

# L'évaluation à la mode du socle

André Gagneux

André Gagneux est actuellement responsable d'un site de formation de l'IUFM à Orléans-Tours, après avoir été, pendant une vingtaine d'années, enseignant dans un collège de ZEP. Auteur du livre « Evaluer autrement les élèves » (paru aux PUF en 2002, collection Education et Formation), il avait animé en 2004 un atelier intitulé « un environnement de l'enseignement : évaluer autrement », dont le compte rendu a fait l'objet d'un article dans PLOT N° 12.

Poursuivant cette réflexion et dans le cadre du thème de cette année, il a proposé pour les Journées de Caen, un atelier sur « l'évaluation à la mode du socle », qui a réuni quelques participants déjà très impliqués dans les démarches d'évaluation : des professeurs de collège et de lycée, dont 2 membres de la commission EVAPM, et un inspecteur de l'enseignement technique.

## Contexte historique

Le « **socle commun des connaissances, compétences et règles de comportement** », une des idées clés du rapport Thélot, aurait pu susciter un effet de mode et être l'objet de débats dans les établissements. En fait « le socle » n'est généralement abordé qu'à travers des PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative), dispositif prévu par le décret du 24 août.

Les termes et l'idée sous-jacente ont pourtant été officialisés, puisqu'ils font partie de la loi Fillon. Même si les changements de Ministre et les aléas de nomination du Haut Conseil de l'Education ont retardé la définition de ce socle, il y aura forcément des textes pour le préciser. D'ores et déjà, des circulaires récentes y font référence :

- le décret de création du Haut Conseil de l'Education, en date du 22 août 2005 : « *outre les questions dont il est saisi au titre de l'article L 232, le Haut Conseil donne un avis sur la définition du socle commun de connaissances et de compétences.* »
- le décret du 24 août 2005 concernant les dispositifs d'aide et de soutien : « *le collège dispense à chaque élève*

*sans distinction une formation générale qui doit lui permettre d'acquérir au moins le socle commun de connaissances et de compétences défini à l'article L 122 1 1 du code de l'éducation, et dont l'acquisition a commencé dès le début de la scolarité obligatoire.* »

- une circulaire sortie le 9-9-2005 sur les nouvelles technologies : « *la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication est l'une des 5 composantes du socle commun qui sera précisément défini après avis du Haut Conseil de l'Education.* »

En l'absence de textes plus précis, pour comprendre le sens et les conséquences du « socle », objet actuellement indéfini\*, mais dont l'existence semble acquise, nous nous référerons ici au rapport Thélot.

Celui-ci, dans un chapitre intitulé « **Maîtriser un socle commun des indispensables et organiser la diversité des parcours** », précise que la scolarité obligatoire doit « **garantir à tous un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être. Ce socle commun ne**

\* NDLR : la réflexion d'André Gagneux s'appuie sur la définition du socle issue du rapport Thélot. Depuis, les textes officiels ont vu le jour. Si la réflexion proposée ici garde toute sa pertinence, elle permet aussi au lecteur de mesurer la distance entre l'idée initiale du socle et les textes finalement adoptés.

**constitue pas la totalité de ce qui est enseigné à l'école et au collège, mais doit contenir ce qui est indispensable pour réussir sa vie au 21<sup>ème</sup> siècle. »**

Cela définit donc le « socle » comme un sous-ensemble des programmes, (absolument nécessaire mais non suffisant) concernant le choix des disciplines - les mathématiques n'ont pas à craindre d'en être exclues - et de leurs contenus. Evidemment la définition de ces contenus, confiée au Haut Conseil de l'Education, ne sera pas simple, et sera évolutive dans le temps, puisque les « **connaissances, compétences, et règles de comportement** » retenues doivent répondre aux besoins de la société.

### Enjeux

Le rapport ajoute quelques caractéristiques qui nous permettent de bien comprendre ce que cela peut induire de changements dans nos pratiques, en particulier d'évaluation. **Le socle commun peut être envisagé de trois points de vue :**

- « **sa maîtrise est un but** »
- « **sa maîtrise est un moyen** » donc « **la poursuite d'études ou la reprise de formation ne seront réussies qu'à cette condition** »
- « **son défaut de maîtrise ouvre un droit** »

Dans cet esprit, la loi et ses annexes nous prescrivent, de ce fait, l'accomplissement de deux enjeux, assez nouveaux dans l'Education Nationale :

**1°) un enjeu de réussite** – individuelle et collective – de la communauté enseignante : 100% des élèves doivent avoir acquis le socle à l'issue de la scolarité obligatoire. Et si une très petite part (il est constamment précisé « très petite ») n'y

parvenait pas, ces jeunes devraient se voir offrir la possibilité de maîtriser le socle ultérieurement, dans le cadre général du « droit à la formation tout au long de la vie ».

