

De l'absolue nécessité de l'évaluation

Maria-Alice Médioni

in GFEN, **DIALOGUE** "Face à l'évaluation", n° 92, printemps. 1999

Une pratique d'évaluation reflète toujours une conception de l'apprentissage. Selon qu'on pratique "l'évaluation sommative" ou "normative" (uniquement axée sur le contrôle des connaissances) ou "formative" ou "formatrice" (davantage axée sur la régulation des apprentissages), on adhère à une conception de l'apprentissage et de la relation pédagogique sensiblement différente. Sans renoncer à des phases de contrôle, on peut être lucide sur le sens de la notation dans le processus d'apprentissage et réfléchir à d'autres pratiques qui permettent d'accompagner de façon plus pertinente ce processus. Je ne parlerai pas ici de notation, mais d'une **évaluation** dont le but recherché est de permettre la construction d'un autre rapport au savoir. De nombreux ouvrages et articles ont été écrits dont nous partageons les analyses et les parti-pris (Perrenoud, Meirieu, etc.) : l'évaluation comme **partie intégrante de l'apprentissage** "qui, seule, permet d'espérer que s'articulent, sur la continuité psychologique d'un sujet, les ruptures que constituent inmanquablement les découvertes réalisées en commun" ¹ ; l'évaluation comme **"acte militant"** qui suppose que "les maîtres formés dans cet esprit auront à supporter une tension, une contradiction entre l'évaluation qu'ils voudraient pratiquer et ce qu'ils pourront faire en réalité" ² — on ne touche pas impunément au système normatif en vigueur car on se heurte à des "réalités" qui résistent très fort (ses propres résistances, celles de la "communauté éducative", les contraintes institutionnelles (effectifs, horaires, découpage des disciplines, temps, etc.) et à la nécessité de transformations dans la pratique pédagogique qui ne sont pas faciles à opérer, d'où "la préparation au conflit avec d'autres adultes et à la dissonance cognitive" ³ — ; etc.

Certaines idées ont bien avancé (même si elles ne sont pas toujours mises en pratique — ou qu'elles le sont maladroitement —), parmi ceux, au moins, qui se posent les questions de la construction des savoirs, notamment :

¹ Philippe MEIRIEU, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 1995, p. 150

² Philippe PERRENOUD, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 105

³ Ibid, p. 106 : "Une évaluation qui se veut formative fonctionne en effet comme un révélateur féroce :

— de l'absurdité de certains contenus, de certains objectifs de l'enseignement ;

— du flou et de l'irréalisme des niveaux de maîtrise visés ;

— de l'ignorance dans laquelle vit le système scolaire quant aux effets de l'enseignement en termes d'acquis réels.

- **la conviction que l'évaluation aide à apprendre et à enseigner**

Partant du principe qu'il n'y a pas d'apprentissage linéaire mais qu'on avance par essais, erreurs, tâtonnements, hypothèses, avec des temps de latence, d'avancée ou même d'accélération, il y a donc nécessité de s'arrêter régulièrement pour faire le point sur ce qu'on vient de faire afin que les élèves puissent construire des repères. Mais c'est aussi pour l'enseignant l'occasion de vérifier que ses hypothèses à lui sont pertinentes ou pas, et ce qu'il lui faut vérifier, corriger, retravailler dans ses conceptions et les situations d'apprentissage qu'il va proposer à ses élèves pour dépasser une difficulté nouvelle qui, par l'évaluation justement, vient d'être mise au jour..

- **la vérification que la réflexion sur l'évaluation et sa mise en place débouche nécessairement sur la transformation des pratiques**, par la réflexion qu'elles provoquent et les remises en cause qu'elles suscitent. La pratique de l'évaluation transforme le regard que l'on porte sur le savoir et sur soi-même, oblige à relativiser, dédramatiser, accepter l'erreur, et en même temps, pousse à une certaine exigence, stimule la créativité.

