. Ainsi que le souligne un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques consacré à cette forme d'évaluation, les professeurs qui recourent à cette méthode espèrent que les élèves seront capables « *de déterminer par eux-mêmes ce qui manque à leur travail et ce qu'ils doivent faire ensuite, et de prendre la responsabilité de poursuivre jusqu'au bout les étapes suivantes* »¹⁰. Ces formes d'évaluation sont tout à fait à la portée des classes du collège, ainsi que le montrent les exemples – un français et un étranger – mentionnés ci-dessous.

⁸ « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis », rapport n° 2007-048 de l'Inspection générale de l'éducation nationale, juin 2007.

⁹ Audition du 20 janvier 2010..

¹⁰ « L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires », OCDE, 2005.

Jean-Louis Auduc, Formateur d'enseignants	<i>L'Évaluation dans la formation des Enseignants</i>	IUFM de Créteil
---	---	-----------------

L'évaluation des acquis des élèves tout au long de leur cursus scolaire est un enjeu important pour le système éducatif français.

Il s'est traduit depuis plusieurs siècles, notamment dans le second degré par la notation.

Avant que d'intervenir sur les questions d'aujourd'hui concernant l'évaluation et notamment sur l'enjeu qu' implique une véritable formation initiale et continue concernant ce domaine, je voudrais faire deux remarques :

- Depuis très longtemps, **les observateurs de l'école n'ont pas regardé uniquement ceux qui réussissent, mais combien échouaient !** Et cela, notamment quand il s'agissait des examens terminaux, certificat d'études ou baccalauréat. Lorsque le pourcentage de reçus à ces examens était trop important par rapport au nombre de candidats, on a toujours entendu cette réflexion : « l'examen est donné » et non pas, les élèves sont bons....

Ainsi, dans les années 1900, on s'étonne qu'il y ait tant de reçus au baccalauréat, parmi, faut-il le rappeler les 1% de la population qui y arrive :

*« Conçu pour une élite, l'enseignement secondaire est donc inadapté à **cette masse** qui nous vient précisément de milieux sociaux, de familles dans lesquelles on n'a jamais possédé ou jamais ouvert un livre, en dehors de quelques ouvrages d'actualité. »*¹¹ et l'on précise « *« Les élèves ne sont plus capables d'écrire, faute de n'avoir plus fait assez de latin, et ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent ».*

Même le comité des forges, ancêtre du MEDEF, s'y met :

*« Les ingénieurs sont devenus incapables d'utiliser leurs connaissances techniques et de présenter leurs idées dans des rapports clairs et bien rédigés. »*¹²

Si le niveau baisse avec 1% de bacheliers. En 1947 avec 3% (22 fois moins qu'en 2010) , il baisse encore plus:

*« Tout serait simple si le bachot remplissait encore sa fonction. Mais, submergé sous le nombre des candidats qui s'est accru prodigieusement, le baccalauréat a vu son niveau baisser d'une façon constante, au point qu'il ne suffit pas actuellement à qualifier pour l'enseignement supérieur. »*¹³

- En 2011, la notation n'est plus seulement l'apanage de l'école. Tout le monde note et est noté, y compris les Etats. On a même des « agences de notation ».

Nous sommes aujourd'hui **dans une société de la note** et bien entendu, ce qui la légitime, c'est le nombre de ceux qui échouent valorisant ainsi ceux qui réussissent.

Il est extrêmement significatif qu'un journal comme *l'Equipe* ait le 26 juin 2009, titré l'un de ces articles : « *La notation des arbitres, c'est l'école des fans*¹⁴ », tout simplement parce qu'aucun des arbitres notés n'avaient en-dessous de la moyenne !

Améliorer l'évaluation des acquis des élèves est un enjeu important lorsqu'on observe l'état des lieux du système éducatif.

Notre système éducatif se présente ainsi :

* 50% des élèves en réussite

* 15% des élèves en lourd échec

¹¹ *L'enseignement du français*. Imprimerie Nationale. 1909)

¹² (*Revue Universitaire*, 1911 [1], page 58).

¹³ *Le Monde*, Gilbert Gadoffre, 16 mai 1947

¹⁴ *L'école des fans* était une émission de Jacques Martin diffusé sur France 2 où tous les candidats avaient la note 10.

* 35% des élèves ayant connu des difficultés et ayant redoublé pendant la scolarité obligatoire, ce qui entraîne souvent un sentiment de souffrance par rapport au vécu de leur scolarité ce qui les rend réticent par rapport à la formation continue pendant le reste de leur vie.

L'approche par compétences peut aider ces élèves à mieux cibler leur situation, leurs réussites et leurs besoins, notamment pour les élèves qu'on juge « moyens » et que « la constante macabre » a l'habitude de laisser au bord du chemin.

L'évaluation a toujours en France des difficultés avec les élèves « moyens », ceux qui vont occuper 95% des débats des conseils de classe et 100% des commissions d'appel.

Lorsqu'on a voulu mettre en place une évaluation par lettre :A,B, C, D,E, c'est l'évaluation des élèves moyens qui a posé question aux enseignants, d'où l'existence des C++ , C+ , C , C- , C-- , qui,de fait, ont rétabli une notation sur 10.

La mise en place d'une évaluation par compétence peut nous permettre de mieux cibler les acquis et les manques des élèves moyens et ainsi de les « tirer vers le haut » et ne pas les décourager :

- pour sortir du « culte » de la moyenne,
- pour mieux mettre l'accent sur les besoins de l'élève
- pour mieux définir les aides à y apporter
- pour que les parents puissent mieux épauler l'action des enseignants

Si l'on veut préparer les familles à l'intérêt des évaluations par compétences, il faut y travailler collectivement pour que les parents, notamment ceux des milieux populaires, n'aient pas l'impression qu'on casse le thermomètre pour rendre l'école encore plus opaque. Rappelons-nous ce qui est arrivé ces dernières années en Suisse, au Québec, en Suède ...

La formation initiale et continue des personnels au cœur de tout projet de mutation de notre système éducatif.

Il serait vain de penser qu'on peut mettre en œuvre une mutation du système éducatif sans avoir une politique de formation ambitieuse des enseignants.

Celle-ci est **un levier puissant** pour faire réussir une réforme et donc permettre une meilleure réussite des jeunes.

Ce qu'on a vécu cette année et qu'on continue à vivre actuellement concernant l'absence de politique générale de formation continue concernant le **livret personnel de compétences au collège** favorise toutes les difficultés, tous les blocages, toutes les peurs, tous les conservatismes.

Si l'on voulait faire échouer l'évaluation par compétences et sa dynamique, on ne s'y prendrait pas autrement.

Que dire également **du champ de ruines** qu'est actuellement la formation initiale des enseignants.

Le démantèlement des IUFM, le calendrier des concours, l'absence d'un véritable cahier des charges national, ont conduit à une situation où les enseignants ont été laissé sans formation en étant à plein temps dans les établissements.

Une approche du métier basé exclusivement sur l'établissement peut être un danger si ce stage devient l'essentiel de la formation, car elle peut :

- conforter le stagiaire dans ses préjugés, dans ses idées préconçues sur le métier enseignant ;
- donner une seule vision des réponses à fournir par rapport à une situation sans les confronter avec d'autres réponses possibles ;
- privilégier l'approche territoriale aux dépens d'un cadrage national ;
- en fait favoriser le conservatisme des démarches pédagogiques en ne permettant pas de réfléchir sur la pluralité des réponses pédagogiques possibles pour mettre en situation d'apprentissage les élèves ;
- conformer et formater le stagiaire sur des profils précis.

Pour en finir avec la constante macabre et mettre réellement en place réellement une évaluation par contrat de confiance, il est **une ardente obligation**, c'est de former les enseignants aux compétences concernant l'évaluation, figurant dans les textes qui définissent le métier enseignant :

- concevoir et mettre en œuvre son enseignement ;
- organiser le travail de la classe ;
- prendre en compte la diversité des élèves ;
- évaluer les élèves ;

C'est le **levier indispensable pour y parvenir**, ce qui implique **de redonner du contenu et du temps à la formation initiale des enseignants**. C'est d'autant plus une nécessité que dans les sept ans qui viennent, plus de 50% du corps enseignant va être renouvelé.

Travailler sur l'évaluation des élèves nécessite la mise en place de moments **d'analyse de pratiques**

Les moments **d'analyses de pratiques**, pour lesquels une grande politique de formation de formateurs est nécessaire, sont des moments décisifs pour que le stagiaire comprenne l'importance d'une posture réflexive, de mise à distance par rapport à ce qu'il a vécu dans sa classe.

L'analyse de pratiques doit permettre au stagiaire de :

- relier les apprentissages effectués en formation et de les éclairer par une mise en perspective ;
- se référer aux savoirs constitués pour mieux nommer et comprendre l'expérience de terrain ;
- faire des choix raisonnés face à des situations complexes en se dotant de repères conceptuels, méthodologiques et éthiques ;
- dégager le caractère multiple et hétérogène du métier enseignant.

Corinne Croc , Coordinatrice EPCC (Secondaire, matières scientifiques)	Une nouvelle mission pour l'EPCC	<i>Professeur au Lycée de Pont-Audemer</i>
--	---	--

Je suis militante au MCLCM depuis sa création par André Antibé en 2005 et, de ce fait, expérimentatrice de la première heure du système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC) ,soit plus de six ans d' application dans mes classes de seconde, première et terminale au lycée Jacques Prévert de Pont-Audemer dans l'Eure, six années qui n'ont fait que confirmer les premières impressions sur l'efficacité de ce système. Les élèves retrouvent confiance en eux et en nous, ils travaillent beaucoup plus, la Constante Macabre est supprimée et les moyennes de classe flirtent aisément avec les 13 ou 14. Six années aussi qui ont permis de rencontrer de très nombreux collègues et personnels de direction, et donc de renforcer ma conviction qu'il est urgentissime de s'attaquer au plus haut niveau à l'état de délabrement dans lequel le système de notation français se trouve.

Il m'a semblé intéressant, dans le cadre du bilan fait lors du colloque annuel de notre mouvement contre la Constante Macabre, de m'intéresser aux nouveaux champs d'application de l'EPCC, à savoir son utilisation pour contribuer à évaluer les compétences et l'EPCC au service d'un soutien scolaire efficace et facile à mettre en place.

De nombreux intervenants aujourd'hui, lors de ce colloque vont parler de l'EPCC au service de l'évaluation par compétences et je me contenterai de témoigner sur le problème si délicat du soutien scolaire, ce qu'André Antibé a appelé EPCC renforcé.

Je n'avais pas encore eu l'expérience d'apporter du soutien à des élèves d'autres classes que la mienne et c'est avec la réforme du lycée, dans le cadre, entre autre, de l'aide personnalisée, que j'ai pris en charge les élèves de mes collègues. Ces derniers sont soit volontaires, soit désignés. Mon rôle, entre autres tâches, peut consister au cours de cette heure hebdomadaire à apporter une aide ponctuelle pour réviser tel ou tel chapitre, en vue ou non de l'échéance d'un contrôle. En tant qu'applicatrice du système EPCC dans mes classes, je me retrouve alors avec des élèves qui ont par exemple le chapitre " les vecteurs " à réviser sans autre précision de leur professeur. C'est d'ailleurs ainsi que j'ai toujours pratiqué avant 2005. Plus vous montez dans les niveaux de classes, plus le nombre de chapitres concernés augmentent, pour arriver au "tout depuis le début de l'année" qui rassure le professeur mais qui paralyse définitivement toutes les bonnes volontés et qui amène l'élève à renoncer devant la tâche abyssale qui l'attend. C'est alors le « sauve qui peut », le « alea jacta est », le « Grand Bleu » que Luc Besson n'aurait pas renié et pour tous un grand moment de solitude. Même Jean Reno, avant d'affronter les grands fonds, avait une idée précise de ce qui l'attendait, pouvait se préparer à l'épreuve, et ne s'y présenter que lorsqu'il se sentait apte à la surmonter. Certains me diront que la comparaison est un peu osée mais pour un élève en difficulté, le face à face avec un énoncé ressemble souvent à un grand plongeur en apnée vers l'inconnu, en se pinçant le nez d'une main et en prenant son stylo de l'autre.

J'avais oublié à quel point ce genre de tâche est peu définie, peu explicite pour un élève, mais aussi pour quiconque chargé de l'aide aux devoirs, un parent, un aide éducateur, un membre d'une association de bénévoles, pour moi - même, et par conséquent le challenge qui consiste à avoir révisé comme il se doit le programme d'un contrôle , de se sentir prêt le jour J, devient extrêmement difficile à relever voire impossible pour la majorité.

Entre le "tout est à savoir et donc à réviser " des enseignants et le "voici une liste d'exercices corrigés en cours ensemble et sur laquelle le les trois quarts du contrôle porteront " des 30000 enseignants protagonistes de l'EPCC, l'écart est gigantesque. Même pour moi, pourtant enseignante de la matière dans ce niveau, je me suis trouvée confrontée à des questions du style " que leur faire réviser en priorité, sur quoi insister? «. Je n'ai qu'une heure à ma disposition. Chacun de nous a son libre arbitre dans la conception d'un contrôle et il est extrêmement difficile de deviner son contenu, et donc de venir à bout des révisions. La tâche devient sans fin, pour aider des élèves en grande difficulté, le nombre d'heures nécessaires pour les préparer et leur donner les chances de réussir face à un tel programme est lui-même non quantifiable.

Parallèlement, la collègue en charge de mes élèves, à qui je donne la liste EPCC établie pour chaque contrôle, liste que détiennent mes élèves bien sûr, a sa tâche, d'après ses dires, grandement facilitée. Mes élèves, habitués à l'EPCC, s'attellent à cette tâche avec la certitude de pouvoir en venir à bout à un moment donné. Ils sont d'ailleurs, même si ce n'est pas en assez grand nombre à mes yeux, plus facilement volontaires que les autres, pour aller à

cette heure qui leur est offerte. Ils savent ce qu'ils attendent de la collègue et que cela les avancera dans leurs propres révisions.

