

**Les évaluations de masse dans le système
éducatif français: enjeux, conduite, effets**

*Mass Evaluation in the French Education System :
Problems, Methods and Uses*

Claude THELOT
Director, Ministry of Education, Paris

Plenary Session

LE 29 JUIN 1992 A DIJON

Pour cette conférence, j'ai choisi de réfléchir avec vous à l'une des initiatives les plus originales qui concernent le système français, en matière d'évaluation, initiative prise par le Ministère de l'Education Nationale et que j'appelle, le terme est assez connu maintenant, les "évaluations de masse".

Madame Broadfoot dans sa communication donne d'ailleurs un résumé de ces évaluations de masse en France. En conséquence, je pense que certains d'entre vous savent de quoi il s'agit, mais je voudrais reprendre ce sujet puisque nous avons remis sur le chantier une opération de ce type pour la rentrée scolaire prochaine, au niveau de l'entrée dans les lycées. Premier point: quels sont les objectifs de ces évaluations ? Deuxième point: comment sont-elles conduites ? Troisième point: quels en sont, tels qu'on peut les mesurer maintenant, les effets ?

Il s'agit d'opérations de masse parce qu'elles sont exhaustives au sens où on évalue tous les élèves. A chaque niveau nous avons une génération, une génération représente 750 000 enfants. Par conséquent, ce sont des opérations colossales, qui coûtent cher et pour lesquelles il est important de savoir à quoi elles servent; j'allais dire, "il faut évaluer l'évaluation". Quand je dis qu'elles coûtent cher, je donne un ordre de grandeur parce qu'il faut que ce soit, me semble-t-il présent à notre esprit. Nous avons trois niveaux auxquels est appliquée cette procédure d'évaluation de masse": le niveau du CE2, comme l'on dit en France, c'est-à-dire l'école élémentaire; le niveau de l'entrée en 6ème, c'est-à-dire au collège (cette évaluation existe depuis 1989); et le niveau de l'entrée dans un lycée ou un lycée professionnel où l'évaluation se déroulera à la rentrée prochaine, c'est-à-dire en septembre 1992. A chacun de ces niveaux, ce sont à peu près 750 000 enfants qui sont concernés. Les opérations à l'école élémentaire et au collège coûtent six francs par enfant et en seconde, celle que nous allons conduire à la rentrée prochaine, coûte douze francs par élève.

On peut discuter éternellement: est-ce que c'est cher, est-ce que ce n'est pas cher ? D'un côté 6 francs x 750000 ça fait beaucoup; d'un autre côté, ce type d'évaluation de masse est utile comme je vais le préciser tout au long de cette conférence, s'il s'agit d'améliorer la qualité du système

éducatif. De ce fait, 6 francs par élève, je considère que ce n'est pas cher payé, et 12 francs non plus. Cela étant il faut en permanence dans un Ministère justifier l'existence d'opérations de masse de cette espèce. Alors c'est mon premier point, à quoi servent-elles ? Je voudrais, à propos de leurs objectifs, évoquer quatre aspects importants.

Ce ne sont pas des opérations isolées. Systématiquement, lorsque nous les avons conduites, et pour celles que nous conduisons en septembre prochain, ce sont des opérations qui s'intègrent dans un processus plus général de rénovation, soit de l'école, soit du lycée. Et c'est d'ailleurs un des aspects importants des évaluations de masse: elles ne sont pas gratuites au sens où elles ne sont pas conduites de façon isolée, mais elles se rattachent à la rénovation que le Ministre entend mener à bien aux différents niveaux du système éducatif. Les évaluations effectuées en 1989 au niveau du CE2 et de la 6ème, se rattachent directement à la rénovation des lycées, telle qu'elle a été initiée par le Ministre précédent et telle que le Ministre actuel l'a confirmée. Cela est important: on ne fait pas d'évaluation exhaustive, à cette échelle de masse, en procédant de manière isolée. C'est une brique, un élément, un maillon d'une rénovation globale, qui a pour objectif fondamental l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Aussi faut-il concevoir cette évaluation de masse pas du tout comme un moyen de repérer le niveau des élèves, mais tout au contraire comme un des éléments de la rénovation en profondeur d'un système éducatif.

