



ÉVALUATION Donner du sens

CONTOURS

L'erreur ? Une occasion d'apprendre

PRATIQUES

Une évaluation continue qui fait ses preuves

CPU : une évaluation remaniée

Responsabilisation et autonomie

FOCUS

Le conseil de classe, levier pour changer la culture d'évaluation ?

Conseil de classe : le regard extérieur du Centre PMS

Le bic est rouge et crisse sur la feuille blanche. Le trait se fait vif et régulier pour former des barres nettes et tranchantes. Le regard sévère braqué sur la copie achève cette impression d'un exercice aux allures sadiques...

L'évaluation serait-elle une opération perverse, purement subjective ? Si vous en êtes persuadé, mieux vaut refermer ce dossier... « La vraie question est celle du sens de l'évaluation » lance Christophe Cavillot, conseiller à la fédération de l'enseignement secondaire catholique. Si celle-ci doit pouvoir mettre en avant tous les endroits où « ça bloque », elle doit aussi montrer ce que l'élève est capable de faire : « trop souvent, l'évaluation se résume à une soustraction » poursuit-il. Frédéric Coché, responsable de la cellule de production pédagogique de l'enseignement fondamental abonde dans le même sens : « les élèves doivent pouvoir prendre confiance en leur capacité d'apprendre ». Bien plus qu'un constat figé et statistique, l'évaluation donne l'opportunité d'apprécier la dynamique de l'élève. Quant à l'enseignant, elle pourra lui fournir des indications quant à l'efficacité de ses pratiques.

Dans les pages qui suivent, nous présentons aussi des expériences de terrain parfois originales comme l'évaluation continue, ou encore un focus sur le conseil de classe et les perspectives qui peuvent s'offrir à lui. Bonne lecture ! ■

L'erreur ? Une occasion d'apprendre

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Un article de presse titrait, il y a quelques années :

« Évaluer, un plaisir venu des enfers ? » S'agirait-il donc de se livrer à une opération forcément perverse ou, à tout le moins, teintée d'une subjectivité préjudiciable ?

De quoi parle-t-on exactement, dans un contexte scolaire ? De la valeur d'une réponse, de l'intelligence d'un élève, d'une prédiction quant à son avenir ? Et si c'était plutôt un encouragement à apprendre et à progresser ?

Vu du fondamental

Voici ce qu'en dit Frédéric COCHÉ, responsable du Service de Productions pédagogiques de la FédEFoC¹ :

Quels sont les prescrits en matière d'évaluation ?

Frédéric COCHÉ : Il n'existe pas de prescription stricte d'une ligne de conduite aux écoles venant de la FédEFoC, mais bien une orientation pédagogique en matière d'évaluation formative. Les enseignants pensent souvent qu'ils sont obligés de mettre des points, de faire un bulletin tous les deux mois. Ce n'est pas le cas. La manière d'évaluer, la fréquence, les supports utilisés font partie des méthodes pédagogiques. C'est donc laissé au choix du PO. Cependant, il est important que ce choix soit fait dans le cadre d'une réflexion d'ensemble, en recherchant notamment ce qu'on appelle un alignement pédagogique : une cohérence entre les objectifs visés (le programme, ce qu'on doit enseigner), ce que les élèves apprennent réellement en classe (et comment ils l'apprennent), ce qu'on évalue (et comment on l'évalue). L'idée n'est pas de surprendre les élèves, ni de les piéger : on évalue exactement ce qu'on a exercé en classe, dans des conditions similaires. Une des façons de s'en assurer, c'est de travailler cela en équipe, par exemple en construisant (et/ou en corrigeant) ensemble des évaluations en référence aux programmes, ce qui permet d'objectiver davantage.

Il existe différents types d'évaluation...

