



31 octobre 2012

Propositions et contributions pour le Post-Bac

du Mouvement contre la constante macabre (MCLCM)

Pour une évaluation plus juste du travail et des acquis des étudiants

SOMMAIRE		Page
Introduction	André Antibi	03
A) UNE ÉVALUATION DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS À AMÉLIORER SENSIBLEMENT		05
1) Constante macabre, Évaluation par contrat de confiance (EPCC), et évaluation par compétences	André Antibi	06
2) Formation Post-Bac et évaluation : de nouvelles attentes de la société	Gérard Lauton	10
B) PROPOSITION		11
D'autres modalités d'évaluation dans le Post-Bac pour éradiquer la constante macabre	MCLCM	12
C) CONTRIBUTIONS D'ACTEURS DE LA MISE EN PRATIQUE DE L'EPCC		13
1) Le protocole de l'EPCC dans le Post-Bac	Gérard Lauton	14
2) Enquête sur le vécu de l'EPCC	André Antibi	19
3) EPCC en Licence	Xavier Buff	22
4) EPCC en Classe préparatoire	Jean-Paul Keller	23
5) EPCC en École d'ingénieur	Ludovic d'Estampes	24
6) EPCC en DAEU-B, en Licence, en DUT, en filière d'Ingénieur	Gérard Lauton	25
D) ANNEXES		27
1) Appel « <i>Pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants</i> »		28
2) Liste des 46 organisations signataires de l'Appel au 1 ^{er} octobre 2012		29
3) Liste des Coordonnateurs de l'EPCC		30
4) Programme du Colloque 2012 du MCLCM – 21 Juin – Hôtel de Ville de Paris		31
5) Liste d'organisations ¹ soutenant la démarche du MCLCM		32

Réalisation : Gérard Lauton.

¹ Plus particulièrement concernées par le Post-Bac.

MOUVEMENT CONTRE LA CONSTANTE MACABRE
pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants
MCLCM – 94 chemin Riverotte, 31860 Labarthe sur Leze
☎ 0686415224 - ✉ antibi@cict.fr - site : <http://mclcm.fr>

Introduction

Le MCLCM – *Mouvement contre la constante macabre* – a été invité à participer à la Concertation nationale sur l'École, dont le lancement a eu lieu à la Sorbonne le 5 juillet 2012. Le MCLCM est également invité à participer aux Assises de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR). Pour notre mouvement, il s'agit d'une reconnaissance particulièrement importante qui doit susciter un réel espoir. En effet, nous sommes convaincus que le système d'*Évaluation par contrat de confiance* peut constituer un outil particulièrement efficace pour lutter contre l'échec dans le Post-Bac, et plus spécialement en Licence.

Dans le cadre de la Concertation nationale sur l'École, dans le Groupe « *Réussite scolaire pour tous* », j'ai fait plusieurs propositions (cf. <http://MCLCM.fr>) ; l'une d'elles concerne la liaison « *Lycée-Université*² ». J'ai insisté particulièrement sur les deux points suivants :

- c'est essentiellement à l'Université, comme à l'ensemble du Post-Bac, de faire en sorte que cette liaison se déroule dans les meilleures conditions possibles. La préparation au Post-Bac dès la Terminale peut conduire à des dérives très regrettables (par exemple traiter au niveau n des parties du programme relevant en fait du niveau n+1). C'est à l'Université, et plus généralement au Post-Bac, d'accueillir le mieux possible les étudiants, de les faire progresser en s'adaptant à leur niveau.

- Les activités d'enseignement doivent être bien plus valorisées dans l'enseignement supérieur. Sur ce point, on peut se reporter par exemple à mon livre « *50 paradoxes dans l'enseignement, pour en rire ou en pleurer* », ou encore aux articles de Gérard Lauton en ligne ou à paraître dans le site <http://MCLCM.fr>.

Je tiens à remercier tout particulièrement mon ami Gérard Lauton, secrétaire du MCLCM et Coordonnateur de l'EPCC pour le Post-Bac, pour la réalisation de ce document.

Pr. André Antibì,
Président du MCLCM.

² il a été convenu que ce sujet relevait des Assises de l'enseignement supérieur.

**A) UNE ÉVALUATION DES ÉLÈVES
ET DES ÉTUDIANTS À
AMÉLIORER SENSIBLEMENT**

1) Constante macabre, évaluation par contrat de confiance (EPCC), et évaluation par compétences

par André Antibi, Président du MCLCM.

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

Imaginez un professeur excellent avec des élèves³ 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...

³ Le terme « élève » désigne ici « élève » ou « étudiant ».

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 de Responsables territoriaux de l'Enseignement privé, de Parents d'élèves, syndicats de Professeurs, de Chefs d'établissement, d'étudiants, de lycéens,... (voir le site : <http://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**⁴

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 (250 000 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. À 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* »

- **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.

⁴ Dans ce texte « évaluation » signifie « évaluation sommative ».

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 ou tutorat

Dans le cadre de l'*Évaluation par contrat de confiance*, les mesures de soutien ou de tutorat sont plus efficaces. En effet, l'existence d'une liste de révision permet de mieux cibler le travail à effectuer ; dans un tel contexte, les étudiants, mais aussi les enseignants chargés du soutien ou du tutorat, sont plus motivés.

2) Formation post-bac et évaluation : de nouvelles attentes de la société

par Gérard Lauton, Coordonnateur de l'EPCC dans le Post-Bac⁵

L'action du MCLCM pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants a été déterminante pour rendre visible le phénomène de société qu'est la *constante macabre*. En témoigne la liste des 46 organisations signataires de l'Appel « *Pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants* » (p. 28-29 et 32). À de rares exceptions près, cet écueil se manifeste aux différents étages du système éducatif, notamment dans le Post-Bac.

Depuis 2003, une prise de conscience a conduit des enseignants du Post-Bac à s'en affranchir. Dans ce secteur, de même que dans l'enseignement primaire et secondaire, il est important pour l'enseignant du Post-Bac que l'institution reconnaisse et nomme ce phénomène, afin que l'on mette le cap vers une autre culture de l'évaluation. C'est indispensable pour rompre avec une longue tradition qui, de prime abord, enjoint de *classer* pour *sélectionner* une élite : selon la norme implicite de la *rareté*, dès lors qu'elle cesserait d'être rare, la réussite s'en trouverait dévaluée. Cette vision malthusienne a perdu du terrain car le gâchis que représente l'échec artificiel est de moins en moins accepté.

Identifier et nommer *la constante macabre* n'est pas une démarche de défiance envers les enseignants du Post-Bac. Ils sont plus enclins qu'auparavant à porter un regard critique sur leurs propres pratiques. Ce n'est pas une surprotection qu'ils réclament, mais du temps de concertation au sein des équipes de formation pour mener un travail d'ingénierie pédagogique. On peut en effet rompre avec *l'évaluation-sanction* à la faveur d'approches nouvelles et d'une autre relation pédagogique avec les étudiants.

La démarche consiste à mieux connecter phase d'apprentissage et phase d'évaluation. Elle a pour effet de majorer à la fois le travail et les acquis des étudiants, ce qui au passage valorise l'action de l'équipe pédagogique. Par un renversement des valeurs, ce n'est plus une basse échelle de notes qui bientôt sera un critère de crédibilité d'un cursus, mais plutôt une meilleure réussite de ses candidats dès lors qu'auront été posés les termes d'une juste évaluation des acquis, les incitant à travailler plus et mieux. On pourra lire à ce sujet (page 15) les résultats d'une enquête réalisée par André Antibii sur le vécu par les étudiants de *l'Évaluation par contrat de confiance* (EPCC).

