

vous avez dit ...

pédagogie

**Evaluation formative...
enjeu entre rapport au savoir
et réussite scolaire**

Marie-Thérèse Erard-Badet

n° 56

avril 2001

Vous avez dit...

pédagogie?

**Evaluation formative...
enjeu entre rapport au savoir
et réussite scolaire**

Marie-Thérèse Erard-Badet

n° 56

avril 2001

**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
Tél. (032) 718 18 41 & 718 17 91 Fax (032) 718 17 01
E-mail : pierre.marc@unine.ch**

PLAN

AVERTISSEMENT	3
PARTIE I : DU SUJET A L'OBJET D'ETUDE	5
1.1 INTRODUCTION.....	5
1.2 CHEMINEMENT VERS UNE PROBLEMATIQUE.....	7
1.3 ETAT DE LA QUESTION DANS LA LITTERATURE	9
1.3.1 <i>Une réussite scolaire plus démocratique</i>	10
1.3.2 <i>Le rapport au savoir</i>	13
1.3.3 <i>Evaluation formative et évaluation formatrice</i>	15
1.4 L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE.....	18
1.5 LE CHOIX DES VARIABLES ETUDIÉES.....	19
1.5.1 <i>Les variables indépendantes</i>	19
1.5.2 <i>Une variable dépendante (variable observée) : les moyennes d'allemand</i>	21
1.5.3 <i>Une variable non contrôlable</i>	22
PARTIE II : LA METHODE DE RECHERCHE	22
2.1 ECHANTILLON.....	22
2.2 PROCEDURE.....	22
PARTIE III : RESULTATS	23
3.1 RESULTATS, GRAPHIQUES, TABLEAUX ET COMMENTAIRES	23
3.1.1 <i>Résultats observés et didactiques d'enseignement utilisées</i>	23
3.1.2 <i>Résultats et catégories socio-économiques des élèves</i>	24
3.1.3 <i>Résultats relevés et orientation des élèves</i>	27
3.2 DISCUSSION DES RESULTATS	28
3.2.1 <i>Evaluation formative et résultats en allemand</i>	28
3.2.2 <i>Evaluation formative et réussite scolaire démocratique</i>	29
3.2.3 <i>Evaluation formative et orientation</i>	30
PARTIE IV : CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE	33
ANNEXES	34
<i>Vous avez dit... pédagogie</i>	43

Avertissement

Les nombreuses années durant lesquelles nous avons pu suivre les professionnels qui, à l'université de Neuchâtel, préparent un *Certificat de formation permanente en psychologie et sciences de l'éducation* nous ont apporté divers enrichissements. L'un d'entre eux, que j'ai déjà relevé dans les pages de cette revue, tient à la rencontre entre les exigences professionnelles complexes auxquelles font face ces étudiants, inhérentes aux métiers de la formation et de la relation qu'ils pratiquent (si divers soient-ils d'ailleurs), et les efforts conceptuels non moins complexes que l'université exige d'eux. Si passionnant que soit le carrefour auquel ils se retrouvent tous, il ne faut pas se cacher qu'il est ardu : comment équilibrer ces deux lignes de force, d'une part poursuivre un chemin professionnel précis, et généralement déjà emprunté pendant de longues années, et d'autre part explorer des pistes neuves qui ne furent pas particulièrement privilégiées par le passé ? Et comment alimenter celui-ci grâce à celles-là, de sorte que les pratiques soient enrichies d'un recul réflexif décisif, qui les aide à sortir du répétitif et du machinal, mais, aussi, comment faire en sorte que les instruments de réflexion eux-mêmes gagnent en pertinence dans l'échange et affinent leur capacité de description du réel ?

Nous commençons à bien connaître cette rencontre et l'évolution qui caractérise le trajet des dizaines de professionnels que nous avons vu travailler en ce sens, et avec lesquels nous avons eu le plaisir de nous engager (dans nos parutions les plus récentes, voir notamment les numéros 47, 52, 54, 55 de *Vous avez dit... pédagogie*). Ces trajets diffèrent évidemment suivant les personnalités et leur insertion sociale mais on peut répertorier trois types - inégalement répartis.

- Le premier est celui du *professionnel en quête d'instruments à inféoder à son métier* et qui espère qu'une brève étude des sciences humaines et sociales va rapidement renouveler ses horizons professionnels grâce à la mise en œuvre immédiate d'un concept maîtrisé dès lors qu'étudié. Suivent des déceptions, voire des abandons : il faut du temps pour cette maîtrise, et sans doute même n'est-il pas judicieux, ni possible, de précipiter les choses. Pour cette personne, il s'agit surtout, partant de la profession, de consentir une incursion conceptuelle et d'aussitôt revenir au travail journalier. Sans s'appesantir sur cette manière d'envisager une formation permanente, il faut souligner qu'elle obéit à une logique de rentabilité face à laquelle les concepts sont d'une souveraine indifférence - notamment en ce qu'ils ne constituent pas à tout coup des instruments d'action ; si malléables soient-ils, dans un premier temps ils ne se plient pas au vouloir de qui les étudie. Reste que cette position, *a priori* contestable et naïve, présente des avantages, puisqu'elle montre que la visée professionnelle n'est pas oubliée, et constitue une entrée dans le monde universitaire qui peut ensuite s'approfondir, et alors évoluer.
- La deuxième situation est celle, moins répandue mais néanmoins bien observable, du professionnel qui « s'éloigne » de sa tâche dès que commencent ses études, et parfois même s'en éloigne de plus en plus. Il arrive que cette position reflète une appétence professionnelle affaiblie, de manière plus ou moins tenace, et que dans ce cas les moments universitaires d'analyse renseignent aussi sur une manière de se distancier de la profession. *L'étudiant concerné se rapproche du concept* plus que le précédent, et bien souvent ne rencontre guère d'approbation dans les yeux de ses collègues : à placer ainsi la profession au second plan, son comportement est parfois perçu dans son groupe de pairs comme une sorte de trahison vis-à-vis du sentiment d'appartenance professionnelle qui devrait continuer à le caractériser. Cette position présente des aspects positifs ; rien ne dit que la mise entre parenthèses du monde professionnel ne soit pas temporaire et que l'étudiant ne soit en train de vivre un détour momentané et à terme utile.

- Une troisième situation est au bout du compte plus intéressante, que peuvent d'ailleurs rejoindre les étudiants d'abord plus proches des réactions précédentes. C'est la situation du professionnel qui consent un aller et retour quasiment journalier entre les caractéristiques de son travail et celles des apports universitaires, qui *s'efforce de positionner son métier face au concept et celui-ci face à celui-là*. Cette conduite nous semble être de celles qui justifient l'existence des formations continues universitaires dites en emploi : elle se caractérise par une joyeuse contestation - mais aussi une exigence constante - vis-à-vis des modes professionnels de faire habituels autant que des concepts eux-mêmes. C'est bel et bien une position ardue puisqu'elle fait courir à son occupant le risque de rejeter tour à tour le geste du métier et l'analyse universitaire. Quand il apparaît que tel fonctionnement professionnel n'existe qu'en fonction d'impensés, de non dits ou de convictions inargumentées, force est d'en critiquer l'existence, et quand tel concept n'aide en rien le professionnel, force est d'en dénoncer l'inutilité pratique.

Les travaux de quelques-uns des étudiants du *Certificat de formation permanente* que nous avons publiés dans *Vous avez dit... pédagogie* relèvent en majeure partie d'auteurs qui occupent cette troisième perspective, qu'ils l'aient occupée immédiatement ou après un trajet plus ou moins long. C'est cette position qu'occupe M.-Th. Erard-Badet avec la réflexion qu'elle nous livre sur l'évaluation formative, et avec l'hypothèse de l'introduction de celle-ci, sinon encore de sa généralisation, dans l'enseignement secondaire neuchâtelois.

Le thème est complexe et, qui ne le sait, politiquement sensible. Autant le dire carrément : la possibilité dont tiennent à ne pas se démunir législatif et exécutifs¹ de sélectionner les élèves et de leur faire suivre des filières différentes au sein de l'école obligatoire, cette possibilité se fragilise : si, comme le soutenaient les premiers défenseurs de l'évaluation formative et de l'autoévaluation, des procédures d'apprentissage autorisent la réussite scolaire du plus grand nombre, le maintien de sections perd son (apparent) sens pédagogique pour ne plus conserver que sa double finalité profonde, à la fois sociologique et psychosociale : adapter la population à une structure économique globale d'une part, maintenir l'emplacement d'un pouvoir de l'autre.

Nul doute que la recherche d'un accroissement de démocratisation de notre école obligatoire soit un projet fondamental, dans lequel les enseignants suivront l'auteur de ce travail et tiendront à amorcer l'échange. C'est en tout cas ce que nous souhaitons, comme nous souhaitons que le débat ainsi lancé rejoigne ceux qui sont actuellement en cours dans le pays sur cette question et bien d'autres qui en sont inséparables (bien sûr l'extension des évaluations formatives, mais aussi le passage de trois à deux sections dans l'école obligatoire secondaire, le développement de l'enseignement professionnel, la révision de la formation des enseignants dans la HEP, etc.). Démocratiser l'école, c'est œuvrer à mettre en place des situations d'apprentissage d'où soit exclue toute violence. Les violences visibles, physiques notamment, sont moins nombreuses ; travailler à la découverte, l'analyse et l'élimination des violences symboliques est une tâche urgente, utile et humaine.

P.M.

¹ Le pluriel renvoie aux divers étages politiques et scolaires auxquels sont prises toutes les décisions d'application.

PARTIE I : DU SUJET A L'OBJET D'ETUDE

1.1 INTRODUCTION

Ce mémoire reflète le travail d'une enseignante-chercheuse et s'appuie à la fois sur une pratique pédagogique de plus de dix ans en classe d'orientation et sur une réflexion de plusieurs années. L'enseignant-chercheur n'est plus vraiment un enseignant comme les autres : ses recherches transforment sa pratique, l'éloignant parfois de ses collègues, le mettant aussi quelquefois en porte-à-faux avec l'institution dans laquelle il travaille.

Même si ce rôle, à la frontière entre la pratique et la recherche, n'est pas toujours facile à tenir, les bénéfices que l'on retire de cette démarche sont si importants qu'il vaut la peine de poursuivre dans cette voie. Pour illustrer ces propos, je citerai ici Cilette Cretton, rédactrice en chef de l'*Educateur*, qui écrivait dans son éditorial de juin 2000 (n° 8, 2000), à propos du départ de Philippe Meirieu de l'Institut National de la Recherche Pédagogique) :

« Qu'avons-nous à attendre de la recherche en éducation ? Pas grand-chose, estiment certains de nos collègues rebutés d'emblée par un vocabulaire jugé ésotérique ou méfiants quant à la pertinence des théories conçues par des penseurs éloignés du terrain. Et pourtant, quelle confiance accorderions-nous à un médecin suspicieux envers la recherche scientifique (...) ?

« L'éducation ne serait-elle qu'une affaire d'instinct, de bon sens ou de sympathie à l'égard des enfants ? »

Ce fossé entre les chercheurs enfermés dans leur « tour d'ivoire » et les enseignants convaincus de l'inutilité des théories agit comme un frein. C'est à travers des travaux de recherche comme celui-ci que l'on jette des ponts entre ces deux mondes, à la fois si éloignés l'un de l'autre et parfois si proches mais qui, j'en suis convaincue, ont besoin l'un de l'autre. En tant qu'auteur, je souhaite que ce travail, en faisant émerger de nombreuses questions, soit source de formation pour les enseignants.

L'école devrait reconnaître les compétences de ces maîtres capables de tisser des liens concrets entre les théories pédagogiques et les pratiques quotidiennes d'enseignement. En tant qu'institution, l'école devrait prendre conscience que, lorsqu'elle entreprend des réformes, un minimum de connaissances théoriques est indispensable pour la compréhension qui doit précéder toute mise en application. Les maîtres ont sans aucun doute besoin de comprendre le pourquoi avant d'aborder le comment.

Je perçois le changement autour de l'évaluation comme une *véritable révolution* tant le point de vue de la majorité des enseignants du secondaire me paraît encore éloigné de celui qu'il devrait être pour pouvoir pratiquer une évaluation plus formative. L'école doit aujourd'hui prendre conscience de la « violence symbolique » qu'elle produit au travers d'une évaluation traditionnelle, basée uniquement sur les normes d'excellence.

Le chemin est encore long, parsemé d'embûches... Certes, la décision politique a été prise puisqu'à la suite de « Evaluation 97 »², tous les chefs des départements concernés ont accepté l'idée de l'introduction de l'évaluation formative dans les écoles secondaires.

Puisse ce travail, aussi modeste soit-il, contribuer un tout petit peu à faire avancer les choses et peut-être à former des enseignants, c'est là mon vœu le plus cher.

² Colloque qui s'est tenu à Yverdon en novembre 1997, organisé sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Trois concepts majeurs

Ce travail de recherche se situe au point de convergence de trois préoccupations majeures de l'enseignement : la réussite scolaire, le rapport au savoir et l'évaluation formative.

Dans la première partie du travail, le lecteur découvrira comment, d'une manière de prime abord assez intuitive, s'est construite ma problématique.

D'une pratique empirique de l'évaluation formative à l'observation d'un changement du rapport au savoir des élèves, pour aboutir enfin au constat d'une meilleure réussite scolaire, le chemin fut long mais passionnant. Il débouche aujourd'hui sur ce travail de recherche dont le but est de démontrer, si tant est qu'il soit possible de le faire, que l'évaluation formative est un enjeu de taille, qui modifie le rapport que les élèves ont au savoir et peut entraîner une réussite scolaire plus démocratique, c'est-à-dire qui dépende non de l'origine sociale des élèves mais de leur réelles capacités.

Les options théoriques que je présente dans cette première partie se complètent l'une l'autre mais apportent chacune une réponse spécifique à la problématique posée.

La construction de ma problématique ayant débouché sur la formulation d'une hypothèse, restait à trouver le moyen de soumettre cette hypothèse à l'épreuve de la réalité, ce qui, au point de rencontre des trois concepts utilisés et au cœur de la pratique, comme je le souhaitais, n'était pas chose aisée.

J'ai décidé de profiter de l'opportunité de l'introduction, au degré six, d'une nouvelle didactique de l'enseignement de l'allemand comprenant de l'évaluation formative pour mener ma recherche (chap. I.3). Le champ d'expérimentation était vaste puisqu'il comprenait toutes les classes d'orientation du canton de Neuchâtel, soit une moyenne de 1600 sujets, permettant une analyse quantitative intéressante. Cependant, l'expérience ne pouvant être complètement contrôlée, il fallait accepter l'existence de variables parasites, non contrôlables.

