



Conseil de l'Education et de la Formation

Les cycles et l'évaluation formative comme moyens pédagogiques
au service des objectifs de l'enseignement

AVIS n°19

Conseil du 1^{er} juillet 1994

L'Avis du Conseil est accompagné de deux annexes :

- l'annexe I explicite le concept de cycle,
- l'annexe II explicite le concept d'évaluation.

Table des matières

1	Introduction.....	4
2	Propositions.....	5
2.1	Les structures.....	5
2.1.1	L'enseignement de base.....	5
2.1.2	Les cycles.....	6
2.2	L'évaluation.....	10
2.2.1	L'évaluation formative.....	10
2.2.2	L'évaluation sommative.....	10
2.2.3	L'évaluation certificative.....	11
2.2.4	Conditions de réalisation.....	11
2.3	Conclusions.....	13
3	Annexe 1. : Généraliser une structuration de l'enseignement en cycles.....	14
3.1	De la classe aux groupes d'enfants d'âges différents.....	14
3.2	Redoublement ou progression continue.....	15
3.3	Du temps et de l'allure.....	16
3.4	Pourquoi des cycles ?.....	17
3.5	La notion de cycle en Europe.....	17
3.6	Le cycle : une conception évolutive.....	18
3.6.1	Le développement socio affectif.....	18
3.6.2	Le conflit sociocognitif.....	19
3.6.3	L'équipe éducative coresponsable.....	19
3.6.4	L'enfant, acteur de ses apprentissages.....	19
3.6.5	Programmation et institutionnalisation.....	20
3.7	L'éclatement de la classe d'âge.....	20
3.8	Comment définir un cycle ?.....	21
3.9	Comment organiser les cycles ?.....	21
3.10	Durée des cycles.....	23
3.11	Avantages des cycles.....	24
3.11.1	Les unités psychogénétiques.....	24
3.11.2	Les unités d'apprentissage.....	25
3.11.3	La perméabilité à l'apprentissage.....	25
3.11.4	Le temps et les stratégies de remédiation.....	26
3.11.5	Renforcer les apprentissages de base.....	26
3.11.6	La présence de plusieurs adultes.....	27
3.11.7	La zone potentielle de développement.....	27
3.11.8	Les charnières.....	28
3.11.9	Le gain de temps.....	28
4	Annexe 2 : Organiser l'évaluation comme partie constitutive de la formation.....	29
4.1	Introduction.....	29
4.2	Les interprétations de l'évaluation.....	29
4.2.1	L'interprétation normative.....	30
4.2.2	L'interprétation critériée.....	30
4.3	Que se passe-t-il quand l'enseignant doit évaluer ?.....	31
4.3.1	La rencontre de deux curricula.....	31
4.3.2	Le mythe de la courbe de Gauss.....	31
4.4	Les fonctions de l'évaluation.....	32
4.4.1	L'évaluation formative.....	33

4.4.2	L'évaluation sommative.....	35
4.4.3	L'évaluation certificative.....	35
4.5	Les discordances de la notation.....	35
4.5.1	L'effet de «halo».....	35
4.5.2	L'effet de contexte (l'ordre de correction).....	36
4.5.3	L'effet de stéréotypie.....	36
4.5.4	L'effet de contamination.....	36
4.5.5	L'effet de tendance centrale.....	36
4.5.6	L'effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité.....	36
4.5.7	L'effet de relativation.....	36
4.6	Le statut de l'erreur: sources et symptômes.....	36
4.7	Le bulletin, outil de communication.....	37
4.8	En résumé : un lexique et une grille de lecture de l'évaluation.....	38

1 Introduction

Les missions confiées au Conseil de l'Education et de la Formation par le Décret du 12 juillet 1990 s'inscrivent dans une vue à long terme de ce que deviendraient l'enseignement et la formation en Communauté française de Belgique. En vue de concevoir cette politique à long terme, le Conseil ne peut donc se limiter à raisonner dans le cadre des contraintes actuelles.

Pour remplir ce mandat, le Conseil s'impose d'une part, d'étudier les situations actuelles de l'enseignement et de la formation afin de les comprendre et d'en analyser les problèmes, et, d'autre part, de formuler des hypothèses d'action susceptibles d'améliorer leur fonctionnement.

Parmi les missions assignées par le Décret au Conseil, celles de «Formuler des propositions relatives aux rythmes scolaires», et de «Remettre des avis sur toutes les réformes fondamentales» motivent le présent avis.

Dans le cadre de ces missions, le Conseil est amené à souligner la présence dans notre système scolaire, de facteurs qui de manière consciente ou inconsciente, contribuent à induire, favoriser, ou conforter une politique de sélection, particulièrement lors des premières années d'enseignement, politique incompatible avec les objectifs généraux et particuliers préconisés par le Conseil de l'Education et de la Formation.

Parmi les mécanismes qui favorisent cette sélection, il faut citer, entre autres :

- Sur le plan de d'organisation :
 - notre système d'enseignement qui, malgré une structuration en degrés, subordonne le passage d'une année à l'autre au sein d'un même degré à la réussite d'interrogations, de bilans et d'examens;
 - une hiérarchisation en filières dès la première année de l'enseignement secondaire. A côté d'un premier degré dit commun (première année A - deuxième année commune), on observe en effet l'existence d'un degré souvent considéré comme degré professionnel (première année B - deuxième année professionnelle). En outre, l'accès aux options techniques de deuxième année commune et à la deuxième année professionnelle est trop souvent proposé comme «second choix».
- Sur le plan des pratiques :
 - une pédagogie quasi indifférenciée qui sélectionne les publics d'élèves selon leur origine ethnique, sociale, culturelle, leurs rythmes et modes d'apprentissage;
 - la pratique presque exclusive de l'évaluation normative¹ qui, au lieu de construire des solutions aux problèmes rencontrés par les élèves, induit le plus souvent le recours au redoublement. Ce dernier est par tradition, considéré comme le seul mode de gestion des difficultés d'apprentissage, alors qu'il a été démontré qu'il était le plus souvent sans efficacité à long terme.

¹ Voir à cet égard l'effet POSTHUMUS.

2 Propositions

Renoncer à la pratique systématique du redoublement comme moyen de gestion de l'échec ou de la difficulté scolaire implique la mise en œuvre de mesures générales et particulières comme la redéfinition de la structuration de l'enseignement, comme l'accompagnement des élèves en difficulté ou encore comme l'acceptation sereine du défi social, civique et pédagogique de l'hétérogénéité dans l'enseignement.

Toutefois la question d'une orientation vers l'enseignement spécial devrait se poser chaque fois que l'on se trouve en présence d'élèves souffrant de troubles structurels.

Pour le Conseil, il importe d'inventer et de mettre en place des cycles d'apprentissage qui seraient plus respectueux des rythmes et des modes différents d'apprentissage de chaque élève et qui rendraient les méthodes pédagogiques plus efficaces.

Conjointement, le Conseil recommande de développer des pratiques de pédagogie différenciée, d'évaluation continue et formative (ce qui suppose une définition plus fine des objectifs d'apprentissage).

2.1 Les structures

2.1.1 L'enseignement de base

Il est devenu nécessaire de structurer un enseignement de base, conçu comme continuum pédagogique, pour assurer à tous les enfants l'approbation d'un savoir de base indispensable, et implanter solidement les compétences² sur lesquelles peut s'édifier la poursuite d'études ultérieures. Cette finalité ne peut être déterminée qu'à condition que toutes les écoles soient dans l'obligation d'accepter tous les élèves.

Aussi, le Conseil estime que les enfants doivent pouvoir bénéficier d'une formation de base comprenant les huit premières années de scolarité obligatoire auxquelles pourrait s'ajouter l'école maternelle, non soumise à l'obligation scolaire.

Les objectifs pédagogiques de cet enseignement de base primaire iraient au-delà de ceux de l'école d'aujourd'hui.

Par des méthodes appropriées et avec l'aide d'un personnel formé à cette fin, l'enseignement de base s'attacherait au développement de toutes les formes d'harmonisation et de synergie visant notamment dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire à faciliter les passages du maternel au primaire et du primaire au secondaire.

Cet enseignement de base doit poursuivre les objectifs définis par le Conseil et incorporer progressivement une part significative de formation par la technique, dépassant ainsi les anciens clivages entre la culture intellectuelle et la culture manuelle.

Ce dispositif pourrait permettre, dans certains cas, l'intégration, voire le retour d'enfants de l'enseignement spécial dans l'enseignement ordinaire.

² Par compétences de base, il faut entendre un ensemble de savoirs qui doivent aider l'élève à devenir un être épanoui et cultivé, à prendre une place active dans la vie économique, et à être un citoyen responsable dans une société libre.

2.1.2 Les cycles

Une des caractéristiques relevées à la fois par la Radioscopie de l'Enseignement et le rapport de l'O.C.D.É. est le profil d'école «à tiroirs»³.

Ce mode d'organisation engendre certaines «habitudes» : l'exigence scolaire établie en fonction de l'année scolaire suivante; l'obligatoire et identique rythme d'apprentissage; la décision annuelle du passage de classe. Leurs corollaires sont malheureusement trop connus : contrôles et examens répétés, échecs, redoublements, mobilité scolaire, retards.

A cet égard, le rapport O.C.D.É.⁴ propose la création de «cycles lents à progression continue».

Qu'entend-t-on par cycle⁵

2.1.2.1 Les stades psychogénétiques

Compte tenu de la connaissance que les sciences humaines, dans l'état de leurs recherches actuelles, nous donnent de l'enfant, la mise en place des cycles doit se référer aux périodes psychogénétiques du développement social, cognitif, affectif et psychomoteur de l'enfant et de l'adolescent. Certains âges correspondent globalement au début et à la fin des stades ou unités psychogénétiques mis en évidence par Jean Piaget.

En organisant des sections pré gardiennes, maternelles, primaires et secondaires en fonction et autour de certains âges, l'école s'est déjà organisée en tenant plus ou moins compte du développement psychogénétique. A cet égard elle a aussi formulé des programmes d'apprentissage qui se réfèrent aux stades du développement psychologique.

Mais, si le développement cognitif de tous les êtres humains suit la même séquence de stades, en partant du niveau d'organisation le moins élaboré pour arriver au plus élaboré, l'âge auquel on atteint un stade donné varie dans une certaine mesure d'un individu à l'autre : il y a des décalages interindividuels (entre les enfants) et intra individuels (chez le même enfant).

La connaissance ne se construit pas de façon linéaire et préconçue, mais plutôt sous forme d'acquisitions partielles, comparables à des pièces d'un puzzle qui devront s'articuler en un ensemble. Il importe donc de veiller à faire construire toutes les pièces nécessaires.

Comme l'acquis premier est celui à partir duquel le nouveau va se construire, il faut que, tout en tenant compte du niveau de développement cognitif de l'enfant, le fond des notions enseignées au début soit autant que possible compatible avec ce qui devrait être appris par la suite, sinon tout peut être à recommencer (principe des programmes en spirale). Pour que le déséquilibre causé par une mise en échec des savoirs ou des habiletés soit source de progrès, les savoirs à contester doivent d'abord être établis solidement, sans quoi l'édifice qui va s'élever sera branlant. Il faut du temps pour installer solidement les concepts clés.

Si globalement les individus évoluent de manière positive selon de grandes tendances, ils progressent réellement à l'intérieur de celles-ci «en dents de scie», par bonds, par pics de compétence mais aussi avec des chutes et des régressions.

Pour toutes ces raisons, il est primordial de ne pas interrompre ce qui se fait.

³ Propositions progressives et réalistes pour une autre école. Enseignement fondamental piste n° 24, "Organisation scolaire". cf Rapport CEF 91-92, p. 103.

⁴ Rapport O.C.D.É., 3.2.2., pp. 468-469.

⁵ Voir annexe I.

2.1.2.2 Le bénéfice de l'hétérogénéité.

Selon Philippe Meirieu⁶, «la question qui est posée à l'école d'aujourd'hui, la question que les élèves et les parents lui posent, est celle de sa capacité à imaginer des solutions nouvelles qui échappent à la fois au danger de l'enfermement et à celui du traitement égal.

Notre tâche est alors d'inventer sans cesse des formules pédagogiques capables de traiter la différence sans organiser des ghettos et de faire travailler ensemble des élèves hétérogènes sans céder à la facilité du chemin unique.

Notre tâche est de gérer l'école pour que tous les élèves y apprennent dans la richesse de leurs différences».

De son côté, G. de Landsheere⁷ souligne que, dès le début de la scolarité, une classe constituée selon le critère de l'âge réunit des individus très différents les uns des autres. Pour V. De Landsheere, en regroupant des élèves selon la date de naissance, le système actuel les soumet à un enseignement non différencié et entraîne une exploitation insuffisante de leurs potentialités.

Le système actuel est organisé en degrés composés de deux années inscrites dans une classification seulement administrative et qui se succèdent sans liaison. Par opposition au degré, le cycle correspond à la mise en commun d'élèves de plusieurs années d'étude.

S'inspirant de ce qui se pratique dans le cycle 5/8 ainsi que dans les écoles ou sections à classe(s) unique(s)⁸, il s'agirait de faire fonctionner des groupes et des sous-groupes en structures horizontales ou verticales, à partir d'une expression de «besoins» et non en vue d'une sélection par «niveaux». Selon les activités, la composition des groupes pourrait être homogène ou hétérogène.

Ainsi, face à l'impossibilité d'homogénéiser, il vaut mieux tirer parti des avantages d'une certaine hétérogénéité en faisant se rencontrer des enfants d'âges différents.

