

Profession
Enseignant

Évaluer sans dévaluer

Et évaluer les compétences

Gérard De Vecchi

hachette
ÉDUCATION

Profession
Enseignant

Évaluer sans dévaluer

Et évaluer les compétences

Gérard De Vecchi

hachette
ÉDUCATION

L'auteur

Gérard De Vecchi est professeur agrégé, maître de conférences en sciences de l'éducation. Il a été instituteur, professeur de collège et de lycée, formateur d'enseignants et de formateurs.

Ancien mauvais élève, il se sent particulièrement concerné par les problèmes d'évaluation et de relation maître-élèves.

Gérard De Vecchi a écrit de nombreux ouvrages, notamment chez Hachette Éducation : *Aider les élèves à apprendre* (2010), *Enseigner l'expérimental en classe. Pour une véritable éducation scientifique* (2006), *Une banque de situations-problèmes tous niveaux, 2 tomes*, (2004, 2005), *Faire vivre de véritables situations-problèmes, (avec Nicole Carmona-Magnaldi, 2002)* et *Faire construire des savoirs (avec Nicole Carmona-Magnaldi, 1996)*.

Mes plus vifs remerciements à Odile Chaix, Michèle Delbarre-Champeau, Marie-Odile Lefranc et Michelle Rondeau-Revelle, pour leurs remarques, conseils et encouragements.

Merci aussi à tous les enseignants de tous niveaux, qui m'ont cédé leur classe ou avec qui j'ai travaillé pendant de nombreuses années et qui ont choisi d'accorder une place privilégiée à l'élève. Enfin, ce travail n'aurait sans doute pas vu le jour sans les maîtres en formation et les élèves qui ont bien voulu m'accepter auprès d'eux pour un travail auquel ils n'étaient pas toujours accoutumés !

© HACHETTE LIVRE 2011 pour la première édition, 2014 pour la présente édition
43, quai de Grenelle, 75905 Paris CEDEX 15

www.hachette-education.com

ISBN : 978-2-01-000014-0

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Étymologiquement, « évaluer »
c'est faire apparaître de la valeur,
c'est valoriser !

Sommaire

<i>Introduction</i>	7
<i>Chapitre 1 : Des problèmes d'actualité à la problématique</i> ..	13
<i>Chapitre 2 : Une psychologie de l'évaluation ? Plus qu'un préalable, une réflexion incontournable !</i>	21
<i>Chapitre 3 : Une pratique de l'évaluation qui s'appuie sur le psychologique ?</i>	33
<i>Chapitre 4 : Une ou des évaluations ?</i>	43
<i>Chapitre 5 : La docimologie : une science que l'on préfère... ignorer !</i>	53
<i>Chapitre 6 : Faut-il bannir les notes ?</i>	65
<i>Chapitre 7 : Des exercices pour les évaluations sommatives ?</i>	77
<i>Chapitre 8 : Évaluer autrement que par les notes ?</i>	85
<i>Chapitre 9 : Compétences : quelques préalables !</i>	93
<i>Chapitre 10 : Quels outils pour évaluer et gérer la progression des compétences ?</i>	103
<i>Chapitre 11 : Les corrections... une activité particulièrement barbante ou un moment d'apprentissage privilégié ?</i>	115
<i>Chapitre 12 : Des appréciations... mais lesquelles ?</i>	121
<i>Chapitre 13 : L'autoévaluation... un leurre ?</i>	127
<i>Chapitre 14 : Métacognition... la vraie autoévaluation !</i> ..	135
<i>Chapitre 15 : Et l'évaluation... du maître ?</i>	143
<i>Chapitre 16 : Les inspections : pertinentes et utiles pour l'évaluation des maîtres ?</i>	155
<i>En guise de conclusion</i>	167
<i>Bibliographie</i>	171
<i>Index des fiches</i>	175

Introduction

Quelques remarques... naïves !

Avant, on utilisait les mots *contrôle*, *interrogation*, *sanction* ou *récompense*, qui se traduisaient par des *notes* et des *classements*. Maintenant, on parle d'*évaluation* (qui doit être *formative* et même *formatrice*), d'*autoévaluation*... mais, dans la majorité des classes, rien n'a été modifié en profondeur ! Les mots changent... plus difficilement les pratiques !

Pour l'élève, la finalité de l'école devrait être d'apprendre. En fait, pour lui, il s'agit surtout d'obtenir des notes correctes... pour ne pas avoir d'ennuis avec ses professeurs et ses parents ! Ainsi, de plus en plus, pour ceux qui apprennent comme pour les maîtres, « *l'enseignement ne se définit plus que comme la préparation à la prochaine épreuve*¹ » !

Pourtant, il est bon de rappeler que « *l'évaluation, même si elle produit des signes sociaux nécessaires, tels que notes ou diplômes, doit être au service des acquis, pour aider à les mesurer, pour leur donner visibilité, et pas le contraire [...] Est-on sûr que la préoccupation majeure des parents, des professeurs et de tous ceux qui interviennent au sein de ce système soit bien de savoir ce qu'ils [les élèves] ont acquis, connaissances, compétences, comportements, culture ?*² ».

Notre culture se définit par une *pédagogie de l'échec* ! Soit une dictée de 100 mots. Si faire 5 fautes mérite la note 0, que fait-on des 95 mots justes ? N'oublie-t-on pas un peu trop facilement qu'*évaluer c'est... donner de la valeur* ? Au lieu de mesurer les *progrès*, l'évaluation des élèves s'intéresse beaucoup plus à l'échec débouchant sur une logique de *compétition* et de *sélection*. Elle dégoûte de l'école et éloigne de nombreux enfants qui auraient pu y réussir. « *Le gavage est venu avant l'appétit, et a provoqué l'écoeurement*.³ »

On sait depuis longtemps la *relativité de la valeur de notes* qui ne disent rien sur la réalité du travail réalisé et sur les obstacles rencontrés.

1. D'après une formule de Philippe Perrenoud.

2. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, juillet 2005.

3. Albert Jacquard, *L'équation du nénuphar. Les plaisirs de la science*, Calmann-Lévy, 1998.

Pourtant, on continue à en mettre ! Les parents ne demandent pas à leur enfant : « *Qu'as-tu appris aujourd'hui ?* », ce qui serait logique puisque c'est pour cela que l'élève va en classe, mais, « *Quelles sont les notes que tu as eues ?* » ou, pire : « *As-tu eu de bonnes notes ?* »

Et l'enseignant ? Quand les résultats sont mauvais et qu'il affirme, dans la salle des professeurs, que « *les élèves sont nuls* », se pose-t-il réellement la question de sa part de responsabilité ?

Il est vrai que son métier est l'un des plus difficiles au monde ! On lui demande d'être **en même temps juge et formateur** ! Il doit sans cesse porter deux casquettes... et il n'a qu'une seule tête !

