

LE CONSEIL DE CLASSE

J.-M. De Ketele définit le conseil de classe comme « le travail d'équipe des éducateurs de cette classe qui consiste à rassembler, analyser et synthétiser les informations pertinentes, valides et fiables pour prendre les décisions pédagogiques concrètes qui permettent de progresser dans la recherche des objectifs éducatifs que l'École s'est fixés ». Il ajoute même que « le conseil de classe est un travail d'équipe et non simplement la juxtaposition d'individualismes ». Cette définition nous apporte un point de repère à partir duquel nous cheminerons.*

QUE POUVONS-NOUS DIRE DE LA SITUATION HABITUELLE ?

Sans aucun doute, le conseil de classe est une pratique connue de la plupart des lecteurs. Trimestriellement, il constitue pratiquement l'unique moment de rencontre entre les professeurs d'une même classe. Certes, cette réunion est ouverte puisque les représentants de l'administration, les délégués des élèves et ceux des parents d'élèves, le conseiller d'orientation et le conseiller d'éducation peuvent y participer. Mais elle n'offre guère de place à la concertation, ce qui constitue le premier obstacle à un travail en équipe posé comme nécessaire.

Force est de constater que le conseil de classe se limite à des constats d'échecs ou de réussites issus d'impressions individuelles mises en commun. Le verdict tombe, bien souvent fondé sur des propos très relatifs et surtout sans l'ombre d'une proposition de solutions explicites d'aide, en dehors du registre des appels à « plus d'attention » ou « plus de travail » ou « plus d'efforts » ou... etc.

Le conseil de classe fonctionne comme une instance permanente de sélection, finalisée par le passage dans la classe suivante sans aucune référence au caractère « formatif » de l'évaluation, (cf. : évaluation formative). Il s'apparente davantage à un lieu où sont expédiées les affaires courantes concernant les résultats offerts par les « notes » attribuées au cours du trimestre, qu'à un lieu d'échange en vue d'une évaluation globale et individuelle.

En tant que réunion d'individus, le conseil de classe est régi par des lois sur lesquelles l'approche fournie par la « dynamique des groupes » apporterait un précieux éclairage. Chaque participant y a

un pouvoir qu'il peut tenir de sa fonction dans l'établissement, de la place de la discipline qu'il enseigne dans la hiérarchie implicite des enseignements, ou de bien d'autres facteurs. Or, cette diversité des pouvoirs intervient dans les prises de décision et en relativise le sens. C'est ainsi que l'on peut parfois observer des basculements spectaculaires, voire paradoxaux, de position du groupe quant à une décision d'orientation, par exemple. Nous ne pouvons alors oublier que le conseil de classe est souverain. Les conséquences de ses décisions sur le devenir social et psychologique de l'élève sont à considérer avec gravité.

Toutefois, il convient de tempérer la virulence des critiques. Dans les conditions actuelles, il ne paraît guère possible de faire mieux. La forme actuelle du conseil de classe résulte de l'histoire de sa pratique au sein du système scolaire et du système social. Elle est à considérer comme une pratique du moindre mal dans le processus d'orientation. La position-charnière entre le système scolaire et le système socio-économique place le conseil de classe comme un « objet » à manipuler avec précaution. Sa remise en cause hâtive risquerait de conduire à des dérapages et des glissements de perspectives tels que le remède deviendrait pire que le mal.

LE CONSEIL DE CLASSE : VERS UNE PROBLÉMATIQUE

Les propos issus de l'analyse succincte de la situation habituelle ne visent nullement à justifier l'immobilisme et la résignation. Bien au contraire, ils cherchent à enclencher une réflexion sur le conseil de classe de laquelle devrait surgir une problématique. Il convient d'articuler cette problématique autour de quatre axes principaux :

— les buts et les objectifs du conseil de classe : pour quoi, pour qui est-il organisé ?

— la composition du conseil de classe : qui participe au conseil ?

— le fonctionnement du conseil de classe : comment peut-on organiser un conseil de classe efficace ? Comment doit-on l'organiser pour qu'il soit cohérent avec la méthode pédagogique dans laquelle il s'inscrit ?

— la préparation du conseil de classe : à quel moment de l'année scolaire doit-on placer le conseil de classe ? Comment s'inscrit-il dans le déroulement de l'année

scolaire ? Que doit-on faire avant ?... pendant ?... après ?

Certes, ce questionnement est sans doute encore incomplet au regard de la complexité du problème que pose le conseil de classe. Mais il contribue à la formulation d'une question centrale qui peut être le point de départ de nombreuses recherches :

Peut-on organiser un conseil de classe qui permette un échange réel d'informations entre les divers partenaires concernés en vue de prendre des décisions efficaces et justifiées par des données pertinentes, valides et fiables recueillies au préalable ?

Peut-on améliorer le fonctionnement du conseil de classe dans ses dimensions pédagogiques et psychologiques ?

LES APPORTS DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES EN EXPÉRIMENTATION A LA PROBLÉMATIQUE DU CONSEIL DE CLASSE

Les équipes pédagogiques engagées dans l'expérimentation se sont trouvées confrontées à cette problématique du conseil de classe. Notons qu'elles satisfaisaient déjà à une condition requise dans la définition préalablement posée dans cet exposé : « travailler en équipe ». Toutefois, elles ont perçu le conseil de classe comme un bastion difficilement perméable à la transformation. Cet état de fait, même déploré, a été plus ou moins accepté comme un compromis incontournable.