C'est une des suggestions de la Commission des Rythmes Scolaires⁹, qui propose un axe d'activités constituées par «des périodes qui seraient davantage consacrées aux activités culturelles, artistiques, corporelles, sociales, à l'expression sous toutes ses formes. Ces autres activités permettraient aux élèves de se former aux multiples langages et de participer activement à la vie sociale et culturelle. Elles contribuent, au même titre que les activités d'apprentissage à la formation globale de l'adolescent. Concrètement, ces activités pourraient être organisées en groupes verticaux (regrouper des élèves d'âges et de classes différents) «.

2.1.2.3 Du temps pour des méthodes pédagogiques diversifiées.

L'objectif du fonctionnement en cycles est de favoriser la réussite des élèves. A cet effet, des approches complémentaires seraient à mettre en œuvre.

Selon Michel Born¹⁰ : «des passages entre les opérations concrètes et opérations formelles doivent tenir compte non seulement de l'aspect cognitif mais aussi des aspects psychoaffectif et social». Le développement social doit accompagner cette réflexion et il faudrait éviter que les enfants doivent faire des choix avant d'avoir pu faire toutes leurs explorations. Cela demande du temps.

⁶ MEIRIEU, Ph. Apprendre... oui mais comment ? 1990, Paris, EST., pp. 159-163.

⁷ DE LANDSHEERE, G., La pratique des groupes en éducation. in L'orientation scolaire et professionnelle (INOP), 1974, 3, pp. 105-115.

⁸ Nous pensons à la classe unique du village mais aussi au regroupement d'enfants d'âges différents dans les classes maternelles organisées en ville.

⁹ Rapport de la Commission des Rythmes Scolaires. Octobre 1991

¹⁰ in Annexe I.

Pour Philippe Jonnaert¹¹, il existe des conditions dans lesquelles un enfant serait perméable à l'apprentissage. Ces conditions seraient optimisées par la modification du temps d'apprentissage et par la multiplication des approches pédagogiques.

Ces conditions ne sont pas rencontrées dans la situation actuelle où l'enseignant se voit confier un nombre d'élèves et dispose d'un laps de temps limité à une année pour travailler avec eux.

Le rapport de la Commission sur les rythmes scolaires conforte cette analyse : «à l'intérieur d'un groupe une véritable diversité ou hétérogénéité des enfants fait que le temps d'apprentissage peut varier de 1 à 5 ».

S'il y a vingt-cinq enfants, il y a vingt-cinq entrées possibles et différentes. Chaque enfant reconstruit à sa manière et en des termes propres à ses références culturelles et selon un propre décodage ce que lui propose l'enseignant. Aucun enfant ne travaille de la même manière sur une situation identique proposée à tous par l'enseignant. Cette diversité se traduit en termes de différence à partir des éléments suivants :

- temps d'apprentissage;
- fonctionnement cognitif;
- références lexicales et sémantiques;
- références culturelles et familiales;
- références linguistiques.

Il faut donc tenir compte de la manière dont chaque enfant entre dans ce qu'énonce l'enseignant. En adaptant le temps des apprentissages, en organisant leur répartition, le cycle permet d'intégrer à l'apprentissage des stratégies de remédiation pour l'enfant qui a des difficultés.

2.1.2.4 Le tutorat et l'enseignement mutuel.

La logique préconisée par Piaget n'est pas la seule règle de la vie psychologique, nous devons aussi tenir compte d'autres mécanismes, comme ceux de l'affectivité, de l'image mentale, de co-construction, de l'imitation, du langage, du social, ... qui interviennent dans les systèmes de représentation et de développement et qui agissent sur la zone proximale ou potentielle de développement.

Cette zone potentielle ou proximale de développement est décrite par Vygotski¹² comme «élément central pour la psychologie de l'apprentissage». C'est la possibilité de s'élever, dans la collaboration avec quelqu'un, à un niveau intellectuel supérieur.

Avec l'aide d'un autre, et notamment par imitation, l'enfant peut passer de ce qu'il sait faire à ce qu'il ne sait pas encore faire. L'élève va d'un savoir actuel et acquis vers un nouveau savoir souhaité.

Ce mécanisme peut s'apparenter à une forme de «tutelle» ou de partenariat. L'apprentissage devient un processus de coopération affective et intellectuelle. Cette forme de collaboration aide l'élève à «dépasser ses propres limites».

L'enseignement mutuel et le tutorat multiplient largement le potentiel d'enseignement dans une école en allant du niveau «un» (acquis actuel) de développement chez l'élève au niveau «deux»

¹¹ In Annexe I.

¹² VYGOTSKI, L., Pensée et langage, Paris, Editions Sociales, 1984, pp. 272-273

(potentiel) avec l'aide minimum de l'adulte, voire au niveau «trois» quand l'élève reçoit un maximum d'aide via des adultes et des compagnons du cycle.

2.1.2.5 La présence de plusieurs adultes

Actuellement la classe d'âge fonctionne avec un seul enseignant, c'est-à-dire avec une seule référence pour les élèves.

L'existence d'un groupe d'enfants très large pendant plusieurs années disposant de plusieurs enseignants est certainement ce qui souligne le plus l'intérêt du cycle.

La présence de plusieurs adultes rend la concertation plus créative, et stimule la recherche didactique. Elle favorise la résolution de conflits sociocognitifs et renforce l'autonomie de l'élève.

En fait, leur présence multipliée devient quelque chose de riche pour les enfants quand elle diversifie les références par des fonctionnements, des habiletés, des vocabulaires et des intérêts différents.

2.1.2.6 Une meilleure gestion du temps

Enfin, le cycle permet aux enseignants de disposer d'un temps plus adapté à chaque enfant et, par une meilleure connaissance de chacun d'eux, de récupérer du temps traditionnellement sous-exploité au début et à la fin de chaque année scolaire.

2.1.2.7 Associer les enseignements maternel et primaire, primaire et secondaire

Le passage d'un niveau d'enseignement à un autre constitue un cap difficile à franchir. Or, réaliser les objectifs d'un enseignement de base implique d'assurer continuité et cohérence entre les niveaux d'enseignement qui le constituent : maternel, primaire, secondaire.

Pour y parvenir, il convient d'une part, de supprimer ce qui y fait obstacle, et d'autre part, de mettre en place ce qui peut le favoriser.

L'organisation actuelle de l'enseignement s'oppose à la réalisation de ces objectifs : les formations initiales et continuées des enseignants, leur statut professionnel, les programmes et les méthodes, les formes d'évaluation ... sont distincts et spécifiques à chaque niveau.

Aussi, pour garantir la continuité et la cohérence, il faut travailler à l'harmonisation de ces différents éléments.

Complémentairement, on atteindra plus sûrement les objectifs de l'enseignement de base si on l'organise en cycles, conçus de manière à faciliter le passage d'un niveau à l'autre. Il conviendrait plus particulièrement de mettre à profit le fonctionnement des cycles pour diminuer la hauteur du décalage entre les niveaux.

C'est dans ce but que la mise en place de cycles d'apprentissage depuis l'entrée en maternelle jusqu'en fin de deuxième année primaire inclut la liaison maternelle-primaire (5-8).

C'est dans cette même perspective que l'organisation en cycles au-delà de la deuxième année primaire devrait progressivement intégrer la liaison primaire-secondaire et se prolonger jusqu'à la fin de l'enseignement de base. La constitution de tels cycles devrait être encouragée.

Tenant actuellement compte du fait que beaucoup d'implantations scolaires n'organisent qu'un seul niveau scolaire, il n'est pas possible de concevoir à court terme la généralisation d'une telle organisation. Mais, dès à présent, des expériences devraient pouvoir être conduites dans ce sens.

2.2 L'évaluation

C'est l'apprentissage et la maîtrise des compétences et des notions de base par les élèves qui doivent inspirer tant la démarche pédagogique que les critères d'évaluation. L'objectif prioritaire de l'enseignement de base est d'assurer le savoir nécessaire garanti à chaque enfant en veillant au respect de sa personne et dans les limites d'ordre physique, intellectuel, social ou psychologique qui peuvent lui être imposées (par sa nature, par des phénomènes accidentels ou par des mécanismes sociaux).

Le savoir maximum souhaitable en est l'objectif complémentaire. En d'autres termes, au-delà des acquis de base nécessaires pour s'insérer socialement, il faut que l'on aille vers un maximum de possibilités données à l'enfant et au jeune (notamment en termes de savoir être et pas seulement de savoirs purs ou de savoir-faire). Dans cette optique, on doit avoir recours à des pédagogies différenciées¹³, des techniques de remédiation, du travail en équipe d'enseignants (intra et inter cycles).

2.2.1 L'évaluation formative

Le Conseil souligne que ces démarches doivent nécessairement s'accompagner d'une pratique cohérente de l'évaluation¹⁴. Un nouvel enseignement architecturé en séquences de plusieurs années scolaires - en cycles - ne pourrait être efficace que s'il était assorti d'une évaluation continue, intégrée aux apprentissages.

La pratique de l'évaluation formative¹⁵ et donc nécessairement continue peut être un outil important à la fois au service de l'apprenant (comme moyen de progression) et au service de l'enseignant (comme moyen de régulation).

D'autre part, l'évaluation formative ne peut se limiter aux seuls aspects cognitifs; pour ce qui est des aspects psychoaffectifs et de développement personnel, elle devrait se faire avec la famille.

2.2.2 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative interviendrait particulièrement à la charnière entre les cycles. Ce type d'évaluation bilan servirait à vérifier si les compétences sont bien acquises. Elle permettrait aussi d'accompagner l'apprentissage de compétences particulières (comme pouvoir synthétiser).

Les critères de l'évaluation seraient à élaborer en référence aux compétences à acquérir et non pas en vue de compétences à venir. Ils devraient absolument être précisés en début de cycle. La responsabilité de cette évaluation bilan devrait être donnée à l'équipe des enseignants qui ont accompagné l'élève lors de son passage dans le cycle.

L'élève passerait d'un cycle à l'autre lorsqu'il aurait atteint le niveau de compétence y correspondant. Si, pour quelque raison que ce soit, un élève était en difficulté au sein de son cycle, il s'imposerait que l'équipe éducative ou conseil de classe intervienne à temps pour lui

¹³ Dans les commentaires qu'il a formulés à propos de la Radioscopie de l'enseignement, le C.E.F. a attiré l'attention sur la situation actuelle de l'enseignement primaire où des dispositions législatives ont limité les possibilités de redoublement sans les assortir de mesures pédagogiques de gestion de l'échec scolaire. Le décrochage enregistré en fin du niveau primaire, et le nombre d'élèves qui se retrouvent en 1ère Année d'accueil, au secondaire, confirment la faillite de la formule (cf. Propositions progressives et réalistes pour une autre école. Rapport 1991 - 1992, piste 2, pp. 7274).

¹⁴ In Annexe II.

¹⁵ Le CEF a déjà indiqué qu'une évaluation formative et continue du cheminement des élèves doit être partie intégrante des processus d'apprentissage (Voir Indices de dysfonctionnement du système d'enseignement et de formation. Pistes de solutions. Rapport CEF, chapitre 3, pp. 25-26).

permettre une «remise à niveau» (en lui donnant du temps et d'autres moyens) quel que soit le moment du cycle où la difficulté se produirait. Il ne pourrait s'agir de déplacer les ruptures annuelles que l'on connaît actuellement.

Si le cycle devait être parcouru en un temps plus long que prévu, le temps, voire l'année supplémentaire, ne pourrait être, comme dans un redoublement, une répétition quasi mécanique et à l'identique de ce qui aurait déjà été fait. Il s'agirait d'un prolongement positif qui permettrait véritablement d'atteindre les objectifs assignés. Dans cette optique, une importante activité de coopération pourrait s'établir sous la forme d'un parrainage ou tutorat entre élèves.

Cependant, il conviendrait de ne pas sombrer dans une forme d'acharnement pédagogique pour des élèves dont les troubles structurels démontrent à l'évidence une incapacité à parvenir au niveau proposé. Dans ce cas, il conviendrait donc de définir de nouveaux objectifs directement en relation avec la problématique rencontrée.

En cas de problème, à tout moment, on devrait procéder à une concertation entre enfant, enseignants, parents et centre P.M.S.

2.2.3 L'évaluation certificative

Le Conseil insiste pour que la certification soit appliquée non pas en termes de pari sur les possibilités de réussite scolaire ultérieure mais bien à partir de ce qui a été travaillé. A cet égard, il paraît indispensable que chaque école garde la responsabilité de la certification, ce qui n'exclut pas d'encourager les enseignants à objectiver et à critérier leur évaluation sommative à partir de «standards» mis à leur disposition (les enseignants s'inspirent de critères fournis par un modèle extérieur) ou mieux selon un fonctionnement coopératif (plusieurs enseignants réunis en équipes créent les critères).

Comme le rappelle un document comparatif des systèmes scolaires européens¹⁶ «dans la plupart de ces pays, l'examen final ressort bien davantage d'une évaluation interne à l'établissement que d'un contrôle externe».

Dans la logique d'un enseignement de base, il faudrait, lorsqu'il sera effectivement réalisé, que la première certification se situe à son terme. Le maintien de la certification à l'issue de la sixième primaire conjointement à la certification qui sanctionne l'enseignement de base devra, sans doute, caractériser une période transitoire¹⁷.

2.2.4 Conditions de réalisation

Avoir la volonté de supprimer la sélection et l'exclusion implique l'obligation de toutes les écoles d'accepter l'inscription de tous les élèves, d'une part, et d'accorder plus de moyens aux écoles dont les populations scolaires sont issues de milieux moins favorisés.

Pour qu'une organisation en cycles soit effective et serve réellement les intérêts des enfants, elle devrait être assortie de modalités d'application indispensables et accompagnée de différents moyens favorisant sa réalisation.

2.2.4.1 La concertation

Dans le cadre des nouvelles structures, les enseignants devraient pouvoir bénéficier d'une coordination pédagogique, et disposer d'un temps de concertation pour un travail d'équipe et de

¹⁶ Analyse et comparaison des systèmes éducatifs. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Paris, 19 juin 1990.

