

Inspection générale
de l'éducation nationale

La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

La notation et l'évaluation des élèves éclairées
par des comparaisons internationales

Juillet 2013

Daniel CHARBONNIER
Alain HOUCHOT
Christophe KERRERO
Isabelle MOUTOUSSAMY
Frédéric THOLLON

*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Les pratiques d'évaluation à l'école primaire	2
1.1. Des systèmes de « notation » différents selon les cycles et selon les fonctions de l'évaluation.....	3
1.1.1. Une modulation des systèmes et des démarches différentes d'un cycle à l'autre	3
1.1.2. Une modulation des systèmes de « notation » selon le type d'évaluation.....	4
1.2. Des dispositifs multiples et concomitants, manquant souvent d'unité.....	7
1.2.1. La notation chiffrée.....	7
1.2.2. Les appréciations littérales : une bonne intention parfois mal maîtrisée	12
1.2.3. Les codages : une grande diversité entraînant parfois de l'incohérence et un manque réel de lisibilité	13
2. Des pratiques innovantes d'évaluation au collège.....	15
2.1. L'état des lieux	15
2.1.1. Les motivations et démarches des équipes volontaires	16
2.1.2. Les effets constatés sur les pratiques pédagogiques	17
2.1.3. Les effets constatés sur les élèves.....	18
2.2. Les enjeux	19
2.2.1. Les résistances sociétales.....	20
2.2.2. Les limites liées aux questions statutaires et matérielles	22
2.2.3. Le pilotage de proximité	22
2.3. Un bilan contrasté.....	23
3. Quelques pratiques d'évaluation à l'étranger	24
3.1. Canada (Québec) (Annexe 3).....	25
3.2. Corée du Sud (Annexe 4).....	27
3.3. Finlande (Annexe 5)	27
3.4. Hong Kong (Annexe 6).....	28
3.5. Pays-Bas (Annexe 7).....	29
3.6. Conclusions	29
Conclusions et recommandations	31

Constats 31

Recommandations 32

Annexes 35

Introduction

Le programme de travail 2012-2013 des inspections générales prévoit une étude sur « la notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales ». Cette étude s'inscrit dans la réflexion conduite depuis plusieurs années par l'inspection générale de l'éducation nationale sur les acquis des élèves et leur évaluation. La mise en place du socle commun et l'introduction, à tous les niveaux, des compétences dans les programmes d'enseignement interrogent ces pratiques d'évaluation. Des incohérences entre la notation habituellement mise en place dans les classes et lors des examens et l'objectif de validation des compétences sont notamment apparues avec de réelles difficultés de mise en œuvre lorsque les deux systèmes d'évaluation coexistent.

Cette étude a pour objet de faire un état des lieux des pratiques de notation et d'évaluation des acquis des élèves de l'école primaire ou de collège, d'en mesurer les évolutions, d'identifier les résistances « au changement » et d'en comprendre les fondements.

Elle a été menée de façon à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- comment analyser les pratiques des enseignants en matière d'évaluation des acquis des élèves ou encore que notent et évaluent les enseignants, comment le font-ils ?
- quelles sont les représentations des enseignants, des élèves, des parents relatives aux différentes modalités d'évaluation ?
- « quelle est la valeur accordée à la notation par les acteurs sociaux, notamment les parents ?
- les pratiques d'évaluation actuelles permettent-elles de faire progresser les élèves ? de rendre compte objectivement de leurs acquis aux différents acteurs du système éducatif (élèves, parents, administration centrale, etc.) ?
- faut-il faire évoluer les pratiques ? Comment ? Quelles conséquences pour la formation des enseignants ?

Elle se fixe également pour objectif d'interroger élèves et parents, sur ce qu'ils attendent d'une évaluation et sera éclairée par quelques comparaisons internationales.

Pour ce faire, le groupe de l'inspection générale en charge de l'étude a procédé :

- à un recueil d'informations auprès de tous les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN) sur les pratiques effectives d'évaluation dans le premier degré et au collège (voir questionnaire en annexe 1) ;
- à un recueil d'informations auprès de la DGESCO, en particulier, auprès du département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (DRDIE) et des conseillers académiques en recherche-développement, innovation et expérimentation (CARDIE) sur le thème de la notation et de l'évaluation (notamment dans le cadre de l'expérimentation article 34) ;

- à des visites d'établissements pratiquant des modalités innovantes d'évaluation : rencontres avec les équipes de direction et les corps d'inspection, les équipes d'enseignants, les élèves, les parents ;
- à des visites d'établissements pratiquant des modalités classiques d'évaluation : rencontres avec les équipes de direction et les corps d'inspection, les équipes d'enseignants, les élèves, les parents ;
- à un recueil et une analyse de documents (approches théoriques, directions du ministère, productions des académies, rapports et autres travaux de l'inspection générale, données relatives à quelques systèmes éducatifs étrangers, etc.).

Le rapport comporte quatre parties. La première dresse un bilan de l'évaluation pratiquée à l'école primaire. La deuxième s'intéresse aux expérimentations d'évaluation sans note menées au collège. La troisième partie est consacrée aux pratiques d'évaluation dans certains systèmes étrangers dont les performances, dans le cadre des études du programme PISA, se situent parmi les meilleures. Cinq de ces systèmes étrangers ont fait l'objet d'une attention plus particulière : Corée du Sud, Finlande, Hong Kong, Pays-Bas et Québec. La dernière partie est consacrée aux conclusions et aux recommandations.

1. Les pratiques d'évaluation à l'école primaire

Une enquête sur les pratiques d'évaluation à l'école primaire a été conduite (questionnaire en annexe 1) auprès de tous les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN).

Cette enquête sur les pratiques d'évaluation à l'école primaire a été renseignée dans 58 départements. La mission a ensuite effectué des visites de circonscription dans cinq départements : la Gironde, Le Haut-Rhin, le Doubs, la Seine-et-Marne et Paris.

Les données recueillies, tout comme les entretiens sur le terrain, ont confirmé la variété des dispositifs d'évaluation, et celle des systèmes de « notation », actuellement en cours, à l'école primaire dans notre pays.

Ces enquêtes attestent également d'une évolution importante : on recourt majoritairement aujourd'hui aux appréciations littérales et ensuite à la validation de type « acquis, en cours d'acquisition, non acquis », voire à la validation binaire (« oui / non ») pour rendre compte des acquis des élèves. La notation chiffrée intervient en troisième position.

Cette situation est relativement homogène et se retrouve dans la quasi-totalité des départements.

À quelques exceptions près (5 départements sur 58), on ne relève aucune variation selon le type d'école ou selon l'implantation rurale ou urbaine des écoles. À l'inverse, il semble bien que dans les secteurs d'éducation prioritaire le recours à la notation chiffrée soit le plus souvent abandonné au profit d'appréciations littérales et de la validation « acquis / non acquis ».

1.1. Des systèmes de « notation » différents selon les cycles et selon les fonctions de l'évaluation

1.1.1. Une modulation des systèmes de notation et des démarches différentes d'un cycle à l'autre

Pour témoigner des progrès et des acquis des élèves, les enseignants ont principalement recours à trois systèmes. Toutefois une différence apparaît clairement dans leur utilisation selon les trois cycles de l'école primaire.

Au cycle 1, les enseignants s'inscrivent prioritairement dans une évaluation qui accompagne les apprentissages et témoigne d'abord des progrès des enfants. Les professeurs des écoles recourent presque exclusivement aux appréciations littérales dans le suivi quotidien. La validation « acquis, en cours d'acquisition, non acquis » est également présente avec toutefois une grande variété pour en rendre compte (code couleurs, *smileys*, etc.). La spécificité de l'école maternelle est ici nettement marquée avec une absence de notation chiffrée en petite section, moyenne section et un recours exceptionnel à celle-ci en grande section.

Au cycle 2, les appréciations littérales sont aussi nettement dominantes (elles sont utilisées dans 90 % des écoles), avec une utilisation régulière de la validation « acquis, en cours d'acquisition, non acquis ». Le recours à la notation chiffrée est minoritaire (dans 20 % des écoles au maximum). Les appréciations littérales sont alors utilisées dans l'évaluation au quotidien mais disparaissent presque dans le livret scolaire et dans les livrets de compétences. Quand les notes apparaissent, c'est en CE1 et elles sont toujours doublées par une appréciation littérale. On trouve parfois également une concomitance des notes et des lettres (A, B, C, D). Quand des notes sont utilisées au CP (situation exceptionnelle, non remontée dans l'enquête mais qui a été rencontrée sur le terrain), cela correspond à des choix personnels d'enseignants ne se distinguant ni par l'âge, ni par leur formation universitaire ou leur qualification professionnelle, mais particulièrement attachés à cette façon de faire sans pouvoir l'argumenter spécifiquement.

Le cycle 3 est caractérisé, au-delà du maintien des appréciations littérales, par la montée en puissance de la notation chiffrée : elle est présente dans la totalité des départements ayant répondu à l'enquête et dans une école sur deux en moyenne. Cette montée en puissance recouvre certaines disparités parfois très fortes entre cycle 2 et cycle 3 : par exemple, dans un même département, 71 % des écoles recourent à la note au cycle 3 contre seulement 17 % au cycle 2.

Les notes, présentes dès le CE2, deviennent régulières au CM1 et au CM2, leur utilisation étant justifiée par le souci de préparer les élèves au collège, de rechercher, en l'anticipant, une cohérence avec le système d'évaluation du second degré.

Les notes ne concernent toutefois pas tous les domaines d'enseignement : massivement, ce sont les domaines fondamentaux qui font l'objet d'une notation chiffrée (le français avec une priorité à l'orthographe, la conjugaison mais aussi la poésie et les mathématiques avec une priorité pour le calcul mental), mais aussi certains domaines pour lesquels les enseignants ont identifié des connaissances comme obligatoirement attendues (histoire, sciences).

Tout ce qui relève des domaines artistiques, sportifs, de la sensibilité et des compétences sociales et civiques ou du comportement n'est que très rarement noté, mais apprécié littéralement ou le plus souvent validé (« acquis / non acquis »).

Dans quelques départements, on recourt à la notation chiffrée mais les notes n'apparaissent ni sur les cahiers ni sur les livrets des élèves : elles servent au professeur à situer les élèves les uns par rapport aux autres.

L'enquête a donc révélé une démarche particulière et largement utilisée dans chaque cycle. La position des enseignants par rapport à la notation chiffrée ne se réduit pas alors à des positionnements personnels, d'adhésion ou d'opposition, mais s'inscrit dans la logique de l'évaluation et des apprentissages tels qu'ils se les représentent d'un cycle à l'autre.

Elle a également permis de rectifier l'image traditionnellement transmise d'une école française qui se distinguerait radicalement des écoles européennes, particulièrement des écoles du nord de l'Europe, en instaurant trop précocement une évaluation chiffrée mettant les élèves très tôt en concurrence. Dans les faits, la note chiffrée n'intervient plus guère, à l'école française, avant le cycle 3, c'est-à-dire quand les élèves sont dans leur neuvième année. On peut donc dire que la notation chiffrée apparaît, à l'école primaire, comme un épiphénomène dans ce qui différencie le système français par rapport à d'autres systèmes éducatifs.

1.1.2. Une modulation des systèmes de « notation » selon le type d'évaluation

L'évaluation des acquis des élèves à l'école primaire passe par le suivi des élèves au quotidien, la synthèse de leurs acquis dans le livret scolaire (communiquée une fois par trimestre) et la validation des compétences dans le livret personnel de compétences (LPC), renseigné à la fin du cycle 2 et du cycle 3.

Ces évaluations ne sont pas « traitées » de la même façon par les enseignants. Ils gardent la main sur le suivi quotidien dans la classe et conservent alors leurs habitudes et leurs outils individuels, au risque d'un évident manque de continuité d'un enseignant à l'autre, même au sein d'une même école. La notation chiffrée peut alors rester très présente dans ce suivi quotidien, accompagnée d'appréciations littérales.

Pour les évaluations bilans, qui relèvent du livret scolaire et du LPC, les consignes nationales ont été massivement suivies et la notation chiffrée abandonnée.

Le suivi quotidien

C'est clairement dans ce type d'évaluation qu'il y a la plus grande variation dans les outils d'évaluation des élèves. C'est aussi dans le suivi quotidien que l'on recourt le plus à la notation chiffrée, même si elle est quasiment toujours accompagnée d'une appréciation littérale.

C'est enfin dans ce suivi que se pose la question de l'harmonisation des pratiques entre enseignants. On y trouve souvent des variations d'une école à l'autre, mais aussi au sein même des écoles : d'une classe à l'autre, d'un niveau à l'autre. Les enseignants choisissent parfois des stratégies personnelles divergentes pour évaluer les élèves au sein d'un même

cycle, voire d'un même niveau (CP, CE, CM). Cette variation se retrouve quelle que soit la taille de l'école : le manque de cohérence entre les démarches et les outils d'évaluation des enseignants se retrouvent autant dans les petites que les grandes écoles. On peut alors parler d'un effet « enseignant », qui ne semble pas lié à l'âge ou à l'expérience, mais plus à un positionnement personnel.

Quand il y a tentative d'harmonisation des pratiques, elle a toutefois davantage lieu au sein des groupes scolaires importants. Un département attribue cette progression au travail de formation engagé autour du parcours scolaire de l'élève et de son implication dans les apprentissages. On note aussi parfois des initiatives intéressantes d'harmonisation au sein des regroupements pédagogiques.

Enfin, le manque d'harmonisation est nettement moins évoqué dans les écoles privées qui parviennent, semble-t-il, à une plus grande cohérence des équipes pédagogiques. On peut sans doute voir là l'effet de la différence de statut entre les directeurs.

Le livret scolaire

Les livrets scolaires témoignent d'une plus grande cohérence pédagogique que le suivi au quotidien.

Cohérence au niveau du cycle : les enseignants d'un même cycle s'accordent majoritairement pour utiliser le même outil, cohérence ainsi réalisée au niveau de toute l'école. On peut penser qu'il s'agit là d'une conséquence directe de la procédure liée à l'utilisation même du livret : travail en conseil de cycle, pilotage par le directeur.

Il s'agit sans doute également d'un effet lié à l'obligation de communiquer ce livret aux familles et d'élucider avec elles les progrès et les éventuelles difficultés de leurs enfants. L'harmonisation des démarches se fait alors dans un souci de simplification de l'outil « livret scolaire » pour le rendre plus accessible et compréhensible pour les familles.

La taille des écoles semble également jouer ici un rôle : à partir de cinq classes, les équipes pédagogiques harmonisent généralement leurs pratiques et se mettent d'accord pour recourir à un même livret scolaire. Au-delà de l'aspect formel de l'évaluation, le recours au livret scolaire a sans aucun doute eu un effet positif sur l'organisation des apprentissages au sein des écoles : réflexion des enseignants sur les objectifs, concertation sur les contenus, amélioration de la continuité d'un niveau à l'autre. Les effets sur les résultats des élèves sont quant à eux plus difficiles à repérer car ils dépendent tout autant du choix du style d'enseignement, de la démarche de l'enseignant, éléments qui restent le plus souvent très personnels.

Cohérence dans le mode d'évaluation : massivement, les livrets scolaires recourent à une échelle à trois niveaux : « acquis, en voie d'acquisition, non acquis ». Si les modes de présentation varient (couleurs, lettres, mention littérale), les livrets scolaires reprennent massivement cette organisation en trois seuils, du cycle 1 au cycle 3.

Des variations apparaissent toutefois dans certaines écoles qui maintiennent certaines notes chiffrées dans le livret scolaire. Cela concerne la plupart du temps des classes de cycle 3, à

partir du CM1 notamment, et la note vient en quelque sorte « compléter » l'appréciation littérale ou la validation. Cette présence de notes chiffrées dans le livret scolaire peut être très développée dans certains départements (53 % des écoles au cycle 3 dans un département). Le choix des enseignants se fait alors entre connaissances et compétences : ils évaluent par des notes chiffrées ce qu'ils considèrent entrer dans la catégorie « connaissances » et recourent à des lettres ou des mentions « acquis, non acquis, en cours d'acquisition » pour ce qu'ils considèrent entrer dans la catégorie des « compétences ».

Le livret personnel de compétences

L'utilisation du LPC, dans sa version officielle telle qu'elle a été diffusée en 2008 puis rectifiée en 2010, est quasi généralisée : l'ensemble des départements observés témoignent de son usage dans la quasi-totalité des écoles. Il peut parfois s'agir d'un recours formel à cet outil, mais, dans bon nombre des écoles, les équipes se sont engagées dans une première réflexion sur l'évaluation des compétences et la validation des paliers du socle commun de connaissances et de compétences.

La présence de notes dans ces livrets est exceptionnelle, le mode de validation « acquis/non acquis » est utilisé par la quasi-totalité des écoles et parfois on y substitue, comme cela a été préconisé, la date de la validation. Les seules modulations signalées sont de type qualitatif avec parfois l'ajout d'appréciations littérales, voire la transformation de la validation binaire en validation à trois niveaux : « acquis, en cours d'acquisition, non acquis ». Ces modulations restent cependant minoritaires.

Les données remontées dans cette enquête semblent ainsi indiquer une évolution positive concernant la mise en place du livret de compétences. En effet, deux autres enquêtes de l'IGEN, conduites en 2009-2010 puis en 2010-2011, avaient indiqué les nombreux obstacles, voire résistances qui limitaient largement l'application des circulaires 2008-155 du 24 novembre 2008 puis 2010-87 du 18 juin 2010 concernant d'abord le livret scolaire puis le LPC.

Le premier degré semble donc avoir depuis intégré formellement les nouvelles modalités d'évaluation prévues par le LPC et mis majoritairement en œuvre la validation des paliers 1 et 2 du socle commun telle qu'elle est prévue par les textes. On peut s'interroger sur la portée pédagogique réelle de cette mise en œuvre et reprendre, aujourd'hui, cet élément de conclusion d'une note de synthèse de l'IGEN¹ concernant le suivi de l'enseignement scolaire et adressée au ministre en juillet 2011 : « Le LPC reste, à l'école élémentaire et encore plus au collège, un outil extérieur à la pratique pédagogique des enseignants qui ne s'inscrit qu'exceptionnellement dans l'objectif de suivi personnalisé du parcours des élèves. L'objectif d'une validation collective des compétences n'est pas encore atteint, encore moins celui d'une responsabilisation des équipes dans l'organisation et le suivi du cursus scolaire des élèves ». Toutefois, une évolution apparaît réellement dans certaines écoles, notamment lorsqu'elles ont opté pour une version numérique du LPC, ce qui a le plus souvent permis une réflexion collective et une première définition des seuils de performance attendus.

¹ http://media.education.gouv.fr/file/2011/53/3/2011-075_215533.pdf

1.2. Des dispositifs multiples et concomitants, manquant souvent d'unité

L'école maternelle et l'école élémentaire mêlent les dispositifs d'évaluation, recourent toujours à au moins deux systèmes de « notation » en même temps (notation chiffrée et appréciation littérale, appréciation littérale et validation du type « acquis / non acquis »). Tout se passe comme si, aux yeux des enseignants, chaque dispositif ne permettait pas d'évaluer complètement les acquis des élèves, d'en rendre compte objectivement et que l'on doive recourir à au moins deux dispositifs pour y parvenir.

1.2.1. La notation chiffrée

Un déclin confirmé

La notation chiffrée est encore utilisée dans le premier degré mais elle n'est plus aujourd'hui le premier outil pour apprécier et rendre compte des acquis et du niveau de performance des élèves à l'école primaire. Absente ou exceptionnelle à l'école maternelle, présente dans moins d'une école sur trois à l'école élémentaire, la notation chiffrée est aujourd'hui minoritaire pour évaluer le niveau des élèves dans le premier degré. En conséquence, le calcul de moyennes par élève ou par classe est rare et les classements qui pourraient en découler tout aussi rares.

La notation chiffrée est quasiment absente de l'école maternelle : 7 départements sur les 58 interrogés font état de l'utilisation de notes chiffrées mais en grande section uniquement et dans 5 % des écoles au maximum.

Toutefois, la question de l'évaluation reste posée à l'école maternelle. Elle y prend des formes très diverses révélant de fortes incertitudes chez les enseignants quant à la forme et l'objectif de l'évaluation à ce niveau de notre enseignement.

À l'inverse, la notation chiffrée reste présente à l'école élémentaire, même si cette pratique recouvre des situations extrêmement variables selon les départements et sans homogénéité académique : dans certains départements, moins de 10 % des écoles ont recours aux notes chiffrées (deux départements se situent à 5 %) alors que cela concerne jusqu'à 52 % des écoles dans d'autres départements. Quelques départements (cinq) font remarquer que le recours aux notes serait plus courant dans les secteurs urbains favorisés que dans les secteurs défavorisés ou ruraux. L'enquête ne permet ni d'infirmer ni de confirmer cette caractéristique. Aucune différence n'apparaît non plus entre écoles publiques et privées sous contrat.

En moyenne, 20 à 30 % des écoles élémentaires déclarent recourir à la notation chiffrée avec des variations importantes selon le cycle et l'objectif de l'évaluation.

Ces chiffres témoignent d'une part très relative de la notation chiffrée à l'école et l'on peut penser que cette situation est la conséquence de plusieurs facteurs. Elle est sans doute le fruit d'une lente prise en compte des préconisations officielles, notamment celles de la circulaire du 6 janvier 1969. Cette circulaire, relative aux compositions, notes et classements pour le premier et le second degrés, supprime les compositions (contrôle sommatif et final), les

remplace par des exercices de contrôle plus réguliers (contrôle continu) et substitue à la notation chiffrée de 0 à 20 une échelle d'appréciation à cinq niveaux (de A à E ou de 1 à 5).

On peut tout autant voir dans ce recul de la note chiffrée l'effet des deux lois successives de juillet 1989 puis d'avril 2005 qui, pour l'une, organise les cycles à l'école maternelle et élémentaire et, pour l'autre, introduit la notion de socle commun, consacrant la notion de compétence. Puisque l'enseignement s'organise autour de compétences, l'évaluation des acquis des élèves passe par l'évaluation de ces mêmes compétences. Cette évaluation ne se traduit alors plus dans une notation chiffrée mais dans un système de codage témoignant du niveau d'acquisition des compétences des items en question (« acquis, non acquis, en voie d'acquisition »).