Évaluer... mais pour qui ? Les pratiques courantes n'ont **pas de sens pour les élèves...** et c'est pourtant au premier chef pour eux que les évaluations devraient être faites !

Les élèves se sentent sans cesse **jugés en tant que personnes**, même quand ce n'est pas l'intention du maître qui ne veut juger que leur *travail*. Et, en même temps, l'enseignant doit amener chaque enfant ou adolescent à avoir confiance en lui et à devenir autonome !

Les **compétences** sont mises en avant dans toute l'Europe. Beaucoup de professeurs, en particulier dans le secondaire, s'en méfient ou même les refusent. Pourtant, ce n'est pas seulement les savoirs qui sont importants mais aussi leur possible mise en application. En effet, « *je doute que la connaissance de la définition de l'adjectif qualificatif ou sa reconnaissance dans une phrase permette d'estimer la capacité de s'exprimer et de dialoguer. On peut connaître par cœur toutes les règles, tous les tableaux, toutes les définitions, réussir tous les exercices Bled... et être incapable d'exprimer clairement une pensée développée, de faire un discours ou un texte*¹ ».

Les polémiques incessantes, qui tournent autour de l'évaluation, témoignent que celle-ci est hautement liée à des **valeurs éthiques**, pour ne pas dire *idéologiques*. Aujourd'hui, on demande de plus en plus aux enseignants et aux inspecteurs d'entrer dans une nouvelle forme de gouvernance : le **pilotage par l'évaluation**. Pourtant, « *on le sait bien, le pilotage par l'évaluation et les pourcentages est une catastrophe. Il entraîne une baisse de niveau en obligeant les enseignants à ne se focaliser que sur les éléments évalués et évaluables. Il n'offre qu'une vision étroite des apprentissages et même des missions de l'éducation. Que deviennent*

1. Pierre Frackowiak, « Les trous noirs de l'évaluationnisme », *Café pédagogique*, 25 avril 2010. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2009/03/FrackLestrousnoirs.aspx>

la citoyenneté, la coopération, la recherche, le tâtonnement, l'expression, l'autonomie ou la responsabilité ? Ce qui s'applique à la production industrielle ne fonctionne pas dans le domaine éducatif. Nous sommes nombreux à avoir choisi l'éducation justement parce qu'on n'y appliquait pas encore ce qui s'avère si désastreux en dehors : la concurrence sauvage, l'égoïsme régressif, la compétition déshumanisante¹ ».

Enfin, on se sert beaucoup des analyses comparatives des résultats dans différents pays pour faire passer des lois ou imposer des programmes dont le but n'est plus l'apprentissage des élèves mais l'amélioration des scores aux futures épreuves internationales !

Alors... Quelles *stratégies*, quels *outils* et quel *état d'esprit* pour gérer ces paradoxes... et peut-on véritablement les gérer ?

Une « évaluationnite »... mais pour quoi ?

Aujourd'hui, l'évaluation est à la mode. On en utilise de toutes sortes (individuelles, collectives, certificatives, sommatives, formatives, formatrices, diagnostiques, critériées, etc.).

ÉVALUER... TOUJOURS ÉVALUER ?

« En France, dans le secteur éducatif, nous ne sommes pas encore totalement entrés dans une *culture de l'évaluation*, contrairement à d'autres pays comme l'Espagne, la Grande-Bretagne, le Canada, les États-Unis ou la Nouvelle-Zélande, pour qui ces *modèles de marché* se sont étendus largement à l'École. La recherche des bonnes pratiques, le *benchmarking*² sont monnaie courante. Les écoles y sont notées, cotées comme sur une place qui pourrait s'apparenter à une place boursière. Ces notes conditionnent à leur tour la manière dont les sponsors vont participer au financement des établissements. Pour les apprenants (à l'école ou en formation continue), la notation est permanente : chaque acquis cognitif est mesuré, chaque performance consignée. Les enseignants sont eux aussi évalués, par les élèves ou les étudiants et la hiérarchie.

Cette fièvre des comptes m'amène finalement à une interrogation : **qu'est-ce qui n'est pas évalué ?** Sans doute l'essentiel : notre degré d'angoisse devant l'incertitude³ » auquel on pourrait rajouter notre désir individuel et collectif de tout maîtriser !

1. Sylvain Grandserre, *Lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale : Arrêtez, vous me faites mal... travailler*, Chronique sociale, 2010.

2. Le *benchmarking*, en français référenciation, étalonnage ou parangonnage, est une technique de marketing qui consiste à étudier et à analyser les techniques de gestion, les modes d'organisation des autres entreprises afin de s'en inspirer et d'en retirer le meilleur.

3. D'après Marie-Françoise Bonicel, « Évaluation mal-faisante qui morcelle ou évaluation bien-faisante créatrice de liens ? », sur le site de Jacques Nimier : <http://www.pedagopsy.eu>

Pourtant, en 2005, une recherche menée par des inspecteurs généraux et initiée par le ministère, posait déjà le problème : « *On peut même se demander si, comme cela a été reproché par exemple aux États-Unis à propos de la mise en place de tests, les différentes modalités de mesure des acquis ne finissent pas par prendre le pas sur la définition préalable et l'attention portée aux acquis que vise l'école.*¹ »

Et cela n'a fait que s'amplifier ! Selon les enquêtes sur le temps de travail des maîtres, « *quand on considère la multiplicité de leurs tâches (de la préparation des cours aux activités d'animation périscolaires, en passant par le suivi des élèves, le travail avec les collègues, les rencontres avec les parents, etc.), le poids horaire de l'évaluation des élèves témoigne de l'importance de la place qu'occupe cette dernière dans le métier d'enseignant [...] L'évaluation des élèves, représenterait entre 18 et 20 % du travail hebdomadaire des enseignants*². »

Et en France, comme si cela ne suffisait pas, un certain ministre³ de l'Éducation a même considéré qu'il fallait absolument organiser une évaluation des élèves de CM2... en milieu d'année scolaire pour, soi-disant, renseigner les maîtres sur leurs difficultés... comme s'ils avaient attendu cela pour connaître les acquis et les obstacles sur lesquels ils devaient encore travailler !

Comme l'écrit Pierre Frackowiak :

« *1° L'évaluationnisme a renforcé le poids des exercices au détriment de la multiplication des situations de construction du savoir.*

2° L'évaluationnisme a conforté les tenants de la transmission, rejetant la pédagogie dans le domaine de l'art ou de l'artisanat en la limitant au talent, à la capacité de séduction, à l'autorité naturelle.

*Le malheur de l'école, c'est que ce système d'évaluation a été imposé et s'est imposé comme s'il était une évidence qui ne se discute même pas ou même plus, comme s'il était naturel, logique, moderne.*⁴ »

L'évaluation doit-elle correspondre à un objet d'asservissement ou, au contraire, peut-elle devenir un moyen privilégié de formation ?

1. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, op. cit.

2. Ministère de l'Éducation nationale, *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège*, <http://www.education.gouv.fr/stateval>

3. Xavier Darcos, en janvier 2009, poursuivi depuis par Luc Chatel.

4. Pierre Frackowiak, *L'école démocratique, L'évaluationnisme, le malheur de l'école*, <http://www.skolo.org/spip.php?article257>

Faudrait-il donc... ne plus évaluer ?

Tout ce qui précède n'a pas pour but de contester le bien-fondé de l'évaluation mais d'en pointer les dérives afin de mieux répondre à ce que devraient être ses véritables finalités. « *Comme tout autre service public, le système éducatif doit rendre compte à ses usagers et aux citoyens de l'atteinte des objectifs qui lui sont fixés. Ses responsables ont besoin d'apprécier ses points forts et ses points faibles, ils ont besoin d'outils qui leur permettent d'envisager des mesures qui permettent d'améliorer ses résultats (et non de justifier des réformes imposées). Tournée vers les élèves, utilisée pour réguler le cours et en partie partagée avec les autres enseignants, l'évaluation a un rôle déterminant à jouer*¹. » Nous verrons comment elle peut être précieuse pour les élèves et comment ses résultats constituent pour le maître un bon indicateur lui permettant de mesurer la pertinence de ses démarches pédagogiques et de son action, en un mot de s'auto-évaluer.

Maintenant, il va s'agir de déterminer **quel type d'évaluation** mettre en place et comment le gérer pour que ce qui devrait constituer ses véritables finalités soit effectivement atteint !

Évaluer, oui... mais pas n'importe comment !

Mettre en œuvre une évaluation performante et efficace des élèves, ce n'est pas simplement changer d'outil ; c'est **entrer dans un projet pédagogique impliquant**. Lorsque l'on veut remplacer une pièce d'un puzzle, la seule qui puisse la remplacer... c'est la même ! Pour modifier un aspect de sa pédagogie, il est nécessaire d'en transformer aussi quelques autres pour que la nouvelle pièce puisse être intégrée et qu'on aboutisse à une cohérence. Ainsi, le processus de changement de son évaluation peut amener des réactions en chaîne qui vont modifier toute sa pédagogie, ce qui... est loin d'être un mal !

1. D'après : *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *op. cit.*

1. Des problèmes d'actualité à la problématique

De nombreux termes sont utilisés pour définir l'évaluation :

- noter, contrôler, vérifier (les connaissances), mesurer (le niveau) ;
- valider, juger, récompenser... ou sanctionner, sélectionner ;
- remédier, former... s'évaluer.

Des termes dont on voit que les **finalités sont parfois opposées** !

Alors... quelle(s) évaluation(s) ?

Quelles représentations les enseignants se font-ils de l'évaluation ?

Les mots utilisés pour parler de l'*évaluation* sont significatifs ! Tous les maîtres, les parents, les membres de l'administration... et les élèves sont loin d'en avoir la même conception !

L'ÉVALUATION... DIFFÉRENTE POUR CHACUN ?

Lorsque l'on demande aux enseignants de définir brièvement l'évaluation, on obtient des réponses aussi diverses que :

Évaluer c'est...

« Vérifier le niveau d'apprentissage atteint par chaque élève. »

« Mesurer l'effort. »

« Observer l'élève pour le guider. »

« Former en évaluant quand ils construisent leurs connaissances. »

« Tester la validité de mon enseignement. »

Et pourtant, tous les maîtres doivent suivre les mêmes instructions ministérielles. Ils doivent évaluer leurs élèves... et les évaluent effectivement. Cela nous fait entrevoir l'ampleur du problème. Il touche aussi bien les **méthodes pédagogiques** employées que les **valeurs** sous-jacentes défendues par chaque personne !

FICHE 1.1

Quand on considère la multiplicité des tâches évaluatives (de la préparation des épreuves aux corrections, sans oublier le suivi des élèves, le travail avec les collègues, les rencontres avec les parents, etc.), le poids horaire que l'on y consacre témoigne de l'importance de la

place qu'occupe l'évaluation dans le métier d'enseignant. En collège par exemple, le temps consacré simplement aux préparations et aux corrections représenterait entre 18 et 20 % du travail hebdomadaire des enseignants.

En fait, l'évaluation se révèle comme étant **une des tâches les plus lourdes et les plus complexes** du métier d'enseignant.

Quelles pratiques d'évaluation sont mises en œuvre ?

Un questionnaire proposé à des professeurs de collège¹ montre que, dans leur grande majorité (95 %), ils considèrent que l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage de l'élève et pensent qu'évaluer est une pratique majeure de la professionnalité enseignante.

À leurs yeux, l'évaluation paraît avoir pour principales fonctions la *mesure* et la *vérification*. Ce sont « *les aptitudes à mobiliser, restituer, transférer des savoirs et savoir-faire qui sont essentiellement mises en œuvre, en particulier dans les disciplines où le corpus de connaissances est particulièrement important (en SVT, en histoire-géographie) ou précis (en mathématiques, en physique-chimie), tandis que l'autonomie et la créativité sont surtout sollicitées dans les disciplines artistiques et littéraires. Les compétences transversales et les savoir-être ne seraient que peu pris en compte dans les évaluations*² ».

De fait, environ 95 % des enseignants, toutes disciplines confondues (les taux allant de 84 % dans les disciplines artistiques à 98 % en langues vivantes), déclarent évaluer seulement pour mesurer les acquis des élèves dans une logique d'**évaluation sommative**.

Les pratiques en lycée sont très voisines de celles du collège. En ce qui concerne le primaire, on se préoccupe un peu plus des compétences et des savoir-être.

Les attentes des enseignants en matière d'évaluation des élèves

Les enseignants insistent particulièrement sur leurs besoins de formation, en particulier pour l'évaluation des compétences et pour les méthodes à mettre en œuvre dans l'utilisation des outils mis à

1. Nicole Braxmeyer, Jean-Claude Guillaume et Jean-François Lévy, DEP C3, *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège* : www.education.gouv.fr/stateval

2. *Les pratiques d'évaluation des enseignants au collège*, *ibid*.

leur disposition... Ils éprouvent en outre le besoin de temps pour tirer profit des évaluations, pour se concerter et échanger sur leurs pratiques. Enfin, ils font part de leur souci de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves.

Et les élèves ?

Les notes obtenues sont la principale finalité des élèves... pour ne pas dire la seule ! Ils ne travaillent pas pour *apprendre* mais pour ces sacro-saintes *notes* !

L'erreur est perçue comme une *faute* et beaucoup d'élèves préfèrent parfois ne pas répondre plutôt que de risquer de se tromper. Ainsi, dans les enquêtes internationales, « *le nombre de non-réponses a été plus important en France que dans la plupart des autres pays de l'OCDE. Les élèves français ont peur de l'erreur*¹ ».