Si une expérience en terrain naturel comporte des inconvénients, elle a aussi des avantages non négligeables dont celui que les praticiens se sentent plus concernés par des résultats où ils sont directement impliqués.

L'introduction de ce nouveau moyen d'enseignement touche de nombreux maîtres et se situe dans un moment clé qui est celui du démarrage de l'évaluation formative dans l'école secondaire neuchâteloise ; une telle opportunité ne pouvait qu'intéresser un enseignant-chercheur.

Dans le souci de permettre l'accès de ce travail au plus grand nombre de lecteurs, particulièrement à des praticiens parfois rebutés par les présentations académiques, j'ai opté pour une méthode comparative simple, que je présente dans la partie II, et pour des analyses statistiques de données accessibles au néophyte.

La partie III décrit les résultats des analyses quantitatives sous formes de tableaux facilement lisibles, accompagnés d'explications et de graphiques. Cette partie se termine par une discussion qui met en relation les résultats obtenus, l'hypothèse de travail et les options théoriques retenues.

Enfin une conclusion donnera un résumé des principaux résultats et de leur discussion, portera un regard critique sur la recherche effectuée et proposera de nouvelles pistes de recherche.

1.2 CHEMINEMENT VERS UNE PROBLEMATIQUE

Dans le canton de Neuchâtel, comme partout ailleurs en Suisse, excepté au Tessin, les élèves connaissent un système d'enseignement à filières dès la 6^{ème} ou la 7^{ème}, voire la 8^{ème} année de leur scolarité.

Dans notre canton, c'est à l'issue de la 6^{ème} année que les élèves sont orientés vers l'une des trois filières existantes : la section de maturités conduit à des études longues, le section moderne, intermédiaire, ouvre l'accès aux écoles de degré diplôme, aux apprentissages commerciaux et techniques, et la troisième, la section préprofessionnelle, permet aux élèves d'entrer en apprentissage³.

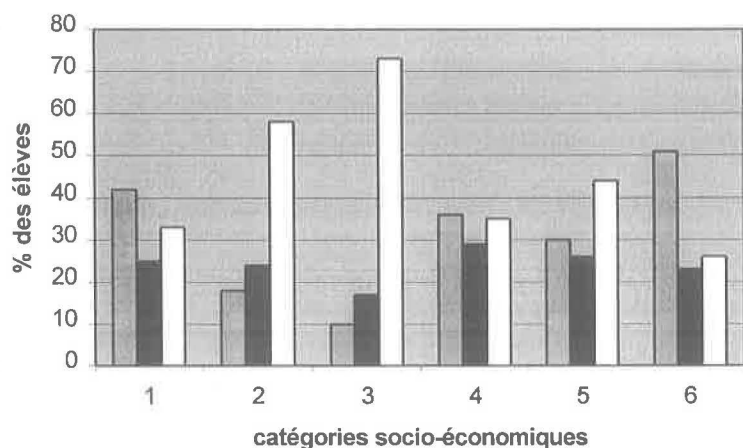
Si l'on demande, en début d'année, aux élèves de la classe d'orientation vers quelle section ils souhaiteraient être orientés, tous ou presque, quels que soient leur provenance familiale, leurs antécédents scolaires, plébiscitent la section la plus prestigieuse.

Il faut noter à ce propos que les élèves en difficulté scolaire ne vont pas en classe d'orientation ; ils sont pré-orientés, à l'issue de la 5^{ème} primaire, en classe de transition qui les fera accéder, si possible, à la section préprofessionnelle.

Etre maître d'orientation, c'est donc être confronté, au quotidien, à la déception qui s'installe peu à peu à travers l'impitoyable sélection qui s'opère mais aussi au constat, irrémédiablement identique chaque année, que cette sélection s'opère avant tout « en fonction » du milieu socioculturel familial : « les enfants de médecin orientés en section préprofessionnelle sont rares ! »

Le graphique et le tableau ci-après montrent ces répartitions (données ORESTE 1991 à 1999)

**Répartition des élèves du canton dans les différentes sections
selon leur milieu socio-économique
1991-1999**



1 = ouvriers/employés
2 = cadres inférieurs
3 = cadres supérieurs
4 = agriculteurs
5 = artisans/commerçants
6 = ménagères autres

Sections :
PP = préprofessionnelle
MO = moderne
MA = maturités

³ Ces deux dernières sections vont bientôt se fondre en une seule : la section générale.

Catégorie	canton	préprofessionnelle	moderne	maturités
1 Ouvriers/employés	51 %	42 %	25 %	33 %
2 Cadres inférieurs	17 %	19 %	24 %	58 %
3 Cadres supérieurs	13 %	10 %	17 %	73 %
4 Agriculteurs	4 %	36 %	29 %	35 %
5 Artisans/commerçants	12 %	30 %	26 %	44 %
6 Ménagères / Autres	3 %	51 %	23 %	26 %

L'année d'orientation existe, sous la forme qu'elle connaît aujourd'hui, depuis 1987 et le fait paraît récurrent : l'orientation reste fortement liée au milieu socioculturel. Il semble bien que tous, enseignants et institutions, acceptent ce constat comme une fatalité, parce qu'il en a toujours été ainsi et que rien jamais ne pourra changer !

Dans le canton de Neuchâtel la démocratisation des études date de 1964 ; comme partout ailleurs, elle était basée sur le principe qu'un même enseignement donné à tous devait donner les mêmes chances à tous. « Chacun a sa chance, à chacun de la saisir ! »

Dès les années 60 -70, les sociologues de l'éducation, dont Bourdieu est sans doute l'un des plus connus, dénoncent l'idée de l'égalité des chances, clamant que le même enseignement donné à tous accentue les différences puisque l'école fonctionne selon des normes qui correspondent à celles de la classe sociale la plus favorisée. Presque quarante ans se sont écoulés depuis ces dénonciations ; où en est-on aujourd'hui ?

L'enseignement peut-il être véritablement démocratique, c'est-à-dire permettre aux élèves, indépendamment de leur milieu social, d'accéder à la meilleure réussite scolaire ?

Si le même enseignement accentue les différences, la pédagogie différenciée⁴ apporte-t-elle un espoir de changement ?

L'évaluation formative offre-t-elle, par la pédagogie différenciée qu'elle induit, des perspectives nouvelles dans le domaine de la démocratisation de l'enseignement ? Ce type d'évaluation en est à ses balbutiements à l'école secondaire. Pourtant, ici et là, quelques enseignants tentent d'en introduire des bribes, flirtant parfois avec l'illégalité.

Depuis près de cinq ans, de manière tout à fait empirique, je construis une pratique d'évaluation plus formative⁵ en classe d'orientation et les observations que j'ai pu faire, sans avoir de valeur statistique, m'ont donné envie d'entamer une recherche plus approfondie.

⁴ Pédagogie qui respecte l'apprentissage de l'élève par une adaptation des méthodes, des cheminements, des rythmes, des exemples, etc.

⁵ Analyse psychosociologique de pratiques professionnelles, « L'évolution de mes pratiques d'évaluation en classe d'orientation », M.-Th. Erard, 1999, Séminaire de psychologie, Université de Neuchâtel.

- La première constatation fut le resserrement des résultats de mes élèves dans des travaux communs avec d'autres classes (annexe 1).
- Le deuxième constat porte sur l'observation d'une réussite souvent supérieure à celle des autres classes, qui semble se répéter et devenir indépendante du milieu d'origine des élèves.
- La troisième observation est que le rapport au savoir se modifie avec une diminution de l'évaluation sommative. Malgré l'absence de cette contrainte permanente que représente la note, mes élèves effectuent très consciencieusement leur travail, cherchent à faire le mieux possible même lorsque le travail est évalué sans note et ont une volonté permanente de progresser. Ils font parfaitement leurs devoirs même s'ils savent qu'il n'y aura jamais de contrôle de devoirs pour note.
- La quatrième observation est que le nombre d'élèves de ma classe passant dans les sections à exigences élevées ou moyennement élevées semble en augmentation. En 1998, 14 élèves sur 19 vont en section de maturités, soit 74% ; en 1999, 12 élèves sur 17 vont en section de maturités, soit 71 % (parmi ces 12 élèves 5 viennent du milieu ouvriers / employés).

Ces observations sont-elles seulement impressionnistes ?

Dans le contexte actuel d'introduction de l'évaluation formative à l'école secondaire, il me paraissait très intéressant de mener un travail de recherche à partir des questionnements suivants :

- *Une approche plus formative de l'évaluation modifie-t-elle le rapport au savoir des élèves ?*
- *La pratique d'une évaluation plus formative a-t-elle des conséquences sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves indépendamment de leur milieu socioculturel ?*

1.3 ETAT DE LA QUESTION DANS LA LITTERATURE

Les aspects théoriques qui concernent ma problématique sont présentés ici dans un ordre qui suit leur chronologie d'apparition : il a fallu une prise de conscience sociologique concernant l'échec scolaire pour que des psychologues de la connaissance apportent des réponses sur l'apprentissage et que les pédagogues suggèrent celle de l'évaluation formative.

Dans ma pratique d'enseignante, la logique ne fut pas la même : j'ai d'abord découvert et appliqué l'évaluation formative pour ensuite comprendre le changement qu'elle induisait dans le rapport au savoir et enfin découvrir les conséquences de cette nouvelle évaluation sur la réussite scolaire.

La logique du chercheur n'étant pas toujours celle du praticien, le lecteur pourra donc aborder ces trois thèmes selon sa propre logique.

1.3.1 Une réussite scolaire plus démocratique

Un enseignement démocratique

« (...) l'enseignement réellement démocratique est celui qui se donne pour fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné (...) »

(Bourdieu & Passeron, 1964, p. 114).

Comment en effet ne pas se référer à Bourdieu et Passeron (1964) quand on parle d'enseignement plus démocratique. Même si leurs écrits ont presque quarante ans, ils restent, comme nous le verrons plus loin avec les recherches de Pierre Marc, d'une indéniable réalité aujourd'hui.

Pour ces deux auteurs, dont les idées ont été projetées sur le devant de la scène par les événements de mai 1968, l'école est la voie unique d'accès à la culture pour des individus d'origine sociale défavorisée : elle serait donc la voie royale de démocratisation de l'enseignement.

Pourtant l'école, ignorant les inégalités sociales devant la culture, les accentue ; elle va même jusqu'à dénigrer sa propre culture en privilégiant la culture héritée quand, par exemple, elle juge mal un élève en disant que son travail (ou que lui-même) est « trop scolaire ». L'école est aveugle aux inégalités sociales ; elle persiste à expliquer la réussite et l'échec scolaire par des inégalités naturelles, des inégalités de dons.

Autant dans l'enseignement que dans la sélection, les professeurs pensent que les élèves sont égaux en droits et en devoirs et, si parfois ils adaptent leur enseignement, c'est en faveur des élèves les moins doués mais jamais en faveur des plus défavorisés socialement.

Marc (1996/1999) démontre que l'école obligatoire est incapable d'assurer des parcours scolaires statistiquement comparables pour tous les élèves qui sont obligés de la fréquenter. Il fait remarquer que si, dans les années 1970, des statistiques montrant les inégalités scolaires furent livrées en abondance, dans les années 1980, les études sur ce sujet se sont raréfiées et il évoque la raison suivante : « *ce singulier silence réside dans la démobilisation qui accompagnerait la prise de conscience de l'inégalité socio-scolaire par le corps enseignant* » (Marc, 1996/1999, p. 13).

Cet auteur signale aussi qu'il y a dans le corps enseignant un fort attachement à l'idée de l'égalité des chances et que les maîtres s'indignent lorsque cette valeur est menacée ; il y a donc nécessité à continuer à *informer le corps enseignant*, même si celui-ci ne parviendra pas seul à lutter contre ces inégalités. « (...) *travailler à faire évoluer l'école fait à notre sens partie intégrante de la tâche de l'enseignant* » (Marc, 1996/1999, p. 3).

Plus loin, pourtant, Pierre Marc constate que les enseignants répugnent à accepter l'idée de « la reproduction socio-scolaire » mais que cette attitude de l'autruche est inacceptable car elle garantit l'immobilisme de l'institution et renforce un sentiment d'impuissance qui rend les enseignants peu enclins à l'action.

« C'est à chacun de se doter d'une position en fonction de ses attitudes personnelles et politiques et de savoir pertinemment qu'à ne pas s'occuper d'un résultat qui révèle l'inégalité du fonctionnement de l'école il entérine ce fonctionnement, ce qui, en pays démocratique, reste son droit, et qu'à s'en occuper dans un sens d'« égalisation des chances », (...), il tente de démocratiser ce fonctionnement. (...) qui laisse s'exercer une inégalité s'en satisfait ; qui tente de la réduire œuvre à démocratiser l'école » (Marc, 1996/1999, p. 18).

Marc, quand il enjoint les maîtres à faire évoluer l'école, rejoint ses prédécesseurs qui disaient déjà : « *Mais rien dans la logique du système ne s'oppose à ce que l'on introduise la considération des inégalités réelles dans l'enseignement proprement dit.* » (Bourdieu & Passeron 1964, p. 106), montrant ainsi aux enseignants qu'ils n'ont pas le droit de se sentir impuissants devant le système.

Les sciences de l'éducation ont mis en évidence le rôle des contenus de la culture scolaire dans la genèse de certains échecs, expliquant que la distance entre la norme scolaire et la culture initiale due à la famille et à la classe sociale d'origine était inégale entre les élèves.

Marc (1984) parle du phénomène d'acculturation « intraculturelle » expliquant que les élèves des classes sociales défavorisées ont une sous-culture éloignée de la sous-culture scolaire alors que les élèves des classes sociales plus favorisées ont, au contraire, une sous-culture proche de la sous-culture de l'école.

Un élève pourrait se trouver à l'école comme en un pays étranger même s'il semble parler la même langue, avoir la même culture. Cette apparente identité culturelle (d'où le terme d'intra-culturel) est comme un « masque » qui empêche l'enseignant de percevoir des différences pourtant existantes.

Toute modification (on peut penser là à l'introduction de l'évaluation formative) qui va dans le sens d'une ouverture doit s'accompagner d'une réflexion dans l'ensemble du corps enseignant, sinon elle risque d'être une fermeture. Pour qu'une réforme d'envergure puisse être fonctionnante, elle doit introduire, chez les personnes qui l'appliquent quotidiennement, une réflexion permanente sur leurs modes « de penser, de sentir et d'agir » et sur l'accueil des autres modes « de penser, de sentir et d'agir ».

Le « handicap socioculturel »

Charlot (1997) nous oblige à revisiter les théories de Bourdieu et Passeron et des sociologues de l'éducation avec un autre regard.