L'action des DASEN et des IEN de circonscription est sans aucun doute un élément important dans l'évolution des choix des équipes d'école : la forte diminution du recours à la note chiffrée, voire parfois son abandon total par certaines écoles, sont toujours liés à une impulsion de l'encadrement et à une action longue et continue sur plusieurs années, mêlant formation départementale et animation pédagogique locale autour de la problématique de l'évaluation et de ses outils. La personnalité et l'implication pédagogique du directeur d'école sont également apparues comme des éléments déterminants ; c'est en effet au sein de l'école que tout se joue, c'est à chaque enseignant que revient la décision. À l'inverse, l'absence de mobilisation et de pilotage départemental et local a laissé certaines équipes dans une sorte de laisser-faire qui peut expliquer une très grande diversité des pratiques et parfois même une réelle incohérence des démarches au sein d'une même école.

Des défenseurs convaincus et des justifications constantes

L'enquête a permis d'interroger systématiquement trois groupes d'interlocuteurs sur le maintien ou l'abandon du recours à la notation chiffrée : les enseignants, les élèves et les parents. Tous ces entretiens ont révélé des positionnements communs et constants par catégorie, selon qu'ils soutenaient ou rejetaient la note chiffrée. Ils ont aussi mis en évidence certaines divergences entre les groupes d'interlocuteurs, notamment entre les parents et les enseignants.

- Les enseignants

Les enseignants rencontrés manifestent qu'ils se sont peu emparés de la question « du principe » de la notation chiffrée : il n'y a pas eu de grand débat en présence des inspecteurs généraux entre « pro » ou « anti », y compris dans les équipes témoignant de pratiques parfois opposées. Chacun s'est borné à défendre son droit à choisir l'outil qui lui convient, la liberté pédagogique individuelle étant invoquée comme argument. Le manque de cohérence qui peut en résulter au sein de l'école en termes de suivi des acquis des élèves n'est alors pas ressenti comme un problème important : les élèves, les parents « s'adaptent », disent alors les enseignants.

Les professeurs des écoles recourant à la notation chiffrée justifient d'abord leur choix par la demande des parents : ils maintiennent ce système d'appréciation parce que, disent-ils, « il est attendu par les parents, qui le connaissent et savent l'interpréter ». Plus qu'un choix délibéré, ce serait donc un choix par défaut.

En fait, au-delà de cet argument qui peut parfois apparaître comme une forme de rationalisation, les enseignants étayent leur choix d'une façon plus pédagogique. Viennent alors les arguments de rigueur et de précision (avec une note on apprécie plus objectivement et plus finement le niveau de performance de l'élève), de justesse (la dispersion des notes rend mieux compte de la variété des niveaux des élèves), puis d'exigence (la note chiffrée pose plus clairement l'objectif de parvenir à un bon niveau de performance). La notation chiffrée permettrait notamment de mieux « percevoir les catastrophes », disent quelques enseignants : elle mettrait plus en évidence les échecs importants et aurait donc un rôle d'alerte pour l'élève, les parents et les enseignants. La confrontation des enseignants avec les données actuelles de la docimologie et les études témoignant de la subjectivité de la notation chiffrée, évoquées au cours des entretiens, n'ébranlent ni ne questionnent leur position. Certains enseignants revendiquent même le droit à une part de subjectivité dans l'établissement de la note, quelle que soit sa forme.

La continuité avec le collège voire le lycée est également alléguée pour justifier le recours à la notation chiffrée à l'école : la note apparaît alors pour ces enseignants comme un élément de liaison entre le cycle 3, particulièrement le CM2, et la sixième. Tout comme ils disent répondre à une attente des parents, les enseignants de l'école primaire évoquent ce qu'ils pensent être l'attente des professeurs de collège qui recourent majoritairement à cet outil pour évaluer. Noter les élèves à l'école, c'est aussi, disent-ils, mieux les préparer à l'entrée au collège.

En revanche, les professeurs des écoles qui ont partiellement ou totalement abandonné les notes chiffrées justifient leur position en prenant appui sur deux arguments principaux : d'une part, la cohérence avec leur enseignement et les démarches d'apprentissage mises en œuvre et, d'autre part, la cohérence avec l'ensemble du dispositif d'évaluation notamment avec les livrets scolaires et de compétences.

Le premier argument est d'ordre pédagogique. Les professeurs ont abandonné la note chiffrée car « *elle ne leur permet pas d'accompagner le cheminement des élèves au cours de l'apprentissage* », la note ne permet pas de témoigner des progrès des élèves, de leurs hésitations, « *de leurs échecs qui marquent pourtant des conquêtes* ». Elle apparaît au mieux comme un « *couronnement final* » mais aussi comme une « *sanction* ». La première décision n'est donc pas pour les enseignants d'abandonner la note ; cet abandon est la conséquence d'un changement dans leur façon d'enseigner. Est évoquée alors la pédagogie de la réussite, du contrat. La notion de « compétences » est aussi avancée pour justifier l'abandon des notes. La note est, pour ces enseignants, adaptée à des apprentissages simples, liés à des automatismes, à des connaissances mémorisées. Or, l'école doit permettre aux élèves de maîtriser des compétences, correspondant à des tâches complexes dont l'évaluation ne peut se réduire à une note.

Le second argument est celui de la cohérence globale du dispositif d'évaluation : les livrets scolaires, les livrets de compétences ne recourent pas à la notation chiffrée ; celle-ci n'a donc pas d'utilité dans l'évaluation au quotidien dans la classe.

- Les parents

Globalement, les parents rencontrés ont une bonne connaissance du mode d'évaluation mis en œuvre dans la classe de leurs enfants, y compris dans les écoles juxtaposant des dispositifs divers. Ils expriment cependant massivement leur souhait d'être mieux informés. Les réunions collectives, proposées généralement par chaque enseignant en début d'année, ne leur permettent pas toujours de comprendre les démarches et les outils d'évaluation. Certains parents regrettent que l'information ne soit pas donnée au moment de l'inscription : ils pourraient alors mieux se déterminer en fonction du dispositif d'évaluation mis en œuvre dans l'école. Cette suggestion a été avancée dans des secteurs où des parents, confrontés à la décision des enseignants d'abandonner la notation chiffrée, se sont sentis piégés et auraient souhaité pouvoir réagir à temps pour éventuellement inscrire leur enfant dans une autre école.

Toutefois, concernant l'évaluation, les parents font majoritairement confiance aux enseignants. Bienveillants, à l'école primaire, ils acceptent les choix faits par les professeurs des écoles y compris lorsque ces choix varient entre un professeur et un autre au sein d'une même école. Cela est particulièrement vrai pour les parents des quartiers les plus défavorisés, notamment lorsqu'ils sont d'origine étrangère et maîtrisent peu la langue française. Ils ne se positionnent ni par rapport au dispositif d'évaluation, ni par rapport à la notation chiffrée en particulier, à quelques exceptions près.

Les parents des milieux les plus favorisés ont un positionnement plus varié. Pour eux, la question de la note fait parfois débat, au point d'en interroger l'utilité lorsqu'elle a encore cours dans l'école de leur enfant.

Informés sur les limites de la notation chiffrée, sensibles à son aspect « sanction », aux risques de dévalorisation des enfants, à « la note qui stigmatise », ces parents, qui pour la plupart n'ont eux-mêmes plus connu en tant qu'élèves ce mode d'évaluation, contestent alors sa légitimité.

Cela est notamment avancé lorsque la notation chiffrée est utilisée en contrôle final : « *tout se joue sur une épreuve finale qui ne compte parfois que trois ou quatre questions* », disent-ils. La note ne rend pas suffisamment compte « des procédures », du « comment l'enfant a fait, de ses progrès » et ne s'appuie pas assez sur « le contrôle continu ». La note serait alors plus adaptée à certains champs disciplinaires, ceux qui font une part importante à la mémorisation.

Toutefois, l'argument de la continuité avec le collège, voire de la préparation à la vie en société, est toujours avancé par ces mêmes parents pour justifier la présence des notes à l'école : bien qu'ils ne souhaitent pas « qu'on installe l'esprit de compétition entre élèves à l'école », la compétition existe dans la vie et l'école doit y préparer les enfants. Cette position n'entraîne cependant pas les parents à vouloir revenir en arrière lorsque la notation chiffrée a été abandonnée dans l'école de leur enfant.

Majoritairement, les parents dont les enfants n'ont plus de note chiffrée à l'école disent leur satisfaction, les enfants sont plus confiants, savent mieux ce qu'on attend d'eux. S'ils expriment le souhait d'avoir une connaissance plus « précise » ou « détaillée » des acquis de leurs enfants, ils ne demandent pas à revenir au système de notation chiffrée.

La notation chiffrée n'apparaît donc pas comme un point déterminant pour les parents : ils l'acceptent lorsqu'elle est utilisée, ils ne la regrettent pas lorsqu'elle est abandonnée, une position qui vient donc contredire le premier argument avancé par les enseignants qui justifient, par une supposée demande des parents, leur propre attachement à la note.

- Les élèves

Les élèves ont une bonne compréhension de l'évaluation. Toutefois, ils n'ont pas toujours une connaissance juste du système utilisé dans leur école et dans leur classe, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un codage qui varie selon les enseignants.

Leur appréciation des différents outils utilisés pour les évaluer est nuancée. Le système avec notation chiffrée est massivement reconnu par les élèves comme un bon moyen pour se situer les uns par rapports aux autres et savoir « *ce qu'ils ont appris* ». Les notes, « *c'est plus précis* », « *on se repère mieux* », disent-ils.

Mais ils disent aussi massivement que ce sont les appréciations « écrites » qui leur permettent de prendre conscience de leurs progrès et surtout de repérer ce qu'ils doivent encore travailler et améliorer. Les notes donneraient le niveau, les appréciations analyseraient donc les réussites et les obstacles.

Les notes sont perçues comme « stressantes » par une majorité d'élèves ; la différence se fait là nettement selon les performances et compétences des enfants. Pour les élèves en difficulté, les notes, « *c'est cassant* », « *on ne comprend pas ce qui ne va pas, on sait simplement qu'on est nul* ». À l'inverse, les élèves qui réussissent bien à l'école, qui sont à l'aise, préfèrent les notes à tout autre système d'appréciation ou d'évaluation : ces notes, parce que « plus précises », les motivent pour encore améliorer leurs résultats ; « *on veut passer de 16 à 17, ou 18...* », ce que ne permettrait pas, disent-ils, le codage de type A, B, C. Cette remarque vaut autant pour les filles que pour les garçons.

Interrogés sur un changement éventuel des outils pour les évaluer, les enfants, dans leur majorité, répondent négativement. On retrouve ici un positionnement identique à celui des parents, à savoir l'acceptation du système proposé par l'enseignant. Cela vaut tout autant pour les élèves qui continuent à recevoir des notes chiffrées (y compris lorsqu'ils disent qu'elles les « stressent ») que pour ceux qui n'ont plus de notes chiffrées et ne souhaitent pas y revenir (tout en affirmant qu'elles leur permettraient de mieux connaître leur niveau de compétence).

Toutefois, une différence se fait nettement entre les garçons et les filles. Les garçons tendent majoritairement à préférer des notes chiffrées « qui permettent de se comparer aux autres ». Ils en inventent parfois lorsqu'ils sont dans une classe dans laquelle les notes ont été abandonnées. Ils comptent alors les « verts » correspondant aux items réussis ou convertissent directement les lettres en notes chiffrées (A = 15 à 20...), et « se » calculent une moyenne qu'ils peuvent ensuite comparer avec celles que leurs camarades « se » calculent de leur côté. Les filles rencontrées lors des entretiens échappent à ce comportement.

1.2.2. *Les appréciations littérales : une bonne intention parfois mal maîtrisée*

Les appréciations littérales apparaissent dans l'enquête statistique et dans les entretiens avec l'ensemble de nos interlocuteurs (enseignants, élèves, parents) comme le premier vecteur de l'évaluation des élèves : permanentes dans les productions quotidiennes où elles sont parfois doublées de notes ou d'évaluations codées, régulièrement présentes dans les livrets scolaires et les LPC où elles accompagnent les évaluations codées et complètent les validations, ce sont des appréciations auxquelles les enseignants recourent continuellement.

Elles sont choisies majoritairement par les enseignants pour accompagner les apprentissages au cours du cycle 2 et particulièrement au cours préparatoire. Elles leur permettent, disent-ils, de faire apparaître les progrès des élèves, de les guider dans les régulations nécessaires sans stigmatiser les échecs. Ils maintiennent ce système de régulation tout au long du cycle 3, y compris lorsqu'ils recourent aussi à la notation chiffrée.

Elles sont reconnues par les enfants comme le meilleur moyen, pour eux, de comprendre ce qu'ils savent faire mais aussi de repérer ce qu'ils ne réussissent pas encore et ce qui leur reste à apprendre ou maîtriser.

Elles sont attendues des parents car elles apparaissent très tôt, dans les premières productions des enfants, leur permettant ainsi de suivre au plus près leur cheminement dans les apprentissages. Elles sont pour eux le complément indispensable des autres outils, notamment des livrets scolaires et des LPC car, disent-ils, « *on ne comprend pas toujours avec le code si ça va ou pas* » ou plus précisément encore, ils ne parviennent pas à comprendre avec le code si leurs enfants font des progrès ou non. « *Si l'appréciation ne change pas d'un trimestre à l'autre, si elle reste 'B', par exemple, on ne peut pas savoir si l'enfant a fait des progrès ou s'il a à l'inverse régressé* ». Enfin, le libellé des compétences dans les livrets est parfois si complexe, leur énumération si analytique et l'appréciation par contre si globale que les parents ne parviennent pas à savoir ce que leur enfant maîtrise. Seuls un commentaire et une appréciation littérale leur permettent d'accéder à cette compréhension. Cette remarque a été faite par les familles les plus éloignées de la culture scolaire, particulièrement les familles d'origine étrangère, où les parents ne parlent pas français suffisamment et ont recours à leurs enfants pour traduire les livrets. Mais elle a été également reprise par les familles les plus favorisées, maîtrisant parfaitement la langue de l'école et témoignant d'une culture scolaire évidente : elles disent elles aussi avoir des difficultés à comprendre les différents items énumérés dans les livrets et à en inférer le niveau de réussite de leurs enfants. Elles aussi attachent beaucoup d'importance aux appréciations littérales des enseignants.

Reste posée la question du contenu et de la qualité des appréciations données par les enseignants. Elles se révèlent en fait d'une extrême diversité allant de la plus sibylline (« *Vu, bien, moyen, etc.* ») à des commentaires plus explicatifs. On passe ainsi de l'aide méthodologique (« *Reprends ton cahier de règles page... ; reprends tes tables de multiplication ; regarde telle leçon ; relis ce qu'on te demandait de faire ; etc.* ») à l'étayage psychologique et au souci de valorisation de l'attitude de l'enfant (« *Bravo ; aie confiance en toi ; tu t'es amélioré ; bon esprit de camaraderie ; etc.* ») ou enfin à la mise en garde vis-à-vis d'un comportement qui apparaît problématique (« *Tu bavardes trop ; attention à la dissipation ; à quoi rêvais-tu ? etc.* »). Au-delà de leur contenu, c'est parfois la forme

manuscrite des appréciations qui pose problème : elles sont parfois peu lisibles du fait d'une calligraphie peu soignée.

Les élèves et les parents, très sensibles à la qualité des appréciations, ont souvent exprimé le souhait qu'elles soient plus explicites, plus précises afin d'être plus utiles. Ce souhait est en concordance avec ce qui ressort de l'observation des cahiers et classeurs d'élèves. Trop souvent les appréciations se réduisent à une sorte de marquage symbolique, témoignant du fait que l'enseignant a « vu » la production. À l'inverse, traduisant parfois son agacement face à des productions trop défailtantes par une sorte de violence graphique, le professeur des écoles recouvre littéralement la production de l'enfant par des appréciations qui deviennent alors plus dévalorisantes qu'une note chiffrée.

1.2.3. Les codages : une grande diversité entraînant parfois de l'incohérence et un manque réel de lisibilité

Dans chaque école, on recourt à un code pour rendre compte des acquis des élèves parfois dans le suivi quotidien des apprentissages, particulièrement au cycle 2, toujours dans le livret scolaire transmis trimestriellement aux élèves et aux familles et dans le LPC à la fin du CE1 et du CM2. Certaines fois, ces codes se substituent totalement à la notation chiffrée.

Une grande inventivité

À côté des codes traditionnels, parfois transmis dans les livrets proposés par l'administration, A, B, C ou A (acquis), EA (en cours d'acquisition), NA (non acquis), les écoles ont fait preuve depuis la loi de 1989 d'une grande inventivité dans ce domaine. Si une majorité d'entre elles ont retenu l'un des deux codes traditionnels, elles sont également très nombreuses à avoir inventé leur propre code :

- codes à base de couleurs (trois couleurs « vert, orange, rouge » le plus répandu ; quatre couleurs, en ajoutant « jaune » ; plus rarement, mais rencontré, cinq couleurs en ajoutant le noir ou le violet) ;
- codes à base de *smileys* qui peuvent être à leur tour combinés avec des couleurs ;
- codes à base de dessins (soleil, nuages) qui peuvent aussi être combinés avec des couleurs ;
- codes traditionnels allongés (A, B, C, D), allongés et commentés (A acquis, B à renforcer, C insuffisamment acquis, D non acquis) ou modifiés (A acquis, RF réussite fréquente, RR réussite rare, NA non acquis).

Cette liste n'est pas exhaustive.

Une démarche parfois concertée

Quand, dans une école, les enseignants se sont concertés et ont adopté un seul code, commun à toutes les classes et utilisé par chacun, à tous les niveaux et dans tous les cycles, son usage s'avère satisfaisant pour tous. Il s'agit le plus souvent d'un des deux codes traditionnels, bien compris par les élèves et les parents qui parviennent à les interpréter sans difficulté pour savoir où se situe leur enfant dans ses apprentissages.

Il arrive assez régulièrement que l'école choisisse deux codes différents selon les cycles. On trouve alors un code trois couleurs (« vert, orange, rouge ») pour le cycle 2, ce code étant du point de vue des enseignants plus adapté aux jeunes enfants qui reconnaissent facilement cette symbolique, plus valorisant qu'un code lettre et moins stigmatisant qu'un code de type « acquis / non acquis » qui est réservé au cycle 3.

Cette situation ne pose pas de problème aux parents qui comprennent bien la signification des deux codes et s'en montrent plutôt satisfaits, y compris lorsque ces codes se sont substitués à toute notation chiffrée. Rares sont ceux qui souhaitent revenir alors à la situation antérieure.

Pour les élèves, cette situation est aussi vécue positivement : ils se repèrent bien dans leur parcours scolaire et savent situer leur niveau. En fait, ils ont parfois tendance à détourner ce dispositif en transformant les codes en note (B = 10 à 14), en comptabilisant les couleurs et en calculant ainsi une sorte de moyenne.

Pour les enseignants, la situation n'est en fait guère différente. Eux aussi passent souvent par des correspondances entre les codes et les notes chiffrées, introduisant parfois des codages intermédiaires du type « A+, A, A-, etc. », ce qui équivaut en fait à une notation chiffrée mais à base de lettres. Toutefois, ils se tiennent à ce codage qui leur semble mieux correspondre à l'évaluation des compétences telle qu'elle est attendue dans les livrets officiels et surtout mieux accompagner certains enfants, notamment les plus faibles et fragiles qui semblent moins dévalorisés par ce système.

Comme pour les notes chiffrées, réapparaît la question de la subjectivité de l'évaluation. Les enseignants se concertent sur l'outil pour rendre compte mais, rarement, sur les critères ou sur les seuils de performance attendus, ce qui entraîne une objectivité avant tout formelle et de façade.

Mais aussi parfois des démarches incohérentes

L'enquête avait fait apparaître des situations complexes et surprenantes par la diversité des dispositifs utilisés au sein d'une même école, diversité entraînant à la fois incohérence et illisibilité. Les visites sur le terrain ont confirmé cette réalité. Dans certaines écoles, on a découvert une diversité insoupçonnée de codes et de modes d'évaluation.

Ainsi, dans une école comptant 18 enseignants, il n'y a aucune homogénéité d'une classe à l'autre y compris à un même niveau, encore moins à l'intérieur d'un même cycle. Quatre codes couleurs différents sont utilisés : un code à trois couleurs dans un des trois CP ; un code à quatre couleurs dans un second CP, un code à quatre couleurs, différent, dans un CM1, un code à cinq couleurs encore dans un CM1 / CM2, un code à trois couleurs dans un CM2.

Pour des classes de même niveau, les enseignants utilisent, qui un code à base d'icônes (soleil, nuages, etc.), qui un code lettre à quatre niveaux (A, B, C, D), qui un code à quatre niveaux de type (A acquis, RF réussite fréquente, RR réussite rare, NA non acquis). Tous ces enseignants ajoutent par ailleurs des appréciations littérales et pour certains des notes chiffrées. La discussion a par ailleurs fait apparaître l'usage, par cinq enseignants, d'un ultime

code propre à l'école introduisant l'appréciation « RM réussite moyenne » au code du livret scolaire.

Cette extrême diversité, retrouvée dans d'autres écoles mais à un niveau moindre, témoigne alors d'une absence totale de réflexion et de prise en compte collective de la question de l'évaluation par les équipes pédagogiques. Les directeurs n'osent pas ou ne souhaitent pas s'impliquer dans cette réflexion qui, disent-ils, relève de la liberté pédagogique des professeurs des écoles. Ceux-ci fonctionnent sur des points de vue personnels en fonction de ce qui leur tient lieu de « croyances » ou en fonction de leurs habitudes. Chacun a gardé en fait ses outils et démarches personnels en y adjoignant, sans aucun effort d'analyse, la prescription officielle à savoir un livret scolaire et un LPC.

