

Réponses données aux questions posées par les participants.

I. - Taxonomie de Bloom - Faut-il encore polariser l'action et la recherche sur la taxonomie de Bloom ?

Non, on ne l'a jamais polarisée ou on n'aurait jamais dû. La taxonomie de Bloom est un élément de réflexion qu'il importe de replacer dans son contexte.

On pourrait tenir pour évident qu'on a assez parlé d'elle pour que chaque enseignant y songe quand il doit évaluer de façon quelque peu systématique.

Il serait cependant bon qu'à l'occasion, on vérifie si les maîtres qui évaluent pensent bien à se mouvoir à différents niveaux cognitifs afin de ne pas retomber dans les errements du passé.

La taxonomie de Bloom est un instrument de réflexion parmi d'autres ; elle doit être intériorisée, au point de ne plus devoir faire l'objet d'un effort particulier sauf quand on veut porter un jugement de façon systématique.

Monsieur VANBERGEN.

Il arrive à propos de la taxonomie de Bloom ce qui arrive à propos de toute recherche et tout élément qui a, intellectuellement, une certaine importance dans les recherches.

Il y a un moment où, la chose étant neuve, se manifeste un certain engouement où l'on a le sentiment qu'il n'y a pas moyen de penser en dehors de ce cadre.

Puis, vient le temps de l'intégration, où l'on est à la fois plus dégagé vis-à-vis de ces idées nouvelles, mais aussi plus attentif, profondément, à ce qu'elles représentent, dès lors que le mécanisme de pensée nouveau a été intégré.

Bloom lui-même n'a jamais estimé qu'il avait trouvé la pierre philosophale.

C'est une méthode d'approche et c'est cela qui est important et c'est là-dessus qu'il faut attirer l'attention de nos professeurs.

Peut-être aussi nos professeurs devraient-ils y attirer l'attention des élèves parce que, en fin de compte, la taxonomie est une méthode qui concerne aussi bien les élèves que l'action des professeurs.

II. - L'ensemble cohérent des séquences pédagogiques.  
Comment fournir les prescriptions d'application  
et d'organisation ?

Il sera difficile de donner des règles précises à ce sujet aussi bien quant au contenu que quant au volume et quant au moment où de telles évaluations sur des ensembles cohérents de séquences pédagogiques doivent être réalisées.

Cela dépend beaucoup de la matière ; cela dépend aussi du volume de la matière que comprend une discipline déterminée et ce volume est lié au nombre d'heures de cours.

Par conséquent, on ne peut pas établir de règles fixes et on ne peut pas traiter de la même façon un cours que les élèves reçoivent une ou deux heures par semaine et un cours que les élèves reçoivent cinq ou six heures par semaine.

L'essentiel n'est pas d'être en peine de modalités d'exécution mais d'être d'accord sur les objectifs que l'on poursuit, sur le rôle que l'on veut assigner à ce type d'évaluation dans l'ensemble du système. De quoi s'agit-il ?

Il s'agit en quelque sorte de faire des bilans, le terme est d'ailleurs repris dans le document ; cette évaluation concerne l'ensemble des matières étudiées pendant plusieurs mois ; les bilans auxquels elle donne lieu exigent de la part de l'élève une préparation et un effort de synthèse importants.

L'idée, c'est de prendre un ensemble cohérent de matières, un ou deux chapitres (et cela dépend de la façon dont on peut diviser la matière et des liens qui peuvent exister, selon le professeur, entre différents éléments de cours), prendre un ensemble et, à partir de cet ensemble, de faire faire aux élèves un certain exercice.

En effet, ils doivent cette fois voir clair dans un domaine plus complexe puisqu'il y a beaucoup de données.

On peut prendre aussi un ensemble de méthodes qui ont été utilisées et apprises.

Il ressort aussi du texte que cet ensemble de matières assez important, (l'ensemble cohérent de séquences pédagogiques) paraît bien désigné pour faire un bilan, c'est-à-dire pour essayer de faire le point à un moment donné au sujet, non seulement, de ce que sait l'élève mais de ce qu'il sait faire, c'est-à-dire, de la manière dont il peut traiter une matière, de la manière dont il peut parvenir à résoudre un certain nombre de problèmes, de la manière dont il se tire d'affaire à l'intérieur d'une matière assez abondante, assez complexe.

Il n'est donc pas indiqué, à mon sens, de donner des indications trop précises.

Tout dépend de la manière dont un cours se déroule. C'est au professeur qu'il appartient de déceler le moment opportun, qui lui permettra de tirer le meilleur parti de cette technique d'évaluation.

#### Un participant intervient

Vous parlez sans doute d'un document que personne ne connaît.

#### Monsieur VANBERGEN

Le document reprend les anciennes dispositions ; le nouveau document modifie quelque chose par-ci par-là. De quoi s'agit-il ? D'amener les élèves, quand on a discuté avec eux, d'un certain nombre de problèmes, à faire une synthèse d'un ensemble cohérent d'apprentissages.

Ce que je craindrais, si on donnait congé aux élèves l'après-midi, c'est qu'on ne recommence à faire des examens, examens qui n'auraient rien à voir avec l'apprentissage réel et fonctionnel de la matière.

Je crois que l'évaluation portant sur un ensemble cohérent de séquences pédagogiques, doit se présenter au moment voulu, au moment optimal pour une discipline, le moment où, professeurs et élèves sentent qu'un tel bilan est intéressant et va leur apporter quelque chose, qu'ayant fait ce pas, ils seront mieux armés pour aller plus loin, et aborder autre chose.

On ne peut mettre sur le même plan une discipline qui dispose de cinq ou six heures de cours par semaine et une discipline qui ne dispose que d'une heure.

Comment parler encore de bilan, dans ce cas ?

Comment, surtout, parler encore d'ensemble cohérent de séquences pédagogiques ?

Il est possible que celui qui a les élèves une heure par semaine ne fasse que deux ou trois bilans dans l'année.

Cela dépend de la matière.

Il ne faut pas transformer ces bilans en examens.

Il faut que les séquences pédagogiques ne soient pas démesurées, qu'elles ne nécessitent pas un travail de mémorisation fantastique mais que, pour les élèves qui ont suivi les leçons, qui ont été attentifs, qui ont participé activement aux leçons, il suffise de faire une révision globale qui fixe les idées, qui permette de faire des synthèses.

Ce qui doit être mis en avant, à l'occasion de ces évaluations, c'est la synthèse, à savoir : quelles sont les données importantes, les techniques utiles, les idées essentielles que l'on peut dégager et sur lesquelles on va se fonder pour poursuivre l'étude dans la suite de la matière.

Je craindrais fort qu'on ne retourne à la formule d'examens traditionnels.

Non pas parce qu'elle est plus facile, mais simplement parce qu'elle est plus habituelle, parce qu'elle permet de rester dans des rails que l'on a suivis jusqu'à présent.

Une des choses que nous devons apprendre aux élèves, c'est éviter le stress lorsqu'ils vont passer des examens.

Un participant.

On pourrait quand même y aller progressivement.

Monsieur VANBERGEN.

Les élèves sont à l'école au moins depuis l'âge de 6 ans, ils vous arrivent après 6, 7 ou 8 ans d'école déjà.

Est-ce que 6 ans ne suffisent pas à apprendre à ne pas être stressé.

S'ils sont stressés, c'est qu'ils ne considèrent pas que les épreuves, les contrôles sont une forme normalement intégrée dans l'enseignement.

Or, ces contrôles constituent une partie inhérente à l'enseignement qui ne doit pas avoir pour eux de conséquences dramatiques.

Il s'agit de discuter avec eux, de voir ensemble ce que l'on veut et ce que l'on vaut, où l'on en est, et ce qui manque.

Dans ce cas, l'élève ne doit pas avoir peur d'avouer ses manques puisqu'en avouant ses manques, il va permettre au professeur de mieux rencontrer les problèmes qu'il a. Pourquoi l'élève doit-il absolument cacher ce qu'il ne sait pas ?

Il y a là toute une mythologie de l'examen ancien style dont nous sommes encore prisonniers et dont nous ne parvenons pas à nous défaire.

Ce qui devrait changer, c'est l'atmosphère générale que, pendant des générations, on a créée autour des examens. C'est difficile, et cela paraît plus difficile pour les parents que pour les élèves ou les professeurs.

Mais si on ne s'y met pas une bonne fois, on n'en sortira jamais, et on sera toujours prisonnier de ses fantasmes.

Il faut présenter ces épreuves aux élèves comme une opération normale : on a eu un certain nombre d'activités et on va voir où l'on en est.

Je me demande si les réflexions que vous avez faites ne tiennent pas au fait qu'au fond nous ne faisons pas une distinction suffisante entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative, de sorte que les élèves ont toujours l'impression qu'ils se trouvent en évaluation sommative.

Encore que celle-ci gagnerait aussi à être dédramatisée. Si vous faites vraiment une évaluation formative, l'élève n'aura pas peur de vous dire qu'il n'a pas compris et demander une explication complémentaire. Il y avait des ambivalences et des ambiguïtés dans tout notre système, tel qu'il a été un peu renouvelé et précisé lors de la réforme de 1948.

Je crois que nous sommes toujours empêtrés dans ces modes de penser, dans les voies qui ont été tracées et que nous parvenons très difficilement à en sortir. Un participant souligne que des tensions surgissent à l'intérieur de nombreux "établissements" entre des professeurs qui veulent secouer le système et des professeurs qui veulent, au contraire, organiser des semaines-bilans pour tout le monde et aux mêmes périodes.

C'est cette dernière façon de faire qui est adoptée par beaucoup d'établissements.

On en revient à un système d'examens sans synthèse destiné à vérifier dans quelle mesure la matière est dominée et à un système d'épreuve destiné à fixer des droits.

Le participant déclare ne pas avoir de solution pour résoudre ce problème et avoir l'impression de tourner en rond.

Monsieur DE LANDSHEERE

Oui, on tourne en rond, il faudrait essayer de voir pourquoi.

Je crois que le problème n'est pas dans l'évaluation sommative, mais bien dans l'évaluation formative.

Si elle devenait une réalité quotidienne, nous serions informés, au fur et à mesure de l'avancement des apprentissages, de la situation de nos élèves.

Dans ces conditions, chaque professeur pourrait assez aisément, comme le suggère Monsieur VANDELDE, tirer du dossier dont il dispose des informations qui peuvent prendre un caractère additif et conduire à un bilan partiel.

On peut aussi penser à des épreuves-bilans qui s'inséreraient normalement dans le cours du travail. Il faut avoir le courage de reconnaître, que nous sommes tous d'accord sur la nécessité, sur l'importance de l'évaluation formative, mais qu'elle n'existe pas souvent dans la réalité.

Pourquoi ? Pour de multiples causes.

Prenons, par exemple, la "formation" donnée, à l'Université, aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire.

Je leur demande périodiquement, quand ils terminent leurs études, s'ils ont déjà manipulé un test qui se rapporte à la branche qu'ils vont enseigner. La réponse est presque toujours négative : ils ne connaissent ni tests, ni techniques d'évaluation, hormis quelques rudiments, mais s'étonnent qu'ils ne font pas d'évaluation formative ou sommative dans leur classe...

D'évidence, un problème de formation se pose.

