

De la constante macabre  
à  
l'évaluation par  
contrat de confiance

**Colloque de Toulouse**

**16 et 17 Mai 2008  
à l'université Paul Sabatier**

Actes

# Table des matières

<b><i>Introduction</i></b> .....	<b>3</b>
----------------------------------	----------

<b><i>Programme</i></b> .....	<b>4</b>
-------------------------------	----------

<b><i>Conférences</i></b> .....	<b>5</b>
---------------------------------	----------

André ANTIBI : De la constante macabre à l'évaluation par contrat de confiance.....	6
--	---

Recteur Philippe JOUTARD : Une Ecole de la confiance.....	16
--	----

Recteur André LEGRAND : Préfaces.....	22
--	----

<b><i>Tables rondes</i></b> .....	<b>25</b>
-----------------------------------	-----------

## ***- Inspecteurs et chefs d'établissement***

Georges BELMONTE, Directeur de l'Institut St Christophe à Masseube .....	26
Jean FABRE, Inspecteur Général Honoraire .....	28
Guy LAMAUD, Principal du collège Louisa Paulin à Muret.....	30
Christian RAYNAL, Directeur de la Fondation N.D. de Garaison.....	31
Pierre VIALA, Inspecteur d'Académie.....	32

## ***- Enseignants***

Florence BUFF, Professeur d'anglais en collège .....	35
Xavier BUFF, Maître de conférences de mathématiques à l'université .....	36
Guillaume CHEVALLIER, Professeur de physique en lycée technique.....	37
Corinne CROC, Professeur de mathématiques en lycée .....	38
Romain FAYEL, Professeur des écoles.....	40

Jean-Paul LOGE, Professeur de mathématiques en classe préparatoire.....	42
Monique TANTOT, Directrice d'école .....	44
Brigitte TOUILLET, Professeur de français en collège.....	46

***- International***

Mohamed AKKAR, Professeur à l'université en France et au Maroc.....	50
Philippe LANGENAKEN, Professeur en grande école en Belgique .....	52
Uldarico MALASPINA JURADO, Professeur à l'université catholique du Pérou.....	60
Jacques NAVEZ, Professeur à l'université du Burundi et de Kinshasa.....	64
Manuel Diaz REGUEIRO, Directeur du Centre de Formation des enseignants de Lugo .....	66

***Groupes de travail..... 67***

Questions des groupes de travail.....	68
Réponses d'André ANTIBI.....	73

***Compléments..... 76***

Daniel AMEDRO, Inspecteur d'Académie.....	77
Jean-Louis BAGLAN, Inspecteur d'Académie.....	80
Réception à la mairie de Toulouse.....	81

***Annexes : Appel et signataires..... 83***

## *Introduction*

Il ne s'agit pas du premier séminaire organisé par le Mouvement Contre La Constante Macabre (MCLCM). Dans ce colloque, pour la première fois on abordera la situation dans certains pays étrangers victimes eux aussi de la Constante Macabre, avec la participation de membres du comité international du MCLCM. Deux autres points nouveaux : d'une part la mise en application dans des classes préparatoires aux grandes écoles du système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC) ; d'autre part l'utilisation de l'EPCC pour une meilleure utilisation du soutien scolaire.

Dans notre lutte contre la constante macabre, l'efficacité de notre action ne fait aucun doute : l'existence de ce phénomène est actuellement reconnue par pratiquement tous les partenaires de notre système éducatif, des milliers d'enseignants mettent en pratique l'EPCC,...Le grand nombre de participants à ce colloque illustre également l'intérêt suscité par notre action.

Au nom du comité d'organisation de ce colloque\*, je tiens à remercier pour leur précieux soutien le Conseil Régional Midi Pyrénées, la Ligue de l'Enseignement, la Mairie de Toulouse, l'Université Paul Sabatier, l'Institut de Recherche pour l'Enseignement des Mathématiques de Toulouse, l'Ecole Saint Christophe de Masseube, la Fondation Notre Dame de Garaison, Casio.

André Antibi

Président de l'Association MCLCM

\*André Antibi, Françoise Bachelard, Florence et Xavier Buff, Anne Cazeneuve, Corinne Croc, Valérie Ducassé, Pierre Ettinger, Laure Lagelouze, Gérard et Michelle Lauton , Claude Mattiussi, Fernand Wind.

# DE LA CONSTANTE MACABRE A L'EVALUATION PAR CONTRAT DE CONFIANCE

*Colloque de Toulouse, vendredi 16 mai et samedi 17 mai 2008*  
Université Paul Sabatier, 118 Route de Narbonne, 31400 TOULOUSE

## Programme

### VENDREDI

- 14H-14H30                    *Accueil à partir de 13H30 dans le hall du bâtiment administratif de l'université*  
**Inauguration**
- 14H30-15H45                **Conférence** d'André Antibì :  
« *Constante macabre et Evaluation Par Contrat de Confiance (EPCC)* »
- 15H45-16H15                **Pause**
- 16H15-18H30                **Table ronde sur l'EPCC**, animée par Florence Buff (professeur d'anglais en Collège) et Corinne Croc (professeur de mathématiques en Lycée), avec la participation de Jean Fabre, Inspecteur Général Honoraire, et :
- de chefs d'établissement : Georges Belmonte, Jacques Grosso, Christian Raynal,
  - d'enseignants : Monique Tantot (Primaire), Sandrine Casaucau (hist. géo., Collège), Brigitte Touillet (français, Collège), Guillaume Chevallier (physique, Lycée technique), Jean Paul Logé (maths., Classe prépa.), Philippe Langenaken (informatique, Grande Ecole), Xavier Buff (maths., Université),
  - d'élèves et de parents d'élèves.
- 19H                            **Réception** à la mairie de Toulouse

### SAMEDI

- 8H45-10Hh15                **Table ronde sur la situation à l'étranger**, animée par Pierre Viala, Inspecteur d'Académie, avec la participation de Jacques Navez (Afrique et Belgique), Bernardo Montéro (Amérique centrale), Marcel Mongeau (Canada), Manuel Diaz Régueiro et Sixto Roméro (Espagne), Mohamed Akkar et Ahmed Daife (Maroc), Uldarico Malaspina (Pérou).
- 10H15-11H                    **Conférence** du Recteur Philippe Joutard :  
« *Une Ecole de la confiance* »
- 11H-11H30                    **Pause**
- 11H30-12H15                **Conférence** du Recteur André Legrand :  
« *L'évaluation des élèves : un profond malentendu dans l'Ecole* »

### Après-midi

- 14H-15H45                    **Groupes de travail**, animés par les membres du comité d'organisation du MCLCM\* : *Echanges, questions, remarques sur le thème du colloque*
- 15H45-16H                    **Pause**
- 16H-17H                        **Compte-rendu des groupes de travail** avec la participation d'André Antibì  
**Clôture** du colloque

\* Comité d'organisation du MCLCM : André Antibì, Arnold Bac, Georges Belmonte, Corinne Croc, Jean Fabre, Philippe Joutard, Gérard Lauton, Michelle Lauton, Bernard Le Dilavrec, André Legrand, Philippe Niémec, Christian Raynal.

# **Conférences**

# **De la constante macabre à l'évaluation par contrat de confiance**

*Professeur André ANTIBI*

*N.B. Pour simplifier, lorsque nous parlerons d'évaluation, il s'agira d'évaluation sommative, donnant lieu à une note.*

## **1. La constante macabre : de quoi s'agit-il ?**

Imaginez un professeur excellent avec des élèves excellents. Si dans un tel contexte, toutes les notes sont bonnes (elles devraient l'être bien sûr), le professeur est montré du doigt, et est considéré comme un professeur laxiste, voire pas très sérieux. Les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes suspecteraient a priori un professeur d'une matière importante dont la moyenne de classe serait souvent de 14 ou 15 sur 20.

Ainsi, sous la pression de la société, les enseignants semblent obligés, pour être crédibles, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau : une constante macabre en quelque sorte.

J'insiste sur le fait qu'il s'agit d'un phénomène de société dont les enseignants ne sont évidemment pas les seuls responsables.

Il y a quelques cas où ce dysfonctionnement existe peu ; par exemple dans les matières considérées, à tort, comme secondaires (musique, arts plastiques, éducation physique et sportive), dans l'enseignement professionnel. Ces exceptions sont encourageantes car elles montrent que la constante macabre n'est pas liée en profondeur à la nature des français, puisque il suffit de changer de matière pour ne plus la rencontrer.

Contrairement à ce que certains pourraient peut-être penser, la constante macabre existe déjà dans l'enseignement primaire. Plus précisément, les enseignants sont invités à mettre trois types d'appréciation, « acquis », « non acquis », « en voie d'acquisition ». Inconsciemment, ils se sentent obligés de mettre des élèves dans chacun des trois groupes pour avoir l'impression d'avoir évalué correctement. A ce sujet l'anecdote suivante peut avoir un caractère cocasse. Trois inspecteurs de l'éducation nationale, convaincus de l'intérêt du combat contre la constante macabre, ont avoué au cours d'une de mes conférences qu'ils seraient très choqués s'ils inspectaient un professeur qui ne mettrait aucune appréciation « non acquis » à un contrôle...

### ***Les enseignants sont-ils conscients d'un tel dysfonctionnement ?***

*Non, en général.* Moi même, durant les vingt premières années de ma carrière d'enseignant, j'étais convaincu qu'un « bon » sujet d'examen devait donner lieu à une moyenne de 10 sur 20, quelles que soient les conditions de travail et les qualités de l'enseignant et des élèves. Or, avec une moyenne de classe de 10 sur 20, la moitié des élèves environ est en situation d'échec. C'est aberrant, absurde, grotesque quand on en prend conscience, et pourtant cela est vrai. Une tradition ridicule qui se perpétue de génération en génération : il est très difficile de remettre en cause un système dans lequel on baigne.



Cependant, après mes conférences sur ce thème, une énorme majorité d'enseignants (96%) reconnaît l'existence de ce phénomène, surtout lorsque j'explique comment nous faisons, inconsciemment, pour obtenir une telle constante : difficulté des questions, longueur du sujet, barème...

Ce résultat encourageant a été obtenu par une enquête réalisée dans quinze académies auprès de 3020 enseignants à la fin d'une réunion sur ce thème à laquelle ils étaient tenus d'assister.

Les enseignants interrogés n'étaient donc pas acquis a priori à « ma cause ». Il est clair qu'une telle adhésion ne peut être obtenue après quelques minutes seulement de présentation de ce dossier ; il n'est pas facile en effet de prendre conscience que nous sommes des sélectionneurs malgré nous.

### ***Pourquoi ce phénomène est-il inconscient ?***

Je propose trois réponses possibles à cette question :

#### *- la tradition*

L'être humain n'aime pas ne pas faire comme tout le monde ; donc lorsqu'une situation existe, on la reconduit sans se poser de questions, tout bêtement en quelque sorte. Certains aimeraient peut-être y voir des raisons hautement politiques ; je suis convaincu du contraire. Cette conviction est d'ailleurs étayée par l'origine des soutiens au mouvement contre la constante macabre : on y retrouve une très grande diversité de sensibilités, dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé.

Pour illustrer le poids de la tradition, il suffit de penser à la valise à roulettes. Combien de temps a-t-il fallu attendre pour que l'on se décide à mettre des roulettes sous une valise ? Combien de visites chez le médecin de personnes souffrant de maux de dos après avoir porté une valise trop lourde ? Est-ce la faute à un gouvernement de gauche ? De droite ? à Mitterrand ? à Chirac ? Non ! La raison est toute bête : par tradition, on met des roues sous un chariot, ou derrière des chevaux, mais pas sous une valise. Et puis un jour, la tradition (heureusement) a changé ; on a osé mettre des roues sous une valise. A présent, si dans un aéroport ou dans un hall de gare quelqu'un se « casse le dos » en portant une lourde valise sans roulettes, on le remarque et on le considère comme marginal...

#### *- La courbe de Gauss :*

On pense qu'une répartition de notes est un phénomène naturel, et donc qu'il est normal qu'elle donne lieu à une courbe de Gauss. Or une répartition de notes n'est évidemment pas un phénomène naturel analogue à une répartition de tailles ou de poids d'individus. D'autre

part, même si c'était un phénomène naturel, pourquoi une telle courbe serait-elle centrée à 10 ?...

Une remarque à ce sujet : ce qui est un phénomène naturel, c'est la vitesse d'acquisition d'une notion par un élève. Il n'y a aucune raison pour que tous les élèves comprennent une notion nouvelle à la même vitesse. Mais lors d'une évaluation, si les règles du jeu sont bien définies, la situation est tout à fait différente : deux élèves ayant consacré un temps différent à leurs révisions, peuvent avoir les mêmes résultats si les compétences exigibles sont acquises.

- *Confusion entre phase d'apprentissage et phase d'évaluation*

Pendant la phase d'apprentissage, il est normal que certains élèves éprouvent plus de difficulté que d'autres ; Par suite, si on ne prend pas garde à différencier cette phase et la phase d'évaluation, on pourrait en déduire que le phénomène de constante macabre est normal. Signalons à ce sujet que la phase d'évaluation représente une très petite partie du temps d'enseignement, 10% environ. Pendant la phase d'apprentissage, il est souhaitable de proposer aux élèves des activités riches, parfois sources d'obstacles ; sans oublier bien-sûr de motiver les bons élèves Mais ce n'est certainement pas en posant un exercice trop difficile un jour de contrôle que l'on fera progresser l'ensemble d'une classe. Au contraire, cela conduit le plus souvent au découragement d'une majorité d'élèves qui se rendent compte que leur travail n'est pas récompensé.

***Quelques conséquences catastrophiques de ce dysfonctionnement***

- *Chaque examen est un concours déguisé.* La lutte contre l'échec scolaire restera donc vaine.
- *Echec injuste et artificiel de nombreux élèves* qui, faisant partie des moins bons élèves d'une classe, ont une mauvaise note malgré leur travail et la compréhension des notions de base.
- *Perte de confiance* dans les rapports entre élèves et enseignants.
- *Perte de confiance en soi* des élèves français.
- *Trop nombreux cours particuliers* : il ne suffit pas de comprendre pour s'en sortir; il faut absolument éviter de faire partie du mauvais « tiers » de la classe.

- *Mal-être des élèves français à l'école.* A ce sujet, une récente enquête internationale PISA est particulièrement éloquent : sur 41 pays (250000 élèves interrogés), la France occupe la dernière place dans le domaine du bien-être à l'école.

- *Baisse inquiétante du nombre d'étudiants dans les filières scientifiques.* Plus précisément, la sélection des élèves s'appuie souvent sur leurs résultats en math et en physique (à une époque, c'est le latin qui jouait ce rôle). Par suite, ces disciplines, pourtant passionnantes, sont considérées comme difficiles et plaisent moins. A ce sujet, citons le Ministre Hubert Curien, un Grand Homme que j'ai eu l'honneur et le plaisir de rencontrer et à qui je rends un chaleureux hommage :

« *la collusion trop fréquente entre éducation et sélection stigmatisée par André Antibi cause de réels ravages ...* » (extrait de la préface du livre « la constante macabre »)

### ***Comment les enseignants obtiennent-ils « leur constante macabre » ?***

J'ai repéré dix pièges, non indépendants les uns des autres, dans lesquels les enseignants tombent inconsciemment pour ne pas échapper à la constante macabre. Je dois avouer que je suis pleinement victime des neuf premiers...

- *Difficulté des questions posées* : on pose au contrôle des questions qui ne ressemblent pas à celles que l'élève a déjà traitées.
- *La question cadeau* : il s'agit d'un phénomène bien français : « En France, si un professeur est convaincu que tous les élèves répondront à une question, il ne la pose pas ».
- *Des sujets bien équilibrés* : lorsque l'on élabore le sujet de contrôle, on commence par des questions faciles (mais pas cadeau...), puis on y met des questions de plus en plus difficiles, et à la fin des questions pour les meilleurs qu'il ne faut surtout pas oublier. Je dois avouer que lorsque je fais un sujet de ce type, j'éprouve un réel sentiment de satisfaction, sans me rendre compte qu'en réalité je construis « ma courbe de Gauss »...
- *Barème* .Pour illustrer ce point, je vais d'abord présenter une situation que j'ai souvent connue. Je dois corriger un paquet de copies ; Je prends mon courage à deux mains, je fais un barème, et je commence à corriger. Première copie : 17 sur 20, deuxième

copie : 18, troisième copie : 17. Je devrais être satisfait, me dire que les élèves ont bien travaillé, que j'ai bien expliqué. Eh bien NON ! Je n'ai jamais pensé cela. Je me dis que ça ne va pas, et, très naturellement, sans aucune pointe de méchanceté, convaincu du bien-fondé de ma démarche, je réajuste mon barème pour que les notes soient plus normales, c'est-à-dire (en France) plus basses...

- *Rigueur dans la rédaction* : quand on pense que le sujet n'était pas assez difficile, on est plus exigeant dans la présentation, dans la rédaction.
- *Des sujets trop longs* : Quand on a l'impression que le sujet risque d'être trop facile, on le rallonge. Il s'agit en quelque sorte d'un phénomène de compensation...  
Au sujet de la longueur des sujets, on ne peut que déplorer une lacune énorme dans les programmes officiels : il n'y a pas un mot susceptible d'aider les enseignants à élaborer des sujets de longueur convenable. Cela semble surréaliste, mais c'est malheureusement vrai !
- *A la recherche d'un beau sujet* : ceci se produit davantage à partir d'un certain niveau ; on essaie de présenter dans le sujet un point ou un résultat que l'on trouve intéressant. Motivés par un tel objectif, on oublie très souvent le paramètre « longueur ».
- *Désir de balayer tout le programme du contrôle* : au départ, l'intention est louable ; on veut éviter certaines injustices qui pourraient apparaître lorsque le sujet ne porte que sur une partie du programme. On est ainsi amenés à ajouter une ou deux « petites » questions, sans se préoccuper de la longueur du sujet.
- *Faire en sorte que le meilleur élève ne termine pas avant la fin du temps imparti*. On ne se rend évidemment pas compte qu'en élaborant un sujet dans cet esprit, on « macabrise » son évaluation, car il ne s'agit plus de tester des compétences clairement définies. Il faut au contraire se dire qu'il est normal que les meilleurs élèves terminent avant la fin de l'épreuve. Il suffit alors de poser une question difficile hors-barème et non notée pour valoriser comme il se doit ce type d'élèves.
- *Une drôle de générosité* : le professeur pose un sujet qu'il sait long et difficile ; puis il augmente les notes, par exemple pour passer d'une moyenne de classe de 7 sur 20 à 9

sur 20. Comme je l'ai signalé précédemment, c'est le seul « truc » que je n'ai jamais utilisé ; mais il ne faut surtout pas accabler les collègues qui utilisent ce type de procédé ; La situation est tellement déplorable que chaque professeur s'en sort comme il peut.

