

| | |
|---|---------------------|
| ACADÉMIE D'AIX - MARSEILLE | SESSION 2006 |
| Concours externe de professeur des écoles Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury | |
| Durée : 1 heure de préparation + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien | |

Sujet J1-4

« Les acquis des élèves sous le masque de la moyenne »
extrait de « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école » ; Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale ; Juillet 2005

Nombre de pages du sujet : 3 (hors page de garde)

Dégagez les idées essentielles de ce document.

2. 5. Conclusion : les acquis des élèves sous le masque de la moyenne

Le souci d'évaluer les acquis des élèves, de savoir ce qu'ils savent, n'est pas récent. L'approche s'est faite empiriquement : la notation et le suivi quotidien d'abord, puis, développée en parallèle, une évaluation d'un type nouveau, plus qualitative, aux objectifs différents, aux méthodes qui se cherchent encore parfois. Une évaluation qui doit servir le pilotage du système et celui des disciplines, la pratique enseignante du maître ou du professeur, l'information des familles et l'accomplissement du « destin scolaire » de l'élève.

Loi organique relative aux lois de finances (LOLF), loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole, développement des dispositifs internationaux d'évaluation des systèmes éducatifs : en France, aujourd'hui, ces trois éléments essentiels replacent les acquis effectifs des élèves au cœur des préoccupations des évaluateurs. Mais le paysage français de l'évaluation des acquis reste contrasté. Les zones d'ombre y sont nombreuses. Un écart subsiste entre les ambitions proclamées et la réalité des usages ou des pratiques.

Aux divers responsables du système éducatif – directions du ministère, rectorats, inspections académiques, directions d'écoles et d'établissements – s'impose aujourd'hui une délicate mission : substituer à un pilotage traditionnel par les moyens et par les normes un pilotage par les résultats rapportés aux objectifs, c'est-à-dire par la performance. Cette démarche suppose l'existence d'outils adaptés et la volonté d'en exploiter le produit. Or, malgré l'ampleur apparente de l'appareil d'indicateurs dont dispose le système éducatif, on perçoit rapidement un manque : celui d'instruments simples de connaissance des résultats des élèves, fondés sur des protocoles partagés, permettant une approche analytique, des conclusions fiables et des comparaisons incontestables. Quand l'outil existe, c'est l'usage qui fait défaut, chez des responsables soumis aux exigences de la gestion et plus préoccupés, de ce fait, de mouvoir des flux que d'analyser la construction des savoirs.

Cette dernière s'effectue par référence à des programmes par discipline ou des référentiels par métier. Programmes et référentiels évoluent aujourd'hui. Les compétences ou les connaissances à acquérir y sont peu à peu plus clairement explicitées. Mais la responsabilité de l'enseignant reste entière pour passer du programme officiel au programme enseigné. Entre l'un et l'autre s'exerce la liberté pédagogique du maître ou du professeur, que des corps d'inspection surchargés de tâches multiples ne sont, pour l'heure, qu'insuffisamment en mesure d'encadrer et de guider. Si la définition et l'économie des épreuves d'examens peuvent faire levier pour agir sur les pratiques, il y a quelque risque à trop en jouer, dans un paysage disciplinaire concurrentiel où l'évaluation au baccalauréat peut constituer la condition même de l'existence et de la légitimité d'une discipline. Enfin, le degré d'assimilation par l'élève du programme enseigné demeure, pour une large part, une zone obscure que les notations ou les évaluations nationales restent impuissantes à éclairer avec précision dans chaque champ disciplinaire.

Entre les murs de la classe les trois types d'évaluation, diagnostique, formative, sommative, sont diversement mises en œuvre : usages et pratiques divergent entre

le premier et le second degré et, plus simplement, d'un enseignant à l'autre. Si les banques d'outils existent et commencent à être utilisées, l'absence de protocoles communs et souvent de dynamique collective des enseignants, la disparité des usages de l'évaluation, l'opacité des objectifs de progression, l'impact souvent faible sur la pratique pédagogique, enfin la tyrannie de la note dans le second degré constituent autant d'obstacles à la visibilité des acquis réels. La boîte noire s'entrouvre avec peine.