La démarche du MCLCM est aujourd'hui reconnue par les partenaires du système éducatif et par la société civile. S'agissant du secteur scolaire, la démarche d'une évaluation fondée sur un contrat de confiance a été recommandée par le Rapport⁶ parlementaire sur l'évaluation du socle commun. Elle a suscité le soutien du Ministère de l'Éducation nationale, du Conseil Régional d'Île de France, des trois Conseils Généraux de l'Académie de Créteil, des villes de Paris et de Toulouse, qui ont notamment accueilli les récents Colloques du MCLCM. Le président du MCLCM a été associé à la concertation nationale " *Refondons l'École de la République* ".

Si la confiance et le plaisir d'apprendre ne se prêtent guère à une mesure par des indicateurs de performance, il est significatif que ces facteurs soient fortement corrélés à une meilleure réussite. Ce n'est pas le moindre mérite de l'EPCC que de le confirmer aux différents stades de la formation des jeunes.

⁵ Université Paris-Est Créteil – Coordonnateur de l'EPCC dans le Post-Bac – Secrétaire du MCLCM.

⁶ Rapport du 7 avril 2010 sur « Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège ».

B) PROPOSITION

D'autres modalités d'évaluation dans le Post-Bac pour éradiquer la constante macabre

par le MCLCM

Pratiquement tous les partenaires du système éducatif reconnaissent l'existence de la constante macabre et soutiennent la démarche et les propositions de notre mouvement. En témoigne la liste des 46 organisations signataires de l'Appel « *Pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants* » (p.28-29).

Depuis 2003 l'action du *Mouvement contre la Constante macabre* n'a pas été sans écho dans le Post-Bac. Dans diverses filières, des enseignants, désireux de mettre en œuvre une évaluation plus juste du travail des élèves, ont mis en pratique des modalités d'évaluation affranchies du dysfonctionnement que constitue la constante macabre : réhabilitation des Travaux Pratiques, part accrue des Projets Tutorés et, pour les épreuves en temps limité, système de l'*Évaluation par contrat de confiance* (EPCC). Les progrès dans ce sens sont tributaires de pratiques isolées, faute d'une reconnaissance institutionnelle explicite dans les programmes et maquettes des cursus. Pour aller plus loin, il serait bon que l'existence de ce dysfonctionnement et l'intérêt de pratiques alternatives soient affirmés dans les divers secteurs du Post-Bac. Au plan institutionnel, cela concerne notamment le CNESER, les Comités de Suivi de la Licence et du Master, l'Inspection, les Commissions Professionnelles Consultatives, ... Les instances et associations propres à la communauté universitaire et enseignante du Post-Bac peuvent peser dans le même sens : CPU, Réseau des VP-CEVU, CDEFI, CDIUFM, UPS, Sociétés savantes, ...). Au plan local, les efforts d'innovation des équipes pédagogiques en vue d'une évaluation plus juste peuvent être soutenus par les instances de l'établissement et mentionnés dans les objectifs du Projet d'Établissement.

Pour ces raisons, le MCLCM s'est adressé aux animateurs des Assises de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et à la DGESIP. Le MCLCM est disponible pour contribuer avec tous les acteurs à faire avancer la cause d'une évaluation plus juste du travail et des acquis des étudiants. Un argument déterminant est le regain de motivation et de travail qu'à l'expérience on peut en attendre. Dans cette perspective :

- ◆ La mise en pratique d'autres modalités d'évaluation du travail et des acquis des étudiants, par exemple l'EPCC, gagnerait à être mentionnée comme un facteur de réussite à promouvoir.
- ◆ Le haut degré de priorité accordé par l'actuelle équipe ministérielle du MESR à la réussite dans le Post-Bac laisse augurer que les démarches telles que l'EPCC visant une évaluation plus juste seront soutenues.

★ ★ ★

C) CONTRIBUTIONS D'ACTEURS DE LA MISE EN PRATIQUE DE L'EPCC

Gérard Lauton, Coordonnateur de l'EPCC pour le Post-Bac	1) Le protocole d'Évaluation par contrat de confiance (EPCC) dans le Post-Bac⁷	Université Paris Est Créteil
---	--	------------------------------

A) Objectifs de l'ÉPCC

L'objectif essentiel est la suppression d'une part d'échec artificiel (« *constante macabre* ») dans les contrôles en temps limité, tenant à un champ de révision insuffisamment ciblé en termes de compétences, et à des sujets trop décalés par rapport à ce qui a été parcouru dans la période de référence du contrôle. Le protocole vise à écarter ces écueils ainsi que la boulimie d'exercices et les impasses, en créant une dynamique fructueuse entre apprentissage et évaluation, tout en distinguant bien ces deux phases.

- il est très facile à mettre en place,
- il ne nécessite aucun moyen supplémentaire,
- il ne nécessite aucun changement de la maquette du cursus.

B) Réalisation pratique

Elle comporte trois étapes essentielles :

- annonce du programme du contrôle,
- séance de questions-réponses pré-contrôle,
- contenu et correction du sujet.

Il convient bien sûr d'informer les étudiants et il est même possible de les associer au protocole mis en œuvre.

1) PREMIÈRE ÉTAPE :

a) ANNONCE DU PROGRAMME DU CONTRÔLE

Une à deux semaines environ avant chaque contrôle, l'équipe communique les parties à réviser, ce qui se fait certes usuellement, mais en plus, et ce point est décisif,

L'équipe communique aux étudiants une *cible de révision*, c'est-à-dire une liste d'exercices déjà traités et corrigés en séance (cours, exercices...) en annonçant clairement :

« *Au contrôle, vous aurez à traiter exactement certaines de ces questions et, pour 4 points sur 20 environ, une partie ne figurant pas sur la liste* ».

Conditions à remplir par cette cible de révision :

- Elle doit couvrir *toutes* les notions du programme du contrôle
- Elle peut s'établir en recensant les *compétences* attendues de l'étudiant
- Elle doit comporter un *nombre* raisonnable d'exercices emblématiques de ce qui a été parcouru
- Elle doit être conçue de sorte qu'un apprentissage *par cœur* immédiat soit *impossible* (pas de QCM sans obligation de justifier ses réponses, ...).

Remarque : nombre de points accordés à la part d'exercices hors cible

La répartition des points 16 – 4 proposée précédemment peut être aménagée. La part d'exercices hors cible peut représenter de 0 à 8 points selon les cas. Cette souplesse prend en compte les retours d'expérimentations. Une répartition 16 – 4 correspond au cas le plus fréquent. Une répartition entre 16 – 4 et 12 – 8 peut convenir si l'on souhaite évaluer l'inventivité des étudiants sur un point donné du programme.

⁷ La présente Note reprend les termes de celle composée sur tout le champ du système éducatif par le professeur André Antibi (Université Toulouse III & École d'Ingénieurs Sup'Aéro) en intégrant divers aspects d'expériences sur le terrain du Post-Bac.

2) DEUXIEME ETAPE :

a) SEANCE DE QUESTIONS-REPONSES PRE-CONTROLE

Objectif d'une telle séance : permettre aux étudiants qui n'ont pas compris certains points du programme du contrôle d'obtenir des explications et de se mettre à jour

Une telle séance doit donc être organisée entre l'annonce du programme du contrôle et le contrôle. Elle a pour intérêt de permettre à ceux qui n'auront pas compris certains points de la liste de poser des questions.