Et pourtant peut-on s'intéresser à l'élève et sa scolarité d'une façon radicalement différente au conseil de classe et au sein de la pratique de la classe ?

Quand bien même une distance non négligeable subsiste encore entre les orientations pédagogiques et leur pénétration dans la pratique pédagogique au sein de la classe, aucun enseignant ne peut rester insensible à cette question.

Ainsi, face à la complexité du problème, les équipes pédagogiques renoncent à l'objectif du bouleversement total immédiat et s'engagent dans des stratégies qui procèdent par retouches successives.

L'apport le plus remarquable porte en fait non directement sur le conseil de classe mais sur sa préparation. La nécessité d'une phase préparatoire continue

* Observer pour éduquer, J.-M. De Ketele, Peter Lang, 1980.

précédant le conseil est soutenue par toutes les équipes. Si nous poussions à ses limites ce système, nous aboutirions à une situation paradoxale où le conseil de classe se réduirait à une chambre d'enregistrement chargée d'entériner les décisions avec la transparence nécessaire, et ce, après avoir été le moteur essentiel de la problématique.

Dans cette phase préliminaire, l'essentiel du travail consiste à établir des lieux, des moments et des outils pour mieux acheminer les informations issues des pratiques d'évaluation mises en place. De plus, une évolution de la perception du conseil de classe apparaît clairement comme en témoigne cette phrase extraite d'un compte rendu annuel d'une équipe : « Lors des séances de concertation, nous envisageons la présentation du conseil de classe, en terme d'équipe et non comme la somme d'individus défendant chacun sa matière. »

Les équipes pédagogiques ont cherché prioritairement à instaurer un dialogue réel entre les élèves et les professeurs et à lui donner un sens. Pour ce faire, elles n'ont pas hésité à organiser des réunions de concertation avec les élèves, ou à faire participer les élèves eux-mêmes au conseil de classe.

UN EXEMPLE DE DÉMARCHE SUIVIE PAR UNE ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Il s'agit évidemment d'un exemple choisi parmi d'autres. Le choix est simplement fondé sur une meilleure connaissance de la démarche puisque j'appartiens à l'équipe pédagogique en question (celle du lycée de Montceau-les-Mines).

La classe concernée est une classe de seconde (options : anglais 1, allemand 2, informatique et gestion, dactylo). Elle est constituée de trente-cinq élèves. La totalité des enseignants participent au travail de l'équipe pédagogique, cependant avec des degrés d'implication plus ou moins élevés.

Dès le départ, l'équipe s'est fixé le but de donner une forme au conseil de classe qui permette d'accroître significativement l'implication et la participation des élèves. (Voir tableau ci-contre)

En aménageant ainsi le fonctionnement du conseil de classe, l'équipe a trouvé une solution locale qui répond au projet de travail émis.

Nous donnons ci-après deux outils à partir desquels l'équipe pédagogique recueille une part des informations qui sont utilisées pour le conseil de classe.

A. La grille d'évaluation concernant l'ensemble des matières :

Il s'agit de la grille fournie au paragraphe IV de l'article précédent sur les procédures d'évaluation.

Phase n°	Durée	Participants	Tâches
1	?	Chaque professeur individuellement.	Remplit le bulletin trimestriel et la grille d'évaluation (ci-après).
2	1 h	L'ensemble des professeurs de l'équipe, réunis en réunion de concertation.	Analyse des bulletins et des grilles pour en faire une synthèse à partir d'un code à trois modalités : (+) : objectif atteint globalement (o) : objectif partiellement atteint (-) : objectif non atteint.
2	1 h	Les élèves réunis en quatre groupes (les « groupes de vie »).	— Faire le point sur les difficultés de chacun. — Désigner deux délégués du groupe au conseil de classe. — Organiser un compte rendu pour la réunion coopérative.
3	1 h	Tous les élèves. Tous les enseignants (réunion coopérative).	— Chaque groupe rapporte son compte rendu — Chaque élève prend connaissance des résultats de la synthèse à partir d'une fiche qui lui est remise à partir de la grille d'évaluation et de son bulletin trimestriel. — Chaque élève peut discuter les termes des évaluations avec le ou les professeurs de son choix.
4	1 h	Tous les professeurs de la classe. Les deux délégués d'élèves. Les deux représentants de de parents d'élèves. Les huit délégués des « groupes de vie ». Les membres de l'administration (censeur ou proviseur, CPE). Le conseiller d'orientation.	— Exposé par le professeur principal de la synthèse effectuée précédemment. — Distribution à chaque membre du conseil de la synthèse rédigée. — Déroulement du conseil de classe sous sa forme habituelle mais en y intégrant les informations drainées lors de sa préparation.

B. La fiche-bilan spécifique à quatre disciplines :

mathématiques, français, histoire, géographie. (Voir page suivante)

Annexe : explications concernant la fiche « bilan individuel de travail ».

Ce document est destiné à inciter chacun à faire le point et à laisser trace de cette réflexion. Il est demandé de le remplir avec soin à l'issue de chaque période déterminée par le plan de travail. Cette fiche sera ramassée et analysée par les professeurs. Elle constitue un outil de dialogue entre l'élève et les professeurs. Elle peut aussi être visée par les parents.