Quel est l'objectif principal de cette évaluation de masse ? Eh bien, son objectif principal, c'est d'aider les enseignants à infléchir et à individualiser leurs pratiques pédagogiques. C'est du moins comme cela que nous la concevons. Dans la phrase que je viens de prononcer, tous les mots ont leur importance, en particulier le mot "aider" les enseignants à infléchir et à individualiser leurs pratiques pédagogiques: les enseignants n'ont pas attendu les évaluations de masse pour avoir une pratique pédagogique, pour l'améliorer, pour réfléchir dessus, parfois d'ailleurs pour évaluer ce à quoi cette pratique conduit. Nous concevons ces opérations comme étant une aide aux enseignants, une aide de la part des administrations soit centrale, soit locale, aux enseignants, c'est-à-dire à l'acte pédagogique. L'objectif est bien qu'ils infléchissent et qu'ils individualisent leurs pratiques, c'est la raison pour laquelle l'opération est conduite auprès de tous les élèves. Bien entendu, si l'on n'avait pas ce souci d'individualisation, si l'on n'avait pas ce souci que les enseignants répondent mieux à l'hétérogénéité des élèves, il n'y aurait pas besoin que l'opération porte sur tous les élèves. Si c'était destiné à avoir des résultats sur le niveau des Français, il suffirait d'avoir un échantillon de quelques milliers d'élèves, ou de quelques centaines

d'établissements. D'ailleurs dans nos systèmes éducatifs, soit au plan national, soit au plan international, des enquêtes par sondage sont fréquentes. Je n'ai pas besoin de vous rappeler cela.

Une opération de masse comme celle-ci se distingue profondément d'opérations sur échantillon par le fait qu'elle n'a pas pour objectif premier de caractériser le niveau général des connaissances ou des compétences, ni même de caractériser la qualité des établissements. Elle a pour objectif premier d'aider chaque professeur à adapter son enseignement à chaque élève. De sorte qu'elle s'inscrit bien dans un ensemble: il faut, après avoir évalué chaque élève, aider l'enseignant à utiliser au mieux l'évaluation qui vient d'être faite; il faut donc former l'enseignant à utiliser cette évaluation, parce que cela ne va pas de soi, à utiliser au mieux les résultats auxquels elle a conduit pour l'élève particulier que j'ai devant moi. Et il faut bien entendu à partir de cette formation aider l'enseignant à donner une réponse aux lacunes des élèves, à leur hétérogénéité. Aide individuelle ou collective: un des éléments les plus originaux de la rénovation pédagogique au lycée qui sera mise en oeuvre en septembre prochain, consiste en cette disposition qu'on appelle des modules. Les modules, ce sont des temps d'enseignement où il n'y a pas spécifiquement de programme, et où l'enseignant ne s'adresse pas à toute la classe. Tout au contraire il s'adresse à des sous-groupes qu'il choisit dans la classe, ou à des ensembles d'élèves de plusieurs classes. Le module c'est un temps d'enseignement autour du cours lui-même, où l'enseignant à la fois décide ce qu'il va faire et avec qui il va le faire. Un espace de liberté, de respiration.

L'évaluation du début de seconde a précisément pour objectif d'aider l'enseignant à décider ce qu'il va faire dans ces modules, et quels sont les élèves qui bénéficieront le plus de ce qu'il a l'intention de faire. Vous voyez par cet exemple que l'évaluation ne consiste pas à évaluer *urbi et orbi* tout ce que l'élève sait, mais qu'elle consiste précisément à aider l'enseignant à bâtir ces modules: à bâtir ces enseignements modulaires d'une part, et à délimiter, définir, isoler d'autre part le sous-groupe d'élèves qui bénéficiera le plus de cet enseignement modulaire.

