

AVIS

DU HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES ET DES JEUNES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE ET DE LEUR ÉVOLUTION.

L'évaluation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et de leur évolution.

Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a inscrit ce sujet dans son programme de travail pour 2002-2003. Le rapport, destiné à nourrir ses réflexions, a été établi par Mesdames Marie-Thérèse CÉARD, Inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale honoraire, Martine RÉMOND, chercheuse à l'Institut National de la Recherche Pédagogique et maîtresse de conférences à l'IUFM de Créteil, et Michèle VARIER, Inspectrice de l'Éducation nationale honoraire. Comme tous les rapports commandés par le Haut Conseil, il n'engage pas celui-ci, mais contient les analyses et les propositions des rapporteurs ; il peut être consulté sur le site : <http://cisad.adc.education.fr/hcee> à la rubrique « publications ».

Les discussions qui ont conduit le Haut Conseil à émettre cet avis ont porté moins sur les résultats des évaluations en termes de niveaux de compétences effectivement atteints par les élèves et les jeunes ¹ que sur la pertinence des outils disponibles pour apprécier ces niveaux de

compétences et sur celle de la diffusion et des usages qu'ils connaissent relativement aux deux finalités assignées par la loi à l'évaluation dans le système éducatif : rendre compte des résultats atteints et donner à ses responsables et à tous ceux qui y travaillent les moyens d'en améliorer le fonctionnement et les résultats.

Les compétences en lecture et en écriture : une question dont les enjeux sont essentiels et dont l'abord est délicat.

Le Haut Conseil constate que les jugements portés sur le niveau et l'évolution des compétences en lecture et en écriture des élèves et des jeunes sont trop souvent fondés plus sur des impressions, voire des souvenirs personnels, que sur des données objectives. Ils sont fréquemment excessifs, ce qui nuit à une analyse équilibrée permettant de mettre les évolutions en perspective et de cerner les points forts et les points faibles de notre système éducatif dans ce domaine.

1. A ce sujet, on pourra se reporter au rapport des expertes et au n°66 de la revue Éducation & formations qui présente entre autres une synthèse des travaux de la DEP touchant aux compétences en lecture des élèves et des jeunes.

Or, une évaluation aussi objective que possible de ces compétences et de leur évolution est d'autant plus nécessaire que :

- ♦ l'on considère à juste titre que les résultats d'un système éducatif en matière d'apprentissage de la compréhension de l'écrit sont un des critères essentiels pour juger de son efficacité ;
- ♦ ces compétences sont un élément indispensable sur lequel peuvent se construire, s'entretenir et se développer connaissances et compétences dans tous les domaines ;
- ♦ la maîtrise de la lecture et de l'écriture est aujourd'hui une condition indispensable à une bonne insertion sociale et professionnelle.

Pour autant, cette évaluation n'est pas aisée et la communication de ses résultats – aux responsables politiques comme à la presse et au public – est un exercice difficile et délicat :

- ♦ les compétences qu'un élève ou un jeune doit maîtriser pour être considéré comme sachant lire et écrire peuvent être envisagées de façon différente selon les lieux et les moments ;
- ♦ les exigences sociales à cet égard ne sont pas les mêmes selon les niveaux et les situations – scolaires, professionnelles, etc. – et ces exigences évoluent dans le temps. L'exemple de l'orthographe est significatif : l'opinion publique française a tendance à ériger son respect en critère majeur de jugement en raison du rôle que tient la dictée dans la tradition scolaire de notre pays, alors que la langue, et surtout son usage, ont évolué et que la société – comme les programmes et les pratiques d'enseignement – mettent aujourd'hui beaucoup plus l'accent sur la capacité à comprendre et à s'exprimer ;
- ♦ la multiplicité des données disponibles aux plans national et international, données fondées sur des conceptions de la compréhension de l'écrit et sur l'appréciation de compétences qui sont légitimement différentes selon les buts recherchés, rend indispensables des confrontations et des synthèses, plus difficiles à établir et à faire partager que la diffusion de données chiffrées sur « le » niveau de lecture ou le classement d'un pays dans une enquête internationale ;
- ♦ enfin, la mesure et la comparaison dans l'espace et dans le temps des niveaux de compé-

tences atteints posent de nombreuses questions méthodologiques.

