

L' évaluation entre tensions et questions : changer le moteur de l'action

Jean-Marc RICHARD, Enseignant primaire (6P),
Membre du Groupe Romand d'Education Nouvelle (GREN)

Ma collègue Dina Borel et moi, avons animé un atelier dont le titre « L'évaluation entre tensions et questions : changer le moteur de l'action » n'évoquait que de très loin les souffrances que les nouvelles pratiques imposées par l'institution dans laquelle je travaille à Genève, infligent aux enseignants et à leurs élèves.

Cet atelier fut pour moi l'occasion de crier « Tout faux ! ». Attitude discutable ? Certainement. Mais attitude assumée néanmoins parce que travailler la question de la pédagogie et de sa nécessité, c'est aussi devoir réfléchir à nos indignations de pédagogues. A nos capacités de les reconnaître, de les dire, de les expliciter quand il y a à alerter la communauté éducative. Et à nos capacités de les dépasser, pour résister à l'absurdité dénoncée, en cherchant, en créant, en construisant de nouvelles pratiques, voire de nouvelles « théories pratiques ». Pour « faire au mieux ».

Notre hypothèse étant que le pire est certainement de taire les indignations qui nous font agir, la restitution de cet atelier insiste prioritairement sur quelques éléments qui motivent mon rejet et ma colère d'enseignant genevois travaillant dans une école publique. Elle se poursuit par une brève présentation des outils que nous avons mis en discussion dans l'atelier. Ceux que j'ai testés avec d'autres et appréciés en cours d'une rénovation à laquelle j'ai participé activement. Et une invention de la pédagogie institutionnelle que ma collègue Dina Borel, psychopédagogue, a repris et met en œuvre actuellement, avec son équipe pédagogique, pour sa propre école privée à Genève (La Voie Lactée).

L'évaluation : un leurre scientifique très hypocrite

Tout le monde devrait le savoir : il n'y a rien de scientifique à l'utilisation du chiffre pour mesurer, évaluer les faits humains. D'abord parce qu'ils sont complexes, singuliers et de ce fait irréductibles à une norme, qu'ils s'inscrivent dans une histoire – sociale et personnelle – qui n'est pas universelle. Qu'ils relèvent autant de procédures et de choix explicables que d'habitudes et de processus inconscients. Et qu'il n'y a pas d'aune pour mesurer cela.

De façon plus pragmatique, nous pouvons toujours vérifier à quel point les tests construits pour évaluer telle connaissance ou compétence ciblent mal leurs objectifs. L'instrument contient toujours une part importante de « bruit » c'est-à-dire d'objectifs secondaires indésirables. L'attribution d'une quantité de points, variable selon les items, tient de l'arbitraire sinon de l'aléatoire. Nous pouvons mettre en évidence des « résultats » très inégaux selon la cotation et le correcteur.

Certes, il est possible de construire des tests dont les résultats donneraient au chercheur des éléments statistiques interprétables, utilisables. Il faudrait pour cela, après avoir finement décrit les objectifs et élaboré les items, avoir pris le temps de tester l'instrument et de le valider. Mais l'enseignant n'est pas docimologue. Pour qu'un test puisse mettre en évidence des variables et éclairer une prise de décision, il faut par ailleurs en contrôler strictement les conditions de

passation. Or l'enseignant est trop impliqué dans sa relation avec l'apprenant, et il ne peut assumer dans le même lieu deux fonctions si fondamentalement opposées : entraîneur et juge arbitre.

Lorsque l'institution demande à l'enseignant d'évaluer « objectivement » les performances de ses élèves, elle casse la relation de confiance nécessaire et perturbe fortement le cadre sécurisé dans lequel les apprentissages peuvent avoir lieu. Elle feint de croire que les enseignants ont le temps et la compétence de construire des instruments d'évaluation pertinents. Elle ment aux familles en leur présentant comme scientifique ce qui n'est que politique.

L'évaluation : des fonctions inconciliables

A Genève – mais ailleurs aussi sans doute – les instruments d'évaluation sont un fourre-tout incohérent. L'institution, je le conçois bien, a un besoin légitime d'instruments de guidage. Des tests à large échelle comme ceux que l'on faisait passer aux recrues, ou comme ceux utilisés pour PISA par exemple, sont légitimes s'ils sont passés dans de bonnes conditions et servent exclusivement aux décisions d'ordre socio-politique (définition des plans d'études, mise en œuvre de plans de formation, dotations budgétaires...). Ils ne peuvent servir individuellement ni pour juger le travail d'un enseignant ou d'un établissement, ni pour évaluer le niveau d'un élève.