Le manque de continuité que cela entraîne dans le cursus scolaire des élèves, l'impossibilité pour eux de comprendre les différents outils d'évaluation, de passer de l'un à l'autre pour situer leurs compétences ne sont pas pris en compte par les enseignants qui prétendent que « *les enfants s'adaptent très bien* ».

La difficulté qu'ont les parents à comprendre ces outils n'est pas davantage retenue, y compris lorsque leur enfant, passant d'une classe à l'autre, relève de dispositifs totalement différents. Leur souhait régulièrement exprimé d'être mieux et plus souvent informés sur ces outils n'est pas non plus vraiment entendu. Les enseignants, eux, estiment que l'information qu'ils fournissent est suffisante pour comprendre le sens et la forme de l'évaluation. Une enseignante manifeste même un certain agacement lorsqu'on évoque la complexité de la situation dans l'école : elle estime que c'est aux parents de faire l'effort nécessaire et se déclare disponible pour les recevoir.

Ces situations, sans être majoritaires, sont suffisamment nombreuses pour témoigner des limites de la réflexion engagée dans le système éducatif français concernant l'évaluation et la mise en place des livrets scolaires et du LPC.

On peut parfaitement, dans une école, utiliser le code approprié sans pour autant être entré dans la problématique des compétences et de leur évaluation.

2. Des pratiques innovantes d'évaluation au collège

2.1. L'état des lieux

Si la variété et la diversité des systèmes de notation est l'apanage de l'école primaire, il n'en est pas de même au collège où la culture de la note chiffrée est très profondément ancrée dans les mœurs, sans doute en raison de l'héritage français du « petit lycée » qui s'est décliné sinon décalqué sur le collège unique. La démarche de classe sans note est donc, sinon marginale, du moins beaucoup plus rare en collège.

Sur les 2 000 innovations suivies par le DRDIE en 2012 et qui concernent les collèges et les lycées, 418 concernent une évaluation par compétences, 122 une démarche d'autoévaluation,

66 une démarche de suppression de la notation chiffrée, 37 une évaluation par les pairs et 22 un portfolio.

Les différents projets de classe sans note en collège concernent parfois toutes les classes d'un même niveau mais, le plus souvent, il s'agit d'une seule classe, perçue par tous les acteurs comme expérimentale. On notera néanmoins la volonté de quelques collèges de prévoir l'extension du projet à l'ensemble des divisions ou encore sa poursuite aux niveaux supérieurs pour la cohorte concernée.

2.1.1. *Les motivations et démarches des équipes volontaires*

Comment et pourquoi se décide un projet de classe sans note au collège ? C'est toujours à l'initiative d'un petit nombre de pionniers que ces projets innovants voient le jour. Même si l'on rencontre parfois des équipes de direction particulièrement actives, qui s'approprient le projet jusqu'à l'incarner au nom de l'établissement, c'est d'abord sur quelques professeurs particulièrement investis que reposent les projets de classe sans note observés.

Il s'agit de démarches de tâtonnement lancées à partir de réflexions personnelles et s'appuyant grandement sur l'intuition des intéressés. Mais on ne peut pas réellement parler de démarche expérimentale au sens scientifique du terme. Faute peut-être d'une stratégie nationale forte de recherche-action, on n'assiste à aucun endroit à l'élaboration d'un projet qui répondrait à une analyse de besoins collectivement réfléchi sur des bases objectives et qui intégrerait des résultats à atteindre.

Les motivations partent d'abord de constats des enseignants, constats de nature le plus souvent inquiétante et auxquels ils souhaitent apporter une solution. Ces projets sont ainsi conçus principalement comme une réponse au manque de travail des élèves, à leur manque de motivation.

Certaines équipes sont quant à elles parties du constat que la note chiffrée est source de démotivation pour certains élèves, en particulier les plus en difficulté. Leur réflexion les amène à conclure que la note chiffrée ne donne pas aux élèves une information de nature à leur permettre de progresser. Au contraire, elle peut parfois être vécue comme humiliante et cassante, agissant comme un frein à tout progrès.

Les projets peuvent aussi être conçus comme une réponse à l'introduction du LPC au collège et à l'entrée par compétences qu'il implique. Estimant en effet que la note est peu adaptée à cette nouvelle approche, les professeurs qui entrent dans cette réflexion ne se satisfont pas du double système d'évaluation qui présente plusieurs inconvénients. Au départ peu lisible pour les élèves et leurs parents, il finit par devenir quasiment « schizophrénique », au point de ne pas faire sens y compris pour les professeurs. On en arrive rapidement à reléguer les compétences à un rang très subalterne. Ce mode d'évaluation est alors vécu comme une forme de gadget et de lubie institutionnelle que l'on adoptent pour la forme, tout en continuant à utiliser, par habitude et réticence face à la nouveauté, la notation chiffrée comme seul véritable système d'évaluation.

Conscients de ces enjeux, les professeurs engagés dans les dispositifs innovants souhaitent quant à eux s'emparer pleinement de l'évaluation par compétences pour construire un enseignement qui mette davantage de sens dans l'acquisition des apprentissages.

Au fur et à mesure de l'avancement de leur travail, chacune des équipes prend en tout cas conscience que la notation n'est pas un but en soi, qu'elle constitue au mieux un simple repère, mais que l'essentiel est de donner à l'élève les outils pour progresser.

Dès lors, la réflexion des professeurs porte logiquement sur la valeur à donner au travail fourni par les élèves et sur la nature des informations les plus pertinentes à leur transmettre pour qu'ils puissent se positionner dans l'acquisition de leurs apprentissages.

2.1.2. Les effets constatés sur les pratiques pédagogiques

À l'image de ceux qui découvrent l'Amérique en croyant découvrir les Indes, les professeurs engagés dans ces innovations explorent d'autres champs dans leurs pratiques qui dépassent largement la simple question de l'abandon des notes chiffrées.

De manière générale, on l'a vu, les projets permettent aux enseignants de clarifier leurs attentes, de préciser les objectifs pour eux-mêmes comme pour leurs élèves et d'engager la réflexion sur la notion de compétence.

Mais le plus important réside sans doute dans la mise en place systématique d'une véritable dynamique au sein d'une équipe qui échange, partage et travaille ensemble. Cela se traduit par des apports pédagogiques et didactiques importants. Si l'éducatif prend plus de place dans l'action des professeurs, leur posture pédagogique évolue également, du simple fait qu'ils se mettent d'accord sur un projet commun et s'engagent dans un enseignement qui prend davantage en compte les performances des élèves. Les professeurs anticipent mieux les difficultés posées par les apprentissages qu'ils proposent et les obstacles que pourront rencontrer les élèves. Ils perçoivent ainsi avec une plus grande acuité les remédiations possibles. Le projet est en ce sens l'occasion d'une véritable émulation intellectuelle pour l'équipe. Cela donne tout son sens à la mission contemporaine de professeur dans la société de la connaissance et de l'information.

Le plus intéressant à relever est donc que l'impact sur la pratique quotidienne des professeurs repose sur une réflexion en amont, sur la notion même d'évaluation et le sens à lui donner.

Les équipes parviennent par intuition, dans une démarche de tâtonnement, à ce que la recherche identifie comme une « évaluation pour les apprentissages » qui se distingue nettement d'une « évaluation des apprentissages »². La démarche intègre l'évaluation dans un processus où l'accompagnement du travail des élèves devient premier. Elle repose sur un certain nombre de critères connus pour leurs effets vertueux sur la motivation des élèves. On peut citer l'explicitation des critères d'évaluation, ce qui implique de les avoir formalisés en amont au sein des équipes, mais aussi une part accrue donnée aux échanges dans une double logique, développer la confiance et permettre le droit à l'erreur comme facteur de progrès.

² Black P., William D., 1998, *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, London, King's College of Education.

Bref, il s'agit toujours de faciliter la réflexion des élèves sur leur travail, de mieux identifier la nature de leurs difficultés pour élaborer les meilleures stratégies de remédiation.

On voit bien que la démarche vaut d'abord comme questionnement de l'évaluation qui devient objet de réflexion au sein d'une même équipe. La réflexion sur le pourquoi d'une notation décentre profondément le rapport à l'évaluation pour lui donner une autre fin, celle de faire progresser et d'accompagner les élèves. La disparition des notes est donc moins un objectif qu'une modalité d'évaluation nouvelle. On assiste ainsi à des changements importants de pratiques dans le rapport entre professeurs, élèves et savoir, la notion de travail individuel du professeur dans sa discipline se trouvant alors dépassée au bénéfice d'un travail plus collectif et transversal.

2.1.3. *Les effets constatés sur les élèves*

En raison du caractère expérimental des projets, une classe sans note au collège est vécue par nombre d'acteurs comme à part, sinon étrange. L'incompréhension ou l'indifférence face à la démarche est autant le fait des professeurs qui n'y participent pas que des parents et même des élèves des autres classes. La mission d'inspection générale a ainsi relevé des expressions comme « classe bizarre » ou « classe de "bêtes" » qui ne manquent pas d'interroger sur le statut de toute innovation dans le système éducatif français. Pour autant, ces phénomènes s'estompent avec le temps et, en définitive, peu d'élèves et de parents font le choix de sortir de l'expérimentation car les équipes parviennent par leur engagement à les faire adhérer au dispositif.

La principale inquiétude relevée face à un système sans note tient d'abord à la crainte de ne plus pouvoir se situer dans un cadre non gradué. Or, les élèves interrogés par la mission ont tous été capables de se situer dans un système non chiffré. Ils sont même capables d'établir des correspondances entre les items retenus et des notes chiffrées.

Cependant, les avis restent partagés quant à la préférence pour l'un ou l'autre système. Parmi les arguments en faveur de la notation chiffrée revient souvent l'idée, déjà exprimée par les élèves des écoles primaires visitées, qu'elle est « plus précise » mais aussi qu'il faudra bien un jour se retrouver dans un système classique d'évaluation chiffrée et qu'il faut s'y préparer. Tout comme dans le premier degré, tant qu'elle reste dans le domaine de l'implicite, la perception de l'évaluation est en fait diverse sinon contradictoire, entre désir de se comparer et volonté de se fondre dans la masse, crainte de la mauvaise note décourageante et désir de la bonne note stimulante.

Une disparité filles/garçons et élèves très compétents/élèves en difficulté

Ce sont surtout les garçons qui se retrouvent le moins dans un système sans note. Chez eux, les meilleurs, comme ceux qui sont davantage en difficulté, regrettent parfois de ne pouvoir se comparer et la logique de compétition est très présente dans leur discours. Au-delà de cette disparité entre garçons et filles, on relève que les élèves en difficulté ont une tendance plus marquée à préférer les systèmes sans note, tandis que les plus performants préfèrent les notes chiffrées. Chez les premiers, cependant, si beaucoup estiment que le système sans note les

encourage à s'accrocher car ce qu'ils doivent travailler est clairement défini, d'autres déclarent avoir besoin de notes pour se mettre au travail et se motiver.

Une participation plus importante, une meilleure estime de soi et une motivation renforcée

L'un des effets les plus positifs d'un système sans notation chiffrée est la participation des élèves, y compris les plus en difficulté. Moins absents tout au long de l'année, présents jusqu'à la fin de l'année scolaire, ils posent également moins de problèmes de « vie scolaire », ces problèmes étant d'ailleurs plus souvent directement pris en charge par une équipe pédagogique particulièrement soudée.

Concernant l'estime de soi, les professeurs relèvent qu'une modalité d'évaluation où un élève, même en grande difficulté, est capable d'obtenir ne serait-ce que quelques points positifs, contribue grandement à le valoriser et à le raccrocher au travail.

Dans le même ordre d'idées, les élèves déclarent dans leur grande majorité que cette expérience a pour effet de réduire la pression de la note et le « stress » quotidien qu'elle distille. Ils reconnaissent par exemple qu'un « non acquis » est bien moins « cassant » qu'un 6/20, même s'ils sont tout à fait capables d'établir une équivalence entre les deux. De ce fait, l'ambiance de classe est meilleure, la compétition est réduite et de leur aveu même, les élèves « se rabaisent moins entre eux » ; dans les classes qui évoluent depuis plusieurs années dans ce système, on remarque même un net développement de l'entraide.

En entraînant moins d'angoisse face à l'échec et en réduisant fortement la compétition entre eux, l'abandon de la note chiffrée favorise chez les élèves la prise d'initiative et la confiance : ils osent davantage essayer, donner leur avis, porter un regard critique, etc., toutes compétences pour lesquelles on sait les élèves français beaucoup moins à l'aise que leurs camarades d'autres pays de l'OCDE. Autre domaine dans lequel ils prennent de l'assurance, alors que ce n'est pas non plus un point fort des élèves français en général : l'oral, où ils construisent une vraie compétence.

Il est difficile, toutefois, de savoir si ces effets positifs relèvent du dispositif lui-même, d'un changement dans la démarche pédagogique ou s'ils ne sont pas essentiellement la conséquence d'un investissement renforcé d'équipes particulièrement motivées et mobilisées.

2.2. Les enjeux

Parmi les arguments développés par les élèves en faveur d'une évaluation par compétences, il y a le fait de savoir précisément ce qu'ils ont réussi ou non et pourquoi. La note, en revanche, est vécue comme un simple repère « qui ne dit rien » là-dessus.

La différence apparemment spectaculaire entre notation chiffrée et évaluation par compétences ne doit cependant pas cacher le véritable enjeu d'une évaluation performante, qui est celui de l'explication qui doit accompagner tout système d'évaluation, quel qu'il soit. Ce qui permet le mieux aux élèves de se mobiliser, d'apprendre de leurs erreurs et de

progresser, ce ne sont pas les différents types de codages, qu'il s'agisse de notes, de lettres ou de couleurs, mais les appréciations et observations ciblées dont ces codages sont assortis.

Si l'on dispose encore trop peu de recul pour analyser l'impact d'un système sans notation sur les résultats des élèves, la mission a néanmoins recueilli un certain nombre d'indices positifs. Quand on entend par exemple une élève qui avait des difficultés à l'entrée en 4^{ème} affirmer que deux années avec une évaluation de cette nature lui ont redonné confiance et qu'elle envisage d'aller en 2^{nde} GT, chose impensable pour elle auparavant, quand on entend des équipes parler de bilan très positif, soulignant l'absence de décrocheurs, d'absentéistes, le nombre infime de problèmes de comportement dans leur classe, on ne peut que vouloir mieux suivre ces innovations pour en comprendre tous les arcanes.

Cependant, c'est avant tout la manière d'enseigner différemment aux élèves qui permet d'installer une dynamique positive. C'est en menant une réflexion beaucoup plus globale sur la façon d'enseigner et de prendre en charge les élèves que les équipes, dans un travail conjoint sur un projet commun, obtiennent des résultats. Les enseignants en ressortent valorisés et leur enseignement prend du sens aux yeux de leurs élèves qui leur reconnaissent une autorité, les écoutent et s'engagent dans le travail.

Au cours de ses investigations, la mission d'inspection générale a aussi pu constater un certain nombre de difficultés qui rendent complexe la mise en place de ces dispositifs et fragilisent leur fonctionnement dans la durée. On peut classer ces difficultés en trois catégories : les résistances liées aux représentations (à commencer par celles des parents) qui prévalent dans la société, les limites liées à l'environnement professionnel et au statut des professeurs, enfin celles liées au système éducatif lui-même, qui ne parvient pas à accompagner ou à encadrer suffisamment les innovations observées.

2.2.1. Les résistances sociétales

Au cours de leurs entretiens, les inspecteurs généraux ont rencontré des parents partagés quant à l'intérêt et à la pertinence d'un système sans note. Ils ont aussi perçu des réticences très fortes chez les équipes enseignantes extérieures aux projets.

Chez les parents d'élèves, une première résistance rejoint une récrimination classique, le déficit d'information. Soit ils regrettent de n'avoir pas été suffisamment informés du projet d'abandon des notes et des conditions de sa mise en œuvre, soit ils regrettent d'être mis devant le fait accompli, d'être obligés de l'accepter alors qu'ils n'en ont pas fait le choix pour leur enfant. Revendiquant un statut d'utilisateur d'un service public comme un autre, ils acceptent difficilement que leur enfant soit inscrit d'autorité dans la classe concernée.

Ainsi, l'information et la communication en direction des parents s'avèrent essentielles à la réussite de la démarche. Partielles, elles favorisent les positionnements personnels relevant de représentations et d'opinions ; complètes, elles entraînent au contraire l'adhésion du plus grand nombre, remplaçant l'absence de notation chiffrée à sa juste dimension, celle de modalité d'un enseignement différent au service d'une meilleure réussite des élèves.

Une autre résistance est liée à l'idée qu'existe forcément une « pression sociétale », idée, on l'a vu, déjà présente chez certains élèves. On craint de voir son enfant, surtout quand il est bon élève, mis en difficulté au lycée et dans la vie, lorsqu'il devra se confronter à la compétition avec les autres, compétition à laquelle il n'aura pas été préparé puisque le système d'évaluation au collège l'aura précisément évacuée.

Dans le même ordre d'idées, certains pensent que les systèmes sans note chiffrée surestiment, surévaluent les compétences réelles de leur enfant et les leurrent en quelque sorte sur leur niveau de performance. Le risque à leurs yeux est là encore de les voir subir de fortes déconvenues à la sortie d'un système trop protecteur.

Le poids du brevet du collège et de l'orientation est également lourd et la crainte que les élèves cantonnés à ces dispositifs soient perdus à l'entrée au lycée est parfois renforcée par le constat que tout élève de collège déjà habitué au système classique de la notation chiffrée ne s'étonnera pas de perdre plusieurs points à son entrée en seconde.

Cette question de la transition troisième/seconde avec des professeurs de lycée qui ont tendance à ne pas tenir compte du socle commun dans son approche par compétences et donc de la nature même de l'enseignement de la scolarité obligatoire, est un vrai problème qui interroge en fait plus largement sur la transition collège / lycée et le nécessaire accompagnement des élèves de seconde, particulièrement les plus fragiles.

Une communication de qualité avec les parents peut permettre là encore de dépasser les postures et les *a priori*. Elle participe en fait légitimement d'un préalable nécessaire à toute éducation partagée visant la réussite de chaque élève. Mais cette inquiétude sur la réalité d'une confrontation avec le réel ne peut cependant pas être évacuée quand on sait que le système finlandais, si souvent porté aux nues, montre précisément ses limites de ce point de vue. Le revers de l'école fondamentale se traduit par une forte sélection à l'entrée à l'université (68 000 demandes pour 28 000 places).

Chez les professeurs, la cohabitation entre ceux qui sont impliqués dans le projet et ceux qui ne le sont pas est souvent difficile. Les professeurs qui restent en dehors du dispositif vivent l'engagement de leurs collègues comme une menace pour leur liberté pédagogique. On perçoit d'ailleurs derrière ce clivage une conception quasi libérale du métier d'enseignant dans lequel rendre compte et s'impliquer au-delà de postures traditionnelles ne va pas de soi.

De ce point de vue, il paraît nécessaire de rappeler que la loi du 23 avril 2005 précise bien que « *la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection* ». La liberté pédagogique ne saurait donc en aucun cas être assimilée à l'exercice individuel et indépendant de la mission de professeur, puisqu'elle s'inscrit au contraire dans un collectif et une logique d'autonomie dont le corollaire est l'évaluation.

2.2.2. *Les limites liées aux questions statutaires et matérielles*

Si les tensions ouvertes existent, rejoignant parfois une nouvelle querelle des anciens et des modernes et faisant surgir des représentations différentes du métier d'enseignant, c'est surtout l'inertie et l'absence ou le refus d'implication de leurs collègues qui est difficile à vivre pour ceux qui participent au projet. Il n'est pas rare que les professeurs moteurs de l'expérimentation, qui souhaiteraient faire avancer leurs collègues dans la même direction, se retrouvent finalement dans une véritable solitude professionnelle. Peu soutenus par le reste des professeurs de l'établissement, ils parviennent rarement à faire école et à étendre le dispositif à d'autres classes ou niveaux si l'adhésion n'est pas au rendez-vous, et ce même quand le pilotage de l'établissement est performant. Il en résulte un certain découragement, parfois une forme d'épuisement des équipes impliquées qui ne se sentent pas soutenues par le reste du collège, voire par l'institution. Le caractère souvent limité de ces projets fait que les équipes pédagogiques comme les élèves finissent par se sentir ostracisés et la mission a pu constater à plusieurs reprises les prémices d'un arrêt de ces dispositifs pour ces raisons.

L'un des principaux obstacles à la mise en place d'une évaluation par compétences tient à ce qu'elle prend beaucoup plus de temps que l'évaluation traditionnelle et qu'elle exige un plus fort investissement. Cette double nécessité de mobiliser du temps de concertation et d'accroître sa charge de travail constitue autant de freins au montage et surtout à l'extension de ce type de projet.

On ne s'étonnera donc pas de la demande récurrente des équipes d'un temps de concertation régulier avec toutes les difficultés organisationnelles que cela implique, mais aussi de reconnaissance institutionnelle, y compris d'un point de vue pécuniaire. Les inspecteurs généraux ne peuvent que constater que la pérennité de ces innovations rencontre à un moment ou à un autre la question des statuts et des missions des professeurs.

Cette demande d'un temps de travail commun se heurte parfois aussi aux contraintes matérielles parmi lesquelles figure ce que l'on pourrait appeler l'effet de taille critique de l'établissement. Ainsi, un nombre limité de salles disponibles, des services partagés d'enseignants sur plusieurs établissements, des emplois du temps particulièrement contraints sont autant de freins aux initiatives innovantes. De la même façon, lorsque les équipes des écoles et celles du collège de leur secteur souhaitent partager une réflexion sur la question de l'évaluation, comme sur d'autres d'ailleurs, elles sont rapidement confrontées à ces questions d'espaces et de temps communs, entre difficultés de remplacement et obligations de services différentes.