Autre aspect : beaucoup de maîtres, disposant de peu d'heures de cours, estiment qu'ils n'ont pas le temps de s'attarder à l'évaluation.

Or, en Grande Bretagne, par exemple, on recommande aujourd'hui de consacrer 20 % du temps réservé à chaque leçon à l'évaluation formative.

Un participant.

Je voudrais demander si la réponse au problème ne se trouve pas dans la pratique des techniques d'animation adaptées à l'enseignement ?

Monsieur VANBERGEN.

Ce n'est pas "la" solution mais une bonne partie de celle-ci.

La solution est partout ; en réalité, il faudrait agir sur plusieurs plans et c'est ce que, avec les moyens modestes dont nous disposons, nous essayons de faire dans le cadre de l'organisation des études.

On a développé une politique de formation dont je reconnais qu'elle n'a pas été satisfaisante parce qu'elle a manqué de moyens mais dont la caractéristique était qu'elle était "tous azimuts".

Pourquoi tous azimuts ?

Non pas pour disperser ses forces mais parce qu'on avait décidé d'agir sur tous les plans ; au plan de la formation personnelle de base et, par des formations de dynamique de groupe, au plan de la formation plus collective et enfin par des tentatives de mettre en place des formations qui permettent aux professeurs de prendre conscience de ce que signifie et de ce que peut apporter le fait de travailler en équipe. D'autres formations ont été organisées au sujet, notamment, de la direction de réunions, parce qu'on s'est rendu compte que le Conseil de classe, qui est un des éléments importants de l'ensemble de la procédure, ne fonctionne pas bien s'il n'y a pas, parmi les professeurs, un minimum de personnes qui savent ce qu'est une réunion, comment la diriger de façon à la mener à bonne fin.

Nous avons donc organisé des dizaines d'activités de formation.

Nous avons plus ou moins réussi.

Elles étaient toutes nécessaires, à mon sens, parce

que tout se tient et qu'il n'existe pas de domaine privilégié.

Elles sont toutes insuffisantes, j'en conviens, quant au nombre de personnes qui ont pu être touchées.

A ne considérer que l'enseignement de l'Etat, c'est vingt mille personnes qu'il faut essayer d'initier à des techniques diverses, toutes importantes, et qui, toutes, convergent vers le même objectif, c'est-à-dire : faire prendre conscience au professeur d'un certain nombre de choses et d'abord, qu'il est la personne centrale sur laquelle tout repose.

On peut imaginer des réformes au Ministère de l'Education et même au Parlement, on peut faire des circulaires très bien rédigées, les lancer dans les écoles.

Tout cela peut être important, ce ne sera pas décisif.

Finalement, la réforme ne vaudra que par ce que valent les professeurs qui l'appliquent.

Par conséquent, la formation du professeur, la prise de conscience par les enseignants de leur rôle dans la société, de la situation nouvelle de l'école dans la société vis-à-vis du savoir lui-même, vis-à-vis des mécanismes sociaux, sont des éléments indispensables. Si nous avons eu des actions "tous azimuts", c'est parce qu'il a paru qu'il est bon d'opérer un "bombardement" concentrique.

La mutation qu'on demande aux enseignants est tellement fondamentale, tellement profonde qu'il faut en effet leur faire prendre conscience d'un ensemble de modifications qui se font dans le métier et qui doivent se faire dans la relation qu'ils ont eux-mêmes avec leur métier, la relation qu'ils ont avec les élèves, avec les parents, avec leurs matières, etc...

Je reconnais que ce que nous avons fait est insuffisant par manque de moyens, mais je crois que nous avons, que vous avez bien travaillé.

Au lieu de faire, comme dans certains pays, de grands plans, de créer de grands organismes qui se détachent d'ailleurs des problèmes, et qui voient les choses de haut, nous avons voulu que la formation vienne surtout des enseignants et que les équipes éventuelles qui pouvaient les aider soient à leur disposition. Nous avons axé notre action sur la recherche personnelle, plutôt que sur l'apport extérieur de techniques, de recettes toutes faites.

C'est vrai, les enseignants se trouvent devant la nécessité de réinventer leur métier.

Ce n'est pas facile.

Dans une certaine mesure, on peut dire que c'est exaltant, que l'on devient un constructeur au lieu d'être un simple artisan qui utilise des techniques qui ont fait leurs preuves.

On devient quelqu'un qui doit inventer des techniques. Plutôt que de bénéficier d'une vie professionnelle sans histoire, l'enseignant se trouve actuellement au centre d'une bataille fondamentale dans notre civilisation.

Beaucoup d'enseignants s'en rendent compte.

Nous disposons de moyens insuffisants sans doute.

On ne peut pas dire toutefois que, dans la Belgique francophone, et particulièrement dans l'enseignement de l'Etat, on n'ait rien fait.

Il y a eu depuis une dizaine d'années, une activité de formation un peu foisonnante mais très importante et qui, chez ceux qui ont suivi cette formation avec intérêt, a provoqué des mutations importantes.

Nous avons toujours pensé que le problème n'était pas d'ordre technique mais plutôt d'ordre relationnel.

Le fond du problème, c'est que l'enseignant sente profondément que son rôle a changé, que, par conséquent, il doit avoir d'autres relations avec son entourage, avec ses élèves, avec ses collègues aussi, avec les autorités, avec son environnement...

Un autre participant intervient

Un des arguments en faveur du contrôle, évident et souvent rejeté, est la préparation des élèves à l'enseignement supérieur, cela paraît assez logique. Si l'on prend l'enseignement de transition, il est bien dit que son but est de préparer les élèves, premièrement aux études supérieures et ensuite pour l'entrée dans la vie active.

Or, que je sache, préparer d'une manière fonctionnelle les élèves à l'enseignement supérieur et les préparer à réussir des examens, c'est une réalité.

Je trouve qu'il n'est donc pas étonnant que l'on se pose ces questions, compte tenu de ce que sont les examens dans l'enseignement supérieur.

Je pense qu'il s'avère fonctionnel de préparer les étudiants à des examens.

Donc, et on retrouve ceci dans beaucoup de rapports sur l'évaluation, une des raisons de ces contrôles-bilans, c'est que, plus tard, on leur demandera cet effort.

Cet effort est-il nécessaire ou pas ?

Ceci pourrait donner lieu à une discussion très intéressante mais les enseignants doivent répondre à la réalité telle qu'elle est actuellement.

Monsieur VANBERGEN

Je ne comprends pas bien ce raisonnement.

La question qu'il faut se poser est la suivante : comment préparer les élèves au type d'épreuves qu'ils devront subir à l'Université ?

Subsidiairement : Est-ce que, pour préparer à ce type d'épreuve, il faut absolument faire les mêmes épreuves ?

Je dirais même : est-ce qu'il suffit que l'on fasse les mêmes épreuves ?

Car, généralement, faire passer une épreuve, ce n'est pas préparer à l'épreuve.

On peut aussi se demander pourquoi ce n'est qu'à partir de la 5ème ou la 6ème qu'il faut organiser des épreuves de ce type.

De telles pratiques me paraissent relever davantage de la vaccination que de l'éducation.

On peut donc se demander s'il ne faut pas commencer dans l'enseignement secondaire inférieur et peut-être même dans le primaire.

Les élèves seraient beaucoup mieux exercés.

Il y a là des choses qui ne me paraissent pas très claires.

Il me semble qu'il y a une distinction à faire entre une réalité sociale extérieure et les moyens que, consciemment, utilisent des enseignants, des éducateurs pour arriver à ce que les élèves puissent faire face à ce qui est une réalité.

#### Le participant.

Je n'ai pas voulu dire que c'était une justification et que c'est comme cela qu'il fallait faire.

J'ai simplement décrit la situation et l'esprit dans lequel ils sont faits, et lorsqu'on parle avec des chefs d'établissements et des professeurs, c'est le raisonnement qu'ils tiennent.

#### Monsieur VANBERGEN.

Si l'on veut exercer les élèves à faire ce type d'examens, il y a une formule très simple : c'est celle des épreuves de simulation.

Pourquoi faudrait-il considérer comme une épreuve inhérente au système de l'enseignement secondaire, qui est un type de formation spécifique, une épreuve qui est particulière à l'enseignement supérieur ? L'enseignement supérieur estime qu'il doit organiser tel type d'évaluation.

C'est son affaire.

Quel raisonnement tient-on ?

"L'enseignement secondaire doit faire des examens qui ne lui conviennent pas mais qui conviennent à l'enseignement supérieur, parce que, plus tard, une partie de ses élèves vont aller dans l'enseignement supérieur."

Je réponds : cela n'a pas beaucoup de sens .

Mais je veux bien que l'on dise : un de nos objectifs est de préparer à réussir dans les types d'examens propres à l'enseignement supérieur ; faisons donc un examen de simulation.

Avertissons les élèves, essayons de les mettre dans des conditions telles qu'on puisse leur dire : voilà ce qui vous attend à l'Université quand vous y passerez des examens.

Cela me paraîtrait plus sage que d'essayer de singer, dans l'enseignement secondaire, un type d'examen qui est propre à l'enseignement supérieur, car à ce compte-là, dans l'enseignement primaire, l'instituteur devrait préparer les élèves au type d'évaluation qu'ils vont avoir dans l'enseignement secondaire.

Notez que certains y pensent sans le dire et peut-être sans le savoir.

Ce qui me paraît très éclairant dans les questions que l'on pose, c'est que j'y retrouve toujours les mêmes confusions entre l'entraînement et le jugement. J'admets que l'on dise : "il faut entraîner les élèves".

Mais cet exercice doit-il être, pour autant, un moyen de jugement ?

On peut certes considérer que le rôle de l'enseignement secondaire est d'exercer ceux qui le veulent, ceux qui veulent se présenter à l'Université.

Mais, ce qui me gêne, c'est que, par la même occasion, on dise, "cet examen universitaire auquel je veux exercer mes élèves, j'en fais du même coup un moyen d'évaluation à mon propre usage, je l'intègre dans ma façon d'évaluer et de juger pour mon propre compte".

Cette opération, faite en guise d'exercice, devient finalement un moyen de jugement intrinsèque à l'enseignement secondaire et pervertit les objectifs de celui-ci parce que les objectifs du secondaire ne sont pas les mêmes que ceux du supérieur.

#### Monsieur DE LANDSHEERE

J'ai fait, il y a cinq ou six ans, une enquête auprès d'un grand nombre d'étudiants qui avaient échoué en première candidature : dans 80 % des cas, il est apparu qu'ils avaient compris trop tard, en général pas avant Pâques, comment structurer des masses de connaissances.

Il était, dès lors, trop tard pour réussir en première session.

Pendant tout l'enseignement secondaire, il faudrait entraîner les élèves à structurer les connaissances de façon rationnelle.

Je ne vois pas pourquoi l'enseignement d'aujourd'hui exclurait, de temps en temps, le traitement d'une masse relativement importante d'informations.

Autre aspect : dans les facultés à grosse population, le premier tri se fait de plus en plus souvent par des questionnaires à choix multiples.

Entraîner les élèves à ce type d'épreuve n'est pas, non plus, difficile, au contraire.