Voilà l'objectif principal. Il peut y avoir également un objectif secondaire: sortir de ces évaluations de masse des informations sur ce que savent les élèves. Depuis 1989, pour les niveaux CE2 et 6ème, nous tirons des échantillons d'élèves et à partir de ces échantillons d'élèves, nous regardons ce qu'ils savent, ce qui permet d'alimenter le débat à la fois interne et externe au système éducatif sur la question du niveau. Je reviendrai sur ce point plus tard, et chacun sait dans cette salle qu'en France

et dans une bonne partie des sociétés occidentales, la question de la baisse du niveau n'est pas une question nouvelle. Toutefois, elle a pris depuis une dizaine ou une vingtaine d'années, une acuité telle qu'il paraît difficile que les systèmes éducatifs n'y répondent pas.

Parfois il vaut mieux s'abstenir de satisfaire cet objectif second. J'ai par exemple, renoncé à obtenir des résultats sur échantillon significatif à partir de l'évaluation de masse de seconde, parce que j'ai considéré que s'agissant des professeurs de seconde, des professeurs de lycées, il fallait pour une opération aussi nouvelle leur donner un message clair, donc insister sur l'objectif principal, et en faire l'objectif unique: qu'ils comprennent et reconnaissent qu'il s'agissait d'un outil que nous leur donnions à eux, et non pas d'une espèce de contrôle de ce que pouvaient faire leurs collègues de l'année précédente, au collège. Quand les deux objectifs, l'objectif principal et l'objectif secondaire, risquent -si on les mélange- de faire capoter l'opération, il vaut mieux s'en tenir à l'objectif principal et c'est la raison pour laquelle l'évaluation de masse en seconde ne sortira pas des établissements scolaires. Elle est exclusivement destinée à aider les enseignants à faire face au "lycée de masse".

A partir du moment où vous avez un tel outil entre les mains, où l'enseignant l'a, où le chef d'établissement l'a, bien entendu -et c'est un point important- il faut que cela devienne un outil de dialogue. Outil de dialogue interne, dans l'établissement, autour d'idées, de projets, outil de dialogue externe à l'établissement, mais interne au système éducatif. Il faut que ces évaluations, de l'école élémentaire au tout début de 6ème, nourrissent la discussion entre les instituteurs du premier degré et les professeurs de collège. A terme, il faut que l'évaluation en Seconde nourrisse le dialogue entre les professeurs de lycées et les professeurs de collèges: c'est un dialogue externe à l'établissement, mais interne au système éducatif. Il y a bien entendu, une troisième étape au dialogue qui est franchement externe au système éducatif: il faut que ces évaluations servent pour dialoguer avec les familles, quand il s'agit de petits enfants de 8 ou de 11 ans. Mais il faut aussi que cela serve le dialogue avec l'élève lui-même quand il s'agit d'adolescents en Seconde au lycée, qui ont entre 15 et 18 ans: il faut faire en sorte que ces enfants, ces élèves de 15 à 18 ans, ces adultes à vrai dire, puissent s'approprier l'évaluation comme, non pas un examen, mais comme un moyen de faire le point sur eux-mêmes, sur leurs atouts, sur leurs lacunes, sur les compétences qu'ils maîtrisent bien, moins bien, mal.

Deuxième point: comment les opérations sont-elles conduites ? D'une façon générale on n'évalue pas sans objectifs. Il importe, par conséquent,