2.2.3. *Le pilotage de proximité*

L'implication de l'équipe de direction, et en particulier du chef d'établissement, est déterminante dans le devenir de tels dispositifs. On a ainsi pu constater que des projets périssent du simple fait du départ d'un principal et de l'arrivée d'un nouveau qui ne souhaitait plus poursuivre dans cette voie.

Ce type de discontinuité pose la question du fonctionnement de l'autonomie des établissements, une autonomie censée donner naissance à des projets qui ne devraient pas

s'interrompre en fonction de la bonne ou de la mauvaise volonté des acteurs ou au gré de leurs changements. Car ce qui est vrai des équipes de direction l'est *a fortiori* des équipes pédagogiques impliquées dans les projets. Rares sont les professeurs nouveaux arrivants qui adhèrent au dispositif monté par ceux déjà en poste. La pérennité des projets est donc également clairement dépendante de la stabilité des équipes. Ce type de constats révèle aussi tout le chemin qu'il reste à parcourir pour que l'éducation nationale entre dans une véritable culture professionnelle du projet. De ce point de vue, les inspecteurs généraux ont très souvent constaté que le conseil pédagogique ne jouait qu'un rôle formel.

La mission s'est aussi étonnée du faible degré d'implication des inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) dans l'accompagnement des équipes. Or, tous les professeurs interrogés, mais aussi tous les personnels de direction, soulignent la nécessité d'échanger, de demander conseil à des corps d'inspection à l'expertise reconnue. Les seuls interlocuteurs extérieurs que voient les équipes sont les membres de la cellule académique en charge de l'innovation et de l'expérimentation, mais ces conseillers académiques ont eux-mêmes beaucoup de difficultés à mobiliser les réticents, qu'il s'agisse des professeurs ou de certains inspecteurs. Or, il semble bien qu'un accompagnement pédagogique et une implication des corps d'inspection soient une condition *sine qua non* à la poursuite de ces innovations.

Enfin, les liens avec le premier degré sont pour le moins ténus. Les professeurs, même les plus impliqués, ne savent pas comment sont évalués les élèves à l'école élémentaire et le dialogue entre principaux, directeurs et inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) reste cantonné le plus souvent au traditionnel accueil des élèves. Sans un pilotage fort, aucune réflexion commune sur la question de l'évaluation n'aboutira, alors même que le LPC traverse toute la scolarité obligatoire.

2.3. Un bilan contrasté

Si la mission a pu repérer un certain nombre d'éléments facilitateurs à la mise en place de ces dispositifs de classe(s) sans note, elle relève que c'est d'abord le volontariat, l'implication, malheureusement souvent individuelle et la disponibilité des professeurs, l'accompagnement par l'équipe de direction et par les CARDIE qui restent déterminants.

À l'inverse, le manque de pilotage et d'accompagnement isole à terme des équipes très investies mais qui s'épuisent faute d'un sens et d'une reconnaissance donnés par l'institution.

Comme le note le DRDIE dans son bilan des expérimentations et innovations en 2012, les dispositifs les plus aboutis et qui deviennent pérennes sont ceux qui concernent des établissements entiers, où chacun s'approprie l'évaluation dans une démarche de travail en commun. Les projets plus limités sur des niveaux ou sur des classes isolées ont peu de chance de survivre si leur environnement immédiat ne les suit pas.

L'enjeu est bien ici de favoriser la réflexion sur la construction des apprentissages et les projets de classe(s) sans note ne sont qu'un moyen pour les équipes d'entrer dans ces logiques de sens. C'est pourquoi il serait vain de trop attendre d'un système où la notation chiffrée aurait disparu.

Ce modèle ne vaut que comme approche d'un pilotage de proximité renforcé avec des personnels de direction qui impulsent, suivent et coordonnent et des corps d'inspection qui accompagnent, veillent à la formation et évaluent les effets induits sur les résultats des élèves.

La mission souhaite également attirer l'attention sur la perversion possible d'un système qui deviendrait double : un système où la notation chiffrée serait l'apanage des établissements favorisés et où les modes d'évaluation qui s'en affranchiraient seraient réservés aux établissements qui concentrent les difficultés. Même si une telle dérive n'est pas encore clairement perceptible, ce pourrait être une tentation qui altérerait le modèle de l'école de la République dans son essence même.

3. Quelques pratiques d'évaluation à l'étranger

Une étude documentaire portant sur cinq systèmes éducatifs étrangers a été conduite, avec une attention particulière aux questions suivantes :

- dans ces cinq systèmes étrangers, quelles sont les articulations entre les différents types d'évaluations (évaluation interne / évaluation externe, évaluation de compétences / évaluation de connaissances, évaluation certificative / évaluation formative, évaluation standardisée / évaluation locale) ?
- quels sont les domaines d'apprentissage évalués et comment le sont-ils ?
- quels sont les objectifs de l'évaluation ?

Le choix s'est porté sur cinq pays dont les systèmes éducatifs sont considérés parmi les plus performants, les résultats de leurs élèves en fin de scolarité obligatoire (15 ans) leur faisant régulièrement prendre place dans le haut de chacun des trois tableaux des évaluations triennales du programme PISA : Corée du Sud, Finlande, Hong Kong, Pays-Bas et, pour le Canada, province du Québec.

Classement PISA - cycle 2009³(rendu public en décembre 2010)		
Lecture	Mathématiques	Sciences
1. Chine – Shanghai	1. Chine - Shanghai	1. Chine - Shanghai
2. Corée du Sud ⁴	2. Singapour	2. Finlande
3. Finlande ⁵	3. Chine - Hong Kong	3. Chine – Hong Kong
4. Chine - Hong Kong ⁶	4. Corée du Sud	4. Singapour
5. Singapour	5. Taïwan	5. Japon
6. Canada ⁷	6. Finlande	6. Corée du Sud
7. Nouvelle-Zélande	7. Liechtenstein	7. Nouvelle-Zélande
8. Japon	8. Suisse	8. Canada

³ 75 participants, les 34 pays membres de l'OCDE et 41 pays ou économies partenaires.

⁴ Corée du Sud : PISA 2006, rang 1 en lecture, rang 3 en mathématiques.

⁵ Finlande : PISA 2006, rang 2 en lecture, rang 1 en mathématiques.

⁶ Hong Kong : PISA 2006, rang 3 en lecture, rang 2 en mathématiques.

⁷ Canada : PISA 2006, rang 4 en lecture, rang 7 en mathématiques.

9. Australie	9. Japon	9. Estonie
10. Pays-Bas ⁸	10. Canada	10. Australie
11. Belgique	11. Pays-Bas	11. Pays-Bas
12. Norvège	12. Chine - Macao	12. Liechtenstein

Pour les cinq systèmes éducatifs sélectionnés, on présente ici les principales caractéristiques de leurs modalités d'évaluation des élèves, ces modalités faisant l'objet, en annexe du présent rapport, d'une fiche descriptive plus détaillée.

3.1. Canada (Québec)

Le Québec fait partie des treize membres (10 provinces et 3 territoires) de la Confédération canadienne dont les deux lois constitutionnelles (1867 et 1982) ont établi le partage des compétences entre gouvernement fédéral et gouvernements provinciaux. L'éducation relevant de la compétence des provinces, ces dernières ont le pouvoir exclusif d'adopter des lois en matière d'éducation et il n'y a pas de ministère fédéral de l'Éducation au Canada. Au Québec, c'est le ministère de l'éducation, du loisir et du sport⁹ (MELS) qui est l'instance gouvernementale chargée de favoriser l'accès à l'éducation sous toutes ses formes. Au niveau local, il existe dans la province 72 commissions scolaires¹⁰. Comme dans les autres provinces, ces commissions scolaires (*school boards*, en anglais) sont des gouvernements locaux qui ont pour mandat général (sous la conduite de commissaires élus au suffrage universel) d'organiser les écoles et la prestation des services de l'éducation préscolaire, des enseignements primaire et secondaire, généraux comme professionnels, aux enfants comme aux adultes. Elles exercent donc les pouvoirs que leur reconnaît la loi québécoise sur l'instruction publique à l'égard des services éducatifs, des personnels, des services à la communauté, des immeubles, du transport et du financement.

L'éducation au Québec est obligatoire de 6 à 16 ans (soit 10 années de scolarité obligatoire). Le système éducatif est organisé selon le schéma 6-5-2, soit 6 ans d'enseignement primaire (3 cycles de 2 ans chacun), 5 ans d'enseignement secondaire (2 cycles de 2 et 3 ans respectivement) et 2 ans d'enseignement dit « collégial » (cycle terminal pré-universitaire).

D'après la *Politique d'évaluation des apprentissages* du MELS québécois, l'évaluation est :

« Le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives ».

⁸ Pays-Bas : PISA 2006, rang 10 en lecture, rang 4 en mathématiques.

⁹ <http://www.mels.gouv.qc.ca/>

¹⁰ <http://www.fcsq.qc.ca/commissions-scolaires/>

Lancée en 2003¹¹, sur le thème « Être évalué pour mieux apprendre »¹², cette politique ministérielle a pour but d'établir « *une vision unifiée de l'évaluation des apprentissages pour la formation générale des jeunes, pour la formation générale des adultes et pour la formation professionnelle* », ses « orientations et balises » devant permettre « *aux enseignants, ainsi qu'aux acteurs du milieu éducatif en général, d'avoir la même compréhension des assises d'une évaluation renouvelée [et] aux parents de comprendre pourquoi et comment leurs enfants sont évalués à l'école.* »

Dans l'enseignement primaire, pour chaque discipline, le cadre d'évaluation définit les critères sur lesquels les évaluations des élèves doivent s'appuyer. Ces critères d'évaluation découlent de ceux du programme de formation.

La loi québécoise sur l'instruction publique donne à l'enseignant le droit de « *choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés* » (article 19). Il appartient donc à l'enseignant de choisir les moyens pour évaluer les apprentissages des élèves.

L'évaluation des apprentissages dans l'enseignement primaire a lieu en 4^{ème} année (deux épreuves en français) et 6^{ème} année (français, anglais et mathématiques). À ce niveau de l'enseignement primaire (comme à celui de l'enseignement secondaire), le seuil de réussite est fixé à 60 % pour chaque matière et doit être atteint dans toutes les matières pour permettre le passage dans le cycle supérieur.

Dans l'enseignement secondaire, la décision du passage d'un élève d'un cycle à l'autre suit les mêmes règles qu'en primaire. Cependant, au second cycle de l'enseignement secondaire, le passage de l'élève d'une année à l'autre s'effectue par matière, qu'il s'agisse d'un élève du parcours de formation générale ou du parcours de formation générale appliquée.

¹¹ <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PEA/index.htm>

¹² Au Royaume-Uni, des recherches ont été menées sur l'évaluation et on retrouve des recommandations et une ingénierie développées par le dispositif « *Évaluation POUR les apprentissages* » (*assessment for learning*) qui vient se substituer à la notion d'évaluation formative, dispositif porté depuis des années au niveau national au Royaume-Uni par Black et William. Cette évaluation est à distinguer de l'évaluation des apprentissages (*assessment of learning*).

L'évaluation pour les apprentissages est « *Le processus de recherche et d'interprétation des informations utiles aux élèves et aux enseignants, afin d'identifier où en sont les élèves dans leur apprentissage, vers où ils doivent aller et quel est le meilleur chemin pour qu'ils y accèdent* ». En termes pédagogiques, cette conception de l'évaluation sous-entend un ensemble complexe d'activités mettant en scène le style pédagogique de l'enseignant, l'interaction entre l'enseignant et les élèves, leurs capacités de réflexion, la motivation des élèves et la variété des procédures d'évaluation mises en œuvre. Cette complexité de l'« évaluation pour les apprentissages » peut être synthétisée en dix grands principes :

- elle prend place dans une stratégie globale de l'enseignant,
- elle se centre sur la manière dont les élèves apprennent,
- elle est centrale à la pratique pédagogique,
- elle devient une compétence professionnelle fondamentale de l'enseignant,
- elle est progressive et constructive,
- elle renforce la motivation des élèves,
- elle sert la compréhension des objectifs pédagogiques et des critères d'évaluation par les élèves,
- elle aide les élèves à améliorer leurs compétences,
- elle développe la capacité chez l'élève à s'autoévaluer.
- elle reconnaît toutes les formes de réussite scolaire.

3.2. Corée du Sud

La scolarité obligatoire comprend l'école primaire (6 années) et le collège (3 années). Le développement des curricula se fait à trois niveaux : national (définition du cadre pour les programmes, élaboration des manuels et évaluation des élèves), provincial (curriculum national adapté aux besoins des élèves) et local (déclinaison au niveau de l'école du curriculum provincial).

Les élèves sont évalués tout au long de leur scolarité à des périodes et suivant des modalités différentes selon les écoles. Les résultats des élèves sont conservés dans la base du *national education information system* (NEIS). Le but de ces évaluations est d'aider les élèves à atteindre des objectifs définis tout en permettant une observation globale et une évaluation de leurs acquis. Ces évaluations servent également à la sélection en vue des études supérieures.

À l'école primaire, des examens sont prévus en 5^{ème} année et en 6^{ème} année en fin de semestre et en fin d'année. Au collège, les matières enseignées font l'objet d'une évaluation sous forme écrite lors d'un examen final et d'une évaluation dite de performance (passer des oraux, réaliser des expériences, etc.). À la fin de chaque semestre, les élèves reçoivent leurs notes sous la forme de niveaux allant de A (plus de 90 %) à E (moins de 60 %). Ils sont aussi classés.

3.3. Finlande

Au niveau national, un curriculum de base définit les matières principales et le plan à suivre pour le curriculum local. Ce curriculum est un guide mais les enseignants ont une grande liberté quant à la pédagogie et aux manuels. Ce curriculum donne aussi des lignes directrices concernant l'évaluation ; il indique que les méthodes et les approches de travail doivent être choisies pour créer des situations visant un apprentissage interactif, proposer le travail de groupe et permettre aux élèves de développer des compétences pour l'apprentissage.

Deux types d'évaluation sont à distinguer :

- les évaluations individuelles des élèves qui ne sont pas utilisées pour comparer les élèves ou les établissements ;
- les évaluations portant sur le système.

Les principes de l'évaluation sont définis dans le *national core curriculum for basic education*. L'évaluation doit :

- guider et encourager l'apprentissage ;
- démontrer dans quelle mesure l'élève a atteint les objectifs établis pour son apprentissage ;
- être objective et fondée sur plusieurs types de preuves ;
- faire référence à l'apprentissage et aux progrès de l'élève dans les différents domaines en relation avec les objectifs du curriculum et avec les critères de bonne performance ;

- donner des informations permettant de bien cerner les points forts et les progrès de l'élève ainsi que les aspects à améliorer ;
- pour l'évaluation finale, être comparable au niveau national et traiter les élèves de manière égale.

Les *comprehensive schools* sont des établissements avec école primaire et collège intégrés. Le cursus couvre la durée de la scolarité obligatoire, soit 9 années. Dans ces établissements, les évaluations ont principalement pour but d'évaluer les acquis des élèves en termes de compétences et de connaissances. Les premières années ne comportent pas d'évaluation à appréciation chiffrée et des bulletins sont envoyés aux parents deux fois par an. Les notes chiffrées apparaissent à partir de la sixième année avec comme échelle : 4 (échoué), 5 (suffisant), 6-7-8 (bonne performance), 9 (très bonne performance) et 10 (excellent). L'autoévaluation est une composante importante du processus ; elle encourage l'élève à mieux comprendre et à mieux se situer par rapport aux apprentissages attendus. À la fin des neuf années, un certificat est remis aux élèves ayant réussi leurs études.

3.4. Hong Kong

La scolarité obligatoire comprend l'école primaire (6 années) et le collège (3 années). Le cadre du curriculum consiste en trois éléments interconnectés :

- 8 domaines clés d'apprentissage (chinois, anglais, mathématiques, etc.) ;
- 9 compétences génériques ; elles sont transversales et se retrouvent dans les domaines clés d'apprentissage (collaboration, communication, créativité, résolution de problèmes, etc.) ;
- les valeurs et attitudes, explicites ou implicites que doivent développer les élèves.

Le *basic education curriculum guide* précise que « l'évaluation consiste à rassembler des preuves de l'apprentissage de l'élève en termes de connaissances, de compétences, de valeurs et d'attitudes à travers l'observation de l'élève lorsqu'il effectue des tâches, des tests et des épreuves ». L'évaluation formative est pratiquée afin d'améliorer l'apprentissage en classe. On a recours à des questions, des résolutions de problèmes et des observations. On attribue des appréciations littérales plutôt que des notes. L'évaluation sommative est effectuée à travers des épreuves écrites en cours d'apprentissage ou lors d'épreuves finales à la fin des unités d'apprentissage, du trimestre ou de l'année scolaire. Les résultats des élèves peuvent être présentés sous forme de profil, de notes ou de niveau.

En primaire, les élèves sont évalués trois fois lors de tests en 3^{ème} et 6^{ème} années. Les performances conditionnent le choix du collège que l'élève fréquentera. Les résultats des évaluations permettent de classer les élèves en trois *allocation bands* (tranches / fourchettes d'affectation). Les collèges sélectionnent un certain nombre d'élèves sur dossier. Le reste des élèves est affecté « automatiquement » en fonction de leur répartition dans les *allocation bands*.

3.5. Pays-Bas

L'éducation est obligatoire de 5 à 18 ans, l'obligation se réduisant à une journée d'enseignement par semaine entre 16 et 18 ans. L'école primaire comporte 8 années (jusqu'à 12 ans). Il existe trois types d'établissements secondaires :

- le VWO de 12 à 18 ans pour l'éducation dite pré-universitaire ;
- le HAVO de 12 à 17 ans pour l'éducation dite secondaire supérieure générale qui conduit aux études supérieures professionnelles ;
- le VMBO de 12 à 16 ans pour l'éducation dite secondaire préprofessionnelle qui conduit à l'enseignement professionnel.

Le système d'évaluation repose sur l'expertise d'une société privée, CITO.

Dans l'enseignement primaire, les professeurs rendent compte des progrès des élèves trois fois par an sous forme de notes ou de commentaires. Deux fois par an, les élèves sont évalués par des tests élaborés par CITO. Ces tests sont utilisés aussi bien comme évaluation diagnostique que comme évaluation formative. Il y a en fin de primaire un examen (toujours élaboré par CITO). Le passage dans le secondaire prend en compte cet examen et les tests précédents même si, en définitive, le choix revient à l'élève.

À la fin de l'enseignement primaire, un bilan est remis à l'élève et à l'établissement secondaire qu'il intègre. Ce bilan précise le positionnement de l'élève ainsi que le type d'établissement le mieux adapté pour lui.

Durant les deux premières années de l'enseignement secondaire, les élèves sont aussi régulièrement évalués à travers des tests élaborés par CITO. Ils passent un examen (qui dépend du type d'établissement) à la fin des études secondaires.

3.6. Conclusions

L'examen de la situation de ces différents pays témoigne de l'extrême variété des formes et des objectifs de l'évaluation, de son lien avec le projet éducatif global mais aussi avec l'organisation politique et administrative de ces pays.

Des pays qui accordent l'autonomie aux établissements en termes de curricula et fixent le cadre de l'évaluation

La Corée du Sud, le Québec et la Finlande laissent les établissements adapter leur curricula par rapport à un cadre national ou fédéral. Dans les trois cas, le cadre de l'évaluation est fixé même si celui-ci obéit à des objectifs différents.

Au Pays-Bas et à Hong Kong, la scolarité des élèves est rythmée par des évaluations régulières (semblables à des examens), réalisées par un organisme extérieur en ce qui concerne les Pays-Bas.

Des pays qui définissent l'évaluation comme devant faire réussir les élèves ou comme devant permettre leur sélection

On voit apparaître très nettement deux catégories de systèmes :

- ceux qui affichent clairement que l'évaluation doit faire réussir les élèves, qu'elle doit être valorisante dans la scolarité obligatoire. C'est le cas de la Finlande et du Québec (mais aussi de la Belgique et de l'Ontario). On trouve alors souvent une place importante accordée à l'autoévaluation par les élèves ;
- ceux qui affichent clairement que cette évaluation va servir à l'orientation selon un processus sélectif dans les différentes voies de formation. C'est le cas de la Corée, de Hong Kong et des Pays-Bas (où le dernier mot en matière d'orientation semble toutefois revenir aux parents).

Des pays qui découplent clairement l'évaluation des élèves de l'évaluation des enseignants ou des établissements

Ce qu'on pourrait appeler le « curriculum national » établit des normes nationales de performance mais peut se trouver décliné de manière différente selon les territoires (notamment dans les pays à forte organisation fédérale). Cette évolution a été rendue possible d'une part, parce que le système de régulation des pratiques des enseignants a été modifié, notamment par le fait que le travail a été partagé et ouvert au niveau de l'établissement (dispositif de développement professionnel), et d'autre part parce que l'évaluation globale d'établissement et d'école a été banalisée et découplée des évaluations des personnels (exemple de la Finlande et du Québec).

Des pays où les formes de l'évaluation utilisent une échelle de performance plus réduite

Dans la plupart des pays occidentaux (Europe et Québec), la notation :

- intervient tardivement ;
- ne passe pas forcément par un « chiffrage » précis ;
- se fait plus souvent sur une échelle plus réduite que l'échelle française de 0 à 20 (par exemple, 4, 6 ou 7 niveaux).

Conclusions et recommandations

Constats

Bien que la différence de culture entre l'école et le collège reste prégnante en France, cette étude fait apparaître des convergences sur la question de l'évaluation.

La question de la notation et de l'évaluation n'est pas première au sein des écoles et des collèges

C'est lorsque les équipes s'interrogent sur la façon d'enseigner et sur la manière « de mieux faire réussir les élèves » qu'elles en arrivent tout naturellement à réfléchir sur la forme de l'évaluation. Le questionnement sur l'évaluation est donc une conséquence d'une réflexion globale sur la façon d'enseigner. En ce qui concerne la forme de l'évaluation, la question de la notation chiffrée est elle aussi secondaire. L'important est la cohérence entre évaluation et démarches d'enseignement, entre outils d'évaluation et objectifs d'évaluation.

