

**Discussion : PRATIQUES EVALUATIVES EN CLASSE ET EPREUVES EXTERNES :
QUELLES ARTICULATIONS ?**

Dominique Lafontaine

Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Boulevard du Rectorat, 5, B32
4000 Liège
dlafontaine@ulg.ac.be

Mots-clés : épreuves externes, épreuves internes, équité

Résumé : Dans cette discussion, je tenterai de cerner, dans un premier temps, un certain nombre de points ou de questionnements communs aux différents systèmes éducatifs présentés, le Luxembourg et les cantons suisses romands. Dans un second temps, je reviendrai à la question correspondant au titre de ce symposium et proposerai certaines pistes d'approfondissement autour de la question de l'articulation des évaluations internes et externes au service de l'équité.

1. A qui revient-il d'articuler les évaluations internes et externes ?

Dans les différents systèmes éducatifs présentés, il semble que ce soit à l'enseignant qu'incombe cette responsabilité. Ce n'est pas le moindre des paradoxes : les enseignants ont cette responsabilité, d'autant plus lourde qu'elle est mal définie, alors qu'ils ne sont pas demandeurs en la matière.

Au Luxembourg, les enseignants ne doivent pas véritablement articuler les deux types d'évaluation. L'hypothèse de travail est que les informations issues des évaluations externes peuvent ou devraient entraîner une « régulation » de leurs pratiques, mais la direction souhaitée est non définie, en l'absence notamment de pistes didactiques.

En Suisse romande, pour l'orientation, il existe une « certaine » mise en relation des deux sources, mais sans contrainte forte. Tessaro & Ntamakiliro (dans ce symposium) disent que les résultats aux épreuves externes ont une « valeur indicative » ; les enseignants s'en serviraient surtout pour justifier leurs orientations et les laisseraient plutôt de côté s'ils ne correspondent pas à leurs propres jugements.

2. Un pilotage multifonction et « sans les mains »

Les dispositifs mis en place poursuivent souvent plusieurs finalités à la fois (pilotage au niveau des systèmes, régulation des pratiques de classe, monitoring, soutien à la certification et l'orientation...).

Si on s'en réfère au modèle du pilotage de Demeuse et Baye (2001) présenté dans la figure 1 ci-après, la seule composante vraiment présente dans les dispositifs présentés dans ce symposium est la prise d'information. Le diagnostic, la régulation et la mise en œuvre des solutions sont rarement implémentés.

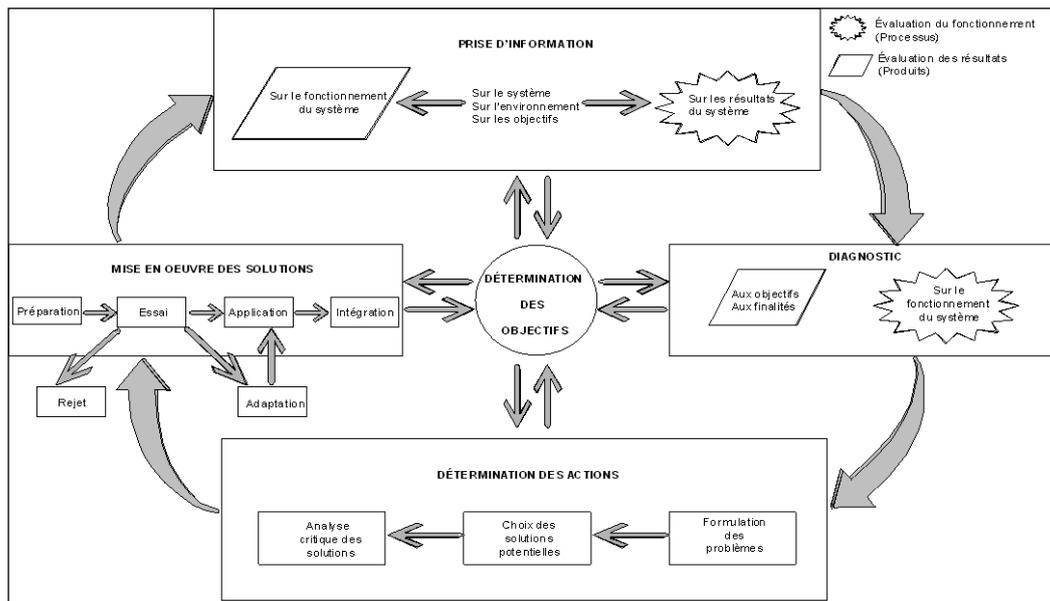


Figure 1 : Un modèle général de pilotage (d'après Demeuse et Baye, 2001).