¹⁷ Cette situation transitoire peut dépendre d'un souci d'unification européenne.

remédiation commune. Ces dispositions s'inscrivent dans une organisation plus collégiale de l'enseignement qu'il faudrait favoriser.

2.2.4.2 Les programmes

En relation avec l'évaluation continue et formative, et dans l'optique des cycles, les programmes devraient être repensés en vue d'une interdisciplinarité, du travail en cycles, de la liaison entre les niveaux; les programmes scolaires se réduisant encore trop souvent à une liste de matières à enseigner aux différents niveaux de la scolarité et à une spécification du temps hebdomadaire à consacrer à chacune de celles-ci.

De même, une réflexion à propos de l'exploitation pédagogique efficace des manuels scolaires devrait être entreprise.

Il faudrait mettre à la disposition des écoles des équipements pédagogiques et des outils d'analyse indispensables pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée, et leur attribuer un encadrement adapté.

A cet égard, le Conseil rappelle qu'à sa demande, la Commission de Renovation de l'Enseignement Fondamental (C.R.E.F.) a produit un document «référentiel sur l'évaluation», véritable outil destiné à aider les enseignants dans leur pratique¹⁸.

2.2.4.3 La formation

Favoriser les liaisons maternel-primaire et primaire-secondaire suppose une modification fondamentale de la formation initiale et continuée des enseignants ainsi qu'une suppression des clivages actuels entre enseignants des sections maternelle, primaire et du début du secondaire.

Une réelle méconnaissance mutuelle existe entre ceux, instituteurs et institutrices maternels et primaires, agrégés de l'enseignement secondaire, qui se situent à la lisière des «champs» d'enseignement maternel, primaire, secondaire. La formation des enseignants opérant aux différents niveaux est cloisonnée et leurs barèmes et leurs prestations sont différents.

Une formation commune pourrait garantir une réelle et profonde association - coopération et concertation - que nous souhaitons voir exister entre les enseignants des différents niveaux. Elle serait aussi un facteur de continuité et de sécurité pour l'élève. Centrée sur la notion d'apprentissage, elle permettrait l'initiation à la pratique d'une pédagogie globale, fonctionnelle et interdisciplinaire.

2.2.4.4 L'information

Favoriser une concertation et une coordination «paritaires» entre les enseignements devrait aussi faire partie des projets pédagogiques respectifs. Conjointement, il faudrait procéder à l'information des parents. Les pouvoirs publics pourraient le faire en utilisant les médias, notamment l'audiovisuel, et privilégier le relais des Fédérations d'Associations de Parents.

2.2.4.5 Le pilotage.

Enfin, le Conseil estime que la poursuite des objectifs d'un enseignement de base, la mise en œuvre des cycles, l'évaluation continue et formative, comme décrits plus avant, doivent être pris en compte par le pilotage du système d'enseignement.

¹⁸ C.R.E.F. Document "Évaluation" : axes prioritaires et pratiques, stratégies et moyens, besoins en formation.

2.3 Conclusions

Le Conseil se déclare favorable à une réforme structurelle de l'enseignement qui s'écarte résolument d'une logique de sélection pour s'engager dans une logique de promotion et de formation. L'enseignement doit permettre à tous les enfants de valoriser leurs potentialités et garantir à chacun l'acquisition d'un ensemble de compétences constituant le «savoir nécessaire» au terme d'un enseignement de base.

Cet enseignement de base organisera progressivement la continuité et la cohérence entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire. Ainsi, l'élève le parcourra en une série d'étapes intégrées dans un continuum pédagogique souple qui évite les ruptures trop brutales et qui respecte les étapes de croissance, les rythmes et les modes d'apprentissage particuliers à chaque enfant.

Ce profil d'une école de base prendra corps à partir d'options pédagogiques, d'une formation des enseignants, mais aussi d'une organisation en cycles qui définissent un modèle scolaire différent de celui dont nous avons hérité.

L'évaluation formative et continue accompagnera chaque élève tout au long de l'enseignement de base. Et, c'est à son terme que serait délivrée la première certification. Une phase transitoire serait cependant prévue où l'on maintiendrait la délivrance d'une certification à l'issue de l'actuelle sixième primaire.

Organiser la continuité, c'est aussi redéfinir les programmes, favoriser la concertation, revoir fondamentalement, et dans une perspective plus systémique, la formation initiale et continue des enseignants des sections maternelle, primaire et secondaire dans une conception plus commune et comme un «nouveau métier».

Afin de faciliter les passages entre les niveaux maternel et primaire, primaire et secondaire, de nouvelles formes de liaison devraient progressivement se mettre en place sur base d'objectifs pédagogiques intégrés et de programmes communs. Cette association des différents niveaux d'enseignement devrait être encouragée, et la mise en place d'un cycle d'apprentissage, charnière entre le primaire et le secondaire devrait faire l'objet d'expérimentations comme ce fut le cas pour le cycle 5/8.

3 Annexe 1. : Généraliser une structuration de l'enseignement en cycles

3.1 De la classe aux groupes d'enfants d'âges différents

Viviane De Landsheere¹⁹ nous donne une explication historique à l'organisation et au groupement des élèves : A la fin du XIXe siècle, de vastes populations d'enfants venues fréquenter l'école ont dû être réparties en groupes et en sous-groupes.

L'école fut d'abord divisée en classes différentes suivant les disciplines et suivant le niveau de connaissances des enfants (groupes de niveau). L'âge n'intervenait pas dans cette première classification, seul comptait l'avancement dans une matière (il ne s'agissait nullement d'une pédagogie différenciée au sens moderne du terme).

Par la suite, on a organisé le groupement des élèves par année, sur base de leur date de naissance, en proposant aux enfants et aux adolescents, ayant des potentialités souvent fort différentes, une progression uniforme et identique d'année en année.

Comme Antoine Prost et Philippe Meirieu²⁰ l'ont rappelé, les efforts faits pour démocratiser l'enseignement ont abouti en fait à une augmentation de son caractère ségréatif. Il n'y a pas eu démocratisation mais massification : le modèle pédagogique adapté à l'élite est généralisé pour tous les élèves, sous prétexte de donner ses chances à chacun, on impose à tous les pratiques les plus sélectives.

Cette structuration «annuelle» de l'enseignement ne permet pas de respecter les rythmes d'apprentissage spécifiques à chaque élève. Elle entraîne en outre un nombre élevé de ruptures, accroissant ainsi les risques d'échec et de retard scolaires.

Dans ce système, la seule possibilité permettant de prendre en compte les différences de rythme est de soumettre les plus lents à un arrêt ou un redoublement.

L'organisation actuelle est issue de ce type d'organisation.

V. De Landsheere lui adresse une première critique : ce système - élèves regroupés selon la date de naissance et soumis à un enseignement non différencié - entraîne une exploitation insuffisante des potentialités des enfants.

D'autre part, G. De Landsheere²¹ souligne que, dès le début de la scolarité une classe constituée selon le critère de l'âge civil réunit des individus très différents les uns des autres. Avec le temps, ces différences ne cessent de s'accroître.

A la suite d'une recherche sur la compréhension de textes lus, le même auteur²², constate que le score moyen des élèves de sixième année primaire est déjà atteint par certains élèves de quatrième, mais que pour d'autres, il faudra attendre la quatrième année de l'enseignement secondaire général, voire la sixième année de l'enseignement technique pour arriver à ce niveau.

¹⁹ De Landsheere, V., L'éducation et la formation, Paris, PUF, pp. 403-423.

²⁰ Objectifs Généraux de l'Enseignement et de la Formation. Annexe aux "Indices de dysfonctionnement du système d'enseignement et de formation", cf. Rapport CEF 91-92, pp. 2930.

²¹ De Landsheere, G., La pratique des groupes en éducation. in L'orientation scolaire et professionnelle (INOP), 1974, 3, pp. 105-115.

²² De Landsheere, G., Le test de Closure, Labor, Bruxelles, 1973.

Déjà, Cook²³ et Corneil avaient relevé en fin d'école élémentaire des marges individuelles de plusieurs années en compréhension de la lecture, en vocabulaire, en sciences, et en histoire. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant qu'un même enseignement, empiriquement calibré au niveau d'un groupe classe, soit source de bien des problèmes.

Un autre inconvénient de la pratique de la classe rigide est la fréquente inadéquation des locaux figés par d'immuables rangées de bancs. La diversité des activités éducatives et l'emploi de méthodes plus actives demandent bien plus de souplesse.

Si les carences d'un enseignement frontal fait à des classes de plus en plus hétérogènes sont dénoncées, faut-il homogénéiser autant que faire se peut ou, au contraire, spéculer sur les avantages d'une certaine hétérogénéité ?

V. De Landsheere préconise de chercher le moyen de tirer le meilleur parti d'une hétérogénéité qui subsistera quoi que l'on fasse.

3.2 Redoublement ou progression continue²⁴

Dans le système habituel, la progression est uniforme, d'année en année, avec arrêt et redoublement éventuels.

Des systèmes plus souples (à l'intérieur de blocs de plusieurs années) permettent une progression sans considération étroite des années d'études mais selon un meilleur respect des rythmes d'apprentissage individuels tout en ouvrant aux apprentissages socio affectifs par la rencontre d'élèves d'âges différents.

La pratique de décloisonnement met momentanément les classes «entre parenthèses», elle favorise la rencontre d'élèves d'âges différents. C'est une des suggestions de la Commission des Rythmes Scolaires²⁵, qui propose un axe d'activités constituées par «des périodes qui seraient davantage consacrées aux activités culturelles, artistiques, corporelles, sociales, à l'expression sous toutes ses formes. Ces autres activités permettraient aux élèves de se former aux multiples langages et de participer activement à la vie sociale et culturelle». «Elles contribuent, au même titre que les activités d'apprentissage à la formation globale de l'adolescent» ... «Concrètement, ces activités pourraient être organisées en groupes verticaux (regrouper des élèves d'âges et de classes différents)».

Nous retrouvons ce système de décloisonnement organisé d'une manière structurelle sous le nom du Plan d'Iéna²⁶. Petersen²⁷ substitue la notion de cycle à la notion de classe. Le cycle fonctionne comme une communauté. Un cycle inférieur regroupe les élèves de la première à la troisième année de l'école primaire; le cycle moyen va de la quatrième à la sixième année, le cycle supérieur, de la sixième à la huitième, et le cycle des adolescents de la huitième à la dixième année. Le redoublement dans le cours d'un cycle est interdit, sauf si l'élève le souhaite lui-même.

Le nouveau système d'enseignement élémentaire français est proche de cette disposition.

²³ Cook, W., Some effects of the maintenance of high standards in promotion, in Elementary school journal, 1941, 41, pp. 430-437.

²⁴ De Landsheere, V., op cit. p. 409.

²⁵ Rapport de la Commission des Rythmes Scolaires. Octobre 1991.

²⁶ Kuppens, G., Emile ou l'école retrouvée. L'idée pédagogique du Plan d'Iéna. Éd. Erasme, 1993.

²⁷ Spies-Bong, G., Pour une pédagogie en communauté de vie. Le petit plan d'Iéna de Peter Petersen, De Boeck, Bruxelles 1989.

Déjà, dans les années soixante, Goodlad²⁸ avait proposé une modalité peu mécanique : un curriculum général s'étendant sur plusieurs années et qui consiste en un ensemble d'idées, de principes, de connaissances, d'habiletés, de savoir être que l'élève peut s'approprier à son rythme propre selon une progression en spirale.

S'appuyant sur divers travaux, Haddad²⁹ avait déploré en son temps la distinction arbitraire des années séparées dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'apprentissage est processus continu et exige une stratégie appropriée (répartition du curriculum en unités plus petites afin de rester proche d'un continuum). Structurellement, c'est tout le système d'années d'études rigides qui est remis en cause.

3.3 Du temps et de l'allure³⁰

La préoccupation première des objectifs d'un enseignement de base est de placer l'élève au centre du système éducatif.

La mission de ce premier enseignement est de laisser «mûrir» à leur rythme les corps, les intelligences et les cœurs. Mais il ne pourra y parvenir que s'il tient compte de cette loi de la psychologie génétique : Tous les enfants passent, au cours de leur croissance, par la même série de stades de développement dont le moment d'apparition diffère selon les individus.

Il faut donc s'assurer de l'évolution de l'élève, tant psychologique que physiologique, indépendamment de son âge qui peut se percevoir, dans ce domaine-ci comme un repère artificiel.

Afin de respecter la diversité des rythmes individuels d'apprentissage, il convient donc idéalement que les enfants puissent parcourir le cursus scolaire selon leur propre allure.

Dés lors, il faut un système qui assure la continuité des apprentissages et atténue les ruptures provoquées par la division de la scolarité en périodes d'une année - avec leurs corollaires - les redoublements et les retards. L'étalement des apprentissages exige, par ailleurs, la mise en place d'une organisation des concertations des adultes comme service à la conception et à la gestion des apprentissages en cycles.

La répartition des élèves et leur avancement ne devraient plus s'effectuer en fonction du critère de l'âge mais en fonction de critères de croissance et de maturation supportés par une évaluation formative permanente.

Il faut donc abandonner l'unité «année scolaire» correspondant à une année d'étude avec évaluation normative qui détermine le passage de classe ou le redoublement et remettre en question certaines «traditions scolaires» telles que révisions et examens pour au contraire valoriser au maximum le temps scolaire en le consacrant à l'apprentissage et au développement global.

La structure à mettre en place devrait permettre la réalisation des objectifs généraux de l'enseignement pour tous les élèves. Aussi s'agirait-il d'inventer une organisation³¹ qui amène

²⁸ Goodlad, J., *Planning and organization for teaching*. Washington, N.E.A, 1963, cité in V. De Landsheere, p. 410.