avant l'opération d'évaluation, qu'on se soit donné des objectifs. Soit des objectifs généraux, comme par exemple nous en avons fixé à l'école élémentaire en France, soit des objectifs plus spécifiques à l'opération elle-même: avant même de bâtir le protocole d'évaluation il faut caractériser les objectifs auxquels ce protocole doit répondre. De ce point de vue l'évaluation en Seconde a été bâtie autour d'une idée: essayer de repérer les compétences ou les lacunes, plus généralement les besoins des élèves qui viennent d'entrer au lycée. Il ne s'agissait pas d'établir un bilan des années précédentes, en termes de connaissances, il s'agissait d'essayer d'apprécier en début d'année quels étaient les atouts et les handicaps que présentait l'élève en fonction de ce que la Seconde générale, c'est-à-dire la première année du lycée, ou la Seconde professionnelle dans le lycée professionnel, allait lui proposer. Nous avons donc là l'exemple d'une évaluation de masse orientée vers l'avenir. D'une certaine manière ce sont des évaluations qui se font certes à un moment donné, en début d'année, et d'ailleurs comme elles sont en début d'année, il n'y a pas de raison de confondre cela avec un examen. Elles se font certes à un moment donné mais elles sont entièrement orientées vers l'avenir, autour de la question suivante: quels objectifs un élève qui entre en seconde doit-il atteindre pour passer convenablement l'année qui s'ouvre devant lui ?

Tel est le contexte général dans lequel le protocole d'évaluation a été élaboré. Pour définir ces objectifs, j'ai réuni, et ceci est important, un certain nombre de groupes de travail, un par discipline. Ces groupes de travail étaient constitués à la fois de professeurs, de membres des corps d'inspection, de chercheurs en sciences de l'éducation, et puis de membres des administrations centrales. Pourquoi cette composition ? Eh bien parce que je voulais qu'à travers l'élaboration du protocole d'évaluation que ces groupes de travail allaient constituer (ce qu'ils ont fait au cours des derniers mois) la composition de ces groupes soit telle que le protocole qui allait en résulter traduise les attentes, les exigences du système éducatif à l'égard des élèves en début de seconde. D'une certaine façon, ces protocoles, ces exercices d'évaluation, ces objectifs auxquels ces exercices répondent, ne sont pas gratuits, ne sont pas conventionnels et encore moins arbitraires. Le tableau des objectifs, l'ensemble d'items élaborés pour répondre à la question de savoir si les objectifs sont ou non satisfaits par chaque élève ne sont pas arbitraires; ils correspondent peu ou prou à l'idée que l'ensemble du système éducatif français, à travers les différents acteurs pédagogiques, se fait de la seconde. Naturellement ceci est également vrai au niveau de l'école élémentaire.

La question se pose maintenant de savoir comment le protocole doit être fait. Dans la tradition qui est assez ancienne en France d'un système éducatif centralisé, que l'on caricature d'ailleurs à plaisir parce qu'il ne l'est pas tant qu'il le fut, et pas tant que l'on croit, les objectifs généraux et parfois l'ensemble du protocole d'évaluation qui est proposé à tous les enseignants, sont élaborés de façon centrale. C'est notre façon à nous de donner un cadre au système éducatif, de faire qu'il ne diverge pas trop d'un établissement à l'autre, d'une classe à l'autre. Je crois personnellement qu'un cadre national, au moins dans la tradition française, est nécessaire pour éviter une divergence trop grande des pratiques, des réussites, des types de classes aussi sans doute d'un établissement à l'autre, d'une académie à l'autre. Mais je crois qu'il n'est plus possible d'avoir simplement un cadre national. En conséquence, il faut dans un protocole de cette nature -et c'est en tout cas ce qu'on a essayé de réaliser- à la fois définir centralement et nationalement les objectifs auxquels il doit répondre. En même temps, il faut laisser toute latitude aux enseignants pour choisir les items d'évaluation au milieu d'une panoplie qu'on leur propose pour satisfaire à tel ou tel objectif. Nous voulons que cette évaluation en Seconde soit précisément une bonne illustration à la fois d'un système éducatif national qui fixe des objectifs centraux et d'une grande capacité d'initiative et de souplesse locales dans les établissements en fonction des pratiques, des habitudes et des qualifications des enseignants, en fonction aussi du type de classe et des profils des élèves. Essayer de marier correctement, et ceci pourrait d'ailleurs avoir valeur générale, un cadre national et une flexibilité d'utilisation locale, je crois que c'est un enjeu important de ce type d'opération.