Mais je voudrais développer ici deux points, plus particulièrement :

- **la nécessité de l'évaluation pour vérifier qu'on apprend bien**

Dans une conception du savoir qui postule que celui-ci n'est pas fini, qu'il se construit, que l'individu construit, par conséquent, des repères provisoires, de plus en plus opératoires, l'élève comme l'enseignant peut développer une certaine angoisse. Comment peut-on construire sans repères stables, sur terrain mouvant ? Nous sommes tous tellement habitués à recevoir des réponses — avant même de nous être posé parfois les questions — qu'il nous est difficile d'accepter l'idée que plus on avance, plus on entre dans la complexité des savoirs, plus les explications simplificatrices et les règles deviennent insatisfaisantes. Si l'absence de repères peut créer des blocages, trop de réponses "simples" ou "clés en mains" provoquent des fossilisations sur le plan des savoirs parce que l'individu se cramponne de toutes ses forces à ce qui lui paraît solide et n'est plus capable d'accueillir un nouveau savoir, donc d'apprendre et de changer. Un certain nombre de simplifications en langue, par exemple, laissent croire aux élèves qu'on pourrait se contenter de moyens mnémotechniques ou de schémas bien pratiques pour maîtriser certaines notions grammaticales. A contrario, l'observation, la formulation et la confrontation des différentes hypothèses, l'expérimentation permettent de construire des repères — jamais définitifs mais toujours à complexifier — qui débouchent sur une représentation de la langue de plus en plus en phase avec la référence et une pratique de plus en plus aisée— qui n'exclut pas l'erreur de temps à autre et pendant un certain temps —. Il faut pour cela accepter que ce qu'on apprend ne puisse pas satisfaire complètement, au même titre qu'une nomenclature de type grammatical présente dans toutes les grammaires et qui paraît rassurante mais impossible à appliquer. C'est le cas, par exemple, pour le verbe "être" en espagnol. Là où le français dispose d'un mot, l'espagnol en propose deux, "*ser*" ou "*estar*"⁴. La grammaire, le plus souvent, ne fait que figer dans des règles les différents emplois de l'un ou de l'autre, alors qu'il s'agit plutôt de structures mentales qui fonctionnent en "binômes". Le sujet qui parle exclut, voire hésite entre deux emplois. Ce n'est pas forcément juste ou faux, c'est simplement possible. C'est le sujet parlant — l'énonciateur — qui choisit. Pour les élèves, c'est une situation très difficile, parce qu'il est bien plus confortable de fonctionner sans le doute, sans cette latitude qui fait le sens, propre à chacun.

D'autre part, dans une conception de l'apprentissage dans laquelle l'exercice d'application n'a plus droit de cité et que les activités de réinvestissement ou de décontextualisation sont nécessairement plus complexes que l'exercice structural, on peut se demander comment il devient possible de

⁴ Le premier définit, le second situe.

vérifier qu'on a bien appris et ce qu'on a appris exactement. Dans un exercice structural, en effet, il semble relativement facile de dire si telle notion grammaticale ou tel champ sémantique est maîtrisé ou pas ⁵. En revanche, dans un texte d'argumentation où l'élève doit mettre en oeuvre un certain nombre de compétences langagières et discursives en même temps, vont apparaître des erreurs, parfois nombreuses, touchant à des champs divers (orthographe, syntaxe, vocabulaire, raisonnement, analyse, illustration, etc.) qui risquent d'occulter d'autres aspects mieux maîtrisés mais "noyés" dans une complexité telle qu'on ne sait plus bien où il faut intervenir. Le travail d'évaluation permet de distinguer difficultés et maîtrises plus ou moins construites, les objectifs qu'il est possible de se fixer pour avancer et les formes de travail les plus adaptées à ces objectifs visés.

Il y a quelques années, j'ai été surprise par la question posée par une de mes stagiaires : "Travaillerais-tu de la même façon si tu n'étais pas aux Minguettes mais dans un établissement du centre-ville ?" Cette "pédagogie" qui semblait "réussir aux plus mauvais" — comme nous l'avons déclaré nous-mêmes à une certaine époque — était-elle suffisante, en termes d'exigence, pour "les meilleurs" ?

La réponse pour moi est affirmative mais cela ne fait que renforcer la nécessité d'évaluer le travail réalisé, dans les classes du secondaire, comme en classe Prépa ou en 1^{ère} année d'université, pour :

- rassurer et encourager : on apprend, on avance, on apprend telle ou telle chose
- comprendre et accepter la déstabilisation : on comprend mieux certaines choses mais on se sent moins sûrs qu'avant... mais on sait que ce n'est pas fini
- remettre en question : pourquoi ça n'a pas marché ici ou là ?
- questionner : que faudrait-il faire pour avancer encore ?
- ouvrir des perspectives : projets de travail
- mesurer le chemin parcouru depuis la dernière évaluation
- changer de regard sur le savoir (et le rôle de l'enseignant et de l'apprenant)