FrC : On parle d'évaluation diagnostique, formative, ou encore certificative. La première peut être faite avant même de commencer une leçon, pour savoir où les élèves

en sont, voir comment orienter la leçon et constater d'éventuelles différences d'acquis. Cela va ouvrir à la différenciation. Les enseignants qui la pratiquent nous disent gagner beaucoup en efficacité. Parfois, on découvre que la moitié des élèves maîtrisent déjà l'apprentissage visé, avant même de commencer ! L'évaluation formative, elle, va permettre de savoir, après des activités, leçons, exercices ou ateliers, si les élèves ont compris et assimilé l'apprentissage. C'est important à la fois pour eux et pour l'enseignant, qui pourra reprendre une explication, la compléter, mettre en place une remédiation éventuelle, etc. Le moment de correction est très important. En cas d'erreurs dans une production écrite, par exemple, les élèves, regroupés par deux ou plus, peuvent collaborer, chercher



ensemble comment corriger et améliorer le texte. On donne ici un tout autre statut à l'erreur, qui n'est plus négative mais devient l'occasion d'apprendre. Quant à l'évaluation certificative, elle sert, à un moment donné, puisqu'on a fixé un socle commun de savoirs et de compétences que les élèves doivent maîtriser, à comparer leurs acquis à ce socle pour voir où ils en sont.

Quelles sont les grandes étapes en matière d'évaluation des apprentissages ?

FrC : Selon les socles de compétences, il existe deux étapes certificatives : en fin de P2 et de P6 (CEB). L'enseignement catholique a cependant jugé utile, sans que ce soit certificatif à proprement parler, de préciser dans ses programmes des attendus aussi en fin de P4, car sinon, élèves et enseignants n'avaient aucuns repères durant quatre années. En lien avec ces attendus de fin de P2 et de P4, nous construisons les évaluations interdiocésaines, en essayant d'avoir un équilibre entre, d'une part, l'évaluation de savoirs et savoir-faire (mémorisation, règles, procédures...) et d'autre part, des mises en situation plus globales où les élèves doivent mobiliser et combiner plusieurs savoirs et savoir-faire (tâches de mise en lien). L'utilisation de ces évaluations est en hausse ces dernières années, et nous recevons des retours très positifs de la part des écoles, c'est encourageant. Sur l'extranet du SeGEC, les enseignants reçoivent les résultats pour leur classe, les directeurs pour leur école, et nous avons accès à la moyenne du réseau, ce qui nous permet d'identifier les compétences pour lesquelles c'est plus compliqué, comme les opérations en mathématiques ou la cohérence d'un texte en français.

Peut-on réellement être objectif quand on évalue ?

FrC : Des études ont montré que, quand on construit une évaluation (et quand on corrige les épreuves), on est forcément soumis à certains biais. Il est, par exemple, fréquent d'ajuster les évaluations au niveau de la classe, et pas au niveau du programme. En faisant ça, on s'arrange inconsciemment pour qu'il y ait toujours 10-15% d'élèves qui échouent. Autre biais bien connu : les instituteurs connaissant les enfants de leur classe, ils ont parfois tendance, inconsciemment, à avoir des jugements stéréotypés qui influencent la façon d'évaluer. Il existe des manières très professionnelles de réaliser l'évaluation, en tenant compte d'une série de critères extrêmement précis. Le travail entre collègues pour établir des critères de correction communs est toujours très bénéfique.

L'évaluation, dites-vous, est surtout là pour aider l'élève à avancer. Mais que se passe-t-il si elle est sans cesse négative ?

FrC : Les études relatives aux effets de l'évaluation sur la motivation des élèves vont toutes dans le même sens : quand un élève reçoit, de façon répétée, une image négative de lui, de son travail, de ses apprentissages, il se démotive et sa persévérance face aux difficultés diminue. Des psychologues appellent cela « l'impuissance apprise ». Ce qui motive les élèves, c'est de mettre en évidence leurs progrès, quels qu'ils soient, pour qu'ils prennent confiance en leur capacité d'apprendre. On peut y parvenir en les incitant à se comparer non pas aux autres, mais à ce qu'ils savaient faire au départ et en leur montrant ce qu'ils arrivent à faire aujourd'hui, et ce que sera l'étape suivante. Quand des erreurs sont commises, il faut pouvoir dire ce qui doit être amélioré, et surtout expliquer très précisément comment y parvenir, en décortiquant les étapes à franchir. Cela nécessite une analyse fine des matières.

Vu du secondaire

entrées libres a également donné la parole à **Christophe CAVILLOT**, conseiller à la FESec² :

Comment envisage-t-on l'évaluation, dans l'enseignement secondaire ?