Les évaluations sont reconduites d'une année sur l'autre, et nous sommes là en présence d'une difficulté assez grande qui tient à l'idée du bachotage. Que doit-on faire pour ces opérations de masse ? Faut-il entièrement d'une année sur l'autre les renouveler ? Faut-il au contraire d'une année sur l'autre conserver des éléments de l'opération précédente ? En fait, nous avons adopté, là aussi, une position moyenne. En gros, les objectifs restent les mêmes. Par exemple, il faut toujours et il faudra toujours, chaque année, essayer d'approcher, en début de 6ème, en mathématiques, les savoirs et les savoir-faire, approcher la capacité de communication de l'élève de 6ème et ceci à travers les champs d'application des mathématiques que sont les travaux géométriques, les mesures, les travaux numériques. Nous avons donc, si vous voulez, d'une année sur l'autre à peu près le même cadre. Soit le même cadre disciplinaire, j'ai pris l'exemple des mathématiques; on pourrait prendre celui du français, en seconde. On pourrait citer d'autres disciplines puisqu'en lycée général nous avons les enseignements modulaires, et donc l'évaluation, non seulement en

français et en mathématiques mais aussi en histoire et géographie, en langue vivante; en lycée professionnel, les modules existent dans les disciplines professionnelles (sciences et techniques industrielles et économie et gestion). Le cadre des objectifs généraux que le protocole doit permettre d'approcher est donc stable ou à peu près stable d'une année sur l'autre. En revanche, les exercices, les items précis d'évaluation proposés aux élèves et qui sont censés voir de quelles façons les objectifs sont satisfaits, eh bien ces items, ces exercices sont pour une très large part renouvelés chaque année. Une très large part, c'est-à-dire que je souhaite de cette façon qu'il n'y ait pas l'effet pervers du bachotage, où une partie des enseignants se mettraient à préparer aux items d'évaluation. Rien ne serait plus contraire à l'esprit de cette innovation. En même temps, il ne faut pas toujours renouveler complètement tous les exercices parce qu'il faut se donner de loin en loin, dès maintenant, la possibilité de comparer, de mesurer une évolution temporelle sur les mêmes items (c'est ce qui est fait pour le CE2, la 6ème, mais non pour la Seconde où cet objectif secondaire -je le rappelle- n'a pas été retenu). Cependant les protocoles, les curricula, les exigences de la société vis-à-vis d'un système éducatif excluent qu'on puisse garder strictement fixes sur de très longues périodes des items de cette nature lorsqu'ils sont trop précis. Je ne suis pas sûr qu'on ait trouvé dans ces opérations de masse l'équilibre convenable entre stabilité et évolution. Ce problème est classique pour qui veut mesurer: est-ce que je change parce que les choses changent, ou est-ce que je garde pour avoir une évolution des choses ?

Quels sont les effets de telles évaluations de masse ? Il y a deux types d'effets que je voudrais présenter devant vous. Il y a un premier type qu'on observe assez bien sur les pratiques des enseignants. Et puis un second type d'effets qui devrait concerner les acquis des élèves, c'est-à-dire in fine la capacité du système éducatif à répondre mieux aux exigences que la société adresse à son endroit. Sur ce second point je ne dirai, tout à l'heure, que quelques mots, parce que vous avez compris que l'évaluation étant simplement une partie d'un ensemble, c'est toute une politique de rénovation d'un système éducatif qu'il faut savoir évaluer, qu'il s'agisse de l'école élémentaire en France où nous avons initié cette rénovation depuis dix-huit mois, qu'il s'agisse du lycée où nous l'engageons à partir de l'automne prochain. Et je crois qu'il serait déraisonnable, puisqu'il s'agit d'un ensemble, de se contenter ou de se limiter à apprécier l'effet d'une partie de cet ensemble. Néanmoins je vous donnerai quelques éléments tout à l'heure.