L'horaire d'enseignement permet d'inclure une telle séance. En effet, avec le système EPCC, la correction du contrôle est bien plus rapide puisque la plupart des exercices ont déjà été corrigés. On peut donc utiliser le temps ainsi gagné pour la séance de questions-réponses.

Remarque : organisation pratique

Certains étudiants risquent de ne pas pouvoir poser de questions par manque de temps.

Pour éviter une telle situation, l'enseignant pourrait demander aux étudiants de lui faire connaître avant la séance les points qu'ils n'ont pas compris. La séance de questions-réponses peut alors être organisée de manière à répondre à toutes les questions.

Les étudiants peuvent se concerter par binômes ou par petits groupes, pour décider des questions à poser à l'enseignant. Une telle activité peut constituer une excellente occasion de travail d'équipe. Les étudiants eux-mêmes apportent des réponses aux questions de leurs camarades.

3) TROISIEME ETAPE :

a) CONTENU ET CORRECTION DE L'ÉPREUVE

Ont été recensés dans l'ouvrage « *La constante macabre* » les principaux écueils qui trop souvent altèrent l'évaluation des acquis, et qui ont pour effet de « plomber » artificiellement les résultats. Cette troisième étape est destinée à aider l'équipe à éviter les écueils non écartés par la réalisation des deux premières étapes.

- Longueur du sujet

C'est l'écueil le plus fréquent. En effet, aucune directive ne définit la longueur « normale » d'un sujet (cursus, domaine, année, discipline, niveau, ...).

On observe souvent de la part de l'équipe ou de l'enseignant un calibrage sous-estimé du temps de traitement d'un sujet par l'étudiant. La crainte d'une excessive « facilité » d'un sujet incite souvent à compenser par sa longueur. Celle-ci doit être ajustée de sorte qu'un étudiant ayant normalement travaillé et compris les notions en cause, puisse traiter l'ensemble du sujet sur la durée de l'épreuve.

- il est normal que les meilleurs étudiants terminent avant la fin du temps imparti ; mais aussi que chaque étudiant ait le temps de traiter et rédiger ce qu'il sait faire.

- Exigences dans la rédaction

Elles sont assez variables. On peut se référer aux points suivants

- Préciser clairement aux étudiants les impératifs de rédaction.
- Ne pas surenchérir sur ces exigences lors de la correction

Le correcteur pourrait inconsciemment accroître ses exigences, en se disant :

« *Ils ont disposé de la cible, donc ils devraient se surpasser en matière de rédaction* ».

- La part d'exercices hors-cible sur 4 points

Cette part hors cible doit être accessible au vu de ce qui a été traité

L'enseignant peut avoir tendance à poser une question très difficile en se disant :

« *Le reste a déjà été parcouru et corrigé* ». *Ce qui cantonnerait les notes à rester inférieures à 16.*

- **Barème et correction**

De nombreux expérimentateurs ont été victimes des trois « pièges » précédents lors des premières mises en application du système EPCC, à commencer par ses propres promoteurs... (ayant mis en place le système EPCC dans son université et dans l'école d'ingénieurs SUPAÉRO, le professeur André Antibi a été piégé par son propre sujet : trop long avec une question hors cible trop difficile, pour avoir voulu poser une « jolie » question...

Il convient donc de prendre garde aux écueils précités : la « constante macabre » est profondément enracinée. Au début de la mise en place du protocole EPCC, il faut être particulièrement vigilant.

c) Un bilan très positif, des problématiques à partager

1) Retours d'expériences

Le point essentiel qui ressort des nombreuses expérimentations est le suivant : l'objectif principal est atteint :

a) Avec l'EPCC, la constante macabre est supprimée

D'autres avantages :

b) Un vrai climat de confiance voit le jour

Confiance entre l'étudiant et l'équipe et confiance en soi.

c) Les moyennes augmentent

L'augmentation est de 2 à 3 points sur 20 en général ; mais la répartition n'est pas uniforme. Les étudiants déterminés à travailler en bénéficient souvent davantage ; leurs notes augmentent parfois de 5 points ou plus. Ils s'accrochent à la perche qui leur est tendue, et reprennent le goût d'apprendre.

D'autre part, les notes restent étalées.

Des étudiants en situation de quasi décrochage peuvent ne pas améliorer leurs résultats avec l'EPCC. Mais dans ce cas, l'équipe sera en mesure de mieux analyser les causes de cet échec et de mettre en place des solutions adaptées (phases de remédiation, accueil en parcours dédié, orientation alternative). On peut estimer à environ 10% de l'effectif la part de ceux qui sont en situation d'échec véritable.

d) Les étudiants travaillent beaucoup plus

L'accroissement du travail des étudiants se manifeste de plusieurs manières :

- plus grande concentration en séance. L'étudiant sait que les exercices pourront être posés.
- révisions plus approfondies, prise de notes plus précises, demandes d'éclaircissements à l'enseignant : l'étudiant sait que son travail sera directement réinvesti dans le contrôle.
- l'étudiant revoit en profondeur les points importants du programme car ils sont mieux ciblés.

Il s'agit là d'un avantage important du système EPCC, qui n'est donc absolument pas synonyme de laxisme comme d'aucuns pourraient le penser !

La part de l'enseignement dans notre métier est de motiver les étudiants, de leur donner confiance en eux, de les inciter à travailler avec ardeur. Le système EPCC aide fortement à y parvenir.

e) Des avantages aussi pour la phase d'apprentissage

L'accroissement du travail n'est pas le seul avantage en phase d'apprentissage. En voici d'autres :

Retour sur l'efficacité de l'enseignement

Dans le système EPCC, la grande majorité des exercices du contrôle ont déjà été proposés à l'étudiant et corrigés par l'enseignant. Dans ce contexte, si des étudiants consciencieux ont de mauvais résultats, l'équipe pourra y voir un utile retour sur l'efficacité de son enseignement, en vue de l'adapter, ou bien interroger le parcours antérieur de l'étudiant et proposer des voies de réussite alternatives.

Séance de questions-réponses pré-contrôle

Elle peut être l'occasion d'une mise au point particulièrement fructueuse sur les notions essentielles du programme et les compétences mises en jeu. Une part d'un TD peut y être consacrée.

Choix des exercices du contrôle

Cette activité suppose de mieux repérer les points essentiels du programme en termes de connaissances et de compétences, mieux que dans les formes traditionnelles de l'évaluation.

Témoignage sur un "harcèlement" louable

Un professeur d'une grande école de commerce, expérimentateur de l'EPCC, a fait part du « harcèlement » dont il a été l'objet. Les étudiants, informés de la cible de révision, voulaient tout comprendre. Ils ont fait le siège de son bureau et, à tour de rôle, ont eu droit aux explications attendues. Des séances d'enseignement supplémentaires ont même été organisées. Les notes d'examen ont été très bonnes et l'enseignant n'a pas regretté le temps passé.

2) Éléments de problématique

a) Un apprentissage par cœur ?

Rappelons d'abord que le programme du contrôle doit être tel qu'un apprentissage par cœur immédiat soit pratiquement impossible.

Les expérimentations déjà réalisées permettent d'affirmer qu'il est **impossible** pour un étudiant de restituer correctement des notions vues en cours, s'il ne les a **pas comprises**.

Exemple : si l'on donne à un étudiant à apprendre pour les restituer 4 lignes de chinois, alors qu'il ne parle pas cette langue, et donc qu'il ne comprend pas les idéogrammes, il lui est strictement impossible de les restituer, même si on lui a donné un mois pour s'y préparer.