Christophe CAVILLOT : La vraie question, c'est celle du sens de l'évaluation. En règle générale, les écoles et les enseignants héritent d'un système qu'ils ne questionnent pas. Ils font perdurer un modèle qui a toujours fonctionné et qui permet soit de faire réussir suffisamment d'élèves, soit de distinguer facilement les élèves en échec de ceux qui réussissent. La question du sens est avant tout à résoudre en regard des missions que le

Et le bulletin, dans tout ça ?

Frédéric COCHÉ, pour le fondamen-

tal : Le type de bulletin est décidé en école, en cohérence avec les méthodes d'apprentissage. Différentes formules sont envisageables, il y en a vraiment beaucoup. Des exemples existent pour sortir d'une évaluation « normative » (comparaison à la moyenne) et aller vers une évaluation « descriptive » et « critériée » (en expliquant clairement les différents critères qui montrent qu'un apprentissage est maîtrisé ou non). Quand on est dans une approche par compétences, comment évaluer que l'élève, en lisant un texte, est capable de faire preuve d'esprit critique ou qu'il a compris le sens global ? Le bulletin avec des points est loin d'être aussi objectif qu'on peut le penser, puisqu'on additionne souvent des pommes et des poires. Que signifie une moyenne de français ? L'élève lit-il bien ? Écrit-il correctement ? S'exprime-t-il avec aisance oralement ? Où en est-il ? Que doit-il encore acquérir ? Ce sont ces éléments-là qui sont importants et qu'il faut expliquer aux parents, quel que soit le mode de bulletin choisi. On a tout intérêt à leur montrer ce que l'enfant arrive à faire et ses progrès. Et quand on tire la sonnette d'alarme, il est utile de les rencontrer, pour qu'ils soient partenaires. Le bulletin ne suffit pas pour communiquer.

Trop souvent,
l'évaluation
est une somme
de soustractions.
Christophe CAVILLOT

Et le bulletin, dans tout ça ?

Christophe CAVILLOT, pour le secondaire : Il est indispensable de construire une réelle politique d'évaluation commune à l'école. Trop souvent, celle-ci se résume à choisir le format d'un bulletin. Ce n'est pas suffisant. Le bulletin est un outil légalement obligatoire en tant que moyen de communication à destination des parents, mais ce n'est jamais qu'une photo instantanée de l'élève dans différentes matières, à tel moment. Il ne doit pas dicter l'évaluation parce qu'il est prévu à telle date. Si c'est le cas, c'est un très mauvais signal, car on va accroître le temps passé à l'évaluation sans que cela ait vraiment du sens. Pourquoi ne pas envisager que le bulletin soit quasi permanent et consultable en ligne par les parents à tout moment, dans le cadre d'une évaluation continue de l'élève ? On doit veiller à l'axer sur des commentaires, plutôt que sur une note chiffrée simplement accompagnée d'une phrase du type « *Doit faire plus d'efforts* ». Gérer le bulletin en continu, cela permet de signaler un problème au moment où il apparaît plutôt qu'à un moment déterminé (où il est peut-être déjà trop tard), en veillant à dégager aussi, prioritairement, le positif.

Lire les notes « **L'évaluation et la certification** » et « **Le bulletin** » de la FESec sur :

<http://enseignement.catholique.be> >
Secondaire > Pédagogie >
L'évaluation et la certification

système nous assigne et de celles que nous nous donnons. La mission première de l'école, c'est d'arriver à faire acquérir des savoirs et des compétences, ce qui, par moments, nécessite des évaluations pour s'assurer que les objectifs définis par des référentiels, incarnés dans des programmes disciplinaires, ont bien été atteints par tous les élèves.

Comment faire en sorte que l'évaluation soit vraiment au service de l'apprentissage ?

