



Revue n°13 juin 2017
Regards externes
sur la refondation de l'École

L'évaluation évaluée

Jean Philippe AVERTY,
Professeur agrégé d'EPS, Guémené Penfao, (44)

« Il est à peu près entendu aujourd'hui que la réforme du système éducatif se fera par l'évaluation ou ne se fera pas. (...) l'évaluation sous toutes ses formes provoque en effet cette transformation des modèles de référence sans laquelle il n'est point de véritable changement dans les pratiques pédagogiques. »¹ Bien que rédigée en 1990, cette phrase d'introduction d'un dossier conduit par Georgette Nunziatti trouve un écho particulier dans le discours éducatif actuel. Suite à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, Benoît Hamon, alors ministre de l'Education Nationale précise dans une lettre de mission que l'amélioration des conditions d'apprentissages des élèves passe notamment par l'évolution des pratiques en matière d'évaluation². Cette dernière doit alors devenir « positive, simple et lisible (...) compréhensible pour les familles » tout en « valorisant les progrès, encourageant les initiatives »³.

Mais qu'en est-il vraiment dans les faits? Quel(s) regard(s) pose(nt) les élèves sur les pratiques évaluatives qu'ils vivent quasi-quotidiennement? Cet article se donne pour ambition, à partir d'une enquête par questionnaire, d'analyser les ressentis des élèves sur l'évaluation et de se servir de cette analyse afin de proposer des pistes possibles pour concevoir une démarche évaluative permettant d'accompagner efficacement les élèves dans leurs apprentissages.

¹ NUNZIATI (G.), « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », Cahiers Pédagogiques n°280, janvier 1990

² HAMON (B.), Lettre de mission du président du comité d'organisation, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

³ La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013



Le recueil du ressenti des élèves

Une population au cœur de la réforme

Cette étude se concentre sur le ressenti vis-à-vis de l'évaluation d'élèves de cycle 3. Il s'agit d'enfants qui sont au cœur de la réforme de l'École et des mutations qui l'accompagnent. Cette étude offre la possibilité à cent-quatre élèves (50 filles et 54 garçons / 24 CM1- 43 CM2 - 37 6^{ème}) de s'exprimer anonymement. L'ensemble des élèves interrogés est évalué par compétences, sans note chiffrée dans les comptes rendus relatifs à leurs résultats.

Objectifs de l'étude et méthode utilisée

L'étude présentée dans cet article a pour ambition d'analyser l'impact sur les élèves, de la mise en œuvre des modalités d'évaluation par compétences ; d'une part, sur la perception de leurs acquis et progrès, et d'autre part sur la portée de ces modalités sur leurs apprentissages. Enfin, l'étude cherche à percevoir les facteurs positifs ou négatifs que ces dispositions évaluatives peuvent revêtir. Pour recueillir la parole de ces élèves, un questionnaire est utilisé (cf. Annexe 1). Un tableur permet de traiter les différentes réponses et de dégager des grandes tendances statistiques.

Des limites

Il convient de préciser que cette étude ne se revendique aucunement d'être ni scientifique ni exhaustive. Elle a pour unique objet de donner la parole à des élèves de cycle 3 sur une pratique d'enseignants qu'ils vivent quotidiennement. Par ailleurs, l'analyse du questionnaire aurait pu croiser plus finement les données, notamment en discriminant les types de réponses à partir des différents profils d'élèves, et le questionnaire aurait pu être complété par des entretiens individualisés afin de mieux appréhender les représentations des élèves.



Analyse du ressenti des élèves

Nombreux sont les établissements scolaires qui, depuis plus ou moins longtemps, proposent des modalités d'évaluation « sans note ». Ces formes d'évaluation sont censées mettre l'accent sur les réussites et, à partir de ces dernières, définir ce qu'il reste à apprendre pour chacun. L'objectif affiché est de tendre vers une évaluation positive pour l'élève, qui acte ses progrès, le renseigne sur ses apprentissages et son travail, tout en s'éloignant définitivement d'une évaluation sanction, discriminante⁴, voire stigmatisante.⁵ Pour autant, le ressenti des élèves, interrogés dans cette étude, laisse apparaître que les caractères informatif et positif d'une évaluation par compétences ne vont pas de soi.