Pour plus de précision, voici une explicitation des rubriques :

Autocontrôle : usage de livrets ou documents autocorrectifs divers, dans le but de faire par soi-même le point sur la maîtrise d'une notion.

Recherche libre : toute recherche, soit donnée par les professeurs, soit apportée par l'élève dont le cadre, les méthodes sont à l'initiative du « chercheur » (par opposition aux exercices dont la réponse trouve ses sources assez rapidement dans le cours).

Toutefois, il convient de préciser que cette recherche doit déboucher sur une production communicable sous forme

orale (exposé) ou écrite (affichage, article de journal, dossier, etc.)

Lecture : est prise en compte dans cette rubrique, toute lecture de documents concernant de près ou de loin les quatre matières ou un domaine y faisant référence.

Exemples : passage d'un livre (même scolaire), article d'une encyclopédie ou dictionnaire, roman dont les personnages parlent de maths ou de sujets ayant rapport aux maths, articles de journaux ou de revues, BT2, etc.

Je critique-je suggère : cet avis peut concerner aussi bien le contenu que la méthode. Il sert à réguler l'organisation du travail.

Mes difficultés : il s'agit d'être le plus précis possible afin de rendre l'aide plus efficace. Des généralités ne pourront souvent pas recevoir de réponse.

J'ai été intéressé par : ...

J'évalue moi-même : cette rubrique figure afin d'entraîner l'élève à porter un jugement sur lui-même. Ce point de vue peut être ensuite discuté avec les professeurs.

CODE : tf (très faible) - f (faible) - m (moyen) - AB (assez fort) - B (fort) - TB (très fort).

B. BILAN INDIVIDUEL pour le mois de

Nom: _____ Prénom: _____ Classe: _____
 Date de remise du bilan : _____
 Disciplines concernées par ce bilan : mathématiques (M)
 français (F)
 histoire (H)
 géographie (G)

J'ai réalisé :
 "autocontrôle" + "recherche libre" + "lecture"
 + + +
 + + +

Mes difficultés : _____
 Je critique : _____ je suggère : _____

J'ai été intéressé(e) par : _____

J'évalue moi-même : (mettre une x dans la case correspondante)

		tf	f	m	AB	B	TB								
mon niveau	M	0	0	0	0	0	0		mon intérêt	M	0	0	0	0	
	F	0	0	0	0	0	0			F	0	0	0	0	
	H	0	0	0	0	0	0			H	0	0	0	0	
	G	0	0	0	0	0	0			G	0	0	0	0	
		tf	f	m	AB	B	TB			tf	f	m	AB	B	TB
mon travail	M	0	0	0	0	0	0		mon attention	M	0	0	0	0	0
	F	0	0	0	0	0	0			F	0	0	0	0	0
	G	0	0	0	0	0	0			G	0	0	0	0	0
	H	0	0	0	0	0	0			H	0	0	0	0	0

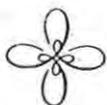
Observations des professeurs: _____

**QUELQUES PAS VERS
UN AMÉNAGEMENT
PERTINENT DU CONSEIL
DE CLASSE**

L'organigramme ci-après propose un chemin à parcourir à la manière d'un jeu de l'oie. Son but est de fournir un point de départ à une réflexion et à une mise en pratique.

**POUR CONCLURE
CES PROPOS SUR LE
CONSEIL DE CLASSE...**

Il va de soi que l'existence d'une équipe pédagogique, d'une volonté de faire quelque chose d'autre, d'un désir de transparence et de validité des décisions à prendre ne suffisent pas à éliminer tous les obstacles. Les difficultés qu'ils posent alors sont susceptibles d'effets divers allant de la création d'une situation de blocage à celle d'un dynamique de réflexion porteuse de transformation. Par ailleurs, il semblerait inutile de centrer la totalité d'un travail d'équipe pédagogique sur une recherche sur le conseil de classe. En effet, ce dernier ne constitue nullement une fin en soi mais un moyen, une étape dans un processus pédagogique duquel il importe de ne pas le détacher.



**Les procédures d'évaluation au cœur du travail
en équipe pédagogique :
pour une plus grande cohérence**

Si les équipes pédagogiques se sont avant tout constituées pour améliorer les apprentissages des élèves dont elles avaient la responsabilité, elles n'ont pu faire l'impasse sur les multiples questions touchant à l'évaluation. Ne serait-ce qu'en s'interrogeant sur l'efficacité de leurs démarches relativement à la lutte qu'elles projetaient d'engager contre l'échec scolaire, ces équipes se trouvaient au cœur de problématiques relevant du domaine de l'évaluation.