ChrC : L'enseignant est souvent en tension entre deux objectifs : formation et sélection. Il arrive que le deuxième prenne le pas sur le premier, et que l'évaluation soit instrumentalisée à cette fin. Or, elle doit avant tout être formatrice, au service de la réussite de l'élève, et non un obstacle qui le fait chuter. Elle est aussi trop souvent perçue comme un moyen de rendre des comptes par rapport à un système et de délivrer des attestations. Évaluer, c'est également informer l'élève : « *À ce rythme-là, tu n'arriveras pas aux objectifs, parce que quelque chose ne va pas. On va t'aider à corriger cela, pour que tu arrives à l'objectif à minima.* » Dans un calcul, si on s'arrête à la réponse, on n'a aucune indication sur la manière dont l'élève est arrivé à ce résultat. L'évaluation bien comprise devrait mettre en avant tous les endroits où ça bloque, mais aussi tout ce que l'élève est capable de faire. Trop souvent, elle se résume à une somme de soustractions. On enlève des valeurs en partant d'un maximum idéal, en disant, à la fin : « *Voici ce qui te reste de ce maximum* ». L'évaluation doit aussi mettre le focus sur les acquis engrangés. Et, au-delà d'un constat figé et statistique, l'enseignant doit être capable d'apprécier une « dynamique » d'élève, à placer au cœur de la discussion d'une équipe éducative qui apprécie la totalité de son parcours. L'évaluation permet, enfin, d'informer l'enseignant de l'efficacité de ses pratiques pour l'amener à identifier celles à améliorer.

C'est tout autre chose qu'une moyenne chiffrée...

ChrC : Ça nécessite d'aller voir plus finement quelles sont les ressources de l'élève et ses motivations. Ça prend plus de temps, ça demande plus d'échanges et d'intelligence collective. Je dirais même que cela dépasse l'horizon de l'année scolaire. L'évaluation permet de faire un pari sur l'avenir : pour chacun, il faut estimer si, dans le laps de temps qui lui reste pour arriver à la fin de son parcours, il est en mesure d'arriver aux objectifs fixés. Le point de vue qu'on va nourrir sur un élève est forcément tronqué, puisque limité aux cours. Il est donc important de réfléchir au départ de la parole de l'ensemble des acteurs (autres enseignants, éducateurs, PMS, etc.). Cela nécessite évidemment une cohérence dans la manière d'évaluer au sein de la classe et de l'école, mais aussi une part de liberté, qui est une force de notre système. Mais liberté veut dire responsabilité. Il faut se saisir collectivement de cette responsabilité et trouver des moments et des espaces de travail collaboratif qui vont mettre des objets capitaux comme l'évaluation au centre des discussions.

Quelle forme cela peut-il prendre ?

ChrC : Trop souvent, le moment de travail collaboratif se résume au conseil de classe (*lire notre focus en pp. 7 et 8 de ce dossier*). C'est un réel défi. Dans un certain nombre d'établissements, on a créé des « comités de pilotage » d'enseignants qui réfléchissent à ces questions et formulent des propositions. La difficulté, c'est la légitimité de celles-ci et la capacité d'un tel groupe à faire percoler cette logique à l'ensemble des enseignants, sachant qu'ils doivent vivre différents systèmes en même temps quand ils donnent cours dans plusieurs écoles.

C'est valable aussi pour les nouveaux enseignants ?

ChrC : Bien sûr ! On n'est pas neutre face à l'évaluation. Il y a tout ce bagage avec lequel on arrive, cette culture de l'évaluation qu'on a connue en tant qu'élève et étudiant. À défaut d'avoir bousculé cette posture, on va revenir à ce qu'on connaît et répéter le modèle acquis. Il est important d'avoir une équipe pédagogique forte qui accueille les enseignants débutants, mais aussi que l'école ait développé sa propre vision de l'évaluation, concertée et matérialisée dans un texte, un ensemble de pratiques, des exemples concrets qui peuvent inspirer. ■

1. Fédération de l'Enseignement fondamental catholique
2. Fédération de l'Enseignement secondaire catholique

Une évaluation continue qui fait ses preuves

Propos recueillis par Brigitte GERARD

“ Outre le manque de motivation des élèves du 1^{er} degré, on s’est rendu compte qu’on avait dans une classe de 5^e année des élèves qui étaient en CPU (certification par unités), avec passage obligatoire de la 5^e à la 6^e, et des mécaniciens automaticiens et électroniciens qui n’étaient pas en CPU et qui pouvaient redoubler ou se voir ajournés. On avait des décisions différentes à prendre pour des élèves qui avaient les mêmes compétences ! En mars 2017, nous avons mis en place un groupe de travail, avec pour objectif de réformer progressivement les modes d’évaluation.

