

Évaluation et curriculum

Dominique RAULIN

Que l'évaluation soit menée dans le cadre d'un curriculum ou d'une discipline, évaluer les acquis des élèves, c'est « recueillir des informations permettant de prononcer un jugement de valeur en vue d'éclairer une décision » (Hadjji *et al.*, 2015). Une autre définition, plus proche de la réalité scolaire quotidienne, est que l'évaluation est la mesure de l'écart entre les objectifs visés ou attendus (par exemple, par un enseignement) et les objectifs atteints (par un élève, un groupe d'élèves réunis dans une classe, une génération d'élèves au niveau d'un pays). Dans les deux approches, l'évaluation nécessite que des objectifs précis soient fixés, ce qui en exclut à ce stade tout ce qui relève des éducations, informelle ou non formelle.

Pour de nombreux auteurs, l'évaluation (des acquis des élèves) est un élément constitutif du curriculum (De Landsheere, 1977 ; D'Hainaut, 1983 ; Miled, 2005 ou Chevallard, 1999). Mais les auteurs cités négligent de distinguer l'évaluation curriculaire comme il existe des évaluations disciplinaires, et l'évaluation des acquis curriculaires qui seraient spécifiques.

Dans la plupart des pays dont les contenus d'enseignement sont prétendument définis par des curricula, ce choix de négliger la distinction entre évaluation curriculaire et disciplinaire s'accompagne par celui de l'approche par compétences (APC) (Legendre, 2008, voir la notice 2 « Approche par compétences »). Aussi les acquis curriculaires sont-ils possiblement assimilables à des compétences. Or, Perrenoud (2001), Le Boterf (1998), Figari (2006) considèrent que l'évaluation des compétences est une problématique particulière. En France, l'inscription des compétences (voir la notice 7 « Compétences ») dans des contenus d'enseignement et leur évaluation sont effectives depuis les années 1970 : dans l'enseignement professionnel, pour l'attribution des diplômes dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue des adultes.

En ce qui concerne l'enseignement général, le système éducatif français est doté depuis la loi Fillon (2005) d'un nouveau texte définissant des contenus d'enseignement pour les neuf années de la scolarité obligatoire (voir la notice 46 « Socle commun ») : intitulé « socle commun des connaissances et des compétences » en 2006, il a été transformé en « socle commun de compétences, de connaissances et de culture » dans une nouvelle version depuis 2014. Ces deux versions se rapprochent d'un curriculum au sens de De Landsheere (1977) : leurs contenus sont supra-disciplinaires, ils privilégient ce que les élèves doivent étudier et acquérir (*outputs*) et ils concernent la globalité de la scolarité obligatoire. En France en 2023, aucune recherche doctorale n'est achevée ou n'est officiellement engagée sur la thématique de l'évaluation curriculaire. En revanche, l'évaluation attachée au socle commun de 2014, qui n'est donc pas théorisée, est présentée dans différents documents officiels.

Le ministère de l'Éducation nationale a en effet accompagné les publications des deux versions du socle commun, de documents visant à assurer la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des élèves ou de chaque élève dans les établissements scolaires. Mais dans ces textes respectivement de 2009 et 2014, ces conseils ou injonctions sont particulièrement imprécises :

1. En 2009, le ministère diffuse le Livret personnel de compétences (LPC), remplacé dans la suite du second socle commun par le Livret scolaire unique (LSU, décret du 31 décembre 2015). La présentation de ce dernier occulte les modalités évaluatives qu'un professeur ou une équipe pédagogique de collège peuvent ou doivent mettre en œuvre pour renseigner le LSU : par exemple, dans la fiche explicative destinée aux professeurs, l'introduction mentionne que « les modalités d'évaluation évoluent, privilégiant une évaluation constructive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves ». Mais ces consignes n'explicitent pas les modalités à mettre en œuvre pour y parvenir. De la même manière, quelques lignes plus bas, le texte indique que « le livret rassemblera les différentes informations règlementaires suivantes » (arrêté du 31 décembre 2015 fixant le contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège). Suit une liste, sans autre précision sur la façon de procéder. Il est à noter que ces textes sont rédigés en utilisant des mots du langage courant (évaluation constructive, simple et lisible), alors qu'ils s'adressent à des professionnels habitués à d'autres qualificatifs (évaluation formative,

formatrice, sommative, diagnostic, etc.). Cette faiblesse attire l'attention sur cette évolution sémantique qui mériterait d'être étudiée pour en connaître les origines et les raisons profondes.

