

On sait l'apport décisif depuis une vingtaine d'années de la démarche d'une *évaluation "sans piège"* mise en avant par André Antibé : coup de projecteur sur les pratiques en classe, formulation et mise en pratique d'un *contrat de confiance* afin de s'affranchir de la *constante macabre*. Parmi ses clauses, une majorité du sujet pris dans un *périmètre* de révision convenu et partagé en amont de l'épreuve, ainsi qu'un *accompagnement* de la préparation. Sa mise en œuvre a suscité une *regain de confiance* et de remotivation inédit dans les nombreuses classes où une *Évaluation par contrat de confiance* (EPCC) a été mise en place : climat scolaire rasséréiné, plus de travail et de réussite, décrochage réduit. Mais comme pour tout protocole, on ne saurait en faire un objet figé. Au départ, il s'agissait que de jouer sur la "*phase d'évaluation*" sans toucher à la "*phase d'apprentissages*". Mais on ne pouvait en rester là, car ses acteurs ont tenu à "*contextualiser*" l'EPCC au vu de la diversité des situations : profils et projets des élèves (historique scolaire, CSP des familles, ...), champ disciplinaire, ...

Une césure qui n'est plus de mise

La dualité assumée lors des années 2000 entre "*phase d'apprentissages*" (11/12^{ème} du temps scolaire) et "*phase d'évaluation*" (1/12^{ème}) rassurait. En effet, le discours sur la *constante macabre* ne mettait pas en question les façons d'enseigner, puisque le changement ne visait que le mode d'évaluation. Mais cette césure n'est plus de mise avec l'essor des *pédagogies participatives* qui articulent bien davantage évaluation et apprentissages.

L'apport de ces pédagogies s'est traduit notamment par des approches du type *Classe inversée*, ou bien *Par compétences* (APC), ces dernières ayant été consacrées par la *Réforme de l'évaluation* de 2015 ; ajoutons les nouveaux usages permis par la révolution de l'enseignement en *environnement numérique*, ... Mais surtout, ces nouvelles pratiques ont donné lieu à une relation pédagogique bien plus *interactive* dans la classe, des enseignants entre eux et avec l'enseignant, et hors la classe, avec l'entourage de l'élève. Et l'évaluation s'est voulue tour à tour diagnostique, formative ou sommative comme une *boussole* pour les apprentissages.

Comment "donner du sens" aux parcours et aux contenus ?

Quand l'enseignant présente une nouvelle notion, il s'efforce de lui "*donner du sens*" aux yeux des élèves, sans quoi le message se perd sans même être capté. Mais parfois, ce qui a du sens pour lui n'en a pas pour elles-eux.

Et l'enseignant se pose maintes questions au début du cursus : le chemin que j'ai prévu de leur faire suivre correspond-il à leurs *profils d'apprenants* ? À leurs *projets* ? Au Lycée ou dans le Post-Bac, sont-ils-elles dans la voie empruntée par choix éclairé ou bien par défaut ? Ont-ils-elles les *prérequis* nécessaires pour suivre ce cours ? Sinon, quels dispositifs mettre en place afin de les leur faire acquérir ? À défaut, quelle réorientation positive imaginer si ces prérequis sont hors d'atteinte ? Résoudre au mieux ces questions stratégiques n'est guère à la portée de l'enseignant isolé, mais relève plutôt de *l'équipe pédagogique*, voire des échelons décisionnels. On est loin de l'enseignant seul maître à bord dans sa classe comme lieu-clos.

« Que savent-ils-elles vraiment ? » ... quels chemins emprunter ?

Comment trouver le graal d'une progression et d'un agencement des contenus qui conviennent au mieux à la grande majorité de la classe ? ... Quels modes d'apprentissage pourront aiguïser la curiosité, faire appel à l'imaginaire, mobiliser les efforts ? En tout-début de cursus, un "*état des lieux*" (tests de positionnement au départ ou au fil de l'eau) offre un tableau des capacités observées à ce stade. Mais que penser lorsqu'une classe de Seconde butte sur un petit calcul de fractions ? Faire comme si de rien n'était, en se disant que par définition, ils-elles « *savent* » ce qui a été « *vu* » jusqu'au stade $N - 1$? Mais comme l'affirmait André Antibé, si l'enseignant

observe que ses apprenants « *n'ont pas les prérequis* » pour suivre son cours, il lui est trop facile de se dire « *c'est la faute de l'amont* » et de passer outre. Il préconisait qu'au stade *N*, on s'oblige à passer du temps sur des éléments de mise à niveau, même si ces derniers relèvent du stade *N – 1*, voire d'auparavant ...