***Ce phénomène est-il présent dans d'autres pays ?***

*Non en général, sauf dans quelques pays qui, traditionnellement, s'inspirent du modèle éducatif français : Afrique francophone, Espagne, quelques pays d'Amérique latine, Belgique.* Ainsi, dans ce domaine, la France est de plus en plus isolée dans le monde.

A ce sujet, signalons un fait particulièrement révélateur : au Québec, l'expression bien française « avoir la moyenne » est incompréhensible. Plusieurs professeurs canadiens interrogés à ce sujet avouent que cette tendance à prendre la note 10 comme repère est particulièrement surprenante, absurde.

***Suppression de la constante macabre : des raisons d'être optimiste***

- Une très forte majorité d'enseignants souhaite la suppression de la constante macabre.
- Soutien de presque tous les syndicats et des principales associations, dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé : enseignants, parents d'élèves, élèves, chefs d'établissement, inspecteurs d'académie\* .
- Prise en compte de ce phénomène dans des textes officiels et des réunions officielles : séance de questions-réponses au Sénat (14 juin 2005), lettre officielle de Patrick GERARD, Directeur de Cabinet du Ministre à Françoise FERAT, Sénatrice (29 juin 2005), rapport de l'Inspection Générale, Colloque au Sénat (septembre 2006), Conférence à l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale (Poitiers, novembre 2007),...
- Très importante sensibilisation de la presse.
- Existence d'une évaluation adaptée au système éducatif français : le système d'Evaluation Par Contrat de Confiance (EPCC).

## 2. Une solution possible : l'EPCC

*Principal objectif : permettre concrètement et simplement à l'enseignant de se « libérer » de la constante macabre.*

Un système d'évaluation destiné à éradiquer ce phénomène a été expérimenté pendant trois ans. Il s'agit du système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC). Ce système est très facile à utiliser et ne nécessite aucun moyen supplémentaire. Il est déjà mis en pratique par des milliers d'enseignants.

Cette méthode d'évaluation repose sur le principe de base suivant : l'élève doit prendre conscience du fait que les efforts qu'il fournit ne sont pas vains, que le travail est une valeur importante.

### *Réalisation pratique*

- *Programme de révision* : une semaine environ avant chaque contrôle de connaissances, l'enseignant donne un programme très détaillé de révisions; plus précisément, il choisit et communique une liste de points (cours, exercices,...) « balayant » toutes les notions fondamentales du programme officiel, déjà traités et corrigés en classe. L'élève est informé que les 4/5 environ de l'épreuve du contrôle porteront sur certains des points de la liste. Précisons qu'**il ne s'agit nullement de communiquer le sujet du contrôle à l'avance!**

Cette liste, qui peut contenir certains points des programmes précédents, doit être suffisamment substantielle pour supprimer tout risque d'apprentissage par cœur immédiat.

- *Séance de questions-réponses* : deux ou trois jours environ avant l'épreuve, l'enseignant organise une séance de questions-réponses au cours de laquelle les élèves peuvent demander des explications ou des précisions sur certains points mal compris.

- *Elaboration et correction du sujet* : le sujet du contrôle doit être de longueur raisonnable ; il est normal que les meilleurs élèves terminent avant la fin du temps imparti. On peut leur proposer des questions difficiles non notées. D'autre part, les règles de rédaction, malheureusement absentes des programmes officiels, doivent être précisées par l'enseignant.

### *Les résultats*

Les expérimentations de ce système font apparaître très clairement les points suivants :

- La constante macabre est supprimée.
- Les élèves font leurs révisions en confiance, bien moins stressés.
- Les moyennes de classe augmentent de 2 à 3 points sur 20 mais cette augmentation n'est

pas uniforme : certains élèves découragés jusqu'ici mais travailleurs augmentent leur moyenne de 5 à 6 points.

- Les notes restent étalées, mais cette fois les élèves qui n'ont pas de bons résultats sont responsabilisés : ils savent pourquoi: trop de lacunes antérieures, manque de travail...
- Une très forte majorité d'élèves aime ce système.
- ***Point très important : les élèves, mis en confiance, travaillent beaucoup plus.*** Ainsi, ce système n'est en rien laxiste. Il est destiné à supprimer la constante macabre mais aussi à encourager et récompenser le travail.

### **3. Le système EPCC renforcé**

Le système EPCC présenté ci-dessus est très facile à mettre en place et ne nécessite aucun moyen supplémentaire. Malheureusement, malgré ce système, quelques élèves peuvent encore être en situation d'échec. Il ne s'agit plus cette fois d'un échec artificiel, conséquence de la constante macabre. Lorsque des moyens supplémentaires sont disponibles (présence d'éducateurs, soutien scolaire, aide aux devoirs,...), il est possible de renforcer le système EPCC. Des expérimentations d'un système EPCC renforcé, facile à mettre en application, ont lieu actuellement. A une époque où on parle beaucoup de soutien scolaire, ce système permet de savoir quels sont les élèves qui en ont vraiment besoin.

#### *Un premier exemple*

Voici les points forts de la mise en pratique d'un système EPCC renforcé en cours d'expérimentation dans un établissement qui dispose d'éducateurs :

#### *1. Programme de révision :*

Le professeur transmet à l'éducateur la liste de questions communiquée aux élèves avant le contrôle, ainsi que les corrigés. Souvent, une photocopie de cahier d'élève peut suffire.

#### *2. Préparation de la séance de questions-réponses*

L'éducateur

- organise la répartition des élèves en trinômes
- n'intervient pas dans le travail des trinômes
- transmet à l'enseignant les fiches de questions élaborées par les différents trinômes

#### *3. L'éducateur assiste à la séance de questions-réponses*

#### *4. Entre la séance de questions-réponses et le contrôle, l'éducateur*

- aide les élèves qui ont encore certaines lacunes
- en rend compte à l'enseignant

*Remarque :* c'est le professeur, bien-sûr, qui coordonne la collaboration avec les éducateurs.

### ***D'autres possibilités***

L'exemple précédent montre comment il est possible de coordonner une action entre l'enseignant et d'autres collaborateurs qui doivent s'adapter à ses méthodes pédagogiques. En fonction des collaborateurs disponibles, d'autres systèmes EPCC renforcés peuvent être mis en place.

#### *Un second exemple*

Le système suivant, plus souple que le précédent, va être mis en application dans un collège où des séances d'aide aux devoirs existent déjà. Ces séances regroupent chacune une dizaine d'élèves en difficulté. Dans le cadre du système EPCC, l'animateur de telles séances disposera de la liste de révision et d'une photocopie de cahier d'élève. Dans ces conditions, il est clair que son aide sera plus ciblée et plus efficace. Afin de faciliter le travail de l'éducateur, il peut être envisagé, dans chaque matière, d'élaborer des listes de révision communes à plusieurs classes (sans forcément poser un devoir commun).

#### *Intérêt de telles expérimentations*

Actuellement, le Ministère de l'Education Nationale met l'accent sur la lutte contre l'échec scolaire et propose des mesures et des moyens dans ce sens.

Il est clair que les expérimentations décrites ci-dessus s'inscrivent tout à fait dans le cadre de cette politique. En effet :

- Aucune mesure ne suffira à réduire vraiment l'échec scolaire tant que la constante macabre sera présente. Plus précisément, le soutien scolaire peut effectivement permettre à certains élèves en difficulté de s'en sortir, au moins provisoirement ; mais d'après la notion même de constante macabre, d'autres élèves prendront leur place, souvent artificiellement, dans le « groupe d'élèves en échec ».

- Le système EPCC permet de repérer les élèves qui ont vraiment besoin de soutien scolaire. A ce sujet, il convient de signaler le point suivant : le fait de classer de manière injuste un élève dans le groupe qui nécessite un soutien peut être démotivant, et parfois même traumatisant.

- Le soutien scolaire doit être structuré. Il ne suffit pas de débloquer des moyens financiers pour que tout s'arrange ; le système EPCC renforcé permet de mettre en place une manière d'utiliser judicieusement les moyens destinés au soutien scolaire.

---

### ***Références***

- « *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves* », André Antib, (2003), éditions math'adore.
- « *Les notes : la fin du cauchemar, ou comment supprimer la constante macabre* », André Antib, (2007), éditions math'adore.
- \* *site du mouvement contre la constante macabre : [mclcm.fr](http://mclcm.fr)* (documents officiels, témoignages, vidéos,...)



# **Une Ecole de la confiance**

*Recteur Philippe JOUTARD*

Pour ceux qui douteraient encore de la réalité de la « constante macabre », cette tendance à toujours donner un pourcentage de mauvaises notes, quel que soit le niveau d'une classe, je voudrais commencer cette intervention par une anecdote authentique que m'a rapportée une amie. Dans un grand établissement, un proviseur, désireux de composer une classe de niveau, même si, en théorie, la pratique est formellement interdite, propose à plusieurs parents d'y mettre leurs enfants qui sont parmi les premiers de classe normale avec des notes entre 15 et 18.

Cette amie accepte, persuadée d'aider son fils en lui offrant un défi à relever. Dès le premier trimestre suivant, celui-ci est très démoralisé; car ses notes ont brutalement chuté entre 7 et 10, il ne comprend pas, il travaille toujours autant et a le sentiment d'obtenir des résultats comparables. Mais compte tenu du niveau général des élèves de cette classe, il n'est plus dans le premier tiers et selon les matières, il se situe dans le deuxième ou même le début de troisième tiers ; il n'est pas jugé selon ses résultats réels, mais selon la hiérarchie ; n'étant pas parmi les premiers de cette classe d'excellence, « il ne mérite pas » d'avoir une note au dessus de la moyenne. Il devient l'une des nombreuses victimes de la constante macabre ; il se décourage, et travaille moins. Ses parents ne comprennent pas non plus et regrettent le choix fait. J'ai expliqué à sa mère ce mécanisme pervers. A son tour, elle l'a expliqué à son fils et a tenté de le rassurer. Mais il a fallu beaucoup de temps pour que celui-ci reprenne confiance en lui et une attention de tous les instants de la part de ses parents. Sans cet environnement psychologique privilégié, il n'est pas sûr qu'il s'en soit tiré.

Combien de parents, combien d'élèves ont connu la même expérience ? Il suffit d'ailleurs de voir ce qui se passe chaque année dans la plupart des classes préparatoires où le même élève, habitué à d'excellents résultats, voit ses notes s'effondrer et peut se décourager. Ici, cependant les choses sont claires : on prépare un concours, même s'il n'est pas nécessaire pour hiérarchiser d'humilier les moins bons élèves (parmi les meilleurs) en leur donnant des notes voisines de zéro, sinon négatives. Un professeur de classes préparatoires en a d'ailleurs pris conscience à propos des échanges d'élèves avec d'autres pays européens et témoigne : « Avec nos relevés de notes en classe prépa, lors d'échanges internationaux, on est obligé de joindre aux relevés de notes des élèves français une lettre d'accompagnement pour expliquer à quoi correspond un 8 sur 20 en France ! »

Mais la dépréciation systématique devient absurde dans la scolarité normale. L'évaluation fondée sur la constante macabre ne vérifie pas prioritairement la bonne acquisition des connaissances et des compétences, mais elle classe et sélectionne comme si l'on devait recruter les élèves des grandes Ecoles dès le plus jeune âge. Au XXI<sup>e</sup> siècle, ce choix ne peut pas et ne doit pas se situer de façon trop précoce. C'est la conclusion des comparaisons internationales : les pays qui repoussent la sélection le plus tard possible sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. Un pays développé et une démocratie avancée ont besoin d'une élévation générale des compétences et des connaissances pour que les futurs adultes puissent maîtriser un monde de plus en plus complexe ; il faut donc pousser le maximum d'élèves le plus loin possible et ne pas se contenter d'un niveau minimum ; par conséquent le problème de hiérarchisation ne se pose pas pendant la plus grande partie de la scolarité. En aucune façon, l'évaluation ne doit apparaître comme un concours déguisé laissant sur le chemin la grande majorité des élèves comme c'est trop souvent le cas aujourd'hui où le plus modeste contrôle devient entraînement au concours. Pour cela, la suggestion d'André Antibi du contrat de confiance me paraît bonne, dans la mesure où le but de l'opération est de vérifier si les connaissances et les compétences requises ont été obtenues ; à partir de là, plus le nombre d'élèves qui ont atteint le niveau demandé est élevé, plus le professeur peut être satisfait de la réussite de son enseignement.

Plus largement, nous devrions nous interroger sur cette notion de moyenne, incompréhensible dans la plupart des pays étrangers comme le relèvent tous ceux qui ont un minimum d'expérience internationale. Mais est-il besoin d'aller ailleurs pour voir le caractère curieux de la notion ? Que dirait-on d'un plombier seulement capable de faire la moitié de la réparation ? Pour une fois, (et nous devrions le faire plus souvent), regardons vers l'enseignement professionnel, scandaleusement méprisé et sous-estimé en France. Celui-ci a toujours compris que ses élèves ou ses apprentis ne pouvaient pas avoir acquis seulement la moitié d'une compétence ou d'un geste professionnel. Pour lui, une formation qui rejette le tiers des participants est un échec et la constante macabre une aberration improductive. Quand un savoir faire est maîtrisé, il est noté « acquis » sans état d'âme. Et le but des professeurs, c'est que tous ses élèves aient obtenu ce savoir faire. Pour une formation efficace, la non acquisition ne peut qu'être une exception, et un pourcentage d'échecs significatif met en cause la qualité de l'enseignement.

La constante macabre n'est pas un problème mineur et anecdotique. C'est un handicap sérieux pour la réussite de l'élève français et pour l'efficacité de notre système éducatif. Ce type d'évaluation entraîne, en effet, un manque de confiance généralisé. C'est même un des traits psychologiques du Français comme le montrent toutes les enquêtes internationales depuis dix ans. Qu'il soit enfant de 9 ans à la fin de l'école élémentaire, ou adolescent à la fin du collège, le Français ne prend aucun risque et ne répond qu'à coup sûr, à plus forte raison dans les questions ouvertes. Son taux de non réponses est parmi les plus élevés. Par ailleurs, il se sous estime toujours. Une enquête de 2001 sur le niveau des enfants quatre ans après le début de l'apprentissage en lecture, le situe pour la confiance en ses capacités au trente et unième rang sur trente cinq, à douze points au dessous de la moyenne de tous les pays concernés ; deux ans plus tard, en 2003, une enquête de l'OCDE sur les résultats scolaires des adolescents en mathématiques révèle que les Français sont parmi les élèves les plus angoissés : plus de la moitié ont peur au moment de répondre, sept fois plus que les Finlandais qui obtiennent les meilleurs résultats.

Nul doute que soit ici en cause un trait culturel français dépassant largement l'école et déjà analysé par Alain Peyrefitte, il y a plus de dix ans lorsqu'il avait évoqué la société de défiance française s'opposant à la société de confiance caractéristique de la culture anglo-saxonne (*La société de confiance*, Paris Odile Jacob, réed.2005). Cette défiance se manifeste en particulier pour le domaine scolaire dans le statut de l'erreur et la pratique de l'évaluation. L'erreur est toujours une faute ; elle traduit l'imperfection fondamentale de l'élève et non une faiblesse provisoire à corriger. Quant à la notation, loin d'aider celui-ci à progresser en mettant en valeur le chemin déjà parcouru, elle le décourage en montrant tout ce qu'il reste à faire, même quand il a déjà fourni de gros efforts. « Peut mieux faire », chacun connaît la fortune de cette appréciation dans les bulletins scolaires qui est le meilleur moyen de décourager et d'aboutir au résultat inverse. La dérive est complète et l'évaluation devient le moyen privilégié pour faire perdre confiance à la majorité des élèves et générer leur échec : on connaît en effet le lien étroit entre estime de soi et réussite. L'enfant et l'adolescent se modèlent souvent sur l'image que l'adulte renvoie de lui : « tu es nul » engendre la nullité, tu es bon donne confiance et permet de progresser.

Ce lien est mis en valeur par tous les pédopsychiatres ; Marcel Ruffo, l'un des plus connus, estime que les troubles de l'estime de soi constituent le facteur majeur de l'échec scolaire et que ces troubles sont mal évalués et insuffisamment pris en charge. De leur côté, les spécialistes des sciences cognitives ont mis en valeur le fait qu'on ne peut pas à la fois

douter de ses capacités et réaliser une tâche intellectuelle, dans la mesure où celle-ci suppose de mobiliser toute son attention. Plusieurs études ont d'ailleurs montré combien l'image qu'ont les élèves d'eux-mêmes influencent la performance scolaire. Ainsi une expérience a été menée à propos de la reproduction de figures géométriques, qui est présentée aux élèves comme un exercice, tantôt de géométrie, tantôt de dessin. Les élèves, dont la réputation en mathématiques est mauvaise, considérés de faible niveau, ont des performances inférieures à celles des élèves de bon niveau lorsqu'ils pensent faire un exercice de géométrie, reproduisant ainsi la hiérarchie scolaire. En revanche, lorsque le travail est présenté comme un exercice de dessin, leur performance augmente de manière spectaculaire faisant disparaître l'écart entre bons et mauvais mathématiciens (travaux de Huguet, Monteil et Regner).

Certaines attitudes adoptées par les enseignants favorisent la confiance et le développement de l'estime de soi, comme la valorisation des initiatives même si les résultats ne sont pas excellents, la mise en valeur du moindre progrès, la recherche des domaines et des pratiques où l'élève, en échec, trouve l'occasion de réussir. De ce point de vue, activités sportives et expressions artistiques sont d'un précieux secours ; elles rappellent, par ailleurs, utilement qu'à côté de l'indispensable intelligence verbo-conceptuelle, il existe d'autres formes d'intelligence tout aussi utiles, et différents types d'excellence insuffisamment reconnus dans notre système éducatif.

La plupart des systèmes éducatifs étrangers, anglo-saxons en particulier, mais aussi québécois, l'on bien compris qui cherchent d'abord à donner confiance à l'élève. Le résultat est clair : l'élève américain, à l'inverse de son homologue français, se surestime toujours et cela le conduit à savoir prendre des risques. Au lycée français de New York que je connais bien, les parents américains sont contents de la qualité de l'enseignement reçu, mais ils reprochent souvent aux enseignants français de ne pas assez mettre en valeur les progrès des élèves. Alain Juppé, à Montréal, en a fait lui-même l'expérience et il l'a raconté. Après sa première évaluation, après discussion avec ses étudiants, il a été rapidement obligé de revoir son système de notation qui obéissait sans le savoir à la constante macabre.