La sociologie scolaire des années 60-70 a analysé l'échec scolaire en terme de différences entre positions sociales ; elle a démontré qu'il existe une corrélation statistique entre la position sociale des parents et la position scolaire des enfants. Bourdieu a parlé de « reproduction », d'« héritiers », de « transmission » du capital culturel, de « violence symbolique », mais la position scolaire des enfants n'est pas « héritée » comme s'hérite un bien, par testament. Cette position est produite par l'ensemble des pratiques familiales (surveiller les devoirs, aller au concert, au musée, en voyage, etc.) et, pour l'enfant, des pratiques de travail. La réussite scolaire n'est pas héritée ; elle est une affaire d'activités, de pratiques.

Charlot (1997) met en garde contre un glissement qui s'est produit : l'idée de reproduction, après avoir scandalisé, a été admise mais est devenue *l'explication* de l'échec scolaire : si certains enfants échouent à l'école, c'est « à cause » de leur origine familiale. Pourtant, si l'origine sociale a bien quelque chose à voir avec la non-réussite scolaire, elle ne produit pas l'échec scolaire.

Pour comprendre comment ce glissement s'est produit, il convient d'analyser l'expression « handicap socioculturel ». Le handicap socioculturel n'est pas un fait, c'est une « construction théorique », un façon d'interpréter ce qui se passe.

Cette théorie décrit trois formes de handicap socioculturel :

- la *déprivation* : l'enfant a un *manque* pour réussir à l'école,
- le *conflit culturel* : le handicap est lié à la différence entre la culture familiale et la culture scolaire (on rejoint ici l'idée d'acculturation intra-culturelle développée par Pierre Marc en 1984),

- la *déficience institutionnelle* : le handicap est un désavantage que produit l'institution par sa manière de traiter les enfants des familles populaires.

Si la première forme est considérée comme un manque caractéristique de l'enfant, les deuxième et troisième formes sont des handicaps relationnels.

Le handicap peut être un désavantage ou une compensation. A l'origine, le handicap était un désavantage imposé, dans une course, au cheval le plus rapide : on le défavorisait volontairement, ce qui donnait aux autres une compensation. Le plus fort était affecté d'un handicap, celui-ci étant relationnel. Mais cette notion s'est renversée : le handicap est devenu une déficience dont est affectée une personne ; c'est donc le plus faible qui a un handicap, celui-ci étant constaté et non attribué. Le handicap n'est plus une relation mais un manque.

Lorsqu'un élève est en échec, on pourrait se demander en quoi *l'activité* de l'élève ou du maître a dysfonctionné mais on raisonne, le plus souvent, en terme de manque : l'élève est en échec parce qu'il lui manque les ressources initiales, intellectuelles et culturelles, qui lui auraient permis d'apprendre. Ces ressources lui manquent parce qu'il vient d'une famille qui, elle-même, manque de ressources intellectuelles et culturelles.

Malgré les démentis des chercheurs, cette construction théorique qui attribue l'échec scolaire à l'origine familiale s'enracine dans l'expérience professionnelle ; elle prend appui sur des faits que l'enseignant peut observer dans sa classe.

« Il est exact que certains enfants ne parviennent pas à acquérir certains savoirs. Il est exact que souvent ils n'ont pas les bases nécessaires pour se les approprier. Il est exact qu'ils appartiennent souvent à des familles populaires. Ce ne sont pas les faits que je mets en cause mais la façon dont ils sont théorisés en termes de manques, de handicaps et d'origine, sans que soient posées la question du sens de l'école pour les familles populaires et leurs enfants ni celle de la pertinence des pratiques de l'institution scolaire et des enseignants eux-mêmes face à ces enfants. Ce que je mets en cause, c'est aussi le tri qui est ainsi opéré parmi les faits. Il est également avéré que certains enfants de milieux populaires réussissent malgré tout à l'école. Cela devrait fragiliser la théorie du handicap et de l'origine (...). Mais lorsqu'ils sont confrontés à un tel fait, les enseignants recourent à la notion de don : les élèves des familles populaires échouent à l'école à cause de handicaps dus à leur famille mais certains s'en sortent quand même parce qu'ils sont doués. »
« La théorie du handicap socioculturel prend certes appui sur des faits, mais sélectionnés et réinterprétés. »
(Charlot, 1997, p. 31).

Pour les enseignants, cette théorie du handicap social offre des bénéfices : elle les préserve des critiques directes puisqu'ils ne sont pas responsables des échecs, ceux-ci étant imputables à l'élève et à sa famille.

Le rôle de l'évaluation formative dans un enseignement plus démocratique

Quand Bourdieu et Passeron (1964) proposent de prendre en compte les privilèges ou les désavantages sociaux afin de hiérarchiser les sujets selon leur mérite réel, c'est-à-dire selon les obstacles surmontés ou quand, en faisant allusion à la sélection, ils observent qu'en soumettant aux mêmes épreuves et aux mêmes critères des sujets fondamentalement inégaux, on contredit la justice réelle, ils ont une vision de l'évaluation qui, bien que plus progressiste encore, est dans la ligne de l'évaluation formative d'aujourd'hui. Cette évaluation a pour but de favoriser la construction de compétences de haut niveau par le plus grand nombre d'élèves et vise à offrir une solution pour aider les élèves dans leurs apprentissages.

Pour Perrenoud (1998), l'évaluation formative ne demande pas une révolution mais elle ne peut se développer que si elle se fonde « sur une politique persévérante de démocratisation de l'enseignement ». Il plaide pour une sociologie de l'évaluation qui permet de comprendre que l'échec et la réussite scolaires ne résultent pas de la mesure des compétences réelles mais sont des *représentations* fabriquées par l'école.

1.3.2 Le rapport au savoir

Dans un enseignement essentiellement magistral, l'élève est spectateur du savoir ; la transmission du savoir est souvent une illusion.

L'apprenant doit avoir une relation autonome au savoir et une fréquentation heureuse de celui-ci. Il doit pouvoir faire appel aux compétences extérieures quand il en a besoin, ce qui développe chez lui des capacités à analyser l'environnement pédagogique. On développe aussi son initiative et sa responsabilité, qui sont deux facteurs importants pour l'autoformation. L'apprenant devrait avoir un rapport plus privilégié avec le savoir, qui parte d'un mouvement intérieur, autant affectif que cognitif.

L'apprenant doit bénéficier d'un temps d'exploration long, il doit pouvoir perdre du temps, tâtonner, cette phase d'exploration étant très active sur le plan cognitif. Il est nécessaire d'attacher de l'importance au processus d'apprentissage, d'observer, de piloter l'élève pendant ce temps où il construit son savoir.

Un climat « permissif » est propice à l'apprentissage. L'élève apprend à s'adapter, à modifier sa stratégie d'action grâce aux feedbacks qu'il reçoit. Selon Aumont et Mesnier (1992), l'acquisition des savoirs de base est une construction qui prend appui sur les pouvoirs de l'apprenant.

Estime de soi et motivation

L'élève doit avoir une représentation de ses compétences, de ses points forts et de ses points faibles ; cela lui donne une bonne image de soi, le soutient dans sa motivation et l'amène du désir de savoir à l'intention d'apprendre. Plus l'élève fera d'expériences d'apprentissage réussi, plus il renforcera sa motivation et s'engagera dans de nouveaux apprentissages.

La métacognition... comme outil de médiation au savoir

Lorsque l'apprenant découvre, par l'autoévaluation par exemple, que ses conceptions ne sont pas adéquates, cela engendre en lui un conflit intra-cognitif qui le pousse à réorganiser ses représentations, à chercher d'autres relations avec ses connaissances antérieures, à reformuler le problème, bref à rechercher un nouvel équilibre cognitif. C'est une prise de conscience, une métacognition. Le sujet réfléchit sur ses connaissances, sur ses propres processus mentaux, ses produits cognitifs. Grâce à la métacognition, l'élève contrôle, régule, orchestre ses processus mentaux.

Par l'évaluation formative, le maître peut jouer un rôle dans cette émergence du processus de métacognition, en aidant à l'analyse des pratiques, en suscitant le besoin d'analyser, de réfléchir sur la démarche cognitive. Pour Piaget, la prise de conscience favorise l'intériorisation de l'action.

Par la médiation, on favorise le passage de l'acte à l'abstraction, on aide à analyser l'écart entre la production de l'élève et le produit attendu. En incitant au savoir conscient (métacognition) sur les conditions de réussite, on permet le transfert de la compétence acquise à d'autres situations.

Le maître est aussi médiateur du savoir s'il reconnaît et suscite le sentiment de compétence en proposant un enjeu à l'apprenant et en lui manifestant sa confiance. Il l'est aussi en faisant entrer l'apprenant dans une relation à l'objet de savoir.

Etre médiateur du savoir, c'est avoir une fonction d'aide à l'appropriation des savoirs. Un aspect de cette fonction réside dans le choix du bon objet, en fonction d'un projet et du niveau préalable. Etre médiateur, c'est être organisateur de l'accès. L'apprenant est à côté de l'apprenant et non entre l'objet et l'apprenant ; il vise donc à favoriser l'autonomie de l'apprenant.

Evaluation traditionnelle et rapport au savoir

Pour Perrenoud (1998), l'évaluation traditionnelle non seulement fabrique l'échec mais appauvrit les apprentissages et provoque chez les élèves des stratégies utilitaristes, ceux-ci apprenant juste ce qu'il faut pour avoir une bonne note, avec le risque de tricherie et de bachotage qui s'installe. L'évaluation traditionnelle crée un rapport de force, une relation conflictuelle, peu propices à la coopération entre enseignants et élèves. L'enseignement ne peut être différencié, *« les élèves doivent progresser au même rythme et on passe au chapitre suivant lorsqu'une proportion « décente » de la classe semble avoir acquis des notions et savoir-faire. (...) Si bien que ce sont assez souvent les mêmes élèves qui, lorsqu'on passe au chapitre suivant, n'ont rien compris ou rien consolidé ; ils se trouvent donc, en fin d'année, en situation d'échec irrémédiable. »* (Perrenoud, 1998, p. 80).

Mais le savoir ne se construit pas de manière linéaire ; *« il y a des anticipations, des retours en arrière, des reconstructions intensives et des phases de latence. Un enseignement qui voudrait suivre le rythme de l'élève ne pourrait s'enfermer dans une stricte progression de chapitre en chapitre. »* (Ibid., p. 81).

Si l'on veut pratiquer une pédagogie centrée sur l'apprenant, tous les élèves ne peuvent pas progresser en même temps dans la maîtrise des mêmes contenus.

L'évaluation traditionnelle reste donc un obstacle à la pratique d'une pédagogie différenciée. Elle favorise l'évaluation d'acquis isolables et chiffrables au détriment du contrôle de compétences de haut niveau. En outre, bien que donnant l'impression d'une grande exactitude, l'évaluation traditionnelle cache beaucoup d'arbitraire.

Evaluation formative et rapport au savoir

Si l'évaluation traditionnelle peut biaiser le rapport au savoir, l'évaluation formative vise au contraire à en favoriser l'accès.

L'évaluation formative fait partie du renouveau global de la pédagogie ; elle amène de nouvelles pratiques d'enseignement centrées sur l'apprenant. L'enseignant n'est plus un dispensateur de savoir mais le créateur de situations d'apprentissage qui ont du sens et contiennent en elles-mêmes des moyens de régulation. Ce type d'évaluation amène à pratiquer une pédagogie égalitariste et ne favorise pas la compétition ; elle valorise plutôt le sentiment de maîtrise et l'estime de soi. Elle suppose une forme d'humilité où chacun reconnaît ses manques et ses incompréhensions. Pour qu'il puisse y avoir régulation, il faut une demande d'aide explicite ou implicite de la part de l'élève : *« Je n'y arrive pas, qu'est-ce que je peux faire ? »*.

On perçoit que la coopération doit l'emporter sur la compétition ; l'élève doit avoir confiance en son maître et en ses camarades : c'est le jeu de la transparence et l'élève doit avoir le sentiment qu'il aura plus à y gagner

qu'à y perdre. Mais tout n'est pas aisé, les élèves ont souvent peur de perdre la face ; ils cherchent à fuir leurs situations d'échec plutôt que de les affronter ; ils sauvent les apparences au lieu de reconnaître et dépasser leurs difficultés. L'élève essaie souvent de passer entre les mailles, de profiter des incohérences du système, de se faire oublier. L'évaluation formative restreint les mailles du filet en changeant la nature : par la densification et l'individualisation des régulations, elle oblige les individus à faire plus souvent le point sur leurs apprentissages et à agir en conséquence.

Avec l'évaluation formative, le maître abandonne le rapport au savoir comme un rapport de pouvoir ; il donne ce pouvoir à l'élève, ce qui est bénéfique pour l'acquisition des savoirs.

1.3.3 *Evaluation formative et évaluation formatrice*

Si j'ai choisi de présenter dans cette partie théorique, deux courants quelque peu distincts, c'est que tous deux, aujourd'hui, s'imbriquent et se confondent dans les pratiques actuelles (ou en voie d'introduction) d'évaluation formative.

L'évaluation formative

Le terme d'évaluation formative a été créé par Scriven en 1967 puis appliqué par Cronbach et Bloom à l'évaluation des élèves (Cardinet in Allal, Cardinet & Perrenoud, 1989). C'est une évaluation dont le but est de guider l'élève dans son travail scolaire en mettant en œuvre plusieurs procédés :

- affiner les outils de mesure afin de mieux évaluer la maîtrise des objectifs, ceux-ci devant être par ailleurs plus soigneusement définis, et par là améliorer le succès des dispositifs de remédiation. Ce soin dans la définition des objectifs s'accompagne d'une volonté de mieux expliciter les critères d'évaluation.
- apporter des informations plus larges sur la démarche de production de l'élève qu'un simple résultat chiffré, en vue d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages par une régulation de la progression, un renforcement de la réussite et une meilleure gestion des erreurs.

Pour Perrenoud (1998), l'évaluation formative cherche à situer les difficultés de l'élève dans sa progression de l'apprentissage. En cela, elle s'oppose à l'évaluation sommative qui fait, elle, le bilan d'un ensemble d'apprentissages et se distingue d'une évaluation diagnostique qui fait de l'élève un cas à traiter.

Dans une évaluation formative, l'erreur est considérée comme normale, caractérisant en fait le niveau de l'apprentissage.

« Toute action pédagogique repose sur une part intuitive d'évaluation formative, au sens où il y a inévitablement un minimum de régulation en fonction des apprentissages ou au moins du fonctionnement observable des élèves. Pour devenir une pratique réellement nouvelle, il faudrait cependant que l'évaluation formative soit la règle et s'intègre à un dispositif de pédagogie différenciée. C'est ce caractère méthodique, instrumenté et constant qui l'éloigne des pratiques communes. » (Perrenoud, 1998, p. 11).