²⁹ Haddad, W.D., *Education and economic effects of promotion and repetition practices*, Washington, Banque mondiale, 1979, p. 31.

³⁰ Objectifs particuliers à l'enseignement fondamental. Annexe "Comment l'école fondamentale atteindra-t-elle ses objectifs ?" "Des structures scolaires au service des objectifs de l'enseignement." cf. Rapport CEF 91-92, pp. 54-56.

³¹ Propositions progressives et réalistes pour une autre école. "Modifier la structuration générale de l'obligation scolaire". cf. Rapport CEF 91-92, p. 69.

chacun à s'insérer, sur les plans personnel, social et professionnel dans une société démocratique dont il est à la fois producteur et le produit.

Cette organisation devrait dès lors garantir la réussite de tous les élèves, en aménageant notamment les moments du cursus scolaire dont le franchissement est ardu (charnières entre niveaux), en ne sanctionnant pas systématiquement ceux dont le rythme de progression est plus lent, ou plus tardif que celui des autres.

Cette structuration devrait intégrer la possibilité pour chaque jeune de trouver une formation qui corresponde à ses motivations et à ses aptitudes, sans hiérarchiser les trajectoires formatives en référence à la seule intelligence conceptuelle.

3.4 Pourquoi des cycles ?

La mise en place des cycles dans l'enseignement ne peut être interprétée sous les seuls regards de l'économie et de la statistique.

Philippe Meirieu pose clairement le problème³² :

«La question qui est posée à l'école d'aujourd'hui, la question que les élèves et les parents lui posent, est celle de sa capacité à imaginer des solutions nouvelles qui échappent à la fois au danger de l'enfermement et à celui du traitement égal. Car nous savons bien maintenant que le fait d'isoler systématiquement les élèves en difficulté risque de les engager dans une spirale de l'échec, mais nous savons aussi qu'en les traitant «à égalité» avec les autres, on creuse toujours un peu plus les écarts.

Notre tâche est alors d'inventer sans cesse des formules pédagogiques capables de traiter la différence sans organiser des ghettos et de faire travailler ensemble des élèves hétérogènes sans céder à la facilité du chemin unique. Notre tâche est de gérer l'école pour que tous les élèves y apprennent dans la richesse de leurs différences».

A cet égard, Merieu suggère que l'on dépasse le «bricolage quotidien» mais que l'on s'efforce de s'attaquer à l'obstacle fondamental que constitue la notion même de classe.

« C'est la notion de classe qui nous ligote, qui nous fait basculer de solutions homogènes à des solutions hétérogènes, tout autant insatisfaisantes les unes que les autres; c'est la notion de classe qui nous enferme dans des progressions linéaires, qui nous contraignent à ennuyer certains alors que d'autres manquent de temps; c'est la notion de classe et son carcan horaire qui nous imposent peu ou prou de reconduire éternellement la même méthode expositive, qui nous interdit de varier les exercices, de sortir de l'école; c'est la notion de classe et celle de cours, qui lui est si étroitement associée, qui renvoient dans les marges l'entretien méthodologique avec l'élève et l'aide au travail personnel, qui pourraient être si déterminants dans sa réussite; c'est la notion de classe et la géographie de l'apprentissage qu'elle impose qui modélisent la communication, interdisent ou rendent difficile le recueil de l'information; c'est la notion de classe qui génère ces redoublements absurdes dont on sait bien qu'ils ne résolvent presque jamais rien; c'est la notion de classe enfin qui enferme les enseignants dans l'individualisme et le fait du travail en équipe une épopée héroïque.

C'est donc la notion de classe qu'il faut casser ou, tout au moins assouplir »

3.5 La notion de cycle en Europe

Dans différents pays européens, la notion de cycle apparaît au départ d'une réflexion sur les objectifs de formation proposés par les programmes et de leurs possibilités à répondre à l'hétérogénéité des élèves.

En France, la loi d'orientation sur l'éducation³³ énonce que «la scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation ainsi que des

³² Meirieu, Ph., Apprendre ... oui mais comment ? 1990, Paris, E.S.F., pp. 159-163.

³³ Loi d'orientation sur l'éducation. Paris, 10 juillet 1989. in Bulletin officiel du 31 août 1989.

critères d'évaluation. Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité».

D'autres pays ont revu leur système scolaire et leurs programmes scolaires³⁴. Ainsi l'Italie et l'Espagne ont pratiqué une refonte des programmes à l'école primaire en vue d'un objectif : celui de remédier à la situation d'échec. «Par l'importance qu'ils attachent au développement global de la personnalité de l'enfant et à ses diverses capacités d'expression, les nouveaux programmes sont destinés à renforcer la motivation des élèves. Le découpage de la scolarité en cycles et le recours à des évaluations surtout qualitatives s'inspirent des mêmes préoccupations. Elles visent également à offrir aux enseignants des périodes de temps plus longues pour parvenir à des résultats plus homogènes».

En Espagne, le cycle initial d'enseignement de base regroupe les deux premières classes et le cycle moyen regroupe les trois dernières années. En Italie, les programmes ne distinguent pas les classes de l'école primaire et celle-ci est de plus en plus considérée comme formant un tout avec la Scuola média.

Même le Gymnasium allemand demeuré sélectif a connu au cours des dernières années des évolutions destinées à permettre aux élèves de conjuguer l'approfondissement des connaissances avec l'épanouissement personnel, la soumission aux contrôles et le sens de l'autonomie».

En Angleterre, le National Curriculum a fixé des objectifs à atteindre à la fin de chaque cycle qui comporte plusieurs niveaux pour des élèves aux aptitudes et degrés de maturité variables. L'instauration de tels programmes va de pair avec l'introduction de cycles comportant plusieurs classes : cycles de cinq-sept ans, sept-onze ans, onze-quatorze ans, quatorze-seize ans.

Ainsi, on retrouve à l'échelle européenne, une modification de structures scolaires et des programmes scolaires contenant des principes identiques :

- une préoccupation envers l'échec scolaire et les trop forts taux de redoublement;
- l'importance accordée au développement global de la personnalité de l'enfant, son épanouissement personnel et son sens de l'autonomie;
- le recours à des évaluations surtout qualitatives;
- le découpage de la scolarité en cycles avec l'idée d'offrir aux enseignants de plus longues périodes pour parfaire la formation des enfants et à ceux-ci de meilleures chances de rattrapage.

3.6 Le cycle : une conception évolutive³⁵

Le cycle, différent du degré, naît avec le projet de rénovation de l'enseignement fondamental³⁶, une véritable amorce d'un nouveau visage structurel de l'enseignement de base. La conception du cycle évolue. Nous avons relevé quelques dates significatives.

3.6.1 Le développement socio affectif

En 1979, le premier rapport intérimaire relatif à l'expérimentation des cycles 5-8 mis en place depuis 1976 précise que le cycle est une unité pédagogique d'une durée de «une fois trois ans» et non pas de «trois fois un an». Le cycle est considéré comme une communauté d'enfants animée par une

³⁴ Analyse et comparaison des systèmes éducatifs. Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Paris, 19 juin 1990.

³⁵ Source : Informations Pédagogiques in Bulletin du C.C.E.M.P.C., Juillet-août 1993, n°4, pp. 53-58.

³⁶ Ministère de l'Education Nationale, Directive pour une rénovation de l'enseignement fondamental, Bruxelles. Circulaire ministérielle du 21 juin 1971.

équipe d'adultes. La préoccupation première est de mettre l'accent sur les objectifs de développement socio affectifs en créant des situations d'interrelation entre les enfants.

Il s'agit de réduire les difficultés scolaires, particulièrement à la charnière «maternel-primaire», par la constitution de communautés d'enfants favorisant les objectifs de développement socio-affectifs.

3.6.2 Le conflit sociocognitif

En 1983, la notion de cycle transcende la notion d'interrelation et met plus particulièrement en valeur les possibilités formatives qu'offre l'interaction entre les enfants.

Apparaissent - notamment dans le second rapport intérimaire - les notions de continuité, de rythmes personnels des enfants, de prise en compte des différences, dans les réflexions sur les stratégies d'apprentissage.

L'observation et le respect des différences individuelles, l'appui sur les différences interpersonnelles et leurs interactions constituent des moyens pour mieux apprendre. Le cycle répond donc à une autre conception des situations d'apprentissage dans lesquelles l'enfant est acteur en interaction avec ses pairs. Le cycle est souhaité comme élément favorable aux interactions positives entre enfants d'âges différents et donc comme dispositif facilitateur d'une pédagogie interactive.

Il s'agit de mettre en place des situations d'interapprentissage en groupes interâges car les différences interindividuelles sont favorables à l'apparition de conflits sociocognitifs importants et susceptibles d'amener les enfants à mieux comprendre avec et par les autres.

3.6.3 L'équipe éducative coresponsable

En 1988, le cycle apparaît de plus en plus comme un lieu de changement des enseignants eux-mêmes. En effet, la nécessité de former une équipe éducative coresponsable de tous les enfants du cycle et capable de collaborer pleinement tant au niveau de la réflexion et de l'action que de la gestion de la communauté de vie est maintenant acceptée. Le besoin de prévoir et de concevoir des moments de formation en équipe devient évident.

Il s'agit de constituer des équipes éducatives et de gérer une formation continuée «commune» afin de mieux répondre à cette nouvelle mission d'enseignement.

3.6.4 L'enfant, acteur de ses apprentissages

Le rapport sur le 5/8 de 1989³⁷ a fait apparaître de subtiles améliorations des résultats scolaires ou des modifications quant au type de compétences cognitives développées. Le cycle apparaît comme provoquant et nécessitant une actualisation des conceptions de l'apprentissage. Il souligne la nécessité d'un recentrage sur l'apprentissage et sur les processus de l'acte d'apprendre perçus comme démarches à la fois personnelles et interpersonnelles. Il ne s'agit pas d'adapter les conceptions didactiques en usage dans les nouvelles structures mais de concevoir de nouvelles approches d'apprentissage.

Il s'agit de faire exister l'enfant comme acteur de ses apprentissages, et ce dans le respect des rythmes, de ses démarches et de son fonctionnement propre.

³⁷ Le 5-8 : sa réalité, ses promesses. Recherche interuniversitaire. Évaluation de l'innovation cycle 5/8. 1989

3.6.5 Programmation et institutionnalisation

La circulaire ministérielle du 12 août 1993 invite chaque école fondamentale à inscrire son évolution dans une conception et une organisation des apprentissages en cycles de façon à progresser vers les objectifs généraux en fonction de deux échéances : 2.000-2.005³⁸.

D'ici l'an 2.000, toutes les écoles maternelles et primaires devront avoir mis en place un dispositif basé sur une organisation en cycles. D'ici l'an 2.005, toutes les écoles primaires devront avoir mis en place un dispositif sur une organisation en cycles.

Il s'agit de permettre à chaque enfant de parcourir sa scolarité d'une manière continue et à son rythme de son entrée à la maternelle à la fin de la sixième année primaire.

D'autre part, les écoles secondaires ont été invitées à mettre en place dès septembre 1993 (généralisation en 1994) un premier cycle issu des deux premières années avec non redoublement à l'intérieur du cycle mais pratique d'une évaluation continue.

Il s'agit d'envisager l'organisation de «cycles» offrant une progression continue plutôt qu'un redoublement quand on sait que le degré d'observation³⁹ recèle une forme de ségrégation quasi irréversible sur près d'un quart des élèves.

3.7 L'éclatement de la classe d'âge

Une des caractéristiques relevées par la Radioscopie de l'Enseignement et commune à bon nombre d'établissements du fondamental est le profil d'école «à tiroirs»⁴⁰. Ce mode d'organisation engendre certaines «habitudes» reprises dans les deux rapports - RE. et O.C.D.E. - : l'exigence scolaire établie en fonction de l'année scolaire suivante; l'obligatoire et identique rythme d'apprentissage; la décision annuelle du passage de classe.

Leurs corollaires sont malheureusement trop connus : contrôles et examens répétés, échecs, redoublements, mobilité scolaire, retards (O.C.D.E. pp. 468-469). A cet égard, après avoir fait état des dysfonctionnements de l'école, le rapport déposé par la commission des rythmes scolaires contient un certain nombre de propositions qui vont dans le sens d'une organisation scolaire au service de l'enfant : l'organisation en cycles visant d'une part l'harmonisation des actuels passages entre niveaux maternel - primaire - secondaire et d'autre part le respect des rythmes d'apprentissage des enfants. On peut aussi lire dans le rapport O.C.D.E. de telles propositions : la création de cycles lents à progression continue, la sortie de la juxtaposition des disciplines pour un travail sur des sujets et actions de synthèse, sur des projets de recherches interdisciplinaires (O.C.D.E., 3.2.2.).

L'organisation en cycles, à travers ses modes de travail, a donc pour objectif non pas de déplacer les moments de rupture mais de les diminuer en laissant à l'enfant le temps de parcourir sa scolarité - rapport entre progression et optimalisation⁴¹. Ce plus grand respect des rythmes d'apprentissage pour l'enfant impose qu'il ne reste plus «enfermé» dans le cadre structurel d'années séparées.

³⁸ Perspectives pour une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. Communauté française de Belgique. Ministère de l'Éducation. Bruxelles, 10 juin 1993.

³⁹ Propositions progressives et réalistes pour une autre école. Enseignement secondaire : piste n°27 "restructuration" cf Rapport CEF 91-92, p. 105.

⁴⁰ Propositions progressives et réalistes pour une autre école. Enseignement secondaire : piste n°24, "Organisation scolaire". cf. Rapport CEF 91-92, p. 103.

⁴¹ Articulation des objectifs et des moyens pour l'enseignement fondamental. "L'éclatement de la classe d'âge." cf. Doc. objectifs/moyens de l'enseignement fondamental, Conseil du 20.01.93., p. 11.