Des initiatives locales intéressantes

Liées à une problématique particulière, les initiatives innovantes apparaissent localement. Elles sont toujours le résultat d'un engagement collectif et impulsées par des individus porteurs du projet (enseignants, chefs d'établissement). Pour cette raison, leur pérennité est, le plus souvent, problématique.

Élèves et familles sont « bienveillants » et acceptent les changements proposés

Ils ne sont pas vraiment attachés à une forme d'évaluation. Ce qu'ils souhaitent, c'est comprendre cette évaluation. Ce qu'ils regrettent, c'est un manque d'information et d'explicitation.

Toutefois, dans la plupart des écoles et des collèges, la réflexion sur l'évaluation n'a guère abouti

Les démarches sont peu cohérentes, les pratiques d'évaluation le plus souvent individuelles et donc très hétérogènes.

Le constat d'une absence d'objectivité est quasi constant : on ne sait pas ce qu'on évalue, les niveaux de performance ne sont pas définis. Il est impossible de savoir ce que maîtrisent effectivement les élèves et de comparer les résultats d'une classe à l'autre, d'une école ou d'un établissement à l'autre.

L'absence de différenciation entre évaluation formative et sommative est récurrente. Le mélange des deux empêche les enseignants de connaître le niveau des acquis des élèves et donnent aux élèves le sentiment d'être en contrôle permanent, ce qui engendre une forme de « stress » pour certains. Tout ceci est renforcé par la place très réduite des formes d'évaluation reçues positivement par l'élève (notamment l'auto-évaluation).

Cette situation est rendue possible par un cadrage défailant

Le cadrage national ne va guère au-delà de l'instruction par circulaire : les textes concernant les livrets scolaires et le livret personnel de compétences ne sont pas accompagnés. Les choix personnels peuvent alors venir contrecarrer les instructions nationales qui font office de pilotage.

Le pilotage local est très inégal : il n'y a pas de gouvernance claire concernant l'évaluation. Le rôle de chacun à tous les niveaux (recteur, DASEN, chef d'établissement, corps d'inspection, directeur, etc.) n'est pas défini.

L'absence de choix entre l'évaluation par compétences ajoutée à la volonté d'évaluer de manière exhaustive toutes les disciplines entretient la confusion entre les différentes modalités d'évaluation et conduit à laisser le champ libre à des choix individuels.

L'impossibilité actuelle de mettre en place une scolarité obligatoire unifiée et de repenser le statut des professeurs (missions, polyvalence, etc.) ne permet pas un véritable travail en commun au sein des écoles, des collèges, et entre écoles et collèges.

À l'inverse, les pays ayant de bons résultats aux évaluations internationales ont tous fait le choix d'un cadrage opérationnel

Les cinq pays ciblés dans notre étude ont tous défini un cadre cohérent pour leurs évaluations. Ils en affichent clairement les finalités même si celles-ci peuvent être différentes d'un pays à l'autre.

De plus, à la différence de la France, certains d'entre eux ont à la fois une gestion locale des curricula et une définition claire de l'évaluation au niveau national ou fédéral (même si la finalité de celle-ci n'est pas obligatoirement la même).

Recommandations

Repenser un véritable cadrage national de l'évaluation

Clarifier le lien entre les programmes et l'évaluation, les objectifs et les formes de l'évaluation, rendre cohérent les niveaux de conception et de pilotage.

Lever l'ambiguïté du concept de liberté pédagogique au regard de la nécessité de rendre compte des résultats des élèves.

Bien distinguer une évaluation pour apprendre et une évaluation de ce qui est acquis

Mettre en place et différencier évaluation formative et évaluation bilan pour mettre à la disposition des enseignants et des cadres les outils de régulation pédagogique attendus et, sans les confondre avec ceux-là, mettre en place les indicateurs nécessaires au pilotage¹³.

¹³ Rapport de l'inspection générale n° 2007-048 - *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*.

Différencier les attendus des exigibles

Définir ce qui est attendu dans des programmes cohérents avec les temps d'enseignement impartis et installant une réelle continuité école-collège.

Articuler les programmes avec des modalités de l'évaluation qui doivent définir ce qui est exigible.

Installer à tout niveau à la fois plus de liberté et plus de responsabilité¹⁴.

Mettre en place un pilotage local efficient

Définir le rôle de chacun en matière de pilotage et d'accompagnement (recteur, DASEN, (inspecteurs de l'éducation nationale (IEN), directeurs, chefs d'établissement, corps d'inspection du second degré).

Formaliser un pilotage pédagogique de proximité notamment avec un renforcement de la présence des corps d'inspection sur le terrain, en particulier les IA-IPR.

Formaliser le nécessaire renforcement des liens inter degrés et inter disciplinaires.

Faire évoluer les missions des professeurs¹⁵

Faire évoluer et rapprocher les statuts et fonctionnement des professeurs des écoles et de collège afin d'assurer la concertation, le travail en équipe pédagogique et aller vers l'unification de la scolarité obligatoire.



Daniel CHARBONNIER



Alain HOUCHOT



Christophe KERRERO



Isabelle MOUTOUSSAMY



Frédéric THOLLON

¹⁴ Rapport de l'inspection générale n° 2005-079. Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?

¹⁵ Rapport de l'inspection générale n° 2012-070. Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes

Annexes

Annexe 1 : Enquête auprès des directions académiques	37
Annexe 2 : Liste des établissements visités et des personnes rencontrées	39
Annexe 3 : Québec – synthèse du système d'évaluation et de notation	40
Annexe 4 : Corée du sud – synthèse du système d'évaluation et de notation	49
Annexe 5 : Finlande – synthèse du système d'évaluation et de notation	55
Annexe 6 : Hong Kong – synthèse du système d'évaluation et de notation	63
Annexe 7 : Pays-Bas – synthèse du système d'évaluation et de notation	70

Enquête auprès des directions académiques

Notation, évaluation, quelles sont les pratiques dans votre département ?

Département :

Premier degré

Nombre d'écoles maternelles : Nombre d'écoles élémentaires : Nombre d'écoles primaires :

Pour rendre compte des acquis des élèves, *au quotidien, dans leurs cahiers, classeurs, dossiers*, combien d'écoles recourent soit à une notation chiffrée, soit à un autre système ?

	En Maternelle	Au cycle2 CP CE1	Au cycle 3
Notes chiffrées			
Appréciations littérales (bien, bravo, sois plus attentif...)			
Validation de type acquis, non acquis, en voie d'acquisition			

Commentaires :

- Variations éventuelles selon les caractéristiques des écoles : secteur rural ou urbain, urbain en éducation prioritaire, taille des écoles (classe unique, plus de cinq classes,...)

Variations éventuelles selon les niveaux à l'intérieur même des cycles (PS, MS, GS, CP, CE1, CE2, CM1, CM2)

Variations éventuelles selon les champs disciplinaires

Pour rendre compte des acquis des élèves, *dans le livret scolaire*, combien d'écoles recourent à une notation chiffrée ou à un autre système ?

	En Maternelle	Au cycle2 CP CE1	Au Cycle 3
Notes chiffrées			
Appréciations littérales (bien, bravo, sois plus attentif...)			
Validation de type acquis, non acquis, en voie d'acquisition			

Commentaires :

- variations éventuelles selon les caractéristiques des écoles : secteur rural ou urbain, urbain en éducation prioritaire, taille des écoles (classe unique, plus de cinq classes,...)
- variations éventuelles selon les niveaux à l'intérieur même des cycles (PS, MS, GS, CP, CE1, CE2, CM1, CM2)
- variations éventuelles selon les champs disciplinaires

Pour rendre compte des acquis de vos élèves, *dans le livret personnel de compétences*, combien d'écoles recourent à une notation chiffrée ou à un autre système ?

	En Maternelle	Au cycle2 CP CE1	Au Cycle 3
Notes chiffrées			
Appréciations littérales (bien, bravo, sois plus attentif...)			
Validation de type acquis, non acquis, en voie d'acquisition			

Commentaires :

- variations éventuelles selon les caractéristiques des écoles : secteur rural ou urbain, urbain en éducation prioritaire, taille des écoles (classe unique, plus de cinq classes, etc.)
- variations éventuelles selon les niveaux à l'intérieur même des cycles (PS, MS, GS, CP, CE1, CE2, CM1, CM2)
- variations éventuelles selon les compétences.

Dans votre département dans combien d'écoles :

- établit-on un classement des élèves par classe ?
- calcule-t-on une moyenne des notes par élève ?
- calcule-t-on une moyenne par classe ?

Second degré (collèges)

Nombre de collèges dans le département :

Nombre de collèges ayant abandonné partiellement la notation chiffrée :

Nombre de collèges ayant abandonné totalement la notation chiffrée :

Liste des établissements visités et des personnes rencontrées

Département de la Gironde

DASEN : C. Legrand et DAASEN G. Esnault

IEN : D. Gillard (IEN adjoint), E. Segouin, P. Morisset, C. Saint Lézer et M. Vanhuysse

École primaire de Cadillac en Fronsadais

Collège Léo Drouyn de Vérac

Département du Haut Rhin

DASEN : Mme Savouret

IEN : Mme Zimmer, Mme Schlund, Mme Gasser, Mme Barléon,
M. Klukaszewski, chargé de mission TICE

École primaire Wolf à Mulhouse

Collège Wolf à Mulhouse

Collège Saint Éxupéry à Mulhouse

Département du Doubs

IENA Dominique Mielle

IEN Yves Roch

CARDIE D. Thellier et M.C. Clerc-Gevrey

École primaire de Mandeuve

Collège Jean-Paul Guyot de Mandeuve

Département de Paris

IEN : Mme Claire Boniface

École élémentaire de la rue Cave, 18^{ème}

IEN : Mme Brigitte Lagadec

École élémentaire 18 rue des Baulches 75016 Paris

Département de la Seine-et-Marne

DAASEN : M. Philippe Mittet

IEN Mme Nathalie Alcindor

Collège Jean Baptiste Vermy de Tournan-en-Brie.

DEPP : C. Moisan, directrice

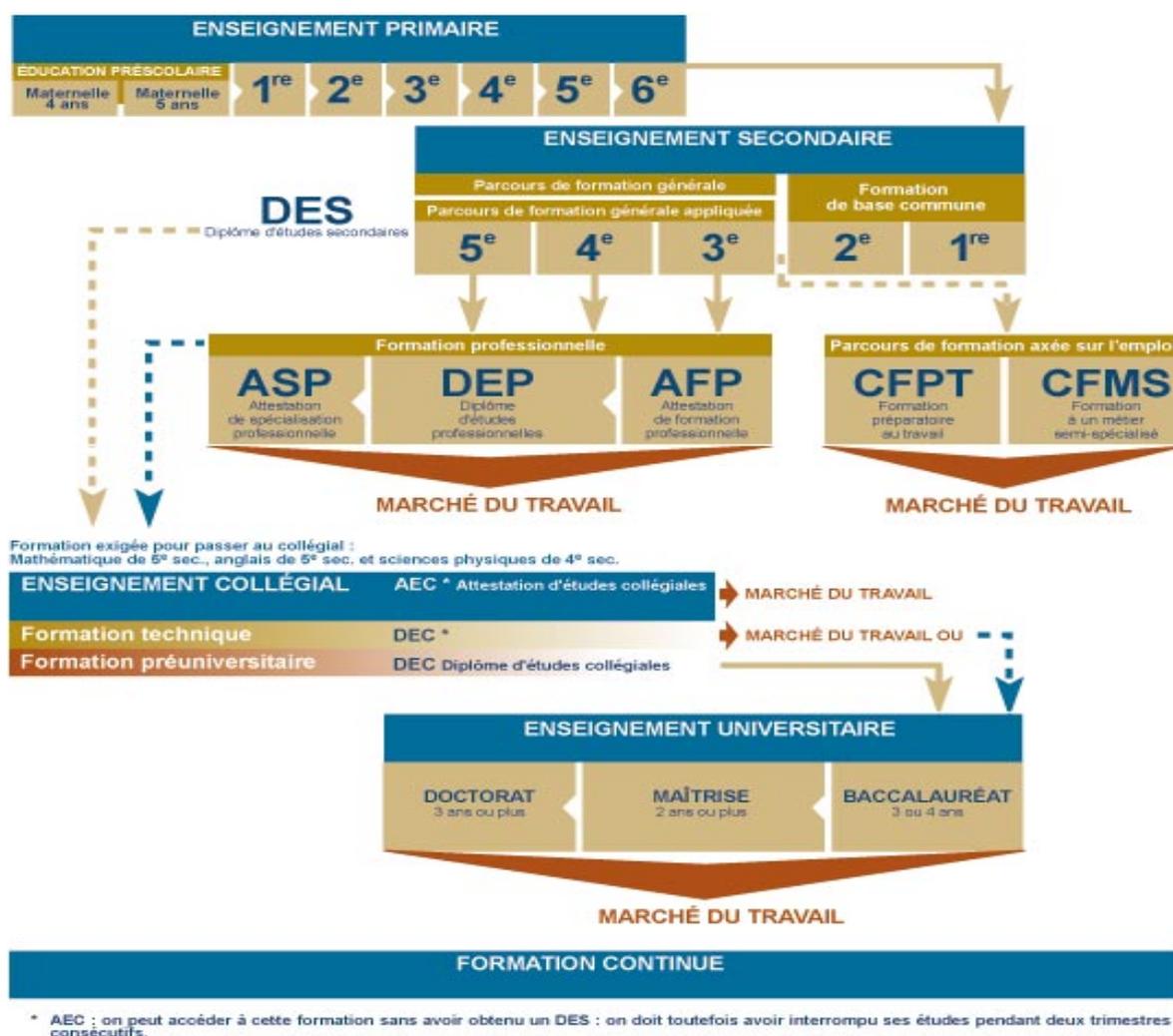
DRDIE : A. Muller, adjoint au chef de département

Québec – synthèse du système d'évaluation et de notation

Données de 2009-2010

Type d'établissement	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Ratio élèves par enseignant QC/FR	
Primaire	1 825	429 948	27 141	15,8	18,7
École secondaire	521	363 905	21 400	17	12,3

- 180 à 185 jours de classe au minimum par an pour tous les niveaux (contre 144 jours en France pour le primaire et 180 jours pour le secondaire) ;
- 720 heures d'enseignement par an au primaire et au collège, 648 heures au niveau « collégial » (en France, 864 heures d'enseignement par an au primaire, 900 heures au collège et 1 080 heures au lycée).



Source : © Gouvernement du Québec, 2008

Curriculum

Dans l'enseignement primaire, les matières obligatoires sont : la langue d'enseignement (français ou anglais), les mathématiques, l'éducation physique et à la santé, la deuxième langue (français ou anglais), les arts (deux des quatre disciplines suivantes : art dramatique, arts plastiques, danse, musique), l'éthique et la culture religieuse, l'enseignement de géographie-histoire-éducation à la citoyenneté et enfin les sciences et la technologie.

Au premier cycle du secondaire, les matières obligatoires sont : le français ou l'anglais (langue d'enseignement), l'anglais ou le français (deuxième langue), les mathématiques, les sciences et la technologie, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, les arts, l'éducation physique et à la santé et enfin l'éthique et la culture religieuse.

Au second cycle du secondaire, l'élève choisit, chaque année, soit le parcours de formation générale, soit le parcours de formation générale dite « appliquée ». Pour le parcours général, les matières obligatoires : la langue d'enseignement, la deuxième langue, les mathématiques, les sciences et la technologie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté (monde contemporain en dernière année), les arts, l'éducation physique et à la santé et l'éthique et la culture religieuse. Pour le parcours de formation générale appliquée, les matières obligatoires sont identiques et s'ajoutent des applications technologiques et scientifiques et du projet personnel (spécifique à cette formation).

Évaluation des élèves

La direction de la sanction des études a le mandat premier de sanctionner les études secondaires des élèves du Québec ; elle délivre les relevés de notes, d'apprentissages, de compétences et les différents diplômes d'études secondaires aux élèves qui satisfont aux exigences du règlement sur le régime pédagogique de l'enseignement secondaire.

CITE ISCED ¹⁶	Responsable	Évaluation formative	Évaluation sommative	Évaluation certificative
1	Enseignants	OUI (le passage d'un cycle à l'autre dépend du dernier bulletin scolaire)		-
1	Direction de l'évaluation	-	OUI (4 ^{ème} et 6 ^{ème} années)	-
2	Enseignants	OUI		
2	Ministère (Direction de la sanction des études)			Diplôme d'études secondaires (DES)
3	Ministère (Direction de la sanction des études)			Diplôme d'études collégiales (DEC)

¹⁶ La classification internationale type de l'éducation ou CITE (*ISCED* pour *International Standard Classification of Education*) est une classification des différents niveaux d'éducation qui peut s'appliquer pour tous les pays. Le niveau 1 correspond au primaire, le 2 au premier cycle du secondaire et le 3 au deuxième cycle du secondaire.

Primaire

Pour chaque discipline, le cadre d'évaluation définit les critères sur lesquels les résultats des élèves doivent s'appuyer. Ces critères d'évaluation découlent de ceux du Programme de formation.

L'évaluation des apprentissages a lieu en 4^{ème} année (deux épreuves en français) et 6^{ème} année (français, anglais et mathématiques). Au niveau de l'enseignement primaire (comme à celui de l'enseignement secondaire), le seuil de réussite est fixé à 60 % pour chaque matière et doit être atteint dans toutes les matières pour permettre le passage dans le cycle supérieur.

Les deux épreuves de français en 4^{ème} année du primaire consistent en une épreuve de lecture et une épreuve d'écriture. L'épreuve de lecture évalue les compétences « lire des textes variés » et « apprécier des œuvres littéraires » et comprend une activité préparatoire, la lecture des textes et la réalisation de tâches à l'écrit. Quant à l'épreuve d'écriture, c'est la compétence « écrire des textes variés » qui est évaluée.

Pour établir le résultat de l'élève, l'enseignant additionne les points obtenus pour les deux parties de l'épreuve, soient les tâches 1 et 2 réalisées après la lecture du texte courant et du texte littéraire. La note ainsi obtenue est transformée de façon à obtenir un total sur 100. L'épreuve obligatoire ministérielle de lecture compte pour 20 % dans le résultat final communiqué à l'intérieur du bulletin scolaire de l'élève. Pour établir le résultat de l'élève à l'épreuve d'écriture, l'enseignant s'appuie sur les appréciations consignées au regard de chaque critère (voir tableau ci-dessous). Les critères d'évaluation sont pondérés de façon à obtenir un total sur 100. Il est à noter que la pondération accordée aux différents critères pour établir le résultat final à l'épreuve correspond à celle utilisée par le ministère au moment des corrections d'échantillons dans le cadre du suivi du Plan d'action pour l'amélioration du français (plan qui concerne l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire). Tout comme pour l'épreuve de lecture, l'épreuve obligatoire ministérielle d'écriture compte pour 20 % dans le résultat final communiqué à l'intérieur du bulletin.

GRILLE D'ÉVALUATION – ÉPREUVE OBLIGATOIRE D'ÉCRITURE – FIN DU 2^º CYCLE DU PRIMAIRE

CRITÈRES	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
	TRÈS SATISFAISANT A (20 points)	SATISFAISANT B (16 points)	ACCEPTABLE C (12 points)	PEU SATISFAISANT D (8 points)	INSATISFAISANT E (4 points)

En 6^{ème} année, le français, l'anglais et les mathématiques sont évalués. Pour le français, deux épreuves (lecture et écriture) sont prévues : elles évaluent les mêmes compétences qu'en 4^{ème} année et sont notés de manière identique.

Pour l'anglais, deux tâches sont évaluées : la rédaction d'une réponse à une question posée sur un texte (compétence de lecture) et la production d'un texte narratif (compétence d'écriture). La direction des évaluations du ministère recommande que les enseignants d'anglais, langue d'enseignement de 3^{ème} cycle du primaire se réunissent en comité de correction afin de collaborer lors de l'évaluation des résultats des élèves. Une grille d'évaluation est aussi fournie aux enseignants et décrit les cinq niveaux de compétence (voir tableau ci-dessous). Les enseignants doivent évaluer le niveau de compétence global pour chaque tâche évaluée. Une valeur numérique précise est attribuée à chaque niveau de compétence et doit être

comptabilisée comme étant la note de l'élève. Il est à souligner qu'une valeur numérique ne représente pas un intervalle de notes ; plutôt, seule cette valeur numérique peut être appliquée comme note pour un niveau de compétence particulier. Les résultats de l'élève obtenus pour les tâches de cette épreuve, combinés à ceux qu'il a obtenus en cours du cycle, constituent pour le personnel enseignant des points de repère à considérer au moment de déterminer, lors du bilan de fin de cycle, le niveau de compétence atteint par l'élève. Selon les instructions du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la note obtenue par l'élève à partir des tâches de l'épreuve compte pour 20 % de sa note finale en lecture et 20 % de sa note finale en écriture.

Level 5 Advanced		Level 4 Thorough			Level 3 Acceptable			Level 2 Partial		Level 1 Minimal
5+	5	4+	4	4-	3+	3	3-	2+	2	1
100 %	93 %	88 %	83 %	77 %	72 %	67 %	60 %	55 %	50 %	40 %

L'épreuve de mathématiques consiste à évaluer les compétences « Résoudre une situation-problème problématique » et « Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques ». L'épreuve se divise en trois parties. La première partie contient la situation ciblant la compétence « Résoudre une situation-problème mathématique ». La deuxième partie se compose de six situations d'application ciblant la compétence « Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques ». La troisième partie est constituée de vingt questions visant à vérifier la maîtrise de concepts et de processus mathématiques. Le ministère fournit un guide d'administration et de correction à l'intention des enseignants. Les cinq niveaux de performance de ces grilles (A, B, C, D et E), présentés sous forme de courtes descriptions, permettent d'évaluer la performance de l'élève en tenant compte des critères retenus. Cette épreuve compte pour 20 % du résultat final de l'élève. Le « résultat disciplinaire » est obtenu en combinant les résultats par compétence selon les pondérations présentées dans le Cadre d'évaluation des apprentissages¹⁷.

