

De nombreux enseignants, confrontés à des questions multiples et complexes, demandent au jour le jour des pratiques d'évaluation sommative. Cette chronique poursuit ce but. Quatre questions récurrentes sont abordées. Chacune d'entre elles donne à voir la collaboration entre un formateur et des enseignants travaillant à des évaluatives sommatives, à l'aide d'outils d'analyse. Une synthèse clôturera la réflexion. Les approches étant variées, ces chroniques visent moins à dire comment évaluer qu'à donner quelques pistes de réflexion dans une perspective critique et compréhensive.

Quatrième question vive d

Raphaël Pasquini, UER EN, HEP Vaud – raphael.pasquini@hepl.ch

J'utilise des barèmes standardisés mais cela me questionne: au-delà du chiffre, comment construire des notes qui donnent des informations sur les apprentissages?

«Nous, on met la barre du 4 à 66% du total des points.» «Dans l'établissement, nous avons décidé de poser le seuil de suffisance à 63%, pour les deux ans de 7-8 et toutes les disciplines, mais on se demande si c'est bien.» «En allemand 9-11, nous avons opté pour la même version de barème pour les trois ans: le barème fédéral¹.» «Là, on cherche à avoir des échelles régulières, linéaires. Pourquoi? C'est une bonne question...» Depuis quelques années, la problématique de la construction de la note a pris de l'ampleur en formation à l'évaluation. Les interrogations des enseignant-e-s sont récurrentes: quand doit-on poser le barème, avant ou après la passation de l'épreuve? Comment calculer le seuil du 4? Peut-on être pris en défaut si nous n'avons pas d'échelles linéaires? Ces questions, non exhaustives, peuvent paraître basement techniques et moins pédagogiques que celles abordées dans nos précédentes chroniques. Il n'en est rien. La note, parce qu'elle donne un verdict sur l'apprentissage à un moment donné du parcours de l'élève, doit être considé-

rée comme le résultat d'un processus complexe qui demande une grande expertise en évaluation (Walvoord & Johnson Anderson, 2009).

Dans ce sens, un postulat est posé d'entrée de jeu en formation avec les équipes: la note EST, il n'est donc nullement question de la remettre en question. Le problème n'est dès lors pas son existence, mais la façon avec laquelle elle est construite, car c'est à ce niveau que le bât blesse. Les enseignant-e-s acceptent cette entrée en matière qui permet d'aborder leurs propres questions².

Certaines, comme le moment propice pour élaborer le barème, peuvent être traitées de manière assez directe. Pour cela, nous discutons avec les équipes la situation suivante: une évaluation comptant 20 points est passée dans une classe de vingt élèves. L'enseignant-e a procédé de deux manières différentes pour la noter. Dans la situation A, l'échelle a été élaborée en même temps que l'évaluation, *en amont de la correction*. Ainsi, les seuils des notes ont été posés en référence aux objectifs poursuivis, à l'enseignement et aux situations d'apprentissages offertes aux élèves. Celui de la réussite (4) se situe ici à 13 points sur 20. Dans ce premier cas de figure, on observe que l'élève E, qui comptabilise 12 points, obtiendrait la note 3.5.

Notes	1		1.5		2		2.5		3		3.5		4		4.5		5		5.5		6	
Pts	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Élèves				x	x	xx	x	xx	xx	x	x	E	x	xx	x	xx		x	x			

Dans la situation B, l'enseignant-e a construit l'échelle après l'évaluation, *suite à la correction*. Les seuils des notes ont été définis en référence à la moyenne des points de la classe: ici, 11. Les autres seuils ont été cal-

culés de manière à avoir une distribution linéaire des notes. Ainsi, le même élève E, avec 12 points, recevrait cette fois-ci la note 4, à la limite du 4.5.

Notes	1		1.5		2		3		3.5		4		4.5		5		5.5		6	
Pts	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Élèves				x	x	xx	x	xx	xx	x	x	E	x	xx	x	xx		x	x	

aujourd'hui des textes pour penser leurs
n tes issues du terrain sont traitées tour à tour.
v aillant au développement de leurs pratiques
proches pour penser cette problématique
es pour réfléchir à ses pratiques,

le la pratique



En équipe, nous tombons d'accord sur le fait que, dans la situation A, la note est en rapport avec les apprentissages de l'élève. En revanche, dans la situation B, elle dépend non seulement du nombre de points que l'élève a engrangés, mais surtout de la comparaison de son score avec ceux de ses camarades via la moyenne de classe. Dans cette perspective, la note de l'élève E, et donc son échec ou sa réussite, dépend fortement du niveau du groupe dans lequel il évolue. Cette perspective de construction de notes est dite normative, car elle met davantage en évidence les écarts des individus relativement à la norme (ici, la moyenne) que leurs acquisitions réelles (Crahay, 2007).