A Genève encore, après une décennie mouvementée où toutes sortes de moyens ont été essayés et mis en place pour permettre aux parents d'accompagner leurs enfants dans leurs apprentissages : soirée de parents, entretiens famille-école, présentation de portfolios personnalisés, cahiers de vie... les citoyens, guidés par les enseignants les plus réactionnaires et encouragés par la presse populaire ont démocratiquement (sic) voté pour inscrire dans la loi l'évaluation chiffrée (notes de 1 à 6). Dans le même temps, les minima exigés pour passer dans le Cycle secondaire inférieur ont été fortement relevés, les classes à sections réinstaurées à la place des groupes hétérogènes. Et le ministre de l'Éducation a – sans rire – justifié ces mesures en affirmant qu'il combattait ainsi l'échec scolaire. Mais nous, les enseignants-militants, nous sentons bien que la vraie raison est la volonté bourgeoise de maintenir une différenciation sociale (et les écarts de revenus) par le biais du capital culturel, de la sélection par les titres.

Un choix honnête : l'évaluation formatrice

« Enseigner, c'est évaluer » affirmait Jean Cardinet¹. Oui, mais toujours et uniquement au service de l'apprenant, dans un cadre intime et protégé, ajoutait-il. En fait, l'évaluation formatrice est respectueuse du sujet : elle l'associe à sa propre évaluation, respecte ses besoins et ses rythmes. Elle se refuse à toute comparaison interindividuelle (classement) et est complètement dévolue à la régulation des apprentissages, soit qu'elle permette à l'enseignant de mieux interpréter le questionnement de l'élève et de lui proposer des outils adéquats, soit qu'elle renforce chez l'apprenant la réflexion métacognitive, qu'elle l'outille pour devenir autonome dans la régulation de ses apprentissages. Cette évaluation, condition de la pertinence de l'acte pédagogique, ne doit pas être publique, ni auprès de l'institution, ni auprès des parents. Elle reste inscrite dans la relation pédagogique.

Les outils mis en discussion dans l'atelier

Nous avons terminé l'atelier en proposant quelques outils que nous avons développés, en relation avec des chercheurs et des formateurs universitaires, mais surtout dans les écoles en recherche collective au cours de ce que nous avons appelé La Rénovation.

L'entretien d'explicitation

Il est mené dans le cadre d'un petit groupe confronté à une tâche ou une recherche. C'est l'occasion de construire avec l'élève la notion d'objectif, de développer un vocabulaire métacognitif, de mettre en évidence des procédures cognitives et de les analyser, de s'ouvrir à la pensée de l'autre, d'échafauder des hypothèses, d'apprendre à guider son action par la pensée. Nous avons vérifié que des enfants qui n'ont pas l'occasion dans leur cadre familial de mener une telle pensée métacognitive prennent de l'assurance et réalisent d'énormes progrès lorsqu'on les accompagne sur ce terrain. C'est peut-être là qu'on peut déjouer le fatalisme socioculturel.

Le portfolio personnalisé

Il n'est pas et ne doit pas être un dossier d'évaluation (où on glisse les travaux et les tests notés) ; il s'apparente au « book » du photographe. De façon régulière, l'élève est appelé à choisir des travaux, des réalisations aux formes très variées, dans lesquelles il aime à se reconnaître. On l'accompagne dans sa préparation, afin qu'il puisse se mettre en valeur en montrant de quoi il est capable, mais aussi quels sont ses objets de

1 - Jean Cardinet *Evaluation scolaire et mesure*, éd. De Boeck, 1988.

recherche, ses tentatives. Le portfolio n'est pas exhaustif, il ne montre pas la totalité des domaines étudiés et des apprentissages accomplis. Mais il permet de rendre compte envers les autres (élèves, parents, enseignants) de son développement personnel.

Le chef d'œuvre pédagogique

Il a été développé par l'équipe belge de la Maison des Enfants autour de Charles Pepinster². Il permet de relier le travail scolaire (avec ses transpositions didactiques parfois très réductrices) et le « vrai » monde. C'est un projet dans lequel l'apprenant peut collaborer avec d'autres (en cassant ainsi le modèle individualiste de l'enseignement-évaluation), questionner les professionnels, mettre en évidence des compétences complexes.

Les ceintures de la pédagogie institutionnelles

Héritées du judo grâce au travail de théorisation de cette pratique par le pédagogue Fernand Oury, elles indiquent un niveau de compétence par la réussite personnelle de chacun. Ce qui ne signifie pas que l'on renie l'importance du social dans cette réussite, bien au contraire ! Dina a explicité comment tout le programme de l'école primaire a été fragmenté en étape par son équipe de la Voie Lactée. Comment chaque ceinture de couleur a été définie par plusieurs critères-objectifs explicités aux élèves. Comment les tests, passés à la demande de l'élève, lui permettent de confronter son résultat à des critères compris. Cette auto-évaluation, en fournissant des indications objec-

tives aux élèves, sert à montrer à chacun, et aux autres, les connaissances acquises. Ce qui permet d'être fier de soi, comme de comprendre ce qui n'est pas encore acquis. « Les panneaux parlent » disent les élèves. Tout est affiché au mur de la classe, tout est clair. Tout constat sert de base pour le prochain contrat. Cette institution-médiatrice suscite le désir de grandir, symbolise la progression et objective la maturité.