Je précise qu'il est très important de garder à l'esprit qu'une proportion non négligeable du contrôle (80%) doit porter sur cette liste pour motiver les élèves à réviser.

J'ai donc acquis la conviction que l'EPCC peut apporter aussi une aide très efficace dans l'aide aux devoirs et le soutien scolaire dans toutes ses formes. Un aide-éducateur, comme il en existe dans certains établissements, qui a en charge des élèves de plusieurs niveaux, de plusieurs matières, verrait sa tâche grandement facilitée si les collègues concernés s'obligeaient à lui donner à l'avance des listes précises de points à travailler, corrigés bien sûr, et non des chapitres entiers.

J'en arrive aussi à la conclusion suivante : même dans des systèmes scolaires ne souffrant pas de la Constante Macabre, l'EPCC peut améliorer le soutien scolaire et aider les élèves en grande ou moyenne difficulté.

Je nous souhaite à tous un colloque 2011 riche en échanges aussi fructueux que ceux des autres années. Il est capital, pour nous les expérimentateurs et les militants de la lutte contre la Constante Macabre de nous sentir nombreux et soutenus au plus haut niveau.

Recteur Philippe Joutard, Historien	L'évaluation en question	
--	--------------------------	--

Les mérites de notre système éducatif sont encore aujourd'hui indéniables, quoiqu'on puisse en dire, il suffit de voir l'attrance que suscitent nos établissements à l'étranger : haut niveau d'exigence intellectuelle, formation générale alliant les humanités aux sciences et à la technologie, affirmation du primat de la raison et esprit critique. Certains de ses défauts initiaux sont en voie d'être corrigés. Je songe au monopole de l'intelligence verboconceptuelle.

L'introduction de l'Histoire des Arts partout et le développement d'un large éventail d'options artistiques, la mise en valeur de l'éducation physique et sportive, la lutte pour un enseignement technologique, autant d'instruments au service d'autres types d'intelligences enfin reconnus par l'Education Nationale. Pourquoi faut-il que tous ces acquis indéniables soient gravement compromis par la constante macabre révélée par André Antiby, ce phénomène qui conduit pour légitimer une évaluation à donner systématiquement au moins un tiers de mauvaises notes, le groupe noté serait-il composé de futurs prix Nobel !

Cette tendance à stigmatiser avant d'exclure, dès le plus jeune âge, traduit une redoutable confusion dans l'objectif de l'évaluation, non pas attester d'un niveau acquis, mais sélectionner. Elle est en contradiction complète avec l'objectif d'une formation générale qui ne réclame pas d'avoir atteint partout des excellences évidemment parfaitement illusoire ; il suffit de maîtriser l'essentiel de chaque domaine. Mais plus gravement encore, elle est la meilleure expression du principal défaut de notre système éducatif : développer chez les élèves une manque de confiance en eux –mêmes, source de nombreux échecs, tant il est vrai que l'estime de soi est une des conditions indispensables de la réussite scolaire, comme le rappellent tous les pédopsychiatres.

Ce manque de confiance se lit dans le comportement des élèves français qui beaucoup plus que d'autres nations préfèrent, dans les évaluations internationales, ne pas répondre plutôt que de risquer de se tromper. Il s'exprime par la tendance générale à se sous-estimer, quelle que soit la discipline, langue, mathématiques ou géographie ou l'âge, élèves du primaire, du collège ou du lycée : toutes les études internationales convergent sur ce point depuis qu'elles existent. Plusieurs enquêtes successives ont révélé que les Français étaient parmi les peuples les plus pessimistes de la planète et beaucoup d'observateurs se sont lamentés. Mais comment en serait-il autrement quand dès le plus jeune âge, on fait perdre confiance aux enfants par une notation qui décourage une grande partie d'entre eux ? Personne n'a évoqué cette origine, elle est pourtant réelle, le pessimisme de notre société s'apprend à l'école où « l'on peut toujours mieux faire » sans que rarement, les progrès même modestes soient salués. Les parents qui ont eu la chance d'avoir leurs enfants dans des établissements d'Amérique du Nord peuvent en témoigner et le retour en France, une expérience traumatisante, à moins d'avoir des petits génies et encore.

Cette faiblesse n'est pas récente. La notation sur 20, fort ancienne, en fournit l'instrument quand elle ne l'encourage pas. Depuis longtemps, certains parents « *préparent leurs enfants à polytechnique dès la maternelle* » et poussent les enseignants à multiplier les classements dès le plus jeune âge, la réussite de quelques-uns ne pouvant s'affirmer que par l'échec du plus grand nombre. Erreur fatale : une élévation du niveau général n'entrave pas le développement d'une élite, mais en contraire la facilite.

Au vingt-et-unième siècle, les conséquences de la constante macabre sont particulièrement graves ; un pays développé et une démocratie avancée ont besoin d'une élévation générale des compétences et des connaissances pour que les futurs adultes puissent maîtriser un monde de plus en plus complexe ; il faut donc pousser le maximum d'élèves le plus loin possible et ne pas se contenter d'un niveau minimum ; par conséquent le problème de hiérarchisation ne se pose pas pendant la plus grande partie de la scolarité.

En aucune façon, l'évaluation ne doit apparaître comme un concours déguisé laissant définitivement sur le chemin la grande majorité des élèves. On se lamente beaucoup sur le pourcentage d'élèves qui sortent du système éducatif sans qualification et de ceux qui maîtrisent mal des compétences de base, mais s'est-on véritablement interrogé sur la part de la constante macabre dans ces échecs ? Comment des élèves de plus en plus nombreux ne décrocheraient-ils pas à partir de résultats qui ne sont pas dus à une absence de travail, mais à un mauvais positionnement dans la classe ?

Voilà pourquoi la lutte contre la constante macabre doit être une cause nationale au sein de notre système éducatif, ce qui implique une remise en cause radicale de toute évaluation qui confond sélection et appréciation d'un niveau atteint. L'*évaluation par contrat de confiance* est un moyen de combattre cette confusion ; il n'est certainement pas le seul, mais il a déjà largement prouvé son efficacité. Au-delà, tout doit être fait pour convaincre l'ensemble des acteurs de l'Education nationale de modifier profondément leur conception de l'évaluation ; en faire un instrument de réussite et non d'échec, producteur de confiance et non de découragement.

PARTENAIRES

La PEEP a de tout temps dénoncé le système d'évaluation de nos élèves en place dans l'Ecole et axé principalement sur la mesure de l'acquisition des savoirs « académiques » et des performances scolaires.

Ce système ne permet pas d'apprécier pleinement les compétences, aptitudes, capacités de nos enfants, pourtant essentielles à toute démarche d'orientation (scolaire et professionnelle future) positive et active, même si (enfin !), la mise en place du Socle Commun de Compétence et de Connaissances et des Livrets de Compétences ont tendance à faire progresser les mentalités et les méthodes.

L'évaluation dite « normative » est encore trop présente et trop subjective. Une étude a démontré cette subjectivité dans la correction de copies identiques de bacheliers, dont l'écart de notation s'étalait de 5 à 16.

Une autre étude a démontré également que le comportement en classe des enfants influence le professeur sur la notation.

Au travers de l'évaluation unique par la note, l'école organise la hiérarchie entre élèves en les incitant à se positionner par rapport à leurs pairs et non à se dépasser par rapport à eux : un élève faible va se décourager, un élève fort ne fournira pas forcément des efforts supplémentaires.

Notre système de notation ne prend donc pas en compte les progrès effectués par un élève. Or, un élève qui progresse, reconnu et valorisé par rapport à cette progression, est un élève qui va retrouver confiance en lui et qui va aller de l'avant. Mais encore faut-il bien lui spécifier ce qu'on attend de lui, et qu'il ne se sente pas « piégé » dans ses évaluations.

Pour la PEEP, faire prendre conscience aux professeurs et aux élèves que l'analyse pour ces derniers, de leurs aptitudes, leurs capacités, leurs compétences, leurs progrès dans les résultats attendus est une nécessité, introduit une autre vision de l'évaluation des élèves ; expliquer aussi à l'élève ce qu'on attend de lui, l'aider dans sa méthodologie à apprendre en est une autre.

C'est pourquoi, la PEEP s'est engagée auprès du Professeur Antiby, en étant signataire d'un courrier adressé au Ministre de l'Education nationale pour demander une généralisation de l'évaluation par « contrat de confiance » dans tous les niveaux de notre système scolaire.

Le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne ont adopté le 18 décembre 2006 une Recommandation relative à des « *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* ». Parmi elles, les compétences clés « *Apprendre à apprendre* », « *compétences sociales et civiques* » et « *Esprit d'initiative et d'entreprise* ». Ces compétences visent donc bien des capacités et des aptitudes que tout jeune doit acquérir.

Le 21 novembre 2008, une nouvelle étape a été franchie avec l'adoption de la Résolution « *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie* » proposée par le ministre de l'Éducation nationale aux ministres européens réunis au sein du Conseil, sous présidence française. Elle recommande notamment aux États membres de « *favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie* ».

Pour aider les jeunes à une insertion professionnelle réussie, il est donc urgent que l'Ecole les aide à mieux réussir leur parcours scolaire et leur orientation. Elle ne pourra atteindre cet objectif qu'avec une approche nouvelle : valoriser les aptitudes et compétences de chaque jeune et non plus seulement ses performances scolaires, reconnaître ses efforts et ses progressions qu'il soit ou non en grande difficulté, définir clairement avec lui ce que l'Ecole attend de lui avec des objectifs clairs et précis. En bref, l'Ecole doit passer d'une évaluation normative à une évaluation formative.

Isabelle Tardé , Déléguée générale de la FAPEE	Une école investie de sens pour tous	
---	---	---

Peu connue en France, la FAPEE fédère la grande majorité des associations de parents d'élèves de l'enseignement français à l'étranger. Elle représente à la fois les associations de parents d'élèves telles que nous les connaissons en France mais aussi les associations qui gèrent nombre de lycées français dans le monde.

Le réseau de l'enseignement français à l'étranger est remarquable de par sa taille et sa vitalité. De fait, il scolarise près de 280 000 élèves dans 460 établissements ou filières homologuées par le MEN. 260 établissements ont des liens directs avec l'AEFE, l'établissement public administratif opérateur du ministère des affaires étrangères et animateur de l'ensemble (mais au sein duquel existent d'autres opérateurs dont la Mission Laïque française avec 100 établissements.)

Pendant longtemps, on a appliqué in extenso notre système français (programmes et pratiques) avec la révérence conférée aux vertus de l'esprit « cartésien » et des valeurs républicaines. Mais le monde évolue, comme les attentes des populations qui fréquentent nos établissements. Même paré des mérites de l'excellence qu'attestent les très bons résultats au baccalauréat, l'enseignement français se trouve aujourd'hui exposé et questionné par les parents; Les établissements français évoluent dans un environnement concurrentiel (- système éducatif local, - autres écoles internationales). Le marché de l'éducation se globalise et ne peut plus être purement pensé dans une logique franco-française : nombre de nos élèves se destinent à des études supérieures dans l'enseignement local, dans des universités étrangères, sur des parcours et des carrières transnationaux.

Les parents ont très rapidement tiré la sonnette d'alarme sur l'évaluation « à la française » qui apparaît à la fois comme arbitraire et défavorable, sachant que dans les parcours transnationaux, la traduction des notes est désavantageuse pour nos élèves. Ainsi on a vu en Espagne, en Tunisie ou au Portugal, par exemple, nos élèves exclus de filières sélectives parce que le diplôme de fin d'études local était moins pénalisant que le bac.

Plus fondamentalement, les parents de la FAPEE soutiennent avec force la mise en place du socle de connaissances et de compétences parce qu'il doit clarifier les apprentissages permettant la valorisation du potentiel de l'élève, en donnant leur vraie place à des compétences autres qu'académiques.

Nous demandons que la mise en place du socle commun s'accompagne d'un « syllabus » à destination des élèves et des parents qui détaille sur l'année scolaire, le programme de cours, les connaissances attendues, les différents types d'évaluation, sachant que celles-ci doivent aussi récompenser l'effort. Nous luttons contre un système qui génère de l'échec artificiel et dans lequel, pour certains enseignements, on ne peut se maintenir qu'à renforts de cours particuliers. Nous voulons une évaluation par contrat de confiance.

Loin d'une approche consummatrice d'école, la FAPEE milite pour une vie scolaire participative. Nous croyons aux mérites éducatifs du vivre à l'école. La valorisation des talents, le sentiment d'appartenance, le respect mutuel, la solidarité, la citoyenneté, la confiance en soi doivent s'apprendre au même titre que les enseignements académiques. Ils se nourrissent d'une vie scolaire où chacun se sent naturellement engagé.

Introduction

L'enseignement supérieur français a connu une véritable révolution depuis les 50 dernières années avec l'augmentation importante du nombre d'étudiants. Ainsi le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur a été multiplié par 7, passant de 140 000 en 1960 à plus de 2,2 millions aujourd'hui. Cette massification de l'enseignement supérieur a profondément bouleversé le rôle et la place des universités dans la société. D'institutions élitistes réservées à un public privilégié, elles sont devenues le lieu de tous les espoirs pour de nouveaux publics étudiants issus de milieux sociaux qui en étaient jusqu'alors exclus. Pourtant cette révolution n'a pas été accompagnée d'une transformation des structures de l'université permettant de faire réussir le plus grand nombre d'étudiants. Les modèles d'enseignement et d'évaluations n'ont quasiment pas évolué depuis les années 1950 : cours magistraux dans des amphithéâtres désormais bondés, examen couperet, exigences élitistes etc. L'université demeure un lieu de reproduction sociale. Le taux d'échec est aujourd'hui supérieur à 50% en première année de licence et touche en priorité les étudiants issus des milieux modestes et populaires et plus de 90 000 étudiants sortent de l'enseignement supérieur chaque année sans aucun diplôme.