Afin que cette part d'échecs possibles pendant la scolarité obligatoire soit réellement la plus petite possible, le rapport insiste sur la nécessité de « **personnaliser les apprentissages** » (« *si l'on veut faire en sorte que tous les élèves, en dépit de la diversité de leurs talents et de leurs capacités, réussissent à acquérir le socle commun, il faut personnaliser l'organisation de l'enseignement pour s'adapter aux aspects spécifiques de chaque enfant. Les temps d'apprentissage à l'intérieur de l'année scolaire et les pratiques pédagogiques doivent s'adapter au rythme de progression de chacun* ») et recommande de s'appuyer sur l'organisation en cycles, prévue depuis 1989, mais encore trop peu utilisée. Cette utilisation peut s'améliorer pour organiser « *le renforcement, la diversification et la régulation permettant de lutter efficacement contre l'échec scolaire* ».

Notons en effet qu'actuellement les cycles, en primaire, ont une existence réelle, avec des programmes de cycle, et des compétences dont l'acquisition conditionne le passage plus rapide ou au contraire plus lent d'un cycle à l'autre. Au contraire en collège, les « cycles », soit ne recouvrent qu'une seule année, (6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>) soit n'empêchent pas l'existence d'un « programme » spécifique à chaque classe (5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>). Il nous faudra inventer des solutions : on peut se référer à l'expérience pédagogique du primaire, où il existe bien des « cours doubles », et imaginer casser l'idée de « classe ». Cela a déjà été expérimenté, et certains assurent qu'il est possible pour un élève d'être

« dans une classe » pour une matière, et dans une autre pour une autre discipline.

### **2°) un enjeu de certification de toutes les compétences.**

Ceci est assez inhabituel dans le cursus scolaire pour mériter qu'on s'y arrête un peu : non seulement 100% des élèves doivent maîtriser le socle, mais chaque élève doit maîtriser 100% du socle ! Cela signifie donc que la garantie de cette maîtrise ne s'obtient pas comme à l'accoutumée dans la plupart des examens - Bac, Brevet, voire autrefois certificat d'études ou plus près de nous DFEO (Diplôme de fin d'études obligatoires) – en compensant un échec dans un item, voire une discipline, par une réussite dans un autre exercice.

Dans d'autres lieux, que signifierait un brevet de pilote d'avion, sans acquisition de la procédure d'atterrissage ? Une possible dérive consistant, par facilité ou renoncement, à dire : « le socle pourra être attribué à ceux qui auront plus de 5/20 (ou plus de 8/20) au Brevet » irait donc totalement à l'encontre de l'esprit des textes ! On ne peut parler ici ni de note, ni à fortiori de moyenne. Il s'agit au contraire **d'attester, vis-à-vis de la société, de l'ensemble des compétences acquises.**

Bien qu'il y ait une vingtaine d'années que les Instructions Officielles tentent de l'introduire<sup>1</sup>, la validation d'une liste de compétences précises est encore culturellement étrangère aux pratiques d'évaluation dans l'enseignement obligatoire.

<sup>1</sup> depuis 1985, nos programmes sont présentés avec des colonnes listant les « compétences exigibles »

<sup>2</sup> Les collègues de SEGPA ont une démarche similaire.

<sup>3</sup> Il en est toujours de même, jusqu'en 2de : on peut d'autant plus regretter le recul qui s'est fait jour en 1<sup>e</sup> et Terminale, où la liste des compétences n'apparaît plus dans les derniers programmes.

Mais c'est la démarche habituelle du monde du travail :

- il n'y a plus de métier qui n'ait un « référentiel », constitué d'une telle liste, y compris le métier de professeur des écoles ou de professeur de lycées et collèges (depuis 1994) ;

- les bilans de compétences, proposés par l'ANPE aux chômeurs, ou effectués à leurs frais par les cadres qui souhaitent se reconverter, et la VAE (validation des acquis de l'expérience) reposent également sur la recherche et la validation de compétences sur lesquelles on pourra s'appuyer pour des compléments de formation précis ;

- dans l'enseignement professionnel<sup>2</sup>, qui constitue une interface entre l'école et le monde du travail, il y a longtemps qu'ont été mis en place des unités capitalisables, ou des systèmes de contrôle en cours de formation. Cela permet aux élèves qui n'ont pas l'examen final de tout de même valider des parties de la formation, en démontrant des compétences sur lesquelles il sera possible, ensuite, de continuer à construire.

### **Le socle renforce donc une demande sociale et institutionnelle de changer notre évaluation traditionnelle.**

En mathématiques, nous sommes assez favorisés puisque l'institution a pris la responsabilité<sup>3</sup> de ce qui, dans d'autres matières, est en grande partie le travail de l'enseignant.