On voit apparaître un clivage parmi les professeurs d'université : alors que certains continuent à exiger la restitution des matières dans leurs moindres détails (surtout dans les détails !), d'autres commencent à pratiquer la pédagogie de la maîtrise.

Et les résultats sont très positifs.

Malheureusement, certains professeurs prennent ombrage du vif intérêt que les étudiants éprouvent pour des cours intellectuellement plus stimulants et psychologiquement mieux conçus.

Bref, l'enseignement supérieur évolue aussi, ce qui permet d'espérer une meilleure continuité éducative.

#### Un autre participant.

Je crois que nous sommes au niveau des objectifs mais surtout au niveau de la relation éducative et on pourrait peut-être réfléchir à cette idée que, finalement, l'évaluation a un retentissement sur la relation éducative qui s'installe entre le maître et l'élève.

Il est évident que, si l'examen débouche sur un jugement, comme vous le dites, le professeur s'installe dans un rôle qui n'est pas celui qu'on attend de lui, essentiellement dans l'enseignement rénové.

Le professeur devrait, à la fois assister son élève et découvrir avec lui, dans un examen, les difficultés qu'il rencontre, et, en même temps, prendre des points pour juger.

Il y a là une énorme ambiguïté qui risque d'apparaître et dans l'esprit du maître et dans l'esprit de l'élève.

La relation éducative qui s'installe est-elle plus cohérente avec les principes de l'enseignement du système éducatif que nous connaissons ?

#### Monsieur VANBERGEN.

Cette ambivalence est constante dans toutes les relations de la vie.

Il y a moyen de cumuler les deux fonctions à condition de distinguer les moments.

Si le professeur est celui qui à chaque réponse, est considéré comme le juge, la relation entre élève et professeur est pervertie.

Mais vous pouvez arranger les choses si, dans l'ensemble, le professeur apparaît comme celui qui aide, qui essaie de comprendre, qui corrige, qui donne des moyens.

Il ne doit pas y avoir de problème si, à certains moments bien précis, il dit aussi "Maintenant nous allons voir si vous êtes capables de monter de classe et je vous construis une épreuve qui va me permettre d'émettre un jugement sur votre valeur".

Je crois que les élèves l'admettront.

Ce qui peut amener une tension dans les classes, c'est que le professeur peut être perçu, à tout moment, comme exerçant une surveillance contraignante.

III. - Quel est le rôle de l'examen de maturité dans le contexte actuel de l'évaluation ?

L'examen de maturité a été créé en 1964 et son objectif était de répondre à une situation née de la démocratisation de l'enseignement, et qui était ressentie comme présentant des difficultés.

Dans la situation antérieure, c'était le Préfet qui accordait le diplôme, sous sa seule autorité.

C'était lui le juge, qui attestait que l'on avait bien terminé ses humanités et que l'on était capable d'entrer à l'Université.

L'évolution sociale et économique aidant, le besoin de diplômés de l'enseignement secondaire supérieur se faisant de plus en plus grand dans la vie sociale, sans pour autant exiger que ces élèves aillent à l'Université, on a estimé qu'il était bon de scinder le titre final en deux : de donner un certificat d'enseignement secondaire supérieur qui permettrait à certains de trouver des emplois, ou de poursuivre certaines études dans l'enseignement supérieur et d'ajouter, éventuellement, à ce certificat un diplôme permettant l'accès à l'enseignement universitaire.

Certains ont aussi estimé qu'il fallait faire un barrage pour l'entrée à l'Université.

En Belgique, on a choisi le système de l'examen de maturité.

En France, c'est le baccalauréat.

En Angleterre, c'est l'examen d'entrée à l'Université.

Les professeurs du secondaire, bien qu'ils aient, à l'époque, souhaité l'examen de maturité, n'ont, en fait, pas osé prendre leurs responsabilités.

Assez rares sont, à l'heure actuelle, les cas où le diplôme de maturité n'est pas accordé en complément du certificat.

On peut donc dire que, sous ce rapport, le système a échoué.

Les modalités de l'examen de maturité sont fixées par un arrêté royal ; on ne peut donc y toucher sans modifier l'arrêté royal.

Dans les circonstances actuelles, il me paraît qu'il faut laisser mûrir la situation.

Il vaut donc mieux ne pas mêler l'examen de maturité à l'ensemble de notre problématique de l'évaluation continue dans l'enseignement secondaire.

- IV. - Y a-t-il intérêt à ce que des questions soient élaborées au niveau de groupes d'écoles ?  
 Cette technique limiterait-elle la chasse à l'objectif ?

Monsieur VANDEVELDE

Telle qu'elle est posée, la question ne saurait recevoir de réponse univoque.

Il faut sérier les problèmes qu'elle pose.

1. Du point de vue d'une évaluation formative.

En cours d'apprentissage, les différentes leçons ou mieux, différentes séquences d'enseignement-apprentissage, ont une raison d'être bien définie : fixer une connaissance dans la mémoire, installer une habilité définie, provoquer l'exploitation d'acquis antérieurs, entraîner à l'attention sélective, etc...

Ce sont des objectifs spécifiques à des séquences déterminées. Pour atteindre ces objectifs, l'enseignant recourt à la stratégie didactique qu'il juge appropriée.

En fin de séquence ou à une séquence suivante, il s'agit d'examiner si les intentions prévues ont été atteintes, quelles difficultés ont été rencontrées et par qui.

Cette information s'obtient en construisant des "révélateurs" (questions, tâches d'exécution, restitutions, etc...) étroitement adaptés aux intentions annoncées dans l'objectif de la séquence considérée.

Cette évaluation "formative" est essentiellement diagnostique.

Elle renseigne l'élève sur l'efficacité de son travail et permet à l'enseignant de prendre les mesures nécessaires à la remédiation (individuelle ou collective).

Cela signifie que le système de l'évaluation à concevoir est très étroitement adapté aux circonstances dans lesquelles l'apprentissage a eu lieu et qu'il ne peut en toute rigueur être réalisé que par l'enseignement lui-même.

## 2. Du point de vue d'une évaluation sommative.

Dans ce cas, l'intérêt de travailler en groupe pour concevoir des questions "bilans" est évident.

Compte tenu d'objectifs généraux déterminés, il peut être très utile de confronter les manières d'estimer si des compétences particulières ou des attitudes attendues sont installées.

Dans un souci de collégialité notamment, il est fort important que des enseignants se concertent de manière à établir une stratégie d'évaluation cohérente.

A titre d'exemple, on pourrait concevoir que les enseignants conviennent d'apprécier régulièrement et distinctement les savoirs attendus, les savoir-faire maîtrisés, l'exploitation que les élèves sont à même de faire à partir de savoir et de savoir-faire dûment vérifiés par ailleurs.

Le collège des enseignants pourrait, en outre, préparer des problèmes "interdisciplinaires", susceptibles de rendre compte des transferts escomptés.

Un travail en commun permettrait dans ces conditions de faciliter considérablement la communicabilité des avis exprimés en conseil de classe notamment.

V. - Faut-il entraîner des élèves à réaliser des travaux individuels comportant des problèmes d'une certaine ampleur surtout dans l'optique d'une évaluation formative ?

Monsieur VANDEVELDE.

Il s'agit, bien entendu, de se demander en quoi consistent des "problèmes d'une certaine ampleur".

Cela peut aller de la dissertation ou de la réalisation matérielle d'une production quelconque jusqu'à une sorte de "mémoire" en miniature qui exige le traitement d'une question à l'aide de références diverses et de mises à l'épreuve personnelles.

Il serait certes très formatif, d'entraîner les élèves à l'accomplissement de travaux personnels qui réclament non seulement l'exploitation de connaissances et la mise en oeuvre de techniques variées.

Cependant, le temps nécessaire pour y parvenir, limite considérablement le nombre d'expériences possibles et donc la fréquence de l'évaluation formative.

Ces activités, souvent très exigeantes d'un point de vue affectif, sont indiscutablement intéressantes mais la question reste de savoir si l'école avec ses structures et ses horaires est le meilleur endroit pour s'y livrer.

Qu'on le veuille ou non.

Il s'agit d'abord d'assurer le développement des compétences et des attitudes prérequis pour conduire des ambitions de cette taille à bonne fin.

C'est un des rôles primordiaux de l'école : apprendre à pouvoir se servir utilement et efficacement des références, maîtriser des techniques opératoires, apprendre non seulement à s'exprimer mais à être à même de transmettre ses "intentions signifiantes" de manière intelligible en s'adaptant à ses interlocuteurs,...

Autant de conditions à remplir avant qu'une oeuvre de taille plus importante puisse être entreprise avec quelque chance de succès.

Tant mieux si l'organisation du travail permet le déroulement d'activités individuelles relativement importantes mais qu'on y prenne garde, il ne suffit pas d'inciter les élèves à s'y livrer ni même de leur "permettre" de s'y atteler pour qu'ils y parviennent. Dans la mesure où une grande partie du travail risque de devoir être réalisée en dehors de l'école, il s'agit de mettre chacun en mesure d'y parvenir et pas seulement ceux qui trouvent à domicile l'aide documentaire et socio-affective nécessaire.

- VI. — Comment concevoir l'évaluation diagnostique à l'entrée ?  
 Sur quoi se fonder ?  
 Comment assurer la transition du primaire au secondaire et ensuite d'une année à l'autre ?

Ces questions sont importantes et mériteraient qu'on y consacre un séminaire entier et il est extrêmement difficile d'y répondre de manière brève sans tomber dans la caricature.

1. Sachons tout d'abord qu'il existe pour certaines branches des épreuves objectives de niveaux d'avancement scolaire.

Ces instruments étalonnés à partir de grands échantillons expérimentaux permettent de situer la classe et chaque élève en particulier par rapport à des connaissances déterminées, au degré de maîtrise d'opérations etc...

Elles ne constituent cependant qu'un outil très sommaire de diagnostic en ce sens que ces épreuves ne considèrent jamais que des échantillons de matières et ne correspondent donc pas aux besoins particuliers de chaque enseignant.

Elles servent à fixer un "niveau d'entrée" didactique relatif à des notions déterminées.

2. Si une "image" relative aux connaissances acquises est utile à dresser, il peut être beaucoup plus important d'approcher l'état des "attitudes scolaires" des élèves : "Sous quelles conditions sont-ils capables de prêter attention ?".

"Pendant combien de temps résistent-ils à de petits exposés ?".

"Fixent-ils aisément dans la mémoire les connaissances transmises par exposé ?, par redécouverte ?, par assimilation-réflexive ?

La fixation de connaissances ayant été vérifiée, la compétence et la mise en oeuvre de certaines techniques

ayant été vérifiées, les élèves sont-ils capables d'en faire un usage pertinent lorsqu'un problème est posé ?

Qu'il s'agisse du passage d'un cycle à un autre ou d'une année à une autre, dresser une sorte "d'état des lieux" est non seulement important pour l'enseignant mais aussi pour les élèves.

Sur cette base, il est possible d'établir une relation enseignement-enseignés fondée sur l'idée de contrat, de progrès à accomplir, de buts à atteindre.

3. En outre, des travaux extrêmement fouillés et donnant lieu à l'établissement des banques d'items diagnostiques sont en voie d'élaboration.

Monsieur DE LANDSHEERE dispose à cet égard d'informations déjà très précises.