Dans chaque branche, les enseignants ont réparti leur matière du degré par module. Au début de chaque module, ils procèdent à une évaluation diagnostique afin de voir quelles sont les compétences des élèves, leurs difficultés et les défis à relever. Ensuite, en cours d’apprentissage, place à l’évaluation formative, pour suivre les progrès des élèves. Enfin, l’évaluation sommative vient clôturer chaque module et est reprise dans le bulletin. Si l’élève est en difficulté ou a envie de progresser, il peut bénéficier d’une remédiation et représenter l’épreuve. Si la cote s’améliore, on la change dans le bulletin. Les examens de Noël et de juin ont, quant à eux, été remplacés par une période de remédiation de trois jours pour les élèves qui rencontrent encore des difficultés, avant qu’ils puissent représenter l’épreuve. Il est cependant toujours possible d’organiser un examen, qui se limite alors à 20% du volume de l’année scolaire. Grâce à ce dispositif, si l’élève a un souci lors de l’épreuve externe au terme du 1^{er} degré, il peut malgré tout réussir s’il a acquis les compétences de chaque module.

C’est ensuite en 4^e et 6^e années que l’on certifie. Soit tous les modules ont été acquis et il y a réussite, soit le conseil de classe décide d’ajourner ou d’arrêter l’élève. Par contre, en 3^e et 5^e années, on essaie de favoriser le passage par degré. Les élèves peuvent redoubler ou avoir des examens de passage, mais le principe est plutôt un report de matière à l’année suivante.

Les chiffres sont plutôt positifs : en 1^{re} commune, on est passé de 48% des élèves à avoir réussi leur année sans plan individuel d’accompagnement en 2017 à 80% l’an dernier ! Pour l’ensemble de l’école, la réussite est en augmentation de 6,4%. Nous sommes convaincus d’être sur la bonne voie. En quatre mois, les professeurs ont accepté de modifier leurs pratiques d’évaluation de manière assez sensible. Cela demande un gros investissement, il faut de la conviction et de la collaboration ! » ■

C’est le manque de motivation des élèves du 1^{er} degré, suite au passage automatique de la 1^{re} à la 2^e secondaire, qui est à l’origine de la réflexion menée à l’Institut des Arts et Métiers d’Erquelinnes sur les modes d’évaluation. Le directeur, **Jean-Marie SCOHIER**, nous explique comment l’école a mis en place une évaluation continue tout en supprimant les sessions d’examens.



CPU : une évaluation remaniée

Propos recueillis par Brigitte GERARD

Depuis le passage à la CPU, certification par unités d’acquis d’apprentissage, la section Coiffure de l’Institut Sainte-Thérèse à La Louvière a remanié sa façon de gérer les évaluations, alternant davantage les moments de formation, certification, remédiation et validation des acquis. **Delphine SEROZENSKI**, cheffe d’atelier de l’option Coiffure, en dévoile ici le fonctionnement.

“ En 3^e, nous ne faisons que de l’évaluation formative et en fin d’année, une petite évaluation certificative, principalement en coupe de cheveux. Dans les années suivantes, de la 4^e à la 6^e, on établit un planning en début d’année avec des moments de formation, de certification, de remédiation et de validation. L’élève pratique la matière pendant 25 semaines

et au mois d’avril, il passe une épreuve de certification qui compte pour la qualification. Ensuite, s’il ne réussit pas, on lui propose de la remédiation exclusive pendant un mois. Chaque élève est pris en charge et retravaille ses lacunes pendant ses 10 heures de pratique. Cela fonctionne très bien : il y a plusieurs professeurs, et chacun explique différemment les choses aux élèves, hors cadre de formation.

À la fin, on valide ce qui a été raté auparavant. Les élèves qui ont eu un beau parcours en 4^e mais qui ont des échecs en fin d'année peuvent entrer en 5^e et y représenter ces unités.