D'après le baromètre annuel de l'Éducation (2008), se rapportant aux enfants habitant dans des quartiers populaires², près de 30 % des élèves interrogés « *ne lèvent jamais ou pas très souvent le doigt en classe* ». Parmi eux, 56 % expliquent cette absence de participation une fois de plus par « la peur de se tromper ou la méconnaissance des réponses ». Selon le même document, moins d'un collégien sur deux sollicite l'enseignant quand il ne comprend pas.

De nombreuses évaluations sont vécues comme injustes. Parfois les élèves ne comprennent pas pourquoi ils ont obtenu telle note ; il en est de même quand ils la comparent avec celles de leurs camarades.

D'une discipline à l'autre, les *bonnes* et les *mauvaises notes* ne se situent pas au même niveau. 8/20 peut être considéré comme un bon résultat dans une discipline et 12/20 comme un résultat très moyen dans une autre. Cette différence se retrouve aussi d'un enseignant à l'autre.

Tout cela n'est-il pas logique puisque les élèves sont rarement sollicités dans l'élaboration et l'exploitation de l'évaluation ? De plus, nombreux sont les enseignants qui n'annoncent pas leurs objectifs aux élèves.

1. Voir paragraphe suivant.

2. Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires, septembre 2008.

QUELQUES REMARQUES QUE FONT SOUVENT LES ÉLÈVES QUAND ON LEUR DEMANDE DE S'EXPRIMER SUR LEURS INTERROGATIONS ÉCRITES¹

- « J'apprends ma leçon et j'ai quand même des mauvaises notes. »
- « Que je travaille ou non, j'ai les mêmes notes. »
- « On nous prévient pas quand il y a une interrogation et c'est toujours quand j'ai mal appris². »
- « On me demande toujours ce que j'ai pas appris, alors à quoi ça sert que j'apprenne. »
- « Je préfère ne pas répondre que d'avoir faux. »
- « Le professeur va me dire après ce que j'aurais dû faire. Ça sert plus à rien. »
- « Quand je sais faire quelque chose, c'est pas noté : c'est injuste. »
- « Quand j'ai pas compris avant mais que je comprends à la correction et que je saurais le refaire, ma mauvaise note je la garde. »
- « La correction, le professeur de maths il la fait que pour les bons élèves. »
- « Quand je rate une interro, je me sens méprisé par le prof. »
- « Des fois, quand j'ai une interrogation, j'ai mal au ventre³. »

Quant à l'état d'esprit dans les établissements scolaires et la relation élève-professeur, qui peut affirmer qu'il ne porte pas en lui quelques souvenirs douloureux de sa scolarité ? On pourrait en donner mille exemples. Cela est bien sûr déterminant dans les apprentissages et notre système, essentiellement tourné vers les contenus des programmes, ne s'en préoccupe pas assez !

Nous en donnons simplement deux exemples pour illustrer le propos.

- Noémie (14 ans) : « *C'est difficile d'être attentif avec certains professeurs qui nous mettent mal à l'aise en classe. Moi, quand un professeur est très autoritaire, quand il crie, je me tais et je ne fais plus rien. Quand j'aime pas un professeur, je peux pas bien travailler. J'ai souvent mal au ventre. Une fois, en maths, j'ai été obligée de sortir, je suis allée vomir et il m'a punie parce que je n'ai pas demandé la permission de sortir. Quand c'est comme ça, je ne sais plus rien faire, j'ai peur de me tromper et j'ai de mauvaises notes.* »

1. Nous reviendrons sur d'autres remarques concernant les *corrections* au chapitre 12.

2. Une enquête faite auprès des enseignants précise que, dans presque toutes les disciplines, 90 % à 95 % d'entre eux déclarent annoncer à l'avance les évaluations à leurs élèves. Une réalité ou une réponse *éducativement correcte* ?

3. La France est de loin le pays d'Europe dans lequel les élèves sont le plus stressés... malgré ce que disent les traditionnalistes qui considèrent l'école d'aujourd'hui comme particulièrement laxiste !

- Le second exemple est intéressant car il compare le système français à ce qui se passe en Finlande, pays que l'on ne cesse de citer comme modèle... mais que nos responsables politiques se gardent bien de vouloir imiter !

Extrait d'un entretien avec deux élèves qui ont connu les deux systèmes, Kalle Pessala (KP) et Martin Laitinen (ML) interrogés par Päivi Sihvonen (PS)¹ :

KP – *En France, par exemple, il faut apprendre les choses par cœur. Je trouve ça idiot. On oublie tout dès qu'on passe à la chose suivante. Ici, on apprend plus en faisant, on est actif(s) et on peut choisir sa façon d'apprendre.*

ML – *Il faut vouvoyer les professeurs en France, il faut dire Monsieur ou Madame. En Finlande, on peut tutoyer presque tous les profs ; du coup il y a moins de distance entre eux et nous, les profs paraissent plus proches des élèves et l'atmosphère est plus sympa.*

PS – *Mais dans ce cas, les enseignants finlandais ont-ils assez d'autorité en classe ? Est-ce qu'ils arrivent à vous faire travailler ?*

KP – *En fait, quand un prof est sympa, on a envie de travailler bien, même si on n'aime pas la matière qu'il enseigne.*

[...]

KP – *Je sais que dans l'école où j'étais [collège français] on veut surtout préparer les élèves pour le lycée et on fait tout pour éliminer les élèves qui n'ont pas le niveau nécessaire. Dès le début du collège, le lycée est comme une obsession pour tout le monde. C'est fou ! Si un élève a une mauvaise note, le prof lui dit tout de suite qu'il ne pourra jamais rien faire d'autre que ramasser les poubelles... Ici, on est plus tranquille. Et puis, il n'y a pas cette compétition permanente entre les élèves comme dans ma classe en France. Parfois, on se demande entre copains quelle note les uns et les autres ont eue, mais c'est tout. Je trouve qu'on est mieux ici [en Finlande].*

Les évaluations internationales

Plusieurs enquêtes internationales ont comparé les acquis des élèves dans divers pays. Il s'agit en particulier de celles réalisées par l'OCDE² menées depuis une dizaine d'années. Elles se donnent pour objectif de

1. « L'école en Finlande », *Cahiers pédagogiques*, dossier n° 432.

2. Organisation de coopération et de développement économiques.

mieux identifier les points forts et les points faibles des différents systèmes éducatifs. La plus connue, celle que l'on met sans cesse en avant lorsque l'on veut montrer que les résultats en France sont déplorables, est PISA¹. Elle s'est penchée sur la connaissance de la langue maternelle, la culture mathématique et la culture scientifique des élèves de 15 ans. Les élèves sont évalués non pas sur des connaissances au sens strict, telles qu'elles apparaissent dans les programmes, mais sur leurs capacités à mobiliser et à appliquer leurs savoirs dans des situations diverses, parfois très éloignées de celles rencontrées dans le cadre scolaire².