L'évaluation dans les universités fait partie de ces rigidités d'une institution qui n'a pas su s'adapter à la massification pour faire avancer la démocratisation de l'enseignement supérieur. Les modes d'évaluation sont trop souvent considérés comme de simples contraintes administratives et de gestion des flux. L'absence d'une réflexion pédagogique sur l'évaluation en a fait un outil pour sélectionner les étudiants par l'échec tout au long de leur parcours universitaire. Le contenu des épreuves ainsi que le rythme des examens et l'absence de pédagogie durant l'année universitaire sont autant d'entraves à la réussite des étudiants. Les modalités de contrôle des connaissances quant à elles sont utilisées par les universités pour créer une sélection artificielle des étudiants avec un examen-sanction et des règlements anti-pédagogiques comme l'absence de rattrapages ou la mise en place de notes éliminatoires. Dans ce débat sur les modes d'évaluation deux visions de ce qui fait la valeur d'un diplôme s'opposent : ceux qui d'un côté estiment qu'un diplôme n'a de la valeur que si il est rare et difficile à obtenir et qui, par les modes d'évaluation créent la sélection dans les universités, et ceux qui pensent que la valeur d'un diplôme se fonde sur son contenu et sur les acquis et les savoirs obtenus tout au long de l'année par l'étudiant.

Mais l'université comme vecteur de reproduction des inégalités n'est pas une fatalité. A l'heure où la France enregistre un retard considérable en proportion de la population diplômée de l'enseignement supérieur, il est nécessaire de redonner à l'université l'ambition de mener chacun à la réussite. L'augmentation du nombre de diplômés est un impératif économique car si on élève le niveau de qualification d'une génération on améliore la croissance du pays. Le diplôme reste également la meilleure arme des jeunes face au chômage. Il est donc impératif de transformer l'université pour l'adapter aux nouveaux enjeux, par une révolution pédagogique au sein de l'université et par une évaluation au service de la progression des étudiants pour faire réussir le plus grand nombre. Pour cela il nous faut identifier les failles et les dysfonctionnements de notre système d'enseignement supérieur afin de s'attaquer à chacune d'entre elles et ouvrir une nouvelle étape de la démocratisation.

L'UNEF, qui est l'un des premiers signataires de l'Appel « Pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants », s'associe pleinement à l'objectif d'une évaluation affranchie de la Constante macabre dans le Post-Bac, notamment permise par le dispositif de l'Évaluation par contrat de confiance (EPCC).



CHANTIER N°1 = Permettre une évaluation complète et progressive des étudiants

L'UNEF réclame :

- la **mise en place de manière obligatoire et systématique** dans toutes les matières **d'exercices d'évaluation diversifiés** permettant de couvrir les différents aspects de la formation acquise (oral, dissertation, travail en groupe, exposé, QCM, enquête de terrain...).

2. Multiplier les temps d'évaluation pour mettre fin aux examens coupe-rete et faire des évaluations des outils au service de la progression

L'UNEF réclame :

- la **mise en place d'un contrôle continu généralisé** permettant une évaluation tout au long de l'année, la fin de l'examen coupe-rete et une diversification des épreuves pour que l'ensemble des acquis de l'étudiant soient évalués.
- une **clarification dans les textes réglementaires des règles du contrôle continu** (nombre minimum d'évaluations, dispense pour les étudiants salariés) afin que sa mise en œuvre soit réelle et non pénalisante pour les étudiants.

CHANTIER N°2 = Organiser les examens de manière à favoriser la réussite

1. Instaurer une véritable semaine blanche de révision.

L'UNEF réclame :

- la mise en place d'une **véritable semaine blanche de révisions avant les examens** dans toutes les universités
- la mise en œuvre de **dispositifs pédagogiques dans les universités pendant cette semaine de révision** pour accompagner les étudiants dans la préparation de leur examen
- l'**instauration de barèmes clairs et précis sur chaque épreuve consultables par les étudiants**, afin d'améliorer la lisibilité des exigences d'évaluation pour les étudiants et rendre les notations moins aléatoires d'un enseignant à l'autre.

2. Mettre la correction des copies au service de la progression des étudiants

L'UNEF réclame :

- la **garantie** pour les étudiants **de pouvoir consulter leur copie**
- la mise en place de **corrections individuelles ou collectives par les enseignants**
- la **garantie d'un droit à une double correction** des copies pour avoir l'avis d'un autre enseignant en cas de litige

3. Garantir la session de rattrapages dans toutes les universités

L'UNEF réclame :

- la **généralisation de la session de rattrapage** pour laisser une seconde chance aux étudiants et le cadrage national de ses modalités (calcul des notes par rapport à la première session, temps minimum entre les deux sessions, calendrier...)
- la **mise en place d'un encadrement pédagogique particulier pour la préparation de cette deuxième session** : modules de rattrapages, de révision de la méthodologie...
- la **prise en compte de la meilleure des deux notes**

CHANTIER N°3 = Modifier les règlements d'examen pour mettre fin à la sélection par l'échec

1. Mettre fin à un système illisible, injuste et illégal en renforçant le cadrage national des modalités d'examen par la loi

L'UNEF réclame :

- un **cadrage national plus strict des modalités d'examen** (incluant le droit à la compensation annuelle des notes, l'interdiction des notes éliminatoires, un cadrage des règles de contrôle continu...) pour assurer ainsi des modalités d'évaluation justes dans toutes les universités et garantir l'égalité entre étudiants
- le **renforcement du contrôle de légalité sur les universités** pour qu'elles ne puissent plus contourner la loi en toute impunité et sélectionner par l'échec les étudiants

2. Garantir partout le droit à la compensation annuelle des notes

L'UNEF réclame :

- l'**inscription dans l'arrêté Licence du droit à la compensation annuelle des notes** pour garantir cette règle de calcul dans tous les établissements et mettre fin à des pratiques absurdes.

3. Des pratiques qui poussent à l'échec

L'UNEF réclame :

- l'**interdiction explicite des notes éliminatoires** dans les textes réglementaires afin de supprimer cette pratique anti-pédagogique dans toutes les universités
- le **renforcement du contrôle de légalité** sur les universités pour s'assurer du **respect du droit à la compensation semestrielle des notes** pour tous les étudiants

CHANTIER N°4 = Mettre en place une réelle pédagogie à l'université

1. Renforcer l'encadrement des étudiants

L'UNEF réclame :

- l'**instauration d'un pourcentage minimum de cours en petits groupes dans le volume horaire global des diplômes** pour assurer un meilleur encadrement des étudiants
- la **création de véritables services pédagogiques** en charge du suivi des étudiants pour venir en aide aux étudiants en situation d'échec

2. Pour une augmentation du volume horaire

L'UNEF réclame :

- la mise en place d'un cahier des charges national de la Licence garantissant notamment un **minimum de 25h de cours hebdomadaire**
- un **plan de recrutement de 2000 enseignants-chercheur et 2000 personnels IATOSS par an pendant 5 ans** pour assurer les moyens humains nécessaires à meilleur encadrement des étudiants
- l'**allongement des semestres** pour permettre l'augmentation du volume horaire et la mise en place de dispositifs d'accompagnement des examens sans alourdir à outrance les rythmes universitaires

3. Pour un accompagnement pédagogique plus important et des dispositifs de lutte contre l'échec

L'UNEF réclame :

- la **mise en place de dispositifs spécifiques pour les étudiants en situation d'échec** : cours de remise à niveau au 2nd semestre ou au cours du 1^{er} (modules disciplinaires et de méthodologie)
- **création de dispositifs spécifiques pour les étudiants salariés** : cours du soir, enseignant-référent, allongement de la durée d'emprunt à la BU, rendez-vous pédagogiques réguliers...
- la **mise en place d'une formation initiale et continue des enseignants-chercheurs aux méthodes pédagogiques et d'évaluation**
- la **prise en compte de l'activité d'enseignement et de l'investissement pédagogique dans l'avancement des carrières des enseignants-chercheurs**
- la mise en place de l'**évaluation des enseignements par les étudiants**

ATELIERS (France)

Arnold Bac , Membre du Bureau du MCLCM	Rompre avec nos constantes ?	<i>Coordinateur des Ateliers</i>
---	-------------------------------------	----------------------------------

« [...] j'ai commencé à enseigner, notamment à Sciences-Po, l'élite. J'ai été surpris par le fait que les étudiants français avaient un mal fou à participer, à prendre la parole. Depuis la petite école, le système rend les élèves français réticents à la participation. Ils n'ont pas confiance en eux.

Selon les études internationales Pisa, les jeunes Français sont les plus angoissés – 71 % des élèves sont régulièrement sujets à l'irritabilité, 63 % souffrent de nervosité, 40 % d'insomnies ; ils ont peur du hors-sujet, de la mauvaise note en maths, ils sont terrifiés à l'idée de commettre des erreurs. La peur de l'échec les ronge. On pointe du doigt les lacunes des élèves et on ne prend jamais en compte les facteurs de confiance en soi et d'épanouissement. Alors que cela représente la moitié de l'éducation, tout autant que la somme des connaissances maîtrisées. Les professeurs sont prisonniers d'un système qui les enferme dans l'obsession de terminer le programme à tout prix. Et tant pis si l'on perd en chemin les trois quarts des élèves [...].

Le système de la notation est aussi à revoir. Que vaut un 12 sur 20 ? Cela dépend des enseignants. Un 12 pour un professeur est une bonne note, pour un autre, une mauvaise. C'est un système qui note pour sélectionner et non pour former. La note est bien souvent vécue comme une humiliation. C'est une culture impitoyable qui a sacralisé des évaluations mettant les élèves sous pression, une culture de l'excellence, certes, mais qui enfonce les élèves les plus faibles plutôt qu'il ne les aide à se relever. Une culture de la nullité pour moi, à l'opposé des grandioses promesses de la République.

En France, on achève bien les écoliers. Je trouve cela déplorable que l'on ait plus de facilité à donner un zéro qu'un 20 sur 20. A Sciences-Po, une étudiante m'avait rendu un travail brillant ; eh bien j'ai décidé de lui mettre 20, elle est tombée dans les pommes [...]. »

Ces propos, très durs, tirés de ce qu'a dit au « Journal du Dimanche » du 11 septembre 2010 le journaliste anglophone Peter GUMBEL, enseignant à Sciences Po' Paris depuis 2004 et auteur de « On achève bien les écoliers », sont à rapprocher de propos déjà plus anciens et plus diplomatiques. Ces propos sont extraits de ceux tenus en 2004 en réponse à la question « que faut-il entendre par réussite de tous les élèves ? », propos contenus dans le rapport de la commission du Débat sur l'avenir de l'école, conduite par Claude THELOT :

« 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 (...). »

L'existence de la « constante macabre » va totalement à l'encontre de cela. Elle ne fait que conforter ce qu'énonçait le Rapport de la Cour des comptes publié en mai 2010 et intitulé "L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves" : « (...) 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 (...). ». Je n'aurai pas la cruauté de rappeler ici les résultats de l'enquête « Programme international pour le suivi des acquis des élèves-PISA » sur notre Ecole ...

Or, la constante macabre est reconnu par pratiquement tous les acteurs de notre système éducatif (syndicats et associations d'enseignants, de chefs d'établissement, d'inspecteurs d'académie, de directeurs diocésains, de lycéens, d'étudiants, fédérations de parents d'élèves, mouvements d'éducation populaire). Il en est question dans le rapport de la commission parlementaire « Gersperrin » sur le socle commun. Le ministère de l'éducation nationale, son directeur général de l'enseignement scolaire, le ministre lui même, expriment leurs préoccupations sur ce sujet, notamment par le soutien qu'ils apportent publiquement au combat conduit par André ANTIBI et le Mouvement Contre La Constante Macabre-M.C.L.C.M. La presse, des personnalités évoquent de plus en plus fréquemment l'existence de la constante macabre. Je pourrai même oser affirmer que la dénonciation de la constante macabre devient ...une constante !

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, en tenant notamment compte des traditions, des cultures, voire des pesanteurs, mais aussi des avancées, des acquis propres à chaque niveau et aux différentes composantes de notre système d'éducation et de formation (écoles maternelle et élémentaire, collège, lycées généraux, technologiques et professionnels, enseignement agricole, enseignement supérieur).

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. Et ça, malheureusement, cela fait partie ...de nos constantes !

Or, ce n'est qu'en rompant avec ces attitudes trop constantes que notre système éducatif rompra avec sa constante macabre et aussi avec tout ce qui fait obstacle à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences et à la capacité à se former et s'éduquer tout au long de la vie.

Chiche ?

Romain Fayel , Coordinateur EPCC pour le Primaire	« L'EPCC pour mieux évaluer les compétences et tirer profit du soutien scolaire »	Professeur des Écoles à Saintes Radegonde
--	--	---

L'évaluation des acquis des élèves par l'évaluation de leurs compétences est ancrée depuis déjà près d'un quart de siècle dans la culture de l'école primaire. Sa mise en place (avec l'instauration du livret scolaire) lors de la loi d'orientation de juillet 1989 devait notamment accompagner la politique des cycles afin de donner à chaque élève un temps d'apprentissage plus adapté. Les compétences se déclinaient alors en savoir-faire (disciplinaires) et savoir-être (transversaux), au-delà des savoirs savants eux-mêmes. Les enseignants des écoles (et notamment les professeurs des écoles pour lesquels la création d'un nouveau corps fut concomitante avec la mise en place des cycles) sont donc familiarisés depuis longtemps avec ce mode de validation du travail des élèves même si les pratiques restent souvent diverses.

La logique de Socle Commun, installée depuis 2005 comme nouveau cadre de référence, est venue renforcer cette culture d'acquisition par compétences (voir article 9 de la loi du 23 avril 2005 : « *La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.* »).

En quoi l'Evaluation Par Contrat de Confiance peut-elle donc favoriser ce type d'acquisition et d'évaluation par compétences ? Comment faire « se croiser » ces deux logiques et quels liens peuvent les unir ?

Pour répondre à ces questions qui sont l'objet de notre colloque annuel, je me baserai sur les travaux mis en œuvre autour de l'EPCC dans mes différentes classes depuis six ans maintenant.

