

CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

Epreuve d'admission 2^{ème} épreuve orale : mise en situation professionnelle

SUJET N°11

Durée : 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

Thème : Evaluer les élèves

Dossier :

Texte 1 : Le socle commun de connaissances et de compétences - loi N°2005-380 du 23 avril 2005

Texte 2 : Définitions de l'évaluation - Dictionnaire de l'éducation septembre 2008 – puf

Texte 3 : Article de presse sur l'évaluation - Pierre Merle - US magazine N°735 du 19 octobre 2013

Questions posées au candidat :

- En vous appuyant sur les définitions proposées du terme d'évaluation, expliquez ce qu'il peut signifier dans le contexte scolaire du 1^{er} degré.
- Quelles conséquences pour votre pratique professionnelle ?
- Dans votre classe vous proscrivez toute notation chiffrée. Quels arguments choisissez-vous pour expliquer ce choix aux familles lors de la réunion de rentrée ?

Texte 2 Définition de l'évaluation EVALUATION (Théories de l') dictionnaire de l'éducation-

Ouvrage collectif sous la direction d'agnès Van Zanten PUF septembre 2008

L'expression « évaluation éducative »

Renvoie, selon une première acception, à l'évaluation des élèves et à la conduite de la relation pédagogique ; en anglais on dit « *assessment* ». Une deuxième acception de l'évaluation éducative s'est répandue plus récemment avec la préoccupation d'une maîtrise des dépenses publiques et la recherche d'une efficacité accrue dans la gestion ; elle relève du thème dit de la régulation ou de la gouvernance des systèmes éducatifs ; en anglais on dit « *educational evaluation* ».

Cependant, la distinction entre ces deux types d'évaluation n'est plus, aujourd'hui, aussi tranchée que ces définitions le laissent entendre. Ainsi concernant les évaluations diagnostiques dites « de masse » qui se pratiquent en France depuis 1989, les épreuves sont mises au point par des experts, à ce titre on les dit « externes ». Elles sont destinées à aider les enseignants dans le diagnostic et la résolution des difficultés de chacun des élèves. Elles sont passées dans les classes, corrigées par les professeurs. Leurs résultats individuels sont susceptibles d'être communiqués aux élèves ou à leurs familles, ce qui en fait des « *assessments* ». Elles nourrissent également la connaissance à un moment donné d'un état du système éducatif, par exemple elles permettent de dire que tel pourcentage d'élèves entrant en sixième ne maîtrise pas telle ou telle compétence, à ce titre il s'agit d'une « *educational evaluation* ».

A l'inverse, il existe des évaluations « internes », c'est-à-dire élaborées et mises en œuvre par les enseignants, comme le baccalauréat en France, qui sont des « *assessment* ». Cependant, leur effet sur la relation pédagogique est faible, puisqu'il s'agit d'un examen terminal. Mais, les résultats étant publiés dans la presse sous forme de palmarès des établissements, elles deviennent des « *educational evaluations* » et ont des effets sur la régulation du système, puisqu'elles provoquent une certaine mise en concurrence des établissements.

EVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation des apprentissages est un aspect essentiel de toute activité d'éducation ou de formation. Elle est constituée d'une même série de démarches, quels que soient les moyens particuliers adoptés pour tel niveau de formation ou pour telle discipline. Ces démarches sont : 1/ la définition de l'objet d'évaluation ; 2/ la récolte d'informations concernant la démarche des apprenants en rapport avec l'objet choisi ; 3/ l'interprétation des informations recueillies ; 4/ la prise de décision et la communication d'appréciations à autrui (aux apprenants, collègues, parents d'élèves, responsables de formation, etc ...). Ces démarches peuvent être effectuées de manière formalisée à l'aide de divers instruments : listes d'objectifs d'apprentissage, formulaires d'épreuves, critères de correction, fiches de *feedback*, bulletins ou portfolio réunissant les résultats de plusieurs évaluations, etc . Elles peuvent aussi se réaliser de manière informelle, sans instrumentation particulière : par exemple, l'enseignant veut apprécier l'adéquation des démarches de résolution de problème des apprenants, les observe dans une situation de travail en petits groupes, interprète ses observations en fonction d'hypothèses fondées sur son expérience professionnelle, intervient en formulant des suggestions pour la poursuite du travail par chaque groupe. Alors que les procédures formelles d'évaluation représentent une activité spécifiquement évaluative, détachée de l'enseignement, les démarches informelles sont intégrées dans la situation d'apprentissage et contribuent à la gestion de celle-ci.