⁴ EVAÏN (D.), « L'évaluation pilote », *e-novEPS* n°4, janvier 2013

⁵ BUTERA (F.), BUCHS (C.) & DARMON (C.), « L'évaluation, une menace ? », PUF, 2011

Une perception des progrès difficile

« Dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. Cette logique d'évaluation est aussi encouragée dans l'enseignement secondaire⁶. » Dans le cadre d'une évaluation positive, les progrès doivent alors être accessibles aux élèves. A la lecture des réponses données par les élèves, la perception des acquis n'est pas saisissable pour tous. Près de 67% des élèves interrogés précisent qu'ils ne se rendent compte de leurs progrès qu'en de rares occasions (dans certaines matières seulement ou exclusivement lors de la remise des bulletins trimestriels) voire, jamais pour près de 10% d'entre eux.

Tableau 1 : La perception des progrès réalisés

La perception des progrès réalisés	...presqu'à chaque leçon	...lors des résultats d'évaluation	...rarement (en fin de trimestre et/ou seulement dans certaines disciplines)	...jamais
Question n°14 : Je me rends compte de mes progrès...	3.2%	21.2%	66.8%	9.8%

Ces données sont en concordance avec celles récoltées par une enquête menée au sein de l'académie de Lille⁷. Les auteurs de cette enquête mettent en évidence, dans le cadre d'une pratique d'évaluation par compétences, que 15% des élèves ne se rendent pas compte de leurs progrès. Ce chiffre monte à 28% pour les élèves aux résultats scolaires considérés comme faibles ou moyens. Pour ceux qui les perçoivent, ils sont presque la moitié à n'en prendre conscience qu'à la remise du bulletin de fin de trimestre. Ces chiffres invitent alors les auteurs de cette enquête lilloise à conclure que « les élèves ne se voient pas forcément progresser au cours d'une séquence d'apprentissage »⁸.

Cette étude menée au sein de l'académie de Lille converge également avec celle relatée au sein de cet article, lorsqu'est abordée la question de la fonction d'aide aux progrès que doit revêtir l'évaluation.

Une évaluation à la marge des apprentissages

L'enquête lilloise précise que nombreux sont les élèves qui, à la lecture de leurs résultats d'évaluation, ne savent pas sur quel(s) point(s) progresser et encore moins comment faire pour progresser. Pour l'étude détaillée dans cet article, les chiffres sont les suivants : près de 42% des élèves qui se sont prononcés sur la question ne savent pas ce qu'ils doivent faire pour s'améliorer sur les compétences où ils sont les plus en difficulté et 13,5% des élèves ne perçoivent pas les compétences sur lesquelles ils doivent progresser. Pour nombre d'élèves, les résultats et informations concomitants à l'évaluation apparaissent peu comme une communication utile au service de leurs futurs apprentissages.

⁶ La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013

⁷ CHABAUTY (B.), VORS (O.), POTDEVIN (F.), JOING (I.), « Analyse de pratiques liées à une évaluation sans note », Dossier Enseigner l'EPS n°2, 2016

⁸ CHABAUTY (B.), VORS (O.), POTDEVIN (F.), JOING (I.), op.cit.

