

L'EVALUATION FORMATIVE
AU SERVICE D'UNE ECOLE SANS ECHEC

Synthèse de la phase 1996-1997 de la recherche en pédagogie

« **Une école sans échec. Implantation de pratiques d'évaluation formative dans des classes d'école primaire.** »

par

V. de Landsheere

Juin 1997

Université de Liège
Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Éducation
Service de Pédagogie expérimentale

1. Partie théorique : l'évaluation formative.

Le point de vue de la recherche : redoublement et évaluation formative.

Le redoublement, une mesure injuste.

Pour beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation, l'échec apparaît, dans le système éducatif de la Communauté française, comme une mesure injuste. Sur quels arguments se fonde ce raisonnement ?

La recherche APER, menée par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, a notamment mis en évidence qu'un grand nombre de redoublements résultent de deux facteurs principaux :

- Quelle que soit la distribution des compétences au début de l'année scolaire, la distribution des notes de fin d'année épouse *grosso modo* une forme gaussienne. Autrement dit, «*un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et de ses appréciations des enfants de façon à conserver, d'années en années, approximativement, la même distribution gaussienne des notes* ». (G. de LANDSHEERE).¹

En évaluation finale, il ne posera de questions ni sur ce que tous ses élèves savent (leur bagage commun), ni sur ce qu'il pense que tous ignorent (déficit commun) mais sur ce qui permet de différencier ses élèves. En cours d'année, dans l'urgence quotidienne, l'enseignant retient les différences entre élèves particulièrement visibles : celui qui a tout de suite compris et celui qui ne comprend pas. Quelques jours plus tard, tous auront probablement compris, mais l'enseignant sera à ce moment absorbé par une autre difficulté, par un autre apprentissage. Comme l'évaluation se fait à un moment donné, elle fixe ces différences (ce que ne fait pas l'évaluation formative). Quel que soit le moment de l'évaluation classique, elle ne mesure donc que l'hétérogénéité des élèves.

Les enseignants considèrent en général que, au degré inférieur et, particulièrement, en 1^{ère} année, un taux de redoublement de deux élèves sur vingt est normal.

- Le souci de couvrir le programme : ce souci peut prendre des proportions excessives et conduire à des exigences démesurées. Ce phénomène est renforcé par le fait que les enseignants sont souvent confinés dans leur seule classe; ils ignorent par le fait même comment leurs élèves se situent par rapport aux élèves d'autres établissements.

¹ G. de LANDSHEERE, Evaluation continuée et examens. *Précis de docimologie*, 1980, p. 218.

Deux implications découlent de ce constat :

- les enseignants ont tendance à interroger sur des points de matière relevant du programme d'années supérieures;
- chaque enseignant insiste dans ses contrôles sur des points de matières différents d'une classe à l'autre.

Le redoublement, une mesure préjudiciable au développement des enfants.

Selon M. CRAHAY ²,

« De nombreuses recherches (C.S. DWECK, 1989) indiquent que l'attribution de l'échec par des enfants à un manque d'habileté ou d'intelligence diminue les espoirs qu'ils ont de réussir dans le futur, induit une diminution de la persistance dans la réalisation des activités et conduit ces enfants à développer des comportements inefficaces en présence de difficultés. En revanche, si les enfants attribuent leur échec à un manque d'efforts ou à l'utilisation de mauvaises stratégies (...), ils conservent l'espoir de réussir et demeurent persévérants dans la réalisation des activités. Autrement dit, ce n'est pas tant l'échec que la nature de la(des) cause(s) à laquelle (auxquelles) l'élève l'attribue qui peut lui occasionner des préjudices affectifs. »

Ne serait-il pas préférable de cibler les compétences essentielles, d'évaluer celles-ci et de ne pas, par des exigences excessives, conduire l'enfant dans la spirale de l'échec et de l'abandon scolaire ?

Le redoublement, une mesure suffisante ?

Comme le signale souvent M. CRAHAY, ce n'est pas parce que l'on a découvert que la « saignée » ne guérissait pas les rhumes, que supprimer cette pratique va permettre de guérir les personnes atteintes d'un rhume. Il en va de même dans le domaine de l'enseignement : **supprimer le redoublement et ne pas changer sa façon de pratiquer ne sert à rien.**

² M. CRAHAY, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles : De Boeck Université, 1996, p. 217.

Si on essayait de mettre en place des démarches d'évaluation formative ?