L'évaluation formative a ceci de particulier qu'elle régule les apprentissages au niveau individuel et non au niveau du groupe-classe ; elle est donc couplée à une intervention différenciée. C'est pour cette raison que l'on parle toujours conjointement d'évaluation formative et de pédagogie différenciée.

Actuellement, les modèles proposés aux enseignants sont insuffisants ou trop complexes et les chercheurs tels que Allal, Weiss, Crahay, Rieben (Perrenoud, 1998) s'attachent à proposer de nouveaux instruments qui

prennent en compte l'intuition et la subjectivité et soient compatibles avec les nouvelles didactiques et les approches constructivistes de l'apprentissage.

Si aujourd'hui l'évaluation formative a remplacé l'évaluation traditionnelle dans beaucoup de classes du niveau primaire en Suisse romande, tout au moins en partie, ce n'est pas encore le cas dans les écoles du degré secondaire où elle en est à ses débuts.

Malgré l'introduction de cette évaluation formative, les décisions de sélection ou d'orientation sont encore souvent fondées sur des notes ou des appréciations qui attestent des acquis des élèves. L'évaluation formative est donc souvent ressentie comme une évaluation parallèle à la « vraie » évaluation.

Evaluation formative, didactique et plans d'étude

Faisant référence à Bain, Perrenoud (1998) dit que l'évaluation fait fausse route si elle se sépare de la didactique. « *Il me paraît (...) plus prometteur (...) de se situer en amont, pour réfléchir à la place des régulations des processus d'apprentissage dans les dispositifs didactiques, en connexion non seulement avec les idées d'évaluation formative, mais aussi d'individualisation des parcours de formation et de différenciations des traitements pédagogiques* » (Perrenoud, 1998, p. 101).

L'évaluation formative devrait donc à terme entrer dans les didactiques.

L'évaluation formative, régulateur individuel, peut permettre de mettre le doigt sur des incohérences et des ambitions d'apprentissages démesurés: « *lorsque beaucoup d'élèves d'un certain âge commettent les mêmes erreurs et qu'on ne peut y remédier aisément, parce qu'elles dépassent leur stade de développement intellectuel, lorsque certains types de savoirs marginalisent, systématiquement, une majorité d'élèves parce qu'ils sont trop éloignés de leur expérience et de leurs acquis antérieurs, il faut tout bonnement réviser le plan d'étude à la baisse ou le rendre plus proche de la vie, ou plus réaliste par rapport aux acquis antérieurs et aux attitudes des élèves. Toute pédagogie différenciée fonctionne comme un analyseur critique des plans d'étude* » (Perrenoud, 1998, pp. 180-181).

L'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice⁶ est un terme proposé par G. Scallon (Québec) en 1982 pour désigner les pratiques issues d'une recherche fondamentale dirigée par J.-J. Bonniol et conduite par G. Nunziati, dans les années 1974-1977, au lycée Marseilleveyre, à Marseille. Le but de cette recherche était d'étudier les effets d'une transformation des comportements d'évaluateurs sur les performances des élèves en difficulté.

Les objectifs prioritaires de cette évaluation formatrice sont:

- l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants,
- l'autogestion des erreurs,
- l'anticipation (anticiper la démarche à suivre, les étapes intermédiaires, les résultats des opérations projetées, les régulations possibles) et la planification (choix d'une stratégie) de l'action.

Dans cette évaluation formatrice, l'autoévaluation correcte est devenue une compétence primordiale à construire. La régulation n'incombe plus à l'enseignant seul mais devient un outil de construction des savoirs dont l'élève a besoin.

⁶ Tout ce qui concerne l'évaluation formatrice a été tiré de l'article de Nunziati, 1990.

Selon les résultats de cette recherche, ces nouvelles méthodes d'évaluation peuvent être considérées comme très efficaces puisque :

- les élèves de la classe expérimentale ont obtenu, à l'épreuve de français du baccalauréat, une moyenne au-dessus de la moyenne nationale (entre 10 et 11 contre 7 ou 8),
- la réussite au baccalauréat en terminale a été de 85 %, contre 55 % dans le même établissement l'année précédente.

Il convient de dire, à l'inverse de ce qu'on aurait pu imaginer, que les expérimentateurs n'ont demandé aucun aménagement des emplois du temps, ni aucune modification de l'examen final.

Evaluation formatrice et didactique

Pour G. Nunziati (1990), l'évaluation formatrice, soutenue par les théories de l'apprentissage, s'inscrit dans le domaine de la didactique. Elle bouleverse les représentations que les enseignants se sont construites empiriquement sur la matière à enseigner, les mécanismes d'apprentissage et le rôle social du savoir.

Former les enseignants à une évaluation plus formatrice

« Pour se former, il faut accepter de se transformer ». Si ceci est vrai pour toute formation, c'est particulièrement pertinent pour la formation en évaluation et c'est certainement pour cette raison que l'introduction d'une nouvelle évaluation entraîne tant de réticences, tant de frein au changement : une transformation n'est jamais facile à entreprendre car elle engendre une angoisse due à la déstabilisation des connaissances empiriques sur lesquelles le sujet s'appuyait jusqu'alors.

Selon Nunziati (1990), la formation des enseignants passe par trois transformations :

1) Transformer les points de vue

Les théories et les recherches qui guident la formation en évaluation formatrice bousculent les représentations des enseignants mais cette transformation est importante car aucun changement pédagogique ne peut s'opérer si les modèles empiriques qui dictent les anciens comportements n'évoluent pas. Des connaissances nouvelles et de nouveaux modèles pédagogiques doivent être acquis.

Changer le statut de l'erreur et le discours pédagogique.

Changer le statut de l'erreur, c'est reconnaître que l'erreur n'est pas une faiblesse mais plutôt une démarche d'assimilation, qu'elle traduit l'intégration d'une nouvelle connaissance. Comprendre que si l'élève maintient l'erreur, ce n'est pas à lui qu'en incombe la responsabilité, mais que c'est le dispositif de remédiation qui n'est pas optimal. Cette vision des choses oblige à chercher les causes de l'échec scolaire non plus en dehors de l'école mais à l'intérieur du dispositif d'enseignement.

Changer le discours pédagogique, c'est accepter que la parole du maître ne soit pas toute puissante, qu'elle ne suffise pas toujours, qu'expliquer plusieurs fois n'est pas forcément efficace mais que c'est le plus souvent à travers l'action que l'élève construit ses connaissances. Cela implique de passer du modèle transmissif au modèle constructiviste.

Passer de l'implicite à l'explicite

Dans une séquence d'enseignement résident beaucoup d'implicites concernant les objectifs et les critères d'évaluation. Le maître doit donc prendre conscience que, pour qu'une séquence d'enseignement devienne

véritablement une séquence d'apprentissage, il doit construire ses cours à partir d'objectifs clairs et de critères d'évaluation qu'il partage avec ses élèves. Se contenter d'exercices d'entraînement pour apprendre n'est plus suffisant mais les maîtres ne connaissent parfois pas d'autres méthodes.

Accepter d'acquérir des connaissances scientifiques sur l'apprentissage

Il ne sert à rien d'essayer d'innover en matière d'évaluation si les enseignants ne deviennent pas de véritables professionnels de l'apprentissage, remplaçant leurs connaissances empiriques par des modèles scientifiques fondés, leur permettant par exemple de savoir qu'un élève n'apprend pas de façon linéaire du plus simple au plus complexe mais organise ses connaissances anciennes et apprend par « sauts » en faisant cohabiter ce qui est complexe et ce qui est simple.

2) Transformer le champ des connaissances initiales

L'enseignant doit modifier les notions de motivation qui sont les siennes. La motivation n'est pas, comme le pensent généralement les enseignants, liée à la séduction, ou à la manière dont est présentée la notion, mais à ce que l'élève anticipe des réussites que l'apprentissage va permettre et des bénéfices qu'il en escompte.

On perçoit bien là que la motivation est liée à l'évaluation formatrice par la pédagogie de la réussite qu'elle entraîne.

3) Transformer les pratiques pédagogiques

La transformation des pratiques résulte des transformations des points de vue et du champ des connaissances ; elle se fait progressivement.

1.4 L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

**L'évaluation formative est un « outil » de médiation au savoir
qui permet une réussite scolaire plus démocratique**

A partir de cette hypothèse, je souhaite démontrer que l'évaluation formative est un « outil » à la disposition des enseignants qui peut changer le rapport que les élèves ont avec le savoir.

L'utilisation de cet outil dans l'enseignement peut entraîner une réussite scolaire plus démocratique. J'emploie dans ce travail le mot démocratique dans le sens étroit du terme, comme le définit Hutmacher (1998), c'est-à-dire qui correspond à un processus d'égalisation des chances d'accès aux institutions de formation entre les différents groupes sociaux, ici les enfants originaires de champs sociaux différentes.

Le terme « outil » utilisé dans mon hypothèse mérite quelques explications.

Selon mon expérience, l'évaluation formative est un véritable outil d'enseignement mais un outil avant tout intellectuel et socio-affectif : un état d'esprit. Les grilles d'évaluation, les fiches d'objectifs ne sont que la partie visible de cet outil complexe qui demande à l'enseignant, comme on l'a vu dans la partie théorique, une transformation de ses connaissances et de ses représentations en ce qui concerne l'apprentissage et l'évaluation.

1.5 LE CHOIX DES VARIABLES ETUDIÉES

L'évaluation formative n'étant pas encore utilisée de manière systématique à l'école secondaire, il était difficile de trouver un champ de recherche pour soumettre mon hypothèse à l'épreuve de la réalité.

Néanmoins, profitant de l'arrivée d'une nouvelle méthode d'allemand, introduite en août 1999, qui a la particularité d'avoir inclus, dans sa didactique, de l'évaluation formative, j'ai décidé de comparer les résultats en allemand des élèves des classes d'orientation du canton de Neuchâtel avant et après l'introduction de la nouvelle méthode *Auf Deutsch*.

Il ne s'agit pas véritablement de l'utilisation d'une évaluation formative puisque les maîtres d'allemand n'ont pas reçu de formation à une nouvelle évaluation mais je fais l'hypothèse que la présence d'une évaluation formative suggérée dans la phase d'apprentissage proposée dans la nouvelle didactique pourrait déjà amener une modification du rapport au savoir et une meilleure réussite.

Les résultats comparés proviennent d'évaluations sommatives mais ces évaluations devaient, pour l'année 1999, avoir été précédées de phases d'évaluation formative qui pourraient avoir modifié les résultats.

Les deux méthodes d'allemand utilisées ne sont pas identiques mais ce qui représente à mon sens leur plus grande différence est la présence, dans l'une des deux, d'une évaluation formative intégrée à la didactique.

1.5.1 Les variables indépendantes

Première variable indépendante : les deux méthodes d'allemand

Présentation de la méthode Deutsch Konkret, ancienne méthode

Cette méthode a été utilisée de 1987 à 1998, en 6^{ème}, soit en classe d'orientation et en classe de transition. Le programme prévu pour l'année était de six chapitres, soit une moyenne de six semaines d'enseignement par chapitre, à raison de trois périodes d'allemand par semaine. Chaque chapitre contenait des savoirs à maîtriser en vocabulaire, grammaire et conjugaison. Les compétences globales visées étaient au nombre de quatre : expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite.

L'enseignement était dispensé par le maître ; le travail était donc essentiellement frontal et il ne pouvait y avoir de véritable pédagogie différenciée, tous les élèves devant avancer au même rythme. Si la compréhension orale était assez développée grâce à des cassettes, l'activité de chaque élève demeurait relativement restreinte en ce qui concerne l'expression orale. Une part importante de l'apprentissage se faisait sous forme d'une mémorisation dont la plus grande partie s'effectuait à la maison. Selon ce qui est en général en vigueur dans les didactiques traditionnelles, les élèves n'avaient aucun choix concernant les savoirs qu'ils devaient connaître.

Presque tous les savoirs abordés dans un chapitre étaient censés être maîtrisés par les élèves à la fin du chapitre. La didactique elle-même ne proposant aucune évaluation, l'évaluation pratiquée était essentiellement de type sommatif. Aucun matériel de contrôle des compétences n'étant fourni, aucune consigne concernant le type de compétence à contrôler n'étant donnée, le maître avait toute liberté de privilégier le contrôle d'un certain type de compétence plutôt que d'un autre. Evidemment, les objectifs visés ne pouvaient être connus des élèves que si le maître les rédigeait lui-même et les transmettait. Dans la pratique, le contrôle des compétences écrites, plus facile à organiser, était privilégié.

La méthode Auf Deutsch : plus qu'un nouveau moyen d'enseignement, une nouvelle didactique

Cette nouvelle méthode d'apprentissage de l'allemand a été introduite en août 1999 dans toutes les classes de 6^{ème} du canton de Neuchâtel (1^{ère} année secondaire). Comme la méthode d'apprentissage précédente, elle vise à développer des compétences en expression orale et écrite et en compréhension orale et écrite.

Pendant l'année scolaire, les élèves doivent parcourir quatre chapitres dont la structure est toujours identique. Chaque chapitre est composé de neuf leçons ; une leçon se travaille en une semaine, soit trois périodes d'allemand, ce qui correspond pour l'année à quatre fois neuf semaines.

Dans les quatre premières leçons de chaque chapitre, les élèves sont mis en situations diverses d'apprentissage intensif : jeux, enquêtes, dialogues etc. Le maître devient un organisateur de situations d'apprentissage et n'est plus un distributeur de savoir. Les élèves travaillent très fréquemment en apprentissage coopératif ou en partenariat ; chaque élève est ainsi constamment en activité.

Des objectifs auxquels les élèves ont accès

La dernière leçon de chaque chapitre décrit les objectifs de savoirs que l'élève doit maîtriser ; ceux-ci sont toujours à disposition dans le livre ; ils sont parfaitement compréhensibles et souvent exemplifiés (annexe 2).

Evaluation formative et autre rapport au savoir

Apparition de l'autorégulation

Après les quatre premières leçons, l'élève peut contrôler son savoir, seul ou avec un camarade ; il dispose pour cela, dans son livre d'allemand, d'une liste d'objectifs des savoirs (annexe 2) puis d'un test intermédiaire (*Zwischentest*, annexe 3) qu'il trouve dans son cahier de travail.

La 5^{ème} leçon, qui dure une semaine, s'intitule *Grosse Pause* ; elle laisse du temps pour une remédiation qui se fait en fonction des résultats au test intermédiaire. Cette leçon de pause offre diverses activités pour les élèves qui n'ont pas ou peu de remédiation à effectuer.

Après cette semaine de pause suivent trois leçons dont les apprentissages sont des reprises ou des apprentissages plus légers. L'élève a ainsi du temps pour intégrer le plus grand nombre possible des savoirs approchés au cours des leçons précédentes.