3.8 Comment définir un cycle ?

Aujourd'hui, le cycle aurait les caractéristiques d'une organisation qui permettrait :

- de mieux respecter les rythmes individuels par la différenciation des apprentissages;
- de proposer une variation des apprentissages et une coresponsabilité des inter apprentissages entre enfants;
- de mieux assurer une cohérence et une continuité pédagogique;
- de faire naître des groupements d'élèves différenciés selon les intérêts, l'âge et les prérequis;
- de mettre en place des stratégies d'évaluation formative et de positionner l'évaluation sommative et certificative en fin de cycle;
- d'harmoniser les «charnières» et «passages» du maternel vers le primaire et du primaire vers le secondaire.

Avec le cycle, se profilent de nouveaux «possibles» :

- offrir à chaque enfant des temps de progression et de maturation différents;
- concevoir les apprentissages non plus de manière linéaire, mais en spirale;
- dépasser l'assimilation de savoirs ponctuels pour déboucher sur une formation qui vise et intègre les capacités transdisciplinaires;
- reconnaître le rôle pédagogique de chacun des enfants et les styles cognitifs propres à chacun.

3.9 Comment organiser les cycles ?

Si l'enfant qui fréquente l'enseignement de base a besoin de se référer et de se familiariser à un groupe stable dans lequel il retrouve un adulte, l'enseignant titulaire, en face de lui, cet enseignement devrait veiller aussi à préserver des périodes pendant lesquelles les élèves doivent pouvoir s'insérer dans des groupements, en fonction d'une relation ou d'une liaison entre activités (l'accueil, le projet, l'entretien, la réunion, les ateliers, ...).

A partir de l'enfant comme référentiel, le cycle doit fonctionner d'une manière mobile et évolutive. S'il n'y a plus d'unité de la classe, il y a par contre unité d'entrée et unité de sortie et passages obligés. Ce sont, là, des repères à l'extérieur et à l'intérieur du cycle. Ces repères permettent à l'enfant d'évoluer, de se situer par rapport aux objectifs, aux compétences, aux modalités d'évolution, aux tâches.

A l'intérieur du cycle l'enfant change de statut, il se voit évoluer. Il doit savoir qu'à un moment donné, il a rempli son contrat, qu'il peut effectuer d'autres tâches.

Un enfant ne sait pas gérer plusieurs années. Il arrive à gérer de petites étapes et à les maîtriser. A l'intérieur d'un cycle il doit avoir la possibilité de jalonner son cheminement. Pour organiser les cycles, il faudra changer l'approche scolaire pour l'élève et aussi pour l'enseignant. Actuellement, les enseignants de première année primaire se réfèrent à leur programme et ne savent pas trop à quoi ils préparent leurs élèves au terme de l'école primaire. Ils ignorent bien souvent ce qui se fait ailleurs.

Si le cycle permet un brassage des enseignants, il faudra préparer ceux-ci en formation initiale et continue :

- à abandonner l'enseignement frontal;
- à travailler à plus long terme;
- à travailler avec de petits groupes d'enfants;

- à coordonner le travail d'équipes d'enfants;
- à travailler avec des collègues du même cycle et des autres cycles.

Actuellement, l'enseignant perçoit son devoir professionnel comme étant un travail de «tri». Il a d'ailleurs cette perception suite à la demande de la société, des familles et des parents à son égard. C'est donc d'abord cette demande sociétale, extérieure vis-à-vis de l'école, qu'il faut clarifier et changer afin que la représentation de l'enseignant puisse ensuite changer. C'est la première et importante condition pour qu'à l'aise, il accepte un contre-projet à l'école actuelle. L'enseignant ne pourra changer de mentalité que le jour où il se rendra compte que plus personne ne le pousse dans la direction traditionnellement souhaitée.

Dans cette approche de l'organisation verticale de l'enseignement, on doit donc veiller, d'une part, à la différenciation progressive du système scolaire, à mesure que l'élève avance en âge et, d'autre part, à un mode de promotion ou d'avancement différent du redoublement.

Pour réaliser cet assouplissement, Meirieu suggère :

- l'introduction de larges plages de travail individuel;
- l'organisation d'ateliers thématique ou méthodologiques;
- la réalisation d'un suivi individuel;
- la diversification des formes de regroupement des élèves;
- la proposition de cadres adaptés aux difficultés ou aux réussites des élèves (avec négociation des effectifs, des horaires, des méthodes, des responsables en fonction des besoins),
- l'évolution vers une gestion souple du temps (alternance de stages longs dans une discipline ou sur un objectif, et de brèves séquences nécessaires pour effectuer une imprégnation progressive);
- le refus du redoublement dans toutes les disciplines quand l'échec n'existe que dans l'une d'entre elles;
- la levée de la stupide barrière de l'âge, et la possibilité offerte à des élèves, éloignés momentanément de l'école, de rattraper sans pénalité;
- l'organisation contractuelle de l'ensemble des activités scolaires à partir des référentiels de formation;
- la négociation avec les élèves des tâches et travaux leur permettant de progresser;
- l'organisation de l'apprentissage plutôt que de l'enseignement.

Dans cet esprit, on pourrait organiser l'école autour d'ateliers diversifiés et de tutorat systématique. Les ateliers seraient rigoureusement articulés sur des objectifs d'apprentissage, et le tutorat réglerait et régulerait ces apprentissages, en se centrant sur un référentiel de formation clairement annoncé.

Pour y parvenir, Meirieu propose de :

- laisser les maîtres libres de s'organiser en équipes en réunissant trois ou quatre classes;
- créer des écoles à taille humaine, disposant de moyens, de liberté d'initiative, sous l'impulsion d'un chef d'établissement garantissant le cadre institutionnel et suscitant leur inventivité;
- mener un effort de formation initiale des enseignants ainsi qu'en formation continuée.

La structure en cycles (le cycle devenant l'unité pédagogique de base) viserait à assurer à l'élève une meilleure continuité des apprentissages et à modifier fondamentalement l'attitude des enseignants face au groupe d'élèves.

Les contenus des apprentissages seraient répartis sur la durée du cycle afin de permettre aux élèves des voies d'approche multiples et des rythmes d'apprentissage différents. Dans cette perspective, il conviendrait que soient définies les compétences minimales à maîtriser à la fin de chaque cycle.

L'école pourrait ainsi créer des types différents de regroupements :

- selon la structure;
- selon le nombre;
- selon les types d'enseignement;
- selon l'occupation de l'espace;
- selon le type d'animation;
- selon le type d'encadrement assuré par l'adulte.

Parmi ces regroupements, le groupe vertical est l'occasion de la manifestation des différences individuelles dans des situations qui génèrent des conflits «sociocognitifs».

Il donne ensuite l'occasion de l'exploitation de ces différences par des comportements de coopération, d'entraide, de partage et de négociation. En groupe vertical les élèves, sous l'organisation de l'adulte, apprennent à coordonner entre eux leurs actions et à confronter leurs points de vue.

Mais, il s'agit bien de supprimer la rupture pédagogique entre les classes, les degrés, les sections, ce n'est pas pour la reporter en fin de cycle. La constitution de cycles à l'intérieur desquels il conviendrait d'interdire tout redoublement n'a d'autre objectif que de donner aux enseignants une plus grande latitude pour faire progresser les enfants selon des vitesses et des itinéraires différents.

Afin de favoriser l'accompagnement de l'élève, l'enseignant devrait partager la responsabilité de sa classe et participer à des activités dans les classes fonctionnant en «aval» et en «amont» de la sienne.

L'organisation de la concertation (deux h/hebdo. par groupe organisé) rendrait plusieurs titulaires «responsables» du groupe (enfants de même âge ou d'âges différents), ainsi on tendrait à décroïsonner pour favoriser un travail d'équipe (conception plus actuelle de la pédagogie).

3.10 Durée des cycles

Il faut concevoir les cycles de manière à ce qu'ils permettent l'allongement du temps d'apprentissage et une meilleure organisation et répartition des apprentissages à effectuer. Le cycle correspond alors à la durée (au moins deux années) au long de laquelle se développe, se mature une «personnalité» de l'enfant ou de l'adolescent bien typée, caractérisée par une globalité de savoirs, savoir-faire et savoir être intégrés et spécifiques.

Compte tenu de la connaissance que les sciences humaines, dans l'état de leurs recherches actuelles, nous donnent de l'enfant, la mise en place des cycles peut se référer aux périodes psychogénétiques du développement social, cognitif, affectif et psychomoteur de l'enfant et de l'adolescent.

3.11 Avantages des cycles

3.11.1 Les unités psychogénétiques

Les cycles d'apprentissage se justifient parce qu'ils correspondent aux années durant lesquelles se développent une «mentalité» typique de l'enfant ou de l'adolescent.

En organisant des sections pré gardiennes, maternelles, primaires et secondaires en fonction et autour de certains âges⁴², l'école s'est déjà organisée en tenant plus ou moins compte du développement psychogénétiques mis en évidence par Jean PIAGET⁴³ pour qui chaque étape du développement va correspondre à l'élaboration d'une structure d'actions puis d'opérations, qui prendra la forme d'un groupe logico-mathématiques à l'œuvre pendant une période appelée stade.

Certains âges correspondent globalement au début et à la fin des stades ou unités psychogénétiques. A l'intérieur de ces découpages, l'école a aussi formulé des programmes d'apprentissage qui se réfèrent à un développement psychologique.

C'est lors du stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes que l'enfant entrera à l'école maternelle puis à l'école primaire en passant par trois sous-stades : celui de la pensée intuitive (deux à quatre ans), celui de la pensée préopératoire (quatre/cinq à sept/huit ans), celui des opérations concrètes (de sept/huit à onze/douze ans). Enfin l'enfant accédera au stade de la pensée formelle entre onze et seize ans, c'est le début et la poursuite de la section secondaire.

Ces stades se distinguent en fonction de leur correspondance aux structurations cognitives qui se construisent successivement, de la naissance à la fin de l'adolescence. Chaque stade comporte un niveau de préparation et un niveau d'achèvement. La limite supérieure d'un stade est le point d'équilibration atteint à un moment donné, point ultime avant un nouveau déséquilibre «reconstructif».

Le développement cognitif de tous les êtres humains suit la même séquence de stades, en partant du niveau d'organisation le moins élaboré pour arriver au plus élaboré, mais l'âge auquel on atteint un stade donné varie dans une certaine mesure d'un individu à l'autre.

L'un des aspects essentiels de la conception piagétienne, c'est que le développement de la pensée qui mène à l'acquisition des opérations logiques est le résultat des propres actions de l'enfant sur les objets et de ses réflexions sur ces actions. Mais, il y a des décalages inter-individuels (entre les enfants) et intra-individuels (chez le même enfant).

Ainsi, la connaissance ne se construit pas de façon linéaire et préconçue, mais plutôt sous forme d'acquisitions partielles, comparables à des pièces d'un puzzle qui devront s'articuler en un ensemble. Il importe donc de veiller à faire construire toutes les pièces nécessaires.

D'autre part, les individus évoluent perpétuellement en «dents de scie». S'ils évoluent globalement positivement selon de grandes tendances, c'est à l'intérieur de celles-ci, par bonds, par pics de compétence mais aussi avec des chutes et des régressions». Il est donc primordial de ne pas exécuter de «coupure» au milieu de quelque chose qui se fait,

⁴² Les repères chronologiques indiqués sont bien entendu des âges moyens.

⁴³ Voir Des structures de l'organisation cognitive aux structures de l'organisation scolaire. CEF-DL&JJM- Structures portefeuille de lecture juin 1993.

Selon Michel Born⁴⁴ : «les passages entre les opérations concrètes et opérations formelles doivent tenir compte non seulement de l'aspect cognitif mais aussi des aspects psychoaffectifs et social». Ce chercheur estime que le saut du concret au formel demande un «champ» qualitatif. Selon lui, le développement social doit accompagner cette réflexion et il faudrait éviter que les enfants doivent faire des choix avant d'avoir pu faire toutes leurs explorations. Cela demande du temps.

3.11.2 Les unités d'apprentissage

Les cycles constituent pédagogiquement parlant de bonnes unités d'apprentissage en facilitant les mises en situation de conflits sociocognitifs et socio affectifs entre les enfants d'âges différents⁴⁵

Philippe Jonnaert⁴⁶ nous a rappelé la fonction de l'école qui n'est pas d'être seulement un milieu sécurisant. Il ne faut pas confondre l'école avec un milieu qui doit être seulement rassurant.

Il faut dépasser ce point de vue de l'école sécurisante par la présence de l'adulte. Celui-ci, différemment d'un parent, a pour tâche et pour fonction de développer chez l'enfant le conflit sociocognitif qui est le moteur des apprentissages. L'enseignant n'est ni un père ni une mère pour l'élève.

Mais pour certains enfants, l'obstacle est trop dur à franchir. Des études⁴⁷ ont montré que lorsqu'ils sont confrontés à un message ambigu ne leur permettant pas de résoudre un problème qui est posé, les jeunes enfants ont tendance à traiter le message comme s'il n'était pas ambigu. L'enfant devrait pouvoir reconnaître qu'un «je» sujet se dissocie du «je» objet et se dire «je sais que je ne sais pas». Le développement de cette capacité serait en relation avec la manière dont les parents et les enseignants réagissent aux messages des enfants. L'occasion d'apprendre devrait toujours être saisie au moment où elle se présente, d'où le rejet des structures et des programmes rigides.

3.11.3 La perméabilité à l'apprentissage

Les cycles facilitent une meilleure perméabilité à l'apprentissage.