Tableau 2 : L'évaluation comme accompagnement dans les apprentissages

L'évaluation comme accompagnement dans les apprentissages	...je ne sais pas sur quel(s) point(s) progresser	...je ne sais pas comment faire pour progresser	...je sais sur quel(s) point(s) progresser	...je sais comment faire pour progresser
Question n° 9 : Lorsque je reçois les résultats d'une évaluation (plusieurs réponses possibles)...	13.5%	41.8%	58.2%	6.8%

Si la multiplication des items au sein des référentiels de compétences et l'emploi d'un langage parfois trop implicite rendent difficile l'accès aux informations pour les élèves, ces chiffres peuvent également s'expliquer pour une autre raison. Bien que l'évaluation doit avoir comme rôle prioritaire « de restituer (à l'élève) un bilan détaillé de son travail, de lui donner les moyens de progresser et de résoudre ses difficultés scolaires »⁹, elle semble revêtir encore trop souvent un caractère de mesure sommative plutôt qu'un caractère informatif et formatif visant à accompagner chaque élève dans ses apprentissages. Cette cause trouve un écho particulier avec le 3^{ème} constat de l'étude décrit ci-dessous.

Une source de stress mais surtout de peur

L'importance d'être évalué est quasi-unanime puisque 98% des élèves interrogés au sein de cette enquête considèrent l'évaluation comme essentielle et ce pour diverses raisons : valorisation du travail accompli, rendre fiers ses parents, connaissance de son niveau, vérification de la compréhension du cours... Pour autant, en parallèle 63 % d'entre eux estiment que l'évaluation est une source de stress, ce qui peut se comprendre en tâche à travers laquelle il s'agit de faire de confrontation à une situation pour laquelle il s'agit de faire la preuve de sa compétence. Néanmoins, au-delà de ce stress, les réponses des élèves laissent transparaître que l'évaluation est également une source de peur. La peur de l'échec, qu'il soit à court terme (rater une évaluation), à moyen terme (redoubler) ou à plus long terme (ne pas avoir une « bonne orientation » ou un « bon métier »), est la raison majeure évoquée par les élèves stressés lors des situations évaluatives.

Ce constat est à mettre en relation avec l'aspect évoqué précédemment, à savoir que les élèves perçoivent trop souvent l'évaluation comme un acte final qui vient « sanctionner » ou potentiellement « récompenser » la qualité de leurs apprentissages accumulés pendant la séquence. Ils ont l'impression que tout se joue à « quitte ou double » et bien souvent les élèves qui accumulent des sensations d'échecs entrent dans une spirale aboutissant à une forme de « résignation apprise »¹⁰.

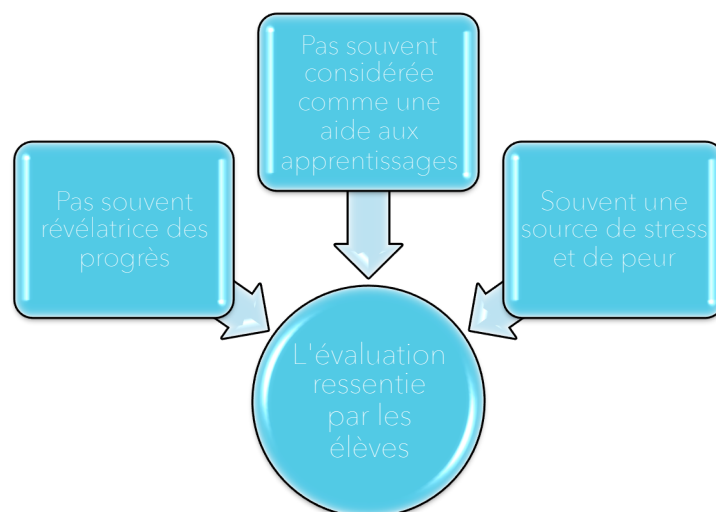
Dès lors, à la lecture de ces paroles d'élèves, trois données ressortent de cette étude :

- Les élèves éprouvent des difficultés à percevoir leurs progrès au travers des évaluations qu'ils vivent ;
- l'évaluation n'est pas vraiment considérée comme une aide pour mieux réussir par la suite ;
- L'évaluation est une situation souvent stressante, mal vécue et source de peur.