La décision du passage d'un élève d'un cycle à l'autre s'appuie sur son dernier bulletin de la dernière année scolaire (le seuil de réussite est fixé à 60 % pour chaque matière) et sur les règles de passage établies par l'école ou par la commission scolaire, selon leurs responsabilités respectives. Le dernier bulletin de l'année scolaire comprend en outre le résultat final de l'élève pour les compétences ou les volets des programmes d'études établis par le ministre ainsi que le résultat disciplinaire final de l'élève et la moyenne finale du groupe pour chaque matière enseignée¹⁸.

¹⁷ Pour plus d'informations sur la pondération pour l'épreuve de mathématiques, voir le document du MELS : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Programmes/DI_Math_6e_primaire_022_610_FR.pdf

¹⁸ Voir le formulaire du bulletin scolaire du 2nd cycle de l'enseignement primaire à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/Exemple_bulletin_primaire_f.pdf

Secondaire

La décision du passage d'un élève d'un cycle à l'autre suit les mêmes règles qu'en primaire. Cependant, au second cycle de l'enseignement secondaire, le passage de l'élève d'une année à l'autre s'effectue par matière, qu'il s'agisse d'un élève du parcours de formation générale ou du parcours de formation générale appliquée.

Au Québec, le ministre décerne le diplôme d'études secondaires (DES) à l'élève qui a accumulé au moins 54 unités de la 4^{ème} ou de la 5^{ème} secondaire. Parmi ces unités, il doit y avoir au moins 20 unités de la 5^{ème} secondaire et les unités suivantes :

- 6 unités de langue d'enseignement de la 5^{ème} secondaire ;
- 4 unités de langue seconde de la 5^{ème} secondaire ;
- 4 unités de mathématiques de la 4^{ème} secondaire ;
- 4 unités de science et technologie ou 6 unités d'applications technologiques et scientifiques de la 4^{ème} secondaire ;
- 4 unités d'histoire et éducation à la citoyenneté de la 4^{ème} secondaire ;
- 2 unités d'arts de la 4^{ème} secondaire ;
- 2 unités d'éthique et culture religieuse ou d'éducation physique et à la santé de la 5^{ème} secondaire.

Pour l'obtention du DES (diplôme d'études secondaires), sont notamment prises en considération les unités obtenues dans le cadre d'un programme d'études menant à un diplôme d'études professionnelles ou d'un programme d'études menant à une attestation de spécialisation professionnelle. Depuis 1974, « l'évaluation aux fins de la sanction des études » est une responsabilité partagée entre le ministère de l'Éducation et les établissements scolaires. Les résultats de l'évaluation de l'élève par son école sont pris en compte pour près de la moitié de sa note finale, l'autre moitié provenant du résultat obtenu à une épreuve unique. De plus, la majeure partie des unités requises pour la sanction des études secondaires correspond à des évaluations réalisées par les établissements uniquement.

Sources :

Conférence nationale sur les rythmes scolaires :

<http://cms.ac-martinique.fr/circonscription/marin/file/Doc6Quebec.pdf>

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire :

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=//I_13_3/I13_3R8.htm

Politique d'évaluation des apprentissages, ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2003 : <http://www.feepeq.com/mels/PolitiqueEvaluationApprentissages.pdf>

Direction de l'évaluation du ministère de l'éducation, du loisir et du sport :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/index.htm>

Le Québec chiffres en main, Édition 2013, Institut de la statistique du Québec :
http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01600FR_qcem2013H00F00.pdf

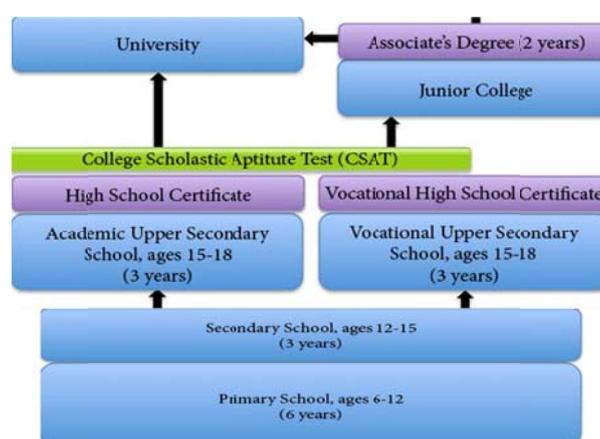
Principales statistiques de l'éducation, Indicateur de performance du système scolaire québécois 2011 :
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/PrincStatEducation_Edition2011.pdf

Indicateurs de l'éducation du ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2012 :
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf

Évaluer les compétences au Québec :
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Evaluation/13-4609.pdf

Corée du sud – synthèse du système d'évaluation et de notation

L'éducation est obligatoire et gratuite en Corée de 7 à 16 ans, soit du primaire jusqu'au collège. Le cycle du système éducatif coréen est 6-3-3, dont 6 ans de primaire, 3 ans de collège (*middle school*) et 3 ans de lycée payant (*high school*). Le système coréen est réputé comme étant très compétitif et plusieurs articles de la presse internationale font état¹⁹ de la pression sociale liée à la réussite aux examens à la fin du lycée pour sélectionner les meilleurs élèves destinés à l'enseignement supérieur. En effet, la dernière année du lycée est vécue comme un enfer, comme l'indique le titre de l'article de CNN '*South Korean students' year of hell culminates with exams day*'. Plus de 200 élèves se sont suicidés en 2009 et 150 autres en 2010 d'après le *Presidential Advisory Council on Education, Science and Technology*²⁰ de Corée.



Données de 2008²¹

Type d'établissement	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Ratio élèves par enseignant CO/FR ²²	
Pré-primaire	8 334	537 822	34 601	15,5	
Primaire	5 813	3 672 207	172 190	21,3	18,3
Collège	3 077	2 038 611	108 700	18,8	12,3
Lycée général	2 170	1 906 978	122 906	16,4	12,3
Lycée technique				13,4	

¹⁹ Article de *The Economist* 17.12.2011 : <http://www.economist.com/node/21541713>

²⁰ Article de CNN 13.11.2011 : <http://edition.cnn.com/2011/11/10/world/asia/south-korea-exams>

²¹ 2008 *Brief Statistics on Korean Education* : http://blog.educationusa.or.kr/wp-content/uploads/2009/02/2008_brief_statistics_on_korean_education.pdf

²² Chiffres de 2010 in *L'éducation nationale en chiffres*, édition 2012.

- 40 semaines d’enseignement pour tous les niveaux, 36 pour la France ;
- 220 jours d’instruction par an pour tous les niveaux, 144 jours (primaire) et 180 jours (secondaire) pour la France ;
- 836 heures net d’enseignement au primaire, 618 heures au collège et 605 heures au lycée (864 heures d’enseignement pour la France) ;
- 1 680 heures de travail pour les enseignants de tous les niveaux²³.

Curriculum

Il existe trois niveaux dans le développement des curricula en Corée : le curriculum national, les lignes directrices provinciales et le guide du curriculum de l’école. Le Ministère de l’Éducation a quant à lui la responsabilité globale du curriculum. Le curriculum national pour le primaire et le secondaire est défini par le *korea institute of curriculum and evaluation* (KICE) et donne le cadre pour les programmes, l’élaboration des manuels et l’évaluation des élèves. Au niveau régional, le curriculum national est adapté aux besoins des élèves. Enfin, les écoles établissent leur propre curriculum basé sur ce que leur fournit l’autorité régionale en éducation, les *metropolitan and Provincial educational authorities* (MPEA).

En primaire, les matières enseignées sont les suivantes : coréen, mathématiques, études sociales-éducation morale (intitulé *disciplined life* pour les 2 premières années du primaire), sciences-études ménagères²⁴ (intitulé *intelligent life* pour les 2 premières années du primaire), éducation physique (intitulé *pleasant life* pour les 2 premières années du primaire), arts (musique et art), anglais et activités d’apprentissage créatif²⁵ (*creative experiential learning activities*). Au collège, les matières enseignées restent identiques à celles du primaire en incluant la technologie, les études pratiques et une matière au choix. Enfin au lycée, les matières enseignées sont les suivantes : coréen, morale, études sociales (histoire de la Corée), mathématiques, sciences, études pratiques, éducation physique, musique, art, anglais, activités autonomes et activités extracurriculaires.

Évaluation des élèves

L’évaluation des élèves en Corée se fait à trois niveaux :

- au niveau de l’établissement scolaire ;
- au niveau régional ou de la province ;
- au niveau national.

²³ *Education at a Glance* 2011 Indicateur D4 : <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631419.pdf>

²⁴ Les études ménagères sont enseignées en 5^{ème} et 6^{ème} années du primaire uniquement.

²⁵ Comprend des activités dans des clubs, le service social et des activités liées aux métiers.

ISCED	Responsable	Évaluation formative	Évaluation sommative	Évaluation certificative
1	<i>Enseignants Education office</i>	<i>Subject Learning Diagnostic Test</i>	-	-
1	KICE	-	<i>National Assessment of Education Achievement</i>	-
2	<i>Enseignants Education office</i>	<i>Subject Learning Diagnostic Test</i>	-	-
2 & 3	KICE	-	<i>National Assessment of Education Achievement</i>	-
3	<i>Enseignants Education office</i>	OUI	<i>Combined Achievement Test</i>	<i>Academic High School Certificate</i>
3	KICE	-	OUI →	<i>College Scholastic Ability Test</i> Condition pour entrer à l'université

Au niveau de l'établissement scolaire

Les élèves sont évalués tout au long de leur scolarité à des périodes et sur des modes différents selon les établissements. Les établissements primaires et secondaires stockent de façon obligatoire les résultats scolaires de chaque élève en renseignant la base du *national education information system* (NEIS).

Le but de ces évaluations est d'aider les élèves à atteindre des objectifs définis en éducation, tout en permettant une observation globale et une évaluation de leurs acquis et de leur personnalité. Ces évaluations permettent à l'enseignant de mieux aider les élèves mais elles contribuent aussi à la sélection en vue des poursuites de parcours (quel type de lycée, par exemple) ou de l'accès aux études supérieures.

L'évaluation au niveau de l'établissement scolaire est de nature différente selon les activités évaluées. Ainsi, les activités liées aux curricula sont évaluées sous une forme plutôt descriptive. Les activités optionnelles sont évaluées à travers l'observation et l'évaluation de la performance. Quant aux matières principales, elles sont évaluées à travers des contrôles en fin de chapitres, des quiz, des expériences, des devoirs et des dossiers brefs. Les matières telles que l'art, la musique ou l'éducation physique sont évaluées à travers des tâches à effectuer et des démonstrations pratiques. En primaire, des examens sont prévus en 5^{ème} et 6^{ème} années, en fin de semestre et en fin d'année.

En collège (*middle school*), deux types d'évaluations ont lieu, soit liées aux matières enseignées (*subject learning*), soit liées aux pratiques effectives (*practical subjects*). Dans le cas du *subject learning*, il y a une évaluation écrite (examen final) et une évaluation de performance²⁶ (passer des oraux, participer à des discussions, débats ou entretiens, réaliser des expériences en laboratoire, auto-évaluation, rapports, travaux de recherche, entre autres).

²⁶ *World Education News & Reviews* – May/June 2002 : <http://www.wes.org/ewenr/02may/feature.htm>

Dans le cas des *practical subjects*, seule la performance est évaluée. À la fin de chaque semestre, les élèves reçoivent leurs notes dans chaque matière dans leur *student's school transcript*. Comme indiqué ci-dessous, pour chaque matière, le niveau allant de A (plus de 90 %) à E (moins de 60 %) est inscrit, ainsi que le rang de l'élève.

Subject	Semester 1		Semester 2		Note
	Grade	Rank standing (number of students who are placed in the same rank) /total number of students enrolled in the subject	Grade	Rank standing (number of students who are placed in the same rank) /total number of students enrolled in the subject	

Au niveau régional ou de la province

Le but de l'évaluation au niveau régional est de faire le diagnostic de la performance des élèves par région/ville/province et d'analyser l'état de l'apprentissage et de l'enseignement. Deux évaluations conduites par les *education offices* ont ainsi lieu dans chaque région en Corée : le *student learning Diagnostic Test* et le *combineda achievement Test*. Le *student learning diagnostic test* est destiné aux élèves du primaire en 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années ainsi qu'aux élèves de collège de 1^{ère} et 2^{ème} années. Cette évaluation a pour but d'analyser le niveau d'acquis des élèves par rapport aux *curricula*, d'identifier ceux qui ont des difficultés, pour les aider à acquérir les bases. Quant au *combined achievement Test*, il a pour but d'aider les élèves du lycée à mieux s'adapter à l'évaluation en fin de lycée, le *college scholastic ability test*. Il s'agit d'une forme d'examen blanc effectué quatre fois par an pour les matières suivantes : le coréen, les mathématiques, la langue étrangère, les sciences sociales et les sciences.

Au niveau national

Il existe deux évaluations au niveau national, le *national assessment of educational achievement* (NAEA) et le *college scholastic ability Test* (CSAT). Le NAEA est organisé par le *korea institute of curriculum and evaluation* (KICE) et a lieu au mois de juillet. D'une durée de 40 minutes pour le primaire et de 60 minutes pour le secondaire, le NAEA évalue les élèves en 6^{ème} année du primaire en coréen, mathématiques et anglais, ceux de la 3^{ème} année du collège en coréen, sciences sociales, mathématiques, sciences et anglais, et ceux de la 2^{ème} année de lycée en coréen, mathématiques et anglais. Le NAEA a pour but d'évaluer le niveau des élèves par rapport au curriculum, d'analyser la tendance au fil des années, d'identifier les lacunes de chaque élève pour proposer des mesures à adopter et déterminer le taux de réussite par école. Quatre niveaux de réussite existent pour le NAEA : avancé (*advanced*), bien maîtrisé (*proficient*), moyen (*basic*) et très moyen (*below basic*).

Quant au CSAT, il s'agit d'un examen national du KICE d'une ampleur considérable et nécessaire pour avoir accès aux universités. Le CSAT se déroule en une journée et les élèves passent cinq matières parmi le coréen, les mathématiques (obligatoires), les sciences sociales/sciences/études professionnelles, l'anglais et une langue étrangère ou les caractères chinois. Cet examen est presque entièrement basé sur des questions à choix multiples (cinq réponses au choix). Au CSAT, les candidats ne sont pas comparés seulement à ceux de leur

lycée mais à l'ensemble des candidats à l'échelle nationale. Des élèves qui seraient considérés comme « moyens » dans un lycée accueillant uniquement des élèves très performants peuvent par conséquent s'avérer être « très bons » lors de cette évaluation comparée au niveau national.

Lexique

<i>Korea Institute of Curriculum & Evaluation</i>	Corps chargé de l'élaboration du curriculum national et des évaluations nationales
<i>Combined Achievement Test</i>	Évaluation préparatoire des élèves de lycée aux évaluations nationales du CSAT
<i>College Scholastic Ability Test</i>	Évaluations nationales en fin de lycée qui conditionnent l'accès à l'université
<i>National Assessment of Education Achievement</i>	Évaluation sommative nationale pour les élèves du primaire, collège et lycée
<i>National Education Information System</i>	Système de base de données sur la performance des élèves du ministère coréen de l'éducation
<i>Student/Subject Learning Diagnostic Test</i>	Évaluation formative au niveau régional destinée aux élèves de primaire et de collège
<i>Middle school</i>	Collège

Sources

Korea's Secondary School Grading System, Primary and Secondary Education Policy Division, Ministry of Education & HRD, 2007

Development of performance assessment application program for more effective school education in Korea, Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE), 2009

<http://kice.re.kr/en/board.do?boardConfigNo=138&page=3&menuNo=409&action=view&boardNo=28295>

Credential Templates, Republic of Korea, International Qualifications Assessment Service (IQAS), Government of Alberta, 2006

http://eae.alberta.ca/documents/WIA/WIA-IM_iqas_korea_credential_templates.pdf

IBE/UNESCO World Data on Education Korea 2010/11

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Republic_of_Korea.pdf

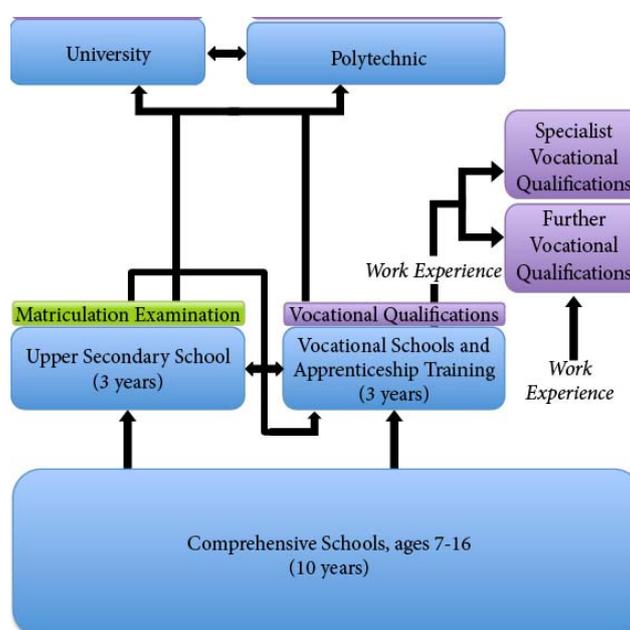
OECD Country Background Report 2010

<http://www.oecd.org/korea/41679912.pdf>

Finlande – synthèse du système d'évaluation et de notation

Le système éducatif finlandais est décentralisé : il se caractérise par une interaction entre la direction nationale de l'enseignement, l'action des communes et celle des établissements. La direction nationale définit les référentiels nationaux d'enseignement, sur la base desquels les autorités locales et les écoles établissent le plan d'enseignement local. Les établissements sont ainsi gestionnaires de l'éducation et responsables du recrutement et de la rémunération des enseignants. Le but de l'éducation en Finlande, tel que défini par le *basic education act section 2* de 1998, est d'aider les élèves à grandir en humanité, de devenir des membres éthiquement responsables dans la société et de leur transmettre des savoirs et des compétences nécessaires dans la vie.

L'éducation est obligatoire et gratuite de l'âge de 7 à 16 ans, soit 9 ans dans une *peruskoulu*, l'école fondamentale avec primaire et collège intégrés (ou *comprehensive school* en anglais). Après ces 9 années, une 10ème année est envisageable pour que l'élève améliore ses aptitudes. La poursuite des études se fait soit dans des lycées (*upper secondary schools*) menant à « l'examen de matriculation » soit dans des établissements d'enseignement professionnel (*vocational schools and apprenticeship training*) menant à une certification d'enseignement professionnel. Ces deux filières permettent de faire des études supérieures en université ou en établissements polytechniques (pour les élèves qui ont choisi la filière professionnelle).



Données de 2012²⁷

Type d'établissement	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants 2002 ²⁸ et 2005 ²⁹		Ratio élèves par enseignant FN ³⁰ /FR ³¹	
École fondamentale	2 644	520 000	45 568	40 382	13,7	18,7
Lycée général	381	118 000	7 846	6 883	17	12, 3
École fondamentale + lycée	41	26 600	-	-	9.8	
Établissement technique et professionnel (y compris spécialisés)	158	204 800	12 486	11 981	16	

- 38 semaines d'enseignement pour tous les niveaux, 36 semaines pour la France ;
- 188 jours d'enseignement pour tous les niveaux, 144 jours (primaire) à 180 jours (secondaire) pour la France ;
- 677 heures d'enseignement au primaire, 592 heures au collège et 550 au lycée³², 864 heures pour la France.

Curriculum

Des référentiels des programmes d'enseignement prescrivent les objectifs et les contenus pour toutes les disciplines et pour sept ensembles thématiques³³. Il existe donc un curriculum national de base qui définit les matières principales, le plan à suivre pour le curriculum local et qui fixe précisément le temps à allouer à chaque discipline. Les langues sont largement présentes : le finlandais ainsi que le suédois doivent être enseignés ainsi qu'une langue étrangère. Le curriculum national est un guide à suivre mais les enseignants ont une grande liberté quant à la pédagogie et aux manuels. Les enseignants doivent développer la créativité des élèves mais aussi leurs compétences en management et en innovation. Des lignes directives sont aussi données aux enseignants dans le curriculum national quant à l'évaluation des élèves. Les enseignants jouissent de la confiance que leur font les parents et l'administration car leur image est celle de professionnels responsables.

²⁷ Official Statistics of Finland : http://www.stat.fi/til/kjarj/2012/kjarj_2012_2013-02-19_tie_001_en.html

²⁸ 2003 Country Background Report for Finland : <http://www.oecd.org/education/school/5328720.pdf>

²⁹ Nombre d'enseignants qualifiés uniquement. 2007 Séminaire international CIEP, *The role of unqualified teachers in the Finnish education system*, Reijo Jouttimaki:

http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Jouttimaki_Reijo_en.pdf

³⁰ Chiffre de 2011 d'Eurostat :

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00054&plugin=1>

³¹ Chiffre de 2010, 18,7 pour l'élémentaire et 12, 3 pour le secondaire in *L'éducation nationale en chiffres*, édition 2012.

³² *Education at a Glance 2011*, Indicateur D4: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631419.pdf>

³³ Les ensembles thématiques traversent les frontières disciplinaires. Ils sont reliés aux modalités culturelles de fonctionnement des établissements et répercutent des phénomènes-clés de la société contemporaine (se construire en tant qu'être humain, identité culturelle et dimension internationale, communication et médias, citoyenneté participative et esprit d'entreprise, prise en compte de l'environnement, du bien-être et de la construction d'un avenir durable, sécurité routière et l'homme et la technologie).