Ph. Jonnaert nous a entretenu de cette perméabilité à l'apprentissage et de ses conditions : Hétérogénéité et temps d'apprentissage. Actuellement, l'enseignant reçoit un nombre d'élèves et un certain laps de temps pour travailler avec eux (une année). A lui de trouver les moyens ! Ainsi il est confronté à l'hétérogénéité qui n'est nullement prise en compte et en considération par l'école. Le rapport sur les rythmes scolaires a montré qu'à l'intérieur d'un groupe une véritable diversité ou hétérogénéité des enfants faisait que le temps d'apprentissage pouvait varier de un à cinq. Il y a une énorme hétérogénéité entre les individus. Il faudrait tenir compte de la manière dont chaque enfant entre dans ce que dit l'enseignant, dans l'énoncé prononcé par l'enseignant.

S'il y a vingt-cinq enfants, il y a vingt-cinq entrées possibles et différentes. Chaque enfant reconstruit à sa manière et en des termes propres à ses références culturelles et selon un propre décodage ce que lui propose l'enseignant. Aucun enfant ne travaille de la même manière sur une situation identique proposée à tous par l'enseignant. Et l'hétérogénéité se traduit en terme de différence à partir des éléments suivants :

- temps d'apprentissage;

⁴⁴ Voir Des structures de l'organisation cognitive aux structures de l'organisation scolaire. CEF-DL&JJM- Structures portefeuille de lecture juin 1993.

⁴⁵ Voir à ce sujet les travaux de DORE et MUGNY (Suisse) et VANDENPLAS (Belgique).

⁴⁶ Voir Des structures de l'organisation cognitive aux structures de l'organisation scolaire. CEF-DL&JJM- Structures portefeuille de lecture juin 1993.

⁴⁷ Robinson, W.P., Childrens and the understanding of numerical between messages and meanings emergence and implications. In Richards & Light, éd. Children of Social Worlds, 1986. 15

- fonctionnement cognitif;
- références lexicales et sémantiques;
- références culturelles et familiales;
- références linguistiques.

3.11.4 Le temps et les stratégies de remédiation

Les cycles laissent plus de temps à l'enseignant pour mettre en place des stratégies de remédiation d'un enfant qui a des difficultés sur l'un ou l'autre point d'apprentissage. Les cycles ont comme fonction d'allonger le temps des apprentissages; de mieux les répartir, de mieux les organiser.

Les récentes observations des démarches d'apprentissage chez les individus montrent que certains ont des stratégies très performantes qu'ils ne cessent de répéter, c'est-à-dire que ceux qui d'emblée sont performants le restent par après.

D'autres ont des stratégies peu performantes qu'ils doivent améliorer par des démarches compensatoires (les explications de l'enseignant), ils ont besoin de plus de moyens que les premiers, c'est-à-dire que ceux qui d'emblée ne sont pas performants le restent par après et ne peuvent devenir compétents que grâce à une série de démarches compensatoires mises en place par l'enseignant.

Ainsi, tous les enfants n'arriveront jamais au même niveau de compétence, même avec plus de temps. C'est un leurre (égalitaire) de croire que l'on arrivera à combler les différences avec plus de temps. Si l'objectif du fonctionnement en cycles est de faire réussir les élèves, il faut d'autres approches (complémentaires) que le seul temps d'apprentissage.

Pendant que certains élèves avancent seuls, l'enseignant pourrait mettre en place ces stratégies de compensation ou de récupération (discriminations positives), c'est-à-dire donner un coup de pouce aux enfants qui en ont besoin.

3.11.5 Renforcer les apprentissages de base

Les cycles permettent de renforcer les apprentissages de base.

Face à des données toujours nouvelles, l'esprit élabore des notions, des concepts qui sont à la fois toujours les mêmes et toujours différents parce que saisis à des niveaux de maîtrise supérieurs. Us se réorganisent de façon de plus en plus complexe en intégrant les acquis précédents dans une construction nouvelle.

Comme l'acquis premier est celui à partir duquel le nouveau va se construire, il faut que, tout en tenant compte du niveau de développement cognitif de l'enfant, le fond des notions enseignées au début soit autant que possible compatible avec ce qui devrait être appris par la suite, sinon tout peut être à recommencer (principe des programmes en spirale).

Pour que la déséquilibration causée par une mise en échec des savoirs ou des habiletés soit source de progrès, les savoirs à contester doivent d'abord être établis solidement, sans quoi l'édifice qui va s'élever sera branlant. Ainsi, les idées de base, méthodes, structures d'une discipline doivent être introduites correctement dès le début de la scolarisation dans un langage approprié et surtout en tenant compte du degré de développement cognitif de l'élève.

A l'intérieur d'un cycle, le programme peut être divisé en unités d'apprentissage plus significatives pour aller de manière solide des concepts clés.

3.11.6 La présence de plusieurs adultes

Les cycles favorisent une présence de plusieurs adultes.

La présence de plusieurs adultes au sein d'un cycle est riche: la concertation est plus créative; la résolution de conflits sociocognitifs et la recherche didactique est plus simulée; la présence de plusieurs adultes renforce l'autonomie de l'élève.

Selon Jonnaert, monter avec sa classe c'est tout à fait possible dans la structure actuelle mais «cela ne change pas grand chose». La classe d'âge représente un seul enseignant ou une seule référence pour les élèves. L'intérêt du cycle se situe dans l'existence d'un groupe d'enfants très large pendant plusieurs années et d'un maximum d'enseignants à la disposition de ce groupe d'élèves. En fait, cela devient quelque chose de riche pour les enfants si on multiplie les références (par les enseignants) car alors :

- les fonctionnements intellectuels sont différents;
- les habiletés intellectuelles sont différentes;
- les vocabulaires sont différents;
- les intérêts sont différents.

Ainsi, on recommandera l'enseignement mutuel (le tutorat) où un enfant ou un petit groupe d'enfants est géré par un autre enfant. Le fonctionnement traditionnel de la classe (en rang d'oignons ou places de tram) doit faire place à un fonctionnement en ateliers.

L'hétérogénéité devrait être exploitée «vingt-cinq enfants dans une classe, c'est vingt-cinq méthodes différentes».

Jonnaert confirme ce que V. De Landsheere a écrit (cf. p. 405, voir plus avant). L'enfant ne peut fermer les yeux sur cette hétérogénéité qu'elle tente d'effacer à tous prix. Et, ce serait une erreur de dire qu'un seul instituteur suffit pour vingt-cinq élèves. Cette réalité des individus tous différents dans la classe est une richesse pour faire évoluer chaque individu, à condition de bénéficier de moyens pour réussir ce pari».

3.11.7 La zone potentielle de développement

Les cycles favorisent la présence d'une «zone potentielle de développement» (le savoir maximum souhaitable).

La logique préconisée par Piaget n'est pas la seule règle de la vie psychologique, nous devons aussi tenir compte d'autres mécanismes, comme ceux de l'affectivité, de l'image mentale, de co-construction, de l'imitation, du langage, du social ... qui interviennent dans les systèmes de représentation et de développement et qui agissent sur la zone proximale ou potentielle de développement⁴⁸

Cette zone potentielle ou proximale de développement est décrite par Vygotski comme «élément central pour la psychologie de l'apprentissage, c'est la possibilité de s'élever, dans la collaboration avec quelqu'un, à un niveau intellectuel supérieur. Avec l'aide d'un autre, et notamment par imitation, l'enfant peut passer de ce qu'il sait faire à ce qu'il ne sait pas encore faire.

L'élève va d'un savoir actuel, acquis (minimum) vers un savoir souhaité (maximum). Ce mécanisme peut s'apparenter à une forme de «tutelle», de partenariat, de coopération

⁴⁸ VYGOTSKI, L., Pensée et langage, Paris, Editions Sociales, 1984, pp. 272-273

intellectuelle. L'apprentissage devient un processus d'assistance. Cette forme de collaboration aide l'élève à «dépasser ses propres limites» (Vygotski).

La tutelle suppose une asymétrie de compétence des partenaires sociaux en présence, en général des relations de couple, et une différence de but : le but du sujet apprenant (novice) est de faire, celui du tuteur (expert) de faire faire. L'expert met à la disposition du novice les informations, les outils utiles, présentés sous une forme assimilable ou adaptée aux capacités d'intégration actuelles du sujet. A mesure que la pupille progresse, l'expert s'efface pour lui laisser l'initiative et le contrôle de la tâche. La conduite du novice progresse ainsi vers l'autocontrôle et la construction de la compétence, d'abord interindividuelle, s'intériorise. Jacqueline Bideaud⁴⁹ nous le dit sous une autre forme : «La directivité (le dressage) doit diminuer pour faire place progressivement à l'accroissement de l'initiative qui doit augmenter».

Bell et Lancaster ont été en Angleterre les pionniers du «monitorial system», appelé en français «enseignement mutuel» et qui est à l'origine de notre tutorat actuel.

Chez nous, D. Finkelstein a lancé cette pratique de «tutorat»⁵⁰ en 1974. Elle existe sous trois formes : le «tutorat interclasse», «intra classe» et «par équipes».

Le tutorat a lieu chaque fois qu'une activité d'enseignement est donnée à un élève par un autre élève. Le tutorat a comme objectifs de rencontrer les besoins individuels, de combattre les préjugés et de remplacer l'esprit de compétition par l'esprit de coopération, de considération pour l'autre et de prise de conscience d'une responsabilité. Il considère l'enseignement et l'apprentissage comme un but poursuivi en commun par les enseignants et les enfants. Il réduit les obstacles à la communication. Il renforce chez les tuteurs, l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.

Le tutorat multiplie largement le potentiel d'enseignement dans une école en allant du niveau 1, «actuel» de développement chez l'élève l'acquis) au niveau 2 «potentiel» avec l'aide minimum de l'adulte, voire au niveau 3 quand l'élève reçoit un maximum d'aide via des adultes et des compagnons du cycle.

3.11.8 Les charnières

Les cycles permettent une liaison entre des sections d'enseignement. C'est le cas du cycle qui couvre la charnière maternelle/primaire⁵¹.

La présence commune d'enseignants de formation différente et complémentaire (ex. maternel et primaire) dans un cycle charnière est un facteur de continuité et de sécurité pour l'élève pour autant qu'une réelle et profonde coopération (concertation) puisse s'établir entre les enseignants.

3.11.9 Le gain de temps

Les cycles entraînent un gain de temps.

Ils permettent par une meilleure connaissance réciproque des enfants d'âges différents et des enseignants de récupérer du temps traditionnellement perdu au début de chaque année scolaire.

⁴⁹ Voir Des structures de l'organisation cognitive aux structures de l'organisation scolaire. CEF-DL&JJM- Structures portefeuille de lecture juin 1993.

⁵⁰ DUQUESNE, F., BEUMIER, P., DRUART, B., LONGO, M., TOURNEUR, Y., La pratique de la méthode tutoriale dans l'enseignement fondamental. Univ. de l'Etat, Mons, 1983.

⁵¹ Voir à ce sujet le dossier "Le 5/8 : sa réalité; ses promesses". Rapport interuniversitaire, 1989.

4 Annexe 2 : Organiser l'évaluation comme partie constitutive de la formation

4.1 Introduction

Le recours presque exclusif l'évaluation normative contribue de manière importante à l'échec scolaire. En effet, au lieu d'être un moyen pour construire un apprentissage adapté à la situation réelle de chaque élève, dans le cadre d'une pédagogie différenciée, elle est le plus souvent un procédé destiné à catégoriser, hiérarchiser et sélectionner les élèves.

Dans l'ensemble des pays concernés par un rapport comparatif produit par le Ministère français de l'Éducation⁵², la réflexion sur la conception des programmes et sur le système scolaire se double d'un examen des modalités de contrôle et d'évaluation. L'ensemble des nouvelles procédures mises au point dans les différents pays ont en commun de privilégier des démarches d'évaluation formative qui aboutissent à des appréciations à caractère essentiellement qualitatif.

L'évaluation formative est mieux considérée parmi les types d'évaluation, comme celle qui peut le mieux réduire l'échec ou l'exclusion et permettre aux élèves en difficultés de résorber leur retard : «Il en résulte une primauté croissante du contrôle continu qui paraît plus fiable et moins traumatisant que les examens-sanctions» dit le rapport.

La mise en place du cycle 5/8 avait prévu une première évaluation sommative (du type «bilan») au terme du parcours. Cette évaluation s'effectuerait comme processus de négociation et non pas comme imposition. Ce type d'évaluation pourrait être opéré à la fin de chaque cycle.

L'enseignement par cycle devrait permettre d'installer un temps d'apprentissage variable. Ainsi, la durée d'un cycle de deux ans pourrait être portée à plus, le temps supplémentaire voire complémentaire serait placé en cours et non en fin de cycle. Quant au «transit raccourci» qui verrait un élève présent un an dans un cycle au lieu de deux ans en «sautant» une année, ne servirait-il pas plus un objectif de compétition que de socialisation ? Doit-on faire courir les élèves ?

4.2 Les interprétations de l'évaluation

«Ce n'est pas parce qu'on le mesure souvent qu'un enfant grandit davantage»⁵³.

Une théorie de l'évaluation des apprentissages est nécessairement tributaire d'une philosophie de l'éducation. Aborder la problématique de l'évaluation, c'est pénétrer au cœur du processus enseignement/apprentissage, c'est toucher aux fondements de la pédagogie, c'est se questionner sur l'éducation et sur la mission de l'école.

Selon E. Paradis⁵⁴, en milieu scolaire les différentes conceptions de l'apprentissage et les modèles pédagogiques qui s'en inspirent peuvent être rassemblés en deux grandes approches distinctes : le courant béhavioriste (l'apprentissage est un produit de l'environnement et donc externe au sujet

⁵² Analyse et comparaison des systèmes éducatifs. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Paris, 19 juin 1990.

⁵³ In Evaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver. Avis au Ministre. Conseil Supérieur de l'Éducation. Ed. Direction des communications du C.S.E., Québec, 1992, p. 13.

⁵⁴ PARADIS E., Enquête sur l'évaluation. Québec, 1992.

qui apprend) et le courant cognitiviste (l'apprentissage est un processus médiatisé et interne par lequel un sujet construit des significations à partir de son expérience).