⁹ GRAF de l'académie de Nantes, évaluer pour faire réussir les élèves, Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes, Novembre 2014

¹⁰ SELIGMAN (M.), Helplessness. On Development, Depression and Death. Freeman, 2015

Schéma 1 : L'évaluation ressentie par les élèves



Fort de ces trois données, un constat général semble s'imposer : si la mise en œuvre de modalités révélant le degré de maîtrise des compétences travaillées peut constituer un premier pas possible vers une évaluation positive, révélatrice des progrès, au service des apprentissages, cela ne semble pas suffisant. Il convient de franchir cette première étape pour concevoir une démarche évaluative plus ambitieuse qui entre véritablement en symbiose avec les ambitions affichées au sein de la réforme de l'école obligatoire.



Propositions et illustrations en EPS

Pour concevoir cette démarche évaluative il convient de repenser l'acte évaluatif à partir des buts qu'il est possible de lui attribuer. Cette réflexion peut amener l'enseignant à ne plus se contenter d'une évaluation de l'apprentissage des élèves (ou évaluation sommative) pour accorder une place prépondérante à l'évaluation au service de l'apprentissage et à l'évaluation en tant qu'apprentissage, toutes deux gages d'une évaluation informative sur les acquisitions des élèves et les progrès accomplis. Cette bascule peut alors faciliter la mise en œuvre de modalités de pratiques évaluatives offrant des conditions plus sereines pour chaque apprenant.

Faire de l'évaluation une démarche informative

Le but premier assigné à l'institution scolaire est de faire apprendre et l'évaluation a pour fonction première d'aider cette institution à atteindre ce but. L'évaluation favorise la construction de la formation de l'élève et en ce sens elle se doit d'être tournée vers le futur. Rénaud Legendre¹¹ la définit comme une démarche devant « éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements ». Elle ne peut s'arrêter à un constat, comme c'est le cas dans le cadre d'un examen, pour

¹¹ LEGENDRE (R.), Dictionnaire actuel de l'éducation, 1993

au contraire chercher à répondre à la question suivante : à partir de là, que peut-il être mis en œuvre pour favoriser les acquisitions de chacun ?

Or, au regard des réponses apportées au questionnaire par ces élèves de cycle 3, il est légitime de s'interroger sur la fonction première assignée par les enseignants. Moins d'un élève sur deux (47%) perçoit l'évaluation comme une aide pour mieux réussir par la suite. Dans le cas d'une évaluation ratée, ils ne sont que 34% à envisager leurs erreurs comme des appuis à exploiter pour mieux réussir les évaluations suivantes. L'évaluation n'apparaît pas comme un outil au service des apprentissages mais plutôt comme une épreuve qui s'inscrit dans un temps sacralisé, en fin de séquence et sur laquelle il n'est pas envisagé de revenir.

Pourtant, des études montrent depuis longtemps maintenant¹², que parmi les pratiques les plus favorables à la réussite de tous les élèves en matière d'apprentissage, la mise en œuvre d'une pratique pédagogique s'appuyant beaucoup sur l'évaluation formative arrive en seconde position, derrière le préceptorat, avec en outre un effet fort sur l'image de soi et l'envie d'apprendre.

L'évaluation formative est une notion bien connue dans le milieu de l'éducation. Elle vise à donner à l'enseignant et aux élèves des informations sur leur avancée au sein de la compétence travaillée. Les critères y jouent un rôle majeur. Il convient alors de les mettre entre les mains des élèves afin de les accompagner de façon plus explicite sur le chemin qu'il leur reste à parcourir. La mise en œuvre d'une échelle descriptive intégrant les indicateurs de réussite et les procédures à mettre en œuvre pour franchir chaque étape (annexe 2) constitue un véritable outil de manière à mettre en avant le caractère informatif de l'évaluation qui se positionne alors au service de l'apprentissage de chacun.