#### Monsieur DE LANDSHEERE

Quand les élèves arrivent dans l'enseignement secondaire, il est bien nécessaire d'essayer de faire le point avant de démarrer, d'évaluer les lacunes existantes.

Il y aurait des choses très simples à faire.

Ne vaut-il pas mieux, par exemple, que les professeurs sachent immédiatement que certains élèves qui commencent le cycle d'observation sont incapables de copier efficacement un texte qui figure au tableau, le nombre de fautes et les déformations étant telles que le résultat est inutilisable.

Je n'invente rien.

Par ailleurs, comme l'a déjà indiqué Monsieur VANDEVELDE, certains tests permettent de détecter des points faibles dans des processus d'apprentissage fondamentaux.

Monsieur VANDEVELDE pourrait peut-être bien rappeler en quoi consistent ces épreuves.

Monsieur VANDEVELDE :

Il s'agit d'épreuves qui comportent une quarantaine de questions qui font intervenir largement la compréhension, un sens relativement élémentaire.

En ce qui concerne le français, l'individu est-il capable de déceler dans un texte un certain nombre d'éléments à propos desquels on lui pose quelques questions ?

Pour les mathématiques, l'épreuve doit être revue en fonction des programmes appliqués dans le secondaire et qui sont en voie de transformation.

Il y a également des techniques opératoires. L'élève sait-il ce qu'il faudrait faire ? Le fait-il ? Le test porte aussi sur un certain nombre d'exploitations de connaissances.

Monsieur DE LANDSHEERE

Qu'existe-t-il ou que va-t-il exister si l'on souhaite poser un diagnostic fin ?

D'après quelques conversations occasionnelles que j'ai eues avec des participants, hier et avant-hier, je n'ai pas l'impression que suffisamment d'informations ont été données sur l'évaluation de rendement que nous réalisons actuellement pour l'ensemble de l'enseignement primaire. Ce travail dure depuis quelque six ou sept ans. Il existe deux façons de mener pareille étude.

Ou bien on le fait selon une approche dite "normative", fondée sur un balayage rapide à l'aide de questions importantes.

On procède ainsi depuis 1910.

Ou bien, on utilise une méthode plus récente et beaucoup plus complexe qui consiste, à la limite, à ne pas se demander, au niveau du produit, ce qui est vraiment important ou ce qui ne l'est pas.

Il s'agit d'essayer d'être exhaustif et de poser toutes les questions possibles sur un apprentissage donné.

Pour les six années de l'enseignement primaire, nous avons réuni les instructions, les programmes et leurs commentaires, les manuels scolaires utilisés dans l'enseignement belge, de tous les réseaux.

Une collection de journaux de classe d'instituteurs a aussi été analysée.

Le contenu de cette masse de documents a été déterminé en détail, puis exprimé sous forme d'objectifs généraux, intermédiaires, opérationnels.

Chaque objectif opérationnel est à son tour traduit en patron de questions.

Le résultat de ce travail préliminaire est disponible sous forme de plusieurs volumes qui circulent dans les écoles.

Avec les instruments analytiques issus de l'analyse à laquelle il vient d'être fait allusion, un échantillon strictement représentatif de la population scolaire de la Belgique francophone a été testé.

On n'a évidemment pas pu poser toutes les questions aux mêmes élèves !

On adopte, en pareil cas, un système de rotation, avec des recouvrements.

Les résultats sont actuellement dépouillés à trois niveaux.

D'abord, au niveau dit univarié : par exemple, calcul du pourcentage d'élèves de cinquième année primaire capables d'identifier, parmi d'autres, deux dessins correspondants aux idées exprimées dans un texte donné. Des données simples comme celles-là peuvent déjà offrir un grand intérêt.

Ne vaut-il pas mieux savoir que certaines des choses que des élèves d'un niveau donné, ne sont maîtrisées que par 10 % d'entre eux ?

A un second niveau, on étudie les relations qui peuvent être détectées statistiquement entre, par exemple, le type de formation du professeur ou le nombre d'élèves par classe, et le rendement observé, etc... (analyses bivariées).

A un troisième niveau, l'influence conjuguée de plusieurs variables à la fois est examinée (analyse multivariée). Je crois que pareille recherche intéresse aussi les responsables de l'enseignement secondaire.

Plus spécialement, les résultats des cinquième et sixième années primaires annoncent directement ce que l'on peut s'attendre à trouver dans une classe d'observation. (Il y existera une marge de variation moyenne de connaissances couvrant cinq à six années de scolarité...).

En d'autres termes, on y rencontrera des élèves qui sont au niveau scolaire de neuf ans et d'autres au niveau scolaire de quinze ans.

Je crois qu'il faudrait y arriver chez nous aussi. Je préfère, de loin, quelqu'un qui avance un peu plus lentement, mais s'assure, chemin faisant, que la classe suit.

A quoi sert-il de foncer et d'accumuler les décrochages ? Dernière remarque : une évaluation de qualité ne s'improvise pas.

Il faut connaître certaines méthodes et certaines techniques.

Il importe d'aider les enseignants, notamment en leur fournissant des instruments ou, mieux, chaque fois que c'est possible, en les construisant avec eux.

Les instruments analytiques ainsi constitués peuvent être utilisés pour poser des diagnostics plus fins, ce qui nous ramène à l'évaluation formative.

Les objectifs opérationnels accompagnés des données collectées à leur propos constituent l'embryon d'une banque de questions.

Doit-il non seulement préciser le type de traitement qu'il souhaite faire se développer au cours de la leçon ou doit-il en outre aussi faire apparaître le caractère général de l'opération à laquelle il

soumet l'élève et dans quelle mesure ne serait-il pas souhaitable, en termes d'évaluation, de montrer que les instruments que nous employons pour évaluer ces compétences sont de nouveau strictement du même ordre, même s'ils n'ont pas la même forme que dans un cas où l'on utilise un langage symbolique ?

VII. - Peut-on lier l'évaluation aux objectifs de société ?

Je suppose que l'on entend par objectifs de société, des objectifs qui seraient, en quelque sorte, une traduction en termes d'éducation de l'idée que l'ensemble des citoyens, s'il y a consensus, ou des groupes de citoyens, s'il n'y a pas consensus, se font sur la façon dont la société doit être organisée. Compte tenu du fait que les conceptions que l'on peut avoir sur la façon dont la société doit être organisée doivent, immanquablement, avoir des conséquences sur la façon dont on considère la position des hommes et des femmes dans cette société et, par voie de conséquence, sur les types de qualités et de comportements qu'il faut promouvoir chez les hommes et les femmes dans cette société.

S'agissant de ces objectifs eux-mêmes, je crois pouvoir dire que, pour la première fois dans l'histoire de l'Education, nous avons essayé, à l'occasion des diverses réformes de l'enseignement, et plus particulièrement de celle de l'enseignement primaire et de l'enseignement maternel, de faire un effort de réflexion, qui a été assez long d'ailleurs, sur ces objectifs généraux de société qui pourraient avoir une influence sur l'enseignement et desquels l'enseignement devrait tenir compte pour être efficace. Puisque, aussi bien, il ne peut être efficace que dans la mesure où il tient compte de cette société et de ces objectifs généraux.

Je fais allusion ici à "Eduquer pour le monde de demain" qui est un document qui a été publié pour l'enseignement primaire.

Pour l'enseignement secondaire, nous n'avions pas, jusqu'ici, de document d'ensemble. Mais des considérations de l'espèce se trouvent très souvent éparses dans divers programmes propres à des disciplines.

Il me paraît incontestable qu'il y a, par-ci par-là, dans certains de ces programmes, des pages où l'on essaye de situer l'action éducative dans telle discipline déterminée, à tel âge déterminé, dans une vision d'ensemble de ce que la société est, ou mieux encore, de ce que la société devrait être.

Car, au sujet des objectifs de la société, je crois qu'il faut tenir compte que l'école se trouve dans une situation un tant soit peu ambiguë.

D'un côté, il est évident qu'elle ne peut se situer en dehors de la société, car si elle se situait tout à fait en dehors de la société, si elle était en porte-à-faux vis-à-vis de la société, il est évident qu'elle serait rejetée par cette société.

La société ne mettrait pas à sa disposition les ressources nécessaires.

L'école doit donc tenir compte de ces objectifs généraux. Mais la situation n'est pas aussi simple, car, d'un côté, nous vivons dans des sociétés qui sont en train de devenir pluralistes, c'est-à-dire qui admettent des pluralités de visions, à défaut, peut-être, d'admettre des pluralités de solutions.

Nous vivons aussi à une époque où il y a évolution, transformation, mutation des valeurs et où s'instaure au sein de la société un débat sur ce que la société doit devenir.

Pour simplifier les choses, et prendre des cas faciles, je dirais qu'il y a évidemment une différence entre la société telle que la projettent les écologistes et la société telle que la projettent ceux qui sont pour l'énergie nucléaire.

Je pourrais évidemment donner d'autres exemples dans d'autres sens.

En effet, la société dans laquelle l'école baigne est une société qui n'a pas de réponse univoque à toutes les questions que l'on peut se poser.

Dès lors, et c'est d'ailleurs l'opération que nous avons faite dans le document "Eduquer pour le monde de demain", il faut trouver quelque chose qui soit fondamental dans cette société, sur quoi il puisse y avoir un consensus suffisant (et pas total d'ailleurs) et qui puisse en même temps garantir une action. Pour cela, ce "quelque chose" ne doit pas être purement circonstanciel c'est-à-dire étroitement lié à une situation actuelle.

Car, dans ce cas, nous donnerions peut-être une très bonne formation pour entrer dans la vie aujourd'hui, mais une formation qui empêcherait de bien vivre dix ans après.

Or, l'enseignement a des objectifs à très long terme, il lui faut donc faire un exercice de prospective. La solution adoptée après analyse, c'est de dire que, dans ce monde dans lequel nous vivons, qui est un monde qui va changer, un monde en mutation, nous devons former des êtres qui soient capables d'y tenir leur place, et non seulement d'y tenir une place, mais aussi de déterminer les orientations qu'ils veulent lui faire prendre, et d'engager les mesures nécessaires pour que ces orientations puissent prévaloir.

Tout cela selon un certain style de vie qui est le style de vie que doit se donner une société pluraliste, c'est-à-dire fondée sur la discussion et, si possible, sur le consensus.

Je crois que c'est ce qui ressort non seulement de la brochure "Eduquer pour le monde de demain" mais aussi du projet éducatif qui a été diffusé par le Ministre BUSQUIN.

Ceci met l'école dans une position difficile parce que, finalement, elle est tout de même, dans une bonne mesure, en porte-à-faux par rapport à une culture dont sont malgré tout imprégnés les parents. Il est évident que beaucoup de parents en restent encore, ne fût-ce que dans la forme, à faire référence à un certain nombre de valeurs traditionnelles, auxquelles ils croient adhérer, mais auxquelles, selon moi, ils n'adhèrent plus beaucoup en fait. Toujours est-il, et c'est cela qui nous importe ici, qu'ils croient que ces valeurs devraient encore être défendues mais s'ils y font eux-mêmes de très grands accrocs.

Ils croient en tous cas qu'il est bon que l'école affiche ces valeurs à l'intention de leurs enfants, même s'ils ont renoncé, comme c'est souvent le cas, à les leur inculquer eux-mêmes.

