
LA RUBRIQUE « POINT DE VUE » :

**Un lieu de débat pour les
enseignants de Mathématiques**

La rubrique « POINT DE VUE » est destinée à être un lieu de débat et un outil de réflexion pour les enseignants de mathématiques sur tous les sujets qui concernent leur profession.

Elle accueille dans ce numéro une réaction de René Mulet-Marquis, de l'Irem de Lyon, à l'éditorial de notre numéro 50, ainsi qu'un texte de Gérard Kuntz, de l'Irem de Strasbourg, sur la situation du système éducatif.

Cette rubrique est ouverte à tous et destinée à recevoir des articles courts, d'environ trois pages...

Nous attendons vos propositions.

Le Comité de Rédaction

Point de vue

**LES EVALUATIONS
DE CINQUIEME***A propos d'un éditorial...*

René MULET-MARQUIS

L'éditorial paru dans le numéro 50 de Repères mérite une attention toute particulière. Commençons par quelques extraits :

« *La rentrée 2002 ressemble à s'y méprendre à celle de 2001 à une exception près : nos élèves de cinquième doivent être évalués selon une **procédure assez voisine** de celle qu'ils ont déjà connue à leur entrée en sixième. [...]*

*A y regarder de plus près, il apparaît toutefois que les résultats obtenus ont le mérite de donner une vision globale de la situation de tous les élèves d'une même classe d'âge. Les résultats obtenus sur un bassin autour de Metz semblent se situer aux alentours de 50% de réussite. **Ils sont à rapprocher des résultats obtenus par les mêmes élèves aux évaluations de début de sixième qui étaient de l'ordre de 70% de réussite et c'est peut-être là que les évaluations donnent matière à réfléchir.***

De deux choses l'une : ou les évaluations ne sont pas pertinentes et les résultats ne sont pas probants, ou les évaluations sont en prise directe avec les «savoir-

*faire » des élèves et on se trouve confronté à une réflexion de fond sur le contenu de l'enseignement des maths de la classe de 6ième. L'analyse des exercices proposés fait plutôt penser au deuxième volet de l'alternative : en effet, il s'agissait **de poser correctement quelques opérations, de résoudre des petits problèmes concrets, de faire un peu de calcul mental, de savoir distinguer et calculer aire et périmètre de figures simples, de faire quelques tracés géométriques classiques.** Rien d'extraordinaire et pourtant...*

*Osons poser la question : vaut-il mieux développer correctement un maximum de savoir-faire pertinents ou faut-il à toutes forces parcourir un programme au risque **de constater par le biais d'une évaluation que les élèves ont régressé ?** »*

Michèle Muniglia dit « *nos élèves de cinquième doivent être évalués selon une **procédure assez voisine** de celle qu'ils ont déjà connue à leur entrée en sixième* ». Si l'on s'en tient au mode de passation dans les classes, elle a raison. Si l'on regarde la façon dont ont été conçues les évaluations,

elle se trompe. Les évaluations sixièmes sont produites par des équipes académiques. Les Items sont testés un an à l'avance dans une variété de classes suffisante pour qu'on ait une bonne connaissance de leur difficulté réelle. Le groupe de pilotage national dispose donc des informations nécessaires pour placer le curseur là où il le souhaite : si demain on veut 30%, ou 50% ou 80% de réussite aux évaluations il est facile de les obtenir. Disons-le clairement : le pourcentage obtenu à l'issue des évaluations sixième relève (avec une certaine marge d'erreur) d'un **choix**. La question qui est posée par le rapprochement des pourcentages de sixième et de cinquième n'est pas celle qu'imagine Michèle Muni-glia. Contrairement à ce qu'elle écrit ce rapprochement ne nous renseigne en rien sur l'éventuelle régression des élèves. En revanche elle nous interroge sur les procédures utilisées pour produire les évaluations de cinquième.

Le « de deux choses l'une » devient : soit les évaluations de cinquième ont été produites avec les mêmes procédures que celles de sixième et le pourcentage obtenu relève du choix du groupe de pilotage, soit les procédures suivies ne lui permettaient pas de prévoir les résultats. Pour dire les choses plus simplement si les « candidats items » de cinquième ont été testés comme ceux de sixième, les responsables du choix définitif savaient quels seraient les résultats et ont agi en toute connaissance de cause, sinon une plus grande part de hasard qu'en sixième a présidé à l'élaboration des cahiers de cinquième, pour ce qui concerne le cadrage des pourcentages de réussite. Voilà qui de toute façon relativise les résultats bruts : nos élèves ne sont pas bons à 70 % à l'entrée en sixième, puis victime du collègue après une année de régres-

