

Penser l'évaluation

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues du GFEN

Article publié dans la revue *Savoirs et Formation* de l'AEFTI,
n° 78, oct.-nov.-déc. 2010 (pp. 12-13)
Repris de GFEN (2009). *25 pratiques pour enseigner les langues*
Lyon : Chronique sociale (pp. 56-60)

Nous vivrions, à ce qu'il paraît, dans une culture de l'évaluation, les enseignants en premier lieu qui avons été longtemps élèves puis étudiants et sommes encore notés par notre chef d'établissement et notre inspecteur. Le reste de la société n'échappe pas davantage à cette préoccupation, obsession diront certains, mais l'École en "bénéficie" tout particulièrement. L'évaluation pourrait-on penser est une activité très pratiquée surtout en France : les stages sur ce thème se multiplient, les directives ministérielles pleuvent, les établissements sont classés, les enseignants sont notés et seront bientôt payés au mérite, s'ils n'y prennent pas garde, les élèves, bien sûr, y sont soumis constamment. En tout cas, dans une conception assez restrictive de l'évaluation, celle qui privilégie la notation, le contrôle, le classement. La pédagogie serait à abandonner et c'est l'évaluation qui devrait piloter maintenant le système éducatif, impliquant une mise en concurrence des établissements et les excès des tests d'évaluation¹ dénoncés pourtant à l'étranger².

On ne peut s'empêcher toutefois de se poser quelques questions et même de relever certaines contradictions : comment se fait-il que la validité des notes, par exemple, soit remise en question constamment, que tout le monde soit insatisfait et que, pourtant, l'on continue imperturbablement à en mettre ? Comment se fait-il que l'on évalue tous les aspects du système à tour de bras et que l'échec continue, que les écarts se creusent, que personne n'est satisfait de cette École,

- *ni les autorités* dont il faudrait analyser le discours négatif qui discrédite sans arrêt le travail des enseignants sans proposer d'alternatives positives et audacieuses ;
- *ni les enseignants* qui, si l'on en croit les sondages, vivent dans l'insatisfaction et croient de moins en moins pouvoir peser sur leur devenir ;

¹. "Au total, que l'on se retourne vers les études nationales ou internationales, vers les recherches qui portent sur les relations entre le testing et l'efficacité ou vers celles qui étudient les liens avec les inégalités scolaires, aucun consensus empirique ne se dégage actuellement autour des bienfaits de l'évaluation standardisée.", Nathalie Mons, "Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée", EACEA, Eurydice, août 2009, p. 24, eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/.../111FR.pdf

². Voir, par exemple, François Jarraud : "L'Angleterre remet en question l'évaluation", in <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2008/AngleterreremetquestionEvaluation.aspx>.
Ou : "Les instits anglais contre l'évaluation obligatoire." Plus de 10 000 enseignants anglais demandent la suppression des évaluations nationales. "Les évaluations sont mauvaises pour l'éducation" déclare Christine Blower, la secrétaire générale du plus important syndicat d'enseignants européen, le NUT. "Les évaluations sont mauvaises pour les enfants et mauvaises pour les enseignants. Elles encouragent l'enseignement pour le test et abaissent le niveau des études.",

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2009/09/21092009Accueil.aspx>

- *ni les parents* qui, soit vivent douloureusement l'échec de leur enfant, soit, parce qu'ils sont dans une course effrénée de recherche de réussite pour leur progéniture, cèdent très facilement au chant des sirènes médiatiques qui parent l'École de tous les maux ;
- *ni les élèves* qui, majoritairement, disent s'ennuyer en classe et qui ne trouvent pas de sens à ce qu'ils y font : "Dîtes, m'dame (ou m'sieur), à quoi ça sert l'anglais ou l'espagnol ou..."