Il y a donc malgré tout, pour l'école, une certaine marge entre le projet éducatif qu'elle se donne et les possibilités pour son environnement d'absorber ce projet éducatif et de l'accepter pleinement. Même si on l'accepte intellectuellement, on ne l'acceptera pas nécessairement au plan affectif. D'un autre côté, cette école subit aussi des pressions extrêmement diverses, de toutes sortes de milieux.

Dès que l'un ou l'autre groupe est préoccupé d'un problème, il intervient auprès du Ministre pour qu'on en traite à l'école.

Conséquence : il faut s'occuper de tout ou de rien et l'école est un peu tirée à "hue et à dia".

C'est une situation difficile, certes, mais qui présente des avantages.

Généralement, quand on a plusieurs maîtres, on n'en a aucun.

Par conséquent, une situation de l'espèce, où la société ne sait plus très bien ce qu'elle doit attendre de l'école, peut permettre à l'école d'accroître sa marge de liberté et d'initiative.

Personnellement, j'ai toujours trouvé que c'était, au fond, une chance à saisir pour l'enseignement et je ne comprends pas pourquoi les enseignants sont tellement désireux de recevoir des directives strictes de la part de la société.

L'école, si elle veut, et si elle sait s'organiser, peut devenir un partenaire à part entière dans le jeu social..

Elle peut se présenter comme une institution qui négocie ses objectifs.

Elle doit essayer de négocier avec son milieu un projet éducatif qui, bien entendu, soit utile à cet environnement et à cette société et qui entre dans les grandes préoccupations et les grandes nécessités de cette société mais qui, en même temps, lui permette de jouer son jeu à elle.

Je crois, dans l'état actuel des choses, que son jeu à elle doit être l'émancipation.

Pour ma part, si j'avais un grand objectif social à proposer à notre société, ce serait l'émancipation : faire en sorte qu'autant d'hommes et de femmes que possible soient des êtres responsables sachant ce qu'ils veulent et sachant vouloir ce qu'ils veulent.

Voilà la situation de l'école en ce qui concerne les objectifs généraux.

Je le répète, si l'école ne peut pas faire ce qu'elle veut, si elle doit tenir compte de la société dans laquelle elle vit, l'état dans lequel est la société lui permet tout de même de prendre une grande liberté.

Et je crois qu'elle doit s'organiser pour prendre cette liberté.

L'établissement d'enseignement, l'Education nationale dans son ensemble, devraient se donner des structures qui leur permettraient de négocier d'égal à égal avec la société, avec le milieu, d'affirmer son projet éducatif.

Je crois, que dans les circonstances actuelles, l'école se trouve placée devant un choix : ou bien tourner à tous les vents, ou, au contraire s'affirmer.

S'affirmer, cela veut dire qu'elle doit se donner des objectifs qui soient acceptables par la société, mais qui résultent aussi d'une vision d'avenir que l'on a sur cette société.

C'est-à-dire que, dans une certaine mesure, ces objectifs peuvent être en rupture avec les tendances générales de la société.

Alors, à partir de là, le système d'enseignement ne peut échapper à l'obligation de décider pour soi ce que va finalement être l'action éducative qu'elle va mener dans ce cadre général.

Et il faut une traduction au niveau de chaque établissement de ce que peuvent devenir, dans la pratique, ces objectifs généraux.

C'est d'ailleurs ce qui est contenu, si on le lit bien, dans le projet éducatif du Ministre BUSQUIN.

Chaque communauté éducative devrait définir son projet éducatif en prenant bien conscience des objectifs généraux.

Reste une question fondamentale : faut-il lier l'évaluation aux objectifs de la société ?

Je dirai oui et non.

S'il s'agit de l'évaluation formative, s'il s'agit, par exemple, d'élaborer des épreuves qui permettent de savoir où les élèves en sont quant à la conscience qu'ils ont de l'importance des phénomènes sociaux et du rôle que les phénomènes sociaux vont jouer dans leur vie, quant à ce qu'ils peuvent faire pour que les choses aillent mieux plus tard quand ils seront adultes, etc ..., je ne vois pas d'inconvénient à dire oui.

Encore faut-il que ce soit de l'évaluation formative, c'est-à-dire une évaluation où on s'informe, afin de voir comment on peut remédier à d'éventuelles déficiences ou défaillances.

Je ne crois pas que ce problème doit donner lieu à une évaluation sommative, c'est-à-dire à un jugement quant à l'aptitude à poursuivre des études ultérieures.

Un membre intervient.

Mais vous avez évoqué deux documents sur les problèmes fondamentaux. D'abord : "Eduquer pour le monde de demain" qui est la chartre pédagogique fondamentale belge et le projet éducatif du Ministre.

La question est de savoir si ces deux documents vont peser sur l'évaluation, ce que je ne crois pas, ces deux documents vont peser sur le choix des objectifs.

Monsieur VANBERGEN.

Et donc sur l'évaluation.

Si je veux faire des êtres autonomes, je vais évaluer autrement que si je veux faire des suiveurs, je dois faire d'autres épreuves, d'autres questions, je dois voir autre chose.

Un participant.

Le problème est de savoir comment les maîtres perçoivent ces valeurs, explicites ou implicites.

Il faut voir, éventuellement, si dans les programmes on retrouve des valeurs similaires et vérifier s'il n'y a pas contradiction entre les valeurs de ces documents fondamentaux et les valeurs reprises aux programmes.

Monsieur VANBERGEN.

En ce qui concerne les programmes, je dirais qu'il n'y a pas, à ma connaissance, de contradiction fondamentale entre le projet éducatif et la façon dont les programmes ont été conçus.

Mais je ne connais pas tout.

Un participant signale qu'on a fort peu parlé des enfants pauvres de l'enseignement, c'est-à-dire des surveillants-éducateurs. Il s'agit d'une catégorie de gens dont l'importance dans la vie scolaire est très grande. On se demande s'il ne faudrait pas donner à ces surveillants-éducateurs une plus grande importance au plan de l'évaluation.

En général, ce sont des gens qui n'ont aucune formation sur le plan technique et encore beaucoup moins que les enseignants.

Jusqu'où va leur autorité quand il s'agit de conseil de classe ?

Je ne sais pas très bien jusqu'à quel point ils ont de l'importance mais en tout cas, ici, il n'est pas senti que c'est quelque chose d'important. Alors, il s'est dit : nous sommes en train d'examiner l'édifice des écoles uniquement au bel étage mais nous oublions les mansardes et nous oublions les sous-sols.

Monsieur VANBERGEN souligne qu'on ne néglige rien, que le sujet abordé n'est pas l'organisation des écoles mais l'évaluation.

Un participant signale qu'il a été dit qu'on ne peut refuser le certificat ou le diplôme à quelqu'un qui n'adhère pas à notre type de société.

Si on va dans ce sens, on risque de pousser les choses très loin.

On peut aussi ne pas adhérer à une grille-horaire, par exemple refuser le cours de mathématique.

Monsieur VANBERGEN.

Au-delà de quatorze ans, l'élève n'est pas obligé d'aller à l'école.

Un participant.

Oui d'accord, mais on accepte qu'il ne respecte pas un principe de société dans laquelle nous vivons.

Monsieur VANBERGEN.

Y compris le droit de ne pas aller à l'école.

Si le cours de mathématique figure parmi les matières qu'il doit voir tel que le cursus est conçu, il a la possibilité de prendre un programme minimum.

La convention, qui existe en Belgique, est qu'on ne peut pas avoir de formation du secondaire sans avoir un minimum de formation en mathématique.

Quand on vit dans une société, on peut évidemment essayer de s'écarter au maximum des règles de cette société, on peut essayer de les modifier, mais il y a un minimum de choses qu'il faut accepter.

La rubrique "éducation" ne disparaît pas, c'est-à-dire que les professeurs peuvent mettre des notations ; ils peuvent avertir les parents ; ils peuvent donner des avertissements à l'élève, de préférence même des félicitations, etc ...

Ce qu'il y a, c'est que cette notation ne fait pas partie du jugement que l'on porte sur la valeur de quelqu'un en tant qu'il peut être capable de réussir des études ultérieures ou d'exercer un métier.

Un participant.

Je signale que je m'occupe justement de personnel auxiliaire d'éducation.

Il faut revaloriser ce personnel en lui permettant d'assister au conseil de classe, d'où il est exclu jusqu'à présent.

Monsieur VANBERGEN.

Non ! Il y a au moins dix ans qu'ils ont l'autorisation d'y assister.

Ce qui importe pour le personnel auxiliaire d'éducation, puisque nous traitons d'évaluation, c'est qu'il apporte des éléments permettant aux professeurs de mieux comprendre et, par conséquent, de mieux agir sur l'élève.

D'autre part, ce personnel dispose d'un règlement qui permet d'éliminer, de punir, de donner deux ou trois jours d'exclusion.

On peut même éliminer un élève de l'école s'il se conduit très mal.

L'école a à sa disposition un arsenal de moyens d'intervention.

Il faut associer les éducateurs à l'évaluation, parce qu'ils peuvent avoir sur les élèves, notamment en matière de comportement, des renseignements et des informations que les professeurs n'ont pas puisque les élèves ont, avec eux, un autre type de rapports.

Il peut être très utile pour les professeurs de connaître ces informations non pas pour modifier leurs opinions mais pour utiliser, éventuellement, les moyens éducatifs nécessaires.

C'est en cela que consiste le principe de l'évaluation.

VIII. - L'Education nationale a-t-elle un projet éducatif idéal à la fin du deuxième et du troisième degrés ? Sinon le prévoit-elle ?

Monsieur VANBERGEN.

Il a été répondu à cela dans la première question et la réponse se trouve dans de nombreux textes et de nombreux programmes.

Il y a également le projet éducatif du Ministre. L'idéal, c'est de faire des êtres responsables, suffisamment informés et de la vie du monde et de la société pour pouvoir y trouver leur chemin, pour pouvoir s'y affirmer en faisant preuve d'autonomie, etc ..., et devenir des êtres libres qui concourent au progrès de la société dans un sens qui n'est pas défini d'avance, bien entendu, puisqu'il faut le définir ensemble et le construire.

IX. - Que peut-on demander au professeur de fixer comme objectifs, dans la structure de sa leçon ?

Monsieur VANDEVELDE.

Je ne pense pas qu'on puisse donner une seule réponse.

Quelle est l'étendue du pouvoir de l'enseignant, peut-il choisir librement les objectifs qu'il fixe ? Je ne pense pas que cela soit exactement la portée de la question.

On peut aussi demander quelle est la compétence qu'il devrait avoir en cette matière pour arriver à fixer les objectifs correspondants à des objectifs généraux ou à des buts éventuellement.

L'enseignant doit pouvoir tenir compte du public auquel il s'adresse.

Il doit pouvoir se poser la question de savoir quel est le produit qu'il cherche à atteindre et dans quelles conditions.

Peut-il souhaiter l'atteindre sachant que certains pourraient ne pas le suivre ou sachant qu'il ne souhaite perdre personne en route et quel est le système d'évaluation qu'il va y appliquer ?

Il me paraît néanmoins qu'il y a tout de même un problème. Il faut se poser la question de savoir si l'enseignement doit pouvoir exprimer ses ambitions relativement immédiates, au niveau de la leçon, en termes de produits à obtenir dans la matière considérée.