Pour L. ALLAL (1991)³, si «un système a pour but prioritaire d'amener tous les enfants à la maîtrise de certains objectifs pédagogiques, il est nécessaire de mettre en oeuvre des procédures d'évaluation qui permettent l'adaptation de l'enseignement en fonction des différences individuelles dans les apprentissages.» Dans cette optique, l'évaluation a une fonction de régulation. Depuis les travaux de B.S. BLOOM, le terme d'évaluation formative a été appliqué aux procédures utilisées par le maître pour adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez ses élèves. Pour B.S. BLOOM, l'évaluation formative est un des concepts-clés de la pédagogie de maîtrise.

Qu'est-ce que l'évaluation formative ?

S'il n'en existe pas de théorie unifiée, les définitions se rejoignent cependant sur certaines caractéristiques essentielles.

Pour J. CARDINET, c'est
une évaluation qui a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire. Elle cherche à situer ses difficultés pour l'aider à découvrir des procédures qui lui permettent de progresser dans son apprentissage.

Pour L. ALLAL,
son but est d'assurer une régulation des processus de formation, c'est-à-dire de fournir des informations détaillées sur les processus et/ou les résultats d'apprentissage de l'élève afin de permettre une adaptation des activités d'enseignement/d'apprentissage.

Pour B. PETITJEAN,
l'enjeu essentiel de l'évaluation formative [est de] rendre (...) l'élève acteur de son apprentissage.

Les lignes de force de ce type d'évaluation surgissent assez clairement :

- L'évaluation formative s'adresse à l'élève; c'est lui qu'elle veut concerner, au premier chef.
- Elle l'implique donc dans son apprentissage par une conscience qu'il doit en prendre.
- Elle fait partie de l'apprentissage même, plutôt que de l'entrecouper.
- Elle cherche l'adaptation à une situation individuelle; elle doit donc comporter une certaine souplesse, et son esprit doit être ouvert à la pluralité, à la diversité.
- Elle s'intéresse aussi bien aux processus qu'aux résultats, dans ce qu'elle observe, dans les informations qu'elle recherche.

³ L. ALLAL, *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles : De Boeck, 1991.

- Elle ne se limite pas à l'observation, mais lui enchaîne une action (sur l'apprentissage et/ou l'enseignement).
- Pour cela, elle relève, elle situe les difficultés pour les pallier, en cherchant à remonter aux causes, et non à les sanctionner comme une évaluation du type épreuve ou examen.
- Il ressort aussi que si l'évaluation formative est destinée à aider l'élève, elle peut servir également à l'enseignant en lui permettant, par des retours d'informations multiples, d'orienter efficacement et souplement son enseignement, et de disposer de jalons pour des «stratégies» pédagogiques d'une certaine ampleur.

La notion d'évaluation formative a été élaborée - il y a une trentaine d'années par SCRIVEN - en opposition à celle d'évaluation sommative.

L'expression *évaluation formative*, elle, note G. de LANDSHEERE⁴ (1979), «*marque bien que l'évaluation fait, avant tout, partie intégrante du processus éducatif normal, les «erreurs» étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations "pathologiques" ».*

Ce dernier point est essentiel.

Quelles sont les caractéristiques habituelles des pratiques d'évaluation ?

Pour P. PERRENOUD (1992), on peut schématiser de la manière suivante les pratiques d'évaluation des enseignants :

- après avoir enseigné une matière, le maître interroge ses élèves soit oralement soit à l'aide d'un test de type «papier-crayon»;
- en fonction de leurs performances, ces élèves reçoivent une note (ou toute autre appréciation qualitative) qui est le plus souvent consignée dans un «carnet de points»;
- à la fin d'une période, qui va du trimestre à une année entière, le maître fait la synthèse de ces différentes notes pour déterminer une sorte de bilan global de l'activité scolaire de ses élèves;
- sur base de ce bilan, une décision est prise, en fin d'année, sur le devenir de la carrière scolaire de l'élève.

Ceci nous amène à nous interroger sur les diverses fonctions de l'évaluation.

⁴ G. de LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : PUF, 1979, p. 113.

Quelles sont les fonctions de l'évaluation ?