Alors, que penser de tout ce battage autour de l'évaluation ? Sans doute faut-il commencer par lever un certain nombre de flous et d'ambiguïtés sur la notation, sur la pratique du contrôle, sur la notion d'erreur, etc. Et, bien évidemment, sur la fonction de l'évaluation, sanction ou aide pour ceux qui apprennent et enseignent.

La notion de mesure

Toutes les recherches sur la docimologie montrent le peu de fiabilité de la mesure. Les expériences existent depuis bien longtemps mais tout se passe comme si elles n'avaient jamais eu lieu. La plupart des enseignants ignorent, pour ne pas avoir eu l'occasion d'y travailler pendant leur formation les expériences réalisées en ce domaine depuis celles de Laugier en 1930, de la Commission Carnegie, jusqu'à celles de différents IREM en mathématiques³ — champ dans lequel on pense que la mesure est plus "objective" — en passant par celles de Rosenthal.

- 1930 : première expérience de multicorrection (Laugier) de copies d'agrégation d'histoire puisées dans les archives : la moitié des candidats reçus par un correcteur est refusée par l'autre ;
- 1932 : nouvelle expérience de multicorrection (Commission Carnegie) de copies du baccalauréat à Paris distribuées à 6 groupes de 5 examinateurs : forte dispersion des notes, aucune copie ne reçoit deux fois la même note, l'écart maximum des notes dépasse les prévisions ;
- à partir de 1975, plusieurs expériences menées par différents IREM (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) en France ne font que confirmer ces premiers constats ;
- mars 2008 : une étude de Bernard Suchaut montre à nouveau les forts écarts de notation selon les correcteurs et même entre les copies d'un même correcteur au Bac. L'auteur parle de "loterie des notes"⁴ ;
- dès les années 60, Robert Rosenthal découvre l'*effet Pygmalion* (prophétie auto-réalisante) : une expérience menée dans 18 classes d'une école primaire étasunienne montre comment les attentes positives des enseignants influencent la réussite des élèves⁵.

³. Voir : <http://www.pedagopsy.eu/docimologie.htm>

⁴. Bruno Suchaut, *La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*, IREDU (Institut de Recherche sur l'Éducation), mars 2008.

⁵. Voir : http://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Pygmalion

Toutes ces expériences mettent au jour le fait que

- l'évaluation est fortement teintée par la personnalité de l'évaluateur ;
- le choix du sujet et les conditions de passation ne sont pas sans influencer les résultats (à expliciter ?) ;
- les barèmes et les coefficients ne remplissent pas la fonction qu'on attend d'eux : pondération et plus grande fiabilité ;
- les enseignants ne sont pas de bons "prédicteurs" pour leurs élèves ⁶ ;
- le rôle des attentes est très important.

Face à ces expériences, force est de constater que les contrôles ordinaires ⁷ ne permettent pas de mesurer de façon fiable les performances des élèves et que l'évaluation est une entreprise beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Cette prise de conscience oblige à relativiser les résultats et à réfléchir aux conséquences souvent désastreuses de jugements peu valides, notamment dans le domaine de l'orientation.

D'autant qu'un certain nombre d'auteurs n'hésitent pas à considérer que la plupart des pratiques d'évaluation tiennent davantage de l'exercice du pouvoir que de l'aide à l'apprentissage. C'est le cas, notamment, de Philippe Perrenoud qui souligne le fait que *"certains enseignants souffrent le martyr devant les contradictions de leur rôle"* mais que :

"si la majorité des enseignants rejetaient profondément les notes et autres classements, le système n'aurait pas la force de les leur imposer ! Beaucoup y trouvent, de fait, en partie leur compte, pour diverses raisons. Peut-être est-ce, pour quelques-uns, selon la formule de Ranjard "un plaisir qui vient des enfers et qu'on n'ose regarder en face !" Peut-être est-ce simplement le seul moyen de pression efficace, du moins lorsque le risque d'échec est mobilisateur. C'est aussi une façon de scander la progression dans le texte du savoir, de réguler l'investissement et le rythme de travail de la classe (Chevallard, 1986). Ou encore l'inconsciente répétition de schémas autoritaires vécus et subis de l'enfance à la formation, puis dans l'institution scolaire..." ⁸