L'amendement du curriculum national en 2010 (*framework for evaluating educational outcomes in finland*) indique ainsi que les méthodes et approches de travail doivent être choisies afin de créer des situations pour un apprentissage interactif, proposer le travail en groupe et permettre aux élèves de développer chacun des compétences nécessaires pour l'apprentissage et pour leur avenir en tant que citoyen. Des compétences sont aussi à développer telles que la réflexion et la résolution de problèmes, l'interaction, la connaissance de soi et la responsabilité, la participation et l'influence, l'expression et les compétences manuelles.

Évaluation des élèves

Il existe deux entités responsables de l'évaluation en éducation en Finlande. Il y a d'abord le *national board of education (NBE)*, responsable des curricula et de l'évaluation nationale des résultats scolaires, et le *education evaluation council (EEC)*, responsable de l'évaluation externe.

Deux types d'évaluation sont à distinguer : les évaluations individuelles d'élèves et les évaluations portant sur le système (thématiques ou générales). Les résultats des évaluations des élèves ne sont pas exploités à des fins de comparaison entre élèves ou établissements. Les enseignants finlandais jouent un rôle clé en tant qu'experts de l'évaluation au sein de l'école. D'après le *national core curriculum for basic education (2004)* du NBE, voici les fonctions et principes de l'évaluation en Finlande :

- guider et encourager l'apprentissage ;
- démontrer dans quelle mesure l'élève a atteint les objectifs établis pour son apprentissage ;
- être objective et fondée sur plusieurs types de preuves ;
- faire référence à l'apprentissage et aux progrès de l'élève dans les différents domaines en relation avec les objectifs du curriculum et avec les critères de bonne performance ;
- donner des informations permettant de bien cerner les points forts et les progrès de l'élève ainsi que les aspects à améliorer ;
- l'évaluation finale doit être comparable au niveau national et traiter les élèves de manière égale.

CITE ISCED ³⁴	Responsable	Évaluation formative	Évaluation sommative	Évaluation certificative
1 & 2	Enseignants	OUI		NON
	Enseignants, école et NBE	Évaluations nationales (échantillonnage)		<i>Basic Education Certificate</i> (utilisé pour admission au lycée)
3	Enseignants	OUI	OUI	<i>General Secondary School Leaving Certificate</i>
3	<i>Matriculation Examination Board</i>	-	OUI	<i>Matriculation Examination Certificate</i> (condition pour entrer à l'université)

Primaire

Dans l'enseignement général, les évaluations ont principalement pour but d'évaluer les acquis des élèves en termes de compétences et de connaissances en relation avec les objectifs du programme cadre. Comme indiqué dans le *framework for evaluating educational outcomes in Finland*, l'évaluation s'attache « au contenu essentiel des différentes matières scolaires et aux objectifs premiers de l'éducation, à savoir apprendre à apprendre, motiver à apprendre et être capable de communiquer ».

Les premières années en école fondamentale ne comportent pas d'évaluation à appréciation chiffrée et des bulletins sont envoyés aux familles deux fois par an. L'évaluation des élèves met l'accent sur la capacité des élèves à démontrer leurs connaissances et compétences de manière diverse et variée. L'évaluation est conçue de manière holistique en tenant compte des caractéristiques du développement de l'élève et du caractère cumulé et non-linéaire de l'acquisition des compétences et connaissances, afin d'avoir une évaluation sommative la plus objective possible à la fin de l'école fondamentale. Au cours des dernières années de l'enseignement général (6^{ème} à 9^{ème} année), l'accent est mis sur l'évaluation des matières en plus des questions transversales. Lors de la dernière année de l'enseignement obligatoire, des évaluations régulières sont effectuées en maîtrise de la langue maternelle et en mathématiques afin de voir si les objectifs du programme cadre sont bien atteints.

Les notes chiffrées apparaissent à partir de la 6^{ème} ou 7^{ème} année et l'échelle des notes est comme suit : 4 (échoué), 5 (suffisant), 6-7-8 (bonne performance), 9 (très bonne performance) et 10 (excellent). L'auto-évaluation est une composante importante du processus et encourage l'élève à mieux se connaître comme apprenant, à prendre son apprentissage en charge et à en exercer le pilotage de façon consciente.

Il existe aussi des évaluations nationales en 6^{ème} et 9^{ème} années basées sur un échantillonnage sur une de ces trois matières : la langue maternelle, la seconde langue nationale (finnois ou suédois) ou les mathématiques. L'évaluation des résultats de l'apprentissage ne se réduit pas à la seule mesure des savoir-faire. Y figurent également des items permettant la mesure des

³⁴ La classification internationale type de l'éducation ou CITE (*ISCED* pour *international standard classification of education*) est une classification des différents niveaux d'éducation qui peut s'appliquer pour tous les pays. Le niveau 1 est le primaire, le 2 est le premier cycle du secondaire et le 3 est le deuxième cycle du secondaire.

aptitudes à l'apprentissage, des aspects comportementaux vis-à-vis de l'école ou des disciplines, de la motivation aussi bien que de la communication et de l'aptitude au travail en groupe. Ces résultats peuvent être croisés avec des indicateurs à caractère éducatif ou social issus d'autres sources. On s'efforce, dans la mesure du possible, de tester des procédures d'évaluation qui permettraient à intervalles réguliers le suivi des mêmes écoles ou des mêmes communes. À la fin des 9 ans d'enseignement fondamental, un certificat, le *basic education certificate*, est remis aux élèves ayant réussi leurs études. Un certificat complémentaire est délivré à l'issue de la dixième année optionnelle.

Secondaire

Pour accéder aux lycées, les élèves doivent s'inscrire dans le *national joint application system*. Les critères de sélection sont la réussite dans les études antérieures et l'expérience professionnelle dans le cas des études professionnelles.

D'après le *national core curriculum for general upper secondary education* du NBE, il y a une évaluation à la fin du programme de chaque cours. Le but est de permettre aux élèves de déterminer dans quelle mesure ils ont atteint les objectifs pour chaque cours. Ces évaluations sont diverses et ne sont pas basées sur des épreuves écrites uniquement. En effet, il y a une observation continue des progrès des élèves dans leurs études et de leurs compétences. Des discussions (*course assessment discussions*) peuvent aussi être mises en place pour prendre en compte l'auto-évaluation des élèves. Les évaluations dans les cours obligatoires dans chaque matière sont notés numériquement alors que dans les cours optionnels ou autres activités elles peuvent faire l'objet de notes numériques, de notes alphabétiques (S = *pass*, H = *fail*), d'appréciations ou de remarques.

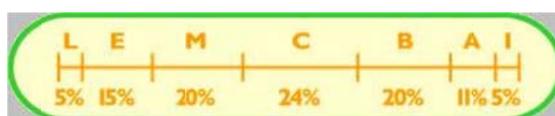
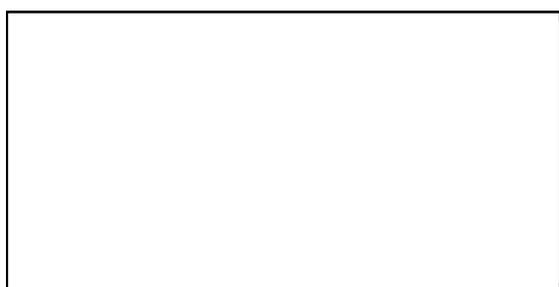
Le *general secondary school leaving certificate* s'obtient après réussite du programme des trois années de lycée. Les auteurs du rapport *Propositions pour une évolution du baccalauréat* notent que : « En Finlande, les examens d'entrée que les universités avaient commencé de développer en supplément du diplôme sont en perte de vitesse, la population marquant sa préférence pour la clarté de ce dernier³⁵ ». Un article du *helsingin sanomat* (2010) est encore plus éclairant à ce sujet : suite à une proposition du ministère de l'éducation finlandais de fonder l'entrée à l'université uniquement sur le *general secondary school leaving certificate*, un sondage auprès de 1 002 individus a été effectué. Ce sondage a démontré que 70 % des Finnois pensent que l'admission à l'université ne devrait pas se faire uniquement sur la base de ce diplôme de fin d'études secondaires. En effet, 54 % des enquêtés disent souhaiter que les examens d'entrée (« matriculation ») aient plus de poids. La tranche d'âge des 25-34 ans est celle pour qui les examens d'entrée ont le plus d'importance. La tranche d'âge des 15-24 ans est celle qui est le moins favorable à l'examen de « matriculation » et pense que le diplôme de fin d'études devrait être suffisant. Les avis semblent donc partagés sur le sujet en sachant que des universités finlandaises demandent à la fois le diplôme de « matriculation » et le *general secondary school leaving certificate* lors des inscriptions.

³⁵ Propositions pour une évolution du baccalauréat, Rapport IGF, CGIET et IGEN-IGAENR (n° 2011-117), décembre 2011, annexe III, page 2.

À la fin des trois années de lycée, les élèves passent l'évaluation nationale de « matriculation » (*ylioppilastutkinto*) qui sert d'examen d'entrée à l'université. La condition d'inscription à « l'examen de matriculation » est d'avoir validé au moins deux tiers des 75 cours suivis obligatoirement pendant la scolarité. Pour « l'examen de matriculation », les élèves passent 4 épreuves : la langue maternelle obligatoire (finnois, suédois ou lapon) et, pour les 3 autres épreuves, l'élève choisit entre 4 matières qui peuvent être la 2^{ème} langue nationale, une langue étrangère, les mathématiques et les études générales (qui regroupent des questions de religion, de morale, de psychologie, de philosophie, d'histoire, de sciences sociales, de physique, de chimie, de biologie et de géographie). En mathématiques, langue étrangère et seconde langue nationale, l'élève peut choisir entre deux niveaux de difficulté, mais devra passer au moins un test de niveau avancé.

Les épreuves de finnois et de suédois comportent deux parties : une analyse de texte et une dissertation. L'épreuve d'analyse de texte consiste à évaluer les compétences d'analyse et d'expression écrite. L'épreuve de dissertation consiste à évaluer la culture générale, les capacités de réflexion et d'expression écrite ainsi que l'esprit de synthèse du candidat. En langue maternelle, la note est calculée à partir des points obtenus dans les deux épreuves. En sámi (lapon), l'examen comporte seulement une dissertation. Les candidats dont la langue maternelle n'est ni le finnois ni le suédois ni le sámi peuvent remplacer l'examen de langue maternelle par une épreuve de finnois langue seconde ou de suédois langue seconde. Cette épreuve comporte un exercice de compréhension de texte et un autre d'expression écrite. L'épreuve de seconde langue nationale et de langue étrangère comporte des exercices de compréhension orale et de compréhension écrite ainsi que de production écrite. Le candidat peut aussi, à la place de l'épreuve de seconde langue nationale, passer dans cette langue l'épreuve de langue maternelle. Pour l'épreuve de mathématiques, le candidat doit résoudre dix problèmes. Il a le droit de se servir de calculatrices et de recueils de tables approuvés par la commission des examens.

Les sessions d'examen ont lieu deux fois par an (au printemps et à l'automne) simultanément dans tous les lycées. Les élèves ont le choix d'étaler leurs épreuves sur trois sessions au maximum. Ils ont aussi la possibilité de repasser un test non validé deux fois et, ce, au cours des trois sessions d'examens qu'ils ont choisies. Ils peuvent aussi décider de changer le niveau d'un test à condition de se présenter à au moins un test de niveau avancé. Le candidat obtient le diplôme de bachelier à l'issue de la session à laquelle il a passé toutes les épreuves obligatoires avec succès. Les mentions et les nombres de points qui leur correspondent sont les suivants, suivis de la répartition approximative des mentions accordées pour les épreuves :



Lexique

<i>Basic Education Certificate</i>	Certificat remis aux élèves ayant complété les 9 ans d'éducation primaire
<i>Comprehensive school</i>	Établissement avec primaire et collège intégré
<i>National Board of Education</i>	Responsable de l'évaluation nationale des résultats scolaires et des curricula
<i>National joint application system</i>	Système d'exploitation électronique du <i>National Board of Education</i> pour les procédures d'admission au lycée

Sources :

HALINEN Irmeli, KAUPPINEN Jorma et YRJÖLÄ Pentti, « *Que savent les élèves en Finlande ?* », Revue internationale d'éducation de Sèvres, décembre 2006, <http://ries.revues.org/213>

PRUNNILA Minna, « *La réussite du système scolaire finlandais : un argument pour le marketing ?* » in Colloque International *Un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, mars 2009 :

<http://www.ciep.fr/ries/colloque-2009/docs/Prunnila-atelier-E-colloque-Revue-CIEP.pdf>

ROBERT Paul, *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?*, ESF, 2008. <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>

WIKSTEN Susan, *A comparison of education policy framework for compulsory schooling in Finland, Sweden and France*, Master CIEF, université Paris V Descartes, 2012-13.

OECD Country Background Report for Finland 2003 :

<http://www.oecd.org/education/school/5328720.pdf>

IBE-UNESCO *World Data on Education Finland 2010/11* :

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf

NCEE on Finland's instructional system : <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-instructional-systems/>

EURYPEDIA, *Assessment in General Upper Secondary Education Finland* : https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Assessment_in_General_Upper_Secondary_Education

National Core Curriculum for General Upper Secondary Education, Finnish National Board of Education, 2003 :

http://www.oph.fi/download/47678_core_curricula_upper_secondary_education.pdf

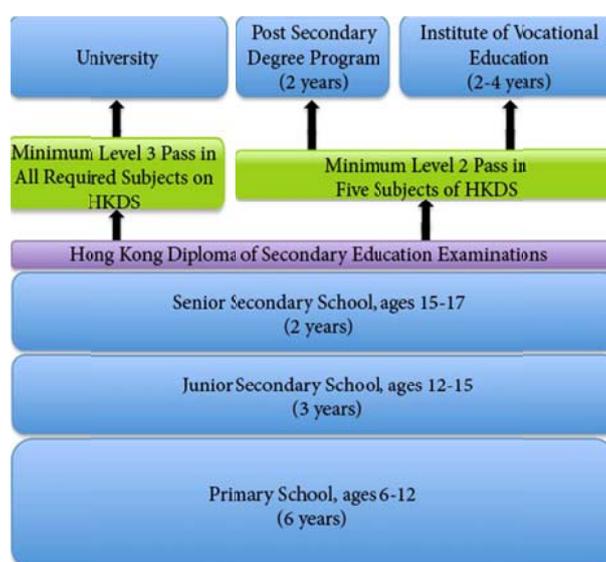
Baccalauréat finlandais : <http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/index.html>

Institut français de l'éducation, ENS de Lyon sur l'éducation en Finlande :
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/Dossiers/Standards/Europe/finlande.htm>

Article du *Helsingin Sanomat*, 'Most Finns do not have confidence in certificates as main admission criterion to universities', mai 2010 :
<http://www.hs.fi/english/article/Most+Finns+do+not+have+confidence+in+certificates+as+main+admission+criterion+to+universities/1135256762144>

Hong Kong – synthèse du système d'évaluation et de notation

Jusqu'à récemment, le système éducatif hongkongais était basé sur le modèle éducatif anglais. À Hong Kong, la scolarité obligatoire et gratuite est d'une durée de 9 ans. Elle s'organise sur le schéma 6-3-3, c'est-à-dire 6 ans de primaire, suivi de 3 ans de collège et 3 ans de lycée. Les changements majeurs en éducation concernent les évaluations certificatives du secondaire car il existe maintenant une évaluation certificative unique à la fin du secondaire au lieu des deux qui existaient précédemment et étaient inspirées du modèle anglais.



Données de 2012-2013 :

Type d'établissement	Nombre d'établissements ³⁶	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Ratio élèves par enseignant HK/FR ³⁷	
Pré-primaire	957	164 764	11 821	9,3	-
Primaire	569	317 442	20 984	14,1	18,7
École secondaire	519	418 787	29 418	14,2	12,3

- 190 jours d'école au minimum par an pour tous les niveaux / 144 jours (primaire) et 180 jours (secondaire) pour la France ;
- 792 heures d'enseignement au primaire, 918 heures au collège et 900 heures au lycée.

³⁶ Écoles privées incluses.

³⁷ Chiffres de 2010 in *L'éducation nationale en chiffres*, édition 2012

Curriculum³⁸

D'après le *curriculum development council* (CDC), il existe 7 objectifs d'apprentissage (*7 learning goals*). Les élèves doivent pouvoir :

- Reconnaître leur rôle et responsabilités en tant que membre de la famille, de la société et de la nation et faire preuve d'intérêt pour le bien-être de ces dernières ;
- Comprendre leur identité nationale et être prêts à contribuer à la vie de la nation et de la société ;
- Développer l'habitude de lire de manière autonome ;
- Prendre part à une discussion de manière active et avec assurance en anglais et en chinois cantonnais ;
- Développer un raisonnement critique et maîtriser des compétences d'apprentissage autonome (pensée critique, technologie informatique, calcul et maîtrise de soi) ;
- Avoir des connaissances larges dans les 8 domaines clés d'apprentissage ;
- Mener une vie saine et développer un intérêt dans l'appréciation des activités physiques et esthétiques.

En 2002, le *basic education curriculum guide (primary 1-secondary 3)* du CDC a précisé que chaque élève doit avoir droit à 5 expériences d'apprentissage essentielles pour le développement personnel : l'éducation civique et morale, le développement intellectuel, le service à la communauté, le développement physique et esthétique et les expériences liées à l'orientation professionnelle (pour le collège). L'architecture du curriculum comporte 3 volets interconnectés : 8 domaines clés d'apprentissage, 9 compétences génériques et enfin des valeurs et attitudes.

Les huit domaines clés d'apprentissage (*Key Learning Areas - KLAs*) sont le chinois, l'anglais, les mathématiques, les sciences, la technologie, l'éducation personnelle ainsi que sociale et humaine³⁹ (*personal, social and humanities education*), les arts et l'éducation physique.

Quant aux 9 compétences génériques (*generic skills*), elles sont transversales et se retrouvent dans différentes matières ou dans des KLAs. Ces compétences génériques sont des compétences en collaboration, en communication, en créativité, en réflexion critique, en technologie de l'informatique, en calcul, en résolution de problèmes, en autogestion et en études/apprentissage.

Les valeurs (*values*) sont des systèmes de croyance explicites ou implicites que doivent développer les élèves et qui guident leur conduite et leur prise de décision. Les attitudes (*attitudes*) sont des dispositions personnelles concernant des tâches spécifiques.

³⁸ Idem.

³⁹ Intitulé études générales (General Studies) pour le primaire.

Évaluation des élèves

À Hong Kong, il existe deux types d'évaluations : l'une organisée par et au sein de l'école et l'autre organisée pour l'ensemble du territoire.

D'après le *basic education curriculum guide P1-S3* de 2002, « l'évaluation consiste à rassembler des preuves de l'apprentissage de l'élève en termes de connaissances, de compétences, de valeurs et d'attitudes à travers l'observation de l'élève lorsqu'il effectue des tâches, des tests et des épreuves⁴⁰ ».

L'évaluation formative est pratiquée afin d'améliorer l'apprentissage en classe et l'enseignement tout au long au trimestre ou de l'année. On a recours à des questions, des résolutions de problèmes et de l'observation. On attribue des appréciations littérales plutôt que des notes.

Quant à l'évaluation sommative, elle est effectuée à travers des épreuves écrites en cours d'apprentissage ainsi que lors d'épreuves terminales à la fin des unités d'apprentissage/du trimestre/de l'année scolaire. Les résultats des élèves peuvent être présentés sous forme de profil, de notes ou de niveau.

CITE ISCED ⁴¹	Responsable	Évaluation formative	Évaluation sommative	Évaluation certificative
1	Enseignants/Élèves mêmes	OUI <i>Student Assessment (SA)</i> en ligne		-
1	<i>Hong Kong Examinations and Assessment Authority</i>	-	<i>Territory-wide System Assessment (TSA)</i> (performance par établissement)	-
1	<i>Education Bureau</i>	-	<i>Pre-Secondary One Hong Kong Attainment Test</i> Scores qui déterminent le choix du collège.	-
2	Enseignants	OUI <i>Student Assessment (SA)</i> en ligne		-
2	<i>Hong Kong Examinations and Assessment Authority</i>	-	<i>Territory-wide System Assessment</i>	-

⁴⁰ *Assessment is the practice of collecting evidence of student learning in terms of knowledge, skills, values and attitudes through observation of at student behaviour when carrying out tasks, tests, examinations, etc. (p 2, chapitre 5.3 Understanding Assessment).*

⁴¹ La classification internationale type de l'éducation ou CITE (ISCED pour *International Standard Classification of Education*) est une classification des différents niveaux d'éducation qui peut s'appliquer pour tous les pays. Le niveau 1 est le primaire, le 2 est le premier cycle du secondaire et le 3 est le deuxième cycle du secondaire.

			(TSA) (performance par établissement)	
3	Enseignants		OUI	-
3	Établissement & enseignants <i>Education Bureau</i>	-	<i>School-based Assessments (SBA)</i>	-
3	<i>Hong Kong Examinations and Assessment Authority</i>	-	<i>Hong Kong Diploma of Secondary Education</i> L'admission à l'université dépend de la performance au HKDSE.	

Primaire

La langue d'enseignement au primaire est le chinois. Les matières enseignées sont les suivantes : le chinois, l'anglais, les mathématiques, les disciplines générales (sciences, technologie, sciences sociales, humaines et personnelle, art et musique et l'éducation physique).

Les élèves sont évalués 3 fois au cours de la scolarité en primaire, deux fois à travers des tests valant pour toutes les écoles lors du *territory-wide system assessment* (TSA) en 3^{ème} et 6^{ème} années et une fois en 6^e année à travers le *pre-secondary one hong kong attainment test*⁴² (pre-S1 HKAT) qui a un impact certain sur la classe dans laquelle les élèves seront admis au collège.

Les performances de l'élève lors des évaluations internes (*internal assessment – IA*) à l'école ont une incidence sur le collège qu'il fréquentera après le primaire lors du *secondary school places allocation* (SSPA), en particulier après la première étape du *discretionary places*⁴³ (DP) où ce sont les écoles qui choisissent un nombre d'élèves admis sur dossier. En effet, les résultats des évaluations internes en primaire sont utilisés pour catégoriser les élèves en trois « bandes » ou groupes (*allocation bands*). Un système informatique traite ainsi les données pour affecter les élèves n'ayant pas été choisis sur dossier.