Tout d'abord, après ces années de pratique, il m'apparaît tout à fait clair que l'EPCC ne représente pas uniquement un moyen d'évaluation plus juste du travail des élèves, mais aussi une (R)évolution dans le domaine méthodologique. J'ai ainsi pu constater que la méthode irrigue tout le travail scolaire de l'élève en le rendant plus autonome et acteur de ses apprentissages. Pour l'enseignant, cela représente un effort non négligeable de cohérence dans le choix des activités et des exercices tout au long de la séquence d'apprentissage. Pour ce qui nous concerne (EPCC et compétences), il convient donc de bien les sélectionner afin d'évaluer de la façon la plus précise possible les compétences en jeu dans les programmes, sous-tendant elles-mêmes celles du Socle.

A ce stade, il convient de préciser que la multiplication de compétences à travailler n'est pas très judicieuse car elle peut perdre à la fois l'élève et l'enseignant. Je préfère donc en limiter le nombre et n'en cibler que trois ou quatre qui seront facilement identifiables et déclinées tout au long de la séquence d'apprentissage. Les consignes et formes de travail sont, quant à elles, bien évidemment différentes, afin d'apporter une richesse dans le processus d'acquisition.

En outre, il est préférable de ne valider une compétence qu'après un certain nombre d'occurrences, afin d'être certain d'un niveau de maîtrise satisfaisant chez l'élève. On ne validera, par exemple, de façon définitive la compétence de français « *Identifier les verbes conjugués dans des phrases complexes et fournir leurs infinitifs.* » qu'après un travail exhaustif sur tous les temps verbaux, ou la compétence d'histoire « *Caractériser une période historique.* » qu'après une étude précise des périodes historiques. On peut ici voir toute l'exigence que revêt une telle démarche à court, moyen ou plus long terme.

Je tiens à mettre en évidence le fait que l'EPCC nécessite une adaptation aux caractéristiques de l'école primaire. J'ai ainsi pu créer, au cours de mes années d'expérimentation, un outil plus spécifique que j'ai nommé « *FICHE MÉTHODE* ». Celle-ci est bâtie autour d'une liste d'exercices à revoir (préconisée dans la démarche générale) mais également d'une série de compétences placées du côté de l'élève. Ces compétences sont plus précises et concrètes qu'institutionnelles car identifiées par l'élève lui-même. Elles sont néanmoins conformes à celles sélectionnées en amont par l'enseignant. La plupart du temps, six ou sept compétences de la fiche méthode recoupent donc trois ou quatre compétences générales à valider.

La démarche d'élaboration que je préconise est la suivante :

- *recherche individuelle par l'élève des compétences (sous forme de savoirs ou savoir-faire) en vue de l'évaluation à travers la liste d'exercices ou le cours*

La réalisation de cette fiche méthode est placée en amont de l'évaluation entre les phases 1 (*annonce du programme du contrôle*) et 2 (*séance de questions-réponses*) de la démarche EPCC.

La mise en place de cet outil, au cœur de la thématique du colloque, m'a été dictée par la spécificité des élèves du primaire, à savoir un niveau d'abstraction moindre que leurs camarades du second degré (y compris en CM1-CM2, niveau sur lequel j'enseigne). J'ai pu me rendre compte de la nécessité de faire verbaliser de façon systématique par l'élève les compétences afin de lever les éventuelles zones d'ombre, les non-dits de la relation pédagogique. En effet, l'enseignant a souvent tendance à penser que l'élève a perçu de lui-même ce qui va lui être demandé en vue d'une évaluation, or, très souvent, il n'en est rien. En résumé, comme on le dit parfois : « *Cela va sans dire mais cela va mieux en le disant...* ».

Pour faire le lien avec le deuxième axe du colloque (le soutien scolaire), on peut dire que l'EPCC (avec la fiche méthode) constitue un bon outil en tant que guide pour le travail personnel de l'élève du primaire favorisant ainsi le travail de révision. Il n'existe pas, à proprement parler, de soutien scolaire à l'école primaire mais des dispositifs tels que l'aide personnalisée. Il est tout à fait envisageable, pour un élève ayant des difficultés ponctuelles dans son travail, d'utiliser ce temps pour l'aider à s'imprégner de la démarche EPCC. Cette dernière constituant un réel apprentissage (*il faut parfois même « déconstruire » certains comportements*), on guidera l'élève dans la recherche et la validation des compétences (à travers la fiche méthode) ainsi que la liste des exercices à revoir (« *Qu'est-ce qu'on attend de moi ? Dois-je tout refaire pour m'entraîner ? Quels sont les points sur lesquels j'ai encore besoin d'aide ?* »).

Avec le recul, je peux affirmer que la mise en place d'un « *environnement EPCC* » en primaire fournit un cadre de travail à la fois rassurant et mobilisateur pour l'élève. Cela l'aide à travailler davantage et mieux en amont de l'évaluation, l'incitant à être impliqué en classe. Il constitue, par là-même, et de lui-même, un soutien scolaire.

Enfin, c'est un dispositif apprécié par les parents qui souhaitent suivre et s'impliquer dans le travail scolaire de leur enfant. Quant aux élèves n'ayant pas cette chance, cela leur offre la possibilité de travailler seul car la totalité des exercices ont été corrigés, expliqués et, le cas échéant, repris lors de la phase de questions-réponses. C'est là un des points cruciaux de la pratique de l'EPCC : entretenir chez l'élève le goût de l'apprentissage et de l'acquisition de l'autonomie dans un cadre rassurant. On lui fournit la possibilité de se situer dans le processus de validation des compétences évaluées. De façon plus large, on offre une réponse efficace pour démocratiser l'accès au(x) savoir(s). Il s'agit là d'un des enjeux majeurs de l'école du 21^{ème} siècle.

Pour conclure, je livrerai une anecdote. À un élève de CM2 que j'interrogeais pour connaître son sentiment sur la méthode EPCC et qui me demandait, inquiet, comment il s'en sortirait sans fiche méthode au collège, j'ai pu répondre qu'au pire, le fait d'avoir pratiqué ce type d'évaluation ne le desservirait pas (étant sur un pied d'égalité avec ses autres camarades). Comme j'ajoutais qu'au mieux, bien au contraire, cela lui serait bénéfique et qu'il pourrait s'en inspirer s'il était perdu, il ajouta : « *C'était super de travailler comme ça parce qu'au moins, on savait ce qui nous attendait et on n'apprenait pas les choses pour rien. Peut-être que ce sera pareil l'année prochaine. En tout cas, ce serait bien...* ».

Monique Tantot , Coordinatrice EPCC (Primaire)	<i>L'EPCC pour récompenser le travail</i>	<i>Directrice honoraire de l'École Saint Pothin à Lyon</i>
--	--	--

Pourquoi sommes-nous encore si frileux ?

De quoi les enseignants du primaire ont-ils peur ?

Pourquoi hésitent-ils à tenter l'expérience ?

Qui ou quoi les freine ?

Voilà les questions que je me pose encore, en 2011 !

Ans le premier degré, je ne pense pas que les enseignants veulent suivre la courbe de Gauss de leurs collègues du secondaire. Nous avons encore la chance de ne pas avoir les parents sur le dos lorsque des bonnes notes sont attribuées à tous les élèves d'une classe. Mais nous avons des différences de niveau par manque de travail de certains de nos écoliers et pour l'entendre à longueur de journée la question primordiale est : « comment motiver ? comment les mettre au travail ?

Je m'évertue à dire que l'EPCC est un moyen. J'en suis même convaincue. Les élèves se démotivent, même petits, parce que leur travail ne paye pas. Peut-on leur donner tort ? que ferait-on, nous si notre travail ne donnait aucun résultats ? Soyons sérieux.

Il est impensable de donner à des enfants, en évaluation , des choses nouvelles. Ils sont perdus. Notre rôle n'est pas de les perdre mais de leur donner confiance pour aller toujours plus loin.

L'élève ne doit jamais être piégé. Il doit savoir ce qui l'attend. Je vous garantis que ça marche. Je l'ai moi-même vu de mes yeux avec mes élèves lorsque j'enseignais.

Quand les enfants savent qu'ils ne seront pas piégés, ils se mettent au travail. Il essaient de comprendre et c'est là que l'on voit l'évolution provoquée par l'EPCC. Nos élèves ne sont plus passifs, distraits, etc...ils font tout pour écouter, ils posent des questions, ils deviennent chercheurs.

Les nouveaux enseignants que j'ai dans mon établissement, ne veulent hélas pas comprendre et c'est une défaite pour moi. Les plus anciens, eux , sont plein de certitudes, hélas ! j'en ai même trouvé qui lisaient les livres d'André, qui les recommandaient à certains parents , mais...qui ne l'appliquent pas dans leur classe ! je pense qu'il n'ont pas compris correctement.

Alors, ne baissons pas les bras, parcourons la France pour en parler, écrivons, témoignons. Nous ne devons pas nous taire. Nous avons un moyen simple, économique, efficace, il nous faut convaincre.

Changeons les rapports entre enseignés et enseignants. Soyons nous enseignants, des gens fiables et digne de confiance de la part des jeunes. Notre seul but : qu'ils deviennent plus cultivés que nous et qu'ils aient le goût d'apprendre. Cela commence dès la maternelle.

Je fais actuellement un stage de remise à niveau pour des CM2, l'EPCC me sert énormément pour un retour à la confiance. Des élèves en échec depuis le CE1 voire le CP retrouve le goût d'apprendre et commencent petit à petit à croire en eux. Merci André.

Florence Buff, Coordinatrice EPCC (Secondaire, matières littéraires)	« L'EPCC » dans une matière littéraire	Professeur au Collège Louisa Paulin de Muret
---	--	---

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

Florence
Buff

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 écrite
Production orale interactive	Compréhension écrite
Compréhension orale	

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 situation 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 œuvre : Évaluer 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 – Collège Louisa Paulin de Muret, Haute-Garonne

Les bénéfices apportés par cette mise en œuvre 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 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.

Expression orale et évaluation par contrat de confiance en langues vivantes

Comme je l'ai déjà écrit dans un article précédent sur ce site, 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.

Mais l'évaluation de la production orale (que ce soit la production orale en continu ou la production orale en interaction) n'allait pas non plus de soi, et ce pour des raisons similaires :

- La question du " bachotage " :

Les élèves risquaient d'écrire et d'apprendre des textes par coeur et de les réciter, et l'on n'évaluerait plus leurs compétences d'expression orale, mais uniquement leurs compétences de mémorisation. D'autre part, leurs productions perdraient l'authenticité de l'oral pour devenir de l'**écrit** oralisé, ce que nous voulons absolument éviter lorsque nous évaluons l'**oral**.

- La question du transfert et de l'autonomie :

Dans la compétence de production orale, 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 orale tout son sens, j'ai procédé de la façon suivante :

1) Dire aux élèves, avec le plus de précision possible, quelle sera la *tâche finale à effectuer au début de chaque *scénario d'apprentissage, afin qu'ils puissent s'y préparer le mieux possible et tirer tout le parti des diverses *micro-tâches proposées.

2) Définir des critères d'évaluation et un barème de notation :

Je consacre toujours une séance à évaluer "à blanc" quelques élèves volontaires, en essayant de sélectionner des élèves à profils variés (un élève très à l'aise à l'oral, un élève qui a du mal à s'exprimer...).

Les élèves ne savent pas encore à ce stade quels seront précisément les critères d'évaluation de la tâche à effectuer. Ils ont préparé (chez eux ou en classe lors d'une séance précédente) une version provisoire de leur travail.

Cette séance sert à bâtir les critères d'évaluation avec la classe. Tous les élèves sont amenés à dire pourquoi ils ont apprécié ou non les performances de leurs camarades. Ils précisent ce qui selon eux a été réussi (c'est-à-dire conforme aux exigences de la tâche), et ce qui est à améliorer. Les élèves volontaires sont bien sûr appelés à s'auto-évaluer. Ainsi, tous les élèves comprennent ce qu'ils doivent faire pour s'acquitter avec succès de la tâche. Ils ont des modèles (de réussite ou d'échec) auxquels se référer. Par ailleurs, ils comprennent les critères d'évaluation et y adhèrent plus volontiers, puisqu'ils ont été négociés par le groupe, avec un guidage habile du professeur, bien évidemment.

Une fois que les critères d'évaluation (et le barème) ont été ainsi définis, je fabrique la grille d'évaluation et je la distribue aux élèves. La grille est pour eux un guidage précieux, une sorte de "cahier des charges". Le contrat est très clair pour eux : s'ils s'acquittent de tous les éléments requis, ils auront la note maximum.

Voici un exemple. La consigne était :

Présente la météo de la semaine dans les îles britanniques à l'aide des cartes.

Tu devras donner la météo de cinq régions au moins et citer au minimum cinq "météos" et cinq températures différentes. Tu devras parler de la météo de hier, d'aujourd'hui, et de demain. Tu devras adopter le style d'un présentateur – d'une présentatrice météo.

Respect de la consigne	Salutations	/2
	cinq régions	/5
	cinq températures différentes	/5
	cinq "météos" différentes	/5
	3 phrases pour parler du passé	/3
	3 phrases pour parler du présent	/3
	3 phrases de prédiction	/3
	annonce du programme qui suit et salutations	/4
	TOTAL	/30
Qualité de l'expression	correction et étendue du lexique	/15
	correction et complexité de la syntaxe	/15
	respect de la prononciation et de l'intonation	/15
	cohérence du discours (plan)	/10
	TOTAL	/55
Qualité de la communication	attitude et gestuelle adaptées à la situation / s'adresse au public	/20
	expression naturelle et fluide	/20
	parle assez fort	/10
	efforts d'originalité	/15
	TOTAL	/65

NB : Il s'agit bien d'EPCC puisque les élèves connaissent avec précision les modalités d'accomplissement de la tâche et puisque les outils (lexique, structures, géographie, gestuelle appropriée...) ont été travaillés en amont grâce aux micro-tâches ; mais il s'agit d'un EPCC "assoupli" puisque la carte météo change tous les jours. Cette forme d'EPCC est donc bien adaptée aux exigences d'une tâche finale, car elle fait appel aux compétences de transfert. Il ne s'agit pas pour les élèves d'apprendre par cœur un texte écrit à l'avance, mais bien de mobiliser des connaissances, capacités et attitudes afin de prouver leur maîtrise de la compétence de production orale.