Sonder plus avant les *profils d'apprenants* des élèves aide à emprunter les démarches les plus favorables pour éveiller leur motivation. Par exemple, faut-il décliner les contenus selon un schéma *théorie → pratique*, ou préférer au contraire *pratique → théorie* ? Dans bien des cas, il est fructueux d'introduire une notion par des *objets et situations-problèmes* autour d'une finalité visible se prêtant à des échanges. On ne peut plus éluder ce type d'alternative, sachant notamment que la part des lauréats d'un *bac général* est devenue minoritaire avec l'accroissement du nombre des lauréats d'un bac technologique ou professionnel. Plus qu'auparavant, l'apprenant va préférer un cheminement *pratique → théorie*, alors même que son enseignant a suivi la "*voie royale*" d'un parcours sans faute – du bac général au concours – le plus souvent agencé ... en sens inverse !

L'attention portée aux profils diversifiés des apprenants a conduit à ouvrir l'EPCC à diverses *variantes* cadrant mieux avec ces profils, sachant les nouvelles interpellations de la société et les mutations du monde scolaire.

Quant aux *pédagogies participatives*, elles sont probantes dès lors qu'elles donnent lieu à une autre *relation pédagogique*. L'apprenant y gagne l'estime de soi et la confiance réciproque avec ses pairs, ses enseignants, son entourage. Et la *Didactique* des disciplines offre de précieux éclairages sur ce chemin de *recherche en action*.

Le MCLCM a des atouts pour élargir sa focale

Comme en témoigne la [Liste des 10 thèmes](#) proposés pour les projets d'innovation pédagogique de ses équipes, le MCLCM a étendu sa réflexion aux *apprentissages*, au-delà du seul volet de l'évaluation, ce qui peut l'amener à porter un regard critique sur des méthodes et contenus de formation. En particulier, dans la société actuelle, on ne peut plus se borner à former de simples *exécutants* sans capacité *d'initiative* et sans *recul critique*, ni cantonner l'élève/étudiant dans une posture passive *d'accumulation* de savoirs et d'application directe de ce qu'il a appris, alors qu'il dispose désormais d'une *masse d'informations* hors système scolaire. Cette nouvelle donne ne peut être sans impact significatif sur son rapport aux savoirs et aux compétences, sur ses modes d'appropriation des savoirs et savoir-faire, ainsi que sur l'évaluation des acquis.

Vérifier l'acquisition de savoirs et compétences basiques, sous l'angle unique d'une *restitution* ne suffit pas. Plus prometteur est de proposer également au cours des apprentissages des "*tâches complexes*" faisant appel à la *créativité*, ainsi que des *projets encadrés*, vu les capacités cognitives désormais attendues de l'élève/étudiant au cours de sa scolarité et plus tard dans sa vie active. Comment les organiser dans la classe sur un mode *collaboratif* et les *évaluer au positif* sans retomber dans l'écueil de la *constante macabre* ?

Comment mieux prendre en compte ces évolutions ? Sommes-nous bien armés pour identifier les profils des apprenants et adapter en conséquence les cheminements et méthodes les plus à même de les faire progresser ? Comment mieux intégrer l'évaluation des acquis aux apprentissages sur un mode participatif ? Cela peut relever d'un *contrat de confiance étendu* dont les principes et les clauses sont à formuler.

Élargir le cercle pour mutualiser innovations et actions

De pair avec d'autres mouvements, le MCLCM peut relever ces défis, d'autant plus que toute une série de courants d'innovation pédagogique convergent sur les constats et sur des solutions innovantes. Élargir le cercle en mode collaboratif n'est-il pas une clef pour mieux partager ces évolutions que soutient le MENJ ?

Ces considérants inspirent le [Programme d'action 2023-2024](#) pour la formulation des projets de '*recherche-action*' de l'année en cours, dans le cadre de la Convention bipartite MCLCM – MENJ. Ils concernent aussi au premier chef le [Colloque](#) 2023 – 2024 du MCLCM : « *L'évaluation, un levier pour les apprentissages* ».