C'est dire à quel point, le changement d'état d'esprit de notre société sur le sujet est indispensable et urgent si l'on veut améliorer l'efficacité de notre système éducatif. Il est d'abord nécessaire de prendre conscience, si cela n'a pas été fait, que l'évaluation est, par excellence, un acte pédagogique d'importance décisive, car il conditionne l'amont : chacun sait que la notation et la forme de l'examen influencent, pour ne pas dire déterminent la plupart des pratiques pédagogiques.

D'où l'importance de la formation initiale et continue sur le sujet, une formation non point abstraite, mais très concrète à partir d'analyses des pratiques de notation telles que les a effectuées André Antibi, et à partir d'essais qu'il propose pour les améliorer. De plus en plus, les programmes mettent en valeur les compétences à acquérir, ce qui doit faciliter l'évolution de l'évaluation ; lorsqu'une compétence est acquise, pourquoi se priver du plaisir de donner la note maximale ? Il est toujours possible de faire par ailleurs des « Olympiades » dans chacune des disciplines pour satisfaire les élèves qui aiment cette matière et veulent se surpasser. A tous les niveaux, il faut faire disparaître les liaisons fausses d'un côté entre bons professeurs rigoureux et mauvaises notes, et de l'autre mauvais professeurs, « laxistes » et bonnes notes. D'une certaine façon, il serait utile de rappeler que des résultats médiocres en terme de notes devraient interroger sur la qualité de l'enseignement et non pas satisfaire à bon compte et sans esprit critique parents et professeurs.

A quand la note qui comptabilise les progrès accomplis, et non plus celle qui s'acharne à relever les imperfections à partir d'une copie idéale que personne n'a jamais écrite ? Voilà pourquoi l'Evaluation par Contrat de Confiance déjà mise en application par un nombre de plus en plus grand d'enseignants mérite toute notre attention. Ce type de « réforme » apparemment modeste, qui ne coûte rien, qui n'est pas spectaculaire, est de grandes conséquences, elle peut transformer les rapports à l'intérieur de la classe où tout se décide en substituant la confiance à la méfiance. Alors l'élève français cessera de se sous estimer et prendra les risques que nécessite notre temps.

# Préfaces

*Recteur André LEGRAND  
Ancien Directeur des Lycées*

### ***Préface du livre « La constante macabre »***

Pour citer un excellent auteur québécois, une manière infaillible d'identifier les bons nageurs, c'est d'organiser un naufrage. En dénonçant cette vision, si souvent emprunte chez chaque enseignant de la meilleure des consciences, André Antibi donne à un adepte fervent de la vision gaussienne opportunément dénoncée comme erronée, l'occasion de se repentir publiquement.

### ***Préface du livre « Les notes : la fin du cauchemar »***

L'évaluation des élèves est un profond malentendu dans l'École. J'ai raconté ailleurs, il y a plus de dix ans, les constatations que j'avais pu faire, dans un de mes postes de recteur, sur les résultats des épreuves de biologie en série D. L'un des IPR de biologie avait calculé la moyenne des notes attribuées à l'ensemble des candidats au bac dans cette discipline (environ 4 000 par an) sur plusieurs années ; elle ne dépassait pas 10. Je maintiens les conclusions que j'en avais tirées à l'époque.

Quand sur une population de cet ordre, dans la matière principale de la série, on en arrive là, il n'y a que trois explications possibles : la population concernée souffre d'un retard intellectuel, les enseignants ne sont pas à la hauteur, ou il y a un problème dans la conception des sujets ou l'évaluation des candidats. Et, conclusais-je, comme j'écarte *a priori* les deux premières explications...

C'est dire la communauté des préoccupations que je partage avec André ANTIBI. La plupart des discussions sur notre Education Nationale portent sur des questions de structure. Il est bon qu'on rappelle l'importance des questions de méthodes et de pédagogie. Car toute réflexion sur l'évaluation n'a de sens que si elle s'appuie sur une analyse des rapports de cohérence entre les modes de contrôle et la pédagogie qui les sous-tend. Il est aussi bon qu'on fasse sur ce point confiance aux enseignants, quand on voit la catastrophe, illustrée par quelques événements récents, que représente l'irruption du pouvoir politique dans ce domaine. Mais il est aussi souhaitable que les enseignants comprennent l'importance qu'il y a,



pour eux comme pour les élèves, à expliquer ce qu'ils font. Cette exigence n'est pas, comme ils le croient trop souvent, une remise en cause de leur autorité ; elle est tout simplement la condition de son renforcement.

Merci à André ANTIBI de labourer de façon persévérante les champs de cette réflexion.

# **Tables rondes**

*Le texte qui suit est adressé à André Antibi*

La question que vous m'avez posée concernait la réception de vos travaux auprès des équipes éducatives de nos établissements.

Pourquoi sont-elles largement favorables à votre présentation ?

Pourquoi a contrario d'autres rapports, études ou diagnostic, votre approche ne soulève-t-elle pas de levée de bouclier et de réaction d'auto défense de ce qu'on a coutume d'appeler le « corps enseignant » ?

Je crois qu'en France, le système éducatif est suffisamment passé au scanner de différentes analyses. On ne conteste plus son effet discriminatoire. Les enseignants eux-mêmes sont ballotés entre la volonté de changement qu'ils perçoivent comme nécessaire et une inertie corporatiste parce qu'ils vivent au quotidien des réformettes qui, à force de recherche de consensus, ne réforment plus rien, ou aussi de vastes débats idéologiques ou conceptuels qui apparaissent à beaucoup comme éloignés des réalités quotidiennes (exemple : de savoir si l'école doit être centrée sur l'élève ou sur les savoirs).

Votre approche est très concrète (il faut éviter que certains ne la réduisent trop au « faiseur de bonne notes »). Elle permet de porter un regard bienveillant sur les élèves ; c'est notamment le vœu de l'enseignement catholique qui l'a formalisé lors des dernières assises, mais il n'est pas le seul, beaucoup d'autres partenaires des différentes familles de l'enseignement souhaitent la même chose.

Mais surtout votre approche permet de réconcilier les équipes éducatives avec leur métier. En effet, à leur corps défendant, elles sont devenues les défenseurs d'un élitisme républicains qui masquent une reproduction sociale (débat entre ceux qui considèrent l'Ecole comme le reflet de la société et ceux qui la considèrent comme créatrice ou catalyseur d'inégalités sociales). En fait, l'Ecole a perdu les valeurs qui faisaient vibrer ses pères fondateurs (chrétiens comme Jean Baptiste de La Salle ou laïques comme Jules Ferry). Il me semble qu'à ce propos une des valeurs fondamentales qu'il nous faut réhabiliter c'est la valorisation du travail. Il importe moins de valoriser des acquis ou des non acquis que l'effort

que met le jeune dans ces acquisitions. Une société républicaine et démocratique qui ne valorise pas l'effort et le mérite individuel donne vite un sentiment d'injustice avec comme conséquence la violence sociale. Aujourd'hui, l'action de l'Ecole est violente et produit de la violence.

Ce n'est donc pas le moindre intérêt de votre approche que de permettre aux acteurs de l'éducatif d'être les faire valoir de talents sur lesquels ils posent un regard bienveillant et non des agents sélectionneurs, avec une mission de tri social. La question n'est pas de développer un discours candide sur une école sans sélection, mais de rééquilibrer les missions des acteurs. Il doit y avoir un équilibre entre un temps pour aider les élèves à grandir et à réussir, et un temps pour les orienter et faire fonctionner un élitisme républicain compris et accepté.

Les outils que vous proposez sont à la portée de tous collectivement ou individuellement. Maintenant, il nous faut faire et montrer aux acteurs qu'ils ont prise sur le réel, qu'il n'y a pas de fatalité ou d'atavisme français pour un système éducatif qui broie les énergies individuelles d'élèves ou d'éducateurs.

Je ne suis pas un expérimentateur, mais plutôt un témoin. Mon intervention sera la plus concise et la plus brève possible.

Je suis très heureux de me retrouver ici dans ce lieu historique qu'est le Sénat pour participer à un débat sur la notation scolaire. C'est une première, en ce qui me concerne, car la notation scolaire, l'évaluation des élèves, l'évaluation, sans être un sujet tabou, n'appartient pas tellement à la culture de notre institution. La preuve en est, plusieurs réformes se sont succédées lorsque j'étais à l'inspection générale durant dix ans. Je peux affirmer, sans crainte d'être trop contredit, que la plupart de ces réformes étaient initiées sans qu'il y ait une évaluation sérieuse de la précédente.

Pendant ces dix ans, j'ai vu passer la mise en place de dispositifs pour la lutte contre l'échec scolaire dans des domaines aussi variés que les contenus, les méthodes pédagogiques, l'organisation des classes, le soutien aux élèves en difficulté pour n'en citer que quelques-uns, mais il n'y a jamais eu un dispositif sur l'évaluation des élèves.

Pourtant, essentiellement au niveau des collèges, il était et il est toujours assez facile d'observer l'extraordinaire décalage entre les efforts que font les équipes pédagogiques et éducatives pour aider les élèves en difficulté, pour leur apprendre à s'organiser, à travailler, les encourager, et le fait que beaucoup de ces élèves décrochent malgré tous ces efforts.

Que disent les élèves que nous interrogeons ? Il y a une relation avec l'évaluation car ils disent : « Malgré toute la bonne volonté que je vais mettre, malgré tous les efforts que je fais, je n'arriverai jamais à atteindre le seuil fatidique de notation qui me conférerait un statut autre que celui d'élève en difficulté ». Certains disent même que l'école n'est pas faite pour eux.

Nous en arrivons à une situation qui paraît absurde : ne pas être capable de mesurer, d'évaluer les efforts, éventuellement les progrès des élèves en difficulté, alors que cette reconnaissance leur permettrait de reprendre confiance en eux et d'avoir confiance dans le système. Nous retrouvons cette situation absurde au niveau des problèmes rencontrés dans les établissements.

J'ai vécu une expérience intéressante il y a quelques années : j'ai, avec un sociologue, passé dix jours en continu dans un collège sensible. Nous avons interrogé librement les élèves, en particulier ceux qui présentaient des difficultés, les cas les plus difficiles. Tous ces élèves sans exception avaient, à un moment de leur scolarité, essayé de faire des efforts. S'ils avaient renoncé, c'est qu'ils estimaient que personne ne les avait reconnus.

Cela a étayé ma conviction que depuis de nombreuses années, le système d'évaluation – et les enseignants ne sont pas en cause - actuellement pratiqué dans le système éducatif français, accroît - j'en suis convaincu - les difficultés scolaires et l'échec scolaire.

C'est pour cette raison que j'ai adhéré à toutes les analyses du professeur André ANTIBI sur la constante macabre, et soutenu son mouvement depuis le début. Je crois à ce qu'il fait et je pense qu'il y arrivera. Cet homme a une énergie exceptionnelle et est entouré de personnes courageuses. Ce mouvement a déjà une ampleur, cela laisse augurer une réussite. C'est un combat essentiel car si on le remporte, cela apportera des améliorations en matière de pédagogie, mais également au niveau des problèmes qu'il y a dans les établissements car ce sont souvent les élèves en échec scolaire qui créent des perturbations dans les établissements.

Il est bien que les inspecteurs d'Académie - un corps qui pèse beaucoup dans le système éducatif - adhèrent à cette démarche, c'est très important.

Je suis arrivé il y a cinq ans d'une ZEP, avec l'habitude d'équipes qui se battent au quotidien pour motiver à nouveau les élèves en difficulté.

Certains professeurs chevronnés m'ont dit : « Je ne suis pas bien, je n'ai jamais eu de telles moyennes ». Un petit groupe de professeurs, dont madame Buff, s'est alors lancé, après une réunion de travail avec André Antibii, dans la méthode d'évaluation par contrat de confiance.

Les parents d'élèves sont très favorables à cette méthode, pour peu que nous prenions la peine de les réunir et de les informer, ce que nous avons fait. En revanche, le problème que cela peut poser dans une ville moyenne est la réputation de l'établissement. Déjà l'an dernier, dans la ville de Muret où il y a trois collèges dont un privé et deux publics, le bruit a couru que pour avoir de bons résultats, il faut faire les contrôles avant aux élèves. Ce qui est évidemment faux ! Il convient donc de bien faire comprendre que l'EPCC n'est en rien laxiste, qu'au contraire ce système incite les élèves à travailler davantage.

Je suis persuadé que la confiance entre les enseignants et les élèves est essentielle dans l'acte d'apprendre. Je soutiens donc cette démarche. Nous comptons la poursuivre et la développer dans notre établissement.

Garaison est une institution privée sous contrat dans le Midi-Pyrénées, connue dans tout le sud de la France, c'est un établissement mixte à la campagne avec des enseignants qui ont un vécu, il accueille des petits de six ans comme des grands de 20 ans et 80 % sont internes. A présent, les jeunes scolarisés à Garaison proviennent souvent de familles en difficulté.

Je suis directeur général de cet établissement depuis quatre ans, après avoir eu des responsabilités nationales au niveau de l'enseignement privé. Dans la région, nous avons la chance d'avoir le soutien du rectorat. Le recteur soutient entièrement la méthode d'André. L'inspecteur de l'Académie des Hautes-Pyrénées est également favorable à cette initiative.

Quand j'ai fait la connaissance d'André à Toulouse, j'ai été émerveillé. Je pensais à la même chose depuis longtemps, mais cela ne m'était pas venu à l'idée de le faire. Je lui avais dit que cela ne fonctionnerait pas, j'étais pessimiste, et que les professeurs seraient contre. J'avoue qu'avec son discours, il a réussi en un quart d'heure à les déridier complètement. A la fin, il avait convaincu deux cycles : le primaire et le collège. C'est moins facile au lycée parce qu'à partir de la seconde, ils pensent à leur orientation.

Depuis le mois de mai, cela a créé un autre climat, un climat de confiance qui, en outre, évite le chahut et des réactions de violence. Une fois mis en œuvre, cela fonctionne bien. Les quelques réticents se sentent un peu isolés. Ils adhèrent peu à peu. J'ai été surpris de constater en deux mois un état d'esprit totalement différent. Pour cet établissement qui accueille 600 élèves dont 500 sont en difficulté familiale, cela a complètement changé l'esprit.

La présence du chef d'établissement est indispensable, s'il n'adhère pas cela ne fonctionne pas.

Pendant tout le mois de juin, on m'a répété que les résultats du Bac allaient être catastrophiques, nous avons atteint 87 %.



Bonjour, je suis ici à deux titres.

Premièrement parce que je connais André ANTIBI depuis longtemps. Nous avons oeuvré ensemble à Toulouse il y a plus de 20 ans. Il m'a fait l'amitié de me demander ce que je pensais de son livre. Il m'a même demandé d'écrire quelques lignes sur ce livre. Je l'ai fait avec le plus grand plaisir. Ma participation à ce débat sur l'évaluation s'appuie essentiellement sur mon vécu d'enseignant, et sur ce que j'avais pu mesurer à travers les responsabilités qui ont suivi mon métier d'enseignant, notamment ma fonction d'Inspecteur d'Académie.

Deuxièmement, le bureau national du Syndicat des Inspecteurs d'Académie a été sollicité. Nous avons acté que cette opération était intéressante et que nous devions la soutenir. Le bureau national a décidé à l'unanimité de soutenir ce combat.

Par ailleurs, je crois qu'il ne faut pas confondre élèves en difficulté et évaluation. L'évaluation est présente partout dans notre système, elle touche de plein fouet les moins bons élèves mais également les très bons.

J'aimerais rappeler que beaucoup de recherches ont été conduites sur l'estime de soi. Elles ont indiqué que le système scolaire à travers son évaluation mettait en difficulté certains de nos élèves bons ou moins bons, et les déstabilisait au regard des apprentissages. Il est important de se demander pourquoi les « meilleurs » et les « moins bons » sont, à ce même titre, déstabilisés par l'orientation.

Selon une enquête, 20 % des collégiens déclarent avoir connu une situation de rabaissement scolaire ou des situations qui les ont dépréciés en matière de notation à travers les différentes remarques qui ont pu être portées sur les copies, par exemple : c'est minable, c'est médiocre, c'est nul. Il nous a semblé à travers le travail d'André ANTIBI et son combat qu'il y avait une chance à saisir pour mettre en place les préconisations développées dans son ouvrage afin que nous puissions sortir de cette évaluation notation sanction déstabilisante qui n'amène pas les élèves à améliorer leurs performances.

Je ne suis pas expérimentateur n'étant pas dans une classe. En revanche, j'ai la responsabilité du département du Lot. Nous avons sollicité André ANTIBI en années scolaires 2004 et 2005. Il a tenu deux conférences dans ce département, l'une à Figeac, l'autre à Cahors. Lors de ces deux rencontres avec des parents d'élèves et des enseignants, on a pu constater un grand nombre de participants.

A partir de cette première information donnée aux enseignants et plus largement aux parents, nous avons convenu de mettre en place l'EPCC dans les classes de façon volontaire de la part des enseignants.

A partir de cette première expérimentation, à la rentrée suivante, quatre collèges du département sur les vingt du bassin de Figeac se sont portés volontaires pour approfondir cette expérimentation. L'ensemble des enseignants qui se sont mobilisés ont convenu que ce dispositif permettait aux élèves de progresser, de leur donner confiance, d'avoir au niveau de leur travail des potentialités améliorées. Cela a été unanimement partagé.

Il serait souhaitable que l'ensemble de l'équipe pédagogique soit en situation de travailler dans la même direction, et si cela est possible, sur tout un niveau de classes ou même tout un collège. La relation avec les parents est importante. Il faut qu'une relation de confiance s'établisse. Les parents doivent être informés et convaincus que l'équipe pédagogique a la volonté de mettre en place ce dispositif, car il permet de progresser.

Une remarque en demi-teinte au regard de ce qui est contenu dans l'EPCC : l'apprentissage par cœur. Certains enseignants ont remis en cause cette notion car ils ne se sont pas sentis à l'aise. Il faut peut-être continuer à réfléchir sur ce point.

Au bout d'un an, les résultats ont été positifs. Nous les avons mesurés l'an passé. Au début de cette année, nous devons repositionner ce dispositif afin que d'autres enseignants l'adoptent aussi.

Je ne suis pas expérimentateur, mais observateur de cette expérience. Je suis convaincu qu'il faut que nous allions en ce sens.

Par ailleurs, je crois que rien ne peut se faire si les chefs d'établissement ne sont pas mobilisés sur ce dispositif. J'ai vu dans notre Académie des réussites exemplaires d'enseignants qui trouvaient là, avec les chefs d'établissement, un lieu de débat, de mise en oeuvre de situations innovantes au regard des apprentissages. Cela a permis à certains collèges de progresser de façon intéressante.

J'enseigne l'Anglais depuis quinze ans.