A la fin d'une activité, ou de façon plus régulière, plus "institutionnalisée" — malgré les difficultés, dans le secondaire, d'une pratique régulière qui pourrait s'apparenter au "conseil" — on peut s'arrêter un moment et réfléchir à ce qu'on a fait, ce qui s'est passé : les élèves sont invités par un bilan écrit ou des réflexions individuelles suivies d'une synthèse en petits groupes, à analyser ce qu'on a appris ; comment on l'a appris ; ce qui a facilité l'apprentissage ; ce qui l'a gêné ; ce qu'il faudrait modifier, rajouter, approfondir, etc. ⁶

On peut aussi pratiquer systématiquement l'évaluation d'un certain type "d'exercice" en vue de la préparation d'un examen qui permet une appropriation démultipliée pour tout le groupe : un élève volontaire présente son travail, comme il le ferait au moment de l'examen, mais ce travail devient matériau de réflexion et d'apprentissage pour tout le monde. ⁷

Et encore, les petits entretiens-bilans réguliers, d'un quart d'heure environ, pour faire le point, tout simplement et qui permettent une intervention plus individualisée. Ce sont des rendez-vous très prisés des élèves — ils ne s'y dérobent jamais — pendant lesquels, deux ou trois fois dans l'année, lorsque j'ai la chance d'être professeur principal d'une classe, on réfléchit ensemble. C'est un lieu important où je peux donner un conseil personnalisé, où ils peuvent faire état de difficultés, de

⁵ En réalité, c'est tout à fait illusoire et ce type d'exercice ne dit pas grand chose de l'objectif visé car l'exécution fait une part assez importante à l'aléatoire ou à des stratégies qui révèlent peut-être d'autres compétences mais pas forcément celles qu'on cherchait à contrôler.

⁶ Voir "La notation", in **DIALOGUE** Singulières résistances, n° 85, automne 1996, p. 43

⁷ Voir "Réussir au Bac : un vrai projet" in **DIALOGUE** Aider... ?, n° 69, mars 1990, p. 22.

dégoûts, de projets, de renoncements, d'ambitions qui nous aident à négocier une stratégie ou un contrat, où nous pouvons décider de commencer un travail de "remédiation" individualisé ou de constituer un petit groupe d'entraide.

Il va sans dire que c'est une pratique "gourmande" en temps et qui se heurte très fort aux pesanteurs institutionnelles que dénonce Philippe Perrenoud, comme il est rappelé au début de cet article.

• la nécessité de l'évaluation pour tenter d'éviter la manipulation.

Au GFEN, par nos mises en situation ou nos démarches, nous créons des contextes qui aboutissent presque nécessairement. L'appareillage des situations qui permettent de mettre au jour les représentations, de mettre ces représentations à l'épreuve dans la résolution d'un problème nouveau, grâce à une impasse créée de telle sorte qu'il est très difficile de s'y dérober, oblige l'apprenant à dépasser cette représentation et à se construire un nouveau savoir plus opératoire, qu'il faudra tout de même mettre au feu d'autres situations pour prétendre à la maîtrise. On peut légitimement dénoncer — et certains ne s'en privent pas — la part de manipulation présente dans la dynamique créée par l'agencement de situations qui débouchent presque inéluctablement là où nous avons prévu d'amener nos élèves ou nos stagiaires. "Presque nécessairement", "presque inéluctablement" parce que, heureusement, existe l'incontournable liberté de l'autre qui résiste et que je ne peux pas réduire.

La chance que nous avons de ne pas céder à la tentation de la toute puissance qui en découle mais aussi de ne pas tomber dans la contradiction avec notre engagement sur le terrain de l'émancipation, c'est de rompre avec la séduction et la domination en pratiquant systématiquement l'analyse de ce qui s'est produit, l'évaluation du travail effectué. Il s'agit de comprendre pourquoi telle situation a permis d'apprendre — et non pas telle personne —, les processus qui ont été mis en oeuvre, comment ils se sont transformés au fil des apprentissages, ou comment ils peuvent être modifiés pour devenir plus efficaces, le rôle des autres, les résistances qui commencent à céder, les perspectives que cela ouvre, ce que cela donne envie de savoir, en plus, etc.

C'est pourquoi, il n'est pas possible, pour nous, d'user de prétextes, quels qu'ils soient (manque de temps, public averti, etc.), pour nous y soustraire. Nous avons certainement à travailler le paradoxe suivant : avoir un projet pour l'autre, c'est déboucher sur la liberté, y compris le refus. C'est une question d'éthique.

Mis en ligne le 14 juin 2008