Le nombre d'évaluations qui pèse sur les élèves du primaire commence à inquiéter l'opinion publique, comme l'indiquait le *south china morning post*⁴⁴, surtout en 6^{ème} année où les élèves ont à passer non seulement le Pre-S1 HKAT mais également le TSA.

⁴² Le Pre-S1 HKAT est une évaluation du chinois, de l'anglais et des mathématiques.

⁴³ 30 % des élèves seront affectés dans un collège dans le cadre du DP et 65 % seront sélectionnés par le système central informatique.

⁴⁴ TONG Nora et HU Kathryn, *Test raises fear of 'stressed out' pupils*, South China Morning Post, 10 août 2012 : <http://www.scmp.com/article/557155/test-raises-fear-stressed-out-pupils>

Secondaire

La majorité des collèges utilisent le chinois comme langue d'enseignement. Quant à l'anglais, 28 % des collèges l'utilisent en 2013. Les matières enseignées au collège sont les suivantes : chinois, anglais, mathématiques, sciences, technologie⁴⁵, sciences sociales, humaines et personnelles (histoire de la Chine, éducation civique, économie et affaires publiques, géographie, histoire, éducation religieuse et sciences sociales), art et musique et éducation physique⁴⁶. Le *Hong Kong certificate of education examination* (HKCEE) était une évaluation certificative (inspiré des GCSE O-levels anglais) à la fin du collège : il a été supprimé en 2012.

Au lycée, le curriculum est composé de trois éléments : des matières fondamentales (45 à 55 % du temps d'enseignement), des matières au choix (20 à 30 % du temps d'enseignement) et d'autres expériences d'apprentissage (15 à 35 % du temps d'enseignement). Les matières fondamentales obligatoires pour tous les élèves sont : le chinois, l'anglais, les mathématiques et la culture générale⁴⁷. Les élèves choisissent aussi 2 ou 3 matières optionnelles parmi 20 matières dont les langues et des apprentissages appliqués⁴⁸ (*applied learning*). Quant aux expériences d'apprentissage, il s'agit d'éducation civique et morale, de service à la communauté, de développement esthétique et physique, et d'activités liées aux débouchés professionnels.

Les élèves du lycée préparent l'examen de fin du secondaire le *Hong Kong diploma of secondary education* (HKDSE), qui remplace le *Hong Kong advanced level examination* (HKALE) dont la dernière session aura lieu en 2013. Le nouveau HKDSE évalue les 4 matières fondamentales ainsi que les matières choisies par l'élève. L'évaluation du HKDSE fait usage du *standards-referenced reporting of assessments* qui rend compte du résultat des candidats en référence à une échelle fixe de niveaux de performance, basée sur la performance type des candidats. Des descripteurs ont été élaborés pour déterminer les différents niveaux des candidats. Les résultats individuels des candidats indiquent le niveau atteint en termes de connaissances et compétences sans prendre en compte la performance des autres candidats. Il existe 5 niveaux de performance dont 5 est le meilleur (les meilleurs candidats du niveau 5 ont 5** et les candidats ayant une performance légèrement en dessous des meilleurs ont 5*). Ceux dont la performance se situe en dessous de 1 obtiennent la mention *unclassified*, c'est-à-dire « non classé ».

Les établissements privés ne participent pas aux évaluations nationales et font usage d'évaluations telles que l'*international baccalaureate* (IB) ou le *SAT* (*scholastic assessment*

⁴⁵ La technologie comporte les options suivantes : la technologie automobile, fondements du business, services de restauration, l'informatique, fondements du design, design et technologie, communication graphique, études ménagères/technologie de la vie courante, *retail merchandising* et fondements de la technologie.

⁴⁶ Du temps est aussi consacré à l'éducation civique et morale, la lecture, le soutien scolaire et des activités extrascolaires.

⁴⁷ La culture générale consiste en *enquiry study* (méthodes d'enquête, recherche de l'information) et 6 modules : développement personnel et relation interpersonnelle, Hong Kong de nos jours, Chine moderne, mondialisation, santé publique, énergie, technologie et environnement.

⁴⁸ Les enseignements appliqués couvrent 6 domaines : les sciences appliquées, les études de business, management et droit, les études créatives, la production et l'ingénierie, les médias et la communication, et les services.

test) qui donnent plus facilement accès à des universités étrangères. Mais des établissements publics de très bonne réputation proposent aussi l'*IB* ou les *A-levels* anglais.

School-based assessments (SBA)

Pour préparer les élèves du secondaire au HKDSE, il existe des *school-based assessments (SBA)*, à savoir des évaluations organisées au sein même des établissements et notées par les enseignants des élèves. Ces évaluations sont à l'image de celles du HKDSE. Les notes des *SBA* sont aussi prises en compte dans les résultats finaux du HKDSE afin de fournir une idée plus précise de la performance des candidats.

Student Assessment (SA) et Territory-wide System Assessment (TSA)

De surcroît, il existe des évaluations pour l'ensemble du territoire de Hong Kong à travers les *basic competency assessments* : elles portent sur les compétences de base en chinois, anglais et mathématiques. Ces évaluations se font de deux façons, le *student assessment* ou le *territory-wide system assessment (TSA)*. Le *student assessment* est un système en ligne qui fournit des retours d'évaluation instantanés aux élèves et aux enseignants du primaire et du collège. Il se compose d'une base de données d'évaluations, de tests en ligne et d'un système de correction et de retours sur la performance des élèves. Les enseignants inscrivent leurs élèves et chaque élève, enseignant et directeur d'établissement dispose d'un mot de passe qui lui donne accès à telle ou telle catégorie de données. C'est ainsi qu'il y a par exemple deux formats de résultats, l'un détaillant la performance d'un élève uniquement et l'autre regroupant la performance des élèves d'une classe entière. Quant au *territory-wide system assessment*, il s'agit d'une évaluation écrite pour l'ensemble des élèves en 3^{ème} et 6^{ème} années du primaire ainsi que pour l'ensemble des élèves de 3^{ème} année du collège. Le *territory-wide system assessment* donne des informations au Gouvernement et à l'administration de l'école sur les niveaux de l'école dans les domaines des apprentissages clés afin de proposer au besoin des mesures d'amélioration. Les écoles et les enseignants sont aussi invités à participer à l'élaboration du TSA. L'évaluation en elle-même est construite comme suit :

ANGLAIS		CHINOIS		MATHÉMATIQUES
Lecture & écriture	50 mn	Lecture	35 mn	50 mn
Écoute	30 mn	Écriture	55 mn	
Oral	3 mn conversation 2 mn présentation	Écoute	45 mn	
		Oral	4-8 mn (présentation, discussion en groupe, décrire une image)	

Le TSA utilise également le *standards-referenced reporting* dans la notation des élèves. Contrairement au *student assessment*, le TSA ne donne pas le résultat par élève mais par école. Il est d'ailleurs contraire aux principes du TSA de faire des comparaisons entre écoles

ou entre élèves. Les résultats d'une école sont accessibles à l'école seule et cette dernière est tenue de les sauvegarder et de les utiliser de manière sérieuse et responsable.

Lexique

<i>Curriculum Development Council</i>	Responsable de l'élaboration du curriculum
<i>Pre-Secondary One Hong Kong Attainment Test</i>	Évaluation à la fin du primaire avec un rôle déterminant pour le choix du collège
<i>School-based assessments</i>	Évaluation préparatoire au HKDSE
<i>Hong Kong Diploma of Secondary Education</i>	Évaluation en fin de lycée à laquelle une très bonne performance ouvre les portes de l'université
<i>Territory-wide System Assessment</i>	Évaluation au niveau du territoire de la performance des écoles
<i>Student Assessment</i>	Tests disponibles en ligne et utilisés par les enseignants pour leur classe ou par les élèves eux-mêmes

Sources :

IBE-UNESCO *World Data on Education* 2010/11 China :

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/China.pdf

School based assessment : <http://www.hkeaa.edu.hk/en/sba/>

Basic Education Curriculum Guide P1-S3 de 2002 :

http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/EN/Content_2909/BE_Eng.pdf

HKDSE ; *Information on School-based Assessment* :

http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/Leaflets/SBA_pamphlet_E_web.pdf

Grading Procedures and Standards – References Reporting in the HKSE Examination :

http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Media/Leaflets/HKDSE_SRR_A4_Booklet_Jun2011.pdf

Assessment for learning : [http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-](http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/assessment/about-assessment/assessment-for-learning.html)

[development/assessment/about-assessment/assessment-for-learning.html](http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/assessment/about-assessment/assessment-for-learning.html)

Exams in Hong Kong : <http://www.gov.hk/en/residents/education/examination/>

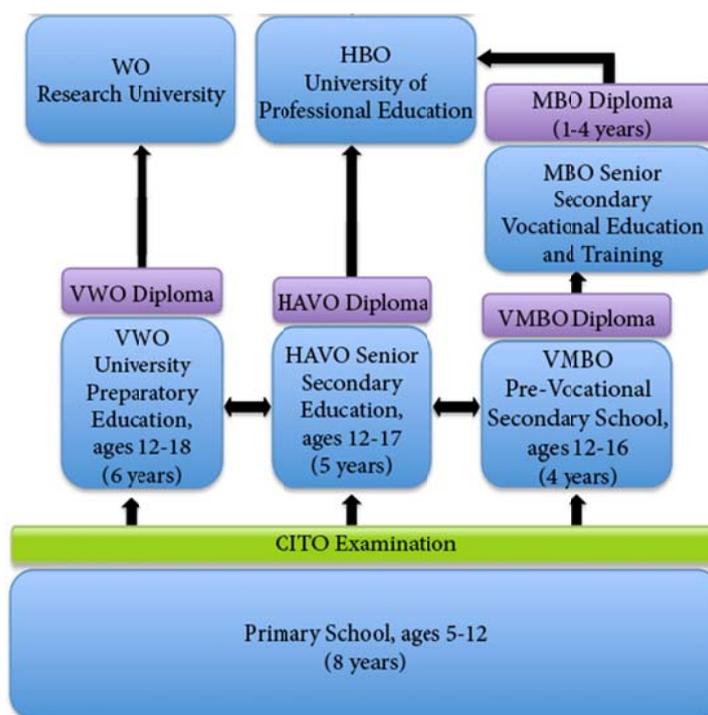
Présentation PPT du *Secondary School Places Allocation*, 5 novembre 2010 :

[http://www.deliamk.edu.hk/for %20new %20website %202010-2011/News&vents/SSPA %205 %20nov %202010.ppt](http://www.deliamk.edu.hk/for%20new%20website%202010-2011/News&vents/SSPA%205%20nov%202010.ppt)

TSA : <http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/en/Introduction.html>

Pays-Bas – synthèse du système d'évaluation et de notation

Aux Pays-Bas, l'éducation est obligatoire de 4-5 ans à 18 ans⁴⁹ dont 8 ans de primaire et 4 à 6 ans d'études secondaires dépendant de la filière dans laquelle se retrouve chaque élève par la suite. Le système d'évaluation des élèves aux Pays-Bas est particulier du fait qu'il repose très largement sur l'expertise et l'intervention de la société reconnue mondialement, CITO (voir plus loin), qui élabore les épreuves du primaire et du secondaire.



Données de 2011-2012

Type d'établissement	Nombre d'établissements ⁵⁰	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Ratio élèves par enseignant
Primaire	6 808	1 517 476	-	17,2 ⁵¹
École secondaire	659	948 949	-	13,1 ⁵²

- 190 jours d'école au minimum par an pour tous les niveaux ;
- 22h30 à 25h d'enseignement par semaine au primaire et 700h à 1.040h par an pour le secondaire.

⁴⁹ L'éducation est obligatoire jusqu'à 16 ans et n'est que partiellement obligatoire de 16 à 18 ans, l'obligation étant alors réduite à un jour d'enseignement par semaine.

⁵⁰ Données du Bureau Central des Statistiques (CBS) :

<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLLEN&PA=03753ENG&D1=a&D2=1-2,6,8-9,13,15-17&D3=0-2&D4=0&D5=10,18-1&HD=111123-1122&LA=EN&HDR=G3,T,G4&STB=G2,G1>

⁵¹ Chiffres de 1991 de l'UNESCO : http://www.childinfo.org/files/IND_Netherlands.pdf

⁵² Chiffres de 2005 de l'UNESCO aussi.

Curriculum

Au primaire, les matières suivantes font partie du curriculum de base : le néerlandais, l'anglais, l'arithmétique et les mathématiques, les études sociales et environnementales⁵³, l'expression créative et le sport. Des matières telles que le français, l'allemand ou les études religieuses peuvent aussi être proposées mais ne sont pas obligatoires.

Il existe trois types d'établissements secondaires : le *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* (VWO) pour l'éducation dite pré-universitaire, le *hoger algemeen voortgezet onderwijs* (HAVO) pour l'éducation dite secondaire supérieure générale et le *voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs* (VMBO) pour l'éducation dite secondaire pré-professionnelle. Les trois types d'établissements offrent une période d'éducation secondaire de base appelée le *basisvorming* d'une durée de trois ans. Les matières du curriculum de base pour le *basisvorming* sont le néerlandais, les langues étrangères, les mathématiques, l'histoire et les sciences. Les trois dernières années du VWO et les deux dernières années du HAVO sont réservées à la spécialisation ou seconde phase (*tweede phase*). La spécialisation comporte quatre domaines possibles : la science et la technologie, la science et la santé, l'économie et la société ou la culture et la société. Il existe deux types de VWO, le *gymnasium* où le latin et le grec font partie du curriculum de base et l'*atheneum* où les deux langues sont en option.

Évaluation des élèves

L'évaluation des élèves néerlandais comporte trois étapes : une épreuve à la fin du primaire, un système de suivi des élèves (CITO LVS) basé sur la théorie des réponses à items (IRT) au niveau primaire et secondaire (notons ici que les évaluations PISA utilisent le même système) et un examen formel à la fin du secondaire. L'évaluation des élèves relève de la responsabilité des établissements primaires mais aussi d'institutions externes, en particulier le *central institute for test development* (CITO). Pour le secondaire, c'est le ministère de l'éducation qui régule les programmes d'évaluation.

CITE ISCED	Responsable	Évaluation formative	Évaluation sommative	Évaluation certificative
1	Enseignants	OUI	OUI	
1	Écoles CITO s'occupe des aspects techniques.	OUI CITO (LVS)		
1	Écoles CITO s'occupe des aspects techniques.		OUI CITO	
2	Enseignants	OUI	OUI	
2	Écoles CITO s'occupe des aspects techniques.	OUI CITO (LVS)		

⁵³ Les études sociales et environnementales incluent la géographie, l'histoire, les sciences, la citoyenneté, les compétences sociales et pour la vie, dont la sécurité routière, vivre sainement, les structures sociales (études politiques) et les mouvements religieux et idéologiques.

3	Enseignants	OUI	OUI	
3	Écoles (avec accord de l'Inspection)		OUI	
3	<i>CITO et CVE (College voor Examens)</i>		OUI	

Primaire

Les écoles font un rapport sur les progrès des élèves par matière ou par domaine d'enseignement trois fois par an. Certaines écoles utilisent des points pour mesurer la performance des élèves et d'autres utilisent des commentaires écrits. Il n'y a pas de règle pour le passage d'une classe à la suivante mais il existe quelques cas de redoublement malgré tout.

Deux fois par an (en janvier et en fin d'année scolaire), les élèves du primaire sont aussi évalués dans la plupart des matières à travers le CITO LVS (*leerling volg systeem*), un système de suivi des acquis des élèves du primaire. Ces tests sont utilisés en tant qu'évaluation diagnostique et formative. Le CITO LVS comporte des épreuves écrites et des épreuves sur ordinateur. Ces épreuves globales portent sur la lecture et la compréhension, l'orthographe, les compétences d'écoute et d'écriture, le vocabulaire, les mathématiques, les sciences sociales et le traitement d'informations. Le CITO LVS, basé sur une technique de mesure, fournit des scores qui sont comparables sur une même échelle pour une période donnée. Les résultats globaux peuvent aussi être utiles dans l'auto-évaluation des écoles.

La fin du primaire comporte également l'examen nommé *CITO eindtoets basisonderwijs* ou *CITOtoets* (qui sera obligatoire à partir de 2014). Cette évaluation CITO, composée de questions à choix multiples (QCM), couvre les matières ou compétences suivantes : lecture et écriture, mathématiques et arithmétique, compétences pour l'étude et, facultativement, les études sociales et environnementales. Cette épreuve ne comporte que des questions à choix multiples (QCM) et évalue le niveau des élèves au terme de 8 ans de primaire. Lors du passage du primaire au secondaire, l'orientation prend en compte les résultats CITO mais également la performance antérieure des élèves ainsi que leur souhait pour telle ou telle voie secondaire. Les écoles primaires aident et conseillent les parents et les élèves et ces derniers peuvent décider de ne pas suivre les conseils de l'école.

À la fin du primaire, un rapport est remis à chaque élève ainsi qu'à son établissement secondaire, avec les informations concernant sa performance sur la base du *school leavers' attainment test* (CITO test). Ce rapport donne la note de l'élève, le score de référence et indique le type d'établissement secondaire le mieux adapté pour l'élève. La position relative de l'élève par rapport aux autres élèves est aussi indiquée. Le choix de l'établissement secondaire dépend cependant du souhait des parents et non des résultats CITO.

Secondaire

Lors des deux premières années du secondaire, les élèves sont de nouveau évalués sur ordinateurs d'après des tests CITO.

À la fin du secondaire, il existe trois types d'évaluation : une pour les établissements dits VWO, une pour les établissements dits HAVO et une pour les établissements dits VMBO. Ces évaluations sont certificatives et mènent à une reconnaissance pour l'entrée sur le marché du travail ou dans des études supérieures. Les élèves qui obtiennent un diplôme de VMBO ont ainsi accès soit au cycle HAVO, soit au *senior secondary vocational education* (MBO). Quant aux élèves qui obtiennent le diplôme du HAVO, ils ont accès au *higher professional education* (HBO). Les élèves qui obtiennent le diplôme du VWO ont, eux, accès aux universités.

À la fin du secondaire, les élèves du HAVO et du VWO passent des examens au niveau national dans huit et neuf matières respectivement. L'évaluation finale est composée de deux parties : un examen au niveau national et un examen au niveau de l'établissement. La note finale pour chaque matière est une moyenne des notes obtenues d'une part pour les épreuves nationales, d'autre part pour les épreuves organisées et passées au sein de l'établissement. Le néerlandais est une matière obligatoire pour tous les élèves du secondaire (HAVO, VWO, VMBO). L'anglais et une partie des mathématiques sont des éléments obligatoires dans l'évaluation nationale du HAVO et du VWO. À partir de 2014, les élèves devront passer une épreuve en arithmétique également.

Les établissements sont chargés de la conception et de l'organisation de la partie des épreuves de fin de secondaire qui relève de leur responsabilité. Chaque année, les établissements soumettent leur programme d'évaluation à l'Inspection et doivent expliquer quels sont les éléments du programme qui seront évalués, quand et comment les points seront calculés et attribués, quel poids sera alloué aux différentes parties des épreuves et quelles seront les possibilités de rattrapage. Il y a d'habitude deux épreuves (ou plus) par matières et ces épreuves peuvent être orales, pratiques ou écrites. Ces dernières sont élaborées par les établissements eux-mêmes ou, en cas de difficulté, avec l'aide (payante) de CITO. Ce sont néanmoins les enseignants des élèves qui corrigent et notent les épreuves. Il n'y a pas de notes pour les épreuves pratiques mais des appréciations. La partie de l'examen final du secondaire relevant de la responsabilité de l'établissement doit avoir eu lieu et ses résultats doivent avoir été soumis à l'inspection avant le début des épreuves nationales de l'examen de fin secondaire : c'est le *college voor Examens* (CVE) qui se charge, avec CITO, de l'élaboration de ces épreuves nationales, dont la notation se fait sur une échelle de 1 à 10, la note de 6 étant la note minimale pour être reçu.

Lexique

CITO	<i>Central Institute for Test Development</i> . Institution externe payante dont les services sont utilisés pour l'évaluation au niveau du primaire et du secondaire
CVE	<i>College Voor Examens</i> . Organisme responsable des évaluations nationales
CITO test	<i>CITOTOets</i> . Évaluation en fin de primaire
CITO LVS	Système régulier (à des fins de monitoring) d'évaluation des élèves en primaire et pendant les deux premières années du secondaire
VWO	Établissement secondaire d'enseignement général menant à l'université
HAVO	Établissement secondaire général et technologique menant à des voies professionnelles (possibilité de poursuite en VWO)
VMBO	Établissement secondaire d'enseignement professionnel

Sources :

IBE-UNESCO *World Data on Education* 2010/11 Netherlands :

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Netherlands.pdf

Education Evaluation and Assessment in the Netherlands (Country Background Report 2012) : <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/caf46482-5270-4bc6-b985-2bdf75b57e5f>

Statistiques en éducation aux Pays-Bas du CBS :

<http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLEN&PA=03753ENG&D1=a&D2=1-2,6,8-9,13,15-17&D3=0-2&D4=0&D5=10,18-1&HD=111123-1122&LA=EN&HDR=G3,T,G4&STB=G2,G1>

Béguin, Kremers, Alberts, *National Examinations in Netherlands: Standard-setting Procedures and the Effects of Innovations*, CITO, National Institute for Educational Measurement for IAEA Conference Cambridge, 2008
http://www.iaea.info/documents/paper_2b711e5c1.pdf

CITO évaluation des élèves :

http://www.cito.com/products_and_services/education/monitoring_and_evaluation_system/monitoring_and_evaluation_system_for_primary_pupils.aspx

L'éducation aux Pays-Bas : <http://www.government.nl/issues/education>

Présentation (diaporama) sur l'évaluation aux Pays-Bas :

http://www.invalsi.it/invalsi/ri/improving_education/Papers/scheerens/presentation.ppt