La France dispose de très nombreux travaux en matière d'évaluation des compétences en lecture et en écriture.

La richesse et l'ampleur des dispositifs d'évaluation mis en place depuis maintenant plus de trente ans – pour l'essentiel par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale – à différents niveaux du système éducatif, mais aussi lors de la Journée d'appel de préparation à la défense (JAPD), méritent d'être soulignées.

Ces dispositifs ont incontestablement des aspects très positifs et ont permis de cerner des priorités de politique éducative :

- ♦ du point de vue du pilotage du système, la confrontation de données issues de sources diverses, aux finalités différentes, permet de dégager des convergences et d'avancer de façon plus assurée des hypothèses. En particulier, le fait de disposer de nombreux travaux nationaux permet de pouvoir tirer parti, en les considérant à leur juste place, des comparaisons internationales auxquelles la France participe ;
- ♦ la mise au point d'outils d'évaluation diagnostique – conçus comme des outils professionnels destinés aux enseignants – et largement diffusés auprès de ceux-ci constitue une originalité positive du système français d'évaluation.

Mais, dans le même temps, la multiplicité de ces dispositifs, dont les finalités ne sont pas toujours clairement distinguées ou parfaitement perçues, soulève des questions, dont certaines ont déjà été évoquées par le Haut Conseil ² :

- ♦ le foisonnement de dispositifs aux finalités variées, parfois difficiles à expliciter, entraîne des confusions, et peut même conduire à « détourner » certains d'entre eux : l'utilisation fréquente des résultats des évaluations diagnostiques aux fins de pilotage local, voire national en est l'exemple le plus patent ;
- ♦ le souci de multiplier les évaluations et de proposer aux enseignants des outils de plus en

2. Voir en particulier l'avis n°2 sur l'appréciation et la certification des acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans.

plus nombreux – activités qui sont grosses consommatrices de moyens et de temps – a parfois eu comme conséquence un déficit en matière de synthèses aisément utilisables par les responsables politiques nationaux, régionaux et locaux et propres à rendre compte à la société des résultats de notre système éducatif ;

♦ en particulier, les responsables de la politique éducative demandent des indicateurs qui leur permettent de suivre l'évolution du niveau des élèves en fonction des objectifs des programmes et des diverses compétences attendues en matière de lecture et d'écriture, ce qui implique la réalisation régulière d'évaluations-bilans aux points-clés de la scolarité et une excellente maîtrise des techniques de la mesure en éducation.

Le Haut Conseil se félicite que sur ces points, les recommandations qu'il avait faites dans son avis n°2 aient été suivies d'effets avec, d'une part, la mise en place par la DEP d'évaluations-bilans en fin d'école et en fin de collège (cette dernière ayant une dimension non seulement nationale, mais aussi académique) et le renforcement des compétences de cette direction dans le domaine de la psychométrie.

Mais les résultats de ces travaux sont, comme dans d'autres domaines touchant à l'évaluation du système éducatif, trop peu utilisés.

On se contentera d'en citer quelques exemples :

♦ la mobilisation des résultats des évaluations pour arrêter des inflexions de la politique éducative et de ses objectifs reste faible et des considérations subjectives prennent souvent le pas sur la prise en compte de ces résultats ;

♦ les évaluations diagnostiques, outils mis à disposition des enseignants, sont encore trop peu mises à profit par ceux-ci et par les réseaux de formation, même si les situations sont contrastées selon le niveau d'enseignement (l'utilisation en est plus intense dans le premier degré) ou selon les contextes (l'utilisation en est plus intense dans les situations difficiles). Le caractère parfois peu ergonomique de certains de ces outils ou de la mise en forme de leurs résultats peut – pour une part – l'expliquer, mais le Haut Conseil y voit aussi une difficulté de notre système éducatif, de ses cadres et des concepteurs

des outils, à en faire percevoir l'intérêt et à en diffuser l'usage ;

♦ enfin, les acquis et les progrès des élèves dans la maîtrise des compétences attendues ne sont pas assez souvent mis en rapport avec les pratiques enseignantes et éducatives et les politiques d'établissement, ce qui rend difficile d'en tirer des orientations en matière de politique éducative³. Sur ce point aussi, le Haut Conseil note avec intérêt que les évaluations-bilans mises en place par la DEP, comportent des données de contexte et apporteront des éléments de réponse à ces sujets.