Sur un mode humoristique, on pourrait dire qu'on s'inscrit dans un mouvement « Evaluons de manière externe, il en restera toujours quelque chose... ». Tout procède comme si l'absence d'évaluations externes et de système de pilotage avait été remplacée par un système de pilotage lui-même assez faiblement piloté ou peu systématique. Peut-être est-ce une étape obligée, une « maladie infantile » des évaluations externes, pour gagner la confiance du corps enseignant, ou en tout cas ne pas susciter leur méfiance, dans des systèmes éducatifs qui entendent privilégier une approche « bienveillante » du pilotage.

3. Perceptions par les enseignants

Ces perceptions vont en sens divers, elles sont à l'image du flou des dispositifs, plutôt positives dans l'ensemble. On ne note pas de franche opposition, ce qui n'étonnera pas, vu le caractère peu contraignant des dispositifs d'évaluation externe, mais les enseignants luxembourgeois osent avouer qu'« on pourrait s'en passer... ».

La légitimité des évaluations externes est généralement admise et reconnue par les enseignants. Un aspect apprécié et reconnu est qu'elles fixent des *balises* (repères) dans des systèmes éducatifs qui mettent progressivement en place une approche par compétences. Elles ont un caractère commun (harmonisation), potentiellement porteur d'équité, mais de quelle équité s'agit-il ?

4. Equité en évaluation

Dans son intervention à l'Admée en 2008, Allal rappelait que l'équité en évaluation se joue à deux niveaux :

- « L'équité à l'échelle du système, estimée par des indicateurs statistiques ;
- L'équité *hic et nunc* de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves en tant qu'individus : faire l'évaluation la plus juste possible des acquis de chaque élève, compte tenu de toute l'information à disposition ».

5. Que pourrait apporter en termes d'équité une meilleure articulation des deux types d'évaluation ?

Pour aborder cette question, le focus sera mis sur les évaluations à enjeux relativement élevés (certifications et/ou orientations). Afin de répondre à cette question, il importe de saisir d'abord en quoi les évaluations internes peuvent-elles être injustes ou inéquitables.

Le contenu ou les modalités de l'évaluation interne peuvent dés/avantager certains élèves. Par exemple au Luxembourg, la place respective des compétences en français et en allemand dans l'évaluation peut désavantager les nombreux élèves d'origine portugaise. Une évaluation externe qui donnerait plus de poids aux compétences en langue française par rapport aux compétences en langue allemande pourrait corriger ce type d'injustice.

On peut aussi réfléchir à cette question en se rappelant l'étude déjà ancienne de Grisay. Cette chercheuse, en 1984, avait comparé en Communauté française de Belgique les résultats de 1 500 élèves de 5^e primaire aux examens (internes) et aux évaluations externes.

Les principaux constats ressortant de cette étude étaient que :

- Les enseignants surestiment fortement l'hétérogénéité de leurs classes; l'écart type peut être multiplié par un facteur 2 ou 3 ;
- La réussite (promotion) dépend de la classe fréquentée.

« Les élèves condamnés au redoublement dans une classe pourraient être les meilleurs dans une autre classe » (Crahay, 2003, p. 77).

6. Comment une articulation entre évaluation interne et externe peut-elle corriger ce type d'inéquité ?

Remplacer purement et simplement l'examen interne par une évaluation externe peut entraîner un bénéfice immédiat et automatique pour les élèves « forts » ou « moyens » qui ont la « malchance » de fréquenter une classe dont le niveau moyen est élevé et les exigences en proportion (souvent excessives et dépassant le programme). C'est la voie qu'a suivie la Communauté française de Belgique pour l'octroi du certificat d'études de base sanctionnant la réussite des études primaires.

« Le jury délivre obligatoirement le Certificat d'études de base à tout élève inscrit en 6^e primaire qui a réussi l'épreuve externe commune.
Le jury peut accorder le Certificat d'études de base à l'élève inscrit en 6^e année primaire qui n'a pas satisfait ou qui n'a pu participer en tout ou en partie à l'épreuve externe commune.
Le jury fonde alors sa décision sur un dossier comportant :

- la copie des bulletins des deux dernières années de la scolarité primaire de l'élève, tels qu'ils ont été communiqués aux parents. (...)
- un rapport circonstancié de l'instituteur avec son avis favorable ou défavorable quant à l'attribution du Certificat d'études de base à l'élève concerné ;
- tout autre élément que le jury estime utile. » (<http://www.enseignement.be>)

Encadré 1 : Règles d'attribution du CEB en Communauté française de Belgique

Si l'on revient à la situation décrite par Grisay, se pose le problème délicat des élèves qui, sur la base des examens internes, réussissent d'une manière « injuste » ou « injustifiée », compte tenu de leurs performances à une épreuve externe, parce que leurs enseignants les surestiment, vu le niveau faible de la classe (effet Posthumus).