A contrario : un champ pertinent d'apprentissage "par cœur"

*Un entraînement à mémoriser peut dans certains cas ne pas être inutile, contrairement à des idées reçues. Quoi qu'il en soit, en mathématiques par exemple, il s'avère **impossible** d'apprendre par cœur une trentaine de pages de propriétés, de démonstrations et de solutions remplies de symboles **sans les comprendre**. Il demeure qu'un apprentissage par cœur de certaines formules est évidemment utile.*

b) Ni impasses, ni "bachotage" grâce à la congruence entre apprentissages et sujet de l'épreuve

Il convient également d'avoir présents à l'esprit les points suivants :

- En temps limité, l'étudiant ne peut vraiment résoudre un problème de type totalement nouveau.
- Les étudiants qui préparent des examens ou des concours utilisent beaucoup les annales, notamment pour les concours d'entrée dans les grandes écoles, afin d'être en mesure de résoudre des exercices analogues à ceux qu'ils ont étudiés. Mais ils peuvent se « noyer » dans l'abondance des exercices et succomber à un bachotage anxigène, ou bien faire des impasses.
- Pour éviter ces deux écueils, il a été créé pour l'Oral de Mathématiques du Concours Commun Polytechnique en 2012 une « banque d'exercices » dans laquelle puise l'examinateur à raison d'une moitié environ des points de l'oral. Cette banque⁸ a été conçue autour des principales compétences attendues du candidat en Mathématiques dans le cadre du Concours.
- En mathématiques, l'expérience de longue date démontre la pertinence d'un tel dispositif : dès lors qu'est posé à l'oral de ce Concours un exercice original ne présentant pas de parenté avec les exercices d'annales, quasiment aucun étudiant n'est en mesure de le résoudre sans aide en cours de route. Le "contrat" stipulant qu'est posé à tout candidat un exercice de la banque lui permet de mettre en valeur la qualité du travail accompli sur le champ des compétences visées.

c) Pourquoi des exercices identiques ?

Certains suggèrent que les exercices posés au contrôle ne soient pas exactement les mêmes que ceux de la cible. On pourrait ainsi tester, selon eux, les capacités d'adaptation de l'étudiant à des situations analogues mais non identiques à celles qu'il a étudiées. Au premier abord, cette suggestion peut sembler recevable. Au contrôle, il y aurait donc dans le sujet de petites variations par rapport aux exercices de la cible.

⁸ Établie et mise en œuvre à l'initiative d'André Antibii.

COMPLEXITE DE LA NOTION DE PETITE VARIATION

De nombreuses expérimentations sur ce point montrent que cette notion de "petites variations" est complexe. On observe un décalage énorme entre l'appréciation de l'enseignant et celle de l'étudiant : une petite variation pour l'enseignant peut être vue comme un gros obstacle pour l'étudiant. Pour cette raison, il n'est pas utile de changer un énoncé dès lors que l'étudiant a effectivement **compris** ce qui est en jeu dans l'exercice, ce qui est le but poursuivi.

d) Obstacles ne relevant pas du champ de l'EPCC

Certains obstacles sont prévisibles. Par exemple, ceux qui tiennent à la scolarité antérieure de l'étudiant. Dans ce cas, l'équipe peut aider les étudiants à les surmonter (aide adaptée ou parcours spécifique).

e) Le système EPCC applicable dans toutes les matières ?

OUI, comme le montrent de nombreuses expérimentations. Quelques exemples :

EN LANGUES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

- *Concernant la dissertation*, elle est souvent tributaire d'un manque de précision plus important que dans d'autres disciplines *au moment d'évaluer* une copie. On peut s'appuyer sur le système EPCC pour améliorer la situation en prévoyant un barème fondé sur plusieurs items explicites et annoncés.

Remarque : créativité et inventivité

Il est souhaitable de développer ces deux qualités de l'étudiant dans toutes les matières. Le cadre idéal pour le faire est sans doute celui du projet tutoré. S'agissant d'une épreuve en temps limité selon l'EPCC, on peut réserver un exercice hors-cible à ces dimensions, en précisant clairement aux étudiants ce que l'on attend d'eux.

f) Les bons étudiants et le système EPCC

La grande majorité des étudiants ayant testé le protocole EPCC y sont favorables. Parfois, les bons étudiants y sont moins favorables, voire même défavorables. Certains semblent craindre en effet qu'avec un tel système, des étudiants « moyens » mais travailleurs puissent avoir d'aussi bons résultats qu'eux.

Il ne faut surtout pas décourager les bons étudiants. Le système EPCC n'interdit nullement de les valoriser. Voici quelques pistes possibles :

- Les mettre en valeur lors des séances durant la phase d'apprentissage en mettant en évidence leur travail et leurs capacités.
- Poser des questions hors-barème au contrôle, donnant lieu à un *bonus* (hors barème).

g) Modalité optionnelle de l'EPCC : suivi de l'acquisition des compétences au cours du cursus

*Au début des enseignements, il peut être utile d'avoir identifié dans le programme du cursus une série de **compétences-clefs** "C1", "C2", ... "Cn", caractérisant bien ce qui est attendu de l'étudiant. Cela permet de mieux composer la cible de révision. Au-delà de cet apport, des équipes ont entrepris de mémoriser, pour certaines compétences visées, les points obtenus là où elles sont en jeu dans le sujet (exercice ou question). En pareil cas, le résultat d'un candidat, au-delà de l'indispensable note N globale, peut s'exprimer par une série de notes partielles N1, N2, ... , correspondant à ce que le candidat a traité autour des compétences visées "C1", "C2", ... Un tel **suivi** du degré d'acquisition de compétences peut être éclairant, tant pour l'étudiant que pour l'équipe pédagogique. En outre, cela peut ouvrir la voie à une forme d'évaluation **récurrente**.*

*Ainsi, un candidat peut avoir progressé dans la compétence "C1" lors d'une épreuve ultérieure. On pourra "oublier" sa note antérieure N1 et mémoriser sa note améliorée N'1 : c'est l'inverse de la constante macabre. Dans un cadre de **Contrôle Continu**, cette modalité évite aussi une trop grande **segmentation** et l'oubli d'acquis antérieurs.*

Bibliographie : « **La constante macabre** » (2003) ; « **Les notes : la fin du cauchemar, ou comment supprimer la constante macabre** » (2007) ; « **50 paradoxes dans l'enseignement : pour en rire ou en pleurer** » (2011), Éd. Math'adore-Nathan, **André Antibi**.

« *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire* », par Marc Romainville, Département Éducation & Technologie, Facultés universitaires de Namur (Belgique), Déc 2002.

André Antibi, Président du MCLCM	2) « Pour mieux travailler ... » Enquête sur le vécu de l'EPCC par les étudiants	Université Paul Sabatier
-------------------------------------	---	-----------------------------

Sont ici présentées dans cette enquête⁹ les réactions d'étudiants ou d'élèves ayant été soumis à une évaluation EPCC. Certaines sont prévisibles, tandis que d'autres, très encourageantes, ne le sont pas.

A) Le questionnaire

581 élèves ont été interrogés par écrit sur l'EPCC : 48 en primaire, 145 en collège, 157 en lycée et 231 dans l'enseignement supérieur. « Quel système d'évaluation préférez-vous ? »

Quel système d'évaluation préférez-vous ?		
<i>le système EPCC</i>	<i>le système usuel</i>	<i>je ne sais pas</i>
Justifiez votre réponse.		

Système préféré	Primaire	Collège	Lycée	Post Bac
le système EPCC	90 %	86 %	73 %	81 %
le système usuel	6 %	6 %	4 %	6 %
je ne sais pas	4 %	8 %	24 %	12 %

Les points suivants ressortent nettement :

- Très nette préférence pour l'EPCC, à tous les niveaux.
- Remarquable stabilité des réponses favorables à l'évaluation usuelle.