Une mode actuelle consiste à vouloir s'appuyer sur ces résultats pour déterminer les modifications à apporter aux programmes et à la manière d'enseigner. Cela constitue ce que l'on appelle le pilotage par l'évaluation.

Et les évaluations nationales ?

Elles sont pratiquées en France depuis de nombreuses années à la sortie des classes de CE1 et de CM2. En 2009, les évaluations de CM2 ont suscité un rejet massif de la part des maîtres. Étaient-elles utiles ou inutiles (car dévoreuses d'argent et d'énergie dépensés pour pas grand-chose) ?

« Le refus n'est pas venu du fait d'évaluer en lui-même mais de la manière dont cela a été présenté aux enseignants et au public. Initialement prévue pour détecter les obstacles les plus importants sur lesquels il faudrait insister, cette activité est devenue un enjeu politique [...] Maintenu dans un profond secret, dévoilé au dernier moment, alors que les relations étaient déjà exécrables entre le ministre et les enseignants du primaire, elle a été tout de suite perçue comme un instrument politique et non comme un outil de gouvernance du système éducatif³. »

« Tel que cela semble être fait aujourd'hui : une procédure qui vise à évaluer les élèves... ou à dévaluer l'École ? [...] Qui pourrait défendre sérieusement des évaluations secrètes, inadaptées, mal placées (dans l'année), dont la correction aberrante allait fabriquer mécaniquement de l'échec scolaire ?⁴ »

1. *Progress in International Reading Literacy Study*.

2. Résultats pour la France, sur 30 pays : compréhension de l'écrit : 17^e rang ; culture scientifique : 19^e ; culture mathématique : 17^e.

3. François Jarraud, « Évaluation : le système éducatif à un tournant », *Café pédagogique*, 2009.

4. Sylvain Grandserre, « Baisse des performances : quel rapport une société, jamais à satiété de consommation, entretient-elle avec des apprentissages complexes ? », *Café pédagogique*, 2009.

Pour autant, faut-il évacuer toute forme d'évaluation générale du système scolaire ?

« Depuis quelques années on multiplie les procédures pour améliorer l'évaluation : commission de barème, commission d'harmonisation, évaluation nationale (en 6^e...), cahier de bord... Pour ma part, tout en voyant l'utilité de ces mesures, je crois qu'une évolution des esprits sur l'évaluation est indispensable. L'extrême rigueur et le laxisme sont proches (les extrêmes se touchent !). On passe facilement de l'un à l'autre car c'est toujours une solution de facilité. La difficulté se situe dans la prise en compte de la complexité de l'évaluation. C'est là que le changement d'état d'esprit est nécessaire me semble-t-il. Alors nous serons moins enclins à nous accrocher à nos notes, moins sûrs de nos jugements définitifs sur les élèves dans l'orientation. Une souplesse s'introduira dans les procédures¹. »

Les questions qui se posent et qui fondent notre problématique

Elles sont nombreuses !

Pourquoi évaluer, quoi évaluer, comment évaluer... et qui doit évaluer ?

- Que signifie véritablement *évaluer* ?
- Noter pour classer, comparer, informer, sélectionner ne suffit pas. D'une manière générale, quelles finalités assigner à l'évaluation ?

Quels outils, quelle démarche générale mettre en œuvre ? Sur quels fondements scientifiques s'appuyer pour obtenir des résultats rigoureux, fiables... et utiles ?

D'une manière plus pragmatique :

- Comment évaluer *pour* et non *contre* l'élève ? Mais évaluer sans dévaluer, n'est-ce pas... démagogique ? Alors, peut-on réellement évaluer sans dévaluer ? Quelle place donner au psychologique et aux difficultés des élèves ? Comment lutter contre les jugements globaux et démobilisants du type « *Élève fainéant* » ou « *Je suis nul en maths... ou ailleurs* » ?

1. Jacques Nimier, « Les facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes », PedagoPsy.eu

- Quelle est la véritable valeur des notes ? Que signifie exactement une note, et entre autres ce fameux 10 sur 20 qui semble satisfaire tout le monde, élèves, parents, administration et souvent professeurs ? Pourrait-on s'en passer ?
- Que faire pour qu'une évaluation soit réellement *formative* ? Comment faire pour que l'évaluation ait du sens pour les élèves, pour qu'ils puissent l'utiliser pour progresser ? Comment aider les élèves à prendre conscience de leurs obstacles et comment les amener à les dépasser ?
- Quelle valeur accorder aux appréciations données ? Comment les rendre réellement utiles ? Les corrections des contrôles, des exercices et des devoirs sont-elles vraiment efficaces ? Dans le cas contraire, comment leur rendre leur véritable statut ?
- La multiplication d'outils de plus en plus sophistiqués (on parle parfois d'*ingénierie didactique*) résout-elle vraiment les problèmes ?
- Comment ne pas évaluer uniquement les connaissances mais aussi les compétences (avec savoir-faire mais aussi savoir-être...) ? Peut-on proposer une stratégie d'évaluation qui ne soit pas trop lourde et tout de même efficace, aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant ?
- La co-évaluation et l'auto-évaluation : un leurre des *pédagogistes*¹ ou une démarche indispensable qui peut réellement donner du sens aux apprentissages ?
- Comment valoriser le temps que le maître consacre à l'évaluation ?
- Comment informer clairement les parents sur les résultats de leurs enfants ?
- Quelles utilisations faire de ces résultats au sein de la classe, de l'établissement scolaire et au plan national ?
- ... Et peut-on répondre à toutes ces préoccupations ?

Évaluer autrement : un simple changement d'outils... ou une révolution copernicienne ?

1. Terme péjoratif utilisé par les tenants des pédagogies traditionnelles.

2. Une psychologie de l'évaluation ? Plus qu'un préalable, une réflexion incontournable !

Pour beaucoup d'enseignants, évaluer consisterait essentiellement à concevoir ou à choisir des exercices qu'il s'agirait de *donner à faire* aux élèves. Au fond, évaluer serait un acte surtout *technique*. En fait, plus que toute autre activité pédagogique, l'évaluation ne dépasserait-elle pas le *faire* ? Ne serait-elle pas chargée d'une **dimension psychologique forte** et, pour tout enseignant, ne serait-il pas **indispensable d'y avoir réfléchi** longuement ?

Je demande parfois à des enseignants en formation de retrouver dans leur mémoire une situation dans laquelle ils ont été évalués scolairement et qui les a fortement marqués. Puis, ceux qui le désirent la présentent brièvement aux autres.

En voici quelques exemples.