Il y a un certain nombre de théorèmes.

Que doivent-ils pouvoir faire de ces théorèmes ?

Il y a un certain nombre de règles de grammaire.

Il y a un certain nombre de données de littérature.

Est-ce que rédiger un objectif, énoncer un objectif ne consiste qu'à se poser la question en fonction de sa matière ?

Qu'est-ce que les élèves doivent pouvoir en faire ? Ou bien - et c'est une conception diamétralement opposée et je n'ai pas dit qu'elle était meilleure - dès l'instant où l'on parle tellement d'autonomie, dès l'instant où on souhaite absolument conduire des citoyens vers des possibilités de choix, ne devrait-on pas davantage faire apparaître ce que les disciplines ont en commun que ce qui les distingue ?

On peut, par conséquent, se poser la question à propos du cours de mathématique, de français, de gymnastique, de dessin, de musique.

Je peux parfaitement imaginer de la mémorisation en musique comme en mathématique, comme en chimie et en gymnastique pour permettre des choix. Ne serait-il pas plus normal qu'on apprenne aux professeurs à se demander dans quelle mesure ils peuvent rendre compte à l'élève de la similitude opératoire quand bien même l'objet est différent ?

Je vois mal comment nous pourrions répondre à des questions du type :

A-t-il le droit d'aimer les mathématiques ou de ne pas aimer les mathématiques ?

A-t-il le droit de considérer que le fait de raboter une planche est beaucoup moins noble que de faire une version latine ?

Personnellement, je serais tenté de dire que, dans les circonstances actuelles telles que les choses se pratiquent, il me paraît que cette ségrégation continue à subsister et, indiscutablement, ne fût-ce que par le nombre d'heures de cours.

Il me semble assez évident qu'on ne fait rien pour rendre compte à l'élève de ce que l'activité qu'il est en train de mener sur tel objectif est strictement comparable à celle qu'il a menée il y a une demi-heure sur un autre objet avec un collègue.

Il y est aveugle et je ne crois pas que ce soit l'élève qui doive le découvrir ; il me paraît normal que ce soit à l'éducateur de le lui montrer.

Sans quoi que signifie aimer les mathématiques ?, le français ?, le dessin ?.

C'est aimer le type d'activité.

Je réponds exactement à la question "Que peut-on demander au professeur ?".

Doit-il non seulement préciser le type de traitement qu'il souhaite faire se développer au cours de la leçon ou doit-il en outre aussi faire apparaître le caractère général de l'opération à laquelle il soumet l'élève et dans quelle mesure ne serait-il pas souhaitable, en termes d'évaluation, de montrer que les instruments que nous employons pour évaluer ces compétences sont de nouveau strictement du même ordre, même s'ils n'ont pas la même forme que dans un cas où l'on utilise un langage symbolique ?

X. - Comment individualiser l'enseignement dans un groupe de vingt-cinq élèves ?

Monsieur DE LANDSHEERE.

Je ne suis pas certain de comprendre ce qui est demandé.

Je suppose qu'on a voulu dire que des classes de vingt-cinq élèves et plus ne permettent pas d'individualiser l'enseignement.

Je crois que c'est un faux problème.

Fondamentalement, ma réponse est la suivante et j'espère que vous ne vous offusquerez pas.

Pour un enseignant qui connaît réellement son métier et dispose d'un équipement suffisant, il ne devrait y avoir de problème.

En voici une preuve parmi d'autres.

En Nouvelle Zélande, il existe une disposition que je trouve merveilleuse : on entre à l'école primaire le jour de son anniversaire, quel que soit ce jour, pendant l'année scolaire.

Autrement dit, un maître de première année primaire dont la classe compte aussi généralement vingt ou trente élèves, parfois un peu plus, se trouve dans une situation où seul un enseignement individualisé est possible.

Et les résultats ne sont pas inférieurs aux nôtres, loin s'en faut.

Comment est-ce possible ?

Parce que les instituteurs néozélandais ont été très bien formés à l'enseignement par petits groupes flexibles, parce qu'ils disposent, pour la première primaire (et les années suivantes), d'une batterie de manuels de lecture, adaptés au niveau d'avancement de chacun, etc...

B. Bloom, dont nous parlons tant, préconise des classes de quarante à cinquante élèves pour être certain que, pour encore obtenir un rendement, l'instituteurs soit obligé de recourir à toute la panoplie des matériels existants.

B. SCHWARTZ accorde actuellement beaucoup d'attention à ce qu'il appelle la gestion du temps : elle doit permettre de travailler à certains moments avec un seul élève, à d'autres moments, avec des petits groupes, puis avec le groupe complet, voire même avec plusieurs classes réunies.

Il existe donc toute une stratégie de la gestion du temps que nous continuons à trop ignorer dans notre système d'enseignement.

En conclusion, si l'on me demande : est-il possible d'individualiser l'enseignement avec vingt-cinq élèves, ma réponse est sans hésitation, oui !

XI. - Peut-on mettre au point une terminologie qui facilite la communication au sein de l'équipe éducative concernant les différents niveaux d'intervention pédagogique ?

Peut-on mettre au point une terminologie qui facilite la communication au sein de l'équipe éducative concernant les différents niveaux d'intervention pédagogiques ?

Si la question est posée dans l'absolu, la réponse est évidemment affirmative.

Oui, il serait possible de déterminer une terminologie "standardisée" pour faciliter la communication au sein de l'équipe éducative.

Toutes les sciences ont été amenées progressivement à introduire un langage "conventionnel".

Il se fait qu'en pédagogie, nous n'avons pas encore atteint ce stade d'évolution et que l'anarchie terminologique y règne.

Ceci est d'autant plus préjudiciable au développement de l'action éducative que le langage scolaire emprunte de nombreux termes au langage courant sans préciser le sens particulier que les mots peuvent avoir en la circonstance.

Il en est ainsi de termes tels que : compréhension, analyse, problème, réflexion, raisonnement, application, etc...

Il en va encore de même lorsqu'il s'agit d'énoncer des intentions éducatives : finalités, buts, objectifs, etc... La nécessité d'une "stabilisation" de cette terminologie est cependant de plus en plus souvent déclarée et des efforts réels se dessinent en particulier dans le domaine des intentions éducatives.

Tendances en matière d'énoncés d'intentions

Daniel HAMELINE (Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. - Editions E S F Paris 1979), après beaucoup d'autres (cf. Louis D'HAINAUT : Des fins aux objectifs de l'Education. - Nathan-Labor - Paris 1977), suggère de retenir l'expression générique "intention pédagogique" pour désigner toute action éducative volontaire "en ce qu'elle est recherche d'effets et invocation de raisons".

Concurremment à l'emploi de cette expression "fourre-tout", le besoin d'un langage conventionnel conduit à distinguer entre trois niveaux dans la définition des intentions éducatives : les finalités, les buts, les objectifs.

A chacun de ces niveaux d'intentions correspondent :

- un degré de généralité ;
- des catégories d'initiateurs ou de prescripteurs ;
- un champ d'action ;
- une échéance.

Les finalités.

L'usage tend à privilégier l'emploi du terme "finalité" pour désigner le degré le plus général des intentions éducatives.

"C'est une affirmation de principe à travers laquelle un groupe social identifie et véhicule ses valeurs".

Elle correspond aux réponses apportées à la question : "Quel type d'homme voulons-nous former ?".

Les finalités se rapportent à l'ensemble du système éducatif.

Elles représentent les valeurs-cibles vers lesquelles tend l'ensemble du projet.

Si les initiateurs des finalités peuvent être des mouvements philosophiques, des partis politiques, des groupes de pression, des individus isolés, ...

Les prescripteurs sont nécessairement les mandataires des pouvoirs organisateurs de l'enseignement.

Les buts.

L'usage tend à réserver le terme "but" pour désigner les énoncés qui "définissent de manière globale les intentions poursuivies par une institution à travers un programme ou une action déterminée de formation".

Les buts ont un caractère de généralité moins élevé que les finalités dans la mesure où ils décrivent des profils d'aptitudes et d'attitudes correspondant aux exigences d'une formation considérée.

On rencontre ici la distinction conventionnellement établie entre éducation et formation, entre développement qui suppose ouverture, épanouissement d'une part, et orientation privilégiée qui signifie spécialisation, voire déformation d'autre part.

La formation peut être scolaire (maternelle, élémentaire, secondaire), professionnelle, militaire, sportive, syndicale,...

En ce sens, on peut assigner des buts à l'apprentissage d'une discipline, d'un ensemble d'activités.

Il va de soi qu'un projet éducatif n'est cohérent qu'à condition de retenir des buts compatibles avec les options fondamentales auxquelles se réfèrent les finalités.

Dès lors, une réponse politique ayant été donnée à la question : "Quel type d'hommes voulons-nous former ?", il appartient à des gestionnaires du projet éducatif (administrateurs, fonctionnaires, inspecteurs, employeurs,...) de répondre pour chaque formation spécifique considérée, à la question : "En l'occurrence, quel type d'élève, de bachelier, de technicien, d'artisan, de médecin, de sportif, ... veut-on ?".

Les objectifs. (ou "Qu'est-ce qu'on peut ?").

Les finalités et les buts expriment ce vers quoi tendent le projet éducatif et le programme de formation.

A la suite d'autres auteurs D. HAMELINE (op. cité) propose de réserver le mot objectif pour "décrire en termes de capacité de l'apprenant un des résultats escomptés" d'un apprentissage.

En distinguant entre finalités et buts d'une part et objectifs d'autre part, on passe de "qu'est-ce qu'on veut ou qu'est-ce qu'on peut ?".

Dès lors, l'objectif fixe un produit attendu, c'est-à-dire une capacité, une attitude, un savoir, relatifs à des objets ou à des contenus déterminés au terme d'une action de durée limitée.

Selon que la performance est escomptée à moyen ou à court terme et selon son caractère plus ou moins extensif, on distingue entre "objectif général" et "objectif spécifique".

"Après une année d'école normale, l'élève-professeur doit être capable de rédiger une préparation de leçon..."

A la fin du cycle de détermination, les élèves sauront traduire des éditoriaux de revues anglaises, déterminer les paramètres de position centrale et de dispersion de distributions données ; dater des pièces archéologiques ; effectuer des descentes de ski en slalom" peuvent constituer des objectifs généraux.

"Au terme de la séquence d'enseignement, les élèves sauront : tracer des perpendiculaires à l'aide de l'équerre et du compas ;

- restituer le premier quatrain de tel sonnet ;  
- identifier l'altitude d'un point sur une carte à partir de la lecture des courbes de niveau..." , sont des exemples d'objectifs spécifiques.

### Opérationnalisation des objectifs.

Tels qu'ils viennent d'être définis, les objectifs ne permettent de déterminer que des performances escomptées. Ceci ne précise pas les conditions dans lesquelles ces capacités doivent pouvoir se manifester, ni les exigences attendues.

On dit qu'un objectif est opérationnel, si son énoncé satisfait à quatre conditions :

- 1° décrire de manière univoque le contenu, l'objet sur lequel porte l'intention ;
- 2° rendre compte d'une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ;
- 3° mentionner les circonstances dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester ;
- 4° indiquer à quelles origines doit répondre l'activité terminale de l'apprenant, c'est-à-dire, quels critères serviront à évaluer le résultat.