Cette stabilité peut être due au fait que ce sont des réponses de très bons élèves.

- Davantage d'indécis en lycée

Certains d'entre eux pensent que l'EPCC n'est peut-être pas adaptée au baccalauréat.

B) Les raisons de la préférence pour « l'EPCC »

Les justifications des élèves favorables à l'EPCC peuvent être classées en 4 catégories* :

- *Meilleur travail* : ils pourront mieux réviser, approfondir, revoir des exercices, se concentrer sur les notions fondamentales.
- *Meilleure ambiance* : moins de stress, pas de piège, confiance
- *Meilleure note*
- *Plus facile*.

* Certaines fiches contiennent plusieurs justifications.

Justifications	Primaire	Collège	Lycée	Post Bac
Meilleur travail	71 %	55 %	77 %	73 %
Meilleure ambiance	23 %	9 %	8 %	28 %
Meilleure note	15 %	14 %	6 %	10 %
Plus facile	13 %	37 %	19 %	0 %

L'item « meilleur travail » arrive nettement en tête à tous les niveaux (scolaire, post-bac)

Un résultat non prévisible

J'ai demandé à de nombreuses personnes (enseignants, chercheurs, parents d'élèves) :

⁹ « Pour en finir avec la constante macabre – Les notes : la fin du cauchemar » Éd. Math'adore – Nathan (Extraits).

« À votre avis, quelle est celle des quatre rubriques qui arrive en tête ? ». Personne ne m'a donné la bonne réponse. J'avoue que personnellement, je n'aurais jamais imaginé que la rubrique « meilleur travail » aurait le plus fort pourcentage, loin devant les autres. Les personnes interrogées sur ce point ont peut-être prévu la réponse que donnerait un élève dans le contexte actuel, où des élèves manquent de goût au travail car ils ont souvent l'impression que leur travail n'est pas valorisé et récompensé. Avec le système EPCC, il n'en est vraiment plus de même.

C) Quelques témoignages d'élèves et d'étudiants favorables à l'EPCC

À l'Université

• **De très nombreuses fiches mettent l'accent sur les conséquences positives de l'EPCC sur le travail des étudiants :**

« Fait bosser davantage ».

« On ne travaille pas pour rien ».

« M'oblige à ne pas faire des impasses sur des points importants ».

« ... le système traditionnel rend difficile le travail car parfois on se braque sur des détails et on néglige des points importants ».

« ... je suis favorable à l'EPCC car je n'ai jamais apprécié le flou dans lequel nous laissent les professeurs à la fac au moment des révisions ».

• **Certains mentionnent l'intérêt de l'EPCC pour mieux comprendre, pour approfondir :**

« On sait ce qu'il faut travailler, par où commencer... On peut approfondir le sujet concerné ».

« Car il permet de bien apprendre profondément en étant sûr de leur utilisation dans le contrôle. Dans l'autre cas, l'apprentissage reste superficiel dû à l'incertitude ».

• **D'autres pensent que les étudiants en difficulté peuvent avoir leur chance :**

« ... cela peut permettre à un élève en difficulté dans la matière de s'assurer un minimum de points, voire une bonne note ».

• **Pour beaucoup l'EPCC redonne confiance :**

« Cela va permettre "d'étudier utile". L'évaluation ne sera pas là pour nous piéger ».

« Avec le système usuel, parfois on étudie pendant longtemps un contrôle, on le maîtrise bien, mais il suffit d'un petit piège dans un exercice pour nous déstabiliser ».

« Parce qu'alors nous ne sommes plus dans un système de pression pour les révisions et nous pouvons intégrer plus sereinement les connaissances ».

« ... cela permet d'éviter certains ratés à cause du stress. Certains élèves stressent tellement de savoir sur quoi ça va tomber qu'ils en perdent leurs moyens ».

« ... cela peut rassurer certaines personnes qui du coup ne sont plus confrontées au hasard des sujets qui vont tomber ».

« ... de plus, cela diminue la distance entre le prof et l'élève (le prof n'est pas là que pour sanctionner) ».

« ... ne faire appel ni à la carotte, ni au bâton mais à ma responsabilité : ça me convient ».

• **Certains sont encore bien plus directs :**

« Évite les "exercices tordus" en plein contrôle ».

« Vous ne prenez pas les élèves en traître ».

En École d'ingénieurs

Le pourcentage d'élèves favorables à l'EPCC (88 %) est plus grand qu'à l'université. À première vue, cela pourrait surprendre compte-tenu de leur parcours scolaire antérieur où l'esprit de compétition est bien installé : classes préparatoires, concours, ...

En réalité, contrairement aux élèves de lycée et d'université, les élèves d'une école d'ingénieurs ont moins d'inquiétude sur leur avenir scolaire. Ils peuvent donc donner leur avis sur l'EPCC plus sereinement, sans craindre que ce système ne les prépare pas convenablement aux examens ou aux concours. Malgré cela, les justifications sont souvent du même type que celles d'élèves de lycée et d'université : meilleur travail, travail récompensé...

• **Mais on trouve aussi des justifications intéressantes et originales, ou spécifiques à une école d'ingénieurs. En voici des exemples :**

« Oblige à revoir et bien maîtriser certains exercices plutôt que d'en voir beaucoup sans les maîtriser... »

« Permet vraiment de savoir si on a compris les choses de base. Je pense qu'il faut d'abord savoir refaire ce qui a déjà été fait avant de faire autre chose. Pousse au travail et à la révision. Combat contre le laxisme ».

« Permet de noter la compréhension de l'élève et non de noter sa capacité à résoudre des problèmes inconnus, ce qui fait souvent intervenir la chance. Ainsi, tout le monde est à égalité de chances ».

• **Certains y voient une bouffée d'oxygène après leur passage en prépa :**

« On s'assure presque de ne pas repasser le module en septembre. Le fait de ne pas nous surcharger pousse à ne pas tricher, et jouer le jeu. Les notes vont nous changer de la prépa ! »

« Nous avons déjà été sélectionnés pour arriver à l'école. Désormais l'essentiel est d'enregistrer ce qu'on voit en cours et non plus d'être le meilleur... »

« Tout le monde démarre sur un pied d'égalité quelle que soit sa prépa d'origine (ses anciens profs, etc...) ».

« Ce système tranche radicalement avec la prépa. Il est moins contraignant et plus pédagogique ».

1) Bibliographie :

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

« Pour en finir avec la constante macabre, ou Les notes : la fin du cauchemar », André Antibé (2007), éditions Math'adore – Nathan.

« 50 paradoxes dans l'enseignement, pour en rire ou en pleurer », André Antibé (2011), éditions Math'adore – Nathan.

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

Site du MCLCM : <http://mclcm.fr> (documents officiels, témoignages, vidéos, ...).

Xavier Buff ¹⁰ , Coordinateur de l'EPCC pour les Universités, Pdt de la 25 ^{ème} section du CNU	3) L'EPCC en Licence	Université Toulouse III Paul Sabatier Institut de Mathématiques de Toulouse
---	-----------------------------	--

En 1997-98, après ma thèse, j'ai passé une année de post-doctorat à l'université de Cornell aux États-Unis (il s'agit de l'une des plus prestigieuses universités américaines). Pour les 3 cours que j'ai dispensés, l'examen final consistait en un devoir à la maison permettant d'évaluer si les étudiants avaient assimilé les notions du cours. Cette année-là, je me suis pleinement senti dans mon rôle d'enseignant, communiquant mes connaissances et mon goût des mathématiques à mes étudiants.