J'expérimente l'Evaluation par Contrat de Confiance pour la deuxième année consécutive, avec tous mes élèves, de la sixième à la troisième.

Les bénéfices qu'ils en retirent sont immenses : non seulement ils ont progressé et obtenu de meilleurs résultats que mes élèves des années précédentes, mais leur attitude face au travail a changé. Mes élèves travaillent mieux et davantage, ils voient bien que leur travail est récompensé, ils sont remotivés. Le travail personnel est fait avec plus de soin, les leçons sont mieux sues, les contrôles sont mieux préparés.

Ils ont pris confiance en eux et en leur capacité à réussir, et ils ont confiance en moi. Les relations entre eux et moi ont changé de nature. A leurs yeux, je suis devenue leur guide dans les apprentissages, une source d'aide.

Un autre effet très positif est que le climat de la classe, fait de confiance et de respect mutuel, est devenu très propice au travail oral, ce qui facilite grandement aussi l'acquisition des compétences de communication, objectif prioritaire de l'enseignement des langues.

En résumé, les élèves ont davantage travaillé, ils ont progressé, et ils ont aimé ce type d'évaluation, le climat de la classe a grandement été amélioré.

Devant ce bilan très positif, je ne peux que conseiller à mes collègues d'expérimenter l'Evaluation par Contrat de Confiance à leur tour. Pour ma part, je ne pourrais plus travailler autrement, et je regrette de ne pas avoir eu connaissance de ce type d'évaluation plus tôt !

---

*N.B. : Le contrat de confiance en Histoire – Géographie*

**Sandrine CASAUCAU** a présenté de manière très détaillée un exemple de contrôle « EPCC ».

Un document est disponible au siège de notre association.

*Association MCLCM – 94, chemin Riverotte – 31860 Labarthe / Lèze*

**Xavier BUFF**  
*Maître de conférences de math. à l'université P. Sabatier de Toulouse,  
Lauréat 2006 du Prix Le Conte de l'Académie des sciences*

En 1997-98, après ma thèse, j'ai passé une année de post-doctorat à l'université de Cornell aux États-Unis (il s'agit de l'une des plus prestigieuses universités américaines). Pour les 3 cours que j'ai dispensés, l'examen final consistait en un devoir à la maison permettant d'évaluer si les étudiants avaient assimilé les notions du cours. Cette année-là, je me suis pleinement senti dans mon rôle d'enseignant, communiquant mes connaissances et mon goût des mathématiques à mes étudiants.

Depuis 1998, j'enseigne à l'université Paul Sabatier à Toulouse. J'ai souvent trouvé absurde que nous donnions aux étudiants des sujets dont nous savions à l'avance qu'ils ne sauraient pas les faire. J'ai donné une fois un sujet dont les questions avaient été traitées en cours ou en TD. Après l'examen, je me suis inquiété, craignant que celui-ci soit trop facile et que les étudiants aient de trop bons résultats. Les résultats furent légèrement meilleurs que d'habitude. Mais le souvenir qui me reste, c'est que les étudiants sont venus me voir en me disant : « *Si on avait su que ça porterait sur des exercices qu'on avait déjà vus, on aurait travaillé* ».

Depuis qu'André ANTIBI m'a proposé d'expérimenter l'évaluation par contrat de confiance à l'université, je suis un fervent adepte. Lorsque l'on annonce aux étudiants qu'ils seront interrogés sur des exercices déjà traités en cours ou en TD, les voilà soudain qui s'intéressent à la correction de ces exercices. Les élèves qui travaillent ne sont plus en échec. Ceux qui s'imaginent pouvoir mémoriser une liste de soixante corrigés sans avoir compris les démonstrations se trompent. Et puis, ce type d'évaluation se pratique déjà au plus haut niveau puisqu'à l'oral de l'agrégation de mathématiques, les étudiants connaissent à l'avance la liste des leçons qu'ils sont susceptibles d'avoir à présenter, et qu'ils travaillent tout au long de l'année.

Cette année, j'enseigne en deuxième année de licence, section préparation aux concours. Je ne vois pas comment je pourrais ne pas continuer à pratiquer l'évaluation par contrat de confiance.

Donner du sens à ce que l'on transmet. Voilà ce que j'essaie de faire depuis 4 ans que je suis sorti de l'I.U.F.M. Pour autant, cette définition de l'enseignement est incomplète, car il faut aussi évaluer et orienter. Ce sont deux domaines dans lesquels je ne me sens pas très bien préparé et cela laisse un goût amer.

C'est pour cela que j'ai apprécié les travaux du professeur Antibii sur l'évaluation. C'est d'autant plus facile pour moi d'accepter ses constats, car ma compagne est allemande et ne comprend toujours pas notre « état d'esprit » face à l'évaluation.

Si donner du sens reste un cap, il demeure encore difficile de motiver mes élèves en classe de première d'adaptation pour travailler à la maison. Je pense que ces élèves manquent de confiance et la méthode E.P.C.C. y répond favorablement. C'est ce qu'ils m'ont dit suite à l'expérimentation débutée en avril.

Je vois bien depuis quelques essais avec la méthode E.P.C.C. qu'il me reste encore de vieux réflexes et que les élèves ne changent pas en deux mois ! Mais cela est un succès du point de vue de la confiance entre les élèves et moi et pour l'élève proprement dit. Je pense donc la mettre officiellement en place dès l'année prochaine avec l'accord des parents.

Avant, je ne connaissais que l'évaluation formative et sommative, maintenant l'E.P.C.C. devient une véritable règle de conduite. En outre, elle me paraît simple à mettre en place même s'il faut du temps pour l'approprier !

Le cœur de cette méthode est la séance de questions-réponses. Cela rend les élèves plus actifs et supprime par la même occasion la traditionnelle séance de correction après l'évaluation. Lors de cette séance de questions-réponses, j'ai intégré un assistant pédagogique bien connu des élèves en grande difficulté. C'est assez agréable de travailler à deux et cela lui permet de retravailler cette séance avec les élèves volontaires.

Il y a une certaine inertie par rapport à notre système d'évaluation. Il faut donc du temps pour changer d'état d'esprit mais le plus simple est de tester cette méthode soi-même car elle est simple et géniale.

Enseignante de mathématiques depuis plus de vingt ans, j'ai toujours ressenti un réel sentiment de révolte et de malaise en corrigeant mes copies. J'avais pourtant le sentiment de me préoccuper de mes élèves avec qui le courant a toujours bien passé, d'être efficace dans mon enseignement, d'être à l'écoute et attentive chaque fois qu'ils ne comprenaient pas ; et pourtant les mauvaises notes s'étaient inéluctablement devant moi ! Une bonne dizaine d'élèves avaient une fois encore raté leur évaluation. Que s'était-il passé ? Pourquoi tant de collégiens ou lycéens en difficulté dans toutes les classes, tous les ans, pour tous les chapitres ?

La première fois que j'ai entendu André ANTIBI en conférence à Albi en 1996, lors d'un congrès APMEP\*, je me suis immédiatement sentie concernée par tous les dérèglements qu'il dénonçait déjà, essentiellement par l'existence de la Constante Macabre, qui nous lance inconsciemment dans un tri sélectif effectué minutieusement dans nos classes : un tiers de mauvais, un tiers de moyens et un tiers de bons ! Une efficacité redoutable qui met le tiers de nos élèves en échec s'ils ont la malchance d'être parmi les moins bons.

J'ai eu la chance d'être une des premières expérimentatrices de l'EPCC, dès février 2005. Je suis parvenue à redonner à mes élèves le goût de réviser, de refaire les exercices de la liste donnée quelques jours avant le contrôle, de prendre intérêt aux séances de correction traditionnellement considérées comme pénibles par tous. Ils ont compris l'importance d'un travail devenu utile et efficace. Ils sont notamment très demandeurs de la séance de questions-réponses organisée avant l'évaluation. Ils me surprennent tous.

J'ai le sentiment de leur donner enfin le moyen de réussir ou au moins de ne pas se retrouver avec des résultats catastrophiques et toujours dévastateurs sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes !

Qui peut affirmer tranquillement que c'est rendre service à un élève que de lui rendre un 2 ? Qu'il se mettra alors au travail pour s'améliorer ? Que cela le fera réagir ?

Qui peut nier le fait qu'un jeune, à force de mauvais résultats, décroche inévitablement pour se tourner vers une autre matière ou dans le pire des cas, pour se détourner du système scolaire ?

\* Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public.

Je vois des élèves reprendre confiance en eux et de nouveau se sentir capables de s'en sortir, contrôle après contrôle ; marche après marche ils sortent la tête de l'eau.

Ils redécouvrent aussi un lien de confiance totale entre professeur et élèves. Ils se sentent entourés d'adultes qui cherchent à les aider, qui sont un soutien sur lequel ils peuvent s'appuyer. L'image du professeur qui les piège disparaît. Je suis persuadée que ces élèves-là sortent du système scolaire construits, solides, valorisés et prêts à vivre leur vie d'adultes avec plus de sérénité.

Pour ma part, je n'imagine pas une minute faire marche arrière. Et j'encourage tous mes collègues à se lancer dans la mise en place de l'EPCC, ou du moins à en adopter l'esprit.



## ***Expérimentation EPCC à l'école primaire***

Classe concernée : CM1 – CM2 (→ cours double comme beaucoup de classes aveyronnaises)

Effectif : 29 élèves répartis de la façon suivante → 13 CM1 – 16 CM2

Disciplines concernées : Toutes les disciplines évaluées avec un double système de notation (sur 20) et d'acquisition de compétences ( → *français sauf lecture et expression écrite, mathématiques, histoire, géographie, sciences* )

Nombre d'enseignants impliqués : L'enseignant titulaire (moi-même) ainsi que l'enseignante effectuant ¼ de décharge sur ma classe qui a souhaité s'inscrire dans l'expérimentation après un exposé des motifs. + La personne (EVS) chargée du temps d'aide aux devoirs le soir de 17 heures à 18 heures qui a été informée des modalités de travail. ( → *Il est à noter que la plupart des élèves de CM travaillent tout de même en autonomie pendant ce temps d'aide, tirant ainsi profit de la mise en place de la méthode*).

( Brève ) description de la mise en pratique : Découverte de la notion ( *situation problème* )  
→ Cours → Exercices d'entraînement ( *systématique* ) → Elaboration d'une fiche méthode en vue de l'évaluation ( *recherche individuelle puis échange collectif pour validation autour de compétences à acquérir reprenant les points du cours et exercices* ) → Questionnaire préalable et entraînement à l'évaluation ( *autour de la fiche méthode précitée* ) → Evaluation ( *note sur 20 avec 16 points attribués sur des exercices déjà vus et 4 points de réinvestissement sous une forme différente tout en restant dans les compétences travaillées et connues des élèves* ) → Correction

Premières réactions, remarques ou commentaires :

- Les moyennes de classe sont en progression de l'ordre de 2 points (sur 20) en moyenne.
- Les élèves travaillent effectivement davantage car ils ont l'impression de pouvoir réussir, à condition de s'en donner les moyens.
- Suite aux discussions (plus ou moins formelles) que j'ai pu avoir avec les parents, ces derniers semblent particulièrement enthousiastes et notent, pour la quasi-totalité d'entre eux, le bien-fondé d'une telle démarche. En effet, ils indiquent que cela permet de fournir un cadre à l'élève pour le travail personnel (développement de l'autonomie). En outre, je pense que l'EPCC tend à « gommer » certaines différences de suivi à la maison entre les élèves dont les parents sont présents et ceux pour qui ils le seraient moins. Alors, l'EPCC facteur d'égalité ? Mes premières observations vont en tout cas dans ce sens, même si se pose encore le problème des élèves avec des difficultés scolaires plus importantes.

NB : J'envisage un renforcement de l'expérimentation pour l'année prochaine dans le cadre du redéploiement horaire et de la mise en place par le ministère en primaire des 60 heures « d'action directe » pour les élèves en difficulté. De plus, je souhaite faire à mes collègues une proposition d'élargissement (ou à défaut de réflexion approfondie) de l'EPCC à l'ensemble de l'école lors du prochain conseil des maîtres. Affaire à suivre ... Pourquoi ne pas envisager de l'inscrire dans le futur Projet d'Ecole ( qui sera bientôt réécrit et qui est engagé pour 3 ans ) ?

## ***Une approche de l'EPCC en Classes Préparatoires***

J'ai mis en œuvre toute cette année scolaire 2007/2008, dans mon cours de Mathématiques en Spéciales MP, un mode d'évaluation inspiré des discussions que j'ai eues avec le Professeur André Antibé.

On sait bien que les notes obtenues par les étudiants en Classes Préparatoires sont assez effrayantes, surtout si on les compare à celles que les mêmes étudiants obtenaient en Terminale.

Au delà des raisons qui expliquent cet état de choses, on peut facilement mesurer l'effet désastreux que cela produit sur le plan psychologique. La préparation ne sanctionne presque jamais positivement le travail à courte échéance.

Les thèmes étudiés sont toujours très vastes, et les étudiants ont du mal à définir eux mêmes des priorités parmi les notions et les situations étudiées.

Le principe que j'ai mis en place est très simple, et sans doute encore très imparfait. Il a eu cependant le mérite de « redonner le moral » à mes étudiants, et de leurs permettre une organisation plus rationnelle de leur travail dans le temps.

J'en donne les rudiments :

Dans chaque programme de colle, de la première à la vingtième, étaient systématiquement listées un certain nombre de compétences « élémentaires » qui seraient vérifiées, pour une ou plusieurs d'entre elles, pendant l'interrogation.

Par exemple : diagonaliser une matrice, résoudre un système linéaire, développer une fonction en série, résoudre tel type d'équation différentielle, etc...

Le succès à ce test garantissait une note minimale de 8/20.

La colle se déroulait ensuite de façon tout à fait classique.

De la même manière, pour les devoirs en classe, jusqu'à deux mois avant les vacances de Pâques je listais au préalable un certain nombre de thèmes classiques, plus conséquents que les compétences requises en colle, et qui interviendraient nécessairement dans le devoir.

Les parties correspondantes étaient notées de telle manière qu'un étudiant qui les traitait correctement dans la totalité se voyait attribué une note minimale précisée sur l'énoncé (de 8 à 11 suivant les cas cette année).

Par exemple : Commutant d'un endomorphisme diagonalisable, diagonalisation simultanée, fonction Dzêta, interversion de symboles, convergence uniforme, convergence normale etc...

J'avais bien pris le temps d'expliquer à ma classe qu'en aucun cas les notes obtenues étaient celles qu'ils auraient lors des concours, et ils étaient tout à fait conscients que cette évaluation était celle de leur travail au cours de l'année autant que de leur compétence. Par ailleurs, les appréciations qu'ils ont fait de cette pratique tend à prouver qu'elle a permis à beaucoup d'entre eux d'organiser leur travail, de les tenir motivés par l'enjeu jusqu'à la veille des concours, et de leur permettre de mieux mesurer leurs progrès en terme de compétences et de connaissances.

Je compte reprendre, en l'améliorant, ce principe de travail et d'évaluation l'année prochaine.

**Monique TANTOT**  
*Professeur des écoles,  
Directrice de l'école Saint Pothin à Lyon*

En quelques mots, pourquoi me suis-je mise à l'EPCC ?  
Un soir en vous écoutant lors d'une conférence, j'ai été interpellée.

J'enseigne depuis bientôt 30 ans et j'ai toujours été dérangée par tous ces enfants qui ne sont pas en réel échec mais qui trainassent dans nos classes et qui finalement n'ont plus le goût d'apprendre. Pourquoi ont-ils perdu ce goût qu'ils avaient, ce désir de comprendre, de chercher, de découvrir ? Je pense que le regard qu'ils trouvent dans beaucoup d'enseignants en est la cause.

Il suffit de regarder les carnets scolaires ; malheureusement on écrase, on montre du doigt tout ce qui ne va pas, on se demande : comment les motiver ? Mais jamais on ne se remet en cause.

J'ai eu l'impression que l'EPCC pouvait-être une solution. Alors à tâtons j'ai essayé. Je ne vous connaissais pas, je n'avais que ces mots entendus et je me suis lancée. Que pouvais-je perdre ? J'ai expliqué aux enfants que désormais au contrôle, rien de nouveau n'apparaîtrait, il n'y aurait que des exercices déjà faits en classe. J'avoue qu'ils n'y ont pas cru tout de suite vu l'étonnement quand ils ont découvert les contrôles proposés. Mais cela nous a permis un échange :

*« si vous m'aviez dit j'aurais révisé !! »*

*« donc tu ne révises pas ? »*

*« non parce que l'on ne peut pas ; c'est toujours des choses qu'on n'a pas vues. »*

J'ai compris que vous aviez raison. Et j'ai eu la surprise de voir des enfants de CM1 se mettre vraiment à réviser ; et oui ! Faire et refaire, demander des explications, apprendre, chercher et j'ai vu toute cette masse des élèves moyens reprendre du courage, retrouver le goût du travail parce que ça paie ! Les notes sont remontées et ils les attendent ! « Vous n'avez encore pas corrigé ? » Avant ils avaient peur des résultats !! Voilà.

Les élèves en difficulté le sont toujours mais il me semble que j'ai plus de temps pour eux car les autres s'aident mutuellement, étonnant mais véridique. Les très bons le sont et le seront toujours.

Voilà, c'est bien rapide, il y aurait plein de choses à dire encore. En tout cas merci ; il y a sûrement d'autres routes à chercher et à découvrir, mais celle ci en est une qui redonne confiance aux enfants comme aux enseignants, et qui redonne à certains l'envie d'aller à l'école.

Il faut aussi que les enseignants fassent très attention aux mots, aux paroles dites aux enfants. Encourager et non le contraire ! L'EPCC est également passionnante car ce n'est pas une distribution gratuite de bonnes notes ou l'on rajoute ici ou là un point pour consoler. Avoir pitié des enfants ne leur rend aucun service et dénote que l'on ne croit pas en eux. Là on leur dit « *travaille et tu verras, ça marche* ».

## *Quelques remarques sur l'EPCC*

*Très souvent, on entend dire : « D'accord, l'évaluation par Contrat de confiance, on peut l'appliquer en maths, mais dans des matières comme le français, en rédaction par exemple, c'est impossible. »*

*Il m'a donc semblé important de cerner les caractéristiques de l'évaluation en français au collège de façon à proposer et installer si possible l'EPCC dans le maximum de situations.*

### **1. L'ÉVALUATION EN FRANÇAIS :**

En français au collège l'évaluation a ceci de particulier qu'elle recoupe les compétences évaluées dans d'autres disciplines :

En effet, en français, on évalue l'oral, un peu comme en langues, on évalue la capacité à raisonner et à appliquer des règles, un peu comme dans les matières scientifiques, on évalue l'originalité et la richesse de l'expression, comme dans les matières artistiques.