De l'autoévaluation, de l'évaluation mutuelle et de la coévaluation

Chaque élève dispose, dans son cahier de travail, d'une feuille de contrôle des objectifs *Lernzielkontrolle*, contrôle du but d'apprentissage (annexe 4). Il se teste seul (autoévaluation), avec un camarade (évaluation mutuelle) ou avec l'aide du maître (coévaluation). Un contrôle de répétition, *Wiederholung*, est prévu dans le livre à la fin de chaque chapitre. Tous les élèves peuvent ainsi se rendre compte s'ils maîtrisent les savoirs prévus.

Après cette longue phase d'apprentissage entrecoupée d'évaluations formatives, une évaluation pour note (sommatrice) peut être effectuée. Un modèle d'évaluation sommatrice est proposé dans la didactique de la méthode ; ce contrôle porte toujours sur des savoirs *en deçà* des apprentissages effectués au cours des neuf leçons du chapitre, il est donc accessible à la plupart des élèves. Il s'agit là d'un choix de pédagogie de la réussite.

Une pédagogie différenciée

Cette nouvelle didactique de l'enseignement de l'allemand induit une pédagogie différenciée :

- par le temps d'apprentissage qu'elle laisse aux élèves,
- par les activités différenciées qu'elle propose en fonction du niveau des élèves,
- par la multitude des savoirs mis à disposition dans les activités d'apprentissage, auxquels les élèves peuvent accéder par le cheminement qui leur convient, au moment où ils s'en sentent capables.

Le choix du savoir

Cette didactique propose que, dans chaque leçon, les élèves *choisissent* le vocabulaire qu'ils désirent apprendre en fonction de leurs intérêts personnels (8 mots par semaine). Ce vocabulaire différent d'un élève à l'autre enrichit les échanges linguistiques à l'intérieur de la classe tout en personnalisant les savoirs.

Evaluation formative intégrée qui différencie les deux didactiques

Ce nouveau moyen d'enseignement intégrant une pédagogie différenciée associée à une évaluation formative conduit à une didactique qui me paraît suffisamment différente de la didactique conduite avec le moyen d'enseignement précédent pour convenir à l'analyse comparative des résultats des élèves que je me propose d'effectuer.

L'analyse comparative effectuée ne porte en aucun cas sur la valeur de telle ou telle méthode pour apprendre l'allemand, ni sur le fait que les élèves savent mieux ou moins bien l'allemand en 1999 qu'en 1998. La comparaison porte uniquement sur le fait que ces deux méthodes d'enseignement diffèrent sur le plan de l'évaluation et du rapport au savoir.

Deuxième variable indépendante : l'origine socio-économique des élèves

Les catégories socio-économiques des élèves, selon la liste que l'office de la statistique intercantonale des écoles a établi dès 1967-1968, tiennent compte de la profession du soutien légal et de la situation dans la profession. Selon les réponses données à ces deux questions, l'élève est affecté à l'un des six groupes socio-économiques suivants :

1. Ouvriers et employés,
2. Cadres inférieurs,
3. Cadres supérieurs,
4. Agriculteurs (indépendants ou non, sans les ouvriers et domestiques agricoles),
5. Professions indépendantes dans l'artisanat, le commerce et les transports,
6. Ménagères, autres.

Le lecteur trouvera dans l'annexe 5 des remarques générales sur la formation de ces six groupes.

1.5.2 Une variable dépendante (variable observée) : les moyennes d'allemand

La variable dépendante est constituée par les moyennes annuelles d'allemand calculées sur l'ensemble de toutes les notes obtenues pendant l'année scolaire. Dans le canton de Neuchâtel, les notes vont de 1, la moins bonne note, à 6, la meilleure, avec des ½ points. En dessous de 4, les moyennes sont insuffisantes. Les

résultats de la recherche sont les effectifs d'élèves des classes d'orientation du canton ayant obtenu des moyennes :

- allant de 2, moins bonne moyenne obtenue, à 6, meilleure moyenne annuelle obtenue avec la méthode d'allemand *Deutsch Konkret*, méthode utilisée jusqu'à l'année scolaire 1998-1999 (notée 1998 dans l'analyse comparative),
- allant de 2.5, moins bonne moyenne obtenue, à 6, meilleure moyenne annuelle obtenue avec la méthode *Auf Deutsch*, méthode utilisée dès août 1999 (notée 1999 dans l'analyse comparative).

1.5.3 Une variable non contrôlable

L'utilisation (ou la non-utilisation) de la didactique par les maîtres est une variable tout à fait incontrôlée dans cette recherche. La formation des maîtres à la nouvelle méthode *Auf Deutsch* a été une formation à un nouveau moyen d'enseignement plutôt qu'une préparation à l'utilisation d'une nouvelle didactique. L'accent a principalement été mis sur des points méthodologiques : comment est abordée la grammaire, comment s'apprend le vocabulaire, quels jeux peut-on proposer aux élèves, quel est le plan de cheminement des leçons, jusqu'où faut-il aller dans le programme, etc.

Un seul cours facultatif a abordé la présence d'une évaluation formative intégrée à cette nouvelle didactique ; ce cours a plus particulièrement mentionné l'apport de l'autoévaluation.

Les maîtres auront-ils utilisé l'évaluation formative intégrée ? La question reste ouverte.

Chaque maître restait libre de pratiquer la pédagogie qui lui convenait ; il n'était par exemple pas obligé de faire passer aux élèves les contrôles prévus par la nouvelle méthode. Mais, de manière générale, on peut estimer que les enseignants restent assez proches de la méthode proposée dans la première année où celle-ci est mise en place ; je n'ai cependant aucun renseignement précis à ce sujet.

PARTIE II : LA METHODE DE RECHERCHE

La méthode choisie pour soumettre mon hypothèse à l'épreuve de la réalité est une méthode qui consiste à comparer des effectifs observés émanant de deux conditions différentes : utilisation ou non de l'évaluation formative dans une didactique d'enseignement.

2.1 ECHANTILLON

Résultats en allemand (donnés par la moyenne annuelle) de l'ensemble des élèves des classes d'orientation du canton de Neuchâtel soit :

- en 1998 (ancienne méthode) : 1575 élèves
- en 1999 (nouvelle méthode) : 1626 élèves⁷

2.2 PROCEDURE

La récolte des données a été effectuée auprès de l'office régional de la statistique scolaire (ORESTE). La comparaison porte sur :

⁷ Les tests statistiques effectués tiennent compte de cette différence d'effectifs.

- les effectifs d'élèves ayant obtenu des moyennes annuelles d'allemand comprises entre 2 et 4 et entre 4.5 et 6, avec des ½ points, avant l'introduction de la nouvelle méthode d'enseignement de l'allemand (1998) et après (1999),
- les effectifs d'élèves de chaque catégorie socio-économique ayant obtenu des moyennes annuelles d'allemand comprises entre 2 et 4 et entre 4.5 et 6, avec des ½ points, avant l'introduction de la nouvelle méthode d'enseignement de l'allemand (1998) et après (1999),
- l'orientation des élèves dans les différentes sections, avant l'introduction de la nouvelle méthode d'enseignement de l'allemand (1998) et après (1999).

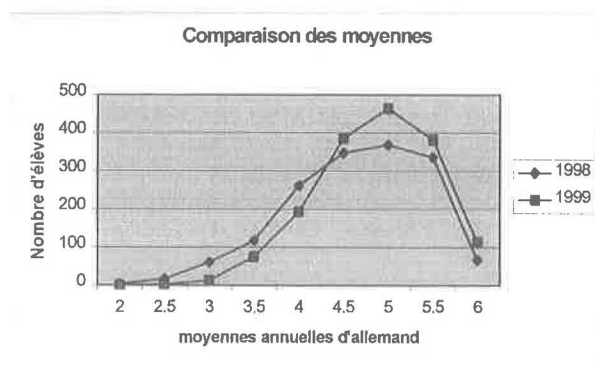
PARTIE III : RESULTATS

3.1 RESULTATS, GRAPHIQUES, TABLEAUX ET COMMENTAIRES

3.1.1 Résultats observés et didactiques d'enseignement utilisées

Peut-on dire qu'il y a un lien entre les résultats observés et la didactique d'enseignement utilisée ? Ce premier graphique montre clairement que la didactique utilisée en 1999 donne des résultats qui diffèrent sensiblement de ceux de l'année précédente⁸. Il indique qu'avec la nouvelle didactique, il y a moins d'élèves qui obtiennent des moyennes situées entre 2 et 4 et que plus d'élèves ont des moyennes situées entre 4.5 et 6.

Graphique 1



Afin de voir si ces différences sont véritablement significatives, on utilise le test du χ^2 qui mesure l'écart entre la répartition aléatoire (ou théorique) et la répartition observée. Si la répartition aléatoire et la répartition observée sont identiques, alors l'hypothèse nulle (H_0) est retenue. L'hypothèse alternative (H_1) est retenue s'il y a une différence significative entre la répartition observée et la répartition aléatoire⁹.

⁸ Les courbes des années 1994 à 1997 ne diffèrent pratiquement pas de la courbe de 1998.

⁹ Le risque d'erreur retenu est de $\leq 5\%$ ($p = .05$) ; si le χ^2 calculé est supérieur ou égal au χ^2 théorique de la table, H_0 est rejetée ; la différence est alors considérée comme significative. La répartition des effectifs des élèves étant déséquilibrée entre les années considérées, il a été calculé un effectif théorique qui tient compte de ces disparités.

Tableaux 1

Effectifs observés

Notes	1998	1999	total
2 à 4	457	281	738
4.5 à 6	1118	1345	2463
total	1575	1626	3201

$\chi^2 = 62.25$ pour $\lambda = 1$ et $p = .05$

Répartition aléatoire

363	375
1212	1251

En comparant effectifs observés et répartition aléatoire, on retrouve les disparités révélées par le graphique 1. **Les différences entre les résultats obtenus avec l'ancienne didactique et ceux obtenus avec la nouvelle sont tout à fait significatives puisque le χ^2 calculé (62.25) est supérieur au χ^2 de la table (3.84).** Il est intéressant d'examiner plus précisément d'où provient cette différence.

	2 à 4 / 1998	2 à 4 / 1999	4.5 à 6 / 1998	4.5 à 6 / 1999	Total
Effectifs observés	457	281	1118	1345	3201
Effectifs théoriques	363	375	1212	1251	3201
Ecart	+ 94	- 94	- 94	+ 94	
χ^2 partiels	24.34	23.56	7.29	7.06	62.25

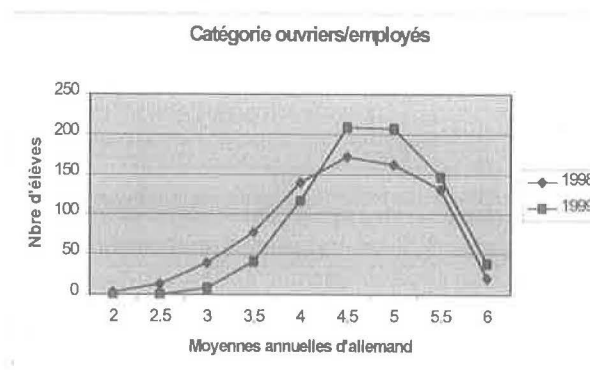
En observant ce deuxième tableau, on remarque que c'est de manière très claire la variation dans les notes de 2 à 4 qui influence le plus le résultat.

On peut donc dire que la didactique utilisée influence de manière significative les résultats des élèves. C'est surtout dans les notes 4 et inférieures à 4 que la différence est la plus importante. Il y a moins de mauvaises moyennes annuelles d'allemand avec la nouvelle didactique et plus de bonnes moyennes.

3.1.2 Résultats et catégories socio-économiques des élèves

Les résultats varient-ils en fonction de la catégorie socio-économique des élèves ?

Graphique et tableau 2 : Catégorie ouvriers/employés



Effectifs observés pour la catégorie ouvriers/employés

Notes	1998	1999	total
2 à 4	272	166	438
4.5 à 6	485	601	1086
total	757	767	1524

$\chi^2 = 37.36$ pour $\lambda=1$ et $p=.05$

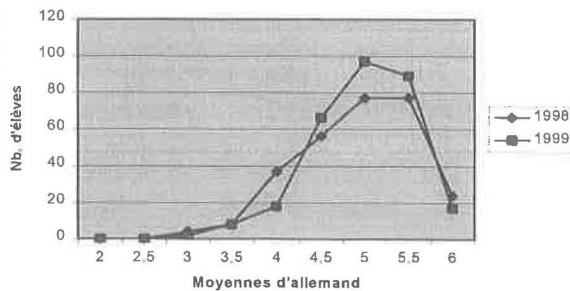
Répartition aléatoire

218	220
539	547

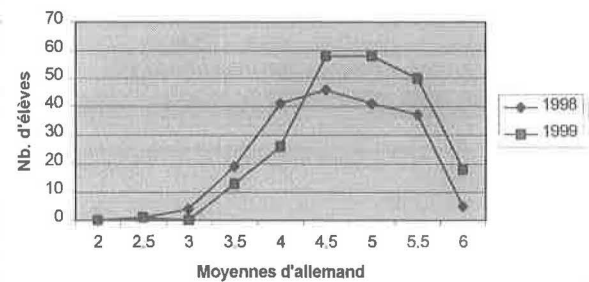
Comme le montrent les graphique et tableau 2, les élèves issus de milieux ouvriers ou employés bénéficient notablement de la nouvelle didactique de l'allemand.
Le test du χ^2 prouve que cette différence est fortement significative ($p .05$).
Ces élèves ont moins de moyennes insuffisantes et plus de moyennes situées entre 4.5 et 6.

Graphiques et tableaux 3 et 4 : catégories cadres inférieurs et artisans/commerçants

Catégorie cadres inférieurs



Catégorie artisans / commerçants



Effectifs observés pour la catégorie cadres inférieurs

Notes	1998	1999	total
2 à 4	49	28	77
4.5 à 6	234	269	503
total	283	269	580

$\chi^2 = 7.23$ pour $\lambda = 1$ et $p = .05$

Répartition aléatoire

38	39
245	258

Les élèves issus de la catégorie cadres inférieurs bénéficient eux aussi de manière significative de la nouvelle didactique de l'allemand.
Cette différence est moins nette que pour les élèves issus de la catégorie ouvriers/employés.

Effectifs observés pour la catégorie artisans/commerçants

Notes	1998	1999	total
2 à 4	65	40	105
4.5 à 6	129	184	313
total	194	224	418
$\chi^2 = 13.07$ pour $\lambda = 1$ et $p = .05$			

Répartition aléatoire

49	56
145	168

Les élèves issus de la catégorie artisans / commerçants bénéficient de manière significative de la nouvelle didactique de l'allemand. Cette différence est plus nette que pour les élèves issus de la catégorie cadres inférieurs mais bien moins nette que pour les élèves issus de la catégorie ouvriers / employés.