Depuis 1998, j'enseigne à l'université Paul Sabatier à Toulouse. J'ai souvent trouvé absurde que nous donnions aux étudiants des sujets dont nous savions à l'avance qu'ils ne sauraient pas les faire. J'ai donné une fois un sujet dont les questions avaient été traitées en cours ou en TD. Après l'examen, je me suis inquiété, craignant que celui-ci soit trop facile et que les étudiants aient de trop bons résultats. Les résultats furent légèrement meilleurs que d'habitude. Mais le souvenir qui me reste, c'est que les étudiants sont venus me voir en me disant : « *Si on avait su que ça porterait sur des exercices qu'on avait déjà vus, on aurait travaillé* ».

Depuis qu'André Antibi m'a proposé d'expérimenter l'évaluation par contrat de confiance à l'université, je suis un fervent adepte. Lorsque l'on annonce aux étudiants qu'ils seront interrogés sur des exercices déjà traités en cours ou en TD, les voilà soudain qui s'intéressent à la correction de ces exercices. Les élèves qui travaillent ne sont plus en échec. Ceux qui s'imaginent pouvoir mémoriser une liste de soixante corrigés sans avoir compris les démonstrations se trompent. Et puis, ce type d'évaluation se pratique déjà au plus haut niveau puisqu'à l'oral de l'agrégation de mathématiques, les étudiants connaissent à l'avance la liste des leçons qu'ils sont susceptibles d'avoir à présenter, et qu'ils travaillent tout au long de l'année.

Cette année, j'enseigne en deuxième année de licence, section préparation aux concours. Je ne vois pas comment je pourrais ne pas continuer à pratiquer l'évaluation par contrat de confiance.

¹⁰ Lauréat 2006 du Prix Le Conte de l'Académie des Sciences.

Jean-Paul Keller, Coordinateur EPCC (Classes Préparatoires)	3) L'EPCC en Classe préparatoire	Lycée Déodat de Séverac Toulouse
--	---	-------------------------------------

Résultats très encourageants de l'EPCC

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 finit 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 l'expérience cette année.

Des sujets de concours inadaptés

Je souhaite dire 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.

À l'écrit

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 con-

venir 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.

À l'oral

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.

Pour supprimer la Constante macabre et développer la confiance en soi

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 en prennent conscience et rejoignent ce combat.

Ludovic d'Estampes, Coordinateur De l'EPCC en École d'ingénieur	4) L'EPCC en École d'Ingénieurs	Professeur à l'ENAC
<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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 compé-</p>	<p>tences de l'élève. À l'ENAC, nous utilisons une version modifiée de l'EPCC.</p> <p>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.</p> <p>Quels sont les résultats obtenus ? Dans les matières où l'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 <i>septembrisation</i>.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	

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

Une autre vision de l'évaluation s'incarne notamment dans les activités **accompagnées** telles que les Travaux Pratiques, les Projets Tutorés, ... Dès lors que l'on rapproche les phases de découverte, d'apprentissage, de réalisation et d'évaluation, on est moins exposé à l'écueil de la *constante macabre*. En outre, ces activités moins scolaires, plus attrayantes et de surcroit accompagnées, sont favorables aux acquisitions.

Les Travaux Pratiques

Ils ont été longtemps relégués comme un contact tardif avec l'expérimental au bout d'un long parcours d'abstraction. Leur intérêt est aujourd'hui davantage perçu. Nous travaillons à les concevoir à rebours comme une phase initiale de découverte donnant envie d'en savoir plus et d'entrer progressivement dans les concepts ; selon un phasage *pratique – théorie* de type inductif. En présentant à l'étudiant le parcours qu'il doit accomplir dans un TP déterminé, on 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 ainsi que la *constante macabre* est nettement moins présente dans les cycles technologiques et professionnels.

Projets tutorés

Mis en œuvre à grande échelle en IUT et de plus en plus dans d'autres cursus, les **Projets Tutorés** offrent une autre forme de couplage *apprentissage - évaluation* qui, sur la période convenue, autorise essais, erreurs, recherche documentaire, bifurcations autour du sujet initial, loin des canons académiques, avec des résultats et une soutenance à la clef. Exigeant en encadrement, le Projet Tutor  peut donner lieu à une évaluation plus juste, à condition de ne pas y introduire après-coup des barèmes rétablissant la *constante macabre*.

 preuves en temps limités

La forme jusqu'ici majoritaire des contrôles, celle de l'** preuve en temps limité** conçue pour évaluer les acquis sur une certaine période, est la plus exposée au phénomène de la constante macabre. Depuis la conception du sujet, souvent trop long et décalé par rapport aux exercices traités, jusqu'aux critères d'attribution des points¹¹ dans une copie. Pour y remédier, le dispositif de

l'** valuation par contrat de confiance** (EPCC) a fait ses preuves en termes de regain de motivation et de réussite. Mais il peut aussi procurer d'intéressantes retombées sur le plan pédagogique, à la faveur d'une meilleure interaction entre ** valuation et apprentissage**.

L'EPCC pour valider les compétences et structurer le soutien

Ce qui suit résulte de plusieurs années de pratique de l'EPCC qui s'est trouvé validé dans deux cursus assez éloignés : les Mathématiques dans le DAEU-B et les Probabilités dans une filière d'ingénieur en BioSciences.

Les publics étudiants de ces deux cursus ont cependant des caractéristiques communes. Ceux du DAEU-B sont des jeunes adultes non bacheliers qui préparent en un an ce diplôme reposant sur 4 matières, dont les mathématiques. Souvent salariés en journée, ils viennent suivre les cours le soir de 19 heures à 21 heures. Leur temps disponible de travail personnel s'en trouve de fait marginal. Quant aux élèves-ingénieurs confrontés à un vaste éventail de cours spécialisés dans un emploi du temps pléthorique, ils ne peuvent consacrer qu'un travail personnel réduit à une UE de Probabilités de 16 heures face aux UE du cœur de métier de cette filière.

Dans les deux cursus, la modalité de la cible de révision a été bien accueillie et celle-ci est toujours très attendue dans la semaine précédant le contrôle. Les deux publics se sont montrés sensiblement plus attentifs et exigeants en explications tout au long de la phase d'apprentissage, sachant que les exercices traités étaient susceptibles de figurer dans le sujet de l'épreuve. Les résultats ont été meilleurs qu'avant mise en place de l'EPCC.

Une cible de révision et un soutien conçus au prisme des compétences

Côté DAEU-B, une séance de soutien située en amont de chaque DS a permis aux stagiaires de venir avec leurs listes de questions à éclaircir. Certains se sont mis à travailler en groupe. L'équipe enseignante a été en tant que de besoin sollicitée en vue d'explications complémentaires, par mail voire par téléphone. Compte tenu de la fragilité de ce public aux vies souvent bousculées par la précarité sociale, le curseur de la part d'exercices pris dans la cible est poussé assez loin. Côté filière d'ingénieur, nous avons gardé le ratio 3/4 pour 1/4.

barème dont le total soit nettement supérieur à 20 avant règle de trois. Ainsi, la notation de tout item reste « sécable », et permet de tenir compte d'une part juste de traitement de cet item.