Pour L. ALLAL⁵ (1991), les modalités d'évaluation adoptées par un système de formation contiennent toujours une fonction de régulation; elles ont pour but d'assurer l'articulation entre les caractéristiques des personnes en formation et les caractéristiques du système de formation. Si on adopte cette perspective, on imagine aisément que cette fonction de régulation peut prendre des directions différentes selon que l'objectif de la régulation est :

- de s'assurer que les caractéristiques des enfants répondent aux exigences du système, ou, au contraire;
- de s'assurer que les moyens de formation correspondent aux caractéristiques des enfants.

Dans le premier cas, l'évaluation est un moyen pour contrôler la progression de l'enfant aux différents points d'entrée, de sortie ou de passage des élèves. Dans ce cas, on distingue deux grandes fonctions : d'une part, une fonction pronostique (Ex. : l'examen d'entrée aux ingénieurs), d'autre part, une fonction sommative (Ex. : : l'évaluation habituellement pratiquée en fin d'année).

Dans le second cas, décrit précédemment, l'évaluation est un moyen pour l'enseignant d'obtenir des informations permettant d'adapter son enseignement aux différences individuelles des apprentissages. Ceci ne peut, bien sûr, se faire qu'en cours d'enseignement ou d'apprentissage, c'est-à-dire bien avant la décision de certification ou d'orientation ultérieure.

Les trois étapes de l'évaluation formative.

Pour L. ALLAL (1991), les démarches d'évaluation formative reposent sur l'articulation des trois étapes suivantes :

- un recueil et une prise d'informations sur les progrès et les difficultés d'apprentissage rencontrés par les enfants;
- une interprétation de ces informations dans une perspective à référence critérielle et, dans la mesure du possible, un diagnostic des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage des enfants;
- l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies.

Dans une perspective cognitiviste, on ne négligera pas de recueillir des informations sur les résultats de l'apprentissage, mais ces informations auront une importance secondaire par rapport aux informations obtenues sur les processus d'apprentissage. Toute la question est de savoir quel est le comportement cognitif de l'enfant face à la tâche proposée.

⁵ L. ALLAL, *op. cit.*

Autrement dit, ce qui importe le plus est de tenter de découvrir les stratégies cognitives que l'enfant a utilisées pour accomplir la tâche demandée. L'objectif à terme sera dès lors de modifier et d'adapter la tâche ou la situation d'apprentissage pour obtenir une sorte de décalage optimal entre la structuration de cette tâche et la structuration du sujet.

**Comment concrètement mettre en place
des modalités d'évaluation formative ?**

Avant de préciser plus avant la démarche qui peut être adoptée, précisons qu'il n'existe pas de stratégies toutes faites parmi lesquelles l'enseignant n'aurait qu'à choisir, c'est à lui qu'il appartient de construire une stratégie d'évaluation qui soit applicable dans sa classe.

Pour une première expérience, on peut recommander la démarche suivante :

- à la suite d'une séquence d'apprentissage, le maître organise une évaluation formative sous forme d'un contrôle écrit administré à l'ensemble des élèves de sa classe. Les résultats de cette évaluation permettent au maître et à l'élève d'identifier les objectifs pédagogiques qui sont atteints ou non atteints;
- dans une étape suivante, le maître organise des activités de remédiation en fonction du profil des résultats obtenus par les élèves. On a donc une évaluation formative dont la régulation est rétroactive dans la mesure où il y a un retour vers les objectifs non maîtrisés dans un premier temps.

2. Un exemple concret : la recherche-action «École sans échec».

Quel est le point de départ de cette recherche ?

De nombreuses recherches menées aux U.S.A., en France et en Suisse montrent l'inefficacité du redoublement. En France, C. SEIBEL ⁶ (1984) a pu montrer que les enfants que l'on faisait redoubler progressaient moins que leurs condisciples qui, avec le même niveau de connaissances, pouvaient continuer leur scolarité. A Genève, D. BAIN ⁷ (1988) a montré que certains élèves de dernière année primaire qui redoublaient en raison de leur faiblesse dans une matière (par exemple, les mathématiques), progressaient peu dans cette matière et régressaient dans l'autre (le français).

⁶ C. SEIBEL, Genèses et conséquences de l'échec scolaire, *Revue française de Pédagogie*, 67.

⁷ D. BAIN, Le redoublement, une mesure pédagogique pour qui ? in *La recherche au service de l'enseignement ?* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques, 57-72.