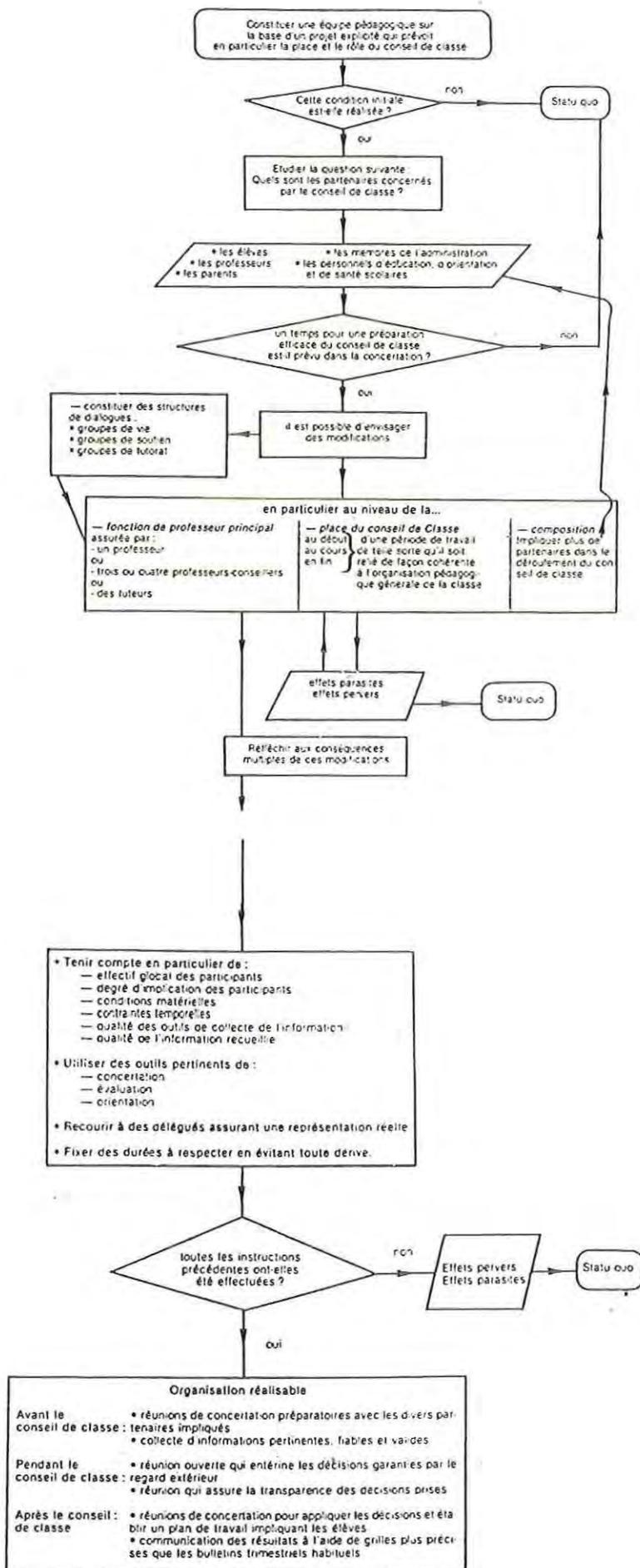
Avant de parler des actions que ces équipes pédagogiques ont pu alors conduire, nous examinerons quelques obstacles relatifs à ces questions dans le cadre habituel où elles ont agi.

A BOULETS ROUGES...

Dans le cadre scolaire habituel, la question de l'évaluation est particulièrement délicate à aborder. Quand le terme même est prononcé, il évoque d'emblée les termes : « diplômes », « examens », « notation ». Pourtant, une observation

un peu attentive de la situation fait rapidement découvrir les effets pervers d'un tel point de vue. De là les incidences des « examens » sur notre système scolaire ! Ceux-ci sont devenus le but d'un cycle d'études, au lieu d'en être la vérification. Ils ont mené à la pratique du bachotage et leur impact est très important car, de ce fait, ils commandent toute la formation. En effet, force est de constater que ce sont les examens qui donnent un caractère paralysant aux programmes et imposent des rythmes trop rapides. Ainsi, par exemple, qui n'a pas eu recours au moins une fois aux « impasses » ? Qui n'a pas été incité à abandonner une matière parce qu'elle était « facultative » à l'examen ? Quand au jeu des coefficients, n'a-t-il pas pour rôle celui de hiérarchiser les différents aspects de la connaissance ?

Comment, dans ce climat, peut-on développer le plaisir d'apprendre ? D'un point de vue général, nous sommes conduits à nous interroger sur la réussite d'un système d'enseignement dont les objectifs d'évaluation supplantent ceux de formation.



Venons en maintenant à ce qui est inmanquablement associé à l'idée d'examen... Vous avez sans doute reconnu : les « notes » et la « sacro-sainte moyenne » qui détermine le seuil fatidique entre les « élus » et les « collés ». C'est pourquoi, parler de l'évaluation dans le cadre scolaire se réduit la plupart du temps à évoquer la « notation » et le problème de l'attribution des « notes ».

Pourtant ne serait-il pas utile de se poser quelques questions ?

— N'y a-t-il pas d'autres manières de traduire des évaluations ?

— Les épreuves d'évaluations sont-elles nécessairement celles laissées par la tradition des examens ?

— Et même, à quelles fonctions s'apparentent-elles ?

Malheureusement, nous assistons à une véritable fuite face à ces questions. Le mode de traduction par les « notes » semble si naturel que nul ne paraît pouvoir s'en passer, quand bien on s'accorde sur son imperfection ! Cette imperfection est d'ailleurs justifiée par plus de cinquante années de recherches docimologiques. Aux environs de 1922, H. Piéron concluait déjà :

« Pour connaître la note d'un candidat, mieux vaut connaître l'examineur que le candidat. »

Plus récemment, les travaux de M.-C. Dauvisis (INRAP-Dijon) vont bien au-delà d'une simple critique de défauts, ils conduisent à une profonde remise en cause de l'« usage de la note en tant qu'outil d'évaluation ». Voici ce que nous pouvons en retirer :

— « La note, une valeur sûre ! »
L'exemple ci-après rapporté par H. Sire dans la revue des Amis de Sèvres (n° 2, 1968) : jugez-en par vous-même et trouvez la « vraie note » :

« Un devoir de géométrie a été corrigé et noté par cinquante-quatre professeurs de mathématiques. La distribution suivante a été obtenue :

notes :						
04	05	06	07	08	09	10
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
1	0	2	0	1	2	2
notes :						
11	12	13	14	15	16	17
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
14	9	9	8	3	1	2

Quelle est donc la signification de la « note » ou même de la moyenne des « notes », quand elles sont aussi fluctuantes et quand, de plus, l'attribution de coefficients en amplifie les effets et la relativité quant à la sélection qu'elle opère ?