sion, bons à 50% à l'entrée en cinquième. Pour avoir une idée de l'évolution des élèves il faudrait faire passer en fin de sixième ou en début de cinquième les mêmes évaluations que celles de sixième et l'on saurait si (sur cet ensemble de questions et pas plus !) **le taux moyen de réussite a augmenté ou diminué**. Entre cette information et l'affirmation : **les élèves ont progressé ou régressé** il y a encore un grand pas à franchir. Il faudrait regarder de très près les résultats avant d'arriver à une conclusion en terme de progression ou de régression des élèves et la formulation serait certainement beaucoup plus nuancée. J'ai essayé de faire ce travail deux fois dans des classes de sixième de consolidation à effectifs réduits où étaient groupés des élèves en difficulté. Dans les deux cas, après avoir fait passer en fin d'année les mêmes évaluations qu'en début d'année, j'ai constaté des trajectoires d'élève très variées. Oui, quelques-uns avaient stagné, voir légèrement régressé, la plupart avaient augmenté leur score dont certains, peu nombreux, de manière spectaculaire. Même dans ce cas de répétition de tests identiques, le passage du taux moyen de réussites à l'idée d'une progression ou d'une régression **des** élèves est risqué. Le taux moyen ne nous dit rien du parcours personnel de chaque élève et reste, comme toute moyenne, une information assez pauvre.

Tout ce qui est dit précédemment fixe des limites à l'utilisation globale des résultats des évaluations à des fins de comparaison en terme de progression ou de régression des élèves. Que penserait-on d'un texte qui dirait : « Les évaluations réalisées à l'entrée en sixième donnent 70% de réussites, celles réalisées à l'entrée en cinquième 50% de réussite. Doit-on craindre 30%

en quatrième ? 10% en troisième ? Osera-t-on faire un pronostic pour la classe de seconde et d'ailleurs les évaluations d'entrée en seconde ont été supprimées : que veut-on nous cacher ? » Bien sûr chacun devrait savoir qu'il n'y a aucun sens à prolonger une liste de données en supposant qu'elle va continuer à évoluer à l'identique. Les petits porteurs d'actions abusés par quelques « experts » autoproclamés viennent d'en faire l'amère expérience. La tentation est grande de comparer 70% à 50%. Or il n'y a pas plus de sens dans cette comparaison que dans la prolongation de la série aux années suivantes. La comparaison de deux pourcentages nécessite quelques précautions.

Je me trouve donc en total désaccord avec la comparaison des chiffres issus des évaluations de sixième et de cinquième. En revanche je souhaite avec Michèle Muniglia oser poser la question : « *Vaut-il mieux développer correctement un maximum de savoir-faire pertinents ou faut-il à toutes forces parcourir un programme ...* ». Comme elle apparaît dans le contexte des évaluations, commençons par pointer une limite de celles-ci : elles permettent de mesurer des connaissances immédiatement ou très rapidement mobilisables. Or les effets de l'enseignement ne sont qu'en partie dans les compétences immédiatement disponibles. Entre l'ignorance complète et la disponibilité d'une connaissance, il y a toute une palette de possibles. Si un élève après un bref temps de réactivation peut résoudre un problème alors qu'il faut plusieurs heures en première approche pour disposer des outils nécessaires pour le résoudre, c'est la preuve que l'enseignement reçu a produit un effet, même si cet effet n'est pas mesurable dans une évaluation ponctuelle. En d'autres termes, on ne

peut pas s'appuyer seulement sur une évaluation ponctuelle pour trancher sur l'efficacité d'un enseignement et prendre des décisions d'allègement des programmes.

Sortons maintenant du contexte de l'évaluation puisque la question posée a une portée beaucoup plus générale, en regardant tout d'abord du côté des enseignants puis du côté des élèves. Bien qu'elle concerne chaque enseignant dans sa classe (Michèle Muniglia parle du terrible problème que rencontre tout enseignant confronté à la difficulté de concilier temps et programmes) la réponse ne peut pas être seulement individuelle car dans ce cas il y a un risque d'allègements « sauvages » dans deux directions : supprimer des contenus différents suivant les enseignants (et donc préparer des difficultés ultérieures) et / ou se limiter à des techniques, des exercices simples, des savoir-faire locaux privilégiant la réussite à court terme en sacrifiant les apprentissages qui ne portent leurs fruits qu'à long terme. Regardons maintenant du côté des élèves. L'une des caractéristiques du collège actuel est de tendre vers un fonctionnement avec des classes assez chargées et sans régulation, autre que l'âge, du passage de classe en classe. Dans ce contexte, suivant les élèves observés, on trouvera des arguments pour diminuer les programmes, d'autres pour ne pas les changer voir pour les renforcer.

Le collège traverse une période de turbulences. Comment tenter d'en sortir « par le haut » ? Il faut bien sûr avoir des indicateurs pertinents sur ses réussites et ses échecs et les utiliser en ayant conscience de leurs limites. Il faut un volume horaire suffisant pour permettre au plus grand nombre, à la fois de s'appropriier les techniques de bases et de chercher des pro-

blèmes. Il faut que chaque modification de programmes soit pensée dans un cadre global pour éviter de créer des incohérences et des obstacles à l'apprentissage. Il faut aussi sans doute reconnaître que scolariser une tranche d'âge complète dans des classes et

avec des ambitions d'apprentissages identiques pour tous est un objectif qui, s'il est poursuivi de manière dogmatique, peut dans certains cas créer des situations rendant difficile tout apprentissage et en tirer les conséquences.