Pour autant, il n'est pas rare de constater que bien qu'étant mise à disposition des élèves les grilles de critères ou autres échelles descriptives ne sont pas toujours utilisées par les élèves. Comme le fait remarquer Florence Castincaud, « il y a en effet quelque naïveté à penser que les élèves vont faire leur critères formulés par l'enseignant, même bien expliqués par lui et en nombre raisonnable »¹³. Il apparaît alors intéressant de co-construire les échelles descriptives avec les élèves afin qu'ils appréhendent pleinement les critères de réussite et/ou les procédures à mettre en œuvre. L'évaluation devient alors participative, dévolue et formatrice.

Une illustration en EPS – Le bon observateur-chronométrateur en Relais

Au cours d'une séquence de relais avec une classe de 6^{ème}, l'enseignant invite les élèves à définir les critères caractérisant un « bon observateur-chronométrateur ». Pour ce faire, l'enseignant s'inspire de la méthode de questionnement « oui-non » de Britt-Mari Barth¹⁴. Il propose un certain nombre de critères relatifs à ce rôle et les élèves doivent se positionner sur l'importance, essentielle ou moindre, des différents critères. A partir des réponses apportées, un échange s'élabore et des degrés de maîtrise du rôle (et donc de la compétence à bien observer et chronométrateur) sont définis conjointement. Pour chaque degré de maîtrise les élèves définissent également les procédures à mettre en œuvre pour atteindre les critères de réussite.

Ce travail réflexif sur l'évaluation, mené de concert avec les élèves, se donne pour ambition d'avoir des répercussions positives sur l'apprentissage des élèves, l'évaluation devenant un outil pour incorporer des connaissances. S'il peut apparaître ambitieux de réaliser ce genre d'activité sur l'ensemble des compétences abordées en EPS, il semble néanmoins possible d'alterner ces temps de réflexion avec des moments où les critères sont transmis plus directement aux élèves. L'enseignant compte alors sur le

¹² GRISAY (A.), étude parue dans Documenter, *informer* n°31, juin 1995

¹³ CASTINCAUD (F.), « L'évaluation formative et formatrice », in *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?*, éditions CANOPE, 2014

¹⁴ BARTH (BM.), *L'apprentissage de l'abstraction*, RETZ, 1987

travail mené précédemment pour qu'ils soient plus facilement appropriés. Par ailleurs, le temps d'accompagnement éducatif constitue sans nul doute un moment privilégié pour ce genre de pratique dont le but majeur est bien de rendre à l'évaluation sa fonction première, à savoir, informer les élèves sur l'état de leurs acquisitions, pour faire en sorte qu'ils puissent à terme s'évaluer eux-mêmes dans le cadre de leur parcours de formation.

Des rétroactions personnalisées et détaillées

Au sein de l'enquête menée, il est demandé aux élèves de se positionner sur différentes propositions relatives au retour des évaluations : « Lorsque l'on te rend une évaluation, tu penses qu'il serait important que... » Les élèves doivent alors donner un chiffre (de 0 « cela ne me semble pas du tout important » à 5 « cela me semble très important ») pour chacune des déclarations. A la lecture des résultats, il apparaît que les élèves interrogés sont particulièrement sensibles aux rétroactions orales ou écrites des professeurs. Ainsi, la proposition, « le professeur te donne des conseils pour mieux réussir tes prochaines évaluations » arrive en tête avec un score moyen de 4.17/5. Elle devance, « le professeur te précise les progrès que tu as réalisés » (4.02/5) puis la proposition « le professeur te précise ce que tu as bien réussi et ce que tu as moins réussi durant l'évaluation » (3.45/5) qui terminent loin devant celle concernant le classement au sein de la classe (1.48/5).

Face à ces résultats, il semble essentiel pour chaque enseignant de recueillir des informations précises sur chaque élève grâce à l'utilisation de différentes méthodes¹⁵. L'objectif est alors de s'éloigner de rétroactions évaluatives, définies par des jugements de valeur ou des jugements sur le caractère approprié des réponses (« correct »/ « incorrect »), pour tendre vers des rétroactions descriptives. Ces dernières peuvent être définies par quatre points essentiels :

- descriptions expliquant pourquoi telle réponse est appropriée ;
- descriptions de ce que les élèves ont accompli dans le processus d'acquisition de la compétence travaillée ;
- suggestion d'une meilleure façon de faire ;
- propositions pour que les élèves s'améliorent.