Ces deux courants qui visent des performances des élèves interprètent différemment l'évaluation de ces performances soit selon la norme, soit selon le critère.

4.2.1 L'interprétation normative

Quand la performance d'un élève est comparée à celle de l'ensemble de son groupe, on peut dire qu'elle est interprétée d'une manière normative. Cette façon d'interpréter classe, ordonne les résultats des élèves par rapport au groupe. Un élève peut d'ailleurs se considérer «fort» s'il se situe au premier rang d'un groupe faible. Inversement, il peut se juger «faible» dans un groupe fort.

Évaluer par rapport au niveau moyen du groupe concerné, c'est le faire à partir d'une approche «normée», d'une mesure normée parce que l'évaluation s'opère non pas en fonction de ce que l'élève connaît mais en fonction du rapport de la connaissance de cet élève avec la connaissance des autres élèves. Elle se traduit par une distribution «Gausienne» des résultats (comme la taille des individus).

En comparant les sujets entre eux, cette comparaison normative ne peut être qu'une comparaison «relative», elle s'effectue généralement en une fois, en fin d'apprentissage. Elle s'applique aussi à contrôler (dans son sens maritime : le rôle et le contrôle de l'équipage) une somme des connaissances.

En interprétation normative, les tâches utilisées dans le procédé de quantification d'une performance sont choisies pour mettre en évidence les différences individuelles.

L'évaluation normative s'accompagne d'une évaluation de classement dans laquelle les personnes sont classées par rapport à la performance d'autres personnes. Une évaluation de classement concerne principalement les performances des personnes. Elle range les personnes les unes par rapport aux autres. On l'oppose à l'évaluation critériée, dans laquelle les personnes sont évaluées par rapport à un niveau de maîtrise.

4.2.2 L'interprétation critériée

Une performance d'un élève est interprétée d'une façon critériée lorsqu'on la compare avec le degré attendu de maîtrise d'un objectif poursuivi sans tenir compte de la performance des autres élèves. Ce type d'interprétation permet de déterminer non seulement quel élève a besoin d'une aide différenciée mais en quoi il en a besoin.

C'est une conception de l'éducation désignée sous l'appellation de «pédagogie de la maîtrise»(J.B. Caroll, traduit par B. Bloom)⁵⁵ qui a influencé les transformations (du moins en théorie) des pratiques évaluatives. Nous pouvons résumer la pensée des initiateurs de cette conception ainsi : l'éducation, Longtemps orientée vers la sélection progressive des individus, s'oriente de plus en plus vers la recherche de moyens pour favoriser leur développement optimal. Cette conception favorise un enseignement différencié en tenant compte des caractéristiques et des rythmes de croisière personnels. Cette conception rejette l'évaluation qui est là pour sanctionner la performance de l'élève mesurée par sa capacité de rétention et de rappel.

⁵⁵ DE LAND\$HEERE, V L'éducation et la formation. Paris, PUF, 1992, p. 164

Dans le cadre de l'interprétation critériée, les tâches sont choisies en fonction d'une compétence à circonscrire sans se préoccuper des différences individuelles. L'interprétation ne se fait pas par rapport à la «norme» mais bien par rapport à l'objectif (une distance à atteindre).

Ainsi, se mettent en place une hiérarchie d'étapes et de maîtrises distinctes. L'importance est mise sur la validité (sens) et moins sur la fiabilité. Dans ce cas-ci, la question n'est pas de savoir si la mesure est précise mais de savoir sur quoi porte la mesure ? Qu'est-ce que je veux évaluer ? Il y a une recherche de sens de ce que l'on évalue et une recherche de fonction notamment celle d'informer.

L'interprétation critériée exige de se soucier au départ de définir clairement l'habileté visée et d'envisager un seuil de réussite qui servira de comparaison entre «ce qui est» et «ce qui devrait être».

Elle se place en début d'apprentissage, et la question est d'essayer d'avoir une mesure non seulement fiable ou précise mais «juste», c'est-à-dire fondée et pertinente. Les sujets compareront leur travail par rapport à leurs propres objectifs.

4.3 Que se passe-t-il quand l'enseignant doit évaluer ?

«Il n'y a pas de note juste» nous dit J. Cardinet.

4.3.1 La rencontre de deux curricula

L'enseignant qui doit évaluer essaie d'appliquer, à la copie qu'il a devant lui, une mesure précise et fiable, alors que les forces du système institutionnel pèsent d'une manière subtile sur ses épaules. Aussi doit-on se demander si la mesure employée est juste et pertinente ?

Mis sur «pression» et pas maître arbitre d'un jeu de forces sociales qui pèsent sur ses épaules (société, parent, écoles concurrentes, directions, ...), l'enseignant se retrouve en recherche constante d'un niveau d'exigences vis-à-vis de ses élèves. L'enseignant a bien sûr un programme «réel» à sa disposition, mais il a implicitement tendance à l'interpréter dans une spirale à la hausse et à y entraîner, par conformité, ses collègues.

D'autre part, confronté au besoin de repères externes ou d'outils pour appliquer son programme, l'enseignant est plus ou moins attentif aux réactions des élèves. Ainsi, un accord tacite qui évite toute opposition frontale favorise un contrat qui se noue comme allant de soi entre formés et formateur : l'un tente d'élever «légitimement» le niveau d'exigences alors que du côté des élèves, on tente, au contraire, de l'abaisser.

L'enseignant ayant à piloter sa classe, essaie de trouver le bon niveau d'exigence. Ni trop haut, évitant les réactions des élèves; ni trop bas, évitant la désaffection de ceux-ci ou une éventuelle mise en cause de sa réputation voire de sa crédibilité aux yeux du système. Ce «bon» niveau d'exigence sera jugé à partir de la moyenne considérée dans l'inconscient collectif des évaluateurs comme une réalité presque métaphysique.

4.3.2 Le mythe de la courbe de Gauss

«Une loi de la nature n'ordonne pas, elle décrit». nous rappelle Karl Popper.

En psychologie expérimentale, les scores mesurant divers traits caractéristiques (grandeur, poids, ...) chez une grande population se distribuent selon une courbe en forme de cloche et les systèmes éducatifs se sont façonnés aveuglément selon les préceptes de la «courbe normale» tel

un dogme, même dans de petits groupes comme la classe. Cette «courbe normale» procède d'une opération qui peut être appelée «normalisation».

L'idée de la moyenne (de la normalisation) qui fait éviter les extrêmes sera la solution et servira de référence et de critère de sélection pour décider de la réussite ou de l'échec. On acceptera sans mot dire, par conséquent, le postulat qu'un important pourcentage d'individus doivent échouer. Et, à bien y réfléchir, on peut avancer que toute l'évaluation traditionnelle repose sur la nécessité considérée comme fatale, de ce pourcentage d'élèves.

André Antibi⁵⁶, dans un article extrait de sa thèse défendue à l'Université de Toulouse en 1988 écrivait que «l'évaluation repose sur un état d'esprit que l'on peut qualifier de «constante macabre»». L'auteur faisait référence au pourcentage d'élèves qui doivent se trouver en situation d'échec pour que l'enseignant ait l'impression de bien faire son travail. Cette fameuse notion de moyenne qui règne si impérativement dans tout notre système d'enseignement n'a pas d'autre fondement que l'existence de cette «constante macabre».

Dans le cadre d'une pédagogie de la réussite pour tous, les scores des élèves devraient se distribuer selon une courbe de la réussite plus «emballante». Pour Albert Jacquard, «les cancre, les imbéciles, ça n'existe pas, hormis les cas pathologiques».

4.4 Les fonctions de l'évaluation

Selon Stufebaem⁵⁷, «l'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, détient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles».

Actuellement, la plupart des experts en évaluation insistent beaucoup sur le pourquoi de l'évaluation, c'est-à-dire sur sa ou ses fonction(s). Ils s'accordent notamment pour dire que toute évaluation devrait permettre de fonder une prise de décision.

En termes généraux, et selon une définition communément admise, évaluer signifie «confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères (référentiel)». J.-M. De Ketele⁵⁸ en donne la définition suivante : «Evaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision».

Nuziati⁵⁹ estime qu'en matière d'évaluation il y a en premier lieu à bien cerner le type de décision à prendre.

La nature de la décision à prendre va permettre de préciser les objectifs d'évaluation qui peuvent être soit d'orientation (prédictive, prévisionnelle, diagnostique), de régulation ou formative et mise en œuvre par l'enseignant, ou formatrice et mise en œuvre par l'élève, enfin de certification (exprimée en termes de «oui-non»).

Deux fonctions de l'évaluation des apprentissages paraissent essentielles : une fonction de régulation des apprentissages (évaluation formative) et une fonction de sanction ou de reconnaissance sociale des acquis (évaluation sommative)⁶⁰.

⁵⁶ ANTIBI, A., in Education et Devenir 1989

⁵⁷ STUFFLEBAEM, DL., L'évaluation en éducation et la prise de décision. éd. N.H.P., Ottawa, Québec, 1980, p. 48.

⁵⁸ DE KETELE, J.-M., Observer pour éduquer. éd. Peter Lang, Berne, 1980.

⁵⁹ NUZIATI, G., Pour construire un dispositif d'évaluation formative. in Cahiers Pédagogiques, janvier 1990.

⁶⁰ . Les termes "évaluation formative" et "évaluation sommative" ont été créés par Scriven en 1967. 43. CARDINET, J., Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles, De Boeck, 1986, pp. 152-153.

Selon Cardinet⁶¹, l'évaluation formative a comme double but d'améliorer la qualité et les décisions à prendre en matière d'apprentissage. L'évaluation sommative a, pour sa part, à informer l'élève sur sa progression (aspect individuel) et permettre la remise des certificats nécessaires (aspect sociétal).

4.4.1 L'évaluation formative

La mesure est formative quand l'évaluation sert de régulation ou de remédiation pour gérer le processus d'apprentissage, quand elle est continue et s'effectue en regard de tous les objectifs d'apprentissage. L'évaluation formative est étroitement associée aux notions de pédagogie de maîtrise et d'enseignement différencié. C'est une régulation au service de l'apprenant.

Gérard Scallon⁶² donne une définition qui illustre bien cette idée.

«L'évaluation formative peut se définir ainsi : un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés».

Outre les facteurs qui créent une difficulté, une évaluation formative peut aussi étudier les facteurs de réussite de l'étudiant, afin de mieux cerner ses points forts, ses sensibilités particulières ou son fonctionnement.

L'évaluation formative peut être :

- rétroactive (en boucle) quand profilant de la «réflexion», elle permet un retour sur l'élève et sur l'enseignant;
- proactive quand elle se projette dans un travail futur;
- interactive quand elle passe au sein même de la séquence d'apprentissage, elle est alors constante et il n'y a plus de temps d'attente entre l'apprentissage et l'évaluation.

Intégrée au processus d'apprentissage, l'évaluation n'est plus déconnectée de celui-ci (évaluation intégrée, L. Allai, 1979)⁶³.

L'enjeu essentiel de l'évaluation formative est de rendre l'élève acteur de son apprentissage. Interne au processus d'apprentissage, elle est continue, dynamique et centrée sur l'enfant qui apprend, plus que sur le produit fini. Elle est participative puisqu'elle relève d'une prise de conscience par l'élève du déroulement de ses apprentissages : objectifs, critères, étapes de progression, difficultés, remédiations ... Elle est opposée à un cheminement aveugle téléguidé par le maître.

Cette évaluation formative n'est pas sanctionnante car elle permet le «droit à l'erreur». Celle-ci, faisant partie de tout processus d'apprentissage est ici considérée comme difficulté momentanée et non comme faute. L'erreur acquiert un statut positif.

Le but de l'évaluation formative, en cours d'apprentissage, est de détecter les sources d'erreurs potentielles et de repérer les mécanismes d'erreurs afin de prendre des décisions de remédiation. Il faut donc donner aux élèves des informations sur les questions (différent d'un catalogue de

⁶¹ CARDINET, J., Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles, De Boeck, 1986, pp. 152-153.

⁶² SCALLON, G., L'évaluation formative des apprentissages. Presses de l'Université Laval. Québec. 1988.

⁶³ ALLAL, L., Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application, in L'évaluation formative dans un enseignement différencié. ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, Ph. Peter Lang, Berne, 1981. pp. 130-145.

questions) et promouvoir chez l'évaluateur une attitude plus «clinique» afin d'opérer une évaluation diagnostique.

A l'opposé de l'évaluation sanction, l'évaluation régulation se passe en un lieu où l'on peut parler des difficultés et des erreurs, un lieu de «supervision».

A une pédagogie active de type constructiviste, doit être associée une évaluation formative qui, plutôt que de sanctionner des erreurs par rapport à une norme prédéfinie, indique à l'enfant quelles démarches sont porteuses de progrès et comment il peut corriger les erreurs qu'il a commises pour redevenir efficace dans ses apprentissages.

Cette évaluation formative, accompagnée d'une appréciation positive, dynamise l'élève par une pédagogie du succès⁶⁴

Dans ce contexte on peut proposer à l'école :

- de laisser l'élève parcourir son «enseignement de base» comme on prend le temps de construire une œuvre,
- de s'appuyer sur les connaissances des élèves mêmes lacunaires et non d'investir sur leur ignorance présumée;
- de poser un «regard» sur tout ce que l'enfant pourrait mettre en place après cette période prégnante (de «gestation») en l'invitant à faire appel à de nombreux et différents savoirs,
- de prévoir des lieux et des moments pour faire le point avec chaque enfant;
- de remplacer les bulletins par des rapports personnalisés, détaillés, progressifs, conçus pour aider l'enfant à mieux connaître ses forces et ses faiblesses, à mesurer ses progrès, à comprendre la nature des efforts à fournir.

