

Réflexions sur l'évaluation
Note du groupe des langues vivantes de l'inspection générale
IGÉSR – Octobre 2020

La présente note d'inspection générale souhaite centrer sa réflexion sur une question éducative vaste et complexe : la question de l'évaluation qui prend une place croissante dans la culture du chiffre et de la mesure des sociétés contemporaines, et en particulier, dans les systèmes éducatifs, dont elle est un des outils de pilotage.

L'évaluation entre également aujourd'hui dans les processus de développement professionnel des enseignants. On évalue ses pratiques et son action pour mieux se former et donc mieux former les élèves. Par ailleurs, l'évaluation prend de nouvelles formes à l'école à la faveur des récentes évolutions induites par un contexte de réformes et de réflexions plus générales sur l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes depuis le premier degré jusqu'au baccalauréat.

Parmi les éléments de contexte, on peut renvoyer ici au développement des tests de positionnement en français et mathématiques (en CP, en CE1, à l'entrée en sixième et au début de la classe de seconde et du CAP) ainsi que, pour l'anglais, en fin de collège ; pour les langues spécifiquement, à l'évaluation de terminale qui, adossée au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), donnera lieu à l'attribution d'une note ainsi que d'une attestation de niveaux de compétences, mais aussi aux certifications dans diverses langues¹ et leur extension en anglais aux sections internationales et classes de BTS. Ajoutons au champ des évaluations nationales celui des évaluations internationales² qui reviennent à intervalles réguliers, autorisant des comparaisons constructives et ouvrant des voies d'amélioration.

Différents rapports parus sur la question soulignent l'acuité du sujet. Ainsi sont parus sur l'évaluation un rapport de l'inspection générale en juillet 2013³, un rapport du CNEC en 2014⁴, et plus récemment un rapport d'information de l'Assemblée nationale⁵. Mentionnons ici également le décret relatif à la récente création du Conseil d'évaluation de l'école⁶ ou encore la contribution du Conseil

¹ Pour rappel, la certification existe pour l'allemand depuis 2005, pour les élèves volontaires de 3^e et de seconde ; elle a ensuite été introduite pour l'anglais en 2006, pour l'espagnol en 2007 pour les élèves volontaires de seconde européenne. Une certification réalisée par l'Institut du monde arabe et l'ex-CIEP (FEI) existe pour tous les niveaux du CECRL.

² Par exemple, les études de l'OCDE, PISA, PIRLS, Timss.

³ Rapport IGEN 2013-072, *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*, juillet 2013. Notons qu'une mission du programme de travail de l'IGÉSR pour l'année scolaire 2020-21 porte sur l'évaluation des élèves au lycée (général, technologique et professionnel).

⁴ Cnesco (2014), *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques*. Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/publications/evaluation/>

⁵ Rapport d'information n°1265 de l'Assemblée nationale enregistré le 27 septembre 2018 par Régis Juanico et Marie Tamarelle-Verhaeghe, députés.

⁶ Décret n°2019-1058 du 17 octobre 2019 relatif au Conseil d'évaluation de l'école paru au JORF n°0243 du 18 octobre 2019.

scientifique de l'éducation nationale à la conception des évaluations. De plus, la crise sanitaire que le pays traverse depuis le printemps 2020 a attiré l'attention de manière particulièrement aigüe sur ces questions.

La pratique d'évaluation est aussi bien sûr une prescription institutionnelle relevant des dix compétences professionnelles de l'enseignant telles que définies par l'arrêté du 1^{er} juillet 2013⁷. Par-delà son caractère de prescription institutionnelle, l'évaluation des élèves par les enseignants reste une ligne d'horizon structurante et formatrice eu égard aux progressions pédagogiques mises en œuvre, tant il est vrai que l'évaluation des élèves et l'auto-évaluation des professeurs sont intrinsèquement liées et se nourrissent l'une l'autre dans un incessant mouvement de va-et-vient visant le progrès et l'efficacité. Pour l'un comme pour l'autre, évaluer et être évalué revient à évoluer. En effet, évaluer le niveau d'un élève n'est pas l'évaluer comme ce qu'il devrait être à l'aune d'un étalon unique mais comme ce qu'il est devenu grâce, notamment, à l'action du professeur ; évaluer un élève revient à apprécier une prestation scolaire et un niveau de compétences à l'aide de critères objectifs définis et connus à l'avance par celui qui est évalué et par celui qui évalue. Si l'évaluation peut s'accompagner d'une notation, elle ne saurait se confondre avec elle : on risque dans cette hypothèse de faire perdre à l'évaluation toute sa complexité cristallisée autour d'une multitude d'enjeux dont certains viennent d'être esquissés : institutionnels, internationaux, pratiques, mais aussi techniques, sociaux, humains et éthiques. Complexe, la question de l'évaluation l'est aussi parce qu'elle implique une multitude d'acteurs institutionnels⁸ et non institutionnels⁹, une multiplicité de regards (celui de l'élève, celui de l'enseignant, celui de la famille, celui de l'institution). La signification de l'évaluation varie selon les finalités qu'on lui assigne (évaluation diagnostique, formative, sommative, certificative). C'est parce qu'elle constitue un levier de progrès des élèves et permet d'affiner leurs choix d'orientation que l'évaluation est encouragée par l'institution et fort appréciée par les familles.