Fonctions d'évaluation

Les travaux de Bloom, Hastings et Madaus (1971) sont à l'origine de la distinction, désormais classique, entre trois fonctions de l'évaluation des apprentissages qui sont généralement désignées dans les publications de langue française par les termes d'évaluation formative, sommative et pronostique. (...)

On considère notamment que les trois fonctions de l'évaluation concourent à une finalité générale qui est la régulation des processus de formation. Cela signifie que les informations provenant de l'évaluation ont pour but d'assurer l'articulation entre les caractéristiques des personnes en formation, d'une part, et les caractéristiques du système de formation, d'autre part.

Dans les formes classiques de l'évaluation, c'est-à-dire l'évaluation pronostique liée aux décisions d'admission et d'orientation, et l'évaluation sommative permettant la certification des acquis, il s'agit de vérifier si les caractéristiques des apprenants répondent aux exigences du système et de réguler leur progression à travers les points d'entrée, de passage et de sortie des cursus de formation.

Dans l'évaluation formative, la direction de la régulation s'inverse : on cherche à vérifier si les apports du système (méthodes d'enseignement, modes d'animation et d'encadrement, activités d'apprentissage, outils, etc...) correspondent aux « exigences » des apprenants (à leurs besoins, intérêts, niveaux d'acquisition préalables, etc ...) On met en place en conséquence des régulations visant à différencier les conditions d'apprentissage et à assurer ainsi un encadrement optimal de l'apprenant.

Objets d'évaluation

Les objets d'évaluation sont d'abord des objets d'enseignement définis par le curriculum du système de formation. Sans doute conviendrait-il de dépasser l'opposition compétences/connaissances pour reconnaître que la notion de compétence englobe celle de connaissance. Une compétence est constituée de ressources cognitives, reliées à des ressources affectives, sociales, psychomotrices et à des supports externes (outils et artefacts qui amplifient et modifient les processus internes). En construisant des dispositifs d'évaluation des apprentissages, il est souvent nécessaire de prévoir une évaluation à deux niveaux, à savoir une appréciation de la mise en œuvre d'une compétence dans une situation complexe (de production, de résolution de problèmes, de recherche, etc ...) et une appréciation de la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire disciplinaires qui sont au centre de la compétence.

Outils d'évaluation

Les outils d'évaluation les plus courants sont les multiples formes du contrôle écrit (examen, épreuve, test) qui s'appliquent aisément lors des évaluations collectives. D'autres types d'instruments trouvent toutefois une certaine place : grilles d'observation, fiches d'appréciation, questionnaires d'autoévaluation, portfolios.

On distingue trois cadres de référence pour l'interprétation des résultats d'évaluation :

- Interprétation à référence normative, lorsque l'appréciation des résultats d'un individu est située par rapport aux résultats d'un groupe de comparaison,
- Interprétation à référence critérielle (ou critériée), lorsqu'on compare le niveau de l'apprenant au niveau fixé par un objectif ou un critère, sans tenir compte des performances des autres personnes en formation,
- Interprétation autoréférencée, si on analyse l'évolution de l'apprentissage en comparant le niveau atteint par l'apprenant à un moment donné à son niveau précédent.

Le jugement professionnel en matière d'évaluation implique la mise en relation d'informations de nature fondamentalement différente : éléments quantitatifs provenant de contrôles écrits par exemple et éléments qualitatifs provenant d'observations et d'interactions avec les apprenants. L'évaluation des apprentissages participe donc pleinement aux complexités présentes dans toute action de formation : elle tente de tenir compte des spécificités de chacun pour le soutenir dans ses apprentissages et de créer, en même temps, un cadre suffisamment standardisé pour assurer l'équité des décisions résultant de l'évaluation.

Entretien



Pierre Merle est agrégé de sciences économiques et sociales et professeur de sociologie à l'IUFM de Bretagne. Il s'est penché sur les problématiques de l'évaluation, du droit au sein de l'école ou de la ségrégation scolaire.

« Ce qui est conçu comme des solutions constitue une partie centrale du problème »

L'US : En France, la problématique de l'évaluation des élèves tourne très souvent autour de la question de la notation comme mode d'évaluation. Ce mode d'évaluation fait toujours débat. Pourquoi la remettre en cause ?