Faut-il dans ce cas de figure donner priorité à l'évaluation interne ? C'est ce qui se passe avec le CEB en CFB (voir encadré 1 ci-dessus). On examine le dossier individuel de l'élève sur deux ans

et beaucoup d'élèves sont ainsi « repêchés ». Dans certains cas, il s'agit presque de classes entières, qui n'ont pas le « niveau », mais que l'on laisse réussir. Pourquoi agir ainsi ?

C'est sans doute moins parce que l'on pense que l'examen interne mesure véritablement mieux que l'épreuve du CEB ce dont l'élève est capable que, parce qu'en cas de doute (et on peut douter, devant ces résultats contradictoires), on veut préserver le bénéfice du doute, et surtout se prémunir d'erreurs qui seraient injustes.

Comme le rappelait à bon escient Linda Allal, dans sa communication à l'Admée, en 2008, l'erreur de mesure a en effet des conséquences différentes au niveau du système et de la classe.

« Au niveau du système, les erreurs de surestimation et de sous-estimation des compétences de l'élève ont une importance équivalente. Au niveau des pratiques évaluatives de l'enseignant : Théorie implicite pour l'orientation de l'élève vers le secondaire : la surestimation est préférable à la sous-estimation.

Sa connaissance du système (à Genève) permet de savoir que:

- L'élève « surévalué » sera peut-être réorienté vers le bas ;
- L'élève « sous-évalué » a très peu de chances d'être réorienté vers le haut.

Les incidences des erreurs ne sont donc pas équivalentes » (Allal, 2008).

7. Quelles articulations entre évaluations internes et externes ?

Linda Allal, dans la conclusion de son intervention à l'Admée en 2008, résumait de manière élégante différentes positions possibles. Pour n'en retenir au final qu'une, la seule qui semble « tenable » dans les systèmes éducatifs (suisse romands, Luxembourg) ici présentés.

Voici d'abord les 3 positions qu'elle écarte :

Position 1 : Rapprocher les pratiques évaluatives des enseignants des procédures scientifiques de la mesure utilisées dans les recherches évaluatives.

Position 2 : Remplacer les évaluations sommatives/pronostiques des enseignants par des instruments d'évaluation externes élaborés selon des principes scientifiques.

Position 3 : Réduire les pratiques d'évaluation des enseignants à l'application de recettes simples qui donnent l'illusion d'une rigueur accrue. »

La position qui recueille ses faveurs est la position 4, qui consiste à

« Améliorer simultanément, en respectant leurs logiques propres :

- Les pratiques évaluatives des enseignants (l'exercice du jugement professionnel)
- Les évaluations externes basées sur des méthodes scientifiques de la mesure

Améliorer les pratiques évaluatives des enseignants par des activités de formation qui abordent explicitement le processus du jugement professionnel

(...)

Y compris :

- Les stratégies de « triangulation » de données hétérogènes en vue d'une décision de notation, de promotion, d'orientation
- Les modalités de collaboration collégiale qui peuvent renforcer la rigueur et la cohésion des jugements évaluatifs

(...)

Améliorer la capacité du système à coordonner les deux formes d'évaluation par la formation des cadres (inspecteurs, directeurs, formateurs) à la gestion des prises de décision exploitant plusieurs formes d'évaluation. » Allal (2008).

Ceci suppose une réflexion en amont sur l'équité et en particulier le type d'inéquité que le recours à des évaluations externes peut ou devrait corriger.

Pour cela, il semble indispensable de se poser à nouveau la question du *pourquoi pilote-t-on* ? On ne peut à cet égard s'en tenir à de vastes mais vagues programmes consensuels (« améliorer la qualité, l'efficacité et/ou l'équité du système ») ; il est crucial de mieux identifier le type d'inéquité que l'on veut corriger ou infléchir grâce au pilotage et aux évaluations externes. Administrer des épreuves *communes* est certes un pas dans la direction de plus d'équité (cela assure davantage d'égalité de traitement), mais ce n'est pas parce que l'évaluation est commune ou harmonisée que l'équité est immanquablement au rendez-vous.

8. Bibliographie

Allal, L. (2008). Du micro au macro : tensions entre les pratiques évaluatives des enseignants et le pilotage du système. Communication au 20^e colloque de l'Admèé-Europe, du 9 au 11 janvier, *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes – Evaluation en tensions*, Université de Genève.

Crahay, M. (2007, 3^e éd.). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

Demeuse, M. & Baye, A. (2001). « Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement » in *Les cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. Liège : Service de pédagogie expérimentale de l'Université, 5-6, 23-50.