Ces informations personnalisées, apportées aux élèves, sont essentielles pour accompagner chacun dans ses apprentissages et elles doivent véritablement lui permettre de se focaliser sur les progrès accomplis et sur le chemin qu'il lui reste à parcourir.

Des épreuves évaluatives plus sereines

« La question essentielle, du point de vue de ce qui pourrait relever d'une éventuelle « bienveillance », n'est pas de savoir si l'évaluation doit être bienveillante ou exigeante, mais quelles sont les conditions pouvant garantir la sérénité de l'épreuve évaluative. »¹⁶ Comme cela a déjà été évoqué précédemment, il convient d'éviter toute pratique génératrice de peur lors des évaluations de type bilan de fin de séquence. Outre l'impact négatif de la peur sur l'évaluation, il semble que cette dernière ait également un impact néfaste sur l'apprentissage. Des travaux portant sur l'apprentissage auto-régulé¹⁷ ou sur le caractère anxiogène de l'école¹⁸ tendent à prouver que pour apprendre il ne faut pas être prisonnier d'émotions négatives qui peuvent avoir pour cause les échecs vécus précédemment. La peur peut donc être considérée comme l'ennemi de l'évaluation et de l'apprentissage.

¹⁵ DURET (S.), « L'enseignant enquêteur et observateur », *e-novEPS* n°12, janvier 2017

¹⁶ HADJI (C.), *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*, 2016

¹⁷ COSNEFROY (L.), *L'apprentissage auto-régulé*, PUG, 2011

¹⁸ GUMBEL (P.), *On achève bien les écoliers*, Grasset, 2010

Néanmoins, « l'évaluation n'est pas condamnée par essence à s'enfermer dans la peur »¹⁹ et le système rendu opératoire par André Antibi²⁰ est un exemple concret d'une pratique évaluative libre de peur. L'évaluation par contrat de confiance (EPCC) ouvre une voie sur le chemin d'une évaluation où l'élève doit se sentir plus serein.

Au sein de l'enquête support de cet article, les élèves ont à se positionner sur des propositions innovantes ou tout du moins peu couramment utilisées au sein des épreuves évaluatives vécues au collège ou à l'école. Certaines propositions sont inspirées des travaux d'André Antibi. Ainsi, comme cela est préconisé dans l'EPCC, plus de 60% des élèves interrogés considèrent comme intéressant le fait, avant un contrôle, de pouvoir réaliser une série de questions-réponses avec le professeur sur le contenu de ce qui était à apprendre, afin d'avoir des précisions sur certains points mal compris.

Les résultats font également apparaître que près de 60% des élèves considèrent qu'il est légitime d'avoir une seconde chance après une première évaluation ratée. Trop souvent, l'évaluation bilan sonne le glas d'une séquence d'enseignement et aucune possibilité n'est offerte aux élèves de montrer qu'ils ont appris des erreurs commises lors du premier essai. Ce chiffre entre en résonance avec le fait que plus de 32% des élèves souhaitent avoir le pouvoir de choisir le moment de leur évaluation. Elle « ne s'impose plus en un temps « T » institué » pour tendre vers un « T personnalisé »²¹. Cet instant correspondant au moment où l'élève considère être en possession des compétences et connaissances nécessaires pour réussir. Quelles perspectives ces données peuvent offrir aux professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) ?