Pourtant, il y a encore des réticences à utiliser une liste d'objectifs<sup>4</sup> : les détracteurs disent « c'est le béhaviorisme anglo-saxon, c'est du saucissonnage », confondant l'évaluation et l'apprentissage par objectifs. En évaluation, il faut bien évaluer la capacité de l'élève dans diverses situations. On ne peut pas répondre à la question : « la compétence est-elle acquise ou non ? » si on n'a pas fait le relevé de ce qui est opératoire dans cette compétence, et si on l'a masqué par un barème.

Le référentiel n'est donc pas un carcan, si on différencie bien la situation d'évaluation des situations d'apprentissages qui doivent être riches, donner du sens et de l'intérêt à notre discipline. La précision du référentiel et la séparation apprentissage/évaluation doivent permettre à la fois :

- de vérifier que les compétences exigibles sont bien exigées pour tous,
- d'éviter, par exemple, les pièges qui guettent nos collègues de ZEP, c'est-à-dire la tendance à réduire les exigences, à se limiter à « l'essentiel », voire à un bachotage d'exercices répétitifs qui ne peut qu'accentuer le rejet des élèves,
- et, à l'inverse, d'éviter également le « glissement » insidieux de niveau dû au fait que le professeur, lui, « redouble » toujours pendant que les élèves, eux, sont nouveaux et commencent !

### L'autre dimension de l'évaluation

L'évaluation n'est pas que finale et certificative. Le rapport Thélot insiste également, dans un paragraphe intitulé « **évaluer pour garantir** », sur ce que nous appelons la fonction formative de l'évaluation : « *La personnalisation des apprentissages, l'efficacité de l'accompagnement de l'élève, la garantie que le socle est maîtrisé supposent de mener régulièrement des évaluations du niveau et des progrès des élèves, en cours d'apprentissage et en fin de cycle, et d'en tirer des conséquences.* »

Il ne s'agit donc pas d'évaluer pour évaluer, d'évaluer pour classer, ou d'évaluer pour sanctionner, mais pour faire « quelque chose » de cette évaluation, pour qu'elle serve aux progrès des élèves : évaluer ne sert à rien si, ensuite, on ne met pas en place des réapprentissages, des remédiations, etc. Les évaluations nationales étaient, depuis plusieurs années, une aide mise en place par l'institution pour inciter à la prise en compte, dans la différenciation des pédagogies, d'une connaissance précise des compétences des élèves. Force est de constater que malgré la multiplication de ces évaluations, les collègues n'ont pas vraiment pris conscience de l'intérêt de la démarche qui consistait à évaluer sans noter, et préalablement aux apprentissages, pour justement mieux les piloter. En effet, lorsque ces évaluations ne sont pas nationalement obligatoires, comme c'est maintenant le cas en

<sup>4</sup> ou de capacités, les deux termes pouvant être employés pour caractériser la décomposition opérationnalisable de manière précise de compétences plus générales, de manière à pouvoir affirmer : « c'est atteint » ou « ça ne l'est pas » ! Toute tâche, même hypercomplexe comme piloter un avion, par exemple (... ou enseigner !), peut être décomposée et écrite sous forme de phrases dont le verbe d'action indique ce qu'il faut « savoir faire ». (cf. Robert F. MAGER. « Comment mesurer les résultats de l'enseignement » Bordas-1986.)

seconde, l'organisation en a rarement été reprise en charge par les établissements, et peu d'enseignants les ont poursuivies d'eux-mêmes.

L'accent mis sur le rôle formatif de l'évaluation interroge donc forcément nos pratiques habituelles, car il y a tout de même un certain nombre de coutumes qui semblent absurdes au regard des buts visés :

### - une manipulation abusive

on s'autorise, parce que la note est un nombre, des opérations (additions ou soustractions de points, divisions pour la « moyenne ») qui n'ont pas de sens, puisqu'il ne s'agit pas de « mesures » mais de juxtapositions d'échelles.

### - une globalisation préjudiciable

l'intérêt des renseignements précis fournis par l'évaluation est évacué. Ces renseignements manquent donc aux acteurs : les parents, pour peu qu'on en discute avec eux, les élèves, et nous-mêmes pour la poursuite de notre enseignement.

#### - certaines formes de laxisme :

\* des recherches montrent qu'en fait les élèves font une scolarité plus rapide, quand ils sont trop « mauvais », en très grande difficulté ; on ne les garde pas, on les pousse dans la classe supérieure, puis dehors ;

\* d'autres élèves redoublent parce qu'on pense qu'ils peuvent en profiter, contrairement à l'objectif des cycles en matière de souplesse du temps d'apprentissage ;

\* on se contente – l'élève aussi bien que le professeur – de « bonnes » notes alors qu'en fait elles traduisent que tout n'était pas su. Si un

élève a 15, il est satisfait, alors que les 5 points manquants montrent qu'un quart de ce qui était attendu n'est pas réalisé. Si nous avions dû remplir une grille, nous aurions vu qu'elle comportait des trous !