Les évaluations portent donc sur des connaissances et compétences variées.

« Une **compétence** est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes" définie Philippe Perrenoud, professeur en science de l'éducation.

Ce que je résumerai ainsi : on appelle « compétence » la capacité à appliquer des connaissances à une situation particulière ;

Les instructions officielles préconisent de procéder à des évaluations intermédiaires tout au cours de la séquence et à une évaluation finale en fin de séquence. Il est courant de considérer les évaluations intermédiaires, qui ne sont pas obligatoirement notées, comme des évaluations formatives, et l'évaluation de fin de séquence comme une évaluation sommative, donc obligatoirement notée.

Dans cette logique, une dérive à mon avis de l'EPCC au collège consisterait à ne l'appliquer qu'aux évaluations formatives, l'évaluation sommative étant annoncée, mais davantage considérée comme une sorte d'examen.

## 2. LE CONTRAT DE CONFIANCE :

Pour le professeur, le contrat de confiance consiste à annoncer **toutes** les évaluations et à donner aux élèves les éléments de révision leur permettant de les préparer. Ceci implique évidemment de ne pas utiliser l'évaluation comme un outil répressif en procédant à des contrôles surprise.

La part de contrat pour l'élève consiste à prendre le cours, à faire les exercices, à en suivre la correction pour ensuite préparer le contrôle et à prendre la correction du contrôle qui peut être réinvestie dans un contrôle suivant (notamment en rédaction.).

## 3. TYPES D'ÉVALUATIONS DANS LA PERSPECTIVE DU CC :

Les évaluations portant sur des points de langue à l'écrit sont assez faciles à organiser

- Grammaire : se rapproche des maths : exercices d'application et apprentissage des règles : sur un point (ex. *l'accord de l'adjectif* ou *conjugaison* : 4 points leçons 10 points exercices corrigés en classe, 6 points nouveaux exercices sur le même modèle).
- Orthographe : dictée préparée (texte donné à l'avance) et une ou deux modifications soit dictées par le professeur (modification du temps d'un passage, du sujet...) soit données en réécriture par l'élève).

Mais en français on évalue aussi d'autres compétences :

- La compréhension de textes : On peut reprendre un passage étudié en classe, et y ajouter une ou deux questions types auxquelles les élèves sont habitués à répondre ou ont appris à répondre dans la séquence : (par exemple, sur la fable, reformuler la morale). En 6<sup>ème</sup>, il convient aussi d'inclure des questions de vocabulaire étudié en classe.
- La rédaction de textes : préparée en classe, à partir d'une problématique littéraire étudiée : la fable, le conte, la description,... On voit comment c'est construit, je donne le sujet, on le prépare ensemble en groupe, je passe pour corriger. Puis chaque élève termine chez lui avec l'aide du guide d'auto correction.



La correction collective donne lieu à des exercices de remédiation, réalisés à partir des copies d'élèves. Les éléments de cette correction sont pris en compte dans l'évaluation de la rédaction suivante.

La rédaction constitue souvent une évaluation de fin de séquence car elle met en oeuvre toutes les compétences évaluées en français.

- L'oral est également évalué : à deux niveaux cette année :

Les interventions en cours

La récitation ou la lecture expressive de passages

Dans les deux cas, la grille d'évaluation est élaborée avec les élèves.

Il reste le problème de la lecture personnelle d'ouvrages donnée par le professeur en accompagnement de la séquence (lecture cursive) : En général, on découvre l'oeuvre en classe puis je donne un travail personnel à faire chez soi à partir d'un questionnaire très précis, complété par un QCM de vérification.

#### **4. BILAN et perspectives :**

##### **Points positifs : l'EPCC**

- Rassure les élèves, leur permet de mettre en place une stratégie de réussite
- Leur permet aussi d'acquérir de la méthodologie et de la rigueur :
  - Comment prendre les cours,
  - Comment faire les exercices, en noter la correction,
  - Comment préparer un contrôle ?
  - Comment présenter un devoir ? etc...
- Rassure les parents, qui peuvent aider leurs enfants : ils savent sur quoi les faire travailler, comprennent mieux ce qui est fait en classe.

Pour certains parents, il est très important que leur enfant réussisse un contrôle qu'ils ont préparé avec lui, c'est valorisant pour eux dans la relation à l'enfant, et cela les « désangoisse » par rapport à leur propre histoire scolaire. Ils sont plus confiants, plus détendus, et cela joue aussi sur l'assurance de leur enfant face au contrôle.

- Dans la classe, les élèves qui jouent le jeu sont plus actifs.

- Enfin, l'EPCC oblige le professeur à donner des exercices adaptés, moins nombreux mais plus ciblés.

### **Points négatifs :**

- Certains élèves ne jouent pas le jeu. Ce sont en général des élèves en très grande difficulté à l'écrit, non suivis par les parents.

Pour ces élèves-là, il faudrait la mise en place d'heures d'étude dirigée leur permettant de faire le travail personnel demandé. De ce point de vue, l'expérience d'EPCC renforcée me semble intéressante.

- Pour le professeur, c'est assez contraignant, et parfois difficile de réadapter le programme en cas d'absence.

### **Les résultats :**

*Une classe de niveau faible :* moins de 50% (48,9) de réussite aux évaluations nationales, relativement hétérogène, sans excellents élèves et avec 5 élèves ne maîtrisant pas l'écrit (moins de 30% de réussite).

Dès le premier trimestre, la classe se situait dans la moyenne de l'établissement, et y est restée.

Certes, les élèves en grande difficulté ont toujours des résultats faibles, mais certains sont très perturbés et perturbateurs. De mon point de vue, l'EPCC projet de la classe, leur a permis de ne pas totalement décrocher et a évité le dérapage.

### **Perspectives :**

Il y a maintenant 2 ans que je travaille dans cette optique. Cette année, nous l'avons expérimentée comme projet de la classe, avec une équipe pédagogique soudée autour du projet, et cela permet d'aller plus vite.

### *Axes de réflexion pour l'an prochain :*

- Améliorer l'utilisation de l'EPCC dans l'apprentissage de la méthodologie
- Réfléchir comment s'en servir pour « apprendre à apprendre » et développer la mémorisation.
- Réfléchir à l'EPCC comme possible outil de la mise en place du socle commun et des procédures d'évaluation qui lui sont liées.

## ***La constante macabre et l'EPCC au Maroc***

Pour des raisons historiques anciennes et compte tenu de la coopération entre les deux pays dans le domaine de l'enseignement et la formation, le système éducatif marocain, du primaire jusqu'à l'Université, est tout à fait identique au système français. Certaines particularités de ce dernier comme les grandes écoles supérieures, les classes préparatoires, les écoles normales supérieures et les agrégations existent aussi au Maroc.

Cette similitude fait que la constante macabre est également marocaine et elle existe à tous les niveaux de l'enseignement et parfois de façon dramatique.

Grâce à plusieurs conférences faites par André Antibi ces dernières années lors de colloques ( Université de Rabat, Université d'été de Safi, E.N.S. de Casablanca ...) ou à l'occasion d'invitations par le Ministère marocain de l'Education, beaucoup d'enseignants et de formateurs ont reconnu l'existence de la constante macabre et certains d'entre eux ont adopté , à titre individuel, une pédagogie susceptible de faire mieux travailler leurs élèves ou leurs étudiants et de les mettre en confiance par un système d'évaluation très proche de l'EPCC. De plus les deux ouvrages d'André Antibi sur le sujet, qui ont bien circulé au Maroc, ont permis une prise de conscience supplémentaire. Mais il faut signaler qu'il n'existe pas encore au Maroc d'expérimentation organisée à grande échelle, ni de décision officielle des autorités académiques pour lutter contre l'échec scolaire, important parfois, dû à la constante macabre.

Toutefois des expériences réussies de la pratique de l'EPCC ont lieu dans des établissements privés d'enseignement primaire et secondaire à Casablanca et Rabat. Ces établissements insistent d'ailleurs, dans leur publicité, sur leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation. Dans ce sens, mon collègue A. Daïfe Chercheur en Didactique des mathématiques, mène cette année avec les instituteurs d'une école primaire de Casablanca une expérimentation suivie de lutte contre la constante macabre par l'EPCC. A Rabat dans les classes préparatoires scientifiques d'un établissement, les professeurs de mathématiques et de Physique utilisent l'EPCC dans tous les examens blancs pour préparer leurs élèves aux concours d'entrée aux grandes écoles. Leurs pratiques s'inspirent directement des expériences

que j'ai moi-même menées à Bordeaux, pendant trois années consécutives lors de la préparation de l'épreuve de mathématiques du concours CCP (ex-ENSI)-Deug. Les étudiants dont j'avais la charge ont été tous admis à une école de ce concours.

Au niveau des collèges et lycées publics beaucoup de parents encouragent leurs enfants à suivre des cours particuliers pour une bonne préparation aux examens. Parmi les enseignants qui acceptent de les faire, ceux qui obtiennent les meilleurs résultats utilisent l'EPCC de façon efficace lors de ces cours de rattrapage et font progresser leurs élèves !

La confiance et la motivation sont des éléments déterminants dans la réussite de nos élèves et étudiants.

## *L'EPCC dans l'enseignement supérieur*

### *Préambule*

L'évaluation des étudiants se réalise pendant une période très courte, en particulier dans l'enseignement supérieur où elle est essentiellement sommative, les interrogations et autres tests en cours d'année étant rares. En temps, elle représente un 30<sup>e</sup> voire un 50<sup>e</sup> du temps de travail, et pourtant elle conditionne souvent lourdement la vie future des étudiants. Or nous sommes globalement très peu formés dans ce domaine. L'évaluation par contrat de confiance (EPCC) est *une* méthode – parmi d'autres – pour évaluer de manière peut-être un peu plus juste.

### *Un enseignement supérieur devenu de masse*

La massification dans l'enseignement supérieur est aujourd'hui un fait. On estime qu'entre les années 60 et aujourd'hui, le nombre d'étudiants européens dans le supérieur a été multiplié par 11. L'accroissement est le plus fort dans le supérieur non universitaire, particulièrement pour des études plus courtes. On est passé d'un système de formation d'une élite à un enseignement de masse.

On observe ainsi une diversification relative des publics, avec des étudiants qui ont des référents socioculturels parfois très différents de ceux de leurs enseignants. Cela entraîne un décalage motivationnel de plus en plus grand entre les enseignants, intéressés par la diffusion de savoirs, et leurs étudiants, obsédés par la réussite à court terme et surtout le diplôme final. Alors que jadis l'inscription était un choix réfléchi poussé par une vocation ou des dons réels, on s'inscrit aujourd'hui dans le supérieur souvent parce que c'est une suite logique de l'enseignement secondaire, parfois pour suivre les copains, ou dans le meilleur des cas parce que sans un tel diplôme on ne trouvera pas d'emploi (argument essentiel dans les catégories socioculturelles les moins favorisées qui leur font choisir des études de type court professionnalisantes).

Un corollaire important de ces évolutions est la difficulté de plus en plus grande à clarifier les attentes mutuelles. Et l'idéal démocratique qui sous-tend généralement la massification amène

un autre corollaire : l'idée de « droit de réussir » liée au droit à l'enseignement peut faire considérer tout échec comme un rejet, voire une violence.

### ***La constante macabre existe bien dans le supérieur***

Trop souvent, les discours de bienvenue des nouveaux étudiants en début de première année ressemblent à celui-ci : « *Plus d'un étudiant sur deux sera confronté à l'échec* » ou « *Statistiquement, vous avez un risque réel d'être confronté directement à une situation d'échec* ». Ce discours se veut motivant, mais est-il compris comme tel par les nouveaux entrants dans nos salles de cours ? Une chose est sûre pour eux, ici comme au lycée ou au collège, la constante macabre est bien d'application.

L'entrée dans l'enseignement supérieur rapproche inexorablement du monde du travail. D'aucuns réduisent un peu vite le supérieur à la préparation à un emploi. Et dans ce monde professionnel, on sait qu'il n'y aura pas de place pour tout le monde, on le répète à souhait. Présente dans plusieurs filières en France, la notion de concours est quasiment absente dans l'enseignement supérieur belge. Et pourtant, plus encore que dans le secondaire, peut-être de par cette tension liée à l'employabilité, on attend souvent implicitement de l'enseignement – particulièrement au niveau des mathématiques traditionnellement vues comme un instrument pour « former l'esprit » – qu'il soit un instrument de sélection. C'est sans doute une des raisons de l'existence bien réelle de la constante macabre dans notre enseignement, et les examens sont bien souvent des concours déguisés.

On utilise abondamment le terme d'« épreuves » pour désigner ces évaluations, car pour certains, toute aide à la réussite est une « facilité » accordée aux étudiants à qui l'on « brade le diplôme » ! L'idée que la « valeur du diplôme » se mesure en quantité de difficultés à surmonter est bien implantée dans la société... Mais des échecs répétés, surtout lorsqu'ils ne sont pas compris, sont vécus comme un rejet. La constante macabre, lorsqu'elle engendre des échecs injustifiés, participe de cet état de fait, où des jeunes peuvent alors perdre confiance dans les enseignants, dans l'institution, et en eux-mêmes.

### ***L'EPCC à la Haute Ecole Francisco Ferrer***

C'est pendant l'année académique 2004-2005, dans la catégorie économique (école de commerce) que les premières applications de l'EPCC ont été réalisées à la Haute Ecole Francisco Ferrer de Bruxelles. Le cours de mathématiques appliquées à l'économie et la gestion, un cours réputé difficile, a été repris cette année-là par un jeune enseignant, après des

résultats très mauvais l'année précédente. Des craintes des étudiants, accrues par une inconnue sur la méthode d'évaluation du nouveau professeur, ont fait opter pour un test de la méthode. L'expérience a été intéressante. Pour l'examen de janvier 2005 les étudiants ont beaucoup travaillé, la demande de permanences pour des séances de questions-réponses a été très forte au point qu'une rencontre a été organisée pendant les vacances de Noël, dans une église non chauffée d'une paroisse évangélique congolaise ! Et les résultats ont été assez encourageants. Ce bilan positif a convaincu trois enseignants, qui ont étendu en 2005-2006 l'application de l'EPCC à 18 cours de mathématiques, statistique et informatique. Cela nous fournissait une base solide pour une enquête et une analyse détaillée des apports de la méthode qui a été mieux formalisée, et affinée.

Vu la multiplicité des sessions d'examens basés sur les listes (janvier, juin, septembre) et pour des raisons de fiabilité des évaluations<sup>1</sup>, il a été décidé que les questions diffèrent des questions de la liste au niveau des variables numériques, mais une attention toute particulière doit être apportée au fait que cette variabilité n'apporte pas de différence notable au niveau de la complexité de résolution.

**Mathématiques générales 1BGE, 1BIC**  
Philippe Langenaken

### Questions types

**Contrat de confiance :**

Le professeur s'engage à ce que 80% des points du contrôle de connaissances proviennent de questions ci-dessous à des variables d'environnement près (par exemples valeurs numériques).

Les 20% restants peuvent concerner des questions de réflexion ou de synthèse, mais concernent la même matière et sont posées dans le même esprit. Ces questions types ont pour but de vous faire préparer activement l'examen et de vous indiquer les types de questions susceptibles d'être posées sur la matière.

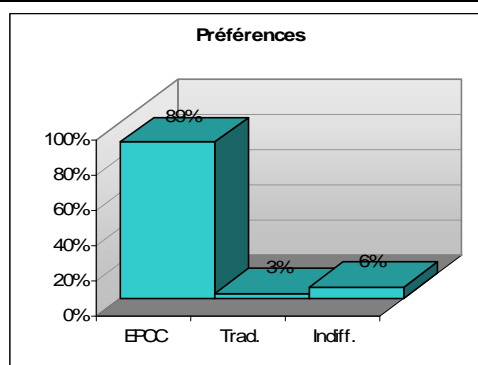
### Evaluation côté étudiants

Nous avons recueilli 518 avis d'étudiants via des questionnaires remis aux lors des examens.

La première question concerne l'**appréciation** du système d'évaluation :

Vous préférez		
<input type="checkbox"/> ce type d'évaluation	<input type="checkbox"/> le type d'évaluation traditionnel	<input type="checkbox"/> c'est indifférent
Expliquez votre réponse :		

Près de 9 étudiants sur 10 préfèrent l'EPCC. Il est courant que de très bons étudiants préfèrent la méthode traditionnelle, qui les avantage par rapport à



<sup>1</sup> Vu le nombre d'étudiants parfois élevé pour certaines épreuves organisées dans des amphis, plusieurs questionnaires doivent être prévus afin d'éviter la tentation de copier sur son voisin...

leurs condisciples. Ici ils ne sont que 3%. Plusieurs des autres pour qui c'est indifférent sont sans doute en situation d'échec : quelle que soit la méthode, ils ont décroché. Souvent, les étudiants pour qui c'est indifférent n'expliquent pas leur réponse.

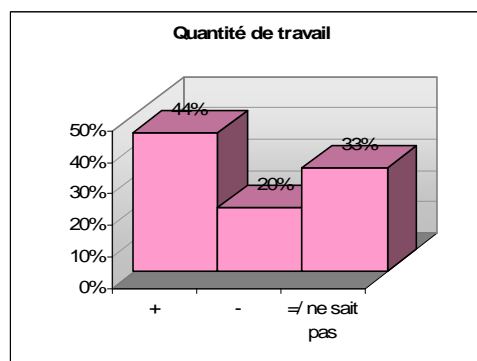
Il y a deux questions sur la **quantité de travail**. La première est :

Vous avez		
<input type="checkbox"/> <b>plus</b> travaillé	<input type="checkbox"/> <b>moins</b> travaillé	<input type="checkbox"/> neutre / vous ne savez pas

141 estiment avoir plus travaillé, 70 moins, et 110 pensent que la quantité de travail a été identique. Cela confirmerait que l'EPCC pourrait avoir un impact favorable sur la motivation pour travailler.

Nous avons également demandé aux étudiants s'ils ont parcouru toute la liste de questions. 67% disent avoir parcouru toute la matière, et 22% répondent « presque tout ». Ces réponses sont interpellantes : d'un côté

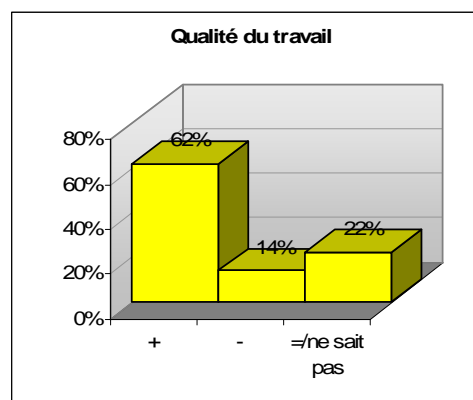
parce que près d'un étudiant sur trois avoue ne pas avoir parcouru toute la liste, et d'autre part parce que les résultats ne confirment pas ce taux...