¹¹ Dans la perspective d'une note finale sur 20, il peut être utile, lorsque le sujet comporte beaucoup de questions, de prévoir un

Au fil de l'élaboration de la cible de révision, nous avons été conduits assez naturellement à formuler celle-ci en termes de compétences à vérifier à l'occasion de l'épreuve. Un corollaire est la formulation progressive, en amont des enseignements, des **objectifs** du cursus **en termes de compétences**. L'équipe pédagogique se représente le traitement du programme selon une liste de compétences basiques, elles-mêmes déclinées en un nombre raisonnable de sous-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 lui est possible d'interpréter les résultats selon le prisme des compétences – acquises ou en voie d'acquisition – grâce au fait que le travail de révision aura été structuré par la cible.

L'EPCC pour un suivi des acquisitions sur tout ou partie du cursus

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 étudiants 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 efficient 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 devoir 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 étudiants, qui fait appel à des moyens accrus en encadrement.

Partager une nouvelle culture de l'évaluation dans tout le champ du Post-Bac

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

Pour les cursus **universitaires** (LMD, IUT, ...), les textes n'évoquent sur l'évaluation des étudiants que des dispositions globales. C'est dans les établissements que sont proposés 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 de tout un cursus, voire même dans le **Projet d'Établissement** ? Les instances locales (Établissement, composantes, Départements, filières, ...) 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 offrent un observatoire et un utile lieu d'échanges pouvant émettre des préconisations. Leurs participants 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 (CPGE, STS, ...), on peut s'adresser à leurs instances de régulation¹² afin d'y promouvoir une évaluation plus juste. De même pour les autres secteurs du Post-Bac (Écoles d'ingénieur, écoles de commerce, formations paramédicales, ...).

Nul besoin d'insister sur l'impact dans ces divers secteurs du rôle que peuvent jouer les **étudiants** et leurs associations. Selon les textes, ils sont fondés à participer à part entière aux échanges portant sur l'évaluation de leur travail et de leurs acquis et sur l'organisation du contrôle des connaissances. On mesure sur ce point l'ample marge de progression des usages et pratiques en vigueur dans les cursus du Post-Bac en France.

¹² *Commissions Professionnelles Consultatives (CPC), Inspection Générale, ...*

C) ANNEXES

2) APPEL POUR UNE ÉVALUATION PLUS JUSTE DU TRAVAIL DES ÉLÈVES ET DES ÉTUDIANTS

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

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

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

Une telle situation n'est pas fatale. Inverser la tendance est possible, rapidement, au bénéfice de toutes les parties prenantes. Cela suppose une prise de conscience de ce dysfonctionnement, et la volonté clairement affichée de l'éradiquer. Des solutions simples et efficaces existent, déjà expérimentées. Elles sont basées essentiellement, sur une formulation bien plus précise, au niveau national, des capacités attendues chez l'élève, et surtout sur un climat de confiance entre l'élève et l'enseignant. En particulier, le contenu d'une épreuve d'examen ainsi que sa longueur doivent correspondre à un contrat clairement annoncé par l'enseignant, sans piège. Dans ces conditions, l'échec éventuel d'un élève ne serait plus ressenti comme une injustice.

Tant dans le rapport Thélot que dans les débats relatifs à la loi d'orientation sur l'école, cette question centrale de l'évaluation n'est pratiquement pas abordée jusqu'ici.

Les soussignés, partageant ce diagnostic, lancent un appel à un large débat afin de remédier très rapidement à ce très grave dysfonctionnement de notre système éducatif ; *ils demandent que cette question soit prise en compte dans la formation initiale et continue des enseignants.*

[Appel initié en 2004].

Mouvement Contre La Constante Macabre ()***

* « *La Constante Macabre* » par André. ANTIBI, éd. Math'Adore – Nathan – 2003, préfacé, entre autres, par Hubert CURIEN (ancien Ministre de la Recherche), Jean FABRE (Inspecteur Général), Recteur Philippe JOUTARD, André LEGRAND (ancien Directeur des Lycées), Jean-Christophe YOCCOZ (Médaille Fields).

** Dans l'Enseignement Technologique et Professionnel, ce phénomène existe beaucoup moins.

*** **Site internet** : <http://mclcm.fr>

3) SIGNATAIRES DE L'APPEL DU MCLCM

Voici la liste des **46** signataires au 01/10/2012.

SIGLE	NOM COMPLET	OBJET
FCPE	Fédération des Conseils de Parents d'Élèves	19 Associations et Syndicats relevant de l'Enseignement Public
PEEP	Parents d'Élèves de l'Enseignement Public	
FAPÉE	Féd. des Associations de Parents d'Élèves des Établ ^{ts} d'Ens ^{nt} français à l'étranger	
FESPI	Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants	
SE-UNSA	Syndicat des Enseignants UNSA	
SGEN-CFDT	Syndicat Général de l'Éducation Nationale CFDT	
SNASUB-FSU	Syndicat National de l'Admin. Scolaire et Universitaire et des Bibliothèques	
SNESUP-FSU	Syndicat National de l'Enseignement Supérieur FSU	
SNIA	Syndicat National des Inspecteurs d'Académie	
SNICS-FSU	Syndicat National des Infirmier(e)s Conseiller(e)s de Santé	
SIEN-UNSA	Syndicat National des Inspecteurs de l'Éducation Nationale UNSA	
SNPDEN-UNSA	Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale UNSA	
SNPES.PJJ-FSU	Syndicat National de l'Éducation Surveillée et de la PJJ	
SNUAS.FP-FSU	Syndicat National Unifié des Assistants Sociaux de la Fonction Publique	
SNUIPP-FSU	Syndicat National Unifié des Instituteurs, Professeurs des Écoles et PEGC	
UNSA_Éducation	UNION NATIONALE DES SYNDICATS AUTONOMES – Éducation	
UNEF	Union Nationale des Étudiants de France	
UNL	Union Nationale Lycéenne	
FIDL	Fédération Indépendante et Démocratique Lycéenne	
SIGLE	NOM COMPLET	OBJET
ADDEC	Association des Directeurs Diocésains de l'Enseignement Catholique	8 Associations et Syndicats relevant de l'Enseignement Privé
ADEJF	Association des Directeurs des Établissements Scolaires Juifs de France	
ANEPHOT	Association Nationale des Écoles Privées d'Hôtellerie et de Tourisme	
Fep-CFDT	Fédération de l'Enseignement Privé CFDT	
SNCEEL	Syndicat National des Chefs d'Établissement d'Enseignement Libre	
SYNADEC	Syndicat National des Directrices et Directeurs d'Écoles Catholiques	
SYNADIC	Synd. National des Direct. d'Établ. Catholiques d'Ensnt du 2° Deg. sous contrat	
UNAPEL	Union Nationale des Associations de Parents d'Élèves de l'Enseignement Libre	
SIGLE	NOM COMPLET	OBJET
ANRAT	Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale	13 Medias et Mouvements Pédagogiques & Éducatifs
ANCP	Association Nationale des Conseillers Pédagogiques	
ASSETEC	Association pour l'Enseignement de la Technologie	
CEMEA	Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active	
CEPEC	Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil	
CRAP	Cahiers Pédagogiques	
É.D.	Éducation et Devenir	
FNAME	Fédération nationale des Associations de Maîtres E	
GFEN	Groupe Français d'Éducation Nouvelle	
L_de_l'E	Ligue de l'Enseignement	
Math'Adore	MATH'ADORE	
MATH.en.JEANS	MATH.en.JEANS	
« TANGENTE »	Revue « TANGENTE »	
SIGLE	NOM COMPLET	OBJET
CG93	Conseil Général de la Seine Saint Denis	6 Autres Institutions et Organismes
CG94	Conseil Général du Val de Marne	
AFEV	Association de la Fondation Étudiante pour la Ville	
ATD-4°Monde	ATD Quart Monde	
JEC	Jeunesse Étudiante Chrétienne	
JOC	Jeunesse Ouvrière Chrétienne	

4) Coordonnateurs du suivi de l'EPCC

Plusieurs milliers d'enseignants mettent en pratique le système EPCC dont les principes et modalités sont exposées sur : <http://mclcm.fr>. Voici la liste des coordonnateurs pour ce système d'évaluation.