« J'ai très mal vécu ma première interrogation orale au tableau. J'étais très timide et je ne suis pas arrivé à dire ce que je savais. J'ai eu une mauvaise note et le maître m'a dit que je n'avais pas appris ma leçon. J'ai trouvé ça très injuste et je n'ai rien dit. Le pire c'est que pour toutes les interrogations orales qui ont suivi, je pensais à la première et ça m'handicapait beaucoup. »

« Au catéchisme, un jour on devait chercher et choisir une image et en donner une interprétation. J'avais choisi le visage d'un clown et j'avais expliqué pourquoi. Tout le monde m'a regardée et n'a fait aucun commentaire. J'ai eu honte de moi. »

« J'étais une très bonne élève. L'année du brevet, on m'a demandé en interrogation de définir le mot monarchie. J'avais tout appris par cœur. Et j'ai récité la définition du mot démocratie. J'ai eu zéro et j'ai trouvé cela injuste car tout était exact sauf un mot ! »

« Dans une classe de l'école primaire, je me rappelle qu'à la fin de chaque page du cahier, la maîtresse mettait toujours une note, positive ou négative. Mais elle ne m'expliquait jamais pourquoi ; et chaque fois qu'elle allait noter, cela me faisait peur. »

« Il y a plus de quarante ans de cela ! J'étais arrivée dans une nouvelle école. Un monsieur est entré dans la classe ; c'était le directeur. Je ne me suis pas levée et je ne l'ai pas salué, ne connaissant pas les habitudes de l'établissement. Mon institutrice m'a dit que j'étais une mauvaise élève, très impolie et qu'elle ne s'attendait pas à cela de moi. J'ai cru que j'avais fait quelque chose de terrible... mais je ne savais pas quoi ! »

« Je n'étais pas un bon élève. Un jour, j'ai fait un devoir de maths en m'appliquant particulièrement. J'y avais passé beaucoup de temps. Le professeur a prétendu que j'avais copié sur un camarade et a refusé de me noter en me disant que si je voulais une note, ce serait un zéro ! »

« Quand j'ai obtenu mon baccalauréat, j'ai été très contente parce que ma mère pensait que je ne l'aurais jamais ! »

Force est de constater que les moments qui reviennent en mémoire sont **presque toujours négatifs** et qu'ils **portent essentiellement sur des détails en apparence insignifiants** qui passent le plus souvent inaperçus pour l'enseignant.

Dans l'analyse qui suit la présentation des situations de chacun, les mots qui reviennent le plus souvent sont : *injuste, culpabilisant, décourageant, à sens unique, douloureux, traumatisant, dévalué...* et pourtant la plupart des enseignants sont d'anciens bons élèves ! Quelquefois, même à travers une évaluation positive, on ressent un problème (« *ma mère pensait que je ne l'aurais jamais* »). Enfin, face à un élève performant, certains se débrouillent encore pour y glisser du négatif : par exemple, un professeur qui reproche à une très bonne élève de s'amuser : « *Il faudra mettre sur ta poitrine "prix d'excellence" pour qu'on s'en aperçoive !* »

On connaît tous les effets que peuvent avoir les mauvaises notes ou appréciations sur beaucoup d'élèves... mais on l'oublie parfois en ne s'intéressant qu'aux résultats.

D'une manière générale, on mesure mal l'impact de certaines attitudes des maîtres face à l'évaluation, qu'elle soit positive ou négative. Quand elle est positive, elle peut induire chez les élèves un sentiment de fierté, une certaine satisfaction couronnant la réussite : tant mieux ! Mais quand elle est négative...

Aurore (13 ans, assez bonne élève), lors d'un entretien : « *Avec certains professeurs, quand j'ai une mauvaise note, je me dis qu'il faut que je la*

rattrape. Mais avec d'autres professeurs, quand j'ai une mauvaise note, je sens son regard, je me sens nulle, j'ai plus envie d'écouter, je sais pas trop dire pourquoi, j'ai l'impression qu'il me méprise et que j'y arriverai jamais. Et la fois suivante, je redoute, je perds une partie de mes moyens et dans ces cas j'ai envie de m'enfuir. Je dois être trop sensible. »

Des exemples de ce type, il y en a à foison !

C'est encore bien plus flagrant quand on interroge les élèves de lycée qui se sentent encore plus facilement « nuls », « incapables de »... Ce qui est intéressant c'est de constater que le plus souvent ils vivent cela comme un manque de *leur part* : ce n'est pas le professeur qui fait une « faute professionnelle » ; ce sont eux qui sont « trop sensibles » ou « nuls » ou...

Quand on est enseignant, on croit à peu près connaître ses élèves mais on n'entrevoit que la « surface du lac ». Les élèves « lisent » beaucoup plus dans le regard du maître que le maître dans celui des élèves, préoccupé qu'il est par ses objectifs, son programme... En fait, on ignore presque tout de ce qui se passe dans la tête des enfants et des jeunes quand il s'agit de données d'ordre psychologique. Deux mécanismes psychiques sont particulièrement intéressants.

L'effet d'attente

On l'appelle aussi **effet Pygmalion** ; il peut largement influencer sur le travail et les résultats de certains élèves.

Rappelons la démarche suivie par un psychologue américain, Robert Rosenthal¹.

Il eut un jour l'idée de prendre deux groupes de six étudiants. Il donna à chacun cinq souris grises afin qu'ils tentent de leur apprendre à évoluer dans un labyrinthe en quelques semaines. Il précisa au premier groupe que leurs souris avaient été sélectionnées en raison de leur sens de l'orientation particulièrement développé. Il laissa entendre à l'autre groupe que, pour des raisons génétiques, on ne pouvait pas attendre grand-chose de bon de leurs animaux. Or, statistiquement, les lots de souris étaient tous rigoureusement identiques. La période de dressage écoulée, Rosenthal se rendit compte que les résultats obtenus confirmaient très largement

1. Professeur à l'université de Californie à Riverside.

son hypothèse d'apparence fantaisiste : les souris surestimées avaient accompli des performances étonnantes, tandis que certaines souris sous-estimées ne quittaient même pas la ligne de départ.

Fort des résultats sur les souris, Rosenthal voulut tenter le même type d'expérience dans des situations réelles d'enseignement. En 1964, il choisit une école élémentaire dans un quartier pauvre du sud de San Francisco comportant beaucoup de Mexicains et de Portoricains appartenant à des familles ayant de bas revenus. Bref, des enfants défavorisés par leur milieu social dont on admet généralement qu'il influe négativement sur les résultats scolaires. Il précisa aux enseignants que certains élèves (en réalité tirés au sort) avaient des QI particulièrement élevés. À la fin de l'année, tout s'est passé comme le prévoyaient ses hypothèses : les élèves au QI prétendument élevé, non seulement avaient bien réussi en classe, mais avaient obtenu de bons résultats aux tests. Par exemple, le QI de José, un petit Mexicain, était passé de 61 à 106. Par simple tirage au sort, il était devenu un élève « doué ». Invités à décrire le comportement de ces « *cas* », les enseignants insistèrent sur leur gaité, leur curiosité, leur originalité !