Ensuite, une question concerne l'impression que l'étudiant peut avoir sur la **qualité du travail** fourni grâce à l'EPCC :

Avez-vous le sentiment d'avoir		
<input type="checkbox"/> <b>mieux</b> travaillé	<input type="checkbox"/> <b>moins bien</b> travaillé	<input type="checkbox"/> neutre / vous ne savez pas

62 %, pensent que la qualité de leur travail s'en est trouvée améliorée. Cette notion de qualité de travail pourrait être considérée comme très subjective, en particulier pour des étudiants en première année du supérieur, mais les opinions positives sont en général argumentées via les commentaires libres à la première question. Plusieurs étudiants mentionnent en outre qu'il leur semble avoir étudié de manière plus approfondie, ce qui peut sembler paradoxal.





Les commentaires des étudiants sont intéressants et nous apprennent bien des choses sur la manière dont les examens sont appréhendés. Une analyse – via Excel – de l’occurrence de certains mots clés nous apprend que si pour les premières années du supérieur, ce sont les mots « mieux », « préparer » et « examen » qui reviennent le plus souvent, dans les années suivantes c'est le mot « cibler » qui est de très loin le plus utilisé.

Voici quelques avis, recopiés tels quels :

- « Permet étant donné qu'il n'y a pas d'interro de savoir comment le prof pose ces questions et quelles sont ses volontés »
- « C'est une méthodologie qui nous structure! Il existe des étudiants qui ont envie d'apprendre mais n'adaptent pas la bonne méthode. Cette évaluation donne plus de confiance à l'étudiant tout en préservant la qualité de la matière à étudier. Merci professeur! »
- « De plus l'ordre des questions nous a permis d'avoir une bonne structure pour l'étude de la matière »
- « Cette méthode permet de faire le tour du cours et d'éviter les questions pièges des examens. En outre, cette méthode permet de nous montrer vraiment ce que le professeur attend de nous. »
- « => complet => très ciblé »
- « -> préparation active et dynamique -> matière étudiée + efficacement »
- « On a pu travailler en équipe => plus sympa »
- « si l'étudiant échoue, c'est uniquement de sa faute! »
- « on a alors l'impression de savoir pourquoi on étudie »
- « Grâce à cette méthode, j'ai plus travaillé que je ne l'aurais fait d'habitude »
- « nous permettent de mieux utiliser la matière vue en classe »
- « Le prof cible directement la matière => aucune surprise :- ) »
- « comme ça change numériquement, on est obligé de bien préparer et comprendre pour réussir. »
- « J'ai une meilleure approche des math, j'ai surtout travaillé mon examen, mais j'ai l'impression de mieux comprendre maintenant. »

## Evaluation côté enseignants

---

L'évaluation par contrat de confiance (EPCC) porte bien son nom : les notions de contrat et de confiance sont fondamentales. Nous attendions beaucoup de la méthode au niveau de la clarification du contrat didactique. Cet accord implicite entre enseignant et étudiants est très difficile à établir dans les premières années du supérieur, et l'EPCC nous y aide amplement. Parallèlement, l'EPCC augmente réellement la confiance et réduit les tensions pendant la session d'examens. Citons le cas d'un oral d'informatique, où une étudiante s'est excusée de ne pas avoir suffisamment étudié.

Le système est rapide et facile à mettre en œuvre, et n'affecte guère les activités d'enseignement. Et l'EPCC prévient l'application de plusieurs des dix facteurs qui engendrent la constante macabre, décrits par André Antibi<sup>2</sup>. Il devient ainsi presque impossible de surprendre les étudiants avec un « *beau sujet* » d'examen, ils connaissent déjà la plupart des questions. Il pourrait être tentant d'essayer de focaliser la créativité au niveau de ce qui ne provient pas de la liste et qui compte pour 20 % des points, ou d'y concentrer toute la *difficulté* en réservant sa réussite à l'« *élève Musclor* », mais la mise en œuvre de l'EPCC doit s'accompagner d'une réflexion sur les modalités d'évaluation qui devrait empêcher ce genre de travers. Cette préparation ciblée devrait aussi réduire le besoin de *balayer tout le programme du contrôle* et éviter *les sujets trop longs*, les modalités ayant été clairement explicitées et le but essentiel étant l'évaluation du travail fourni.

Nos enseignants testeurs mentionnent plusieurs autres points positifs. Les listes fournies au préalable, en montrant aux étudiants les points que l'enseignant juge importants, leur permettent d'aborder des questions qu'ils auraient difficilement osé poser auparavant. Ces mêmes listes donnent l'occasion de poser un peu autre chose, en y ayant préparé les étudiants. On observe ainsi un meilleur taux de bons résultats à des questions auparavant réputées difficiles. On note aussi dans plusieurs cas une plus grande rapidité de réponse. La majorité des étudiants remettent leur copie beaucoup plus tôt, et il ne reste en général que quelques étudiants à la fin de la période prévue pour l'examen. Enfin, nous avons observé que quelques étudiants ont effectué des recherches personnelles (parfois à plusieurs) pour préparer la réponse à des questions.

---

<sup>2</sup> ANTIBI, A. (2003), *La constante macabre, ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Math'Adore, Toulouse.

Mais quelques points amènent des questions qui méritent une attention plus particulière. Ainsi, il faut faire attention à ce que la liste de questions fournie balaie toutes les notions fondamentales. Avec des listes trop courtes qui risquent entre autres de favoriser l'étude par cœur et le bachotage, il y a risque de lacunes au niveau des apprentissages.

Si 65 % des étudiants déclarent avoir « mieux travaillé », cela ne se traduit pas vraiment au niveau des résultats. Il est probable que certains aient sous-estimé le travail nécessaire pour traiter correctement la liste de questions et s'y soient pris trop tard pour étudier. Il faut par ailleurs faire attention à la tendance des étudiants à ne viser que le seuil de réussite pour des cours qui ne sont pas à la base de leur formation.

Ensuite, il y a une demande de plus en plus forte de la part des étudiants pour obtenir les listes de questions plus tôt. D'un côté, cela pourrait aider ceux qui attendent d'avoir cette liste pour commencer à travailler, mais par ailleurs certains enseignants craignent que plusieurs étudiants ne soient plus intéressés à venir au cours une fois la liste donnée.

Enfin, le système augmente fortement le risque de tentative de fraude et nécessite une surveillance renforcée des examens écrits.

## **Analyse des résultats**

---

Dans le cas qui nous concerne, l'analyse des évolutions des résultats est complexe : l'évaluation par contrat de confiance est appliquée dans notre haute école pour des examens. À chaque fois, ce sont des groupes d'étudiants différents dont nous avons les résultats. Parfois ce sont les enseignants sont différents d'une année à l'autre, et même la matière peut évoluer.

Les résultats avec EPCC ne sont pas toujours extraordinairement meilleurs, il y a plusieurs explications propres à nos sessions d'examens que nous n'aborderons pas ici. Nous ne détaillerons pas non plus les analyses des résultats que nous avons effectuées sur quatre ans. Mais donnons-en deux grandes orientations.

Tout d'abord, en comparant les distributions des points, nous observons une évolution par rapport à la distribution normale classique qui prévalait jusqu'alors. Aujourd'hui, nous obtenons dans certains cas une bipolarité entre les bons résultats des étudiants qui ont rempli le contrat et ont travaillé, et les moins bons résultats de ceux qui n'y sont pas arrivés. On a donc une nettement moins forte concentration de résultats autour du seuil de réussite.

Deuxièmement, nos analyses nous montrent que progressivement nos examens cessent d'être des outils de sélection, ce qui doit renforcer leur image formative. Ainsi en 2005-2006, en première année de notre école de commerce, aucun étudiant qui aurait réussi sans le cours de

mathématiques n'a échoué à cause de ce cours, et réciproquement les résultats en mathématiques n'ont aidé aucun étudiant à réussir.

## ***Conclusion***

Les méthodes d'évaluation « traditionnelles » ont généré une ingénierie de la réussite au détriment du plaisir d'apprendre et il faut s'attaquer au fait que les étudiants ont pris ainsi pour habitude de ne viser que le seuil de réussite, obnubilés par la seule obtention du « papier » pour en sortir...

Cela fait quelques années que j'ai réalisé qu'une partie des échecs était due à un manque d'information sur les modalités d'évaluation. J'ai longtemps pensé qu'il suffisait d'indiquer aux étudiants les « tuyaux », et que fournir des annales d'examens sur le site Internet de la Haute Ecole suffisait pour améliorer les scores. Mais ces informations profitaient surtout aux étudiants dits « stratèges ». Aujourd'hui, tous peuvent en bénéficier.

L'EPCC apporte en outre, de par la liste de questions, une dynamique de travail, proposée à tous les étudiants. Ce « fil rouge » d'apprentissage doit permettre, face à une matière considérable, une meilleure motivation, voire une étude plus en profondeur.

Enfin, et c'est peut-être l'essentiel, le cadre dans lequel l'EPCC est mise en oeuvre a un impact considérable au niveau de l'environnement des études. Sa pratique amène un tout autre type de contacts avec les étudiants. En plus de préciser ce qu'on attend réellement d'eux, elle clarifie le rôle des enseignants et de l'institution : les étudiants ne nous voient plus comme le bras armé d'un système arbitraire et répressif, mais comme des professionnels qui leur enseignent des notions et vérifient simplement épisodiquement la qualité de leurs apprentissages. La confiance n'est pas seulement réciproque, l'EPCC rend aussi aux étudiants confiance en eux-mêmes, en ce sens qu'elle leur indique que la responsabilité de leur réussite leur incombe entièrement.

On le voit, la mise en oeuvre de l'EPCC est l'occasion d'une réflexion bien utile sur l'évaluation, voire l'enseignement en général. Elle ne résout sans doute pas tous les problèmes, mais elle peut faire sauter un premier biais important du système éducatif, cette constance dans les mauvais résultats appelée constante macabre, et rétablir la confiance.

## ***La “constante macabra” y la evaluación de aprendizajes en la sociedad actual***

*Se exponen algunas reflexiones con el propósito de ubicar el fenómeno de la constante macabra en el contexto de una cultura de evaluación de aprendizajes, y la propuesta de la evaluación por contrato de confianza como una alternativa interesante en el marco de una nueva cultura sobre evaluación de aprendizajes, que responda a los retos de la sociedad actual.*

### **1. La “constante macabra” en el Perú**

André Antibí, investigador de la Universidad de Toulouse, denomina de esta manera la tendencia existente entre muchos docentes – y casi institucionalizada en muchos lugares – de ganar prestigio de “profesor exigente” o de “alto nivel” por tener un alto porcentaje de alumnos desaprobados, o de aprobados con muy bajas notas, salvo casos excepcionales. El Perú, que en materia de evaluación, en buena medida sigue el modelo español, que a su vez tiene similitudes con el modelo francés, no es ajeno a esta tendencia, y bastante marcada en los cursos de ciencias, sobre todo en el nivel superior. Algunas muestras de esta tendencia son expresiones de algunos docentes, como “20 es para Dios, 19 para el profesor y de 18 para abajo, para los alumnos” (Las notas de evaluaciones en el Perú son entre 0 y 20) ; “En la prueba tengo que poner una pregunta para matar el 20” (refiriéndose a una pregunta muy difícil o sutil, que sólo excepcionalmente los alumnos la pueden resolver correctamente); “El nivel está bajando, porque antes era muy difícil aprobar con notas altas” (Refiriéndose a calificaciones de profesores nuevos, con criterios más amplios de enseñanza, aprendizaje y evaluación.); “Si en las primeras evaluaciones los alumnos sacan buenas notas, ya aseguran su aprobación y no estudian para el final”.

Quizás en un intento de frenar el fenómeno de la “constante macabra” en los niveles básicos de la educación en el Perú – aunque no se la conociera con este nombre – en 1984 se emitió la Resolución Ministerial No. 77 según la cual no puede desaprobarse en las clases a más del 40 % de los alumnos matriculados. Ciertamente esta no es una solución, y resulta pertinente afirmar que la constante macabra no puede eliminarse por decreto. Es fácil advertir que los profesores que ganan prestigio por “jaladores” (expresión popular

peruana refiriéndose a los profesores que desapruban a muchos alumnos) estarán muy cerca de ese 40%.

Felizmente, las nuevas corrientes sobre evaluación en general están poniendo más énfasis en la evaluación continua y formativa y la “constante macabra” está perdiendo fuerza en la educación básica, pero aún lejos de estar desarraigada. Indudablemente, es muy importante luchar contra este fenómeno social y cultural en los diversos niveles educativos, que tiene muchas formas de presentarse, y que revela deficiencias en una cultura de evaluación como parte de la enseñanza y el aprendizaje. Debe quedar claro que esta lucha de ninguna manera debe entenderse como la instauración de formas fáciles de aprobar los cursos o de bajar el nivel de ellos. Debe lucharse contra lo injusto que es que predomine en las evaluaciones el criterio de seleccionar y no el de formar; y contra falta de cultura sobre evaluación, los prejuicios, los paradigmas y las inseguridades que están tras la “constante macabra”, que afecta en general a los estudiantes y más aún a quienes tienen menos recursos económicos. Debe lucharse por instaurar nuevas formas de evaluación – como la evaluación por contrato de confianza, que propone Antibi – y establecer políticas adecuadas de formación y capacitación de docentes, cada vez más urgentes por el tipo de sociedad en la que vivimos.

## **2. Aprendizaje y evaluación en la sociedad actual**

Diversos científicos sociales, entre los que destaca Castells, han coincidido en afirmar que estamos inmersos en una *sociedad del conocimiento y la información* y han explicado ampliamente las razones para esta denominación. Algunas de las características que es pertinente destacar y que las percibimos en nuestra vida cotidiana, son la velocidad en los cambios tecnológicos; la velocidad y facilidad en la información y en las comunicaciones; el carácter de insumo esencial para nuevos productos, que tienen el conocimiento y la información; y la acentuación de las brechas tecnológicas.

En este contexto, existen nuevas formas de aprendizaje, no solo por la oferta explícita que hacen las tecnologías de la información y la comunicación, sino por las naturales reacciones individuales de niños y jóvenes al tener instrumentos sofisticados al alcance de sus manos y tener curiosidad o necesidad de manejarlos. Es poco frecuente que un niño o un joven lea un manual de instrucciones para manejar un teléfono celular sofisticado, o cualquier otro instrumento de uso personal que ofrece la electrónica actualmente. Podemos decir que están más estimulados la observación, la intuición, el ensayo y error, la búsqueda inteligente; y que interactúan fuertemente para aprender, cuando existe una motivación adecuada. Esto, que ocurre con frecuencia en las experiencias personales cotidianas ¿ocurre también en las instituciones educativas, cuando se busca que los

alumnos aprendan los contenidos de un plan de estudios? Lamentablemente, en muchos casos – quizás en la mayoría – la respuesta es negativa. Más aún, todavía subsiste una enseñanza que pretende aprendizajes por obligación, memorísticamente y con el temor de una evaluación que acentúa la imagen de un profesor y un sistema seleccionadores y no formadores.

Es pues urgente tomar conciencia de esta situación: reconocer que la escuela, los institutos y universidades ya no tienen el “monopolio” de la enseñanza; que el aula se extiende mucho más allá del ambiente físico; que los métodos de enseñanza deben tener muy presente las nuevas formas de aprendizaje de los niños y jóvenes; que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; y que es cada vez más importante el papel formativo que debe desempeñar el profesor y el sistema educativo. Ciertamente, ese papel formativo no podrá desempeñarse realmente, si al evaluar los aprendizajes en nuestras escuelas está presente el fenómeno de la “constante macabra”, como bien lo destaca Antibí (2005).

## **2. Hacia nuevas formas de evaluar**

La sociedad actual nos plantea a los educadores el reto de proponer nuevas formas de enseñar y en consecuencia de evaluar. No puede ser que en una sociedad en la que se dan cambios cada vez en menos tiempo, no se cambien las formas de enseñar y de evaluar, o que aun cambiando las formas de hacerlo, se mantengan criterios o prejuicios enraizados en el tiempo, como el fenómeno irracional de la “constante macabra”, que no solo desmotiva a los estudiantes, sino que no hace justicia a sus esfuerzos de aprendizaje, que – paradójicamente – en muchos casos tienen que ser diferentes a los que practican en la vida cotidiana.

La propuesta que hace Antibí, de evaluación por contrato de confianza (EPCC), es una propuesta interesante, alejada del papel de seleccionador de los docentes y puede estimular fuertemente la generación de procesos de resolución de problemas, que es tan importante en nuestra sociedad. Pone a prueba la capacidad de síntesis y de creación de problemas adecuados de los profesores, y en los alumnos estimula valores y actitudes como la confianza, la perseverancia, la comunicación abierta al diálogo y el trabajo voluntario en grupos.

Ciertamente, no podemos caer en la aplicación mecánica de la EPCC sino repensarla, experimentarla, optimizarla e ir en la búsqueda de la interiorización en los profesores de una nueva cultura de evaluación más acorde con el papel formador del docente y de las instituciones educativas y con las características de la sociedad actual. En esta línea, es

importante recordar elementos sociológicos, didácticos y cognitivos que interactúan en las clases. En particular, refiriéndose a las clases de matemáticas, D'Amore, Font y Godino (2007) nos dicen “La clase de matemáticas constituye una micro-sociedad donde tienen lugar la construcción y difusión del conocimiento matemático a través de las interacciones sociales entre los estudiantes y el profesor. En consecuencia, el aprendizaje matemático está condicionado por diversos metaconocimientos matemáticos y didácticos” (p. 49). Habría que tener en cuenta, además, que en esa microsociedad se reflejan estereotipos, paradigmas y prejuicios adquiridos en otras microsociedades, como son las que constituyen el conjunto de profesores de una determinada institución o de un determinado nivel educativo. En esas microsociedades se alimenta fuertemente el fenómeno social de la “constante macabra” y en ellas debemos influir enérgicamente para erradicarla, haciendo tomar conciencia de la importancia de la evaluación continua, interactiva, deliberativa, cooperativa, científica e integral. ¿Cómo hacerlo? Una medida fundamental es que los profesores tengan experiencias de este tipo de evaluaciones, tanto en su etapa formativa como en los cursos de capacitación. Suele haber resistencias fuertes a que los profesores sean evaluados. Tras esas resistencias está presente una cultura de evaluación y seguramente, como parte de ella, las experiencias vividas como estudiante con la “constante macabra”. Sin embargo, también es necesario influir en la sociedad más amplia, para que el prestigio social de un docente no esté en proporción directa al porcentaje de desaprobados que tenga en sus clases; y en esto, juegan un papel fundamental los medios de comunicación. Es primordial inculcar una cultura de la evaluación que responda a las características de nuestra sociedad actual; que evaluar es mucho más que asignar una nota; que evaluar es parte de la tarea formativa del docente; que al evaluar los aprendizajes también se está evaluando la enseñanza; y que un rol fundamental de la evaluación es obtener información valiosa para orientar mejor los aprendizajes.