Tableau 5 : catégorie cadres supérieurs

Effectifs observés pour la catégorie cadres supérieurs

Moyennes	1998	1999	total
2 à 4	29	20	49
4.5 à 6	191	214	405
total	220	234	454
$\chi^2 = 2.27$ N.S.			

Répartition aléatoire

24	25
196	209

Pour les élèves issus de la catégorie cadres supérieurs, la différence constatée n'est pas significative. Comme les résultats obtenus par ces enfants sont rarement inférieurs à 4, certains effectifs du tableau sont restreints et rendent de toute manière difficile l'obtention d'un χ^2 significatif. On remarquera que les écarts entre l'effectif observé et la répartition aléatoire sont plus faibles que pour les catégories où les différences sont significatives.

Catégories agriculteurs et ménagères/autres

Pour les élèves issus des catégories agriculteurs et ménagères/autres, les différences constatées ne sont pas significatives (les effectifs de ces deux catégories sont faibles : quand les effectifs baissent, le χ^2 devient une épreuve statistique moins puissante).

En résumé, trois catégories d'élèves obtiennent de manière statistiquement marquée de meilleurs résultats avec la nouvelle didactique d'allemand, qui inclut une évaluation formative, utilisée en 1999 :

- les élèves issus de la catégorie ouvriers/employés révèlent l'accroissement le plus significatif,
- les élèves issus de la catégorie artisans/commerçants,
- les élèves issus de la catégorie cadres inférieurs.

3.1.3 Résultats relevés et orientation des élèves

L'amélioration des résultats relevés en allemand a-t-elle eu une incidence sur l'orientation des élèves ?

La moyenne d'allemand a une importance dans le nombre de points (obtenus par l'addition des 3 moyennes annuelles) qu'il faut obtenir pour aller en section de maturités ou en section moderne :

- 15 points en français, mathématiques, allemand pour aller en section de maturités,
- 13 points en français, mathématiques, allemand pour aller en section moderne.

Les données suivantes ne portent que sur les élèves ayant fréquenté la classe d'orientation et ne tiennent pas compte des élèves de classe de transition, qui sont orientés directement en section préprofessionnelle.

Tableau 6 : Effectifs observés dans les sections secondaires

Sections	1998	1999	Total
Maturités	729	778	1507
Moderne	426	440	866
Préprofessionnelle	336	346	682
Non promu	84	62	146
Total	1575	1626	3201
$\chi^2 = 4.48$ N.S.			

Répartition aléatoire

741.6	765.5
426.1	439.9
335.5	346.4
71.8	74.2

L'absence de différence significative dans ces répartitions montre qu'elles sont comparables en 1998 et 1999. Il n'y a donc pas **d'incidence globalement significative de l'amélioration des résultats d'allemand sur l'orientation des élèves**. (On peut cependant relever que l'effectif des élèves orientés en section de maturités s'est élevé en 1999 et que l'effectif des élèves non promus a baissé).

L'amélioration des résultats relevés en allemand a-t-elle eu une incidence sur l'orientation des élèves issus de la catégorie socio-économique ouvriers/employés, c'est-à-dire de celle dont les résultats se sont améliorés de la manière la plus significative ?

On ne relève une différence entre effectif observé et répartition aléatoire qu'en ce qui concerne l'orientation des élèves en section de maturités et les non promotions.

Tableau 7 : orientation des enfants de la catégorie ouvriers/employés

Notes	1998	1999	total
Maturités	289	295	584
Non promus	57	37	94
total	346	332	678
$\chi^2 = 4.06$ pour $\lambda = 1$ et $p = .05$			

Répartition aléatoire

298	285
48	46

L'amélioration des résultats obtenus en allemand a donc une incidence significative, bien que modeste, sur l'orientation des élèves de cette catégorie. Une analyse plus serrée montre toutefois que ce qui influence cette orientation est la différence observée entre les effectifs des élèves non-promus et non la différence observée dans l'orientation des élèves en section de maturités.

Lors de la comparaison des moyennes annuelles d'allemand de cette catégorie d'élèves (graphique 2), on avait repéré une différence entre 1998 et 1999 au niveau des effectifs d'élèves ayant obtenu des moyennes de 4 ou inférieures à 4, ce qui permet de comprendre la diminution des non promotions.

3.2 DISCUSSION DES RESULTATS

3.2.1 *Evaluation formative et résultats en allemand*

Les élèves obtiennent de meilleures moyennes d'allemand avec une didactique qui inclut une évaluation formative.

Mais face à ce résultat global, et en regard de l'hypothèse de départ, on doit se demander si c'est véritablement l'évaluation formative qui permet cette amélioration ou si un autre facteur, lui aussi différent dans les deux méthodes, pourrait avoir une telle influence. C'est avec l'examen des options théoriques sélectionnées que l'on peut le mieux répondre à cette interrogation.

L'évaluation formative introduite dans la nouvelle didactique bouleverse complètement la pédagogie et, consécutivement, modifie le rapport que les élèves ont au savoir. Il est difficile de croire que ce type d'évaluation n'est pas le facteur déterminant dans les différences de résultats observées.

Le premier argument porte sur l'amélioration elle-même des résultats qui offre à l'élève une fréquentation plus heureuse du savoir. Plus l'élève fait d'expériences d'apprentissage réussies, plus il renforce sa motivation et s'engage dans de nouveaux apprentissages.

Le deuxième argument est que l'évaluation formative offre constamment à l'élève une représentation de ses compétences, de ses points forts et de ses points faibles, ce qui lui donne une bonne image de lui-même et le soutient dans son désir d'apprendre. Toutes les démarches d'évaluation qui sont proposées dans cette nouvelle didactique (autoévaluation, évaluation mutuelle, coévaluation) provoquent chez l'élève ce conflit intra-cognitif qui le pousse à rechercher un nouvel équilibre cognitif. L'élève est appelé à faire souvent le point sur son niveau d'apprentissage. Les moments d'évaluation sont intégrés dans la didactique : le temps pour s'autoévaluer ou évaluer formativement est prévu dans la méthode.

Le troisième point porte sur la présence, dans la nouvelle méthode, d'une part d'objectifs clairs et soigneusement définis, à la disposition des élèves, et d'autre part d'outils de mesure qui ne cherchent pas à mettre l'élève en difficulté. Les objectifs d'apprentissage que l'on mesure ne sont pas trop inaccessibles, comme c'était parfois le cas avec l'ancienne méthode (par exemple, l'utilisation correcte de la notion d'accusatif n'était à la portée que d'une partie des élèves). L'évaluation formative est en cohérence avec une pédagogie de la réussite.

Le quatrième argument a trait au statut de l'erreur qui, étant modifié dans le sens de la normalité, oblige le maître à l'accepter comme une démarche d'ajustement. Ce changement du statut de l'erreur permet à l'élève de construire ses connaissances dans l'action ; il ose agir car il n'a plus peur de se tromper. Le discours du maître n'est pas le seul moyen de savoir.

Le cinquième argument pourrait être celui du « tout nouveau, tout beau », à savoir que toute nouvelle méthode donne à ses débuts des résultats positifs. Dans le cas qui nous occupe, l'argument de la nouveauté a sans doute autant joué un rôle défavorable que favorable, cette méthode étant très critiquée en raison de son caractère peu sélectif ; elle donne, aux yeux des enseignants, de trop bons résultats et pour beaucoup cela est suspect. Même si les moyennes obtenues sont meilleures que celles de l'année précédente, on ose penser qu'elles auraient été encore supérieures si les enseignants avaient été convaincus de la valeur d'une évaluation formative. Il eut fallu pour cela qu'ils aient été formés à ce nouvel état d'esprit.

Ces quelques arguments montrent que l'impact de l'évaluation formative sur l'enseignement n'est de loin pas négligeable ; on peut donc admettre que, dans le cas étudié, le nouveau type d'évaluation présent dans la didactique a joué un rôle réel dans l'amélioration des résultats.

En tant que praticienne, j'ai pu observer qu'en plus de leurs meilleurs résultats, ou peut-être grâce à eux et au fait que l'évaluation formative a favorisé un apprentissage plus performant, mes élèves ont acquis des compétences générales plus élevées, notamment une plus grande aisance dans cette langue étrangère. A ce propos, il serait vraiment important que l'IRD (Institut romand de recherches et documentation pédagogique) fasse une évaluation des compétences des élèves en allemand, à la fin de la scolarité obligatoire, avec l'ancienne méthode et avec la nouvelle.

3.2.2 Evaluation formative et réussite scolaire démocratique

En ce qui concerne le lien entre l'évaluation formative et une réussite scolaire plus démocratique, on peut dire là aussi de manière peu contestable que la nouvelle didactique a favorisé en priorité les élèves issus d'un des milieux considérés comme défavorisés au point de vue socio-économique : la catégorie ouvriers/employés. Les enfants appartenant à cette catégorie ont notablement amélioré leurs résultats. Deux autres catégories d'élèves ont amélioré leurs résultats, mais de manière moins spectaculaire : les catégories cadres inférieurs et artisans/commerçants.

Comment expliquer cette amélioration ?

Là encore, c'est dans les options théoriques que l'on peut aller chercher la réponse.

Dans l'ouvrage de base qu'ils publient en 1964, Bourdieu et Passeron utilisent l'expression *vendre la mèche* : ils considèrent que les élèves des classes sociales défavorisées devraient exiger des maîtres qu'ils « vendent la mèche ». En donnant aux élèves des objectifs d'apprentissage clairs et compréhensibles, en favorisant, par l'évaluation formative, l'appropriation des savoirs, l'autonomie de l'apprenant, la coopération, etc., l'enseignant, en quelque sorte, « vend la mèche », privilégiant la culture scolaire et non la culture héritée de la famille. Il met à disposition, de manière tangible, une culture de l'école qu'il rapproche de la sous-culture des élèves des classes défavorisées.

Cette approche théorique nous permet aussi, même si leur plus faible effectif limite le test statistique (mais cet effectif est tout de même supérieur à celui de la catégorie artisans/commerçants), d'expliquer pourquoi les résultats des enfants issus de la catégorie cadres supérieurs ne se sont pas améliorés de manière significative. Pour réussir, ces élèves n'ont pas véritablement besoin de l'évaluation formative ; leur sous-culture familiale leur permet d'accéder de manière souvent optimale à la culture scolaire traditionnelle. Ayant globalement de bons résultats, ces enfants bénéficient moins d'une didactique intégrant de l'évaluation formative. J'ai personnellement pu observer que celle-ci, parfois, les déroutait : ils privilégient plutôt le mode compétitif, dont ils sortent en général gagnants, et ressentent moins que les enfants défavorisés culturellement le besoin de cette aide qu'apporte l'évaluation formative.

Pour certains élèves peu favorisés culturellement à la maison, l'évaluation formative est une véritable bouée de sauvetage à laquelle ils s'accrochent avec fermeté lorsqu'ils ont pris conscience des capacités qu'ils sont capables de développer.

Les enfants de la catégorie ménagères/autres n'ont pas, comme ceux de la catégorie ouvriers/employés, significativement amélioré leurs résultats. Cette catégorie, très faible au point de vue de l'effectif (3 %), regroupe le plus souvent des enfants de familles monoparentales ou dont le soutien légal est au chômage. L'évaluation formative comprise dans la nouvelle didactique n'a peut-être pas été suffisamment à la rencontre de ces élèves qui non seulement sont souvent culturellement défavorisés mais affrontent des perturbations familiales et des problèmes psychologiques qui ne leur permettent pas de bénéficier pleinement de nouvelles prestations pédagogiques.

3.2.3 Evaluation formative et orientation

Il était tout à fait utopique de penser que la modification d'une didactique dans une seule branche puisse changer la répartition des élèves dans les sections ; je ne me faisais aucune illusion à ce sujet. Pourtant le changement de l'évaluation en allemand a sans doute permis à certains élèves d'obtenir le nombre de points nécessaires pour accéder aux sections de maturités ou moderne et a pu éviter à quelques autres la non promotion. Les comparaisons effectuées dans la recherche montrent en tout cas que les élèves de la catégorie ouvriers/employés ont significativement diminué leur nombre de non-promotions.

En outre, on peut espérer que si d'autres branches scolaires de l'année d'orientation connaissent l'arrivée de nouvelles didactiques contenant de l'évaluation formative, comme ce sera bientôt le cas pour les mathématiques par exemple, les effectifs pourraient continuer à évoluer vers une réussite scolaire plus démocratique, l'évaluation formative permettant alors de fonder une partie importante de la sélection sur une évaluation continue moins arbitraire et moins inégale socialement.

Peut-être n'est-il pas utopique de penser que l'évaluation formative va, par l'évolution qu'elle apportera dans l'enseignement, remettre en question la sélection telle qu'elle s'opère aujourd'hui. Certains ressentent déjà l'anachronisme qui existe entre l'évaluation pratiquée dans la nouvelle didactique de l'allemand et l'évaluation normative opérée dans cette même branche lors des épreuves cantonales.

PARTIE IV : CONCLUSION

Au moment de conclure, ce sont des sentiments très ambivalents qui m'assaillent : satisfaction d'avoir pu montrer que ce que j'avais pressenti par des observations dans ma pratique d'enseignante n'était pas tout à fait dénué de fondement, mais aussi grande perplexité à la pensée que ce que j'ai mis en évidence demeure difficile à transmettre.

Si les maîtres savaient ...

... Si les maîtres croyaient

Le but de la présente recherche était de démontrer que l'évaluation formative est un « outil » pédagogique qui facilite l'accès au savoir, permettant ainsi une réussite scolaire plus démocratique. Face à un sujet d'une telle complexité, il a été difficile de trouver les modalités d'observation adéquates, même si celles qui ont été choisies ont le mérite d'être ancrées solidement dans la réalité quotidienne de l'enseignement.

La portée sociologique du thème représente également une difficulté, celle de préserver un mode de traitement non passionnel, ce à quoi je me suis efforcée tout au long de la recherche.

Faciliter l'accès au savoir pour des enfants issus de milieux culturellement peu favorisés était sans doute l'intention de la démocratisation des études. Le constat de la réalité scolaire s'avère malheureusement négatif : c'est encore, de nos jours, le milieu culturel familial qui ouvre l'accès au savoir. Malgré les démentis des chercheurs, l'école persiste toujours à expliquer la réussite et l'échec scolaires par des inégalités naturelles, des inégalités de dons, se montrant de ce fait incapable de lutter efficacement contre les inégalités sociales.

L'évaluation formative, sans oser le claiçonner haut et fort, n'a-t-elle pas pour visée, entre autres, de faciliter l'accès au savoir, de « vendre la mèche » aux défavorisés culturels, bref de tenter de démocratiser enfin la réussite scolaire ? Pour Perrenoud (1998), l'évaluation formative ne peut se développer que si elle se fonde sur une politique persévérante de la démocratisation de l'enseignement.