On conçoit que précisé de cette manière, l'objectif assigné à une séquence d'apprentissage de notions nouvelles, d'exploitation d'acquis antérieurs, d'installation d'un automatisme opératoire, etc... mérite non seulement d'être mentionné dans un cahier de matières (ou mieux d'activités didactiques) mais d'être dûment annoncé aux élèves.

Comme nous le disions plus haut, des efforts incontestables sont faits en vue de fixer une terminologie conventionnelle.

Dans le domaine de la désignation des intentions éducatives, des progrès ont manifestement été accomplis.

Il reste toutefois beaucoup à faire, notamment en ce qui concerne les énoncés des actes didactiques, des activités d'apprentissage surtout de l'évaluation (formative, sommative, critérienne, normée, etc...).

Dans un document intitulé "situations contrastées d'apprentissages scolaires", nous introduisons un certain nombre de propositions "pour y voir clair".

Elles n'ont pas reçu l'aval d'usagers en nombre suffisant pour nous prononcer sur leur durée de vie mais montrent qu'une tendance à l'adoption de définitions conventionnelles est indiscutablement présente.

XII. - Est-il utile qu'un enseignant construise un plan d'objectifs, couvrant une année scolaire ?

Monsieur DE LANDSHEERE.

Au Canada, les étudiants des universités refusent que l'on commence les cours avant que le plan d'objectifs de l'année n'ait été négocié. Pourquoi pas !

On peut se demander comment un enseignant responsable pourrait commencer son cours sans s'être demandé ce qu'il va faire pendant l'année.

Sinon, comment saura-t-il par où commencer, comment continuer, comment finir ?

Je crois qu'il est assez normal qu'avant même de parler de cahier de matières, on parle de cahier d'objectifs.

Non pas d'objectifs microscopiques.

Il ne s'agit pas de dresser la liste exhaustive des objectifs à couvrir pendant l'année ou pendant un cycle, mais de dresser un plan général, si possible, en tenant compte des réactions des élèves et en clarifiant aussi ses options personnelles.

Si, en cours d'année, le professeur s'en va et est remplacé par un autre, deux hypothèses peuvent être envisagées : ou il est remplacé pour huit jours, et le remplaçant ne peut changer toute la politique d'une année, ou il s'agit d'un remplacement complet, et, dans ce cas, on ne peut obliger le successeur à reprendre tel quel le plan d'objectifs du précédent.

XIII. - Les finalités, les buts, les objectifs.  
 Les objectifs généraux, intermédiaires,  
 opérationnels.  
 Sur quelles bases travailler ?

Monsieur DE LANDSHEERE

Je voudrais ajouter un mot pour montrer à nouveau combien la terminologie est dangereuse si elle n'est pas rigoureusement conventionnelle et définie comme telle.

Plus spécialement, on oppose la définition "opérationnelle" à la définition "essentielle".

Dans la définition "essentielle", il s'agit de la définition d'un concept par une série d'autres concepts abstraits.

Quant à la définition "opérationnelle", elle se fait selon deux modes : par le type de démarche expérimentale qui y correspond, ou par le type de mesures qui permettront d'identifier l'objet.

En rigueur de termes, un objectif intermédiaire peut donc être opérationnalisé ; et pourquoi ne pas préciser ainsi aussi les objectifs généraux ?

Autre difficulté terminologique : qu'est-ce qu'un objectif comportemental ?

La psychologie se définit comme la science du comportement (explicite ou implicite).

Or, tout ce que nous faisons est comportement.

Parler d'objectifs comportementaux, c'est donc, à la limite, parler de n'importe quoi.

Sachons donc clairement ce que nous appelons objectif opérationnel, final, comportemental.

Un participant

Je m'en voudrais de compliquer les choses, mais il ne s'agit pas de faire la distinction entre finalité, but et objectif, encore faut-il savoir ce que chacun de ces termes recouvre.

Dans un ouvrage publié tout récemment, l'auteur reprend les principaux traités qui parlent de l'évaluation et il signale vingt-cinq acceptions différentes du terme objectif.

Vingt-cinq !

Monsieur DE LANDSHEERE

Quand j'ai spécialement abordé cette question, je me suis donné la peine de relire les textes de philosophie importants qui pouvaient traiter de ces problèmes, à commencer par la relecture approfondie des articles du dictionnaire de Lalande qui se rapportent à notre propos.

D'aucuns établissent une nuance entre fin, finalité et but.

Mais, selon l'école philosophique, le vocabulaire varie.

Donc, il faut que l'on s'accorde conventionnellement sur le sens des termes employés.

Un participant.

Quand je vois, dans les finalités, l'étude de ce que l'on veut et, dans les objectifs, l'étude de ce que l'on peut, il me semble qu'il y a une certaine contradiction.

C'est-à-dire que, d'un côté, on veut quelque chose et, de l'autre, on se demande si on peut l'obtenir.

Monsieur VANDEVELDE

Non, ici, c'est vers quoi on tend.

Ce sont des points de mire, c'est ce qu'on peut s'attendre à obtenir, compte tenu d'une action menée.

C'est être capable et non pouvoir éventuellement.

Ce n'est pas la permission aussi.

C'est la capacité : ce n'est pas l'éventualité.

Un participant.

On pourrait remplacer ces termes par ceci : finalité, projet éducatif, programme, objectif, leçon.

Monsieur VANDEVELDE

Le programme pouvant compter des inutilités mais l'inutilité ne pouvant pas être notre point de mire.

Un participant

Que reflète la cinquième note du bulletin ?

Monsieur DE LANDSHEERE

Il s'agit là d'un problème technique.

Il y a incompatibilité entre la note analytique et la note globale.

Cette dernière ne peut, en effet, résulter de la moyenne des notes ou des observations précédentes.

Qui rêverait de calculer la moyenne entre la qualité de l'écriture d'un élève et sa connaissance d'une théorie de physique, par exemple ?

Comment déterminer objectivement l'importance relative de ces deux types de comportements ?

La note globale dépend essentiellement de la capacité de l'éducateur de résumer en une formule courte une constellation d'impressions et d'observations très diverses quant à leur nature et à leur intensité.

A mon sens, il n'existe pas de solution facile et unique pour élaborer un bulletin valide.

XIV. - Quelle prise le pouvoir peut-il avoir sur la formation de formateurs ?

Monsieur VANBERGEN.

Comme toujours, c'est à la fois simple et compliqué.

En Belgique, il y a une instance qui a tous les pouvoirs : c'est le Parlement.

Le jour où le Parlement décidera que les choses doivent se passer de telle façon, on votera une loi et les choses se feront comme cela.

Evidemment, dire cela, c'est dire en même temps que ce n'est pas simple.

Je crois que, dans la pratique, nous devons faire une distinction entre l'enseignement supérieur pédagogique (les ex-écoles normales) et l'enseignement universitaire, pour la bonne raison qu'elles n'ont pas le même statut vis-à-vis du pouvoir et que le pouvoir, le gouvernement, a accordé une autonomie plus grande aux universités. En ce qui concerne l'enseignement supérieur pédagogique, il y a d'abord un conseil supérieur de l'enseignement pédagogique.

Le Ministre pourrait demander des avis à ces conseils supérieurs.

Le Ministre pourrait le charger d'une mission.

On peut aussi imaginer que le Ministre utilise une autre tactique et qu'il crée un groupe de travail particulier pour l'enseignement de l'Etat, pour les autres réseaux d'enseignement, de façon qu'il y ait une confrontation ; bref, il y a toute une série de techniques que l'on peut utiliser et qui ont d'ailleurs déjà été utilisées à plusieurs reprises.

Je crois que c'est un problème qui nous concerne tous, car le principe du pouvoir démocratique, c'est d'intervenir dans la mesure où il y a un consensus entre les citoyens.

En régime démocratique, le pouvoir intervient rarement d'autorité. Le pouvoir aborde les problèmes quand ils lui paraissent être mûrs pour trouver une solution qui puisse être acceptable.

La première chose à faire à mon avis, que ce soit vis-à-vis de l'enseignement supérieur pédagogique ou vis-à-vis de l'enseignement universitaire, c'est que, dans les cercles qui sont concernés, on en discute sérieusement, c'est-à-dire qu'on organise une réflexion systématique sur le problème, de façon à dégager les grands axes d'une réforme. D'un autre côté, je dois vous dire que j'ai souvent tempéré l'ardeur, il y a huit ans, de ceux qui demandaient qu'on réforme l'enseignement normal et l'enseignement universitaire en même temps, voire avant l'enseignement secondaire.

Mon raisonnement a toujours été le suivant.

Faisons d'abord l'enseignement secondaire, car il faut que nous sachions très bien ce que nous voulons, il faut que nous ayons un projet éducatif bien précis, bien au point dans les détails pour l'enseignement secondaire avant de vouloir réformer l'enseignement normal.

L'enseignement rénové a cette caractéristique importante, c'est que c'est un enseignement qui s'est construit en se faisant.

Il y a eu un certain nombre d'hypothèses au départ.

Mais ces hypothèses, on les a testées et c'est progressivement que l'enseignement rénové s'est construit dans la pratique. Nous venons de constater encore aujourd'hui, et pendant ces deux jours, qu'il y a un grand nombre de choses qui ne sont pas encore bien mises au point.

Nous n'avons jamais imaginé que l'enseignement rénové allait sortir de pied en cap bien fait, bien ficelé et bien organisé du cerveau, fût-ce d'une douzaine de directeurs généraux ou d'inspecteurs généraux, de chercheurs, fussent-ils les mieux intentionnés du monde.

L'enseignement rénové a dû se construire et il est toujours en train de se chercher.

Je crois qu'il a réussi dans un certain nombre de domaines. On pourrait maintenant se retourner vers l'enseignement supérieur pédagogique et l'enseignement universitaire pour dire qu'il y a un certain nombre de positions bien définies quant aux options prises, aux finalités, aux objectifs, aux contenus et aux méthodes.

Je crois que maintenant, nous commençons à être à même de nous tourner vers cet enseignement supérieur pour, sur base d'un cahier des charges, lui dire ce que nous souhaiterions que puisse faire un professeur.

Mon idée, ce serait donc que les responsables de l'enseignement secondaire fassent un tel cahier des charges et entrent en négociation avec l'enseignement supérieur pour lui dire ce qu'ils attendent de lui.

Il est possible qu'au niveau de l'enseignement supérieur pédagogique ou universitaire, on nous dise que ce n'est pas possible, qu'il y a des inconvénients, des problèmes théoriques qui se posent, que nos définitions ne sont pas bonnes.

Il faut néanmoins entrer en discussion avec eux.

Je dirais donc que, pour moi, la balle n'est pas dans le camp du pouvoir, mais bien dans le camp de l'enseignement secondaire.

C'est au niveau de l'enseignement secondaire qu'on devrait organiser cette réflexion.

XV. - Modalités de poursuite des actions de formation  
continuée.

Monsieur VANBERGEN.

C'est une très vaste question.

Je pense qu'elle devrait être discutée de façon approfondie entre l'Inspection et les Administrations concernées.