— « La note, un moyen rapide... » qui donne à tous l'illusion de la compréhension par un code très limité prétendant transmettre une information complexe. »

— « La note, un code secret... »

comportant vingt et un ou quarante et un symboles numériques qui n'ont de sens que pour celui qui la met, et qui ne livre jamais la clé de décryptage.

— « La note... de circonstance »
Pour essayer de comprendre la signification d'une note, il serait nécessaire de connaître :

- l'épreuve et ses objectifs
- le barème
- la classe
- les habitudes de notation de l'évaluateur
- les dispositions de l'élève qui a réalisé la production évaluée.

Chacun est à même de comprendre que la lecture du bulletin trimestriel ou du livret scolaire, voire d'un relevé de notes, est loin de rapporter ces informations.

— « Au nom de la science... la note ! »
C'est sans doute le point le plus grave sur lequel la critique de la note peut être fondée. Une note n'est ni une mesure ni une estimation au sens en usage dans les sciences physiques, par exemple. Elle ne représente nullement les données qu'elle prétend traduire par le seul fait qu'il n'existe pas d'homomorphisme de structure entre les données prises en compte dans l'évaluation et l'échelle des notes utilisées. Voilà qui n'est pas sans transgresser quelque peu les règles d'objectivité scientifique. L'usage de la note se fonde sur une triple confusion entre « numérique », « quantitatif » et « objectivité scientifique ». Il serait donc vain de penser qu'un devoir admette une « vraie note ». Ainsi l'idée de multicorrection en vue d'une moyenne ne fait qu'entretenir l'illusion d'une qualité de mesure.

— « La note... quelques facteurs de fluctuation »

Pour achever ce paragraphe, nous allons examiner quelques facteurs de variation dans l'attribution des notes.

— L'évaluateur.
Il développe certaines caractéristiques statistiques. Il est influencé par des effets didactologiques. Il s'appuie sur ses propres valeurs et demeure influencé inconsciemment par ses référents culturels.

— Le barème.
Changez de barème ; changez de note !
— La formulation des énoncés.

Elle recourt le plus souvent au flou artistique le plus parfait quant aux objectifs sous-jacents.

— L'organisation institutionnelle.
Notez, notez... il en restera toujours quelque chose !

Ce tour d'horizon sur la situation scolaire encore actuelle n'aurait que peu d'intérêt s'il ne débouchait sur une problématique de l'évaluation scolaire. C'est ce que nous exposerons dans le paragraphe suivant.

UNE DÉFINITION DE L'ÉVALUATION

Nous retiendrons la définition suivante :
« L'évaluation est le processus qui con-

siste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision. » (fournie par J.-M. De Ketele dans *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (page 266, 1986).

UN QUESTIONNEMENT FONDAMENTAL

A la notion d'évaluation se trouvent attachée une série de questions fondamentales qui permet de délimiter quelques problématiques.

- Pour quoi évaluer ?
On peut identifier au moins six buts :
— améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève,
— informer les parents sur la progression de leur enfant,
— informer l'élève sur sa propre progression,
— informer l'enseignant sur l'efficacité de son action pédagogique,
— décerner à l'élève des certificats nécessaires à la société et reconnus par elle,
— améliorer en général la qualité de l'enseignement.

Ceux-ci permettent de déterminer deux grandes catégories de fonctions de l'évaluation. La première est désignée par le terme « formative », on parle alors de l'« évaluation formative », parce qu'elle devient un outil de formation. La seconde est dite « sommative », et on parle dans ce cas d'« évaluation sommative », parce qu'elle nécessite de totaliser les acquisitions réalisées à la fin d'une séquence didactique ou à l'issue d'un cycle d'enseignement, pour contrôler l'atteinte des objectifs visés.

Pour éclairer la distinction entre les deux finalités, formative et sommative, nous proposons le schéma suivant :

Pour quoi évaluer ?

Il paraît clair que les besoins d'information diffèrent considérablement selon les destinataires de l'évaluation.

Qui peut-on identifier ? :

- les enseignants, les élèves, les parents, les inspecteurs.
- Ainsi les enseignants cherchent-ils à

déterminer les cas qui font problème et les causes des blocages qui se manifestent.

Les élèves, eux, ont besoin d'un contrôle de la valeur de leurs réponses et d'une exigence extérieure fixant des normes de performances.

Les parents cherchent plutôt à être rassurés sur le développement « normal » de leur enfant ou souhaitent connaître ses difficultés éventuelles. Ils veulent savoir que faire pour améliorer la situation.

Les autorités cherchent des informations qui leur permettent une comparaison entre les compétences des élèves examinés et celles d'autres élèves de même degré, par exemple.

— Sur quoi évaluer ?