Dès lors, si l'évaluation formative peine à entrer dans l'école, au niveau secondaire en particulier, faut-il, pour qu'enfin les enseignants l'intègrent dans leur pratique, clamer tout haut à quoi elle peut mener ? Les choses ne sont pas si simples.

Les résultats de ma recherche montrent que l'utilisation de ce nouvel instrument qu'est l'évaluation formative a permis aux élèves d'obtenir de meilleures notes dans la branche concernée par cette nouveauté pédagogique. En comparaison de l'année précédente, les maîtres ont été globalement plus satisfaits des acquis de leurs élèves par rapport aux acquis attendus et ils ont traduit cette satisfaction par moins de notes insuffisantes et plus de bonnes notes.

La recherche nous fait aussi découvrir que pour une fois la culture scolaire a joué un rôle prépondérant, plus important que celui de la culture familiale, puisque les élèves issus des milieux ouvriers/employés ont davantage bénéficié de l'apport de ce nouvel outil pédagogique que les enfants de cadres supérieurs.

- L'accès facilité aux objectifs,
- la possibilité pour l'élève de contrôler, sans que cela soit sanctionné par une note, s'il a atteint les objectifs et de remédier à un manque d'acquis le cas échéant,
- la cohérence entre les évaluations proposées et les objectifs d'apprentissage,
- le statut de l'erreur normalisé,

...tels sont les principaux points de la culture scolaire développés grâce à cette nouvelle évaluation qui ont facilité l'accès au savoir pour des enfants qui ne peuvent guère être aidés à la maison.

Une petite révolution, prémisse d'une démocratisation plus profonde, est-elle en train de s'opérer ? Il est trop tôt pour le dire. Et c'est prématuré car, derrière l'outil mis à disposition, il y a celui qui l'utilise : le maître qui, s'il n'est pas informé et formé, ne saura faire perdurer l'avantage offert par ce nouvel instrument.

Information et formation ...

Information et formation devraient être les pièces maîtresses de l'introduction de l'évaluation formative à l'école. Il conviendrait de tabler sur l'attachement des maîtres à l'idée de l'égalité des chances pour les informer du lien qui semble exister entre l'évaluation formative et une réussite scolaire plus démocratique ; peut-être alors seraient-ils plus enclins à accepter ce nouveau type d'évaluation, voire même à l'intégrer non seulement comme une évaluation parallèle à l'évaluation traditionnelle mais comme une évaluation qui peu à peu remplacera l'ancienne, tout au moins en grande partie.

Mais y a-t-il du sens à introduire de l'évaluation formative dans une école qui ne laisse pas ensemble tous les élèves ? Il est tout à fait pertinent de se poser la question. Puisque l'évaluation formative mène à une différenciation de l'enseignement, qu'elle régule les activités d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser la progression de *chaque* élève, il paraît incohérent de l'utiliser dans des sections où les élèves ont déjà été « triés » selon leurs compétences.

L'évaluation formative a pourtant une ambition plus large : elle fait partie intégrante de la « vie de la classe », des rapports socioaffectifs entre maître et élèves et entre élèves, et elle vise à réaliser les finalités plus larges de l'école obligatoire que sont l'autonomie, l'autorégulation et l'entraide. Il convient donc parfaitement, à mon sens, de l'introduire à tous les niveaux de l'école, le plus rapidement possible et quel que soit le système scolaire en vigueur.

Il est cependant évident que la lutte pour l'introduction de l'évaluation formative à l'école secondaire ne représente qu'une étape intermédiaire vers une école parfaitement intégrée, qui sera capable de garder ensemble tous les élèves d'un même âge, en offrant à chacun le meilleur cheminement possible vers le savoir grâce à une succession d'apprentissages réussis.

L'accès au savoir... ... un enjeu de société

L'abolition des filières qui tendent à creuser davantage les inégalités est un enjeu majeur non seulement pour notre canton mais pour notre pays tout entier. Il ne s'agit pas uniquement d'un problème d'équité entre les individus mais d'un enjeu de société.

Comme tous les pays membres de l'OCDE, la Suisse a connu ces trente dernières années une augmentation de la formation secondaire et supérieure. « *Au début des années soixante, entre 40 et 50 % des jeunes Suisses entraient directement sur le marché du travail après la scolarité obligatoire ; cette fraction est aujourd'hui de l'ordre de 4 à 5 % selon les régions* » (Hutmacher, 1998, p. 5). Mais, dans notre pays, l'accessibilité à l'enseignement supérieur a beaucoup moins progressé que dans les autres. Comparativement, le taux d'accès à l'université y est très faible : il est de 13 %, contre 43 % pour le Royaume-Uni, 34 % pour les Pays-Bas, 33 % pour la France et 27 % pour l'Allemagne (chiffres 1993, OCDE, Paris et OFS).

« L'enjeu de société concerne le degré de préparation de la Suisse face aux exigences croissantes d'une société et d'une économie du savoir qui émergent. Dans le processus de globalisation, le pivot de la compétitivité est constitué chaque jour davantage par le potentiel de créativité scientifique, technologique et organisationnelle, qui lui dépend du niveau de formation de la force de travail (...)

« La question d'une augmentation de l'accès des jeunes résidents aux hautes écoles se pose donc impérativement... » (Hutmacher, 1998, p. 7).

Evaluation formative contre la peur et la violence

L'école est devenue le reflet d'une certaine réussite sociale qu'il faut à tout prix conquérir. Avec le pouvoir qu'elle octroie, l'évaluation traditionnelle est devenue le garant de cette réussite, qui demeure très inégale socialement. La course poursuite qui s'engage pour obtenir cette réussite engendre la peur chez presque tous les acteurs de l'école. L'évaluation traditionnelle, basée sur un rapport de force, de pouvoir du maître, entretient cette peur et la nourrit : peur de l'échec et du jugement des autres, peur du contrôle et de la note, peur de l'orientation, peur du dialogue et du changement.

L'évaluation formative est du côté de l'élève ; elle le guide dans ses apprentissages avec pour but premier d'éviter qu'il ne se sente en échec ; elle permet une communication sereine entre l'enseignant et l'élève ; elle peut même accompagner une sélection négociée avec les familles - s'il devait persister un temps un système à filières. Ne joue-t-elle pas ainsi un rôle dans la lutte contre la peur ?

La violence à l'école est dans tous les discours, occupe partout le devant de la scène mais est toujours considérée comme exogène. Qui oserait soulever la question de la violence *de* l'école, cette violence symbolique que l'école produit par une sélection impitoyable toujours ressentie comme injuste et qu'elle fait subir à une bonne partie de ceux qui la fréquentent et à leurs familles ?

Les sociologues nous disent que, plus on descend dans l'échelle sociale, plus la violence est manifeste ; elle est parfois le seul moyen d'expression possible, le seul moyen de dire l'atteinte de l'estime de soi. L'école ne risque-t-elle pas de recevoir en retour, comme un boomerang, cette violence des moins favorisés, parce qu'elle contribue elle-même à creuser le fossé entre ceux qui s'inséreront favorablement dans le tissu socio-économique et ceux qui se sentiront les laissés pour compte ?

Peut-être serait-il temps de reconnaître que l'évaluation formative est un outil pédagogique qui permet à l'enseignant d'être un véritable médiateur du savoir mais qu'elle est aussi un instrument de justice et de respect envers tous. Accepter d'utiliser l'évaluation formative, c'est œuvrer à démocratiser l'Ecole et par là, sans doute, prévenir une certaine forme de violence.

Bibliographie

- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1989) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang
- Allal, L. (1994) *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck Université
- Allal, L., Schwartz, G. (2000) *Vers une pratique de l'évaluation formative dans le secondaire I*, Genève, DIPCO
- Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.-T. (1996) *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, Dunod
- Aumont, B., Mesnier, P.-M. (1992) *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF
- Barth, B.-M. (1993) *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz
- Barth, B.-M. (1998) « Quelle culture d'apprentissage à l'école ? », Conférence, document provisoire, Neuchâtel, 24 novembre
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964) *Les héritiers*, Paris, Editions de Minuit
- Cardinet, J. (1988) *Evaluer sans juger* Résumé, Neuchâtel, IRDP
- Charlot, B. (1997) *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Ed. Economica, coll. Anthropos, chap. I et II, pp.19 à 32
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1987) *Les origines du savoir*, Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé, chap. 3, 4, 6, 8, 9
- Houssaye, J. (1988) *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, chap. 1, 2, 4
- Hutmacher, W. (1998) « Démocratisation des études et politique d'accès aux hautes études », *Educateur*, N° 71, pp. 4 à 8

- Marc, P. (1984) *Quand juge le maître ... Attentes du maître et origines socio-professionnelles des élèves*, Cousset, Delval, chap. I, II, III, IV
- Marc, P. (1996) « L'utilisation inégalitaire du *temps* comme révélateur de l'excellence scolaire, ou... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise ? » *Vous avez dit ...pédagogie*, N° 44 (4^{ème} éd. déc. 1999), Université de Neuchâtel
- Marc, P. (1998) « Quelles évolutions pour l'école neuchâteloise au XXIème siècle ? Amorces de réflexion », *Vous avez dit. ...pédagogie*, N° 50, Université de Neuchâtel
- Meirieu, P. (1988) *Apprendre ...oui. Mais comment*, Paris, Editions ESF
- Meirieu, P. (1989) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Editions ESF, chap. 5
- Monteil, J.-M. (1997) *Eduquer et former*, Presses Universitaires de Grenoble
- Nunziati G. (1990) « L'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques*, N° 280, pp. 48 à 64
- Perrenoud, P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques.* Paris, Bruxelles, De Boeck Université
- Perrenoud, P. (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF , chap. 1 et 4
- Perret-Clermont, A.-N. (1979) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang
- Weiss, J. (1996) « Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin » *Ouvertures* 96.403, Neuchâtel, IRDP
- Weiss, J., Wirthner, M. (1998) « Pour une évaluation plus formative », *Regards* 98.301, Neuchâtel, IRDP

Annexes

1. Resserrement des résultats avec l'évaluation formative
2. *Auf Deutsch* : liste d'objectifs des savoirs
3. *Auf Deutsch* : test intermédiaire (*Zwischentest*)
4. *Auf Deutsch* : contrôle du but d'apprentissage (*Lernzielkontrolle*)
5. Remarques générales sur les catégories socio-économiques

L'évaluation formative est pratiquée dans la classe D

EVALUATION DES TRAVAUX INTERCLASSES Branche : ALLEMAND
Thème : Leçon 3 **Date : mars 2000**

	CLASSE A		CLASSE B		CLASSE C		CLASSE D			
55		55		55		55		55		55
54		54		54		54		54		54
53		53		53		53		53		53
52		52		52		52		52		52
51		51		51		51		51		51
50		50		50		50		50		50
49		49		49		49		49		49
48	I	48	III	48		48	II	48		48
47	III	47		47	I	47	II	47		47
46	I	46	I	46		46	I	46		46
45		45	I	45	II	45	II	45		45
44		44	II	44	IIII	44	II	44		44
43	III	43	III	43		43	III	43		43
42		42		42		42	IIII	42		42
41		41		41	III	41		41		41
40	I	40	II	40	I	40		40		40
39	III	39		39		39		39		39
38		38	II	38		38		38		38
37		37		37	I	37		37		37
36	I	36		36		36		36		36
35	I	35		35		35	I	35		35
34		34		34	I	34		34		34
33		33		33		33		33		33
32		32		32	I	32		32		32
31		31		31		31		31		31
30		30		30	I	30		30		30
29		29		29		29		29		29
28		28		28	I	28		28		28
27		27		27		27		27		27
26		26		26		26		26		26
25		25		25		25		25		25

La classe D est celle où est pratiquée l'évaluation formative; on constate que les barèmes de cette classe sont plus resserrés que ceux des autres classes, qu'il n'y a pas de notes insuffisantes.

L'évaluation formative est pratiquée dans la classe D

EVALUATION DES TRAVAUX INTERCLASSES Branche : FRANCAIS
Thème : CONJUGAISON Date : Décembre 1999

	CLASSE A		CLASSE B		CLASSE C		CLASSE D		CLASSE E	
30		30		30	I	30		30	II	30
29	III	29	I	29	II	29		29	I	29
28	I	28	I	28	III	28	III	28	I	28
27	III	27	I	27		27	II	27	I	27
26	I	26		26	II	26	III	26		26
25	I	25	II	25		25	I	25		25
24		24	I	24	I	24		24	II	24
23	II	23	I	23	I	23		23	I	23
22		22		22		22	III	22	II	22
21		21		21	III	21	I	21	II	21
20	I	20	II	20	I	20		20		20
19	II	19	I	19		19	I	19	II	19
18		18	I	18		18	I	18	I	18
17	II	17	I	17		17		17	I	17
16		16		16		16		16		16
15		15	II	15		15		15		15
14		14		14		14		14		14
13		13		13		13		13		13
12		12	I	12		12		12		12
11		11		11		11		11		11
10		10		10		10		10		10
9		9	I	9		9		9		9
8		8	I	8		8		8		8

EVALUATION DES TRAVAUX INTERCLASSES (mêmes classes que ci-dessus)
Branche : FRANÇAIS Thème : CONJUGAISON Date : MARS 2000

	CLASSE A		CLASSE B		CLASSE C		CLASSE D			
33	I	33		33	I	33		33		33
32	II	32		32	I	32	III	32		32
31	II	31	I	31		31	II	31		31
30		30		30	I	30	III	30		30
29	III	29		29	II	29	I	29		29
28		28		28		28	I	28		28
27		27	II	27	II	27	I	27		27
26	II	26		26		26		26		26
25		25	I	25		25	I	25		25
24		24	I	24	I	24	II	24		24
23		23		23	II	23	II	23		23
22	II	22		22	II	22		22		22
21	I	21	I	21	I	21		21		21
20	II	20	II	20		20		20		20
19		19		19	I	19		19		19
18		18		18	II	18		18		18
17	I	17		17		17		17		17
16		16	II	16		16		16		16
15		15	III	15		15		15		15
14		14		14		14		14		14
13		13		13		13		13		13
12		12	II	12		12		12		12
11		11		11		11		11		11
10		10		10		10		10		10
9		9		9		9		9		9
8		8		8		8		8		8
7		7		7		7		7		7
6		6	I	6		6		6		6
5		5		5		5		5		5
4		4		4		4		4		4
3		3	I	3		3		3		3
2		2		2		2		2		2
1		1		1		1		1		1



Lernzielkontrolle

Je sais ...