3) S'entraîner et se préparer :

Une ou deux séances sont ensuite consacrées à l'entraînement. Les élèves, par groupes de trois ou de quatre, présentent leurs productions orales à leurs camarades munis de la grille d'évaluation.

Pour les productions orales en continu : un élève parle et deux élèves évaluent (ils se partagent les items de la grille).

Pour les productions orales en interaction : deux élèves parlent et deux élèves évaluent.

Les élèves passent à tour de rôle, et ainsi, chaque élève a parlé et évalué au moins une fois.

Cet entraînement est bien sûr chronophage, mais je "récupère" le temps consacré à l'apprentissage lors de la phase d'évaluation sommative. D'autre part, il me semble que le temps consacré à l'apprentissage n'est jamais "perdu". De plus, les élèves me disent qu'ils apprennent aussi beaucoup lors de ces moments de co-évaluation.

4) Evaluation notée :

Les élèves sont maintenant totalement autonomes : ils sont installés seuls à une table au fond de la classe (tout en restant sous ma surveillance). Ils n'ont bien sûr droit à aucune aide écrite ni orale de ma part. Ils s'enregistrent à l'aide d'un micro à tour de rôle. Si la tâche requiert une composante visuelle, ou s'il s'agit d'une production orale interactive (qui fait appel au langage corporel) , j'utilise un caméscope manipulé par un autre élève ou par moi-même. Pendant ce temps, les autres élèves accomplissent une tâche écrite silencieuse en autonomie.

*** 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.

Ludovic d'Éstampes , Coordinateur EPCC Écoles d'ingénieur	La constante « anti-macabre »	<i>Professeur à l'ENAC</i>
---	--------------------------------------	----------------------------

La constante macabre, telle que décrite par André Antibì, 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 six 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 Antibì, « 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 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. Les étudiants comprennent vite l'intérêt d'une telle organisation: le climat de confiance qui s'installe leur permet d'éviter la septembrisation.

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. Le pourcentage de réussite dont parle André Antibì (en effet, quelle que soit la méthode pédagogique utilisée, il est difficile d'obtenir 100 % de réussite) reste toutefois respecté.

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. Ce dernier est déjà utilisé dans plusieurs grandes écoles, qui commencent déjà à apprécier les bons résultats de cette méthode pédagogique.

Jean-Paul Keller , Coordinateur EPCC (Classes Préparatoires)	Poursuite d'une expérience d'EPCC en classe préparatoire	<i>Lycée Déodat de Séverac Toulouse</i>
---	---	---

J'enseigne les mathématiques en classe préparatoire depuis plus de trente ans et je me suis longtemps interrogé sur les véritables raisons des notes extrêmement faibles des élèves de ces classes alors qu'ils sont recrutés parmi les meilleurs de notre enseignement secondaire. Je ne voulais pas me résigner à entendre toujours le même discours consistant à dire qu'il n'y aurait, chaque année, qu'un petit lot parvenant à acquérir un niveau convenable, suivi d'un grand nombre d'une consternante médiocrité et enfin d'une arrière garde de trainards qui ne mériteraient pas leur place. Pour compléter ce schéma, il est d'usage d'ajouter que le niveau n'en .nit pas de baisser. Singulièrement, plus les connaissances techniques de notre société progressent et plus le niveau de ceux qui sont à l'origine de leur développement baisserait. Je me trouvais confronté, sans encore y mettre un nom, au phénomène de la constante macabre. L'an dernier j'ai décidé de mettre en place dans ma classe de PSI une expérience d'EPCC, dont j'ai rendu compte lors du colloque de Toulouse en mai 2010. Je peux ajouter à ce que j'ai dit alors que les résultats de cette classe aux concours, une fois comptabilisés en septembre, ont dépassé les prévisions les plus optimistes faites par les collègues pendant toute l'année scolaire. Cela m'a conduit tout naturellement à poursuivre cette expérience cette année.

Je souhaite dire à l'occasion de ce colloque pour quelles raisons l'évaluation des mathématiques aux concours des Grandes Ecoles, telle qu'elle est pratiquée, conduit à des écueils, aussi bien en ce qui concerne les preuves écrites que les épreuves orales.

Les épreuves écrites sont trop longues. Chacune est censée constituer ce que l'on appelle un beau sujet consistant, généralement, à répondre à une problématique en une quarantaine de questions réparties entre quatre ou cinq grandes parties. Dans la pratique, face à une telle situation, la plupart des candidats n'aborde que le début, censé être plus facile, de chacune de ces parties. Le barème, pour ne pas écraser les notes, doit sur-noter ces questions. Pour le plus grand nombre, traiter un tel type de sujet revient donc à grappiller des points, autrement dit à adopter une stratégie purement utilitaire, à l'opposé de la façon dont ils se comporteront dans leur carrière professionnelle qui commence trois ou quatre ans plus tard. Un ingénieur dispose de documentation et de temps pour réfléchir. Presque personne ne peut faire de découverte en temps limité et sans aucune aide. C'est pourquoi les beaux sujets de concours, originaux, longs, contenant des parties subtiles, balayant les recoins du programme, ne peuvent convenir qu'à une infime minorité et désespèrent une grande masse d'étudiants qui ont le sentiment qu'ils ne pourront jamais atteindre le niveau requis et acceptent comme une fatalité inévitable leur situation d'élève médiocre pendant leur scolarité en classe préparatoire.

Quant au contenu des épreuves orales, le meilleur alterne avec le moins bon de façon aléatoire. Les questions posées, tout en restant "dans le cadre du programme" pouvant aussi bien porter sur des domaines qui sont continuellement travaillés et donc devenus relativement familiers que sur des excroissances qui auront certes été traitées, mais rapidement et sans avoir le temps d'y revenir pour en faire assimiler correctement les méthodes. Le champ des interrogations est si vaste et les mathématiques ne constituent qu'une part de l'ensemble des connaissances testées (avec les sciences physiques, l'informatique, les sciences de l'ingénieur, les matières littéraires) que seul un petit nombre de candidats peut aborder avec une sérénité justifiée un oral de concours.

Or, une fois la sélection faite par les écoles d'ingénieurs, qu'observe t on ? les anciens élèves de nos classes, lorsqu'ils reviennent présenter leur nouvelle école aux futurs candidats, expliquent tous qu'ils réussissent fort bien dans leurs études. Ils sont subitement redevenus de bons étudiants. Il y a donc une réflexion à mener sur l'évaluation des élèves des classes préparatoires. La lutte contre la présence évidente de la constante macabre dans ces classes, pourtant réputées être parmi les meilleures de notre enseignement, permettrait, entre autres, de faire éclore une qualité qui n'est pas développée par notre enseignement. Il s'agit de la prise de confiance en soi, par le biais d'une scolarité valorisant l'acquisition des connaissances et préparant à la réussite aux épreuves des concours. Cette qualité, que l'on reconnaît comme étant indissociable du succès dans d'autres secteurs d'activité, le fameux mental des athlètes par exemple, conduit ensuite l'adulte à savoir dominer des situations de stress, à croire en ses capacités d'innovation, à estimer les avantages et les inconvénients d'une prise de risque. C'est ce que l'ingénieur doit faire tout au long de sa carrière.

C'est parce que je suis convaincu qu'il faut parvenir à changer l'état actuel des choses dans l'intérêt général de toutes les parties concernées que je poursuivrai dans mes futures classes cette expérience de lutte contre la présence de la constante macabre. Je souhaite que de nombreux collègues prennent conscience de ce phénomène et rejoignent ce combat.

L'institution face à de nouvelles attentes de la société

Le mouvement pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants a permis de rendre visible le phénomène de société qu'est la *constante macabre* qui,   de rares exceptions près, se manifeste aux différents étages du système éducatif. Depuis 2003, de nombreux enseignants l'ont identifié et se sont engagés pour s'en affranchir, ou bien sont prêts à le faire. Mais l'institution en tant que telle reste réticente à reconnaître ce phénomène, à le nommer en tant que tel et à mettre le cap vers une autre culture de l'évaluation. Cela suppose en effet de rompre avec une longue tradition qui veut que l'on classe pour sélectionner une élite, selon la norme implicite de la *rareté* sans laquelle la réussite serait soi-disant galvaudée et dévaluée. Cette vision malthusienne a perdu du terrain car le gâchis que représente l'échec n'est plus accepté. Parmi ses causes majeures, il y a la *constante macabre* dont le constat devient largement partagé. Il n'est plus crédible d'y voir une attaque contre les enseignants vus implicitement comme hostiles à tout regard critique sur leurs propres pratiques. La ligne Maginot d'un éloge de la sélection et d'une surprotection des enseignants – dont ils ne sont pas demandeurs – ne tient plus face à l'intérêt croissant des équipes éducatives pour une autre vision de l'évaluation, non stigmatisante, ouvrant à une autre relation pédagogique et à une mise en valeur du travail et des acquis des apprenants, et donc de l'enseignant lui-même. Par un renversement des valeurs, ce n'est plus une basse échelle de notes qui serait un critère de crédibilité de l'enseignant, mais plutôt une meilleure réussite de ses apprenants dès lors que sont posés les termes d'une juste évaluation des acquis les incitant à travailler plus et mieux.

Formes et contextes d'une évaluation plus juste du travail et des acquis

Une autre vision de l'évaluation s'incarne notamment dans les activités **accompagnées** telles que les Travaux Pratiques, les Projets Tutor s, ... Dès lors que les phases de découverte, d'apprentissage, de réalisation et d'évaluation sont rapprochées, ces modalités s'avèrent moins exposées à l'écueil de la *constante macabre*. Faut-il y voir le fait qu'en les notant, l'enseignant a davantage conscience d'évaluer pour une part la qualité et l'impact en temps réel de son propre accompagnement sur la réalisation de l'apprenant ? Mais si une activité attrayante se traduit par des acquis, pourquoi ne pas la reconnaître par la note ?

Les **Travaux Pratiques** ont trop longtemps été relégués comme contact obligé avec l'expérimental venant au bout d'un long parcours d'abstraction. Leur intérêt est aujourd'hui davantage perçu. On les conçoit même à rebours comme une phase initiale de découverte donnant envie d'en savoir plus et d'entrer progressivement dans les concepts, selon un autre phasage *pratique – théorie*, de type inductif. En présentant à l'élève le parcours qu'il doit accomplir dans un TP déterminé, l'équipe éducative lui procure d'utiles éclairages sur les savoirs sous-jacents, un contrat clair sur ce qui est attendu de lui et un accompagnement pour l'aider à le réaliser. C'est peut-être pour cela que la *constante macabre* est nettement moins présente dans les cycles technologiques et professionnels.

Quant aux **Projets Tutor s**   réaliser sur une période déterminée, ils offrent une autre forme de couplage *apprentissage –  valuation* qui, sur la durée, autorise essais, erreurs, recherche documentaire, bifurcations autour du sujet initial, sous une forme bien différente de celle des canons académiques, avec une réalisation et une soutenance. Exigeante en encadrement, cette modalit  peut donner lieu à une évaluation plus juste, à condition de ne pas y introduire après-coup des contraintes rétablissant la *constante macabre*.

S'agissant de la forme majoritaire des contrôles, celle de l'** preuve en temps limité** conçue pour évaluer les acquis sur une certaine période, le dispositif de l'évaluation par contrat de confiance (EPCC) a fait ses preuves en termes de confiance, de regain de motivation et de réussite. Mais il peut aussi avoir d'intéressantes retombées sur le plan pédagogique, avec une interaction entre ** valuation et apprentissage**.

L'EPCC pour valider les compétences et structurer le soutien

L'EPCC conduit assez naturellement à formuler, en amont des enseignements, leurs **objectifs en termes de compétences**. L'enseignant imaginera une présentation du programme selon une brève liste de compétences basiques, elles-mêmes déclinées en un nombre raisonnable de compétences plus ciblées. Après une phase de rodage où l'enseignant s'emploie à cadrer son EPCC (objectifs du contrôle, compétences visées, choix des exercices du référentiel communiqué en amont, longueur et barème du sujet, conduite des séances de *questions – réponses*, ...), il pourra interpréter les résultats selon le prisme des compétences¹⁵ – acquises ou pas encore acquises – grâce au fait que le travail de révision aura été structuré par la liste.

Au-delà du bénéfice d'une confiance retrouvée et d'une meilleure réussite des apprenants, l'EPCC est donc un atout pour la phase d'**apprentissage**. L'enseignant va structurer les cours et mais aussi les **séances de soutien** (y compris *questions – réponses* prévues par l'EPCC), autour des compétences visées. Dès que la cible de révision est communiquée, mes étudiants se lancent dans un intense travail coopératif qui les amène à revisiter les notions impliquées dans les exercices, à s'entraider et à me solliciter pour bien comprendre les raisonnements.

La séquence des contrôles successifs permet de faire jouer un **effet-mémoire** : l'enseignant observant que des élèves n'ont pas acquis une certaine compétence en novembre, mais qu'avec du temps et de l'accompagnement, ils l'ont acquise en février, peut trouver injuste que la photo floue de novembre les poursuive, alors qu'un nouveau test en février montrera une photo bien meilleure.

L'EPCC rend très opérant un tel scénario de validation récurrente avec un programme décliné en compétences : rien n'empêche de concevoir les **cibles de révision** des contrôles successifs avec des **chevauchements** permettant qu'une compétence visée se retrouve d'un contrôle à l'autre, ce qui au passage remédie à une conception fragmentée de l'évaluation.

Lors du travail de correction, l'enseignant peut observer quelles compétences apparaissent finalement acquises au vu d'un degré raisonnable de réalisation des exercices correspondants. Cela conduit certes l'équipe éducative à mémoriser pour l'apprenant davantage d'informations que sa note globale à un contrôle. Mais le bénéfice attendu en termes de suivi, de réussite et de motivation justifie ce surcroît de travail de gestion des compétences des élèves, avec des moyens accrus en encadrement.