Rosenthal étendit plus largement ses recherches. Par exemple, dans 18 classes d'une autre école primaire, 20 % des élèves, choisis rigoureusement au hasard, furent signalés à leurs professeurs comme ayant eu des résultats particulièrement brillants à un « test non verbal d'intelligence générale », permettant prétendument de prédire leur « épanouissement intellectuel ». Comme précédemment, les enfants désignés n'en savaient rien ; seuls leurs professeurs étaient au courant. Au bout d'une année, ces élèves avaient réellement un gain de quotient intellectuel franchement supérieur, en moyenne, à ceux d'un autre groupe témoin. De nombreuses expériences de ce type sont allées dans le même sens.

Le rôle des attentes et préjugés des enseignants sur les résultats des élèves peut donc être déterminant. Certains enfants et même adolescents sont très sensibles à l'effet Pygmalion ; d'autres moins, mais tout de même ! Si un maître est particulièrement convaincu d'avoir de bons élèves, d'une part ce jugement lui fera mieux apprécier leurs travaux, d'autre part il pourra motiver ses élèves qui, de ce fait, progresseront.

Les élèves lisent leur échec ou leur réussite dans le regard de leurs maîtres !
Les résultats attendus peuvent donc devenir les résultats effectifs !

Un souvenir m'a particulièrement marqué dans ma carrière de formateur. Je menais un projet scientifique dans une classe de CM2 d'un quartier difficile. Plutôt que d'imposer une manière de résoudre le problème abordé, je demandais : « *Comment pourrait-on faire ?* » Une élève me répondit : « *On pourrait mettre les bons ensemble et nous on se mettrait ensemble.* » Un peu étonné, je répondis : « *Comment, je ne comprends pas bien... Tu penses que tu n'es pas bonne ? Ce n'est pas ce que j'avais remarqué.* » Je n'oublierai jamais le visage rayonnant qu'elle me renvoya : elle pouvait être considérée comme... une bonne élève ! Chaque fois que je repense à ce moment de classe, je revois cette enfant et, trente ans après, j'en suis encore ému ! Est-il utile de préciser qu'elle a très bien réussi dans notre travail ?

Parfois, sans qu'il s'en aperçoive, un enseignant peut renforcer le sentiment d'incompétence chez un élève. Il rend par exemple une interrogation à la classe. Deux élèves ont obtenu une note de 3 sur 20. Le premier est coutumier de ce type de résultats ; le second est plutôt un bon élève. Au premier, le maître rend sa copie comme il l'a fait pour les autres. Mais il s'étonne face au second : « *Comment ! Habituellement tu réussis mieux ! Il y a quelque chose que tu n'as pas saisi ; viens me voir à la récréation, nous reverrons cela ensemble.* » L'enseignant est pétri de bonne volonté ; il accepte même de sacrifier son moment de pause pour aider un élève qui en a besoin. Cela semble louable... mais comment le premier enfant vit-il cette situation ? Pour lui, il est inutile d'essayer de lui réexpliquer quelque chose, il ne pourrait pas comprendre ! Donc, sans que le maître prenne conscience de son attitude, il renforce un sentiment d'échec chez celui qui aurait encore plus besoin que l'on s'occupe de lui ! C'est ainsi qu'en voulant être *sauveur*, on peut devenir *persécuteur* !

Tout cela montre que le psychologique peut avoir un pouvoir incroyable... aussi bien chez le maître que chez les élèves ! Même si cela semble utopique, **il faut croire dans les possibilités des élèves ; y croire vraiment**, sans faire semblant, même si les résultats ne sont pas ou pas encore au rendez-vous. D'ailleurs, comment expliquer que beaucoup d'adolescents, considérés comme incapables ou peu intelligents, réussissent particulièrement bien certaines activités... mais en dehors de l'école ? Revenons quelques instants sur l'expérience des souris. Les étudiants du second groupe, après quelques essais aboutissant à un échec, n'insistent pas. Cela leur semble normal : *c'est de la faute des souris* ! Mais les étudiants du premier groupe, face aux premiers échecs, vont insister. Ce ne peut pas être de la faute de leurs souris

mais c'est de *leur fait* ! Ils doivent donc se remettre en cause, tenter d'aborder le problème autrement. Et c'est **leur persévérance qui sera déterminante**. N'en est-il pas de même pour les élèves ? Une *attente positive* de l'un induit une attitude active des autres !

Les risques de la pensée et de l'apprendre

Face à un élève en échec, n'entrant plus dans le système d'apprentissage, les mauvaises notes et les punitions sont-elles les réponses les plus adaptées à la situation ?

Il y a peu de problèmes scolaires qui puissent se définir seulement en termes d'obstacles liés au cognitif. Les raisons en sont multiples et pas toujours faciles à déceler. Elles peuvent même se loger là où on ne les cherche pas !

« Je suis contrarié à chaque fois que j'entends dire que les enfants dont j'ai la charge ne veulent pas savoir, alors que l'observation vous montre que l'avidité et la curiosité excessive, parce qu'impossible à différer, font partie des causes majeures de leur dysfonctionnement intellectuel. Je l'entends dire par des enseignants qui citent souvent le manque de curiosité comme explication première à ce désinvestissement massif devant les choses de l'esprit. Je l'entends dire aussi par des psychanalystes qui parlent cette fois d'un interdit de savoir, faisant ici allusion à la transgression que peut porter en lui l'accès à la connaissance. Transgression par rapport à un milieu culturel dont ces enfants sont issus, qu'il pourrait être dangereux de dépasser ou de trahir, mais aussi transgression par rapport à des non-dits, à des silences qui ont émaillé l'éducation sur des thèmes se rapportant à la sexualité, aux histoires de famille, à la mort, que ces enfants prolongeraient en développant une curiosité en secteur ou en freinant leur désir de savoir. Bien entendu, je ne nie pas ces raisons, elles existent et je les vois aussi à l'œuvre [...] Plus j'avance dans ce métier (thérapeute spécialisé en psychologie scolaire) et plus je suis persuadé que ces enfants ont envie de savoir, qu'ils souhaitent accéder à la connaissance et qu'ils sont prêts à faire beaucoup pour y arriver, excepté une chose, excepté apprendre. Savoir, oui ; apprendre et penser, non [...] Et il n'y a pas besoin de les fréquenter longtemps pour s'apercevoir que ce qu'ils ne supportent surtout pas, c'est le flottement, le doute, la suspension du jugement qui accompagnent nécessairement toute recherche aussi élémentaire soit-elle, tout problème posé jusqu'à sa résolution. Ils ne le supportent tellement pas qu'ils vont jusqu'à mettre hors circuit leur fonctionnement mental au moment où ils en auraient le plus besoin, c'est-