Cet exercice permet aussi de mettre des mots et du sens sur des pratiques que la majorité des enseignant-e-s observent, voire appliquent, et qui les met parfois mal à l'aise. Il montre également que le simple fait de poser un barème en amont rend l'évaluation plus cohérente. Cette prise de conscience peut dès lors déboucher sur le traitement d'autres questions, plus complexes.

La création des seuils, et surtout du 4 (le seuil de suffisance), en est un exemple. Dans la grande majorité des situations exposées par les équipes, cette note - comme les autres - est calculée à l'aide d'outils standardisés: le barème fédéral (très usité), un pourcentage du total de points, un algorithme proposé par des générateurs de barèmes sur internet fournissant des échelles clés en main³. Ces outils, extérieurs aux apprentissages des élèves, se sont généralisés et sont exploités dans tous les établissements visités dans différents cantons. La plupart des enseignant-e-s les jugent pratiques, efficaces, transparents, et garantissant une égalité de traitement. À tort, comme nous l'avons évoqué. Mais cette

posture est en un sens compréhensible, la pression sur l'évaluation qu'exercent certains parents et parfois le système étant très importante. Mais qu'en est-il de la dimension pédagogique de telles démarches de construction de notes? Est-on vraiment égalitaires en procédant de la sorte?

En formation, ces interrogations dérangent, car elles invitent les enseignant-e-s à considérer la notation comme une pratique complexe qui leur appartient. Dans ce sens, nous travaillons à renverser leur questionnement, pour passer de «à quel pourcentage de points met-on ces différentes notes?» à «qu'est-ce que l'élève doit maîtriser dans l'évaluation pour obtenir un 4, un 5, etc.?». Ce renversement, important, mais fondamental, implique en effet plusieurs paris que nous mettons en discussion en tenant compte des pratiques réelles:

- Si l'enseignant-e est l'expert-e de l'enseignement et de l'apprentissage, il doit le rester en évaluation et en notation. Dans ce sens, ce ne sont pas des barèmes standardisés externes aux parcours des élèves qui peuvent lui fournir la logique à partir de laquelle les notes seront construites, mais son jugement professionnel référé aux apprentissages.

- Même perçue comme sécurisante, une notation normative n'est pas cohérente. Elle ne fait que mesurer les écarts des uns et des autres à la moyenne, et invalide l'évaluation des apprentissages effectifs de chaque élève.

- Il est possible de construire une note en amont de l'évaluation, pour autant que les élèves aient eu suffisamment de temps d'apprentissage, que les objectifs soient explicites et les conditions d'évaluation claires. Ce travail, idéalement réalisé en équipe, conjugue la planification des leçons avec l'élaboration des évaluations.

Il est intéressant de constater que si certaines réflexions posées ici (comme l'invalidité pédagogique d'une échelle linéaire) sont souvent partagées par les équipes, d'autres, en revanche, les déstabilisent plus. Par exemple, il est parfois difficile pour certain-e-s d'envisager la note comme un élément pouvant donner des informations sur les apprentissages, dans une perspective constructive (Hadjji, 2016). Toutefois, avec le temps, des constats convergent: une notation non standardisée influence souvent positivement le rapport qu'ont les élèves à l'évaluation et à l'apprentissage; leur motivation peut dès lors augmenter. Certain-e-s enseignant-e-s tentent le pari. Et vous? •

¹ Nbre de points obtenus/nbre de points total x 5 +1

² Ces questions sont transposables à la construction des appréciations. C'est la raison pour laquelle elles sont également présentes chez les enseignant-e-s de 3-4.

³ Nous pensons notamment à ibaremes.ch et à baremes.ch

Pour approfondir

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

Hadjji, C. (2016). «Le système éducatif peut-il passer de l'évaluation normative à une évaluation constructive?», In B. Bocquet, *La fièvre de l'évaluation* (pp. 113-135). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Walvoord, B. E. & Johnson Anderson, V. (2009). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey Bass.