Une illustration en EPS – Le parcours gymnique en classe de 6^{ème}

Dans le cadre d'une séquence de gymnastique avec une classe de 6^{ème}, chaque élève a pour objectif de construire un parcours multi-agrès. Cinq familles gymniques sont à intégrer et pour chacune d'elles, chacun doit se positionner sur un niveau de difficulté allant de A à E. Il s'agit d'un premier niveau de choix offert aux élèves : le « quoi présenter ». Une particularité de cette séquence tient au fait que les élèves ont un autre niveau de choix possible : le « quand présenter ». Ils peuvent déterminer le moment où ils souhaitent présenter leurs parcours. Ils ont l'opportunité de présenter leur parcours entre les séances 6 et 9 (ils ne passent donc pas à tour de rôle lors de l'ultime séance) à partir du moment où ils pensent avoir les compétences nécessaires pour réussir au mieux ce dernier. Il est légitime de penser que les élèves retardent leur passage pour avoir un temps de travail préparatoire plus conséquent, mais, un deuxième voire un troisième essai est possible pour chaque élève (néanmoins deux essais ne peuvent être réalisés dans la même séance). Ainsi, après un premier essai, chacun se voit proposer une rétroaction personnalisée, soit par l'enseignant, soit par un autre élève puisque le travail de jugement constitue le fil rouge méthodologique et social de cette séquence. L'objectif est de faire en sorte que le passage suivant soit encore mieux réussi. Ces informations apportées par un tiers peuvent soit, concerner les procédures motrices à mettre en œuvre pour mieux réussir un élément ou pour tenter la réalisation d'un élément gymnique de difficulté supérieure, soit concerner des procédures plus méthodologiques notamment sur les connaissances à prendre en compte pour réaliser un choix réfléchi et cohérent.²²

Cette modalité évaluative qui offre le choix du moment et la possibilité d'un second voire d'un troisième essai a pour ambition d'atténuer l'effet néfaste de la peur. Elle cherche, en outre, à favoriser la construction chez les élèves, d'un rapport positif à l'erreur, en faisant de cette dernière un levier pour analyser sa pratique et un outil pour construire de nouvelles compétences²³.

¹⁹ HADJI (C.), op.cit.

²⁰ ANTIBI (A.), La constante Macabre, Broché, 2003

²¹ EVAIN (D.), op.cit.

²² AVERTY (JP.), « Apprendre à choisir en EPS, ici et ailleurs », e-novEPS n°12, janvier 2017

²³ BARRANGER (A.), « Théoriser l'erreur : c'est pratique », e-novEPS n°8, janvier 2015



Conclusion

Face aux préconisations de la loi d'orientation, les établissements répondent souvent par la mise en œuvre de formes d'évaluation s'éloignant de la notation habituelle sur 20. Les référentiels de compétences apparaissent et les notes disparaissent progressivement au profit de lettres ou de couleurs. Mais, l'analyse des réponses données au sein de cette enquête laissent à croire que ce changement mécanique ne suffit pas pour que l'évaluation soit perçue comme positive et au service des apprentissages et des progrès de chacun.

Que le résultat soit une note, une lettre ou une couleur, cela ne change fondamentalement pas grand chose. La note en tant que telle ne pose pas de problème si l'évaluation est pensée de façon formative, c'est-à-dire avec l'ambition de renseigner les élèves sur les indices précis qui ont permis de fonder le jugement.

Le paradigme majeur pour qu'une véritable modification de la démarche évaluative s'opère, est parfaitement mis en avant dans les propos de Charles Hadji : « Avant d'être celui qui opère un bilan sommatif à des fins de certification sociale, l'enseignant est celui qui, tout au long de son activité d'enseignant, au quotidien, évalue les prestations et produits de ces élèves pour mieux accompagner leur progression »²⁴. Il convient donc de passer d'une culture de la mesure à une culture de l'observation et de l'analyse où l'évaluation devient un outil pour accompagner les élèves dans leurs parcours personnels de formation. Ce changement de paradigme facilitant par la même, l'expérimentation de modalités évaluatives bienveillantes car marquées par la confiance et l'absence de peur.

²⁴ HADJI (C.), op.cit.