La problématique de l'atelier et la présentation de ces outils - souvent mal compris hors de ceux qui les pratiquent - a suscité un vif débat ... à poursuivre !

Une dernière chose : le temps de l'enseignement est compté. Chaque fois que l'on prend du temps pour une évaluation-bilan, on le soustrait aux apprentissages. Combien de fois ai-je entendu, dans la bouche de mes collègues qui autrefois pratiquaient les sorties botaniques, tenaient avec leurs élèves le journal de l'école, se lançaient avec enthousiasme dans les rallyes mathématiques « Aujourd'hui, je n'ai plus le temps, je dois préparer les épreuves communes de fin de cycle ! ». Et sans s'en rendre bien compte, ils éliminent de leurs classes les projets les plus motivants, n'enseignant plus que ce qui peut être évalué papier-crayon. L'évaluationnisme d'aujourd'hui est sans doute le moyen adéquat, mais le plus pervers, pour réduire les différences, contraindre à l'uniformité et à la monotonie de l'enseignement... pour le bien de l'enfant, bien sûr ! Et voilà que je m'indigne à nouveau !

Voir le site du GBEN <http://www.gben.be/> et le site *Panote* <http://www.panote.org/>

Atelier

« L'Évaluation entre tensions et questions : changer le moteur de l'action. »

Accueil des participants

Après un tour de table de présentation, explicitation du déroulement de la matinée (critique de la mesure, finalités de l'évaluation, concentration sur l'Évaluation Formatrice, outils possibles, engagement et résistance).

Tâche pour le débat du soir : une affichette avec trois points forts et 1 question. (durée : 10 mn)

Caractère (non) scientifique/objectif de la mesure et de son expression chiffrée ?

Chaque groupe de 3-4 personnes reçoit le même lot de 4-5 « dictées » déjà « corrigées », avec la consigne de leur attribuer une « note » la plus « juste » possible. Chaque groupe reçoit pour ce faire des tableaux et des bases de barèmes différents :

- Résultats en « fautes », barème sur valeurs 0 à 6 ou 0 à 20
- Résultats en % de mots réussis ? /83 = ? %, barème 0 à 6 ou 0 à 20
- Résultats selon critères sous-objectifs, pondération 0-2 pt, barème 0 à 6
- Résultats selon critères sous-objectifs, pondération 0-5 pt, barème 0 à 20 (durée : 10 mn)

Discussion analyse collective : faire apparaître l'arbitraire, les écarts de valeurs, les incohérences, la difficulté d'interpréter un résultat chiffré et d'apporter des régulations a posteriori, le leurre du chiffre. (durée : 10 mn)

Afficher le mot d'Albert Jacquard, écrit à Charles Pepinster le 8 février 1987 déjà :

« Bravo pour votre démolition de la notation ; il faut s'acharner contre la lâcheté intellectuelle qui nous fait nous réfugier derrière des nombres. Un nombre est fait pour mesurer. Quand on ne sait pas ce que l'on mesure, il faut éviter les nombres. Merci de participer à cette lutte pour le bon sens. »

Albert Jacquard

Finalités de l'évaluation chiffrée (certificative, sommative...)

Dans presque tous les pays d'Europe (et aussi ailleurs), l'institution politique ou l'autorité scolaire demande que les apprenants passent des tests et que leur résultats soient évalués sur une base chiffrée. Pour qui ? Pour quoi ?

Consigne : Chacun individuellement note sur une feuille affichable les motifs, les raisons qui justifieraient - aux yeux de l'institution scolaire - cette exigence.

Tentative de classement, selon une ou plusieurs entrées :

- Pour qui ? Pour l'institution / la famille / l'élève
 - Pour quoi ? Pour mettre en place des formations, des directives et des outils nouveaux ? Pour orienter-sélectionner... ? Pour permettre des régulations au cours de l'apprentissage, renvoyer à l'élève des images objectivantes de ses progrès/difficultés, le (dé-)valoriser... ? Pour...
 - Par qui (qui met en œuvre) ? des services spécialisés (de recherche sociologique ou de didactique), les futurs employeurs, les enseignants...
- (durée 5 mn)

Faire ressortir au cours de l'analyse :

- que souvent les même outils (tests) servent à plusieurs fins, en partie contradictoires ;
- que des finalités différentes appellent des outils différents, testés et validés méthodologiquement, des conditions de passation normalisées ;
- que l'enseignant n'est pas un docimologue/chercheur et qu'il est « pris » dans la relation pédagogique donc non « neutre » ;
- que le temps nécessaire à poursuivre toutes ces finalités se soustrait au temps d'apprentissage ;
- et que donc :

Postulat

L'enseignant doit consacrer l'essentiel de son temps aux apprentissages, et la seule évaluation nécessaire et « juste » est l'évaluation utile aux élèves ayant comme but de guider-faciliter ses apprentissages, pour permettre des régulations (de la part de l'enseignant comme de l'apprenant), dans un cadre de confiance et de sécurité. L'entraîneur ne peut être en même temps le sélectionneur ! On appellera cette évaluation « **formatrice** », nom forgé par G. Nunziati et son équipe, évaluation dont l'apprenant est coauteur, c'est-à-dire **sujet** et non objet.