Aussi l'institution est-elle le plus souvent impuissante à rendre compte avec précision aux élèves et à leur famille de la réalité des savoirs ou des savoir-faire acquis comme des progrès accomplis dans leur apprentissage. Défaut d'autant plus évident qu'elle s'est peu souciée jusqu'ici d'imposer des normes contraignantes ou d'harmoniser les pratiques : la liberté donnée aux acteurs locaux a pour revers l'hétérogénéité des documents produits et la faiblesse de l'information qu'ils véhiculent. De plus, l'usage fait par l'institution elle-même nuit à la juste représentation d'un parcours scolaire de l'élève conçu comme une séquence ininterrompue de la maternelle à l'engagement professionnel. Entre les degrés, les cycles, les années même, les césures se multiplient. Les documents sont transmis mais non exploités. L'« amnistie pédagogique » est proclamée chaque fin d'année scolaire. La défiance légitime à l'égard de la constitution d'un « casier judiciaire de l'élève » rend du même coup fragile toute idée de suivi et de progrès sur le long terme. À travers le kaléidoscope du système éducatif, le parcours scolaire de l'élève se dessine moins comme une courbe que comme une « nuée de points », ramenés chaque fois à des coordonnées différentes. Mettre en lumière le capital acquis et la progression des acquisitions devient, dans ces conditions, une tâche singulièrement difficile.

Pour qui examine, comme nous l'avons fait, les obstacles auxquels se heurte, pour les pilotes du système ou des disciplines, pour les enseignants comme pour les élèves et leurs familles, le développement d'une culture de l'évaluation des acquis, des constantes apparaissent. Qu'il s'agisse en effet des résultats individuels de l'élève à partir du collège ou des résultats d'une classe, d'une école, d'un établissement, d'un département voire d'une académie, les évaluations menées souffrent d'un même défaut : un souci presque religieux de prendre pour référence la moyenne et d'aboutir à un classement, c'est-à-dire à la définition d'une situation *relative* et non d'une situation *absolue*.

Le système de la notation, qui perdure dans le second degré et qui se réintroduit parfois en « doublure » dans le premier degré, permet de revenir à des habitudes ancrées depuis de longues années et de répondre aux exigences des familles qui veulent être renseignées sur les performances finales de leurs enfants : oui ou non, l'élève satisfait-il aux exigences scolaires attendues ? L'univocité apparente de la réponse (oui ou non) et la multiplicité des contrôles donnent à la notion de moyenne un relief considérable. À double titre : d'une part la moyenne (de 10/20) constitue le seuil qu'il faut atteindre, ou qu'il suffit d'atteindre, pour satisfaire aux exigences requises ; d'autre part, il est justifié de n'atteindre ce seuil « qu'en moyenne », c'est à dire qu'au terme du cumul de plusieurs notes obtenues à des contrôles différents et d'un calcul de la note moyenne. Il résulte de cette religion de la moyenne nombre d'effets pervers déjà aperçus, qui jouent le plus souvent contre l'égalité et l'équité.

La même tentation prévaut pour les examens, puisque, contrairement au système des « crédits » pratiqué dans d'autres pays, la compensation généralisée des notes des différentes disciplines offre la possibilité aux candidats, malgré le correctif des coefficients, d'obtenir leur diplôme en atteignant simplement, sur l'ensemble des épreuves, une « moyenne » qui n'a d'autre signification qu'arithmétique.

La prévalence de la notion de « moyenne » constitue donc un obstacle pour traduire en termes d'acquis et de savoirs réels les notes et les résultats aux examens. La référence à une moyenne permet surtout de situer le résultat obtenu dans une hiérarchie. La religion du classement est le corollaire de la religion de la moyenne. Or ce classement est par définition le produit d'une évaluation relative qui mesure des degrés respectifs plus ou moins grands de réussite ou d'échec.

Les notions de moyenne et de classement ont imprégné l'ensemble du système éducatif français et ses modes d'évaluation, bien loin de pratiques du monde du travail qui parle en termes de motivation, de compétences, de démarche qualité. Dès lors que l'évaluation porte sur une classe, une école, un établissement, un département, une académie, les observateurs estiment les résultats à l'aune de la moyenne (moyenne départementale, moyenne académique, moyenne nationale) : ils mesurent une fois encore des écarts, non des réalités. Rapporter des résultats ou des constats relatifs aux flux ou aux parcours scolaires à une moyenne et non à des exigences ou à des objectifs définis en amont risque de réduire singulièrement la portée, voire de biaiser la signification, d'une telle évaluation.

Cette « déviance » que fait courir au système éducatif la double idéologie de la moyenne et du classement conduit à s'interroger. Dès lors que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école impose la maîtrise d'un « socle » commun de compétences et de connaissances, on voit mal comment cette idéologie pourrait subsister intacte.