Les objets de l'évaluation sont multiples. Ce peut être des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes, la compréhension d'une tâche, des conditions familiales, le résultat d'une séquence d'entraînement ou encore l'acquisition d'un savoir-faire socialement reconnu. Ces objets se différencient selon qu'ils relèvent de l'évaluation formative ou de l'évaluation sommative.

— Quand évaluer ?

Toute activité qui vise un but requiert des informations en retour et ce, avant, pendant et après l'action. A chacun des moments correspond un type d'évaluation. On peut ainsi identifier :

Avant...
• l'évaluation formative de départ pour connaître l'état des pré-requis et des pré-acquis des élèves dans le domaine à étudier.

Pendant...

• l'évaluation formative interactive pendant la séquence pour suivre la démarche d'apprentissage,

• l'évaluation formative ponctuelle pour contrôler si l'apprentissage visé a été réalisé ou non par chacun des élèves. Elle est conçue pour conduire à une correction immédiate,

• l'évaluation formative d'étape pour contrôler les acquisitions à l'issue de la séquence didactique mais dans le seul but de détecter les élèves n'ayant pas encore atteint le degré de maîtrise visé et d'organiser les rattrapages nécessaires individuellement.

Dans le cas de l'évaluation...	formative	sommative
l'erreur est...	— perçue positivement comme élément d'apprentissage — à expliquer	— perçue négativement comme une lacune ou une faute — à sanctionner
l'évaluation s'inscrit...	— dans la durée de l'apprentissage	— en fin de séquence d'apprentissage
l'évaluation se centre...	— sur le présent de l'apprenant — sur les procédures mises en œuvre	— sur un bilan des apprentissages passés — sur les résultats — sur la maîtrise des apprentissages
la fonction sociale de l'évaluation	— est interne à la classe — a un caractère privé et provisoire — régule l'apprentissage et le rythme de la formation	— est externe à la classe — a un caractère public et définitif — certifie une qualification socialement reconnue

Après...

• enfin, l'évaluation sommative pour certifier.

— Comment évaluer ?

Toute procédure évaluative s'ordonne selon trois phases principales distinctes :

• la phase de collecte des données durant laquelle par l'observation les renseignements pertinents sont recueillis, organisés et analysés,

• la phase d'interprétation pendant laquelle les résultats sont appréciés aussi exactement que possible, éventuellement en les comparant à des référentiels précis,

• la phase d'exploitation pendant laquelle sur la base des renseignements ainsi obtenus, les décisions sont prises en toute connaissance de cause.

Chacune de ces phases demande des instruments et des démarches adaptées.

— Qui évalue ?

Cette question concerne l'auteur de l'évaluation. Dans le domaine scolaire qui nous préoccupe pour le moment, l'enseignant est l'auteur le plus présent. Il agit en tant qu'« autorité interne » à l'égard de ses élèves ou en tant que « pair », à l'égard d'un collègue. Mais l'évaluateur peut aussi être une « autorité externe » : un chercheur, un inspecteur, un autre enseignant non impliqué dans la classe. Enfin, ce peut être un élève agissant envers lui-même (autoévaluation) ou envers un autre élève (coévaluation).

— Qui est évalué ?

L'élève est, en situation scolaire, celui qui est le plus visé par l'évaluation ; toutefois, l'enseignant ou l'équipe pédagogique n'en sont pas pour autant exclus.

En articulant ces questions de base, on aboutit alors à diverses problématiques susceptibles d'enrichir le champ des connaissances dans le domaine de l'évaluation, et d'améliorer la pratique évaluative scolaire. Pour achever ce paragraphe, il convient d'exprimer quelques limites aux espoirs que pourraient susciter des recherches aussi rigoureuses soient-elles. Les multiples précautions aboutiront tout au plus à pouvoir parler de « validité de l'évaluation » mais il serait illusoire de prétendre accéder à une « vérité de l'évaluation ». En effet, par quel miracle pourrions-nous disposer de critères objectifs pour évaluer l'évaluateur ?

La récursivité de la proposition illustre cette impossibilité de passage de la « validité » à la « vérité » dans le domaine de l'évaluation.

AU COEUR DES PRÉOCCUPATIONS DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Le détour théorique réalisé dans les paragraphes précédents apporte un cadre notionnel et conceptuel qui nous permet de mieux appréhender le travail des équipes pédagogiques dans le domaine de l'évaluation. L'étude des comptes rendus fait apparaître la pénétration d'un grand nombre d'idées évoquées. Les équipes y

font part de leur volonté d'explicitation des objectifs et des critères, de leur souci de diversification de l'évaluation. Elle montre aussi combien ces équipes ont intégré des principes importants tels que :

— l'acceptation de la multiplicité des besoins d'évaluation, prenant en compte la diversité des demandes des partenaires, destinataires de l'évaluation (pour qui évaluer ?) ;

— la reconnaissance qu'aucune forme d'appréciation du travail des élèves ne peut suffire, à elle seule, à satisfaire les partenaires du système scolaire (évaluer quoi ? comment évaluer ?).

C'est pourquoi ces équipes pédagogiques ont cherché à élaborer des instruments et des procédures d'évaluation, aux possibilités et aux qualités complémentaires :

— la prudence dans l'analyse de performances isolées

— la prise en compte des conduites globales et de la personnalité des élèves

— la prise en compte des divers niveaux des objectifs

— la multiplication des sources d'information rétroactive.