- | | |
|--|--|
| <p>1 <i>dire quelle couleur ont mes cheveux et mes yeux:</i></p> | <p>Ich habe ... Haare und ... Augen.</p> |
| <p>2 <i>dire combien j'ai de frères et de soeurs</i>
<i>(dire que je n'en n'ai pas):</i>
<i>demander à quelqu'un s'il ou elle a des frères et soeurs:</i></p> | <p>Ich habe einen Bruder/eine Schwester.
zwei Brüder/Schwestern.
keine Geschwister.</p> <p>Hast du Geschwister?</p> |
| <p>3 <i>dire comment mes parents et mes grands-parents s'appellent:</i></p> | <p>Mein Vater/Großvater heißt ...
Meine Mutter/Großmutter heißt ...</p> |
| <p>4 <i>dire quels animaux je possède:</i>
<i>(dire que je n'en n'ai pas):</i>
<i>demander à quelqu'un s'il possède un animal:</i>
<i>demander à quelqu'un quels animaux il ou elle possède:</i></p> | <p>Ich habe einen Hund/zwei Hunde.
eine Katze/zwei Katzen.
kein Haustier.</p> <p>Hast du ein Haustier?</p> <p>Was für Haustiere hast du?</p> |
| <p>5 <i>dire quels sports j'aime et lesquels je n'aime pas:</i>
<i>demander à quelqu'un s'il aime ...:</i>
<i>dire que je/il/elle aime bien, nous aimons bien/ils/elles aiment bien ...:</i>
<i>demander à une personne que tu tutoies/vouvoies si elle aime tel ou tel sport:</i></p> | <p>Ich spiele gern ...
Ich spiele ... nicht gern.
Spielst du gern ...?
Ich/Er/Sie mag ...
Wir/Sie mögen ...
Magst du ...?
Mögen Sie ...?</p> |
| <p>6 <i>dire ce que je pense de quelque chose (d'un sport):</i>
<i>demander à quelqu'un ce qu'il ou elle en pense:</i></p> | <p>Fußball ist toll/klasse/fantastisch/
unheimlich gut!/OK/interessant/
anstrengend/langweilig.
Wie findest du ...?</p> |
| <p>7 <i>dire ce que je fais volontiers pendant mes loisirs:</i>
<i>demander à quelqu'un ce qu'il aime faire pendant ses loisirs:</i></p> | <p>Ich sehe gern fern, lese gern, usw.
Was machst du gern in deiner Freizeit?</p> |
| <p>8 <i>dire ce que je souhaite pour Noël:</i>
<i>demander à quelqu'un ce qu'il souhaite pour Noël:</i></p> | <p>Zu Weihnachten wünsche ich mir ...
Was wünschst du dir?</p> |
| <p>9 <i>quand utiliser mein ou meine et quand un mot s'écrit avec une majuscule.</i></p> | |

Zwischentest 1

Name Alice

1 Füll die Lücken aus und übe den Dialog mit einem Partner/einer Partnerin!

- Guten Tag..... ! Wie heißt... du?
- Ich heiße Cloé..... . Wie alt bist du?
- Ich bin elf... Jahre alt.

- Guten Tag..... ! Ich heiße Alice..... ✓
- Und du?
- Ich bin elf... Jahre alt. Und du? ✓
- Tschüss!

X Auf Wiedersehen!
 heißt Wiedersehen Tag Jahre

2 In meinem Etui habe ich einen Bleistift, einen Spitzer, eine Schere, einen Radstift, einen Füller und einen Farbstift

3 In meiner Tasche habe ich

4 Wie viel?



drei



fünf



elf



vier



neun



sechs



acht



eins



sieben



zwölf



zwei



zehn ✓

5 Deutsch wird gesprochen in Deutschland, Österreich..... und in der Schweiz..... ✓

Zwischentest 2

Name

Übe mit einem Partner/einer Partnerin.

Ich habe Haare
 und Augen.

Ich bin	ziemlich	groß.
	sehr	klein.
mittelgroß.		

Mein Vater heißt
 Er hat

Ich habe	einen Bruder,	der heißt.
	eine Schwester,	die heißt.
	keine Geschwister.	

Meine Mutter heißt
 Sie hat

Ich habe	einen Hund,	der heißt.
	eine Katze,	die heißt.
	kein Haustier.	

Wiederhole Zwischentest 1!

Lernzielkontrolle 1: Hallo!

Partnerarbeit: Was kannst du?

Je sais

- | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|
| 1 | me présenter, dire l'âge que j'ai et quand j'ai mon anniversaire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | demander à quelqu'un son nom, son âge et la date de son anniversaire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | demander à quelqu'un où il habite. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | demander à quelqu'un d'épeler un mot. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | demander à quelqu'un comment se dit un mot en allemand/en français. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | dire que je ne comprends pas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | demander à quelqu'un de parler plus lentement. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | demander à quelqu'un de répéter quelque chose. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | dire que c'est mon tour. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | dire que quelque chose est juste/faux. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | demander quelque chose à quelqu'un (par ex. une calculatrice). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | demander à quelle page se trouve quelque chose. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | réciter l'alphabet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | compter jusqu'à 31. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | nommer les jours et les mois. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ton **camarade** peut cocher chaque bonne réponse.
Fais **de même** ensuite pour lui!

Commentaire:.....
.....
.....
.....

STATISTIQUE INTERCANTONALE DES ECOLES
Dès 1967 – 1968
Classification socio-économique des écoliers

Elle se base sur les caractères suivants :

- a) Profession du soutien légal
- b) Situation dans la profession

Selon les réponses données à ces deux questions, l'élève sera affecté à l'un des **six groupes socio-économiques** suivants :

1 OUVRIERS ET EMPLOYÉS

par exemple : serrurier, menuisier, typographe, électricien, comptable, correspondant, calculateur, secrétaire, employé du gaz, agent de police, conducteur, chauffeur, manoeuvre.

2 CADRES INFÉRIEURS

par exemple : technicien, ingénieur ETS, fondé de pouvoir, personnel administratif supérieur, mécanicien de locomotive, chef de gare, instituteur d'école primaire, chef inspecteur, étudiant (majeur ayant son propre foyer), artiste peintre, sculpteur, commandant de bord, et tous les chefs de groupes, d'ateliers, contremaître, etc.

3 CADRES SUPÉRIEURS

par exemple : banquier, directeur d'entreprise, Conseiller d'État, Conseiller communal, ingénieur EPUL ou EPFZ, chimiste, professeur de l'enseignement secondaire ou supérieur - Université, pasteur, *médecin, notaire.

4 AGRICULTEUR INDEPENDANT OU NON

(sans les ouvriers et les domestiques agricoles)

5 PROFESSIONS INDÉPENDANTES DANS : L'ARTISANAT, LE COMMERCE ET LES TRANSPORTS

par exemple : détaillant dans l'alimentation, maître serrurier, propriétaire d'un institut d'éducation physique, et tous commerçants indépendants. *(Les médecins, qu'ils soient indépendant ou non, ont toujours 3).

Remarques générales :

Dans une statistique des écoles dont le but n'est pas seulement de fournir des renseignements sommaires sur les effectifs, renseignements nécessaires pour l'administration de routine, mais de servir de base à des recherches dans le domaine de la promotion et de la rationalisation de l'enseignement, il est nécessaire de tenir compte de l'appartenance socio-économique et socio-culturelle des élèves.

Des enquêtes ont permis d'établir des liens d'indépendance entre le milieu social, intellectuel et culturel de l'élève d'une part et son comportement scolaire (réussite et échec, fréquentation d'écoles supérieures) d'autre part.

C'est donc en fonction de leur participation à certaines valeurs sociales et culturelles qu'il sied de former les groupes socio-économiques ou socio-culturels. Ce sont surtout le niveau intellectuel et culturel des parents, leur position sociale, leur niveau économique, la profession du père et sa position dans la hiérarchie professionnelle, le prestige social dont jouit la famille, les conditions de logement, etc. qui influent sur le comportement scolaire de l'élève. Comme il n'est pratiquement pas possible d'enregistrer toutes ces données

dans un recensement, nous devons nous borner à ne prendre en considération que les caractères particulièrement importants et faciles à retenir, ceci afin de définir de la manière la plus précise possible le milieu considéré.

Parmi ces caractères, nous avons retenu la **profession du soutien légal et sa position dans la hiérarchie professionnelle**. Le développement industriel croissant, la rationalisation du travail et la spécialisation dans la plupart des branches professionnelles, ont vu naître une hiérarchie dans l'entreprise - L'appartenance à une des classes de cette hiérarchie joue un rôle prépondérant pour définir le milieu social du père de l'élève ou de celui qui le remplace, alors que le fait d'exercer une profession dans telle ou telle branche passe au second plan. De ce qui précède, nous pouvons affirmer qu'être mécanographe ou fonde de pouvoir est plus déterminant que de travailler dans une compagnie d'assurance ou dans une entreprise de construction. La culture générale, le prestige, le mode de vie du fonde de pouvoir sont, à notre avis, plus importants pour déterminer sa classification socio-économique ou culturelle que sa spécialisation et ses connaissances purement professionnelles.

Nous avons pu ainsi former six groupes socio-économiques qui reflètent assez fidèlement la stratification socio-culturelle.

Les professions citées en exemple pour chaque groupe ont été choisies pour illustrer chacun de ceux-ci sans y apporter, cependant, des limites définies, tous les cas devant être considérés selon leurs propres particularités et affectés au groupe correspondant. Nous allons essayer de définir chaque groupe et ses particularités dans les paragraphes suivants.

Remarques concernant chaque groupe :

1. OUVRIERS ET EMPLOYÉS

Il est regrettable que ce groupe, le plus fortement représenté, montre aussi la plus grande hétérogénéité dans le domaine socio-économique et socio-culturel. Lors des premières statistiques scolaires suisses, les ouvriers et les employés figuraient dans des groupes séparés. Mais le travail de chiffrage et avant tout les résultats de l'enquête ont démontré que la séparation traditionnelle des salariés en « ouvriers » et « employés » ne se prêtait pas à des recherches dans le domaine de l'éducation. Mieux, une amélioration devait faire apparaître d'intéressants phénomènes dans ce groupe, lorsque la différenciation n'était pas faite suivant cette méthode dépassée, mais le résultat du degré de l'instruction. A notre avis, une amélioration semblable ne pourrait être obtenue que moyennant une information de nature socio-économique plus approfondie.

2. CADRES INFÉRIEURS

A ce groupe appartiennent les salariés qui ont bénéficié d'une meilleure instruction, qui jouissent de leur activité d'une certaine indépendance et de quelques compétences. Les salariés de ce groupe ont en général une responsabilité accrue dans les postes qu'ils occupent. Dans la plupart des cas ils sont, dans la hiérarchie de l'entreprise, des chefs (par ex : contremaîtres, fondés de pouvoir, personnel administratif supérieur, burocrates postaux, chefs de gare). Lorsque les qualifications précitées manquent, ces cadres doivent avoir des connaissances professionnelles particulières et approfondies (techniciens, artistes - peintres, sculpteurs) ou encore des responsabilités importantes (mécaniciens de locomotive, commandant de bord). La position de « chef » n'implique pas forcément de faire partie des cadres inférieurs; en effet, les cas qui ne peuvent se prévaloir d'une formation adéquate et de la compétence de décider feront partie du groupe « Ouvriers et Employés » (par ex : chef de chantier, chef de bureau, chef de rayon etc.).

3. CADRES SUPÉRIEURS

La distinction entre les cadres inférieurs et supérieurs est avant tout de nature qualitative; il en résulte que seuls peuvent faire partie des cadres supérieurs ceux qui remplissent les conditions pour appartenir aux cadres inférieurs. A ces premiers critères viennent s'ajouter une meilleure formation fondamentale, de plus grandes responsabilités etc.; dans ce groupe, nous verrons donc toutes les personnes faisant partie de l'élite intellectuelle ou celles occupant les positions clés de l'économie, de la finance, de la politique et de l'administration.

4. AGRICULTEURS

Dans ce groupe sont compris tous les paysans exploitant leur domaine ainsi que les métayers et les fermiers. La question s'est posée de savoir si les petits paysans (spécialement dans les exploitations de montagne) dont le domaine n'est pas assez grand et qui, de ce fait, travaillent encore en fabrique ou sur les chantiers pour subvenir aux besoins de leur famille, devaient être incorporés à ce groupe ou à celui des « Ouvriers et Employés ». Attendu que ces personnes sont en général de descendance agricole et que leur manière de vivre et de penser est plus proche de ce milieu que de celui des « Ouvriers et Employés », il nous a semblé préférable de les attribuer aussi au groupe « Agriculteurs ».

Les ouvriers et domestiques agricoles, au contraire, feront partie du groupe 1.

5. PROFESSIONS INDÉPENDANTES DANS L'ARTISANAT, LE COMMERCE ET LES TRANSPORTS

Il est clair que les personnes remplissant les conditions pour être incorporées dans les cadres inférieurs ou supérieurs, seront prises en considération pour les groupes 2 et 3, bien qu'elles aient une profession indépendante dans l'artisanat, le commerce ou les transports. De cette façon, des artistes - peintres, des sculpteurs et des professeurs de musique seront comptés parmi les cadres inférieurs; de même, un avocat ayant sa propre étude, un propriétaire d'une importante fabrique (à condition que ce dernier occupe dans son entreprise une position active dans la direction) feront partie des cadres supérieurs.

Nous admettons l'hypothèse que le degré d'instruction lié à l'appartenance aux groupes 2 ou 3 et aux responsabilités qui en découlent jouent, sur le comportement scolaire, un rôle plus important que le fait d'exercer une profession pour son propre compte. Si nous ne prêtions pas attention à cette règle, nous arriverions à cette situation paradoxale que le détaillant en fruits, le professeur privé et le chirurgien se trouveraient dans le même groupe socio-économique.

6. MÉNAGÈRES / AUTRES

Jusqu'à la mort du père ou au divorce des parents, l'écolier est tributaire de la profession et de la situation dans la profession du père; donc, nous l'aurions placé dans l'un des cinq premiers groupes socio-économiques. Les influences, dans le milieu social et culturel ou l'enfant vit après le décès du père ou le divorce des parents, sont très différentes non seulement par leur genre mais encore dans leur intensité. Par conséquent, l'attribution à l'un de ces groupes socio-économiques avant la séparation des parents est très problématique. Nous croyons aussi qu'un ménage tenu par la mère, comme activité principale, forme un milieu important et homogène.

Lorsqu'une veuve ou une femme divorce exerce une profession à plein temps, ses enfants sont incorporés dans le groupe correspondant à cette profession et à la situation de celle-ci.

Sous le libellé « Autres » ne doivent être pris si possible que les élèves dont les questionnaires ne donnent aucun ou trop peu de renseignements sur le milieu socio-économique dont ils sont issus. Dans tous les autres cas, il n'existe pas de difficulté majeure empêchant d'attribuer chaque élève à l'un des cinq autres groupes.