En Belgique, le niveau de redoublement et de retards scolaires est important. Sept pour cent des élèves redoublent leur première année. Dans quelques années, le redoublement ne sera plus légalement possible à l'école primaire. Or, les enseignants sont intimement convaincus de l'utilité du redoublement. Il était dès lors intéressant de voir, dans quelques écoles «tout-venant», c'est-à-dire non impliquées dans des projets d'école ou d'autres actions, quelles difficultés réelles se posent lorsqu'on essaie de mettre en place l'évaluation formative dans les classes et lorsqu'on demande aux enseignants de ne plus faire redoubler aucun élève en fin d'année, sauf cas exceptionnel.

Six écoles ont été invitées à participer à cette nouvelle recherche. Les enseignants et les chefs d'établissement se sont engagés à **ne pas faire redoubler** les enfants, sauf dans des cas exceptionnels qui sont analysés avec l'équipe de recherche. En contrepartie, ces écoles bénéficient de l'aide régulière de l'équipe de recherche : les chercheurs se rendent dans les classes à la demande des enseignants.

Les enseignants travaillent de concert avec les chercheurs, construisant des épreuves diagnostiques visant à détecter les forces et les faiblesses de chaque élève, analysant les réponses des élèves, élaborant des outils de différenciation (fiches ou feuilles d'exercices).

Quels sont les objectifs poursuivis en priorité ?

Les objectifs de cette recherche sont multiples :

- former les enseignants de six écoles primaires à la pratique de l'évaluation formative;
- construire avec ces enseignants les outils (grilles de compétences à atteindre en fin de cycle, fichiers, épreuves d'évaluation formative, fiches de remédiation, fiches d'approfondissement, ...) nécessaires à cette pratique;
- harmoniser le passage d'un cycle à l'autre en favorisant la concertation entre enseignants.

Quel accueil avons-nous reçu de la part des enseignants ?

Les directeurs d'écoles ont marqué leur plein accord pour participer au projet et s'engager à ce que, sauf cas exceptionnel, les deux cohortes d'élèves (150 élèves de première année et 150 élèves de deuxième année) que nous avons décidé de suivre de la première à la sixième année ne subissent pas de redoublement. Les enseignants de première et de deuxième années se sont montrés plus sceptiques, mais ont accepté de participer à l'action, à condition que cet accord n'implique pas un surcroît de travail et que les chercheurs ne viennent pas évaluer leur travail par une présence trop fréquente dans les classes.

Quels résultats avons-nous obtenus ?

Si l'intention des auteurs de ce projet d'une école sans échec est de ne pas faire redoubler les enfants, cette volonté s'accompagne d'un principe tout aussi important : celui de **ne pas diminuer les exigences requises en fin d'année**. Décider de ne faire redoubler aucun élève est facile, encore faut-il s'assurer que l'on ne reporte pas le problème à plus tard. Afin de s'assurer que la qualité des apprentissages est la plus grande pour tous les élèves, il importe donc de suivre de très près l'évolution de leurs acquis.

En juin 1994, au terme de l'action menée en première année, le taux de redoublement pour l'ensemble des classes concernées par la recherche était de 5,5 % contre 11,5 % pour l'ensemble des classes de première année de la Communauté française.

En juin 1995, au terme de l'action menée en deuxième année, le taux de redoublement pour l'ensemble des classes concernées était de 1,3 % (2 élèves sur 143).

Des épreuves de mathématique administrées en juin 1995 aux élèves de deuxième année de nos classes-pilotes et à d'autres classes d'écoles de la Communauté française ont permis de montrer que les pourcentages de réussite de nos élèves à ces épreuves externes se distribuaient selon une courbe en J.

Les résultats de l'action menée en 3e année sont également positifs. Aucun élève n'a doublé.

Nos deux objectifs : réduire le redoublement et éviter de diminuer le niveau d'exigence requis en fin d'année sont donc atteints.

Comment avons-nous procédé ?

Un autre principe d'action est que l'équipe de recherche ne soit pas constamment sur le terrain, dans les classes, pour seconder l'enseignant. En effet, dans cette hypothèse, dès que les chercheurs seront partis, l'action risque de s'arrêter. Il faut que les enseignants s'approprient l'objectif de l'action et mettent tout en oeuvre pour l'atteindre. Les chercheurs doivent surtout aider à la construction d'instruments fins permettant de mettre en place la pédagogie de la maîtrise et utilisables par les mêmes enseignants les années ultérieures, ou par d'autres enseignants.