Très tôt, les équipes pédagogiques ne se sont plus satisfaites des seuls contrôles traditionnels « notés », estimés par trop réducteurs et insuffisants au regard des finalités de leurs projets. Cette dissonance a engendré une dynamique plutôt positive qui a eu pour conséquence la mise sur pied de modalités d'évaluation plus adéquates et l'élaboration d'outils correspondants. Il nous paraît alors important de préciser que la situation

offerte par le travail en équipe pédagogique favorise et même facilite ce type d'actions.

C'est dans cette perspective qu'elles ont tenté de rationaliser les critères sur lesquels se fondent les prises de décision relatives aux interventions de soutien et d'aide, ou au passage en classe supérieure. Cette démarche se concrétise sous la forme de grilles d'évaluation élaborées collectivement en séance de concertation. Ces grilles expriment un consensus absolument nécessaire pour en rendre l'usage effectif dans la classe. On peut estimer la portée de ces actions en rappelant le travail réalisé simultanément sur le conseil de classe*.

A titre d'exemple, nous fournissons la grille d'évaluation bipartite élaborée par l'équipe pédagogique au sein de laquelle l'auteur du présent article travaille. Cette grille atteste de la contribution du travail en équipe à l'élargissement de la notion et de la pratique de l'évaluation en milieu scolaire habituel. Ici, l'élève devient un auteur reconnu de l'évaluation. La confrontation de l'hétéroévaluation et de l'autoévaluation procède d'une réelle mise en acte de la relativisation des jugements et réduit les risques d'enfermement dans une situation de blocage et dans un sentiment d'échec. Enfin, les jugements demeurent limités aux conditions dans lesquelles ils ont été émis ; ne figurant pas sur le bulletin scolaire ou sur le livret scolaire, le risque de les voir soumis à des généralisations abusives s'en trouve écarté.

Grille d'évaluation (à remettre à la date du : _____ au professeur principal)

Chacun des objectifs ci-dessous sera évalué selon une échelle à trois modalités : (+) : atteint à un niveau satisfaisant
(o) : atteint partiellement
(-) : non atteint, niveau insuffisant

code:		être capable de:
évaluation par le professeur niveau	E1	restituer le contenu d'une leçon (apprendre ses leçons)
	E2	refaire un exercice déjà fait
	E3	résoudre un problème routinier
	E4	résoudre un problème non-routinier.
évaluation par l'élève	O1	répondre en ayant été sollicité nominativement
	O2	répondre spontanément aux sollicitations
	O3	prendre des initiatives en posant des questions pertinentes

Nom de l'élève:	période:										
	attribuez										
objectifs:	HG	FC	Pr	Da	IG	Ma	Ec	An(1)	Al(2)	EFS	SN
E1 E2 E3 E4											
O1 O2 O3											

▲ observation générale de l'équipe:
* observation de l'élève:

* Cf. article sur le « conseil de classe » par Jean-Claude Régnier.

L'emploi fréquent du terme « évaluation formative » dans le langage des équipes pédagogiques est un indicateur supplémentaire de leur ouverture et de leur sensibilité aux approches nouvelles de l'évaluation. Cette utilisation ne semble d'ailleurs nullement abusive puisque leurs pratiques s'accordent avec cette référence. Là encore, il s'agit d'un indice de cohérence puisque ces équipes avaient pour projet (entre autres) une amélioration des conditions d'enseignement ; elles se devaient de recourir à une évaluation, elle aussi, orientée vers un même but : c'est-à-dire une évaluation formative, au service non de la sélection mais de la formation.

De par sa structure et sa nature, l'équipe pédagogique est conduite à se poser de manière spécifique une question d'évaluation : celle de l'évaluation globale de l'efficacité d'une pratique pédagogique. D'abord pour elle-même, puisque partant d'un projet rédigé qui porte trace des objectifs visés, elle se doit d'en évaluer la mise en œuvre et l'atteinte des objectifs, soit pour réguler son action en cours d'année, soit pour ajuster ses méthodes et ses démarches à ses finalités en vue de poursuivre son action l'année suivante. Ensuite pour l'institution, puisque l'équipe est contrainte de justifier ses demandes spécifiques.

Enfin pour l'environnement immédiat, et en particulier les collègues puisque certains d'entre eux, et paradoxalement les plus hostiles, exigent de la part de l'équipe des preuves de son efficacité qu'eux-mêmes se refusent souvent à fournir.

Toutefois, on peut noter que seule une équipe pédagogique est armée pour faire face à une demande d'évaluation globale.

Le cadre de l'équipe pédagogique est aussi propice à quelques aménagements et démarches qui font partie d'une quête de plus grande cohérence des méthodes pédagogiques. Pour exemple, nous pouvons citer :

- la planification des contrôles entre les différentes matières pour éviter que les élèves n'en subissent plusieurs consécutivement le même jour, et ainsi limiter le stress induit par ces situations
- la suppression des « interrogations écrites surprises » qui contribuent à entretenir la confusion entre sanction et évaluation
- la réalisation d'un contrôle commun à deux ou plusieurs disciplines à l'issue d'un travail pluridisciplinaire
- la recherche d'une harmonisation des pratiques évaluatives mises en œuvre dans chaque discipline.