Cette œuvre particulière à chaque élève, synthèse en forme de mosaïque, contiendrait des éléments de compétences nombreuses et différentes à travers les savoir restituer, savoir redire, savoir refaire, savoir traduire, savoir appliquer, savoir résoudre, etc... Chaque œuvre serait reconnue par les maîtres, par les pairs et par l'élève lui-même. L'école fondamentale serait alors pour chaque enfant l'école de la réussite.

Quand l'évaluation est intégrée à la situation d'apprentissage, elle sollicite la participation de l'élève, la communication avec l'enseignant et avec les pairs. Quand les critères de l'évaluation proviennent à la fois de l'élève évaluateur et de l'adulte, les convergences et divergences développées de part et d'autre imposent une confrontation entre l'élève et l'enseignant. Ceux-ci peuvent alors se prononcer dans une situation à caractère démocratique.

Par ailleurs, le processus d'évaluation qui permet à l'enfant de vérifier sa maîtrise et d'inventorier les compétences qu'il lui reste à développer l'amène à construire des moyens de s'auto-évaluer dans ses apprentissages. Ce processus d'auto-évaluation ne porterait plus uniquement sur le comportement de l'enfant dans l'intention d'une «normalisation».

Afin qu'à la sortie de l'enseignement de base, un savoir minimum garanti devrait être fermement acquis, il y aurait à définir les seuils de compétences indispensables en se référant aux objectifs annoncés.

⁶⁴ La mise en œuvre de l'évaluation formative s'articulera avec la mise en place d'une organisation scolaire qui respecte les rythmes d'apprentissage, et avec une vérification des seuils de compétences. Voir chapitre "Comment l'école fondamentale atteindra-t-elle ses objectifs ?" § 1 "Des structures scolaires au service de l'enseignement".

4.4.2 L'évaluation sommative

Contrairement à l'aspect contrôle et à l'aspect «cliché» qui lui sont traditionnellement liés, l'évaluation sommative trouve sa raison d'être quand elle sert à réaliser des bilans d'apprentissages, à guider des ajustements, à répondre au besoin d'informations des élèves, des enseignants et des parents, à coordonner et ajuster les stratégies de remédiations et d'apprentissages, voire à modifier les méthodes ou les objectifs de l'enseignement.

A travers l'évaluation sommative, on devrait considérer l'élève plus dans sa capacité de faire preuve d'une maîtrise globale et intégrée de compétences que de répondre à une suite de questions indépendantes les unes des autres.

4.4.3 L'évaluation certificative

Souvent, l'évaluation de certification est associée à l'établissement d'un bilan qui fait le point sur la somme des acquis. Sous cette forme, l'évaluation certificative est très proche d'une évaluation diagnostique.

La certification doit intervenir à certains moments précis et limités de la scolarité. La décision à prendre est, par exemple de certifier que l'élève possède les capacités et les connaissances convenables pour passer d'un cycle d'enseignement à un autre ou pour remplir un rôle précis dans la vie professionnelle.

Une évaluation est dite de certification ou certificative si la décision à prendre est exprimée en termes de réussite ou d'échec, elle n'est pourtant qu'un moyen au service de l'évaluation sommative ou «macro» formative.

Une évaluation de certification a souvent lieu à la fin d'un processus, mais pas toujours. Si elle a lieu «a priori» (évaluation pronostique) pour sélectionner (candidat à l'admission), elle porte le nom d'évaluation de sélection.

Enfin, il nous semble qu'en matière d'évaluation, l'approche (autant de l'élève que celle de l'établissement scolaire) devrait être systémique et non statistique car là où il y aurait place pour trop de docimologie, il n'y en aurait pas assez pour la pédagogie.

4.5 Les discordances de la notation

«Pour connaître le résultat d'un élève, ne vaut-il pas mieux connaître le correcteur de la copie?»

R. De Bal et I. Paquay-Beckers⁶⁵ ont repris sous la forme d'un inventaire de discordances de la notation des facteurs étrangers à la performance évaluée mis en relief par G. De Landsheere⁶⁶. En l'absence de toute concertation sur les objectifs poursuivis, l'évaluateur, se basant sur son expérience personnelle et les possibilités de l'élève se donne des critères plus variables que stables. Toute note peut, de plus, être condamnée par certains facteurs, comme :

4.5.1 L'effet de «halo»

L'évaluateur détient «inconsciemment» des informations antérieures sur le sujet à évaluer, notamment sur ses performances, sur son appartenance à une classe sociale, à partir de ses vêtements ou de son langage.

⁶⁵ DE BAL, R. et PAQUAY-BECKERS, J., Les discordances de la notation. in L'évaluation Cahiers Pédagogiques, Paris, mars 1991. p. 17.

⁶⁶ DE LANDSHEERE, G., Evaluation continue et examens, Précis de docimologie. Bruxelles, Paris, Labor-Nathan, 1971.

A. Grisay nous apprend que cet effet peut intervenir pour 15 à 30 % dans l'évaluation. Influencé par des caractéristiques de présentation de l'élève ou de présentation de travail, telles que l'orthographe, l'écriture, l'enseignant sous-estime ou sur-estime la note.

4.5.2 L'effet de contexte (l'ordre de correction)

Quand l'évaluateur passe successivement d'une copie d'un sujet «brillant» à un sujet moins «brillant» ou inversement. Devant un nouveau travail ou un nouveau candidat à évaluer, l'enseignant se laisse influencer par la qualité du travail ou du candidat précédent.

4.5.3 L'effet de stéréotypie

Le professeur maintient un jugement immuable sur la performance d'un élève, quelles que soient ses variations effectives.

4.5.4 L'effet de contamination

Les notes portées successivement pour différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement. L'effet est de nature plus mécanique.

4.5.5 L'effet de tendance centrale

Par crainte de surévaluer ou de sous-évaluer un élève, le professeur groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle.

4.5.6 L'effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité

Certains évaluateurs sont systématiquement trop indulgents ou trop sévères dans toutes leurs évaluations.

4.5.7 L'effet de relativation

Plutôt que de juger intrinsèquement un travail, l'évaluateur juge ce dernier en fonction de l'ensemble des travaux dans lequel il est inséré (répartition gaussienne des notes attribuées à des copies qui s'étalent de l'excellent au médiocre).

Dans la réalité, les effets de ces différents facteurs de discordances de la notation se conjuguent souvent.

4.6 Le statut de l'erreur: sources et symptômes

Jean Piaget prétendait que «ce ne sont pas les matières qu'on leur enseigne que les enfants ne comprennent pas, mais les leçons qu'on leur donne».

L'évaluation formative telle que définie plus haut, vise à repérer, à travers une grille de critères et à chaque étape du processus de l'apprentissage, les écarts entre le résultat atteint et celui escompté. L'erreur peut donc bénéficier de différents statuts, et l'évaluation peut dépendre des informations prioritaires et de natures différentes que l'enseignant veut recueillir. Ces informations peuvent concerner uniquement le résultat de l'apprentissage ou se rapporter principalement aux stratégies, que celles-ci aboutissent ou non à une réponse correcte.

Jean Cardinet nous donne l'exemple suivant :

La recherche de la surface d'une figure, un triangle-rectangle, a été l'objet d'observation de groupes d'élève : $\frac{B \times H}{2} = S$

2

- 85 % réussissent à restituer la formule;
- 70 % réussissent à appliquer simplement la formule;
- 46 % réussissent à trouver la 3e donnée, étant en possession des deux autres;
- 20 % réussissent à trouver la réponse, alors que la figure pivote;
- 10 % réussissent à trouver la réponse alors que la figure est sur la pointe.

Cette régression du taux de réussite (85 % à 10 %) nous montre clairement qu'il faut avoir conscience que modifier la question (en passant trop vite d'une exigence à l'autre) c'est modifier la démarche et que les risques d'erreurs sont de plus en plus importants.

Un autre exemple peut nous indiquer les différentes sources d'erreur possibles pour l'enfant.

Dans le calcul de l'aire d'un mur à peindre, l'erreur peut intervenir :

- au niveau de la formule à connaître et à savoir appliquer: $L \times l$, $B \times H$;
- au niveau d'un détail de l'opération: $12,87 \times 5,30 = 68,21$;
- au niveau de la réponse finale : $68,21 \text{ m}^2$.

L'erreur révélée devrait être considérée comme un moment, un indicateur dans la démarche de l'apprentissage de chacun et non comme une faiblesse répréhensible.

Ainsi, au registre d'informations utiles pour l'enseignant, nous pouvons y noter d'une part l'observation de l'élève en situation pour comprendre la dynamique de son activité et les représentations qui la sous-tendent (par l'entretien enseignant enseigné) et d'autre part la recherche de signification des réponses produites par l'élève.

Comme le suggère Allal⁶⁷, «On jugera préférable de constater que l'élève est en train d'élaborer une stratégie prometteuse, susceptible de l'amener à une compréhension réelle des propriétés de la triche en question que de constater qu'il fournit une réponse «correcte» sur la base d'une démarche de valeur douteuse».

Le sens ou statut que l'on attribue à l'erreur est important dès le début de la mise en place du processus d'une évaluation. La considération de l'erreur, finale ou en cours de réalisation, constitue un moment clef de l'analyse.

L'enseignant devrait considérer que l'erreur n'a pas qu'un caractère négatif, absurde, illogique, voire ridicule ou idiot, et que toute réponse est révélatrice d'une stratégie.

4.7 Le bulletin, outil de communication

L'évaluation-communication (bien au-delà du bulletin) favorise un double contrat, d'abord entre l'enseignant et l'enseigné, ensuite, entre l'école et la famille, pour autant que les objectifs des uns et des autres se rencontrent, et que les règles du jeu de l'évaluation appliquées trop souvent implicitement puissent être explicitées.

Le bulletin devrait être considéré comme moyen de dialogue en vue de savoir ce que l'on attend vraiment l'un de l'autre.

Si le bulletin ne peut pas tout faire, comment cet outil est-il rédigé ?

- Comporte-t-il trop d'informations, pas assez ou juste ce qu'il faut ?

⁶⁷ ALLAL, L., op. cit. pp. 130-145.

- Offre-t-il une présentation morcelée ou globale de l'élève ?
- Contient-il un vocabulaire intelligible ou au contraire hermétique et incompréhensible pour l'élève et le parent ?
- sera-t-il comparé aux bulletins précédents; aux bulletins des autres élèves; aux objectifs annoncés?
- Relève-t-il un échec dû à un manque d'effort ou à un manque de capacité ?
- Guide-t-il ou prescrit-il ?
- à partir de supports exclusivement écrits ou non ?
- quelles sont les échelles de cotations choisies au départ ?
 - o si l'on choisit de classer sur 50, y a-t-il 50 classements différents ?
 - o que veut dire avoir 2.117 sur 2.500 (différences microscopiques) ?
- quel sens donner au découpage des matières ?
- comment a-t-on catégorisé les productions de l'élève ?

4.8 En résumé : un lexique⁶⁸ et une grille de lecture de l'évaluation⁶⁹

L'évaluation est un processus qui comprend trois étapes :

- la mesure : c'est l'observation d'un fait, d'un résultat;
- le jugement : c'est le verdict que l'on porte sur cette mesure;
- la décision : c'est l'action prise consécutivement à la mesure et au jugement,

L'évaluation peut être orientée vers les processus; elle peut l'être vers les produits.

L'évaluation peut être formative ou sommative

L'évaluation formative est celle qui est faite tout au long de l'apprentissage de l'élève par l'enseignant qui le suit, le guide, l'encourage ou le reprend. C'est une évaluation qui a pour but d'aider l'élève et l'enseignant à se réajuster et porte à la fois sur le produit et sur le processus d'apprentissage.

Les décisions qui en découlent sont d'ordre pédagogique, c'est-à-dire que l'enseignant pourra revoir ses approches ou ses méthodes d'enseignement ou l'élève ses stratégies d'apprentissage, par exemple, afin d'augmenter les chances de réussite.

L'évaluation sommative intervient quant à elle à la fin d'une phase (étape, année scolaire, cycle) ou d'une série d'apprentissages. C'est une sorte de portrait final de la compétence de l'élève par rapport à un ensemble d'objectifs sur lesquels l'enseignant ne reviendra pas. Elle a pour but de sanctionner, de reconnaître les capacités de l'élève et porte davantage sur le produit, c'est-à-dire sur le degré de maîtrise de telle ou telle partie d'un programme d'études ou sur l'ensemble. Les décisions qui en découlent peuvent être d'ordre pédagogique, (mesure d'appui) ou administratif (promotion, redoublement) et ce sont les résultats des évaluations sommatives qui sont le plus souvent communiqués aux parents.

L'évaluation peut faire l'objet d'une interprétation normative ou critériée.

L'interprétation normative des résultats d'un élève à une épreuve consiste à situer le résultat d'un élève par rapport à celui des autres élèves de son groupe ou de sa classe.

L'interprétation critériée ou critérielle des résultats d'un élève consiste à comparer ceux-ci au degré attendu de maîtrise d'un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, et ce, indépendamment des résultats des autres élèves.

⁶⁸ LEGENDRIE, R., Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris, Edit. Larousse, 1988

⁶⁹ . In L'évaluation. Cahiers Pédagogiques, Paris, mars 1991. p.122.

L'évaluation peut être structurelle (plan établi à l'avance) ou conjoncturelle (pensée au fur et à mesure que les activités se développent et que les questions émergent).

Elle peut être formaliste (instruments standardisés) ou naturaliste (approche historique, holistique). Elle peut être objective (recherche de la neutralité reposant sur des définitions opérationnelles, excluant tout jugement de valeur), ou subjective (importance accordée à l'intuition, à l'interprétation).

L'évaluation peut accorder une importance ou non aux règles et principes d'ordre éthique qui traversent l'évaluation comme pratique sociale.