Si j'ai bien compris, on estime qu'un certain nombre de mesures devraient être prises.

C'est évidemment un problème.

Nous avons demandé à tous les inspecteurs de faire un rapport sur la situation de l'Inspection telle qu'ils la voyaient et nous en avons discuté au niveau des Directeurs généraux et des Inspecteurs généraux.

J'ai fait, au Ministre, un rapport d'ensemble sur le sujet. Le problème de la formation continuée y est évidemment évoqué. Nous nous trouvons devant une situation un peu nouvelle en ce sens qu'un de nos Ministres a créé des centres de formation continuée à Charleroi et à Huy.

J'ai senti déjà que les relations n'étaient pas toujours ce qu'elles devraient être entre l'inspection et ces centres. Se pose aussi le problème des possibilités d'intervention de l'Organisation des Études ; bref, il me semble qu'après les journées que nous avons eues, il serait peut-être bon que vienne un moment où nous pourrions, tous ensemble, réfléchir sur ce point.

Comment allons-nous faire ? Quelles sont les stratégies que nous allons utiliser pour continuer à assurer la formation continuée des enseignants ?

C'est un point que l'on doit certainement discuter et qui doit être mis sur le tapis. Peut-être que nous aurons l'occasion d'en reparler davantage au Colloque de novembre, auquel Monsieur DUMORTIER pourra assister.

- XVI. - Peut-on remédier à l'imprécision des rubriques du bulletin actuellement en usage ?  
Que représentent les notes globales ?  
S'agit-il d'une pondération des autres rubriques ?

Monsieur VANDEVELDE.

Au cours de ce séminaire, un groupe d'inspecteurs s'est particulièrement occupé du bulletin, de la signification de son contenu et de sa communicabilité. Il est vrai que c'est un des aspects pratiques cruciaux du système d'évaluation.

Je n'aurai donc pas ici à exprimer un avis personnel mais davantage à rendre compte des réflexions et propositions de solutions échangées au sein de ce groupe de travail particulièrement soucieux d'efficacité.

Il est apparu d'emblée que la terminologie en matière d'évaluation est loin d'être univoque.

1° C'est le cas du concept "évaluation formative".

En toute rigueur, l'évaluation formative est un processus d'investigation à vocation essentiellement diagnostique.

Elle a pour objet d'examiner si l'apprentissage escompté s'est réalisé conformément aux prévisions mais surtout de mettre en évidence la nature et l'origine d'éventuelles difficultés rencontrées.

Par l'évaluation formative, l'élève apprend à connaître la distance qui sépare ses performances actuelles à celles vers lesquelles il y a lieu de tendre et l'enseignant décèle les remédiations à apporter, soit aux situations individuelles, soit à la didactique qu'il avait adoptée.

Dans cette conception, l'évaluation formative est essentiellement "discrète".

Ceci ne signifie pas qu'elle interdise la communication mais au seul titre d'information, et sans conséquence sur une évaluation bilan à caractère sommatif.

A cet égard, le bulletin est parfois interprété de manière ambiguë.

Si les appréciations qui y figurent relevaient d'évaluation formative, il devrait être entendu qu'elles ne sauraient donner lieu à sommations et moyennes.

- 2° Par opposition à l'évaluation formative, l'évaluation sommative rend compte de performances accomplies dans des circonstances de "constats" de savoir, de savoir-faire, de manière d'être, dûment annoncées comme telles.

Les prélèvements d'observations peuvent certes se présenter de manière "continue", sans donner lieu à des séances de contrôles généraux (examens ou épreuves apparentées) mais servent de révélateurs de compétences évaluées aux fins de décisions de type "bilan" (partiel ou non).

Les notes attribuées à ces différentes évaluations peuvent cette fois donner lieu à des sommations ou conduire à toutes autres formes d'influences les unes par rapport aux autres.

En ce qui concerne l'objet des rubriques elles-mêmes, il semble se vérifier que la signification que les enseignants leur reconnaissent est très variable et très discutée.

Que faut-il entendre par "connaissances", "compréhension", "utilisation des acquis", "attitude vis-à-vis du travail" ? Le groupe de travail a émis une suggestion qui a le mérite de donner aux rubriques du bulletin une signification à la fois précise et semblable quel que soit le cours considéré.

La proposition supposerait que les deux premières rubriques soient "débaptisées", mais remet à plus tard les appellations conventionnelles à prévoir.

Le principe est le suivant :

- portons dans la première rubrique une évaluation, une appréciation relative à la mémorisation de connaissances.

Elle répondrait en quelque sorte à la question "L'élève a-t-il pu (daigné,...) fixer dans sa mémoire des données dûment annoncées comme devant y donner lieu ?

C'est-à-dire : A-t-il pu (voulu) retenir ce qu'on lui demandait de pouvoir restituer ?

NB : s'il s'agit d'une règle ou d'un procédé, il ne conviendrait ici que de rendre compte que l'élève "sait" effectivement ce qu'il faudrait faire ;

- portons dans la deuxième rubrique une évaluation, une estimation relative à la maîtrise de mise en oeuvre de règles, lois, séquences organisées d'actions par simple imitation, par répétition, par "automatisme".

Le peut-il ?

Le fait-il avec la précision escomptée ?

Il ne s'agit plus ici de vérifier si l'élève sait ce qu'il faudrait faire, mais bien d'examiner s'il fait effectivement, s'il est capable d'exécuter correctement à la demande.

- Si les deux premières informations existent, alors, la rubrique "utilisation des acquis" prend un sens précis.

Constater que l'élève obtient la mention "très bien" dans les deux premières rubriques et "insuffisant" dans la troisième témoignerait d'une difficulté à "résoudre des problèmes", à exploiter à bon escient ce que par ailleurs on a démontré savoir et être capable d'exécuter.

Ce même profil dans toutes les branches signalerait indiscutablement une limite intellectuelle étroite. On pourrait, par contre, observer des performances médiocres dans les deux premières rubriques et une note excellente en "utilisation des acquis".

Ceci rendrait compte de ce que l'élève "se débrouille" à l'aide de moyens autres que ceux que l'école lui a proposés.

Sur le plan intellectuel, le pronostic est encourageant mais le profil montre une résistance vis-à-vis de comportements scolaires, une certaine "paresse", due à une confiance en soi, issue de ressources extra-scolaires.

Bref, le principe consiste à établir un lien entre les trois rubriques, lien qui serait le même quelle que soit la branche considérée.

Il en résulterait de précieuses indications pour la détermination de l'attitude vis-à-vis du travail. Le comportement est-il régulier, uniforme quelles que soient les disciplines considérées ?

L'élève fait-il preuve de sélections ? etc...

Toutes autres communications, notamment celles qui se réfèrent à des compétences complexes feraient utilement l'objet de "remarques" individuelles signalées dans la colonne "observations".

Cette place permettrait de fournir des informations relatives à l'orientation à encourager alors que les rubriques fondamentales rendraient davantage compte des "performances scolaires" accomplies.

Un participant :

Que reflète la cinquième note du bulletin ?

Monsieur DE LANDSHEERE :

Il s'agit là d'un problème technique.

Il y a incompatibilité entre la note analytique et la note globale.

Pour tirer une note globale, il faut éventuellement rêver d'une moyenne.

Comment vouloir faire une moyenne entre "écrit bien" et "connaître la théorie de la physique nucléaire" ?

Il y a là deux ordres de réalités.

Si on veut éventuellement pondérer, quelles pondérations respectives attribuer entre ces deux expressions ?

Sommer les résultats de ces observations, même si à chacune d'elles correspond une échelle, est un non-sens, d'où le non-sens des calculs de moyenne qu'on trouve encore aujourd'hui.

Dans le problème du bulletin, il faut, à la fois, faire comprendre aux élèves et aux parents et c'est pour cela que la chose n'est pas facile.

La recette toute faite pour le bulletin, c'est un faux bulletin : on calcule le pourcentage et cela n'a pas de sens.

Monsieur VANBERGEN.

Il me paraît évident, étant donné les instructions données, que toutes ces indications, même globales, qui sont portées au bulletin, ne sont que des indications destinées à entrer dans une discussion qui doit revoir tout le problème.

Je vais avoir le plaisir de conclure.

Je voudrais dire essentiellement deux choses.

D'abord, je suis sûr de pouvoir remercier en votre nom et très chaleureusement VANDEVELDE, DE LANDSHEERE, GHISLAIN et les autres collaborateurs de DE LANDSHEERE et de VANDEVELDE qui sont venus nous rejoindre.

Je pense qu'ils ont été de bons compagnons et qu'ils ont été à notre disposition avec la meilleure volonté du monde, qu'ils ont aussi apporté beaucoup d'éléments précis et enrichissants dans nos discussions.

En second lieu, je voudrais dire que ce n'est pas sans quelque appréhension que nous avons pris la décision d'organiser ce Colloque.

Je constate, qu'après avoir démarré un peu lentement, le Colloque a finalement touché un grand nombre de problèmes fondamentaux concernant l'organisation de l'évaluation dans l'enseignement secondaire.

Je crois qu'un certain nombre de choses ont été clarifiées, un certain nombre de décisions ont pu être prises quant à des suites possibles des travaux.

D'un autre côté, la réflexion qui a si bien commencé va encore se poursuivre puisque, dans un mois, d'autres collègues vont se réunir pour faire un exercice semblable. Ils disposeront d'un résumé des actes du Colloque, ce qui permettra de prendre le problème d'un peu plus loin. Si la deuxième session est aussi prometteuse que la première, en mettant les deux ensemble, nous parviendrons à faire un bond en avant, à la fois sur la façon dont doit se poser l'évaluation dans un enseignement qui se veut rénové et moderne et sur les modalités selon lesquelles cette évaluation peut être organisée.

Après cela, tout ne sera pas terminé.

Nous devons mettre en place une stratégie.

Et dans le développement de cette stratégie, nous devons faire appel à votre action, sur place, dans les écoles.

Il faudra donc étudier les moyens dont vous devriez pouvoir disposer pour mener cette action efficacement sur le terrain. On peut aussi imaginer d'autres suites.

Je me suis demandé, par exemple, si une deuxième étape ne pourrait pas être entreprise avec les chefs d'établissement. Les chefs d'établissement, dans notre système, sont souvent négligés parce qu'ils sont surchargés de besognes de gestion, de besognes administratives ; mais il n'en reste pas moins vrai qu'ils continuent à jouer un grand rôle du point de vue pédagogique.

Un manque éventuel d'attention de leur part au problème de l'évaluation, une idée un peu trop vague de ce que le nouveau système peut donner, peuvent avoir une influence sur ce qui se pratique dans leurs écoles.

Après la clarification à laquelle nous espérons parvenir après ces deux Colloques, nous serons mieux armés pour nous tourner vers les écoles, vers les chefs d'établissement pour discuter avec eux.

Quant à vous, il vous appartiendra de continuer sans désemparer votre action auprès des professeurs.

Nous réussirons si nous coordonnons nos efforts.

COLLOQUE POUR L'ETUDE DES PROBLEMES  
RELATIFS A LA DOCIMOLOGIE, A L'EVALUATION  
ET A L'ENSEIGNEMENT PAR OBJECTIFS.

---

INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE.

---

Rond-Chêne,  
15 - 16 octobre 1981.