En 5^e année, c'est le même principe : on fait de l'évaluation formative une bonne partie de l'année et on valide. Mais de la 5^e à la 6^e, les élèves passent automatiquement. Du coup, les élèves ne se donnent pas toujours la peine de s'investir, et ils accumulent du retard. En 6^e, les élèves qui n'ont pas pu valider l'entièreté de leur qualification vont en C3D, une année complémentaire du degré. Il s'agit d'un moment défini par le conseil de classe, qui donne à l'élève un horaire individuel de remédiation, que ce soit au niveau des cours généraux ou pratiques, et une date pour repasser sa

qualification. Le conseil de classe peut estimer, par exemple, qu'il faudra deux mois à l'élève pour combler ses lacunes.

En 7^e « Manager », nous sommes aussi passés à la CPU, et c'est toujours le même principe. Toute l'année, on procède à de l'évaluation formative, et si l'élève rate lors de la certification, il peut bénéficier d'une C3D. Même si les élèves ne passent pas les évaluations formatives, qui ne sont pas obligatoires, ils peuvent réussir l'évaluation certificative et obtenir leur certification.

Ce dispositif demande de l'investissement de la part des enseignants, qui travaillent parfois sur le temps de midi. Et en fin d'année scolaire, ils se réunissent pour voir ce qui a fonctionné ou pas, et ce qu'il faudrait faire évoluer... » ■

Responsabilisation et autonomie

Propos recueillis par Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Des notes non chiffrées, un outil pour permettre à l'enfant de suivre l'évolution de ses apprentissages, ou encore des entretiens individuels réguliers... Voici quelques mesures mises en place à l'école fondamentale Saint-Louis de Sclessin¹ (Liège), dans le cadre d'une réflexion sur l'évaluation.

“ Nous avons pris la décision en équipe, à l'occasion de la discussion sur le PGAED², de travailler tout particulièrement sur l'évaluation, explique **Frédéric FAIRON**, instituteur en 5^e-6^e. Nous avons suivi plusieurs formations, notamment sur le principe Antibi³. Par ailleurs, j'ai récemment terminé un master en Sciences de l'éducation, et j'ai consacré mon mémoire à l'évaluation. Cela m'a permis d'aider mes collègues à y voir un peu plus clair sur le sujet.

Tout cela nous a amenés à construire un outil : un portfolio, dont la première partie s'intitule « Je me connais ». L'enfant y regroupe des feuilles où il consigne la manière dont il voit son apprentissage, mais aussi des éléments plus personnels, comme ses ressentis à l'école. La suite se conçoit de manière plus classique, avec maths, français, éveil, anglais, religion, éducation physique. Le portfolio est vu comme un miroir des apprentissages que l'élève va pouvoir montrer à sa famille. Il choisit lui-même certaines feuilles illustrant ses réussites ou reprenant des éléments qu'il aimerait retravailler. Et il justifie son choix sur une feuille classée dans « Je me connais ».

Nous avons régulièrement des entretiens individuels avec chaque élève. Nous lui posons des questions du type : « Quelles sont tes réussites ? », « Comment as-tu fait pour y parvenir ? », pour qu'il prenne conscience que tout dépend de lui, de son travail, du temps qu'il y consacre, des demandes adressées à l'enseignant, etc. On le responsabilise, on valorise ses réussites et on lui demande de fixer le défi à relever pour la suite.

Nous discutons ensemble de ce qu'il faut mettre en place pour atteindre l'objectif retenu. Les enfants en parlent aussi entre eux et en famille, toujours sur base du portfolio. Et bien sûr, nous rencontrons les parents pour discuter du travail de leur enfant. Celui-ci est présent et prépare même préalablement l'entretien

avec l'enseignant. Le but, c'est vraiment de le rendre acteur de ses apprentissages.

Par ailleurs, nous utilisons des grilles d'évaluation où nous avons « traduit » les compétences pour qu'elles soient comprises par les élèves (et les parents), et où sont expliquées les stratégies à utiliser pour les acquérir, avec une série de sous-critères. Ils peuvent aussi s'autoévaluer par rapport à ces critères.

Les points ont disparu au profit d'une appréciation avec des « plus » et des « moins ». Si nous constatons des lacunes, nous regroupons les élèves en sous-groupes pour des rattrapages, on retravaille puis on refait l'évaluation.