Le secteur du Post-Bac

Véritable galaxie avec, au-delà des universités, une multitude de **secteurs** thématiques (paramédical, travail social, ingénierie, commerce, gestion, ...), le Post-Bac relève de diverses **tutelles** publiques et privées avec des formes d'organisation et d'évaluation très diverses.

Pour les cursus **universitaires** (LMD, IUT, ...), les textes officiels n'évoquent sur l'évaluation des étudiants qu'un lot minimal de dispositions. C'est aux établissements (Conseils, composantes, départements de formation, équipes pédagogiques des cursus), qu'il appartient de proposer les scénarios du contrôle des connaissances. Le dispositif de l'EPCC commence à être mis en pratique ici ou là, grâce au volontariat d'un enseignant ou d'une équipe à l'échelle d'une Unité d'Enseignement. Pourquoi ne pas faire connaître ces expériences, en mesurer les avantages, les recommander, voire en adopter le principe à l'échelle du cursus, ou même dans le **Projet d'Établissement** ?

Les Conseils de Gestion (composantes) et les CEVU¹⁶ (universités) sont des lieux où l'on peut faire valoir l'intérêt de l'EPCC pour de meilleures conditions d'apprentissage et de réussite. Au plan national, les **Comités de Suivi** de la Licence et du Master peuvent être attentifs à la remontée des expérimentations de l'EPCC, et en faire connaître l'intérêt en l'évoquant dans leurs comptes-rendus de discussions et de visites dans les établissements. Pour le Post-Bac des Lycées ou celui des Écoles, on peut faire de même afin de promouvoir une évaluation plus juste.

Nul besoin d'insister sur l'impact dans ces divers secteurs du rôle que peuvent jouer les **étudiants** et leurs associations, qui selon les textes sont fondés à participer à part entière aux décisions sur l'évaluation de leur travail et de leurs acquis.

¹⁵ dont on sait qu'elles ne sont pas opposables aux connaissances.

¹⁶ Conseil des Études et de la Vie Universitaire.

Georges Belmonte , Chef d'Établissement	L'EPCC renforcé à l'Institut Saint Christophe	<i>Lycée privé Saint Christophe 32140 Masseube</i>
--	--	--

Quelques éléments de réflexion EPCC selon la philosophie de l'établissement.

Vous trouverez dans le texte ci-après quelques éléments de réflexion que nous partageons au sein de l'équipe pédagogique et éducative de l'Institut Lasalle Saint Christophe. L'Évaluation Par Contrat de Confiance (EPCC) est un outil central dans notre dispositif de mise en confiance des jeunes. Elle est généralisée mais non exclusive d'autres types d'évaluation.

La réussite scolaire est une des composantes de la réussite d'un jeune.

Cette réussite scolaire est plurifactorielle. Nos équipes (éducateurs et enseignants) ont coutume d'identifier quatre facteurs essentiels :

- Les réalités familiales (comportement éducatifs, attitudes éducatives, statut et environnement social, représentations sociales et mise en perspectives de l'histoire familiale,...)
- L'institution scolaire (pratiques pédagogiques, regard sur le jeune,...)
- L'environnement des pairs et l'environnement social plus généralement
- Les caractéristiques personnelles (aptitudes ou handicap,...)

Dans notre volonté de comprendre, les déterminismes ou les paradoxes de réussite ou d'échec, il nous faut s'efforcer et mesurer l'influence de ces différents facteurs.

La question de l'évaluation, noyau dur de l'institution scolaire, ne peut expliquer à elle seule le sentiment de réussite ou d'échec ressenti par un jeune. A notre niveau, ce que l'on peut affirmer simplement ; c'est que les acteurs de l'institution scolaire et nos équipes en particulier ont la volonté d'être proactifs dans la réussite des jeunes.

Dans le cadre de nos réflexions au sein de l'Institut Lasalle Saint Christophe que je dirige, nous avons repris l'idée qu'un fonctionnement social se base en particulier, sur trois éléments :

- Un ensemble de mythes¹⁷ (ensemble de représentations explicatives d'une réalité sociale, de ses causes et conséquences) qui canalisent les comportements individuels.
- Un ensemble de rites qui donnent corps à ces mythes et qui conditionnent les comportements individuels (normes, règles implicites ou explicites,...)
- Une perception commune du « vivre ensemble » qui concourent à expliquer les anticipations des comportements individuels.

Je ne développerai pas toutes les actions mises en œuvre à chacun de ces niveaux. Je vais simplement insister sur le rôle joué par du système de l'évaluation par contrat de confiance renforcé :

Au niveau des mythes :

- Le premier mythe scolaire est que l'école élève (à tous les sens du terme) le jeune. Dans la mesure où l'EPCC concourt à la valorisation et au renforcement de l'estime de soi, elle corrobore ce mythe.
- L'EPCC corrobore également le mythe de la valorisation du travail et par le travail. Rappelons-nous la fable de la Fontaine le laboureur et ses enfants :

*D'argent, point de caché. Mais le Père fut sage
De leur montrer avant sa mort
Que le travail est un trésor.*

Si un jeune qui travaille ne réussit pas, qu'advient-il de la représentation de l'Ecole comme ascenseur social ? Un élève qui travaille **doit** réussir et **non pas peut** réussir.

- Enfin le troisième mythe est celui de la volonté et de l'engagement. C'est le sentiment pour le jeune qu'il n'est pas simplement la résultante de déterminisme mais qu'il est acteur de son devenir, qu'il doit aller chercher en lui ses propres ressources, d'exister par son être et non son paraître, son avoir ou son appartenance.

¹⁷ Il est clair que la notion de mythe ne signifie pas mystification.

Au niveau des rites :

Dans les lignes qui suivent, je vais présenter comment nous mettons de manière concrète l'EPCC en pratique. Je soulignerai que nous avons convenu en équipe de respecter un déroulement (ritualisation) et d'y mettre du sens de la valeur, cela en vaut la peine (= notion de sacré).

- ◆ L'évaluation par contrat de confiance renforcée est donc ritualisée. Son déroulement évite de laisser place à l'improvisation.
- ✎ Elle est prévue dans les emplois du temps hebdomadaire.
- ✎ Le barème d'évaluation est prévu à l'avance. L'élève est informé que les 4/5 environ de l'épreuve du contrôle porteront sur certains des points de la liste (c'est parfois plus).
- ✎ 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.
- ✎ La suite des questions réponses est laissée à un éducateur qui le soir en étude les travaille avec les élèves.
- ✎ L'éducateur organise la répartition des élèves en trinômes, n'intervient pas dans le travail des trinômes et transmet à l'enseignant les fiches de questions élaborées par les différents trinômes.
- ✎ 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.
- ✎ Le contrôle est prévu sous surveillance de l'éducateur.
- ✎ Le professeur corrige les contrôles.

Au niveau de la perception du « vivre ensemble »

Nous déterminons 4 types de situations de « vivre ensemble » :

◆ **Paix et sérénité** : le cadre légal et légitime fait consensus, les sanctions posées et le système d'évaluation et de valorisation sont acceptées. Les mythes et les rites sont en cohérence par rapport au vécu.

Nous recherchons à tout mettre en œuvre pour rester dans ce premier cas de figure (le consensus largement partagé). L'EPCC y contribue pour une bonne part car elle permet un cadre de sérénité qui utilise l'évaluation dans le seul but de mettre en valeur le travail réalisé. En effet, l'objectif de l'évaluation n'est pas de surprendre, de prendre en défaut le jeune.

Plusieurs observations d'éducateurs ou de professeurs nous indiquent que c'est un moment que les jeunes vivent comme plus importants que les autres contrôles.

Nous aimerions aller plus loin et sacraliser¹⁸ un peu plus ces séquences. L'évaluation ne doit pas être réduite à un contrôle hétéronome mais être comprise aussi et surtout comme un outil pour soi dans une démarche d'autonomie.

◆ **Rébellion organisée** : Cette situation n'a encore jamais rencontrées dans l'institut. le cadre légal et légitime ne fait plus consensus et de multiples revendications apparaissent qui contestent les principes retenus pour les évaluations. Les mythes sont contestés et les rites vécus comme système coercitif. Cette situation a été peu rencontrée dans notre situation, pour ce qui a trait à l'évaluation.

Il faut, alors, ouvrir le débat et comprendre les raisons du dysfonctionnement et des insatisfactions. L'opposition étant souvent explicite et souvent argumentée, il suffit de poser le conflit en termes de besoins pour cheminer vers sa solution. Un tiers médiateur peut aider le collègue concerné à sortir par le haut de ce type de situation.

◆ **De nature tyrannique** : C'est le fait du prince, l'enseignant décide unilatéralement de mettre des zéros par exemple pour non possession des affaires scolaires. C'est considéré comme un abus de pouvoir. Les mythes ne sont pas contestés mais les rites ne sont plus en cohérence. Bien que faiblement, elle est la plus souvent rencontrée dans les trois autres types de scénarii hormis le scénario où il y a consensus.

¹⁸ Au sens de cela vaut le sacrifice.

Cette situation dite de « nature tyrannique », compromet gravement le climat du « vivre ensemble » scolaire (relation professeur-élèves et professeurs entre eux). L'équipe doit marquer un clair refus de ce type de situation et aider les collègues concernés à y mettre fin.

♦ **De nature terroriste** : C'est une situation où un petit nombre d'élèves, par intimidation cherche à faire basculer l'ensemble des pairs dans l'opposition à l'enseignant, contestation de l'évaluation, des conditions de l'évaluation ou détournement des fins de l'évaluation par la « pompe » par exemple. Le rapport de force est engagé avec l'institution. La majorité dite silencieuse (car elle ne dévoilera jamais ces comportements) attend souvent l'issue du rapport de force pour caler son comportement. Les mythes et les rites sont contestés et de nouveaux tendent de s'imposer par l'intimidation. La loi du silence et la loi du plus fort cherchent à prendre la place de l'ordre institutionnel. Le choix doit s'établir entre Institution ou communautarisme.

Dans cette situation dite de nature « terroriste », l'opposition de la communauté éducative doit être ferme et totale. Elle peut gangréner petit à petit le fonctionnement. Parfois la tentation de l'enseignant est de se recroqueviller sur lui-même et l'équipe doit chercher à briser l'isolement. Les attitudes de harcèlement d'enseignant peuvent aussi être un corollaire de ce type de situation. Laisser s'installer des évaluations biaisées donne crédit à la loi du plus fort ou loi de la jungle. Dans certaines situations de défaitisme, certains jeunes peuvent l'installer.

Les avantages indiscutables du système de l'EPCC renforcé

En guise de conclusion, je résumerai mes propos comme suit :

L'EPCC renforcée est un outil qu'il faut analyser à trois niveaux, sur ce qu'elle fait passer dans le vécu social : au niveau des représentations, des comportements et des anticipations.

Au niveau des représentations, elle donne à l'Ecole un rôle proactif.

Au niveau des comportements son caractère prévisible rassure.

Et au niveau des anticipations, elle est de nature à maintenir un climat de paix et de sérénité où le jeune sent que l'on cherche à le responsabiliser et non pas à l'infantiliser ou le conduire à dénaturer les objectifs du contrôle où l'institution est bafouée.

Philippe Niémec , Principal de Collège	L'EPCC et le socle commun	
---	----------------------------------	--

Avec l'évaluation par les compétences qu'impose la maîtrise par tous les élèves du socle commun de connaissances et de compétences (article D311-6 à 9 du code de l'éducation), notre regard sur l'évaluation des élèves commence à changer.

Ce changement implique de considérer l'élève comme le principal acteur de ses apprentissages et donc de l'impliquer en organisant avec lui les conditions de son évaluation et de sa réussite. Démagogie, diront les incondionnels de la notation surprise, de l'évaluation qui vise principalement à trier les élèves et non à les former. Reconnaissons qu'il n'est pas si facile de rompre totalement dans notre société avec les pratiques découlant de l'élitisme républicain.

L'apprentissage se construit avec la mise en œuvre de stratégies d'évaluation à trois moments clés : au début, c'est l'évaluation diagnostique, en cours, c'est l'évaluation formative et à la fin, c'est l'évaluation finale ou sommative. La principale difficulté, c'est notre attachement à l'aspect sommatif qui nous conduit à organiser une série de mini examens tout au long de l'année scolaire au détriment de l'aspect formatif dont l'importance est souvent négligée dans les faits. Comment corriger cette tendance ?

Tout d'abord, en considérant que l'évaluation est un élément majeur du processus de formation, et ceci dans toute les disciplines avec une attention toute particulière pour l'évaluation en cours de formation. L'évaluation par contrat de confiance, l'EPCC, intervient alors comme un élément de pondération, de responsabilisation et d'encouragement de nos élèves. Le contrôle continu devient dans ce cadre un véritable outil au service des apprentissages.

Ensuite, en rendant opérationnel le livret personnel de compétences (LPC). Celui-ci permet de renseigner progressivement les items des compétences du socle commun et d'enregistrer au fur et à mesure de la scolarité obligatoire la validation de chaque compétence. Rappelons que ce LPC constitue une partie du livret scolaire à l'école primaire (renseigné en CE1 et en CM2). Au collège, le LPC est renseigné au palier 3 au plus tard en fin de troisième. Le renseignement du livret est collégial et nécessite un travail en commun au sein de l'équipe pédagogique. En concertation avec le professeur principal, le chef d'établissement valide, in fine, l'attestation qui sera remise au responsable légal et transmise au lycée ou au CFA où l'élève poursuit l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun lorsqu'il ne les maîtrise pas toutes.

Ainsi, l'évaluation des élèves prend concrètement une autre forme et un autre sens que la notation traditionnelle représentée par une note s'échelonnant de 0 à 20. L'aspect formatif de l'évaluation devient dominant. Avec l'EPCC comme avec l'évaluation du socle commun, l'enjeu prioritaire, ce sont les progrès en termes de connaissances et de compétences réalisés par la très grande majorité de nos élèves et non la réussite, aussi remarquable soit elle, de quelques-uns.