(durée 15 mn)

Evaluer pour aider l'élève à modifier...

- Sa façon de faire (ses procédures)
- Sa façon d'être (ses attitudes)

Les animateurs distribuent à chaque groupe un lot de textes :

- L'évaluation formatrice (texte à trouver auprès d'Edith Wegmuller ou d'Etienne Vellas)
- La métacognition et le langage des objectifs (Allal ou EW)
- La construction de la confiance (en soi, en les autres, en la culture)

Consigne : Recherchez dans ces textes (mis sur la table) les caractéristiques (ou ingrédients) d'une évaluation formatrice. Chacun lit un ou plusieurs texte(s). On se débrouille dans l'équipe pour que tous les textes soient lus. (durée : 10 mn)

Après ce temps de lecture, **chaque groupe discute et produit une affichette** (A3) sur laquelle sont relevés les « ingrédients », les composantes essentielles d'une évaluation formatrice (au service de l'élève dans ses apprentissages). On notera une question adressée aux autres.

Les posters sont affichés. En prendre connaissance (lecture silencieuse).

Faire collectivement une synthèse des propositions. Plusieurs caractéristiques seront semblables d'un groupe à l'autre. On les relève sans s'attarder. Des points n'apparaîtront que dans un poster, d'autres seront contradictoires. Discuter ces points isolés et contradictoires pour voir ceux que l'on retient. Petit à petit le schéma collectif devient modèle d'intelligibilité de l'évaluation formatrice.

Les questions adressées aux autres sont abordées à la fin pour voir si elles ont obtenu réponses...
(durée : 20 mn)

L'analyse portera notamment sur :

- La confiance en soi // le sentiment de culpabilité
- La personne et son lien avec les autres dans l'apprentissage (auto-**socio**-construction) : on n'apprend jamais seul !
- Entraide // compétition ;
- Le lien avec l'humanité et ses cultures (trésor de chacun) ;
- La posture anthropologique de l'enseignant (sorcier maîtrisant les rites de passage enfant-adulte) ;
- ...

Afficher la phrase empruntée (encore) à Albert Jacquard :

« Je suis et deviens les liens que je tisse avec les Autres »

Albert Jacquard

(durée : 20 mn)

Quels outils proposer ?

Les animateurs distribuent à chaque groupe un lot de textes :

- Le portfolio (Jean-Marc Richard, Nicole Elliott, Bernard Riedweg)
- Les ceintures (Dina Borel)
- Le chef d'œuvre pédagogique (Charles Pepinster)

Lecture et discussion en groupes.

3 questions aux animateurs.

(durée : 15 mn)

Les animateurs récoltent (oralement) les questions des groupes.

2 mot forgé par Albert Jacquard... encore lui !

Discussion et analyse portant notamment sur :

- La posture de l'enseignant, sa déontologie, son engagement ;
- Les habitudes induites par le cadre scolaire ;
- Les implications sur les pratiques d'enseignement (intégration, cohérence des valeurs) ;
- Les risques d'affaiblissement, de dévoiement et de dénaturation (par effets de mode désincarnant les outils) ;
- ...

(durée : 20 mn)

«Avons-nous encore besoin de pédagogie ?»

... ou de pédagogues ?

Le changement souhaité de paradigme enseignement-évaluation ne se produira pas spontanément s'il n'est le fait que de quelques individus isolés. Pour advenir, il doit être **porté par des instances collectives/ sociales** comme les ministères, les responsables politiques régionaux, les syndicats, les groupes militants, les associations de parents, les organismes de formation...

Consigne : Ecrivez un **manifeste**, un appel adressé à l'une ou l'autre de ces instances pour les convaincre de la nécessité d'un changement, d'une **transformation de l'école et de ses modes d'évaluation** afin que l'école (re-)devienne le lieu de développement de l'enfant et de son intégration dans le champ de la culture, dans **l'humanité**.² (durée : 15 mn)

Echange des manifestes, élaboration de l'affiche pour le débat du soir :

3 points forts et 1 question.

(durée : 15 mn)

« Ite missa est ! »

Dina Borel et Jean-Marc Richard - GREN