Enfin, l'apport le plus remarquable du travail en équipe pédagogique réside dans la possibilité offerte par cette structure de mettre en commun des informations et de les faire circuler. Ainsi ce travail contribue-t-il à faire évoluer une évaluation implicite vers une évaluation explicite à partir de laquelle chaque partenaire

peut prendre connaissance de ce qui est exigé.

OUTIL POUR... ÉVALUER (outil n° 9, pages 109 à 145, tome n° 2)

Ce chapitre contient un ensemble de documents réalisés à partir de ceux élaborés et utilisés par les équipes pédagogiques en expérimentation. Ces documents sont ordonnés à la réponse aux deux questions centrales suivantes :

Peut-on procéder à une évaluation différente de celle qui se pratique habituellement au sein des classes de lycée, et sur laquelle tout le monde s'accorde pour dire qu'elle est incomplète et insuffisante ?

Dans le cadre scolaire actuel, peut-on accroître la validité de l'évaluation, étendre son champ d'application et diversifier les objets sur lesquels elle porte ?

Nous nous limitons à fournir ici la liste des documents et leur place dans la problématique de l'évaluation, espérant qu'à ce terme le lecteur ait envie d'aller voir par lui-même.

Code	Objectif du document	Code	Objectif du document
1	La variation des "notes" globales	13	L'analyse des acquis des élèves.
2	Le bilan des points faibles et des points forts	14	La mise en évidence de la perception du cheminement de l'élève par lui-même.
3	Le profil des résultats de l'élève	15	L'évaluation du fonctionnement de la classe dans le cadre d'un travail en équipe pédagogique.
4	(grille d') évaluation bipartite d'objectifs	16A	La saisie des caractéristiques de l'élève.
5	L'évaluation d'une compétence : — capacité à faire un exposé	16B	Le niveau d'adaptation scolaire de l'élève.
6	L'évaluation d'une compétence : — capacité à faire un exposé	16C	L'évaluation de l'utilisation du temps dégagé par le recours au minimum horaire.
7	L'évaluation d'une compétence : — capacité à lire	16D	L'évaluation du soutien
8	L'évaluation à l'issue d'un travail sur un thème circonscrit : — autoévaluation des capacités	16E	L'évaluation du tutorat
9	Autoévaluation des productions	16F	L'évaluation du questionnaire
10	Hétéroévaluation des productions	16G	L'évaluation sur les groupes de niveau
11	Le bilan individuel mensuel de travail (autoévaluation)	17	Évaluation des unités de formation de méthodologie en Français.
12	L'évaluation du degré de satisfaction des élèves dans un système pédagogique	18	Évaluation des dissertations
		19	Évaluation : évolution de la problématique

Évaluation d'un système pédagogique

Enfin, pour conclure, nous revenons à la questions des finalités de l'évaluation : Pour quoi évaluer ? » Le tableau ci-après rappelle celles qui ont été principalement retenues par les équipes en expérimentation et indique, par le biais des renvois aux documents, comment elles ont procédé pour les atteindre.

Ce rappel des finalités de l'évaluation paraît indispensable : si on ne pose pas au préalable à toute action d'évaluation la finalité qui la sous-tend, on risque de voir se développer une pratique « technique » de l'évaluation ainsi qu'une prolifération d'instruments fonctionnant pour eux-mêmes. Certains prendront cette remarque pour une évidence. Il se trouve que parfois, l'outil a pris le pas sur l'objectif et favorisé une pratique de l'évaluation comme un but en soi. C'est un écueil qu'il convient d'éviter car on y consomme beaucoup d'énergie pour peu d'effets en terme de remédiation au niveau des élèves.

Pour quoi évaluer ?	Document n°
On évalue pour...	Apport des équipes
Certifier	1, 5, 6, 7, 17, 18, 10
Faire le bilan	2, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Classer en groupes	10, 11, 3, 18
Diagnostiquer des erreurs	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 18
Prédire la réussite	1, 5, 6, 7, 10, 18, 8, 9
Orienter	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10

POUR CONCLURE LA SÉRIE D'ARTICLES...

Par cet ensemble d'articles, j'ose espérer avoir contribué sans prosélytisme à la promotion d'idées qui nous sont chères au sein de l'ICEM. Fondatrices de nos pratiques, ces idées trouvent une concrétisation dans le travail en équipe pédagogique.

Parallèlement, il me vient aussi quelques questions analogues à celles que j'ai évoquées par ailleurs en introduction et que je me posais, il y a dix ans.

Serons-nous en mesure d'impulser des équipes pédagogiques organisées autour des méthodes que nous prônons ?

Sur ce terrain, saurons-nous trouver notre place et jouer notre rôle au sein des MAPPEN ?

Serons-nous capables d'organiser à l'ICEM des stages de formation pour l'aide à la constitution d'équipes pédagogiques en lycée ou en collège, selon des critères que nous avons plusieurs fois énoncés lors de la définition d'une « équipe Freinet » ?

Enfin, tout le travail d'expérimentation qui vient d'être conduit constitue pour nous un apport extérieur d'une richesse insoupçonnable.

Saurons-nous ne pas passer à côté ? Saurons-nous l'exploiter efficacement ?

Je terminerai ici par deux informations : — pour des raisons éditoriales, l'article prévu sous le titre « Quelques propos sur l'autoévaluation » est reporté à un numéro ultérieur de la revue.

— les deux publications « Travailler en équipe pédagogique en lycée » sont désormais en vente.

Jean-Claude RÉGNIER
Montceau-les-Mines, juillet 1987