ATELIERS (International)

Mohamed Akkar , Coordinateur EPCC (Maroc)	L'École de l'Avenir et l'Avenir de l'École au Maroc : l'échec scolaire est une constante macabre (suite sans fin)	<i>Université Bordeaux 1</i>
--	--	------------------------------

Plus qu'ailleurs, chez nous au Maroc, pour les humbles et les puissants, comme pour les classes moyennes, l'Ecole et l'Education représentent un atout considérable pour les jeunes. Quand on discute avec une femme de ménage ou un cadre supérieur, on constate que les deux accordent à l'éducation et la formation de leurs enfants une priorité sans limite et pour des raisons légitimes différentes : la première considère que c'est la réussite scolaire qui permettra à ses enfants de ne pas être plus tard domestiques et le second est convaincu que l'avenir de son fils ou fille, le maintien de leur standing de vie ainsi que la bonne gestion de la fortune amassée seraient en danger en cas d'échec aux études. En un mot pour les modestes et les riches, pour les pauvres ou les nantis, l'Ecole est une valeur sûre de promotion qui doit générer emploi, richesse et prospérité.

Ceci nous amène tout naturellement à examiner dans quelle mesure l'Education Nationale répond aux espoirs fondés de toutes les couches de la société marocaine et combien d'élèves trouvent dans l'enseignement ce qu'ils en attendent.

Une statistique précise et désolante nous met tout de suite mal à l'aise et dans l'embarras : si en France un jeune sur cinq décroche de l'école en cours de route et sort sans diplôme, au Maroc il s'agit malheureusement de trois jeunes sur cinq qui quittent l'enseignement sans aucun diplôme et à peine un sur dix arrive au niveau de l'enseignement supérieur.

Dans chaque pays, les responsables proposent souvent des solutions pour vaincre l'échec scolaire. Actuellement en France, on vient de se rendre compte que ce dernier n'a pas été vaincu par le Collège unique ! Donc on va faire une nouvelle réforme qui consisterait à grouper les faibles ensemble, pour qu'ils demeurent... faibles car on les a catalogués ! Au Maroc on s'occupe de l'autre bout du classement. On a créé des classes, voire des lycées d'excellence, pour sauver les meilleurs, pour qu'ils le restent plus longtemps, sinon pour toujours ! Ainsi on crée du même coup la catégorie des enseignants d'excellence.

Est-ce que la lutte contre la constante macabre apporterait une solution ? De nombreux formateurs répondent oui et se basent sur les mille et une expériences menées par des enseignants bénévoles pratiquant l'EPCC.

Je rappelle qu'au Maroc, au niveau de la formation des maîtres du Primaire et du Secondaire, les formateurs tentent quelques expériences avec les élèves-maîtres et élèves professeurs dans les C.P.R. et autres E.N.S.

Moi-même au Maroc, dans des réunions au niveau central du Ministère de l'Education, au niveau régional académique et au niveau local, j'ai maintes fois attiré l'attention des responsables de l'éducation sur les liens étroits entre l'échec scolaire et la constante macabre ! Mais je dois avouer que nombreux parmi ces responsables me demandent pourquoi, une fois que je leur ai narré ce qui se passe en France (colloques du MCLCM, livres, professeurs pratiquant l'EPCC, Syndicats, associations de parents d'élèves, Médias, Inspecteurs, Educateurs, Formateurs qui soutiennent le MCLCM), il n'existe aucun texte, aucune directive officielle de la part des autorités de l'éducation nationale en France reconnaissant le problème et proposant des actions ! Quand je parle de l'Espagne, de la Belgique ou encore de la Tunisie, certaines questions sont encore posées sur les actions concrètes menées contre ce mal !

Il y a des questions à poser aussi et surtout ici en France. Bien qu'il n'existe pas d'opposition déclarée à la cause défendue par le MCLCM, il me semble que certains responsables décideurs, considèrent que malgré tout, la répartition des trois tiers parmi les élèves correspond à la réalité des compétences et que c'est simplement tout à fait normal qu'il y ait des « pauvres », « des moyens » et « des brillants », ces derniers étant destinés à gouverner la masse du milieu et à sacrifier les mauvais ! Ceci peut être discuté à la rigueur au niveau des grandes écoles, mais pas dans l'enseignement secondaire et encore moins dans l'enseignement élémentaire car la constante macabre existe aussi à l'école primaire !

Je termine ma courte contribution par un rappel que j'ai déjà évoqué en mai de l'année dernière à Toulouse : ***j'ai un grand souci de voir se développer des recherches didactiques pour éclairer un peu la question de la constante macabre et celle des possibilités de contrat de confiance ou non.***

Manuel Díaz Regueiro, Coordinateur EPCC (Espagne)	Las competencias en matemáticas y la evaluación por contrato de confianza	Presidente de la Asociación Gallega de Profesores de Educación Matemática
--	--	---

Existe en la sociedad europea actual una doble tendencia: la tendencia a medir y comparar la enseñanza de las matemáticas en los diferentes países, en los diferentes sistemas educativos, utilizando como referente las competencias matemáticas.

Existe una tendencia a valorar que todo el alumnado alcance el mayor nivel matemático posible. El mayor nivel matemático, en abstracto, sin entender a que nos estamos refiriendo, si al beneficio del alumno ciudadano o al país como entidad competitiva. El Informe Cockcroft ya señalaba que lo que se veía en las clases de matemáticas no tenía relación con la vida real, no se practicaba posteriormente como se practica la comunicación oral o escrita y era olvidado en poco tiempo. Pocos recuerdan lo que se les enseñó en las clases de matemáticas.

Además una cita de Alan Bishop lo corrobora:

"El problema radica en que las matemáticas se han convertido en algo tan importante en todos los países desarrollados del mundo que la sociedad actual espera, en general, que a todos los alumnos se les enseñe muchas matemáticas."

O la de de John Allen Paulos:

"Me angustia y me aflige una sociedad, la mía, que depende tanto de las matemáticas y de la ciencia y que, sin embargo, parece tan indiferente al anumerismo y al analfabetismo científico de muchos de sus ciudadanos".

Emma Castelnuovo resume la situación actual:

"Se observa también en muchos países que los programas de matemáticas están siempre sobrecargados y tienden a un tecnicismo operacional. El resultado es que los alumnos, sumergidos en las operaciones y en las reglas que deben aprender son pasivos y se refugian en las recetas."

Otras contradicciones apuntan a la obligatoriedad democrática de enseñar a todos los estudiantes matemáticas y de que ciertas matemáticas, demasiadas abstractas o complejas, necesitan un camino adecuado de enseñanza que ni los países (dedicándole menos horas de enseñanza) o el profesorado están dispuestos a promover. Quieren, o dicen que quieren, pero hacen poco por resolverlo. El discurso no es coherente con la acción. No se favorecen los aspectos manipulativos de la enseñanza de las matemáticas, ni técnicas de aprendizaje colaborativo, ni se promueven investigaciones en cuanto a ciertas tareas canónicas que ejemplifiquen la modelización en un curso determinado y para un determinado tipo de alumnado, por poner un ejemplo de competencia matemática completa. Si buscamos en Internet podemos encontrar cuatro o cinco ejemplos aquí, otros tantos allá, pero nada de un corpus de tareas canónico. Sin embargo, por lo que se ve, en PISA saben poner ejemplos de esas tareas. ¿No es un poco absurdo que haya profesores que sí saben poner tareas, pero los profesores de a pie no tengan suficientes conocimientos para poner en marcha en sus aulas la enseñanza por competencias?

Por otro lado, Antibi en *La constante macabra* nos enseña que ese elemento de prestigio social que conlleva la selección de los estudiantes, hace que el profesor, de manera inconsciente use mal la distribución normal por presuponer que debe suspender el 50% de los alumnos, e incluso basa su prestigio en el % de suspensos de su clase.

Ante este cuadro de intereses sociales, de países, de profesores e incluso de alumnos bastante contradictorio, ¿qué podemos hacer?

¿Cómo podemos conjugar los distintos intereses en juego en la educación actual de manera que satisfaga a los jóvenes, a los gobiernos, a los profesores, a los países?

En primer lugar, olvidándonos del contenido concreto. No es relevante que el estudiante sepa que las tres alturas de un triángulo se cortan en el ortocentro, si sabemos que el alumno manejó el concepto de baricentro e incluso sabe que una plancha triangular se sostiene si se apoya en ese punto, sabe que toda estructura hecha con triángulos es rígida, etc. Se trata de enseñarle a ver que conocer ciertas cuestiones será de utilidad en su vida de ciudadano, pero sobre todo se trata de que desarrolle y utilice su mente y argumente, comunique, piense y razone, modelice,

represente y utilice lenguaje simbólico, formal, técnico y las operaciones, es decir tenga competencia matemática que es la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente sus ideas al tiempo que se plantean, formulan, resuelven e interpretan tareas matemáticas en una variedad de contextos.

OCDE/Pisa define de la siguiente manera la competencia matemática: la capacidad individual para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, emitir juicios bien fundados, utilizar las matemáticas y comprometerse con ellas, y satisfacer las necesidades de la vida personal como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo.

El foco de esta evaluación PISA se centra en establecer si los estudiantes pueden utilizar lo que han aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana, en vez de limitarse a conocer qué contenidos han aprendido y son capaces de reproducir. Es más, PISA devalúa el concepto de matemáticas usual que valora casi exclusivamente la reproducción. El buen reproductor o loro repetidor no es el que tiene el mejor nivel, ya que sobre el nivel de reproducción está el de conexiones y el de reflexión.

Los ítems de *conexión* abarcan problemas que no son meramente rutinarios pero que se sitúan aún en contextos familiares; plantean mayores exigencias en su interpretación y requieren establecer relaciones entre distintas representaciones de una situación o enlazar diferentes aspectos de la situación con el fin de desarrollar una solución. Los ítems “Carpintero”, “Estanterías”, “Niveles de CO₂” y “Respaldo al presidente” ejemplifican esta clase de complejidad en las tareas.

Los ítems de *reflexión* requieren competencias que necesitan de comprensión y reflexión por parte del alumno, creatividad para identificar conceptos matemáticos relevantes o establecer vínculos con los conocimientos adecuados para encontrar las soluciones. Estas competencias se requieren para problemas que exigen generalización, explicación o justificación de resultados. Los ítems “Chatear”, “Basura” y “El mejor coche” (pregunta 2) ejemplifican esta mayor complejidad en las tareas.

En general, en muchas de las tareas PISA la demanda que se requiere al estudiante no es la definición de grupo, el conocimiento de teoremas complejos y raros, sino las competencias ya apuntadas.

La única manera posible de que esos aprendizajes sean efectivos, se realicen por la mayor parte de la población de estudiantes es que se sientan motivados: puede ser por la mayor utilidad de los aprendizajes, porque realmente no se necesitan aprendizajes memorísticos, porque se refieren a la vida real y a situaciones y contextos conocidos, pero también, apunta Antibí, porque con ellos se consigue tener éxito:

"Intentar motivar a nuestros alumnos es algo muy importante. Pero para poder alcanzar este objetivo, es conveniente **saber lo que es motivante para ellos**, y para esto, **estar a la escucha de sus gustos, teniendo conciencia que ellos pueden ser totalmente distintos a los nuestros**.

Yo también estoy convencido de que pueden existir medios más eficaces para motivar a nuestros alumnos:

- **Para empezar, el éxito.** Un alumno que tiene éxito en sus tareas le toma gusto, en general, a lo que hace y está motivado. No se trata, sin embargo, de no plantear más que ejercicios fáciles. Yo pienso que hace falta distinguir los trabajos sometidos a una evaluación y los otros. Los primeros deben ser accesibles al mayor número, recurrir a actividades análogas a aquellas encontradas ya por el alumno, recompensar el trabajo realizado. Otras actividades más abiertas deben por supuesto ser propuestas al alumno; se insistiría más entonces en las ideas de resolución que sobre la resolución completa del ejercicio.

- **Más generalmente, ciertas actividades consideradas por la mayoría de los estudiantes como motivantes**, incluso si algunas lo son menos para los profesores. Para este punto efectivamente hay que recordar que la diferencia generacional entre profesores y alumnos es gigantesca. Si la distancia entre Santiago y París pasó en diez años de varios días o al menos ocho horas a solamente dos horas, la distancia entre lo que siente, vive e interesa a un alumno actual y a su profesor de matemáticas se ha multiplicado por cuatro también, son cuatro veces más distantes los alumnos actuales de sus profesores "medios".

El **éxito** está en la base **del contrato de confianza**. Los alumnos se motivan porque obtienen resultados, saben que la tarea a realizar no es imposible y el profesor es un facilitador de su aprendizaje del que pueden esperar toda ayuda

y comprensión y no tiene el aspecto de juez seleccionador que fue en el pasado. Pero es que, además, lo mismo que las competencias de lenguaje oral y escrita se aprenden poniéndolas en práctica, las competencias matemáticas sólo es posible aprenderlas ejercitándolas, utilizándolas. Y para la mayoría de los estudiantes ese aprendizaje no puede ni debe ser como una olimpiada matemática, difícil, seleccionadora e incomprensible, a veces. " Días antes de la prueba, el profesor facilita a los alumnos una lista de cuestiones que resumen las enseñanzas inculcadas en el periodo que se pretende evaluar; entre ellas se incluyen las que van a salir en el examen. Son cuestiones del programa oficial, que el alumno ya ha visto. El día de la prueba tendrá que resolver varios puntos de esa lista, con la ventaja de que conoce de antemano la respuesta. Y después habrá una reunión con los alumnos, para aclarar dudas y facilitar la solución a los que no la han sabido. El profesor entonces no aparece como una persona que va a poner trampas.". Dijo Antibí en Bilbao.

¿Soluciona este contrato el problema del aprendizaje de competencias y la subida de nivel de los países en competencia matemática?

Pues veamos, ya que lo que se mide en PISA es el nivel medio de competencia matemática que es directamente proporcional al tiempo que los alumnos individuales dedicaron a prepararse en pensar y razonar, representar, etc. está claro que el tiempo medio dedicado a las matemáticas subió porque más alumnos no se han sentido outside, y la mayoría se ha sentido integrado.