Ce qui compte, c'est que chacun puisse voir ses propres progrès. L'erreur est au service de l'apprentissage ! » ■

Photo : Guy LAMBRECHTS



1. École en encadrement différencié
2. Projet général d'action d'encadrement différencié
3. Système d'évaluation par contrat de confiance entre enseignant et élève proposé par André ANTIBI, chercheur français en sciences de l'éducation

Le conseil de classe

Levier pour changer la culture d'évaluation ?

Luc SCHOLLEN

Le Pacte pour un enseignement d'excellence prévoit une série de mesures, comme la mise en place d'un tronc commun ou la lutte contre le redoublement, qui invitent à faire de l'évaluation un processus de régulation des apprentissages. Dans cette perspective, quel pourrait être le rôle du conseil de classe ?

1. www.cef.cfwb.be > Événements > Séance de rentrée 2018-2019 : « Conseil de classe, levier de changement ? »

2. Unia, ex-Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, est une institution publique indépendante qui lutte contre la discrimination et défend l'égalité des chances en Belgique.

Le conseil de classe est une instance très importante au sein de l'institution scolaire. Lieu de concertation entre les principaux acteurs de l'école, c'est là que ceux-ci prennent ensemble des décisions qui affectent toutes les dimensions de ce qui se passe en classe, et notamment celles relatives à l'évaluation et à l'orientation des élèves. En lui consacrant sa dernière séance de rentrée, le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF)¹ a permis de poser quelques constats quant au fonctionnement de cette instance, mais aussi d'ouvrir une réflexion pour la mettre au service de l'ambition partagée par l'ensemble des partenaires de l'école : améliorer la qualité de l'enseignement au bénéfice de tous les élèves.

Les constats

En s'appuyant sur la lecture du cadre légal ainsi que sur les travaux consacrés à l'orientation des élèves, il est possible d'établir les constats suivants :

- le conseil de classe n'existe que dans l'enseignement secondaire. Sa composition et ses compétences sont fixées par la loi, sans que les modalités de son fonctionnement ne soient formellement imposées. Il fonctionne trop rarement comme une instance de travail collaboratif pour réguler l'apprentissage, mais plutôt comme un lieu où le personnel directeur et enseignant, seul véritable détenteur du pouvoir de décision, oriente « administrativement » les élèves sur base de leurs résultats scolaires antérieurs via l'octroi d'attestations ou de certificats ;
- ce processus oriente les élèves de manière générique sans que leurs projets ne soient pris en compte, ni que les attestations ne soient accompagnées de conseils personnalisés. Statistiquement, il peut être relié à la logique désormais bien documentée de l'orientation négative et en cascade, laquelle répartit les élèves dans les filières selon leur parcours scolaire et leurs caractéristiques socio-économiques, l'enseignement professionnel qualifiant accueillant les élèves les plus en difficulté ;
- en outre, une recherche qualitative menée dans le cadre du baromètre de la diversité d'Unia² fait apparaître que le poids des stéréotypes liés à l'origine des élèves pèse également sur les justifications des décisions d'orientation. Par exemple, le « manque de soutien à la maison » sera plus souvent mentionné pour l'octroi d'une AOB à un élève d'origine sociale faible.

Les pistes

Pour mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage et leurs choix d'études, il est préférable de « réinventer » l'instance d'évaluation collective, notamment sa méthodologie et son format (lieux, moments de réunion), plutôt que de chercher à améliorer l'organisation du conseil de classe. Concrètement, cette démarche invite les équipes éducatives à réfléchir aux questions suivantes : lorsqu'on évalue le travail d'un élève, les informations traitées sont-elles pertinentes, valides et fiables ? Selon quels critères seront-elles analysées ? Quel sens attribuer à cette analyse, en se tenant à distance des interprétations immédiates et stéréotypées ? Quelle décision prendre (diagnostic en vue de l'orientation, régulation pour former, certifier) ? Comment la communiquer et à qui ? Menée en équipe et dans un climat de confiance, cette démarche de réinvention du conseil de classe offre l'opportunité de changer les routines et les outils en même temps que les représentations et les pratiques. ■