---

### **Bibliografía**

Antibi, A. (2005). *La constante macabra*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Castells, M. (2002). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores

D'Amore, B., Font, V. y Godino, J. (2007) La dimensión metadidáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática. *Paradigma*, Vol. XXVIII, N° 2, pp. 49-77.



## ***Compte-rendu d'une expérience faite à l'UNIKIN (République Démocratique du Congo)***

La Belgique initie plusieurs projets de coopération universitaire en République Démocratique du Congo par le moyen d'organismes gouvernementaux (CUD-CIUF pour la partie francophone et VLIR pour la partie néerlandophone). Dans ce cadre, j'ai assuré l'enseignement à l'UNIKIN (Kinshasa) du cours d'analyse infinitésimale en 1<sup>er</sup> graduat en sciences physiques (première année du premier cycle universitaire).

Les étudiants sont hautement motivés car les études universitaires sont un puissant levier d'élévation sociale et sont déjà présélectionnés. En effet, l'admission aux études de mathématiques, de physique ou d'ingénieurs civils est conditionnée par la réussite soit d'un examen d'entrée, soit d'une année préparatoire.

Le contenu du cours d'analyse infinitésimale est absolument standard pour ce genre d'études : suites et séries, calcul différentiel et intégral. Le volume du cours est de 60h de théorie plus 45h d'exercices.

Le cours théorique est donné par le professeur et les exercices sont assurés par un assistant. Un syllabus et un livre d'exercices sont disponibles mais peu d'étudiants les achètent vu le coût élevé que cela représente pour eux.

Le résultat des deux premières années de cours a été assez catastrophique avec des taux d'échec respectifs de 60 et 65%. Pourtant la correction des examens consistait essentiellement à essayer de trouver un petit quelque chose de vrai dans un océan d'erreurs.

L'EPCC m'a permis de briser cet engrenage infernal. Le plus important à mon avis était la déclaration de l'établissement d'un contrat formel entre l'élève et le professeur. J'ai pris le temps nécessaire pour l'expliquer et les étudiants ont posé beaucoup de questions et j'ai vraiment eu l'impression que leur adhésion était sincère et non juste pour faire plaisir au professeur.

Un premier indice satisfaisant : lors des séances d'explication, les étudiants avaient fait leur part du travail, à savoir la relecture du cours, cela se voyait aux questions posées qui étaient bien ciblées et pas d'ordre général.

L'examen théorique (4h) comportait 4 questions choisies parmi une liste de 20 questions que je leur avais préalablement communiquée. L'examen pratique consistait en 4 exercices vus au cours plus un 5<sup>e</sup> très proche bien que différent d'un exercice résolu au cours. Les complications calculatoires ont été évitées.

Le taux d'échec est descendu à 22 %. Ce succès a incité beaucoup de collègues à prendre des informations sur l'EPCC.

## ***Compte-rendu d'une expérience faite à l'Université du Burundi***

Les circonstances sont tout à fait similaires, il s'agit d'étudiants en première candidature en sciences mathématiques, sciences physiques et ingénieurs civils ; il s'agit du même cours mais dont le volume théorique est de 75h, les exercices se donnant en 45h.

Les étudiants ne sont toutefois pas présélectionnés comme au Congo, ils sont « orientés » par une commission de professeurs.

Le taux d'échec se situait entre 40 et 45 % et était considéré comme « normal » pour ce cours étiqueté comme « difficile ».

L'EPCC et la même tactique qu'au Congo m'ont permis de ramener le taux d'échec à 28%.

Remarque : un cours est considéré comme réussi lorsque la note est supérieure ou égale à 10.

Dans quelques pays comme la France ou l'Espagne, il semble qu'il y ait une loi de conservation, analogue à la loi de conservation d'énergie en physique : la proportion de mauvaises notes, qualifiée de constante macabre par André ANTIBI.

Depuis la parution en 2003 de son premier livre « la constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? », également édité en Espagne avec un grand succès médiatique, un vaste mouvement a pris naissance en France pour supprimer ce phénomène déplorable dont toute la société est responsable. Actuellement, ce mouvement prend une dimension internationale. Personnellement, j'y participe.

ANTIBI a fait une conférence sur ce point en septembre 2004 en Espagne. Je peux affirmer que les 400 professeurs présents ont adhéré à son combat contre la constante macabre.

Le système d'évaluation par contrat de confiance qui est proposé dans ce livre est remarquable par sa simplicité et son efficacité : il permet de supprimer la constante macabre et les graves injustices qui en résultent. Pour ANTIBI, il ne s'agit nullement de mettre a priori de bonnes notes à tout le monde. Il s'agit d'encourager l'élève à travailler, en confiance.

La remarquable enquête réalisée en France par André ANTIBI auprès d'enseignants, d'élèves et de parents d'élèves est d'une importance capitale. Elle fait clairement apparaître que pratiquement tous les enseignants reconnaissent l'existence de la constante macabre et veulent s'en débarrasser ; elle montre également que les élèves mis en confiance par ce système d'évaluation ont envie de travailler. Les résultats seraient certainement analogues en Espagne.

Les idées contenues dans ce livre sont simples et très riches. Elles sont à la portée des enseignants bien sûr, mais aussi du grand public. Elles resteront pour toujours dans la bible de l'éducation, comme le miroir d'une époque obscure d'où nous devons sortir.

# **Groupes de travail**

## *Questions des groupes de travail*

### **Le groupe « hispanophone » animé par F. Buff**

1. Témoignage de Pablo BERENGUEL, élève de 6<sup>e</sup> au collège Louisa Paulin, à Muret

Questions	Réponses
- L'EPCC, c'est quoi pour toi ?	« Ca m'aide pour réviser. »
- Est-ce que tu es meilleur maintenant ?	« Oui, j'ai de meilleures notes. »
- Qu'est-ce qui est le plus facile (primaire ou collège) ?	« Le collège c'est le plus dur, car il faut travailler plus. C'est plus exigeant, oui. »
- Si tu travailles plus, ça marche ?	« Oui. »
- Préfères-tu l'EPCC ou l'autre système ?	« L'EPCC. »

### 2. Remarques

- Importance de la rigueur du prof. dans l'élaboration de la liste.
- Importance qu'elle soit complète car l'élève se cantonne à cette liste de révision. Il ne faut donc laisser certains points de côté.
- La liste doit contenir toutes les exigences au programme, au moins une fois et seulement celles-là.

### 3. Questions à André Antibì

- La liste de révision peut-elle aussi comporter des compétences ?
- Peut-on intégrer des petites variations d'énoncés ? Par exemple, une question ouverte pour aller plus loin sur la dernière question ?
- Peut-on travailler la variation en tant qu'objet d'étude (en classes préparatoires par exemple) ? :
  - › entraîner les élèves à repérer les variations
  - › entraîner les élèves à les traiter
  - › évaluer le traitement des variations.

En effet, dans la réalité, les étudiants seront confrontés à l'écart entre le théorique et ce qu'ils vivront réellement.

### **Le groupe animé par Ph. Langenaken**

- L'EPCC face aux compétences mobilisables
- La pédagogie par erreur (de l'erreur à l'apprentissage) permet de lever les inhibitions. La séance de questions-réponses permet d'exprimer et de corriger les erreurs.
- Convaincre la direction, les collègues...
- Comment lutter contre le fatalisme social présent dans l'évaluation (la constante macabre est plus forte selon l'origine sociale)
- L'EPCC quels changements ?
- Doit-on limiter l'enseignement à des questions abordées dans l'évaluation ?
- L'apprentissage classique amène à la compréhension mais il faut aussi apprendre à s'exprimer, à restituer les notions.
- Faire passer des notions ; analyse transversale des notions.

### **Le groupe animé par C. Croc**

*Quelle stratégie pour l'implantation et le développement de l'EPCC ? (voire la généralisation) ?*

- Pilotage par le centre (rectorat, inspection académique...) :

La question du soutien du ministère qui dit être intéressé et qui n'apporte rien de concret. Par exemple : une lettre de soutien pour soutenir les collègues qui font l'EPCC.

Une suggestion par rapport à l'ESEN : il serait bien qu'André fasse une nouvelle conférence aux IEN ccpd (1<sup>er</sup> degré).

- Pilotage par la périphérie (professeurs et chefs d'établissements) :

Faire la proposition de la mise en place de l'EPCC via le conseil pédagogique qui a un impact fort.

L'article 34 de la loi Fillon de 2005 (Loi programme) facilite l'expérimentation. Les professeurs peuvent donc s'en servir pour agir au sein de leur établissement.

La contractualisation : élaborer des contrats d'objectifs au sein d'établissements.

Les groupes Blanchet (recteur Blanchet) : dans chaque académie, il existe des groupes de chefs d'établissements et de personnels administratif.

Contactez les services académiques de formation continue pour la dimension technique.

Tout cela pour que chacun lutte naturellement contre la constante macabre et peut-être réussir à dépasser l'EPCC.

### **Le groupe animé par G. Belmonte**

- Question autour de la communication du mouvement
- Le partage d'expérience
- Les problèmes rencontrés

Une liste de « guide » de ceux qui pratiquent l'EPCC qui pourrait servir de réseau de diffusion.

Le problème posé par les IPR ; une lettre de rentrée ; des vidéos de témoignages.

La communication faite aux parents. Débat : on ne le fait pas lorsque l'on utilise d'autres moyens, alors pourquoi le faire pour l'EPCC ?

Ne vaut-il pas mieux communiquer par rapport au contrat de confiance plutôt que sur la constante macabre ?

Le problème d'orientation des élèves par rapport à la constante macabre.

L'EPCC fonctionne avec des matières comme la grammaire, mais que se passe-t-il pour la rédaction ?

Des courants tels que les CEMEA ou Freinet ont eu déjà eu ces réflexions mais en vain...

Qu'entendons-nous par « petites variations » ?

Quelle place pour « le par cœur » ?

Faut-il préférer le contrôle final ou le contrôle continu ?

Comment préparer à un examen des élèves qui ont fait de l'EPCC ?

Travailler les annales c'est déjà faire de l'EPCC.

## **Le groupe animé par G. Lauton**

Il existe une préoccupation par rapport aux dispositifs mis en place hors du temps scolaire pour remédier les difficultés scolaires. En effet, ces dispositifs luttent-ils contre l'échec scolaire (au sens de la constante macabre) ou stigmatisent-ils certains élèves ?

Selon l'origine sociale, le milieu familial certains élèves sont privés de ces temps de remédiation hors temps scolaire.

Ce travail personnel ne devrait-il pas être réintroduit dans le temps scolaire ? Par exemple, les élèves auraient 35h de présence incluant ce travail personnel et des activités culturelles et sportives.

- L'approche par champs de compétences. Tout ne va pas de soi, il faudrait mettre l'accent sur la formation continue des enseignants.

- Il faut apprendre à travailler en équipe.

- Il ne faut pas raisonner que par rapport à sa discipline.

- Il faut tenter d'éviter certains malentendus de la part des parents comme par exemple, l'EPCC est système original d'évaluation sans notes.

- L'innovation pédagogique est-elle acceptée par les parents ?

Pour cela, il est bien d'envisager une communication écrite afin de les informer et de les considérer comme faisant partie de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

- L'approche canadienne est utile pour mettre en perspective l'acquisition de l'autonomie qui est un aspect essentiel dans l'enseignement.

## **Intervention de F. Buff après les réponses d'A. Antib**

### *Réactions des parents face à l'EPCC*

Après avoir pris la peine de bien expliquer les choses, l'EPCC est très bien accueilli. Cela permet même d'améliorer les relations entre les parents et les professeurs. Les relations sont plus saines, même quand il s'agit de traiter des cas difficiles. On se situe dans quelque chose de positif et de respectueux. Ce travail a donc rejailli positivement sur l'ensemble des relations.

### *Les médias*

Par rapport à l'interview de M6 : « Dans ce collège, on donne le contenu des contrôles à l'avance » :



On peut considérer que l'outil médiatique est dangereux car il est facile de tomber dans la caricature et la polémique. Le manque de temps entraîne une simplification, une synthèse du message qui peut être, parfois, déformé. Il est donc plus sûr et plus efficace de former et d'informer les acteurs du terrain.

## ***Réponses d'André Antib***

*Les points suivants donnent lieu à de très nombreuses questions lors des débats qui suivent mes conférences.*

### **Petites variations d'énoncé**

Il s'agit d'un problème très complexe. En effet, très souvent le professeur pense effectuer une « petite variation d'énoncé » par rapport à ce que l'élève a vu précédemment, et cette variation est source d'obstacles imprévus. Les exemples ne manquent pas pour illustrer ce point. D'ailleurs, il conviendrait de définir la notion de « petite variation d'énoncé ». Une définition possible serait la suivante : « une variation d'énoncé est qualifiée de « petite » si les réactions des élèves sont analogues avec cette variation ou sans cette variation. » Avec une telle définition, on peut se demander pourquoi effectuer une variation d'énoncé, car l'élève est moins motivé pour travailler s'il n'est pas convaincu qu'il devra traiter les mêmes exercices.

D'autre part, avec notre état d'esprit français, on a toujours tendance inconsciemment à effectuer des variations pas vraiment petites, pour « faire réfléchir ». A ce sujet, le témoignage suivant est significatif. Lors d'un débat sur ce point, une professeur d'école maternelle affirmait que, à son avis, lorsque l'on passait de l'équation «  $2x=8$  » à l'équation «  $2x=10$  », il n'y avait aucune variation d'énoncé...

### **Crainte d'un apprentissage par cœur**

Une première remarque à ce sujet : dans le système EPCC, la liste de questions à réviser doit être telle qu'un apprentissage par cœur immédiat ne doit pas être possible.

D'autre part, il convient de préciser certains points lorsque l'on aborde ce sujet. En effet, comme dans le domaine de l'habillement, il y a des effets de mode dans l'enseignement. Actuellement, « apprendre par cœur » est souvent synonyme de « apprendre bêtement » ; par contre, la recherche du sens dans tout ce que l'on enseigne semble essentielle. Il faut être plus nuancé sur ce sujet : un apprentissage par cœur n'est pas forcément idiot ( je remercie mes professeurs qui m'ont fait apprendre par cœur des verbes irréguliers, des tables de multiplication,...), et vouloir donner du sens à tout est difficile, et souvent certains enseignants peuvent prendre leurs désirs pour des réalités lorsqu'ils pensent en toute bonne foi qu'une présentation pleine de sens pour eux l'est aussi pour leurs élèves. C'est un domaine très complexe où la personnalité de chaque individu joue un très grand rôle : une présentation peut être source de sens pour un élève et en dérouter un autre.

## **L'EPCC en français**

Voici une réaction fréquente lorsqu'il s'agit de mettre en pratique l'EPCC en français : en orthographe et en grammaire, cela ne pose pas de problème particulier, et on peut donc le mettre en place comme en mathématiques par exemple. Mais il n'en est pas de même en dissertation. Qu'en est-il exactement ?

Certes, si on veut tester l'inventivité d'un élève, on ne peut lui demander de restituer un texte déjà écrit. Par suite, un tel type de compétence doit être évalué « hors EPCC ». Par contre, en dehors de ce cas, je suis convaincu que l'EPCC peut être appliqué avec profit, comme dans les autres disciplines.

Plus précisément, je propose aux enseignants de français de procéder de la manière suivante pour une dissertation ou un commentaire de texte. Dans un premier temps, en interaction avec la classe, il élabore un corrigé, et les prévient que le jour du contrôle les élèves devront le restituer, étant entendu que la longueur du corrigé est telle qu'un apprentissage par cœur immédiat ne soit pas possible. Dans un tel contexte, l'enseignant peut préciser ses exigences concernant l'orthographe, les fautes de français, le raisonnement (ce dernier point n'est évidemment pas spécifique aux mathématiques),... je pense que de nombreux collègues seraient surpris de constater les erreurs commises par certains élèves, et prendraient conscience qu'un tel type d'épreuve est bénéfique et peut permettre de mieux préciser les règles d'évaluation.

On est en présence ici aussi d'un phénomène dû à une tradition selon laquelle le français joue un rôle à part. J'ajoute d'ailleurs que les arguments que l'on met souvent en avant au sujet du français (importance de l'imagination, de l'inventivité, clarté) peuvent également être donnés par les enseignants d'autres disciplines. En mathématiques par exemple, une activité répond à ce type de demande. Il s'agit des problèmes ouverts d'un niveau de difficulté assez élevé, pour lesquels on demande à l'élève de faire part de ses idées de recherche, de son intuition, en sachant que peu d'élèves arriveront seuls à la solution. Je suis personnellement favorable à ce type d'activités, surtout en phase d'apprentissage.

## **L'EPCC dans les classes d'examen ou de concours**

Il est clair que tant que les examens et les concours gardent la forme actuelle, il convient d'entraîner les élèves à ce type d'épreuve en leur faisant faire des examens ou des concours blancs. Mais on peut également, en alternance, faire des contrôles de type EPCC afin de faire travailler les élèves en confiance et de les encourager. D'autre part, cela permet à l'enseignant de mieux repérer les points fondamentaux du programme.

A ce sujet, un groupe a pris naissance, « l'EPCC en classes Prépa ». Les retours des enseignants et des élèves sont favorables, d'autant plus que les concours blancs (par tradition !) donnent lieu à des notes souvent très basses qui démoralisent beaucoup d'élèves.

### **EPCC, chefs d'établissement et parents d'élèves**

De très nombreux enseignants mettent en pratique l'EPCC, le plus souvent dans le cadre d'une équipe de professeurs. Ils ne doivent évidemment pas le faire « en cachette ». Le chef d'établissement et les parents d'élèves doivent être clairement prévenus. A ma connaissance ils réservent toujours un accueil favorable à cette démarche car ils comprennent qu'elle n'a rien de laxiste : l'EPCC donne confiance et fait travailler davantage.