Ce dernier principe - essentiel si l'on veut que l'action soit généralisable - explique qu'une partie importante du travail se fait au cours de réunions mensuelles de travail.

En quoi consiste le travail en réunions ?

Le travail au cours des réunions poursuit différents objectifs :

1. *Faire le point, chaque mois, sur la situation scolaire de chaque élève.*

Ce bilan doit permettre de répondre à différentes questions :

a. *L'élève n'éprouve-t-il pas des difficultés affectives passagères ou durables ?*

Puisque nous travaillons en étroite collaboration avec les C.P.M.S., il est toujours possible de proposer un rendez-vous entre les parents de l'enfant et les psychologues du C.P.M.S. si le problème semble grave.

b. *Quels résultats obtiennent les élèves à des activités externes, organisées par l'Université ?*

Les activités mises en place par l'équipe de recherche ont pour objectif d'évaluer les compétences essentielles définies avec les enseignants, au départ du document «Socles de compétences» et ont pour objectif d'élargir la gamme des types d'évaluation généralement proposés en classe.

Ce travail permet aussi de poursuivre un objectif bien plus important encore : **apporter aux enseignants un regard externe sur les performances scolaires de leurs élèves.**

La divulgation des résultats avait, au départ, pour simple objectif de mettre l'accent sur les compétences maîtrisées par toute la classe et donc de valoriser les apprentissages acquis par tous. En effet, une de nos préoccupations est de mettre en avant la réussite et de pousser les enseignants à ne plus réfléchir en termes d'échec. On ne se demande donc pas en priorité ce que les élèves ne savent pas faire, mais bien tout ce qu'ils savent déjà faire.

Cet objectif de valorisation de la réussite s'est aussitôt accompagné d'un autre objectif : modifier, dans certains cas, l'image que les enseignants se font de leurs élèves. Il est important de permettre aux instituteurs d'avoir un regard externe sur leurs élèves afin de confronter leur point de vue à un autre. La passation régulière d'épreuves externes que les enseignants pourraient corriger eux-mêmes est un élément de cette préoccupation.

c. Quels résultats obtiennent les élèves aux activités d'évaluation proposées en classe par les enseignants ?

La réponse à cette question implique la construction de grilles d'évaluation fines et - avant cela - la définition claire des compétences attendues en fin d'année, non seulement en français et en mathématique, mais aussi dans les autres disciplines : dessin, expression corporelle, ... non seulement dans le domaine cognitif, mais aussi dans le domaine affectif et social.

Ce travail est effectué par des groupes de personnes, constitués chacun d'enseignants, d'instituteurs en chef, de directeurs des trois centres P.M.S. impliqués dans l'action, et de chercheurs de l'Université.

2. Créer les outils de différenciation.

Il s'agit de créer à la fois des outils permettant aux élèves en difficulté de maîtriser les compétences attendues, mais aussi de proposer d'autres activités aux enfants qui maîtrisent déjà ces compétences.

3. Informer et discuter régulièrement avec les enseignants de pratiques pédagogiques liées à la pédagogie de maîtrise et à des changements dans le processus d'enseignement.

Quelle organisation de la classe peut-on proposer, notamment pour les séances de remédiation (tutorat, par exemple) ?

Au terme de quelques années de recherche, quel bilan provisoire peut-on tirer ?

Le projet s'intitule «Une école sans échec. Implantation de pratiques d'évaluation formative à l'école primaire».

Comme cela a été signalé, la première partie de la définition de ce projet a été une pleine réussite.

En revanche, l'implantation de pratiques d'évaluation formative à l'école a posé plus de problèmes et nous a conduits - comme dans toute recherche-action - à modifier les stratégies de travail que nous avons envisagées au départ.

En ce qui concerne le problème de l'évaluation des compétences, la stratégie suivante a été adoptée :

- en réunion, l'équipe universitaire propose aux enseignants des activités visant à évaluer quelques compétences en français et en mathématique. Les enseignants retiennent les activités qui leur semblent le mieux adaptées à la période de l'année scolaire durant laquelle l'évaluation doit avoir lieu;
- trois semaines avant la réunion suivante, les enseignants reçoivent quelques exercices à réaliser en classe;
- les titulaires disposent d'une semaine pour proposer les activités à leurs élèves. Les épreuves nous sont renvoyées pour que la correction et qu'une analyse fine d'erreurs puissent être effectuées par l'équipe de recherche;
- lors de la réunion, après avoir pris connaissance des résultats obtenus et des erreurs commises le plus fréquemment par les élèves, les enseignants mettent au point des activités qui peuvent être utilisées dès le lendemain, dans chaque classe, auprès des élèves en difficulté.