Mais la question de l'évaluation ne se contente pas d'être complexe, elle est également délicate dans sa réalisation. Elle demande une certaine vigilance de nature à éviter quelques écueils, dont celui qui consisterait à faire de l'évaluation non pas une ligne d'horizon structurante pour le cours et pour le professeur, mais l'unique enjeu d'un cours qu'elle contribuerait à modéliser à outrance. Un autre écueil consisterait à réduire l'évaluation à ses seuls aspects didactiques en faisant l'impasse sur l'impact de l'évaluation sur les élèves en termes d'estime de soi et de désir d'implication positive et constructive dans les apprentissages. À cet égard, il peut s'avérer judicieux de prendre en considération, dans l'évaluation, des compétences qui se révèlent hors de l'enseignement disciplinaire comme un engagement dans les projets de classe et de l'établissement afin de valoriser la diversité des compétences, voire des excellences, de considérer ainsi l'élève dans sa globalité. La démarche encourage l'enseignant à porter un regard différent et plus positif sur le jeune, ce qui peut conduire à une amélioration de ses résultats.

Ainsi, la présente note ne saurait aborder de manière exhaustive une question aussi vaste et complexe, mais souhaite revenir sur quelques-uns des grands principes, enjeux et objectifs de l'évaluation en langues vivantes pour les élèves comme pour les enseignants et ouvrir des perspectives au regard des récentes évolutions qui affectent le système éducatif et l'apprentissage des langues.

⁷ Paru au BO n°30 du 25 juillet 2013.

⁸ DGESCO, DEPP, corps d'inspection, DASEN, chefs d'établissement, directeurs d'école etc.

⁹ Nous renvoyons ici à divers opérateurs, publics ou privés, du ministère.

1. Principes et enjeux de l'évaluation pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes

1.1 Pour l'enseignant

L'évaluation est une prescription institutionnelle et fait partie des compétences que doivent déployer les enseignants dans le cadre de leur pratique. Pour être institutionnelle, elle n'en est pas moins adaptable, en fonction de la classe, des profils d'élèves et des usages propres à chaque établissement en matière d'évaluation, sans pour autant perdre de vue les niveaux de compétences visés par les programmes. La contextualisation est essentielle car elle vient rappeler que les prestations d'un élève ne sont pas réussies dans l'absolu, mais toujours en contexte, en situation, et par rapport aux compétences évaluées et aux attendus. De ce fait, elle s'inscrit dans une démarche d'évaluation positive.

L'évaluation, étape initiale, intermédiaire ou finale dans le processus de transmission des savoirs, est aussi pour un enseignant l'une des clés de progression dans ses propres pratiques pédagogiques. En effet, lorsqu'il évalue les compétences ou le niveau de maîtrise de ses élèves, l'enseignant obtient un retour sur leurs acquis, sur la façon dont ils ont été assimilés, s'ils sont solides ou bien encore fragiles et donc à consolider. Évaluer est ainsi, pour l'enseignant, indispensable pour planifier le travail proposé aux élèves en s'appuyant sur leurs acquis mais également un bon moyen d'avoir un regard sur les choix qu'il a opérés et sur ses stratégies, de réguler sa pratique, de s'interroger sur ce qu'il est pertinent et opportun de consolider en vue d'une amélioration des apprentissages et de donner plus généralement du sens à son action et à sa pratique enseignante.

Pour l'enseignant, l'évaluation est un outil grâce auquel il peut mesurer chez l'élève l'écart entre le travail prescrit, les objectifs poursuivis et le travail réalisé. Les évaluations systématiques et récurrentes au fil des apprentissages ne prennent sens que si leurs résultats sont analysés et exploités par le professeur.

Pour être efficace, l'évaluation doit être menée avec cohérence et logique, c'est-à-dire qu'à chacune de ses étapes le professeur doit pouvoir justifier qu'il est en mesure d'attendre tel savoir ou telle maîtrise de compétences de la part de ses élèves parce qu'il sait que les situations d'apprentissage qu'il a mises en place ont fourni aux élèves la possibilité de les acquérir. Il est donc essentiel d'inscrire toute évaluation dans une dynamique de progressivité (facilitée par l'approche en spirale du cours de langues vivantes), car cela permet aux élèves de prendre conscience que les savoirs et compétences s'emboîtent, ne se juxtaposent pas et qu'ils comprendront plus et mieux s'ils relient entre eux les différents éléments qu'ils apprennent. Aussi les évaluations peuvent-elles arriver à point nommé pour répondre à la nécessité de créer du dialogue entre les savoirs et d'instaurer de la logique dans leur acquisition. Le professeur peut, par exemple, prendre soin d'introduire dans les évaluations qu'il propose une proportion d'items de l'évaluation précédente pour montrer à tous la progressivité des apprentissages et offrir à chacun des points d'appui et, ainsi, des réussites possibles.

1.2 Les enjeux pour l'élève

Pour les élèves, les enjeux personnels et éducatifs d'une évaluation sont si forts qu'ils génèrent souvent un stress qu'il convient de chercher à atténuer si l'on ne veut pas leur infliger des blessures narcissiques durables et démotivantes pour la poursuite de leur parcours. On observe aussi parfois quelques effets « pervers » en lien avec la motivation extrinsèque pour une évaluation qui renforce chez les élèves la propension à ne travailler que pour la note.

Aussi est-il important que le professeur prenne le temps, après chaque évaluation, de dresser un bilan individuel avec les élèves en leur demandant d'explicitier les attendus et en les aidant à verbaliser leurs réussites et leurs acquisitions. Il peut, à cette fin, avoir recours à une formule toute simple du type « qu'avez-vous réussi et acquis ? ». Autrement dit, il est important de travailler avec l'élève sur sa capacité à mettre des mots sur les contenus d'apprentissage mais aussi sur l'analyse métacognitive des processus par lesquels il a appris et réussi et par lesquels il va prendre confiance en lui.

En langues vivantes, pour renforcer confiance et motivation, le professeur peut aider l'élève à prendre conscience du fait que l'acquisition de stratégie en réception, production et interaction est un socle sur lequel il peut s'appuyer pour progresser dans la langue cible du cours mais aussi dans toutes les langues de son répertoire.

Afin de ne pas écorner chez les élèves l'image de soi, souvent fragile à l'adolescence, il est souhaitable de respecter le droit à l'erreur et au tâtonnement dans l'acquisition des savoirs et plus généralement dans le parcours de formation ainsi que d'identifier, au-delà des savoirs, les savoir-être qui peuvent être valorisants, par des remarques positives portant par exemple sur le constat objectif de progrès par rapport aux productions antérieures. Le rôle de l'enseignant est ici de faire comprendre à l'élève que l'erreur est une dimension normale et attendue de tout apprentissage et de se convaincre que la stigmatiser peut déclencher chez les élèves une réaction aversive envers le savoir. Si le retour du professeur sur le travail fourni (que l'on appelle aussi le *feed-back* ou la rétroaction) est essentiel dans le processus d'apprentissage¹⁰, le choix des mots est, à cet égard, important et des mentions telles que « peut mieux faire » sont à éviter parce qu'elles ne fournissent pas de repères utiles pour l'élève et ne reconnaissent pas le travail réalisé malgré tout ; même maladroit, tout travail mérite d'être reconnu. En cours de langue, cette reconnaissance peut du reste être exprimée dans la langue cible, les champs lexicaux de l'encouragement, de la valorisation et des félicitations pouvant être utilement développés.

Quant aux prestations fragiles, elles sont de bons indicateurs des objectifs d'un cours qui n'ont pas été atteints. Entendre le bilan que fait l'élève de ses difficultés et acquis permet au professeur de progresser dans sa démarche et de diversifier ses approches de façon à les adapter aux différents profils d'élèves.

Toute évaluation appelle un commentaire ciblé, personnalisé, encourageant, de nature à aider l'élève à se situer sur une échelle de progrès qui lui est propre, ce qui, en langues vivantes, est facilité par les niveaux définis dans le CECRL. Il est donc important d'éviter l'évaluation-sanction, celle qui est vécue par l'élève comme une brimade avec ses effets immédiats ou différés sur l'image de soi et ses potentielles retombées sur le climat au sein de la classe.

¹⁰ On se référera à la « culture du feed-back » que les neurosciences encouragent à développer ainsi qu'aux travaux de John Hattie : HATTIE J., *L'apprentissage visible : ce que la science sait de l'apprentissage*, 2020.

Prendre en compte les réussites intermédiaires, même modestes, pour rendre une progression visible et valoriser l'effort ainsi que la créativité et l'originalité permet d'éviter ces écueils et constitue une clé de motivation, en particulier pour les élèves les plus en difficultés.

On pourra également guider l'élève afin qu'il parvienne à corriger lui-même certains points et valoriser cette autocorrection ou proposer de refaire un passage de l'évaluation. L'évaluation doit être davantage présentée et vécue comme un élément du contrat qui lie l'enseignant aux élèves ; comme dans tout contrat, ses composantes doivent être explicitées et verbalisées. L'évaluation constitue donc un moment particulier de formation.

2. Évaluer pour positionner : mesures et critères de l'évaluation

L'évaluation est un outil local, académique, national, international de positionnement pour les professeurs, les élèves, les familles, l'établissement et l'institution. À cet égard, on sait l'importance que les chefs d'établissement accordent aux résultats des élèves aux examens, qu'il s'agisse du diplôme national du brevet ou du baccalauréat, car ces résultats sont pour eux de précieux outils de pilotage qui leur permettent d'établir un diagnostic sur les forces et les faiblesses de leur établissement au niveau académique et de se situer sur une échelle nationale. Ils peuvent, sur cette base, réfléchir avec les professeurs à des pistes de remédiation ainsi qu'à des stratégies de différenciation et de prise en compte de la difficulté scolaire.

Dans la réflexion des équipes enseignantes, il est important d'attirer l'attention sur la différence qu'il y a entre entraîner les élèves aux activités de la communication et entraîner les élèves aux modalités de l'examen. S'il est utile de s'assurer que les élèves comprennent les consignes et les attendus des différentes situations d'évaluation qu'ils rencontrent, qu'elles aient lieu au fil des apprentissages, en évaluation commune ou en épreuve terminale, il n'est pas pertinent de faire du quotidien de la classe un entraînement aux formats d'épreuves, au risque de voir la compétence culturelle s'effacer, l'apprentissage de la langue s'atomiser et la motivation des élèves s'amenuiser.

Parmi les mesures de l'évaluation qui permettent de positionner un élève, on trouve bien évidemment la note. Noter un élève, c'est attribuer à l'une de ses prestations un chiffre, de 0 à 20 (ou encore des lettres) en France, pour le situer sur une échelle. Rappelons qu'évaluer revient à accorder une valeur à un travail mais aussi et surtout à rédiger un commentaire en choisissant ses mots de telle sorte que chacun, à son niveau de maîtrise, se sente engagé dans une dynamique positive. Si les notes ont une vocation fonctionnelle et opérationnelle dans la mesure où elles permettent de faire la moyenne de l'élève et celle de la classe, les appréciations ont, quant à elles, une valeur davantage relationnelle et servent à objectiver la note en indiquant les marges de progrès possibles. Évaluer, rappelons-le, n'est pas classer. Le classement hiérarchise, trie, potentiellement humilie, laissant parfois des traces qui ne s'estompent que difficilement et modifient durablement le rapport positif à l'école, au savoir, au « savant », que peut avoir l'élève. Évaluer requiert de la bienveillance qui veille à éviter l'écueil de ce qu'on appelle la « constante macabre » qui fait qu'un enseignant distribuera sa notation toujours de la même façon, quels que soient le niveau du groupe ou la difficulté des tests, répartissant toujours dans la même proportion les bonnes et les mauvaises notes¹¹.

¹¹ ANTIBI A., *La constante macabre*, 2003.

Rappelons à cet endroit qu'une bonne évaluation est une évaluation critériée, c'est-à-dire objectivée finement et que les critères ont vocation à fonctionner comme un filtre entre l'élève et sa note. Ce sont les critères et les degrés de réussite qui leur sont adossés qui permettent à l'élève de s'interroger non pas sur sa valeur en tant qu'individu mais sur la valeur du travail remis ou de la prestation proposée.

Le contenu du cours ne saurait toutefois pas être réduit à la somme des critères d'évaluation, qui demandent à être intégrés à la progression pédagogique. Les évaluations doivent prendre sens les unes par rapport aux autres, éventuellement être hiérarchisées quant à leur difficulté, et toujours s'inscrire dans une progression pédagogique. On pourra réfléchir avec les élèves aux critères d'évaluation et les impliquer dans leur définition, car cela les amène à expliciter les attendus et à verbaliser les stratégies d'apprentissage qu'ils doivent mettre en place pour réussir. On pourra, par exemple, travailler avec eux sur les critères à remplir pour obtenir la note maximale. Une grille objective, critériée – comme celles utilisées pour les langues, qui s'appuient sur les descripteurs du CECRL¹² – est essentielle, car, explicitée par le professeur, elle permet aux élèves de comprendre que leur réussite est avant tout une question de stratégies d'apprentissage.

Pratiquer l'évaluation est un autre moyen pour l'élève de s'approprier les critères. Sur le chemin de l'autonomie, il apprend à s'autoévaluer et à évaluer le travail de ses pairs. Avec la multiplication des travaux de groupe et de la réalisation de projets, il est de plus en plus demandé aux élèves de réguler l'investissement et les apports de chacun dans le groupe. Lorsque la note ou partie de la note est collective, l'enjeu et la responsabilité engagée ne sont pas négligeables.

S'évaluer et évaluer le travail des autres doit donc s'apprendre, en suivant des critères, une grille, un référentiel ; les outils mis à disposition des élèves, et explicités avec eux, peuvent être gradués dans leur complexité, selon le niveau d'enseignement et selon la part d'implication de chacun souhaitée par le professeur. Ce regard sur ses prestations et sur celles des autres peut se faire de manière ponctuelle, par exemple dans le cadre d'un projet culturel, ou de manière filée par le recours à un outil de type portfolio¹³.

En situation d'évaluation mutuelle, l'accent doit être mis sur l'évaluation d'un travail ou d'une production, en évitant ce qui s'apparenterait à une appréciation portée sur des qualités propres à la personne. Comme la frontière est fine entre évaluer un travail et évaluer celui qui l'a fourni, ou entre une production et son auteur, il paraît important d'entraîner les élèves, au fil du cours, à réagir aux énoncés produits par leurs camarades. Affirmation, explication, illustration, etc. appellent une validation, un commentaire, une reformulation, une explicitation, qui s'apparentent à une évaluation, tout comme le fait le professeur par ses rétroactions accompagnant les productions orales des élèves. Cet apprentissage de l'évaluation dans le cadre des échanges de la classe fait partie intégrante des compétences orales et des compétences psycho-sociales à développer chez les élèves. Afin de les familiariser à ces pratiques et d'éviter les risques de jugements personnels, des règles claires doivent être établies, engageant les élèves à se comporter de manière éthique.

¹² Cf. BO n°6 du 32 juillet 2020 pour les épreuves communes et de spécialité :

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special7/MENE2019474A.htm>

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special7/MENE2019311N.htm>

¹³ <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>

3. Modalités et temporalité de l'évaluation

Pour que l'évaluation constitue une aide à l'acquisition des savoirs et compétences, il faut qu'elle ait du sens pour l'élève et ne conduise pas, par une fréquence exagérée, au piétinement des apprentissages, à une progressivité du cours interrompue, les élèves risquant alors de réduire leur implication dans la discipline à l'attente des évaluations successives. Il n'en reste pas moins que les temps d'évaluation sont d'autant plus nécessaires à l'élève qu'ils lui offrent la possibilité de faire un point sur ses apprentissages.

Se pose alors une double question : quand évaluer et à quel rythme ? Le moment opportun est assurément celui où les élèves sont suffisamment préparés à passer l'évaluation et se sentent en capacité de la réussir. Il s'agit en effet de mettre les élèves en situation de réussite en les préparant au mieux et non de leur proposer une évaluation en deçà de leurs capacités dont ils percevront le caractère trop aisé et fallacieux ou une évaluation qui excéderait leur niveau de connaissances et de compétences, ce qui contribuerait à les décourager. On entre ici dans le domaine de l'éthique de l'évaluation qui consiste, entre autres, à n'évaluer les compétences et les connaissances des élèves que si elles sont en lien avec la séquence travaillée et les objectifs qui lui sont assignés. À cet égard, on cherchera à évaluer de manière fine en distinguant le contrôle de connaissances de l'évaluation des compétences. En effet, un élève peut attester de connaissances régulièrement acquises mais qui ne donnent lieu à aucune compétence probante en termes d'activités langagières et, de la même façon, il peut faire la preuve de compétences langagières non reliées à un socle de connaissances culturelles ou littéraires et qui, de ce fait, tournent un peu à vide. À l'inverse, un élève peut disposer de connaissances culturelles assez solides mais sera freiné par des compétences linguistiques trop fragiles pour développer sa réflexion.

Se répartissant entre la première et la terminale à des intervalles bien définis, le nouveau contrôle continu qui fait son entrée avec la réforme des lycées doit être perçu par les enseignants comme un levier de formation et de progression et, par les élèves, comme la possibilité qui leur est ainsi donnée de construire grâce à l'évaluation une certaine autonomie dans les apprentissages. Le risque qui lui est afférent est celui, déjà esquissé plus haut, d'une modélisation exagérée du cours qui ne serait dès lors plus axé que sur la préparation des élèves aux évaluations qui les attendent en première et en terminale. Enseigner en classe de première ou terminale ne se résume pas à la passation d'évaluations communes 1, 2 ou 3.

La question se pose donc de savoir comment développer des stratégies afin de préparer les élèves à l'évaluation sans la reproduire dans le cours qui ne serait alors plus conçu que selon ce modèle. C'est pourquoi il est important de diversifier les contenus de cours en s'appuyant sur les programmes, notamment sur leurs dimensions culturelle et communicative, de varier supports et modalités d'enseignement. Il est tout aussi important de diversifier les modalités d'évaluation pour ne pas céder à une tentation monolithique et formatée ni à des procédures d'évaluation excessivement liées à des pratiques pédagogiques propres à un enseignant. Il en va, d'une part, de la liberté et de la créativité pédagogiques de l'enseignant et, d'autre part, de la richesse intrinsèque de l'enseignement et de l'évaluation, qu'elle soit écrite ou orale, diagnostique, formatrice, formative, ou sommative.

Par ailleurs, la centration actuelle du regard sur le lycée ne doit pas reléguer dans l'ombre l'évaluation en collège, au risque de ne pas penser les continuités et les ruptures entre les deux niveaux d'enseignement sur ce point. Cette réflexion vaut au demeurant aussi pour la liaison entre l'école et le collège.

Conclusion

Pour l'élève comme pour le professeur, l'évaluation est une façon de se remettre en question dans les processus d'apprentissage et d'enseignement. Comme le temps de l'éducation, le temps de l'évaluation s'inscrit dans un temps long pour ouvrir au professeur et à l'élève une voie d'évolution dans leurs stratégies respectives d'enseignement et d'apprentissage et faire de cet outil un levier de progrès pour chacun. Rappelons dans ces mots de conclusion qu'une évaluation efficace est une évaluation qui a du *sens* pour le professeur comme pour les élèves, qu'une bonne évaluation participe de la construction du cours pour l'enseignant, de la consolidation et de la vérification des acquis pour l'élève, qu'une évaluation efficace est éthique, c'est-à-dire qu'elle n'interroge les élèves que sur ce qu'ils ont appris ou sont censés avoir appris. L'évaluation doit se situer pour l'élève bien davantage du côté du défi à relever et du jeu avec la notion de plaisir qui s'y rattache, en mettant tout en œuvre pour qu'elle ne génère pas, comme c'est encore souvent le cas, une appréhension démesurée. L'évaluation fait partie intégrante du « jeu scolaire », du contrat qui lie l'enseignant à ses élèves, l'établissement aux familles et à l'institution, mais elle est à comprendre comme un jeu sérieux qui permet à chacun des acteurs de se positionner ou de se repositionner. L'évaluation perdra le halo de crainte qui l'entoure, si elle se situe, de manière constructive et positive, non pas dans le dépassement de l'autre, mais dans le dépassement de soi, sur le mode de l'examen de soi à soi.