### **Evaluation par compétences**

Je ne suis pas opposé à un système d'évaluation par compétences, à condition que les enseignants soient réellement en mesure d'évaluer les compétences souhaitées. Cette condition n'est souvent pas réalisée, même si elle semble relever du simple bon sens ; il y a trop souvent un énorme décalage entre les objectifs des concepteurs de grilles d'évaluation par compétences et la réalité des classes. C'est le cas par exemple pour certaines grilles d'évaluation en Primaire ; les enseignants sont trop souvent obligés de mettre des croix en face de certaines compétences sans être convaincus par l'appréciation qu'ils donnent ! Ainsi, dans ce domaine comme dans bien d'autres domaines, il convient de tenir le plus grand compte des possibilités des enseignants, et ne pas faire des propositions irréalisables. A ce sujet, il ne faut pas oublier qu'il est difficile d'évaluer des compétences d'élèves lorsque les classes sont trop chargées.

Deux points importants à signaler :

- une évaluation par compétences ne suffit pas en général à supprimer la constante macabre.
- une évaluation par compétences n'est en rien incompatible avec le système EPCC. Au contraire, ce système peut permettre de mieux repérer une compétence et de faciliter ainsi la tâche du professeur.

### **EPCC et soutien scolaire**

L'EPCC permet une meilleure utilisation du soutien scolaire. En effet, ce système permet de mieux coordonner le rôle du professeur de la classe et celui de l'éducateur.

# Compléments

## ***Evaluation et constante macabre***

« *L'Education nationale est une vaste machine à évaluer les élèves!* », entend-on quelquefois dire. Oui, certes. Mais le moyen de faire autrement ? Pour enseigner et faire apprendre, pour orienter et certifier, il faut bien évaluer les élèves. Deux modèles et deux pratiques sont en présence :

- L'évaluation sommative orientée vers la mesure, pour scander les différentes séquences de la progression annuelle et/ou décider de l'orientation et/ou attester – en fin de cycle - un niveau de connaissances et de compétences.

Exemples : les contrôles organisés par le maître, les épreuves communes, les examens<sup>3</sup>.

- L'évaluation formative, pour réguler le processus *enseigner-apprendre* et mettre en place les dispositifs d'aide personnalisée.

Exemples : les évaluations nationales de masse<sup>4</sup>, le dialogue maître-élève pendant le cours et pendant les exercices.

Il faut bien que l'évaluation se déploie sous ces différentes facettes dans les écoles et les établissements. La question n'est pas tant celle de l'omniprésence de l'évaluation, mais que celle-ci serve bien les objectifs qui sont les siens. L'évaluation formative doit être bien conçue et mise en œuvre de façon à informer effectivement l'enseignant et l'élève sur le degré d'atteinte des objectifs ; elle ne doit pas donner lieu à l'attribution de notes. L'évaluation sommative, par contre, conduit à l'attribution de notes dont on fait la somme (d'où évaluation *sommative*) et dont on tire des moyennes ; dans la mesure où elle est tournée (et aussi longtemps qu'elle sera tournée) vers le classement et la sélection – c'est-à-dire, n'ayons pas peur des mots, vers la production de hiérarchies d'excellence - des exigences particulières d'efficacité et de justice pèsent sur elle. Ajouté à cela le fait que les notes ont une visibilité sociale bien supérieure à l'évaluation formative, on comprend mieux que celles-là occupent le devant de la scène au détriment de celle-ci. Les deux types d'évaluation doivent pourtant être envisagés de concert et dans leurs articulations.

---

<sup>3</sup> Au sein de l'évaluation sommative, on distingue fréquemment l'évaluation certificative (exemple : les examens).

<sup>4</sup> Au sein de l'évaluation formative, on distingue fréquemment l'évaluation diagnostique (exemples : les évaluations nationales de masse)

Voici, dans cet esprit, quelques questions qui nous paraissent pertinentes :

1. Dans la plupart des cas, c'est la même personne qui assure l'évaluation formative (ordonnée à l'aide et au conseil) et l'évaluation sommative (assignée au jugement et à la sanction). Deux postures (pédagogue et sélectionneur) qu'il faut bien percevoir et penser comme telles si on veut les articuler, les concilier, les enchaîner. Disons-le, c'est compliqué car il s'agit de distinguer sans séparer et de relier sans confondre...
2. L'évaluation formative occupe-t-elle dans nos pratiques toute la place qu'elle mérite?
3. Que va-t-on évaluer dans une posture d'évaluation formative ? Et dans une posture d'évaluation sommative ? La place reconnue à l'erreur ne pourra pas être la même dans les deux cas ; la prise en compte des progrès réalisés par l'élève en fonction des efforts fournis non plus.
4. L'évaluation sera-t-elle ordonnée d'abord et avant tout au programme ou fera-t-elle une place à la connaissance des difficultés des élèves et de leurs profils cognitifs ? Pédagogie de la maîtrise dans le 1<sup>er</sup> cas ; pédagogie différenciée dans le second.
5. Quelle adéquation entre le contenu évalué et le contenu enseigné ? Attention à ne pas évaluer des choses qui n'ont pas été enseignées !
6. Les règles et procédures d'évaluation sont-elles claires et connues de tous ?
7. Que cherche l'évaluateur ? A comparer les élèves entre eux (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, etc.) ou à situer chaque élève par rapport à un critère extérieur particulier (objectif pour Sylvie : sauter 1,10 m ; pour Martine : 1,15 m ; pour Henri : 1,25 m.) ? Evaluation normative dans le 1<sup>er</sup> cas ; évaluation critériée dans le second<sup>5</sup>.
8. En quoi l'évaluation (formative ou sommative) favorise-t-elle le travail de l'élève ?...
9. En quoi favorise-t-elle la prise de conscience de ses erreurs et de ses progrès ? En quoi est-elle propice à la confiance en soi ? A la construction d'une relation positive au savoir et à l'Ecole ? A la construction de l'autonomie ?
10. Quelle part l'élève peut-il prendre à l'évaluation de ses performances ?
11. Les élèves qui échouent de mauvaises notes les ont-ils méritées ?

On pourrait allonger la liste. C'est le grand mérite d'André Antibi, avec l'analyse de la constante macabre et le dispositif d'Evaluation Par Contrat de Confiance (EPCC), de débusquer les impensés des pratiques d'évaluation des enseignants, non pas du tout pour clouer ceux-ci au pilori, mais pour faire ressortir les effets de systèmes qui contribuent puissamment à les entretenir ; d'autant plus puissamment que – c'est la définition même de

---

<sup>5</sup> Le socle commun de connaissances et de compétences et les grilles de référence qui l'accompagnent sont logiquement porteurs d'un développement de l'évaluation critériée.

l'effet de système – l'ensemble des protagonistes de l'école adhèrent à la constante macabre. Ils y adhèrent en toute inconscience et de bonne foi.

Ce qui est en jeu dans l'EPCC, me semble-t-il, c'est plusieurs choses :

1. La justice du système d'évaluation : les élèves qui ont des mauvaises notes les ont-ils méritées ? Quels sont donc les élèves réellement en situation d'échec scolaire ?
2. Le rapport au savoir de l'élève : est-ce que ça vaut la peine de travailler, de réviser ? Nous pensons ici à la communication aux élèves, huit jours avant le contrôle, de la liste des éléments du programme qui vont être évalués.
3. et son image de lui-même : suis-je réellement le mauvais élève qu'on me dit que je suis ? Est-ce que je vais y arriver ?
4. Une meilleure articulation entre évaluation formative (la séance de questions-réponses qui, dans l'EPCC, précède le contrôle) et évaluation sommative (le contrôle lui-même). Cet aspect est, nous semble-t-il, souvent mal perçu, et cela conduit beaucoup de commentateurs à surévaluer le volet évaluation sommative de la démarche d'André Antibii au détriment du volet évaluation formative.
5. L'efficacité du système éducatif : nous n'avons, en effet, aucune chance de réduire durablement l'échec scolaire si le mécanisme de la constante macabre le recrée en permanence à *bas bruit*.

L'EPCC n'est pas LA solution de tous nos problèmes, ou alors cela se saurait, et d'ailleurs elle ne prétend pas l'être. Mais elle peut contribuer, modestement et sûrement, à nous faire avancer, -ce que nous avons du mal à faire depuis bon nombre d'années. Qui sait si ce *mur de verre* que nous ne parvenons pas à franchir n'est pas d'abord la constante macabre ?



*Jean-Louis BAGLAN*  
*Inspecteur d'Académie*

Je suis ici à deux titres, tout d'abord en tant que représentant de Monsieur le Recteur, mais aussi en tant qu'inspecteur d'académie.

Monsieur le Recteur m'a chargé de vous faire part de son fort soutien à ce colloque et aux travaux d'André Antibi sur le thème de l'évaluation, et plus particulièrement du dysfonctionnement lié au phénomène de Constante Macabre.

A titre personnel, c'est un plaisir de participer à cette manifestation et de retrouver André Antibi que j'ai déjà écouté lors d'une de ses conférences.

Actuellement dans notre système éducatif, l'évaluation est au cœur de nos problèmes. Beaucoup d'établissements scolaires sont déjà impliqués sur ce sujet et mettent en pratique le système d'Evaluation Par Contrat de Confiance proposé par André Antibi pour éradiquer la Constante Macabre. Mais au-delà de ce sujet très important, c'est tout le problème de l'évaluation des élèves qui est posé, dans un contexte où l'un des grands objectifs dans notre pays est d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat.

Un autre grand problème, lié à cet objectif est celui du redoublement. On doit l'analyser et le faire évoluer.

A une époque où le soutien scolaire est encouragé et où une évaluation s'appuyant sur des compétences est recommandée, je suis sûr que le système d'Evaluation Par Contrat de Confiance peut être particulièrement utile car il permet, dans un climat de confiance, de mieux préciser les attentes réciproques.

Cher collègue, je vous remercie pour les retombées que vos travaux dans ce colloque pourront avoir dans le département de Haute-Garonne, et plus généralement en France.

## ***Réception à la Mairie de Toulouse*** ***(compte-rendu succinct)***

*Il n'est pas de tradition de faire figurer dans les actes d'un colloque un compte-rendu de la réception à la mairie. Etant donné l'implication personnelle de Pierre Cohen, Maire de Toulouse, dans le combat contre la constante macabre, il nous a semblé normal de faire figurer un tel compte-rendu dans ces actes.*

### **Allocution de Monsieur le Maire de Toulouse**

Pierre Cohen insiste sur les points suivants :

- Il est particulièrement heureux d'être présent pour nous recevoir, car il est personnellement impliqué dans le combat contre la constante macabre.
- Il considère qu'il s'agit d'une action importante pour notre système éducatif et pour notre pays, et il adresse ses remerciements et ses félicitations à tous les participants au colloque.
- Il fait part d'une rencontre avec André Antibi dans un avion (Paris-Toulouse) ; au cours de cette rencontre imprévue, il a pu assister à un long entretien entre André Antibi et une passagère. Il a alors pleinement été convaincu de la triste réalité du phénomène « constante macabre ».
- Il termine en nous assurant de son soutien le plus total à notre action.

### **Réponse d'André Antibi**

- Il remercie très sincèrement Pierre Cohen pour son chaleureux accueil et son soutien.
- Il est également sensible à la présence de Madame la Rectrice Nicole Belloubet- Frier, première adjointe, et à celle de Daniel Benyahia, deuxième adjoint.
- Il insiste sur le fait que depuis la sortie de son premier livre « La Constante Macabre » en 2003, Pierre Cohen a toujours été disponible pour aider le MCLCM : transmission de courriers à François Hollande, organisation d'une réunion à l'Assemblée Nationale,...

- Enfin, il apporte quelques précisions sur sa rencontre avec Pierre Cohen dans l'avion, en signalant que, d'une certaine manière, il complétait son intervention de l'après-midi à l'université Paul Sabatier. L'entretien avec la passagère faisait partie d'une enquête auprès du grand public sur le système d'évaluation par contrat de confiance. Il ressort nettement de cette enquête que les enseignants, les élèves et le grand public sont nettement favorables à ce système d'évaluation et que leurs réactions sont tout à fait analogues.

*NB. Les nombreux participants au colloque ont apprécié l'accueil chaleureux et le soutien de Pierre Cohen, ainsi que la sincérité de ses propos.*

# **Annexes**

## ***Appel pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants***

En raison de conceptions ancrées sur le classement des individus, les pratiques d'évaluation apparaissent souvent comme un couperet destiné à sélectionner. Elles sont assujetties généralement à la règle des trois tiers : un tiers de « *mauvais* », un tiers de « *moyens* » et un tiers de « *bons* », y compris quand les objectifs ont été globalement atteints par la grande majorité des élèves. Ce phénomène, relaté sous le nom de « *constante macabre* »\* se manifeste à des degrés divers aux différents étages du système éducatif.

D'autre part, les moyennes singulièrement basses de résultats d'épreuves, y compris dans des classes de très bon niveau, font problème et ne peuvent être vues sous le seul angle du constat. Il en est de même pour les taux d'échec accablants à certains examens.

Ainsi, sous la pression de la société, les enseignants sont souvent des sélectionneurs malgré eux, alors que leur vraie mission est de former. Ils peuvent ainsi contribuer au découragement de générations d'élèves qui, malgré leur travail et leur niveau, font partie du « *mauvais tiers* ».

Une telle situation n'est pas fatale. Inverser la tendance est possible, rapidement, au bénéfice de toutes les parties prenantes. Cela suppose une prise de conscience de ce dysfonctionnement, et la volonté clairement affichée de l'éradiquer. Des solutions simples et efficaces existent, déjà expérimentées. Elles sont basées essentiellement, sur une formulation bien plus précise, au niveau national, des capacités attendues chez l'élève, et surtout sur un climat de confiance entre l'élève et l'enseignant. En particulier, le contenu d'une épreuve d'examen ainsi que sa longueur doivent correspondre à un contrat clairement annoncé par l'enseignant, sans piège. Dans ces conditions, l'échec éventuel d'un élève ne serait plus ressenti comme une injustice.

Tant dans le rapport Thélot que dans les débats relatifs à la loi d'orientation sur l'école, cette question centrale de l'évaluation n'est pratiquement pas abordée jusqu'ici.

Les soussignés, partageant ce diagnostic, lancent un appel à un large débat afin de remédier très rapidement à ce très grave dysfonctionnement de notre système éducatif ; ils demandent que cette question soit prise en compte dans la formation initiale et continue des enseignants.

---

(\*) « *La Constante Macabre* » par André. ANTIBI, éd. Math'Adore – 2003, préfacé, entre autres, par Hubert CURIEN (ancien Ministre de la Recherche), Jean FABRE (Inspecteur Général), Recteur Philippe JOUTARD, Recteur André LEGRAND (ancien Directeur des Lycées), Jean-Christophe YOCCOZ (Médaille Fields).

(\*\*) Site internet : [mclcm.fr](http://mclcm.fr)

# SIGNATAIRES

Les animateurs de l'Appel contre la Constante Macabre se sont adressés aux associations (parents d'élèves, mouvements pédagogiques et de jeunesse, etc) ainsi qu'aux syndicats représentatifs du monde éducatif. Liste des **35** organisations signataires à ce jour.

SIGLE SITE	NOM COMPLET COURRIEL @	OBJET
<u>ANRAT</u>	<u>Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale</u>	Medias et Mouvements Pédagogiques & Éducatifs
<u>ANCP</u>	<u>Association Nationale des Conseillers Pédagogiques</u>	
<u>CEMEA</u>	<u>Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active</u>	
<u>CEPEC</u>	<u>Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil</u>	
<u>CRAP</u>	<u>Cahiers Pédagogiques</u>	
<u>É.D.</u>	<u>Éducation et Devenir</u>	
<u>GFEN</u>	<u>Groupe Français d'Éducation Nouvelle</u>	
<u>L de l'E</u>	<u>Ligue de l'Enseignement</u>	
<u>Math' Adore</u>	<u>MATH'ADORE</u>	
<u>MATH.en.JEANS</u>	<u>MATH.en.JEANS</u>	
<u>« TANGENTE »</u>	<u>Revue « TANGENTE »</u>	
<u>FCPE</u>	<u>Fédération des Conseils de Parents d'Élèves</u>	Associations et Syndicats relevant de l'Enseignement Public
<u>PEEP</u>	<u>Parents d'Élèves de l'Enseignement Public</u>	
<u>SE-UNSA</u>	<u>Syndicat des Enseignants UNSA</u>	
<u>SGEN-CFDT</u>	<u>Syndicat Général de l'Éducation Nationale CFDT</u>	
<u>SNASUB-FSU</u>	<u>Syndicat National de l'Administration Scolaire et Universitaire et des Bibliothèques</u>	
<u>SNESUP-FSU</u>	<u>Syndicat National de l'Enseignement Supérieur FSU</u>	
<u>SNIA</u>	<u>Syndicat National des Inspecteurs d'Académie</u>	
<u>SNICS-FSU</u>	<u>Syndicat National des Infirmier(e)s Conseiller(e)s de Santé</u>	
<u>SIEN-UNSA</u>	<u>Syndicat National des Inspecteurs de l'Éducation Nationale UNSA</u>	

<u>SNPDEN-UNSA</u>	<u>Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale UNSA</u>		
<u>SNPES.PJJ-FSU</u>	<u>Syndicat National de l'Éducation Surveillée et de la PJJ</u>		
<u>SNUAS.FP-FSU</u>	<u>Syndicat National Unifié des Assistants Sociaux de la Fonction Publique</u>		
<u>SNUIPP-FSU</u>	<u>Syndicat National Unifié des Instituteurs, Professeurs des Écoles et PEGC</u>		
<u>UNEF</u>	<u>Union Nationale des Étudiants de France</u>		
<u>UNL</u>	<u>Union Nationale Lycéenne</u>		
<u>UNSA Éducation</u>	<u>UNION NATIONALE DES SYNDICATS AUTONOMES : Éducation</u>		
<b>SIGLE SITE</b>	<b>NOM COMPLET COURRIEL @</b>	<b>OBJET</b>	
<u>ANEPHOT</u>	<u>Association Nationale des Écoles Privées d'Hôtellerie et de Tourisme</u>	Associations et Syndicats relevant de l'Enseignement Privé	
<u>ADDEC</u>	<u>Association des Directeurs Diocésains de l'Enseignement Catholique</u>		
<u>SNCEEL</u>	<u>Syndicat National des Chefs d'Établissement d'Enseignement Libre</u>		
<u>Fep-CFDT</u>	<u>Fédération de l'Enseignement Privé CFDT</u>		
<u>SYNADEC</u>	<u>Syndicat National des Directrices et Directeurs d'Écoles Catholiques</u>		
<u>SYNADIC</u>	<u>Syndicat National des Directeurs d'établissements Catholiques d'enseignement du 2nd degré sous contrat</u>		
<u>UNAPEL</u>	<u>Union Nationale des Associations de Parents d'Élèves de l'Enseignement Libre</u>		
<u>ADEJF</u>	<u>Association des Directeurs des Établissements Scolaires Juifs de France</u>		