Lo que sí habrá bajado será el nivel de suspensos en matemáticas pero habría que preguntarse si un nivel de suspensos elevado en un país, como en España, no representa realmente una desventaja que los países deben de considerar, apoyando precisamente la evaluación por contrato de confianza.

La motivación en matemáticas: ¿La del profesor? ¿La del alumno? André Antibí. Actas de las IX JAEM de Lugo.

La competencia matemática en PISA. Luis Rico.

Salma Elaoud , Coordinatrice EPCC (Tunisie)	La situation en Tunisie : un témoignage	Université de Sfax
---	--	--------------------

Après un parcours universitaire sans problème, je me suis trouvée, très jeune, enseignante à l'université pour assurer des travaux dirigés de mathématiques pour des étudiants en informatique et multimédia, assez motivés. L'ambiance de travail dans mes classes était bonne jusqu'au jour de l'évaluation : des questions, un devoir, une surveillance, un temps limité et des notes.

J'ai toujours aimé mon rôle d'enseignante, et je crois avoir réussi à communiquer à mes étudiants, avec engouement, mes connaissances et mon goût des mathématiques. Je n'ai jamais douté de mes compétences scientifiques pour enseigner, mais je me suis souvent posé la question « *Comment proposer un bon examen ?* ». Un jour où je remettais mes notes, l'Administrateur m'a demandé d'une manière ironique :

« *Où sont les mauvaises notes ?* ».

J'ai alors pris conscience qu'il fallait mettre des mauvaises notes dans une classe pour que la situation paraisse normale.

« La constante macabre » découverte par le Professeur André Antibé et le système d'évaluation « traditionnel » sur lequel il a mis l'accent, a été à l'origine d'un certain dysfonctionnement de notre système d'évaluation en Tunisie.

Dans l'enseignement supérieur, la situation n'est comparable ni à celle de l'enseignement de base ni à celle de l'enseignement secondaire ; l'enseignant est maître de sa classe : il trace sa stratégie d'enseignement et par conséquent l'évaluation de ses étudiants. Je me suis rapidement orientée vers l'application du système d'évaluation par contrat de confiance dans mes classes et ce pour que mes étudiants retrouvent les notes qu'ils méritent et la récompense de leur travail.

L'idée est partagée par plusieurs de mes collègues, surtout ceux qui sont en début de carrière et ne sont pas encore influencés par les traditions de l'enseignement. Avec beaucoup de conviction, mais en petit pourcentage, des assistants à l'université appliquent le système d'évaluation par contrat de confiance dans leurs classes avec un résultat clair et visible. Les étudiants sont motivés davantage et une relation de confiance s'installe entre eux et leurs enseignants.

Par contre, à l'école de base, aux collèges et aux lycées, la situation se révèle plus délicate : les enseignants sont contrôlés et évalués par leurs inspecteurs. Leur conviction de la présence d'élèves-victimes de la constante macabre dans leurs classes ne s'avère pas suffisante pour qu'ils puissent se décider à changer de règles du jeu et à expérimenter l'évaluation par contrat de confiance. Malheureusement, les inspecteurs imposent les méthodologies de travail et le système d'évaluation des élèves. L'enseignant se trouve avec peu de liberté et trop de contraintes.

Je garde l'espoir qu'un jour la Tunisie adoptera ce système d'évaluation et le mettra en pratique dans toute ses institutions.

Daniel Justens, Coordinateur EPCC (Belgique)	L'évaluation par contrat de confiance dans l'enseignement supérieur économique en milieu diversifié : une façon d'éviter les problèmes sémantiques	Haute École Francisco Ferrer de Bruxelles
---	---	--

La Haute École Francisco Ferrer de Bruxelles est un exemple réussi d'établissement de niveau universitaire proposant des filières diverses, destinées au plus grand nombre, intégrant la diversité et la mixité culturelle, assurant des formations initiales aussi bien que continuées, et donnant ainsi à tous, jeunes et moins jeunes de toutes origines, un accès aux savoirs et aux compétences afin de permettre au plus grand nombre des perspectives de carrières enrichissantes. La transmission du savoir est une mission fondamentale de l'enseignement. Mais au-delà du savoir, il est aussi important de s'atteler à la formation d'une génération d'individus capables d'agir de manière responsable dans une société démocratique, basée sur le respect mutuel entre humains. De tels hommes doivent s'enorgueillir de bien plus que de têtes bien pleines. Ils sont supposés être capables d'autonomie dans leurs démarches, ce qui implique une capacité à rechercher et obtenir des informations fiables, à les accueillir avec esprit critique, à les trier, les analyser, se les approprier pour enfin en faire la synthèse et être à même d'une démarche intellectuelle propre les conduisant en toute circonstance à une prise de décision basée sur leur raison. Pour y arriver, il faut les initier à la confiance.

Dans le contexte difficile de la population bruxelloise, très hétérogène, l'enseignement doit s'accompagner d'un contrat didactique clair et respecté, limpide pour ceux qui s'engagent dans la voie des études supérieures. La population est excessivement variée, multiple, faites d'étudiants d'âges et d'origines différentes, apportant des expériences variées. Des jeunes sortant du secondaire ou en situation d'échec dans les universités, attendent une vraie formation universitaire, intégrant une dimension plus humaine. Des actifs, engagés depuis plusieurs années dans une vie professionnelle prenante, sont désireux de parfaire leur formation et de se mettre à niveau dans leur discipline. Ces demandes variées, claires mais parfois contradictoires peuvent être satisfaites dans le cadre des cours, qui sont donnés sans sclérose. Mais au delà des cours dispensés se pose le problème de l'évaluation des savoirs engrangés. Des barrières apparaissent, nées de la différence de langue, de culture, qui ne permettent pas nécessairement à l'apprenant, qui a acquis certains savoirs, de bien montrer son niveau d'acquisition.

C'est dans ce contexte que l'évaluation par contrat de confiance prend tout son sens dans un enseignement supérieur de niveau universitaire : les questions sont connues. Aucun problème sémantique n'apparaît lors de l'examen. Et même si l'évaluation à ce niveau se fait avec de petites différences dans les énoncés, ces dernières ne peuvent en aucun cas modifier le sens des questions qui doit rester limpide pour l'apprenant. L'organisation de séances de TP et de questions/réponses permet à chacun de vaincre les difficultés tant au niveau de la compréhension des contenus, qu'au niveau des exigences qui se dissimulent derrière certains énoncés, clairs pour l'enseignant, pas toujours pour l'apprenant. Malgré certains problèmes liés par exemple aux tentatives de fraude - tous les étudiants ne sont pas dignes des efforts que l'on déploie pour eux -, l'évaluation par contrat de confiance fait que la majorité des étudiants désireux de se former travaillent et travaillent davantage que s'ils n'avaient pas reçu le précieux contrat.

Fait troublant : la rédaction du contrat est également un travail considérable pour l'enseignant, un travail renouvelé chaque année, car des fiches de solutions des problèmes précédents ne tardent pas à circuler, donnant des réponses types (bonnes ou mauvaises) aux exercices déjà proposés. La voie de l'EPCC n'est pas celle de la facilité. Faisons en sorte qu'elle soit celle de la réussite.

Les progrès réalisés à l'Université du Burundi sont importants. Sous la double pression des autorités et des représentants des étudiants, qui sont conscients du problème de la constante macabre et qui désirent y apporter une solution.

Un séminaire de Pédagogie Universitaire y a été consacré en février 2011. Le système d'évaluation auquel les étudiants sont soumis est qualifié officiellement d'« évaluation continue ». Voici les effets ressentis par les étudiants toujours victimes de la constante macabre. La diapositive suivante est extraite du discours d'un représentant des étudiants.

Les effets ressentis

- Système d'élimination continue
- Les efforts consentis ne sont pas récompensés de manière proportionnelle
- La réussite est une chance ou une grâce
- Surmenage et troubles mentaux
- Trop d'échecs et coût de ces échecs
- Les grades élevés sont rarissimes

Les délégués des étudiants réclament des séances d'information dans toutes les facultés ; j'ai pu organiser une première séance en faculté des Sciences.

Pour les étudiants qui ont déjà bénéficié de l'évaluation par Contrat de Confiance, dans mes cours ou dans ceux de collègues, le principal intérêt est la diminution du stress.

Pour moi, le principal intérêt que je constate est une meilleure connaissance de la matière.

En Sciences, tous les étudiants finalistes reçoivent dans leur cours de méthodologie une information sur la constante macabre et sur l'évaluation par Contrat de Confiance, on espère ainsi en tirer un effet multiplicatif.

Les autorités académiques qui souhaitent prendre des mesures pour réduire le taux d'échec songent à prendre des mesures allant dans le sens de l'évaluation par contrat de confiance.

Un grande séance d'information sur la constante macabre et l'évaluation par contrat de confiance a pu être organisée le 3 mai dans le cadre du 50^e anniversaire de la Faculté des Sciences. Cette manifestation a rassemblé près de 500 personnes : des collègues de la Faculté des sciences, des étudiants de terminale des deux plus gros lycées de Bujumbura, accompagnés de leurs professeurs, des parents d'élèves et des étudiants de l'Université.

Les participants se sont montrés vivement intéressés et ils ont réclamé l'application de l'évaluation par contrat de confiance dans leurs lycées.

En République Démocratique du Congo

La situation à Kinshasa n'est pas satisfaisante. Kinshasa est une énorme métropole et la constante macabre y sévit dans tous les niveaux d'enseignement.

La situation à l'université nationale (UNIKIN) est particulièrement aiguë, les taux d'échecs sont excessivement élevés, la difficulté des questions posées ne tient pas compte des conditions dans lesquelles l'enseignement a été donné (peu de syllabus, exercices mal préparés, travaux dirigés bâclés, travaux pratiques éludés...) ; les étudiants parlent de loterie...

Quelques professeurs des départements de mathématique et de physique ont pu être convaincus de la nécessité de lutter contre la constante macabre.

Il est difficile de toucher beaucoup de professeurs, comme par exemple en Faculté de Médecine, ils sont peu disponibles, accaparés par de nombreuses tâches extérieures.

A Bukavu, dans la province du Sud Kivu (Est de la RDC) des efforts ont pu être entrepris grâce à des assistants de l'Institut Supérieur Pédagogique. On en est au stade d'une prise de conscience de la constante macabre mais pas encore de la volonté d'y mettre fin.

Au Rwanda

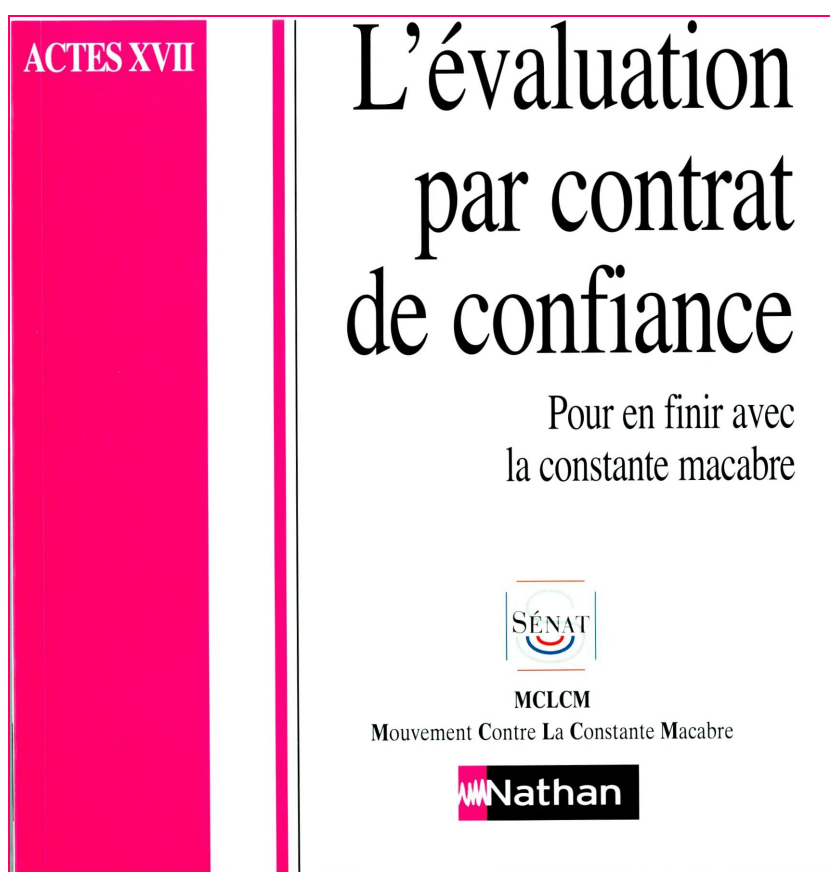
J'ai pu rencontrer le Ministre de l'Education Nationale et lui faire part de l'existence du Mouvement de Lutte contre la Constante Macabre. Il s'est montré extrêmement intéressé. Il veut faire quelque chose dans son pays. Je lui ai donné les deux livres d'André Antibi.

En Haïti

La situation en Haïti est fort comparable à celle de la RDC. L'évaluation externe de fin du secondaire (qui correspond au bac français) est un modèle à ne pas suivre. Elle prive le pays de cadres dont il aurait bien besoin et fait le bonheur de certaines universités privées (souvent liées à des Eglises) qui acceptent des étudiants sans le bac.

J'ai pu approcher certains responsables et leur parler des travaux d'André Antibi.

ACTES DU COLLOQUE DU SÉNAT EN 2006



« La collusion trop fréquente entre éducation et sélection, stigmatisée par André Antibé, cause de réels ravages ... »
Hubert Curien †,
Ancien Ministre de la Recherche.

« Pour citer un excellent auteur québécois, une manière infaillible d'identifier les bons nageurs, c'est d'organiser un naufrage ... »
Recteur André Legrand,
Ancien Directeur des Lycées.



Évaluation par contrat de confiance



La Constante Macabre

Illustrations de Stéphane Luciani.