Sur le premier point, c'est-à-dire sur les pratiques des enseignants, nous avons quelques éléments. Par exemple, environ 2/3 des enseignants souhaitent que les opérations aux niveaux CE2 et 6ème soient reconduites,

parce qu'après un temps d'hésitation ces enseignants considèrent que ce sont des opérations assez intéressantes, certes lourdes, y compris pour les enseignants, mais intéressantes. Intéressantes pourquoi ? Principalement pour trois raisons, disent ces enseignants. D'abord cela leur permet de mieux connaître les élèves en début d'année: le choix du début d'année est ainsi tout à fait justifié, le choix de l'exhaustivité, sur tous les élèves, est également justifié. Ce sont des évaluations qui durent, par exemple en Seconde, à peu près 1 heure 1/2 par élève et par discipline. Une heure et demie, c'est à la fois beaucoup et peu. Il est bien entendu hors de question de prétendre caractériser tout le profil d'un élève en 1 heure 1/2. Mais enfin les enseignants considèrent, par la formalisation que cette opération apporte, par la cristallisation de la démarche d'évaluation, que cela les aide à mieux connaître les élèves et par conséquent, tout au long de l'année, à mieux gérer leur classe prise collectivement et chacun de leurs élèves pris individuellement. Deuxième raison, l'évaluation leur donne des idées pédagogiques nouvelles, et l'on comprend pourquoi. A partir du moment où les groupes de travail que j'ai réunis ont fait "remonter" l'information venant du "terrain" et ont élaboré, à partir des témoignages des enseignants les plus conscients de la question de l'évaluation, des protocoles, le fait de les redonner à tous les enseignants donne des idées nouvelles à ceux qui, spontanément, ne les avaient pas encore eues. Dans le cadre de cette évaluation de masse, des informations sont transmises à l'ensemble des enseignants par une toute petite minorité d'entre eux, et je crois qu'un des principaux intérêts de ces opérations réside précisément dans le fait qu'elles permettent de faire circuler l'innovation.

Troisième idée, disent ces enseignants qui souhaitent qu'on reconduisent ces opérations, il faut arriver à utiliser ces évaluations dans une réflexion commune entre enseignants, une discussion commune entre professeurs d'une même classe ou entre professeurs de classes différentes, quand on est au collège par exemple, mais aussi avec le chef d'établissement de sorte que la réflexion sur le projet d'établissement, sur les objectifs que se donne l'établissement dans le cadre des objectifs généraux du système éducatif français devrait s'alimenter pour une part à ce type d'opération. Cela permet en particulier de bien caractériser le type d'élève qui rentre dans l'établissement.

Actuellement en France environ 40% des enseignants sont acquis, adhérents, ou convaincus de l'intérêt de cette opération. Quarante pour cent, je mets l'accent là-dessus, c'est considérable. Pas tout de suite, pas dès la première année, en 89, mais à mesure que la ténacité nous a fait recommencer l'opération chaque année, petit à petit la proportion d'enseignants

favorables à un titre ou à un autre s'est accrue. Il y aura d'ailleurs peut-être un optimum, c'est-à-dire que si on recommence chaque année, peut-être que dans dix ans il y aura de la lassitude qui se manifestera, mais enfin pour l'instant on est en phase ascendante. Donc, 40% sont nettement adhérents, ou convaincus; 30% sont indécis. Ils sont indécis: ils considèrent que ce n'est pas inintéressant mais en fait ils n'utilisent pratiquement pas l'opération dans leur classe, ils ne croient pas que ça serve à grand chose dans leur établissement, ils jugent que c'est plutôt gratuit. Et puis 1/3 sont opposés: ou bien ils sont sceptiques (réellement ça ne sert à rien, disent-ils), ou bien ils ne disent pas que ça ne sert à rien mais ils disent qu'ils ne s'en servent pas ("ça fait 30 ans que je fais mon métier, je n'ai aucun intérêt, aucune utilité, aucun besoin, et aucun désir d'utiliser ce type d'outil pour faire évoluer mes pratiques d'enseignant"). Bien entendu, notre objectif est de rallier les indécis.