2. Dans le décret de création du socle commun (2014), l'évaluation est évoquée succinctement : « La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle ». Pour compléter, en 2015, le Conseil supérieur des programmes (CSP) rédige un document spécifique sur l'évaluation du socle commun : « Premières propositions du CSP pour l'évaluation et la validation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (mis en ligne sur le site du CSP, en 2019). Dans ce document de onze pages, une seule référence est faite à la spécificité curriculaire du socle commun : « La logique curriculaire suppose une acquisition progressive des connaissances et des compétences par l'élève » (p. 7). Dans la partie 4, « Les modalités d'évaluation », trois modalités sont listées : deux projets personnels qui doivent être présentés devant un jury ; une épreuve terminale d'examen rendue anonyme ; « des situations d'évaluation certificative mises en œuvre au cours du cycle 4, conçues collectivement par les enseignants de chaque établissement à partir d'une banque nationale ou académique d'exemples. » La présentation est complétée par la précision suivante : « Ces épreuves et situations doivent permettre de valider lors du dernier conseil de classe de l'année de troisième la maîtrise des huit blocs de compétences du socle. » De cette présentation, il ressort le choix d'une évaluation collective : d'une part, dans la conception d'épreuves ou de situations et, d'autre part, dans l'élaboration du jugement évaluatif (référence à un jury pour les projets et au conseil de classe pour la validation du socle).

Ces textes suggèrent donc que l'évaluation curriculaire des acquis des élèves serait collective et ne serait donc qu'une forme particulière de l'évaluation pluridisciplinaire. Or, si celle-ci a été étudiée et mise en place dans différents champs professionnels comme les professions médicales et paramédicales, elle demeure à un stade « expérimental » dans l'enseignement scolaire alors que son institutionnalisation est plus ancienne (voir Legrand, 1982).

En l'absence d'instructions plus précises, l'évaluation des compétences du socle commun, considérées comme acquies curriculaires relève de pratiques empiriques en tant que pratiques professionnelles dans un contexte où la communauté scientifique peine à fournir aux professeurs

des références de nature à fortifier ces pratiques. En effet, le débat déjà ancien entre chercheurs porte sur l'opportunité et la possibilité réelle de développer des compétences à l'école, et sur la faisabilité de leur évaluation dans le cadre scolaire (Crahay, 2006 *vs* De Ketele, 2011). Selon le principe de réalité, Bernard Rey (2012) propose une méthodologie complète d'apprentissage et d'évaluation des compétences. Il identifie trois niveaux de compétences : la compétence élémentaire, la compétence élémentaire avec cadrage, la compétence complexe. Il explique ensuite que la maîtrise d'une compétence s'évalue à travers la réalisation d'une tâche complexe et que les épreuves d'évaluation doivent comporter trois phases qui correspondent à la réalisation par les élèves de la même tâche complexe, mais qui se différencient par le degré d'autonomie attendue des élèves. Merle (2018) décrit dans une approche sociologique, les différentes étapes de la mise en place de l'évaluation par compétences dans l'enseignement obligatoire français, en lien avec le socle commun. Pour expliciter la difficulté de l'évaluation des compétences, il utilise le mot « arrangement », laissant planer un certain flou en utilisant ce mot sans le définir : « Si l'on cherche à saisir comment se passe l'évaluation des compétences des élèves, le terme "arrangements" est celui qui convient le mieux. »

L'évaluation constitue, avec les temps d'enseignement-apprentissage, un des deux piliers du métier d'enseignant : dans le cadre de contenus d'enseignement définis par discipline, elle est un domaine de recherche important. En revanche, l'évolution des contenus vers des curricula et vers la prise en compte de l'approche par compétences pose des questions spécifiques sur l'évaluation des acquis des élèves, pour lesquelles les réponses données ne font pas consensus dans la communauté scientifique.

Références

Chevallard Yves (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 19, p. 221-265.

Crahay Marcel, Audigier François et Dolz Joaquim (2006). « En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifiques ? », dans François Audigier, Marcel Crahay et Joaquim Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, De Boeck, p. 7-37. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0007>

- De Ketele Jean-Marie (2011). « L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux », dans Jean-François Marcel (dir.), *Évaluation et curriculum*, Presses universitaires du Mirail, p. 89-106. <https://doi.org/10.4000/dse.1022>
- De Landsheere Gilbert (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*, Presses universitaires de France.
- D'Hainaut Louis (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan.
- Hadji Charles, Bentolila Alain, Meirieu Philippe et Raulin Dominique (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*, Nathan.
- Legrand Louis (1982). *Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Documentation française.
- Mottier Lopez Lucie et Figari Gérard (dir.) (2006). *Recherches sur l'évaluation en éducation*, L'Harmattan, p. 109-116.
- Rey Bernard (2012). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, De Boeck.
- Merle Pierre (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*, Presses universitaires de France.
- Le Boterf Guy (1998). « Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? », *Éducation permanente*, n° 135, p. 143-151
- Legendre Marie-Françoise (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? », dans François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, De Boeck, p. 27-50.
- Miled Mohamed (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, dans *La refonte de la pédagogie en Algérie*, UNESCO-OMPS, p. 125-136.
- Perrenoud, Philippe (2001). « Évaluations formative et certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? », *Formation professionnelle suisse*, n° 4, p. 25-28

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique (2024). « Évaluation et curriculum », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 41-44. <https://doi.org/10.53480/curricula.44a93b>