Enseignement Primaire	
Romain Fayel, Professeur d'École	
Monique Tantot, Professeure d'École	
Enseignement Secondaire	
Disciplines Littéraires ¹	Florence Buff, professeure d'Anglais en Collège.
Disciplines Scientifiques ²	Corinne Croc, professeure de Mathématiques (Lycée)
Personnels de Direction	Philippe Niémec, Chef d'Établissement
Personnels d'Inspection	
Daniel Amédéo	Inspecteurs d'Académie honoraires
Pierre Viala	
Jacques Moisan	Inspecteur Général honoraire
Philippe Roederer	Inspecteur de l'Éducation Nationale (Seine-et-Marne)
Anne-Marie Romulus	Inspectrice Générale de Sciences Physiques
Enseignement post-bac	
Tous Secteurs	Gérard Lauton, Université Paris Est Créteil
Université	Xavier Buff, Professeur à l'Université Paul Sabatier Toulouse 3
Grandes Écoles	Ludovic d'Estampes, Professeur à l'École Nationale de l'Aviation Civile (ENAC)
Classes Préparatoires	Jean-Paul Keller, Professeur de Mathématiques en CPGE
International : Europe – Afrique	
Belgique	Daniel Justens
	Philippe Langenaken
Espagne	Manuel Diaz Regueiro
Afrique Subsaharienne	Jacques Navez
Maroc	Mohamed Akkar
Tunisie	Salma Elaoud
International : Amérique Latine	
Amérique Centrale	Bernardo Montero
Mexique	Edgardo Locia, Efren Marmolejo
Pérou	Uldarico Malaspina
	Nancy Ramos.
¹ Français, Langues, Histoire-Géographie, Sciences Éco. & Sociales, Philosophie, Documentalistes, Arts plastiques, Education musicale.	
² Mathématiques, Sciences expérimentales (Chimie, Physique, SVT), Technologie, EPS.	

Constante macabre et inégalités sociales

Colloque du MCLCM (*)

Jeudi 21 Juin 2012

(*) *Mouvement Contre La Constante Macabre*



Hôtel de Ville de Paris

Auditorium – 5, rue Lobau 75004 Paris

(**) EPCC : Évaluation Par Contrat de Confiance

Matin		Après midi	
08H 45	ACCUEIL DES PARTICIPANTS	Interventions d'acteurs de l'Académie de Créteil	
09H 00	<p>OUVERTURE,</p> <p>Bruno Julliard, Adjoint au Maire de Paris chargé de la Jeunesse, membre du Cabinet du Ministre de l'Éducation Nationale.</p> <p>EXPOSÉ D'INTRODUCTION,</p> <p>André Antibî, Président du MCLCM.</p>	<p>. Didier Geiger, Directeur de l'UUFM</p> <p>. Mathieu Hanotin, Vice-Pr^{dt} du Conseil général de la Seine-Saint-Denis (93), Éducation & Jeunesse.</p> <p>. Marie Richard, Vice-Pr^{dte} du Conseil général de la Seine-et-Marne (77), Éducation Ens^{nt} Supérieur.</p> <p>. <i>Un représentant du Conseil général du Val de Marne (94).</i></p>	14H 45
		GROUPES DE TRAVAIL	
		Secteurs	Coordonnateurs
10H 00	<p>TABLE RONDE animée par François Jarraud, Rédacteur en chef du Café Pédagogique.</p> <p>"Constante macabre et inégalités sociales"</p> <p>. Ivan Dementhon, BN de l'Union Nationale Lycéenne</p> <p>. Bernadette Groison, Secrétaire générale de la Fédération Syndicale Unitaire (FSU).</p> <p>. Philippe Joutard, Historien,</p> <p>. Isabelle This-Saint-Jean, Vice-Présidente du Conseil Régional d'Île de France, chargée de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.</p>	<p>Primaire¹ Romain Fayel et Monique Tantot</p> <p>Secondaire Florence Buff, Disciplines littéraires² Corinne Croc, Disciplines scientifiques³</p> <p>Personnels de Direction Philippe Niémec, chef d'établissement, François David, Président de FORMIRIS</p> <p>Personnels d'Inspection Jacques Moisan, Inspecteur Général honoraire, Philippe Roederer, Martine Sache-Vella, Inspecteurs de l'Éducation nationale</p> <p>Post-Bac Ludovic d'Estampes, Grandes Écoles, Jean-Paul Keller, Classe Préparatoire aux Gr.Éc. Gérard Lauton, Coursus universitaires.</p>	15H 00
11H 00	PAUSE	Secteur International Mohamed Akkar, Maroc, Manuel Diaz Regueiro, Espagne, Salma Elaoud, Tunisie, Daniel Justens, Belgique, Jacques Navez, Afrique subsaharienne.	
11H 30	<p>INTERVENTIONS "FLASH" de partenaires soutiens du MCLCM parmi lesquels :</p> <p>AFEV (Claire Llobet), APEL, FAPÉE (François Denis), FCPE (Jean-Jacques Hazan), Ligue de l'Enseignement, PEEP (Valérie Marty), SGEN-CFDT, UNSA.</p>	Élèves Étudiants Ivan Dementhon , Union Nationale Lycéenne Emmanuel Zemmour , Président de l'UNEF.	
12H 00	<p>TABLE RONDE animée par Arnold Bac</p> <p>"L'Évaluation Par Contrat de Confiance" (EPCC)</p> <p>. Corinne Croc, Professeur de Lycée,</p> <p>. Jean Fabre, Inspecteur Général honoraire,</p> <p>. Jacques Groperrin, auteur du Rapport de l'Assemblée Nationale sur le « socle commun de connaissances et de compétences au collège » (2010),</p> <p>. Gérard Lauton, Université Paris-Est Créteil,</p> <p>. Philippe Roederer, Inspecteur de l'Éducation Nat^{le}</p>	<p>1. Avec la participation de nombreux professeurs des écoles de l'Académie de Créteil mettant en pratique le système EPCC^{enl}.</p> <p>2. Français, Langues, Histoire-Géographie, Sciences Éco. & Sociales, Philosophie, Documentalistes, Arts plastiques, Education musicale.</p> <p>3. Mathématiques, Sciences expérimentales (Chimie, Physique, SVT), Technologie, Éducation Physique et Sportive (EPS).</p>	PAUSE
		16H 45	
		COMPTE-RENDU des ATELIERS	
		Coordination : Georges Belmonte	
		17H 15	
		CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES	
		par André Antibî.	
		17H 45	
13H 30	DÉJEUNER.	FIN du Colloque.	
		18H 00	

Une animation sur écran est assurée par l'illustrateur Stéphane Luciani.

Inscription : gratuite mais obligatoire

Cliquer ici : <http://mclcm.fr>

CONTACTS : André Antibî antibi@cict.fr – 06.86.41.52.24

Gérard Lauton : lauton@u-pec.fr – 06.80.30.61.69.

Mouvement contre la constante macabre



Parmi les 46 organisations¹³ signataires de l'Appel
 « Pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants »

Parmi les organisations ayant apporté leur soutien
 à l'organisation des Colloques du MCLCM

--	--	--	--	--	--	--

¹³ Concernées par le secteur du Post-Bac.