### - la négation des progrès

\* même si nous prenions le temps de re-tester exactement la même compétence, la conséquence serait caricaturale par l'effet de la « moyenne ». Il suffit d'imaginer un élève qui ne sait pas une définition et qui a donc 0 à l'interrogation, et qui, ensuite apprend, et obtient 20. Il aura une moyenne de 10, alors que maintenant il sait ! Les collègues d'EPS ont compris cela depuis longtemps et différencient l'entraînement de l'épreuve proprement dite. De plus, en saut par exemple, on ne fait pas la moyenne des 3 essais !

\* plus généralement, quand on re-teste une notion qui n'avait pas été comprise et qu'on a retravaillée, ces items sont inclus dans un contrôle qui porte aussi sur de nouveaux apprentissages : le « bon élève », celui qui apprend vite continue à avoir d'assez « bonnes notes », et à s'en contenter sans savoir s'il a vraiment « bouché les trous précédents ». Le « mauvais élève », celui qui est lent à apprendre, même s'il a bénéficié d'une remédiation, même s'il a travaillé, même s'il a réussi à atteindre l'objectif précédent, conservera des notes médiocres, puisqu'il n'aura pas encore assimilé les nouvelles notions.



Il devrait y avoir deux évaluations : une de fin d'apprentissage, et une des progrès. En fait, contrairement à ce qu'on dit, l'évaluation formative n'existe pas concrètement dans nos classes : **la seule évaluation formative serait celle dont on peut mettre au panier les premiers résultats lorsqu'on l'a refaite et mieux réussie.**

### En conclusion

Deux questions se dégagent alors de ces réflexions :

Comment distinguer l'évaluation sommative et l'évaluation formative ?

Faut-il cesser de mettre des notes ?

Les réponses à ces questions permettent d'exprimer 4 idées fortes de cet atelier.

1°) Hormis le cas d'un examen terminal, **les évaluations ne sont pas sommatives ou formatives a priori, mais selon l'usage qu'on en fait après.** A partir du moment où on raisonne en termes de compétences acquises, et non pas en termes de réussite globale à un contrôle, la « philosophie du socle » devrait nous conforter dans l'idée que, **en cours de scolarité, une évaluation n'est sommative que lorsqu'elle est réussie ! Tant que la compétence visée n'est pas acquise, l'évaluation doit être considérée comme formative** pour cette compétence-là, c'est-à-dire qu'elle doit amener à **mettre en place des remédiations** et qu'elle doit être « effacée » **par la réussite ultérieure.**

2°) Dans ces conditions, il n'est pas nécessaire d'aller à l'encontre de la pratique sociale en supprimant la note. Elle remplit

d'ailleurs bien sa fonction qui est, historiquement, de « classer » : il est évident<sup>5</sup> que l'élève qui a 14 a mieux réussi que celui qui a 12 ! Elle peut également jouer utilement un rôle de transmission de l'information si on ne la considère que pour ce qu'elle est : une **représentation globale et ponctuelle de l'état** des compétences de l'élève.

3°) Ponctuelle, elle doit le rester : il faut donc **abandonner complètement la pratique des moyennes.**

4°) Il n'est pas nécessaire pour cela de revenir à la pratique de la composition trimestrielle, ou de décider que tel contrôle « compte », et tel autre « ne compte pas » ! La note doit être **calculée après avoir renseigné la grille d'objectifs** qui retrace l'acquisition des compétences par l'élève : il est très facile<sup>6</sup> alors, à **n'importe quel moment** – que l'élève veuille se situer dans ses apprentissages ou que le professeur doive transmettre des résultats – d'établir la **proportion** de compétences réussies, inscrites dans la grille par rapport aux objectifs déjà testés.

La note obtenue est ainsi à la fois **fidèle à l'image présente des acquisitions** de l'élève et évolutive au cours de l'année, donc **représentative des progrès.**

Le système d'évaluation ainsi transformé serait cohérent avec les travaux des chercheurs et le concept du « socle » inscrit dans les nouveaux textes.

Sur le site de l'éducation nationale <http://www.education.gouv.fr/>, en tapant socle commun dans le moteur de recherche, vous aurez tous les textes officiels concernant le socle.  
Rappelons également à nos adhérents qu'ils peuvent se procurer les évaluations EVAPM (voir la plaquette « Visages de l'APMEP »).

<sup>5</sup> même si on n'oublie pas les critiques faites par les docimologistes sur la « justesse » de la note.

<sup>6</sup> Et les expériences (celles de LP, aussi bien que la pratique vécue par André Gagneux et ses collègues dans un collège de ZEP) montrent que les élèves sont très capables de faire eux-mêmes, dès la 6<sup>e</sup>, le quotient du nombre de croix obtenues par le nombre de croix attendues.