Je voudrais ajouter une remarque illustrant les effets de l'évaluation sur les pratiques des enseignants indépendamment de ce qu'ils disent. La première opération que nous avons faite en 89 au CE2 a montré que les enfants de ce niveau en France avaient une capacité géométrique assez faible. Nous n'avons rien dit au plan de l'administration centrale, pas de circulaire, pas d'instruction, rien. Nous nous sommes contentés de publier un certain nombre de résultats. Mais nous n'en avons pas tiré de conséquences prescriptives. L'année suivante, au cours de la même opération et avec des items comparables, le niveau en géométrie des élèves de début de CE2 avait augmenté. De sorte que, dans un certain nombre de cas, s'est ramifiée, s'est diffusée, s'est installée, dans le système éducatif à travers une opération de cette nature, une évolution des pratiques pédagogiques se fondant sur le fait que l'évaluation avait permis de découvrir que le niveau en géométrie était insuffisant. Les instituteurs ne s'en rendaient pas entièrement compte, ou pas du tout, et l'évaluation leur a permis de prendre davantage conscience du fait que le niveau en géométrie des élèves était faible. Nous avons là l'exemple d'un levier: voilà ce que l'évaluation peut produire, l'évaluation de masse, c'est-à-dire celle qui porte sur tous les élèves et qui aide les enseignants. Je pense qu'on a là, en effet, et je vais terminer sur ce point, un assez bon exemple de ce que je crois nécessaire de développer dans notre système éducatif, c'est-à-dire une culture de l'évaluation. Culture de l'évaluation, c'est-à-dire le fait que les enseignants dans leur pratiques pédagogiques quotidiennes se servent de l'évaluation, de ses pratiques, pour faire le point, pour orienter leur façon de faire, pour définir des sous-groupes, pour faire face à l'hétérogénéité des élèves, pour -en somme- alimenter leurs propres réflexions sur leurs pratiques et les infléchir, les améliorer, les adapter, les rendre plus efficaces. Considérons de ce point de vue le débat classique entre

usage interne et usage externe de l'évaluation d'un établissement ou d'un enseignant: est-ce que c'est principalement pour une alimentation interne de leur pratique ou une émulation externe en mettant en concurrence les établissements ou les enseignants qu'il faut évaluer ? Je pense que l'alimentation interne, c'est-à-dire l'usage de l'évaluation comme d'un levier d'inflexion des pratiques, est plus féconde au moins dans le contexte culturel de la France que l'émulation externe autorisée par la démarche d'évaluation. Je ne dis pas qu'il ne faut pas se fonder aussi sur l'émulation externe. Je pense qu'il faut publier des résultats de l'évaluation, et ceux des évaluations de masse; du moins, ceux qui concernent le CE2 et la classe de 6ème sont publiés. Je pense donc qu'il faut faire en sorte que nos systèmes éducatifs soient évalués publiquement, sur leurs résultats, mais je pense que l'alimentation interne, c'est-à-dire l'usage de l'évaluation comme une réflexion des acteurs sur leurs pratiques, est plus féconde pour favoriser une amélioration de la qualité de nos systèmes éducatifs que l'émulation externe. Il faudra en effet que, de plus en plus, on fournisse aux enseignants, et pas simplement à un moment de l'année, en début d'année comme nous le faisons actuellement à travers ces opérations, des outils d'évaluation pour qu'en permanence ils les utilisent comme facteur d'amélioration de leurs pratiques. Utiliser l'évaluation des acquis des élèves, pour infléchir, pour améliorer les pratiques des enseignants et au total pour rendre nos systèmes éducatifs de meilleure qualité à un moment où la société exige beaucoup plus d'eux, tel est finalement le sens profond de ces évaluations de masse. Vues ainsi, ce sont des opérations capitales, car elles sont à la racine des progrès des systèmes éducatifs.

Je vous remercie.

Claude Thelot