En plus des informations classiques relevant de l'évaluation formative, l'enseignant dispose de la moyenne de réussite de sa classe et de la moyenne générale de l'ensemble des classes testées. Il peut ainsi prendre conscience de lacunes propres aux élèves de sa classe.

Cette organisation appelle quelques remarques.

Comme nous l'avons déjà souligné, les enseignants ont accepté de participer à l'action, à condition que cet accord n'implique pas un surcroît de travail de leur part. Il faut savoir que les enseignants ne disposent d'aucune aide humaine ou matérielle supplémentaire pour pratiquer l'évaluation formative dans leurs classes. Dans ces conditions, l'équipe universitaire s'est engagée à corriger les épreuves et à communiquer les résultats aux enseignants à la réunion suivante. Cette démarche conduit les chercheurs à corriger 300 épreuves de mathématique et 300 épreuves de français chaque mois et à encoder les résultats.

Au-delà de l'aspect purement matériel, mais combien coûteux en temps de la correction, il faut envisager l'aspect plus intéressant de l'évaluation formative : tirer le meilleur parti possible des erreurs commises par les élèves, améliorer les stratégies d'enseignement en fonction des types d'erreurs rencontrés.

La première composante de l'évaluation formative est le recueil d'informations sur les types d'erreurs commises par les élèves et leur fréquence. Une analyse fine des productions de chaque élève doit donc être entreprise par l'équipe de recherche et chaque type d'erreur doit être identifié afin de déterminer et de quantifier la nature des erreurs.

La seconde composante consiste à interpréter les données. Comme le souligne L. ALLAL (1988), *l'interprétation des erreurs peut s'appuyer parfois sur des cadres conceptuels issus de recherches pédagogiques, mais le plus souvent elle repose sur des hypothèses intuitives formulées par l'enseignant en fonction de son expérience pédagogique.* (p. 96)⁸. Dans cette perspective, le fait de travailler en réunion avec des groupes d'enseignants de deux années d'études consécutives (4e et 5e années pour l'année scolaire 1996-1997) est extrêmement enrichissant. Chacun peut formuler des hypothèses et une confrontation d'idées est possible.

La troisième composante, qui consiste à adapter les activités d'enseignement et d'apprentissage, bénéficie aussi grandement du travail en groupes. Chaque enseignant peut témoigner d'expériences plus ou moins réussies qu'il a entreprises pour remédier à des lacunes décelées chez ses élèves.

On peut aussi proposer des activités parallèles sur deux années consécutives, comparer les pourcentages de réussite aux épreuves et les types d'erreurs commises à des compétences identiques.

Le fait de travailler avec des classes de 4e et 5e années, par exemple, permet de voir dans quelle mesure les erreurs commises par les élèves sont propres à une classe particulière ou communes à un groupe d'âge. Dans le premier cas, l'enseignant devra vérifier si les prérequis nécessaires à l'apprentissage sont maîtrisés, si le temps mis à la disposition des élèves pour maîtriser les notions évaluées était suffisant, si la "programmation" des activités d'apprentissage était adéquate,...

Dans le second cas, ces questions restent d'actualité, mais on peut aussi poser la question de savoir si la compétence évaluée relève bien du niveau scolaire envisagé.

Si l'on estime que la compétence et l'activité d'évaluation proposées sont adaptées au niveau des élèves et si l'on observe un maintien du nombre d'erreurs ou du type d'erreurs en 4e et 5e années, le problème se pose alors de façon plus générale : au niveau du cycle.

Seule, une étude longitudinale, comme celle que nous menons dans la recherche "École sans échec", peut apporter des éléments de réponse aux problèmes qui viennent d'être évoqués et qui surviennent inévitablement, à notre avis, lorsqu'on souhaite sensibiliser à des modifications aussi fondamentales que :

- faire accepter l'idée que les élèves peuvent réussir sans redoubler, sauf cas exceptionnel;
- faire accepter l'idée que faire réussir une classe, sans redoublement, ne signifie pas diminuer le niveau d'exigence;
- introduire l'évaluation formative dans les pratiques scolaires.

8 L. ALLAL, sous la direction de M. HUBERMAN, *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise.* Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé, 1988.