Les pratiques actuelles de notation posent trois types de problèmes. Le premier tient au fait que la notation ne permet pas une évaluation fiable des compétences d'un élève. Corrigées plusieurs fois, les copies des élèves n'obtiennent pas les mêmes notes et, quelle que soit la discipline, les écarts de notes sont considérables. Ce résultat a été montré plusieurs centaines de fois ! Le second problème, moins connu, mais également largement montré, tient à l'existence de « biais de notation », équivalents à des erreurs systématiques de notation. Les élèves redoublants et en retard, ainsi que les garçons et les enfants d'origine ouvrière font, à compétences scolaires égales mesurées par des tests anonymes, l'objet d'une notation moins favorable. Le troisième problème, en partie spécifique à la France, résulte d'un barème de notation dans lequel les notes inférieures à la moyenne, de zéro à 9, sont particulièrement nombreuses. Cette spécificité française favorise une démotivation particulièrement fréquente parmi les élèves français.

L'US : Pourtant, vos derniers écrits ne proposent pas une abolition radicale de l'évaluation par la notation. Pourquoi ? Est-ce une perspective irréaliste en France ?

L'expérience actuelle des classes sans note est une innovation étrange car la note est présente dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs, y compris les plus équitables et les plus efficaces. La suppression de la note n'est pas une bonne solution si elle n'est pas remplacée par un mode d'évaluation fiable des compétences des élèves, qui est nécessaire aux processus d'apprentissage et à l'orientation. La note remplit très mal cette fonction d'évaluation pour les raisons indiquées ci-dessus mais elle l'assure tout de même. Pour l'instant, dans le cadre du socle commun, la note ne peut être remplacée par le livret personnel de compétences. Celui-ci exige un difficile travail de mise en œuvre si bien que l'expérience des classes sans note revient *grosso modo* à dire aux professeurs : « les notes sont un problème, débrouillez-vous pour faire sans elles ! ». Cette démarche n'est pas satisfaisante. Pour réussir, l'innovation doit être pensée en amont, faire l'objet d'un suivi pour assurer des ajustements indispensables, et déboucher sur une évaluation finale.

L'US : Il existe plusieurs manières de pratiquer l'évaluation par notation, notamment selon les pays. Quelles pistes nous fourniraient-elles pour faire évoluer l'évaluation par notation ?

Dans une optique de changement des pratiques de notation, il serait judicieux de s'inspirer des pratiques d'évaluation et de notation en vigueur dans les systèmes éducatifs performants. À titre d'exemple, en Finlande, école la plus efficace et la plus équitable, les exercices des élèves font l'objet d'une notation allant de 4 à 10/10. Un 4/10 signifie échec dans l'exercice ; 5 : suffisant ; 6 : moyen ; 7 : satisfaisant ; 8 : bien ; 9 : très bien ; 10 : excellent. Avec un 4/10, l'élève sait parfaitement qu'il a échoué à son exercice. Cette note basse présente toutefois le grand avantage de ne pas enfoncer l'élève. Il lui est possible d'avoir un 5/10, voire un 6/10 et, finalement, d'obtenir la moyenne. Il en est autrement en France : un 5/20 supprime tous espoirs ultérieurs d'obtention de la moyenne car un élève en difficulté sait bien qu'il n'aura jamais 15/20... La

recherche a bien établi aussi que les notes mises aux devoirs des élèves exercent un effet sur leurs progrès scolaires. Les notations sévères – même si les professeurs se disent « justes » – favorisent le découragement et le décrochage.

Ce qui caractérise l'évaluation des élèves finlandais est l'existence d'évaluations chiffrées avec peu de notes basses et, aussi, d'évaluations standardisées fréquentes. Il s'agit d'évaluations qui permettent d'obtenir une connaissance comparative du niveau des élèves. Ces évaluations nationales ne font pas l'objet de publicité. Le principe n'est pas de montrer du doigt les établissements qui connaissent des difficultés mais d'apporter des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans le cadre d'évaluation de ceux-ci. Il faut aussi préciser que le redoublement n'existe pas ou exceptionnellement, seulement en fin de collège, pour préparer l'entrée en lycée. Dès qu'un élève est en difficulté, il fait l'objet d'une aide individualisée. La non-mise à l'écart des élèves en difficulté scolaire,

par une note stigmatisante, un redoublement ou une filière de relégation, est au fondement du système non ségrégatif finlandais. L'école allemande a des caractéristiques également instructives. Outre un barème de notes restreint, de 1 (excellent) à 6 (pour une copie blanche) et une moyenne à 4, le nombre de filières de scolarisation a été réduit depuis 2000 en raison du « choc PISA », c'est-à-dire les mauvais résultats des collégiens allemands. L'école française est un contre-modèle. Pas de « choc PISA » et, paradoxalement, une partie essentielle des politiques éducatives consiste à différencier : créer des filières, multiplier les labels, développer les options distinctives... Ces politiques de différenciation renforcent les hiérarchies scolaires au détriment des apprentissages. Ce qui est conçu comme des solutions constitue une partie centrale du problème... ■