Différencier évaluation et contrôle

Un certain nombre d'outils plus récents, plus "modernes" mis en place ces dernières années nous amènent à nous poser un certain nombre de questions : sont-ils des moyens différents de se poser la question de l'évaluation ou sont-ils des avatars de la même logique ? Les grilles et les fiches que l'on trouve partout maintenant permettent-elles de dépasser les impasses de la mesure ou de l'insistance sur le déficit ? On nous oblige à produire des fiches comme on nous pousse à faire fleurir les *webquests* alors qu'il s'agirait qu'on réfléchisse tous ensemble à :

- ce qu'est une vraie pratique d'évaluation, en plus du contrôle :

C'est-à-dire se poser, au moins ces **trois questions** :

⁶. Voir l'enquête de Guy Avanzini (1987) citée par Gérard De Vecchi, "Les enseignants connaissent-ils bien leurs élèves" in *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Paris, 1992, p. 16.

⁷. Le scénario d'évaluation sur lequel nous reviendrons p. nous semble présenter des caractéristiques plus intéressantes du point de vue du contrôle des connaissances.

⁸. Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, 2e éd. 1999. Patrice Ranjard, *Les enseignants persécutés*, Robert Jauze, 1984.

- Qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent ?
- Comment je sais qu'ils ont appris ?
- Comment savent-ils, eux, qu'ils ont appris ?

Et, le plus dur, se forger des outils et des pratiques pour pouvoir répondre à ces trois questions.

- ce qu'est une recherche et un travail en autonomie :

C'est-à-dire tout à fait autre chose que de répondre à des questions produites par d'autres, même si elles apparaissent sur un écran de machine, ce qui fait évidemment très moderne, mais ne fait pas avancer notre affaire — c'est l'art de tout changer pour ne rien changer —.

Et la difficulté à penser le travail en autonomie autrement qu'en termes de travail solitaire, mais tout au contraire, un travail en interaction avec l'enseignant ou d'autres élèves, même si cela ne se fait pas en présentiel.

Des alternatives

Les alternatives existent depuis un certain nombre d'années. La réflexion est déjà bien avancée, aussi bien sur la question du contrôle, qui reste nécessaire à certains moments, que sur celle de l'information réciproque et de la conscientisation des processus par l'élève lui-même :

- la lecture au positif plutôt que la mise en évidence des "lacunes" et des manques ;
- l'évaluation formative et formatrice, à travers l'analyse réflexive à intégrer dans toute situation d'apprentissage.

D'autre part, de nouveaux outils d'évaluation ont fait leur apparition qui, s'ils demandent un effort au début, pour pouvoir s'y familiariser, offrent des perspectives bien plus encourageantes et pertinentes pour avancer avec nos élèves :

- le scénario d'évaluation ;
- le portfolio.⁹

La vigilance reste de mise. Et la nécessité d'un travail collectif.

Peut-être l'urgence serait-elle là : inviter les gens à travailler ensemble à réfléchir sur ces questions, où nous sommes loin d'être démunis, où il n'y a pas tout à réinventer (comme on aime à nous le faire croire, ce qui permet de démobiliser à outrance). Pas de leçons à donner : les recherches existent, les idées aussi, les modes de faire ne sont pas si sorciers ou inatteignables, l'envie et la passion des enseignants majoritairement disponible. En revanche, la volonté politique et les espaces institutionnels pas toujours au rendez-vous. Car on voit bien qu'il s'agit de tout autre chose et que cela touche aux enjeux de l'éducation et de la démocratie. Pas pour une école à 2 vitesses ou plus mais une école qui permette **l'accès au savoir et à la culture de tous**. Je suis persuadée que c'est ce qui anime la plupart d'entre nous.

⁹ Voir les propositions de pratiques en évaluation, p. 300.