C'est donc pour l'essentiel ce souci d'une meilleure utilisation qui doit en guider les améliorations.

Les recommandations du Haut Conseil en la matière s'articulent en trois points :

Rendre plus explicites et clairement distinguer les finalités des différents dispositifs.

Les responsables nationaux, régionaux et locaux du système éducatif, comme les enseignants perçoivent mal les finalités respectives des nombreux dispositifs mis en place, les possibilités et les limites d'utilisation de chacun d'eux : outils d'évaluation diagnostique destinés à aider les enseignants à moduler leurs pratiques ; évaluations-bilans destinées au pilotage et qui peuvent être plus ou moins proches des objectifs de nos programmes, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluations comparatives internationales⁴. Ils n'en apprécient pas toujours les spécificités relativement aux procédures « traditionnelles » d'évaluations que sont les examens ou les notations.

Un effort d'information et de formation à ce sujet devrait incomber, à la fois, aux responsables de la politique éducative, aux concepteurs de ces outils, aux cadres du système et au réseau de formation. De même la mise en place d'un nouveau dispositif d'évaluation devrait être systématiquement accompagnée d'une présentation de l'ensemble de ses objectifs.

3. Cette question a déjà été évoquée dans l'avis n°7 sur l'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés.

4. Le Haut Conseil se propose d'y contribuer en émettant un avis sur l'intérêt et les limites des évaluations internationales.

Rendre ces dispositifs plus fiables.

On a souligné plus haut que des recommandations déjà faites à ce sujet étaient suivies de premiers effets dans le programme et les méthodes de travail de la DEP.

Dans le domaine de la lecture et de l'écriture, la mise en place d'évaluations de qualité, quels qu'en soient les objectifs, doit associer des compétences en sciences du langage, en psychométrie et en didactique. Ceci vaut tout autant pour les évaluations « scolaires » que pour des évaluations « extra-scolaires », comme celles de la JAPD qui doivent permettre un suivi permanent de l'évolution des compétences des jeunes Français.

Mieux répondre aux besoins.

♦ Ceci implique de mieux apprécier les évolutions des compétences dans le temps et dans l'espace. Dans le temps, il s'agit non seulement de mesurer ces évolutions aux niveaux importants du système éducatif (par exemple à la fin de la scolarité obligatoire) mais aussi de mesurer les progrès accomplis par les élèves au cours des différentes étapes de leur scolarité (par exemple, au cours de la scolarité au collège). Dans l'espace, il est nécessaire de disposer de données régionalisées qui permettent de s'assurer de l'équité du service public national d'éducation et facilitent le pilotage académique de la politique éducative.

♦ Pour ce faire, le nécessaire développement des évaluations-bilans doit être accompagné

d'un effort dans la présentation de leurs résultats, des moyens par lesquels ils ont été obtenus et de leurs limites de validité. De même, il incombe à la DEP, non seulement de produire les résultats des différents travaux qu'elle réalise, mais d'en élaborer périodiquement des synthèses destinées, d'une part, aux responsables, d'autre part, au corps social.

♦ En ce qui concerne les évaluations diagnostiques, il est manifeste que pour qu'elles soient utilisées plus largement par les enseignants, qu'elles apportent des éléments de réponse aux problèmes professionnels qu'ils rencontrent et contribuent aux progrès des élèves, il faut les rendre plus ergonomiques dans leur présentation et leur usage, leur donner une place effective dans les formations, et surtout accompagner les enseignants dans leur mise en œuvre et leur exploitation.



Pour que ces recommandations visant à développer la qualité et la variété des évaluations à hauteur des besoins de pilotage et de transparence du système éducatif et à en promouvoir un usage plus fréquent et efficace, soient effectivement suivies d'effets, le Haut Conseil se doit de rappeler ce qu'il a déjà souligné à plusieurs reprises : la nécessité de renforcer les structures en charge de l'évaluation au sein du ministère et à sa périphérie.

Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Directeur de la publication : **Christian FORESTIER**

Secrétariat général : 3/5 boulevard Pasteur 75015 – PARIS

Tel : 01 55 55 77 41

Mèl : hcee@education.gouv.fr

ISSN en cours

Conception et impression – DEP/Bureau de l'édition

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche