

Réflexion/proposition – Document de travail 6

L'évaluation, le serpent de mer qui se mord la queue

Programmes et évaluation, les deux piliers interdépendants de l'école : l'un ne peut se passer de l'autre. Si on arrive à s'arranger vaguement du premier, le second est un serpent de mer qui se mord la queue. La polémique récurrente et hargneuse dès qu'on parle de notes à supprimer ou à conserver n'est que le reflet d'un problème insoluble créé par la conception du système éducatif lui-même.

Problématique (je mets en *italique* tous les termes du corpus de l'évaluation)

1/ pour le système éducatif.

- Je l'ai déjà dit mais c'est la clef : toute chaîne tayloriste a besoin de contrôler l'état de chaque objet à la fin de chaque maillon pour le laisser passer dans le maillon suivant. Au lieu d'appeler cela *contrôle de conformité* on l'appelle *évaluation*.

- Tout système éducatif a besoin d'évaluer, à un moment ou à un autre, son efficience par rapport à ses finalités annoncées.

Chaque évaluation doit produire des **résultats** et ces résultats doivent pouvoir s'inscrire dans des tableaux, des statistiques pour pouvoir être exploités. Qu'est-ce qui peut être exploité mathématiquement ? Des chiffres ! La note est logiquement incontournable. Dans l'école primaire on se contentait d'un étalonnage jusqu'à 10, dans le secondaire, je ne sais pas trop pourquoi, l'étalonnage est plus fin et va jusqu'à 20. On n'arrive pas à se limiter à 5, bien qu'on ait essayé, alors que finalement pour les statistiques, la condamnation ou l'autosatisfaction, seules les deux extrémités de la suite de nombres comptent. « *Il passe ou il ne passe pas, j'ai le bac ou je ne l'ai pas* ».

Mais il faut produire un chiffre qui soit objectif, donc incontestable de la valeur de ce qui est évalué. Il faut que ce qui produit ce chiffre (les épreuves de l'évaluation) soit normalisé et identique pour tous.

Bon. Mais quoi évaluer et sur quels critères et pourquoi ?

Autrefois dans le livret de notes, alimenté par les solennelles *compositions mensuelles* et leur cahier sacré, tout était noté (chiffré) de façon semblable et contribuait à la *moyenne* qui vous classait bon ou mauvais élève avec récompense ou punition familiale à la clef : parce que notes et moyennes devaient être la *motivation* qui devait faire *travailler*. Il y a les deux mots clefs, *motiver* et *travailler* auquel on peut rajouter *classer* qui rajoutait la *compétition* comme élément de motivation en même temps que de *sélection*. Le mérite républicain, et puis les *doués* ou *pas doués*. Et puis on ne se préoccupait pas d'évaluer le système éducatif. C'était simple ! Je crains d'ailleurs que dans beaucoup d'esprits il en soit toujours ainsi.

C'est devenu plus compliqué, d'abord lorsqu'est apparu la notion de *compétences*, ensuite lorsqu'a été instauré le passage automatique dans le tronc commun du collège unique, enfin lorsqu'on a voulu évaluer globalement le système éducatif, pardon, les *résultats* du système éducatif. Il fallait

aussi trouver une évaluation qui soit utile pour essayer de *remédier* aux *décrochages* qui apparaissent pour conduire dans les maillons successifs tout le troupeau jusqu'au bac..

On a alors parlé d'*apprentissages fondamentaux* et cherché à évaluer, ou plutôt à faire évaluer par les enseignants, seulement ce qui concerne le français écrit et les mathématiques. Contrôler si une connaissance a été mémorisée, c'est relativement facile si le contrôle se situe peu après son apprentissage, c'est un peu plus complexe quand il s'agit d'évaluer une compétence (j'ai évoqué dans le document sur les programmes le caractère très flou de la notion) qu'on a transformée en *savoir faire*. L'évaluation consiste alors à vérifier si des **performances** peuvent être atteintes dans des *épreuves* proposées (on sait qu'une épreuve, c'est... éprouvant !).

Des performances peuvent être facilement chiffrées : par exemple 11 secondes au 100 mètres pour être sélectionné aux jeux olympiques ! Et on s'entraîne à l'atteindre, mais, une fois atteinte, il est rare qu'on puisse la renouveler souvent et puis elles n'ont aucune signification s'il s'agit d'un marathon ! D'autre part ce n'est pas parce que les uns sont des athlètes que les autres sont des culs de jatte incapables de courir. Les *performances* dans les *apprentissages fondamentaux* sont beaucoup moins évidentes à lister (d'où les critiques formulées à chaque évaluation proposée), mais elles induisent la préparation intensive pour passer les *épreuves*. L'objet des apprentissages devient la réussite aux évaluations beaucoup plus que les apprentissages eux-mêmes ou l'utilisation non artificielle de ce qu'on a appris (exemple du bachotage).

Pour que ces évaluations puissent être utilisées statistiquement, pour qu'aussi puisse être effectuées des *comparaisons* (voire provoquer de la concurrence qu'on pense émulative) il fallait que les mêmes *épreuves* soient imposées à chaque niveau, aux mêmes moments. Le principe de l'égalité républicaine donne l'apparence de l'objectivité. Cela induit une certaine uniformité des pratiques puisque ce sont les mêmes *épreuves* que l'on connaît que tous devront passer et préparer. Autrefois la préparation au certifié - certificat d'études primaires - se faisait avec les annales qui collationnaient les sujets des certifiés précédents ! Les *exercices* (ou les devoirs) sensés s'entraîner à mettre en application ce qui est appris dans des *leçons* s'apparentent souvent à ce qui sera demandé dans les *épreuves* des évaluations.

On pensait cependant cela efficace (on le pense toujours). Les *résultats* des études PISA ont démolis ces certitudes : et oui, cette évaluation PISA, bien qu'étant elle aussi artificielle, concerne ce qu'on peut faire réellement avec ce qu'on a appris et pas la répétition le lendemain et dans la même forme de la façon dont on l'a appris. On aurait dû le savoir depuis longtemps : Les illettrés (tout au moins en difficulté dans la lecture) dont on se plaint au collège ont bien été honnêtement évalués comme sachant lire à l'école primaire !

2/ Pour les enseignants et les élèves de l'enseignement traditionnel (le plus grand nombre).

L'évaluation a fait couler beaucoup d'encre, créé beaucoup de réelles réflexions, élaborer beaucoup de théories, de distinctions : *évaluation sommative ou certificative* (est-ce que tous les élèves ont bien appris et savent faire ce qui était prévu et demandé de savoir ou savoir faire), *évaluation formatrice* (pour détecter les difficultés, faire prendre conscience aux élèves où ils en sont dans leur progression, ce qu'ils ont à faire pour évoluer), *évaluation formative* (les étapes à franchir pour atteindre tel ou tel objectif) *évaluation diagnostique* (pour que les enseignants sachent où chacun en est), *auto-évaluation* (pour que l'élève s'évalue lui-même et agisse en conséquence)

Lorsqu'un enseignant veut faire acquérir une notion dans une situation artificielle et par une méthode ou sa méthode, il faut bien qu'il en évalue le résultat, ce qui veut dire qu'il évalue **si, lui l'enseignant, a réussi ou non**. Suivant ce qui en résulte il lui faut essayer de comprendre pourquoi ça n'a pas marché, reconsidérer sa manière de faire. Dans un enseignement frontal, l'évaluation est simultanée pour tous et le problème c'est que la marche du programme elle continue. Comment « traiter » à part ceux pour qui il faudrait faire autrement ? Ajoutons que souvent ces évaluations sont périodiques, or lorsqu'on découvre une difficulté à un moment M, cela n'indique pas à quel moment il y a eu les manques, les circonstances qui l'ont provoquée. Il faudrait alors remonter dans le temps de chaque enfant pour repérer ce moment, et qu'a-t-on pour le faire ? Des traces laissées dans des cahiers, des devoirs, ce qui n'a pas été exécuté ou bien exécuté ? On sait bien que ce n'est pas après une action qu'on peut repérer ce qui empêche mais pendant l'action. Et comme tous les élèves font les mêmes actions en même temps....

D'autre part il faut que l'évaluation prouve que telle ou telle notion, tel ou tel savoir fait soit *acquis*. L'acquisition c'est le fait que ce qui est appris peut être utilisé dans n'importe quelle situation différente et que cela perdure. Un savoir ou savoir-faire construit dans une situation artificielle, évalué dans une situation artificielle semblable, puis réévalué beaucoup plus tard dans une situation aussi artificielle mais complètement différente, et on s'aperçoit... que ce n'était pas acquis. Ce sont les révélations cruelles que fait PISA.

On a bien essayé d'établir des livrets de compétences communiqués aux parents chaque trimestre ou année. Une liste impressionnante de formules où doivent être cochés « *non acquis* », « *en cours d'acquisition* », « *acquis* ». L'intention est louable ce d'autant que liberté est laissée aux enseignants d'utiliser leurs propres outils d'évaluation voire leur subjectivité d'observateurs. Le problème c'est encore celui de définir les compétences de la façon la plus fine possible et qui puisse être universelle. Les plaisanteries sur leur formulation n'ont pas manqué, mais je n'ai jamais entendu parler de propositions plus simples ou plus compréhensibles parce que c'est impossible. L'outil compliqué élaboré n'a pas de réelle utilité. D'ailleurs on constate que très peu d'enseignants épluchent les livrets de compétences de leurs nouveaux élèves, ce d'autant que théoriquement ces derniers devraient posséder les compétences pour passer dans leurs classes et entamer une nouvelle partie... du *programme*.

L'évaluation à un autre but, celui d'être communiquée trimestriellement ou annuellement aux parents. Elle est sensée leur donner une idée de l'état scolaire de leurs enfants, ils n'ont d'ailleurs que ce moyen pour savoir (ou croire savoir) ce qu'ils font à l'école (on maintient encore les devoirs à la maison sous prétexte de l'information des parents, de leur lien avec l'école, ce qui donne une idée par ailleurs de l'absence de liens). Le bulletin de notes d'autrefois (toujours actuel au collège et au lycée) attendu avec quelque inquiétude. Un papier administratif est l'image scolaire d'un enfant. Il tente d'être un peu moins froid avec des annotations manuelles, certaines pouvant faire hérissier les cheveux sur les têtes et n'indiquant que « *pas assez d'efforts, trop dissipé, il faut travailler plus ...* » Un certain président de la République avait dû être fortement marqué par ces appréciations ! Cette transmission a bien pour but d'éventuellement provoquer dans la foulée une concertation parent/prof (ce qui est une bonne intention) ou d'être un moyen de pression pour que les parents agissent de leur côté. Et on assiste, en particulier au collège et au lycée, aux deux ou trois réunions annuelles parents/profs où des centaines de parents attendant dans les couloirs, des dizaines de profs répartis dans les salles, ont 5 minutes pour traiter chaque « cas » ! L'exploit est d'arriver à voir

tous les profs jusqu'à une heure tardive, le malheureux dernier, épuisé, se perdant souvent entre ses bulletins de notes et le nom de l'élève !

On a essayé et prôné *l'évaluation continue*, surtout au lycée pour la faire compter dans l'évaluation terminale du bac et atténuer le caractère brutal et très aléatoire de cette dernière. Elle a l'avantage d'être un moyen de pression continue (gentiment appelé motivation) pour forcer au travail scolaire. Pas question de supprimer les notes, elles sont la seule carotte. Et le problème est toujours le même : si le résultat n'est pas bon, quoi faire pour en connaître les causes et y remédier en dehors du *travailler un peu plus* ?

Cette pression de la note, les diverses conséquences pour l'élève s'il n'en a pas de bonnes, induisent presque légitimement la tricherie. Celle-ci est quasiment éducative puisqu'elle développe les capacités créatrices pour ne pas se faire prendre ! Je ne sais combien coûtent tous les dispositifs de surveillance d'un bac, mais les moyens ainsi dépensés seraient bien plus utiles ailleurs, pour l'école !

Remédiation, cours particuliers privés ou dans le temps scolaire, aide aux devoirs... la seule solution pour tenter de palier à ce que révèlent des évaluations c'est d'en faire « rajouter une couche »... par d'autres. En somme, pour réparer ce que provoque l'école, il faut développer des dispositifs de plus en plus lourds et coûteux, ce qui devient même un marché privé très lucratif.

Dernière remarque : le temps consacré aux évaluations de toute sorte et à leur préparation mange une partie du temps consacré aux programmes dont on se plaint n'avoir pas le temps de les faire ingurgiter ! « *Qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui ? - Rien il y avait un contrôle !* ». On travaille pour l'évaluation, les élèves *travaillent* pour la *note* et on s'évertue à essayer qu'ils retrouvent **un sens aux apprentissages** pour eux-mêmes, l'intérêt intrinsèque.

Déjà le problème de l'évaluation condamne aujourd'hui sans rémission l'enseignement traditionnel frontal !

3/ Pour les enseignants et les élèves des pédagogies actives.

Les enfants construisant les apprentissages dans des activités proposées par les enseignants ou choisies par les élèves et y ayant plus de sens immédiat, les parcours y étant beaucoup plus personnalisés, diversifiés (tous ne font pas la même chose au même moment), une note n'est plus une motivation ni un moyen de pression. On accepte que pas un enfant sera au même niveau au même moment, c'est d'ailleurs cette prise en compte qui fait entre autre l'efficacité de ces pédagogies.

Mais il y a toujours le couperet du passage dans une autre classe qui réclamera que le programme soit fait tant qu'il n'y aura pas suffisamment d'établissements entièrement en pédagogie différente (on revient encore aux docs précédents !). Il y a toujours le couperet des évaluations nationales qu'il faut faire passer. Le souci des enseignants est d'avoir la certitude que ce qui est demandé va bien être acquis au cours des parcours divers de chacun, au cours d'activités qui ne sont pas spécifiquement orientées sur une notion du programme.

De tout temps en pédagogie Freinet les enseignants se sont évertués à créer des outils, des dispositifs personnels qui leur permettent de pointer où en sont les élèves, de prouver aux inspecteurs que les élèves apprennent bien ce qui est dans le programme et aux parents que leurs

enfants travaillent bien... et font aussi le programme. Normalement ils ne devraient pas en avoir besoin pour évaluer ce que savent et savent faire les enfants puisqu'**ils les voient faire** beaucoup plus que dans l'enseignement frontal traditionnel. Mais il pense que cela leur est nécessaire pour suivre, orienter certains enfants vers telle ou telle activité ou la lui imposer pour combler les manques repérés... et surtout se sécuriser eux-mêmes et sécuriser les parents.

Ces outils d'évaluation sont en général compliqués, basés sur les compétences mais exprimées autrement (« il sait écrire un texte libre de 2 lignes sans fautes »), essaient d'être exhaustifs, dépendent du contexte de chaque classe et du niveau d'avancement de la pédagogie utilisée, aucun n'est généralisable.

Mais cela permet de dire que, si une évaluation est nécessaire, c'est à chaque enseignant et mieux à chaque équipe d'enseignants quand tout l'établissement est dans la même approche, d'élaborer leurs outils d'évaluation. Aucune évaluation ne peut être une application d'un dispositif uniforme, identique pour tous.

Dans ces pédagogies on pratique beaucoup *l'auto-évaluation*, en particulier avec les fichiers autocorrectifs de la pédagogie Freinet conçus pour acquérir des notions dans le tâtonnement expérimental. Cette auto-évaluation individuelle va privilégier les réussites, éviter de donner une image négative des enfants à eux-mêmes. On pense aussi que les enfants ont besoin de se situer dans leurs parcours d'apprentissages en même temps que les enseignants ont besoin de les situer.

Dans les pédagogies actives la notion d'évaluation retrouve son sens étymologique : donner de la valeur. Mais elles sont bien obligées aussi de se conformer à ce qu'imposent les diverses évaluations nationales et les instructions de l'Éducation nationale, donc de les « préparer » quelque peu. Elles n'en sont pas libérées, ce qui empêche leur application totale et du coup réduit leur efficacité.

L'évaluation ne s'intéresse pas à toutes les capacités qu'un enfant développe et doit développer (elles ne contribuent pas à l'image qui lui est rendue). Qu'une éducation nationale ne considère pas que les capacités créatrices sont fondamentales, admettons, encore que des systèmes éducatifs comme le système coréen est en train de se rendre compte que ces capacités créatrices commencent à faire cruellement défaut... à son économie ! Elle devrait au moins s'attacher aux capacités de relations sociales, à l'heure où on ne sait plus comment juguler la violence, les dérives extrémistes. Mais ces capacités ne se développent pas à part, dans des leçons, mais dans la façon dont on conçoit la construction de tous les apprentissages et dans son organisation, c'est-à-dire le vivre ensemble. **Suivant comme on apprend, on devient tel ou tel citoyen.** Freinet, Freire, Ferrer, Montessori... l'avaient aussi parfaitement compris.

On ne peut s'empêcher de faire la relation des apprentissages scolaires avec les deux apprentissages les plus complexes qu'un petit humain a à se construire : celui de la marche et celui de la parole. Il ne viendrait à personne l'idée qu'il faut évaluer par des exercices quelconques et *normalisés* ce qu'on aurait déterminé comme les différents stades de ces apprentissages... pour y *remédier* le cas échéant. Ce qui n'empêche pas les enfants de s'auto-évaluer en permanence sans qu'ils sachent qu'ils s'auto-évaluent (le rire d'un enfant qui réussit à attraper un objet sur la table est une auto-évaluation !) et les parents d'évaluer les progrès de leurs enfants sans qu'ils sachent qu'ils évaluent : ils voient, observent sans cesse leurs enfants dans leurs multiples essais et agissent sans cesse pour les aider, les encourager, **suivant ce qu'ils font de leur propre initiative.** Tous les enfants apprennent

à marcher, à parler (sauf cas pathologiques rares), mais aucun au même moment, aucun dans le même processus. Personne n'est d'ailleurs vraiment inquiet quant à l'aboutissement. Mais dans l'école telle elle est conçue cette situation n'existe pas parce qu'on n'imagine pas qu'elle pourrait être mise en place et cela bouleverserait non seulement les croyances mais aussi toute l'architecture du système éducatif, les rôles et les positions de chacun dans le système. Pourtant de nombreuses expériences, dont celles de quelques classes uniques publiques (école du 3^{ème} type), ont démontré que c'est possible et qu'on peut parfaitement **se passer d'évaluations normées**.

C'est bien l'incertitude que l'on a quant aux capacités des enfants à construire tous les langages dont ils ont besoin et l'incertitude que l'école les leur fasse construire, qui fait cramponner à l'évaluation. Autrement dit **l'incertitude sur le pouvoir éducatif de l'école**.

Alors ?

- L'évaluation, si on continue à croire à sa nécessité, doit absolument se dégager de niveaux à atteindre à tels ou tels moments et édictés dans un programme. L'Education nationale a bien un outil pour ce faire : le socle commun qui doit être atteint entre 14 et 16 ans. Mais il faudrait que celui-ci ne soit pas un nouveau catalogue de notions et de connaissances élémentaires mémorisées. Si une évaluation doit être faite à ce moment, il faut qu'elle soit comme pour PISA décalée de la façon dont les apprentissages ont été effectués et permettre d'évaluer **ce que peuvent faire** les adolescents avec les outils qu'ils se sont forgés à l'école en même temps elle leur permettrait de s'auto-évaluer. **Le socle commun et sa formulation serait donc à revisiter résolument dans ce sens.**

- Ce qui suppose la possibilité d'un **continuum** des processus d'apprentissages de chaque enfant à **son rythme** et les évaluations identiques pour tous n'auraient aucun sens ni aucune utilité. Pour régler en partie le problème de l'évaluation c'est donc bien ce continuum qu'il faut que le système éducatif permette, **casser sa chaîne tayloriste**.

L'Education nationale dispose déjà d'un outil pour l'amorcer : **les cycles**. En étalant sur trois ou quatre ans ce que l'on pensait que les enfants devaient acquérir au cours d'un cycle, normalement on supprimait trois séparations de classes d'âge (SE, CP, CE1,CE2...). Ce faisant, l'évaluation sommative pour passer d'une classe à l'autre (et d'une pédagogie à l'autre) n'avait plus lieu d'être et dans cet espace-temps l'évaluation, si elle apparaissait nécessaire, relevait de la seule imagination des enseignants. Mais cette réforme n'a jamais été vraiment appliquée et les ministres eux-mêmes, les candidats aux élections eux-mêmes, continuent de parler de CP, CE1... Les enseignants qui voudraient avoir une classe comportant tout un cycle ont du mal à l'obtenir. Pour appliquer cette réforme qui pourrait être un début, il faudrait que soient vraiment supprimées les classes par niveaux. Cela induirait en même temps une transformation obligatoire des pédagogies, la constitution obligatoire d'équipes éducatives ayant la même approche (encore le choix !) et où chacun est coresponsable (autre problème de l'EN !).

- **Le maintien indispensable des dernières classes uniques et leur instauration ou ré-instauration**. C'est le seul endroit où le continuum est possible, où l'on peut soit se passer d'évaluation au cours du processus, soit en élaborer qui ne soient qu'indicatives. Les classes uniques constituent un laboratoire unique, même en ce qui concerne l'évaluation, dont on se prive stupidement,. Les travaux du ministère lui-même ont démontré, par des évaluations (!!!), qu'à la sortie le *niveau*

cognitif des enfants était supérieur à la moyenne nationale. Pour une fois qu'une évaluation aurait pu être utile et prise en compte...

Le développement des pédagogies actives dans la formation. Comme celles-ci sont basées sur le sens donné aux apprentissages (apprendre parce qu'on en a besoin dans un projet immédiat et apprendre en faisant), la motivation est intrinsèque. Dans la finalité pratique de n'importe quelle activité et ce qui est acquis se perçoit par l'utilisation qui en est faite dans l'activité elle-même (seule preuve de l'acquisition). En imposant beaucoup moins d'activités spécifiques d'apprentissages qu'il faudrait ensuite évaluer, ou en laissant les enfants les choisir et les réaliser à leur rythme, **l'évaluation pour les aider** peut en grande partie n'être que subjective et l'auto-évaluation par les enfants est naturelle (*j'ai réussi, je peux dire que j'ai réussi, les autres dont le prof peuvent savoir que j'ai réussi*). Michel AUTHIER, suite à une mission qui lui avait été confiée avec Michel SERRE et Pierre LEVY par la ministre de l'époque Edith CRESSON, a élaboré un concept et un outil, « Les Arbres de connaissances » où tous les membres d'une communauté, d'enfants ou d'adultes, déclaraient eux-mêmes les connaissances et compétences qu'ils possédaient et au fur et à mesure qu'ils les possédaient (appelées brevet) dans une carte informatique, un arbre, qui donnait à la fois une image évolutive d'eux-mêmes (blason) et de la communauté. Non seulement on peut considérer qu'il s'agissait d'une sorte d'auto-évaluation individuelle et collective en même temps qu'une auto-valorisation, mais c'était aussi une capitalisation et un partage de la richesse d'une communauté permettant toutes les interactions possibles (*apprends-moi ce que tu fais, aide-moi avec ce que tu sais...*). Cet outil a d'ailleurs été utilisé dans quelques écoles. Dans la pédagogie Freinet est aussi utilisé le « brevet » qui signifie qu'on sait quelque chose, qu'on sait faire quelque chose, qu'on peut le partager. Si déjà on donnait à l'évaluation cet aspect uniquement positif et utile, beaucoup de choses pourraient changer.

Qu'est-ce qui évalue vraiment notre système éducatif ? Toutes les violences, tous les mal-être, toutes les souffrances, tous les gâchis d'intelligence, les gâchis de vie, toute l'incapacité d'un ensemble de citoyens à prendre une vie collective en main, l'accès à la vie culturelle... et, pour être provocateur, l'incapacité notoire de notre *élite* dirigeante à imaginer et réaliser la moindre amélioration de notre société, et pourtant ce sont ceux qui ont été les mieux évalués par le système éducatif !

NB : Je ne connais pas suffisamment les autres systèmes éducatifs pour savoir comment sont abordés et articulés ailleurs les deux problèmes, programmes et évaluation, liés je suppose à leurs finalités annoncées.

Je sais aussi que Jean-Louis Chancerel a beaucoup travaillé sur ce problème de l'évaluation et son éclairage bien plus scientifique serait particulièrement utile.

Bernard Collot

<http://education3.canalblog.com>