à-dire quand il faut associer, faire des liens, chercher. Ces enfants sont dans des conduites d'évitement de la pensée parce qu'elle porte en elle les germes de leur déstabilisation. Le chemin de la connaissance que l'on voit essentiellement comme une source de progrès, comme un facteur de mieux être, fait peur à ces enfants et ils l'évitent car il est plein de risques pour leur équilibre psychique qu'ils maintiennent de façon précaire¹. »

Les mêmes problèmes peuvent se traduire, chez les élèves, par des comportements très différents : *« peurs, attitudes de protestation, méfiance, sentiment de différence, de non-conformité, de non-présentabilité, recherche de pouvoir pour compenser le sentiment d'infériorité, exacerbation des besoins symbiotiques, des besoins de type mégalomane, des provocations œdipiennes par rapport aux interdits, refus de pactisation ou attitudes masochistes, etc.² »*

Certains élèves **anticipent leur échec par la violence qu'ils infligent aux autres**. D'où des attitudes de défi par le silence ou la grossièreté. Quant au travail, ils préfèrent considérer comme « nul » tout exercice demandé, et d'une manière générale tout ce qui vient de l'enseignant. **Ils préfèrent refuser d'apprendre**. Et ils s'en vantent ! Ils s'illusionnent en tentant de transformer leur échec en réussite : *« J'ai toujours réussi à rater tous mes examens »*, disait Raymond Devos³ !

On voit bien que mauvaises notes, avertissements, blâmes et autres punitions ne résolvent rien... bien au contraire ! Ils ne font que dégrader encore plus la relation maître-élève. Et ce ne sont pas deux heures de plus de rattrapage dans la semaine, en dehors des temps scolaires, qui régleront le problème, comme on a bien voulu nous le faire croire⁴. C'est un traitement psychologique qui peut aider ces élèves... et beaucoup de patience !

1. D'après : Serge Boimare, « Lire les mythes pour guérir la peur d'apprendre », dossier du *Café pédagogique* n° 300 : *La motivation*. Lire aussi : *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 2^e éd., 2004.

2. Jacques Lévine, *La place de l'image de soi en psychologie scolaire*, conférence pour l'Association des groupes de soutien au soutien : <http://agsas.free.fr/spip/spip.php?article33>. Lire aussi : Jacques Lévine, Jeanne Moll, *JE est un autre : Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF, 2000.

3. Extrait du sketch *Je me suis fait tout seul*.

4. Allusion est faite aux heures d'aide personnalisée instaurées par Xavier Darcos, ancien ministre de l'Éducation nationale, pour lutter contre l'échec scolaire. Ce type d'action peut parfois être bénéfique pour des enfants en difficulté passagère, mais pas pour les élèves en échec. Et encore faut-il qu'elles soient programmées dans de bonnes conditions, ce qui est rarement le cas.

De plus, un enfant n'accroche pas ses problèmes personnels au portemanteau en entrant en classe ! Certains jours, les problèmes familiaux peuvent aussi être très prégnants et un élève peut avoir autre chose en tête que de s'intéresser aux règles de grammaire et aux théorèmes mathématiques ! Dans ce cas, l'aider, ce n'est sûrement pas « le forcer pour son bien » mais peut-être, au contraire, lui montrer que l'on comprend qu'aujourd'hui il est peu disponible, qu'on l'accepte et qu'on l'aidera à rattraper ce qui ne peut être intégré immédiatement ! C'est parfois en acceptant momentanément de baisser son *seuil d'exigences*, c'est en montrant beaucoup de persévérance, d'empathie... et en acceptant même parfois de ne pas comprendre que l'on peut être plus efficace dans le long terme !

Être élève : un métier parfois psychologiquement difficile à vivre

« Qui pourrait s'intéresser profondément à son travail lorsqu'il est à ce point fragmenté, décousu, chaotique, au gré des changements d'activités et de disciplines, de la scansion des cloches et autres sonneries, de la valse des professeurs et des humeurs, des urgences et des temps morts ? Qui pourrait devenir actif ou passif sur commande, écouter ou se concentrer, parler ou écrire, questionner ou répondre parce qu'il en a reçu la consigne, au moment où le maître le juge bon ? On peut de cette façon marcher au pas ou se jeter à plat ventre, éventuellement faire des divisions ou compléter des formes conjuguées. Peut-on apprendre ? Qui pourrait se poser des questions, suivre des cheminements intérieurs, s'arrêter sur des obstacles lorsqu'il est constamment interrompu, guidé, interpellé par les autres, en particulier par le maître ? Lorsqu'on peut lire par-dessus son épaule, feuilleter ses cahiers, griffonner sur son texte ou son dessin, rectifier ses phrases, son accent ou sa posture ? Qui pourrait apprendre à travers essais et erreurs, exposer ses questions et ses doutes lorsque "tout ce qu'il dit peut être utilisé contre lui", donne lieu à des appréciations, à des sarcasmes, à des commentaires dans le carnet ? [...]

Certains métiers d'adultes sont aussi contraignants (travaux forcés, prostitution) que le métier d'élève. D'autres sont aussi dépendants (les travaux les moins qualifiés). D'autres jugent la personne. Mais on trouve rarement toutes ces caractéristiques conjuguées.¹ »

1. D'après Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994.

Ce constat d'un sociologue de l'éducation vous paraît pour le moins exagéré ? L'école ne doit pas être assimilée à un goulag ? Bien sûr, mais pensez tout de même à ce que vivent journallement les *mauvais élèves* et à « *ce que font les enfants de 3 ou 4 ans, sans passé d'élèves, lorsqu'on les invite à jouer à l'école. L'un prend le pouvoir, met les autres en rang, les gronde immédiatement parce qu'ils ne travaillent pas assez et les punit d'une mauvaise note...* ». Cela pourrait nous faire réfléchir sur la représentation que de nombreux maîtres peuvent donner de leur métier !

ÉVALUER : LE PROJET DE QUI... ET POUR QUEL RÉSULTAT ?

Dans la vie courante, c'est celui qui ne sait pas qui interroge celui qui sait.

Le questionnement provient d'un *besoin*.

C'est un projet venant du *demandeur*. Le demandeur prend l'initiative, s'adresse à un expert et juge de sa qualité.

En général, cela est satisfaisant.

En classe, c'est celui qui sait qui interroge celui qui ne sait pas.

Le questionnement est une *épreuve*.

C'est un projet venant du *maître*. Le maître prend l'initiative, s'adresse à l'élève et juge de sa qualité.

En général, cela est beaucoup moins satisfaisant !

En fait, il y a essentiellement deux endroits dans lesquels celui qui sait essaie de le faire dire à un autre : l'école... et le commissariat !

Plus que toute autre activité pédagogique, l'évaluation est liée à des problèmes de **pouvoir**. Qu'est-ce qui se joue quand un professeur fait une « interrogation surprise » ? Qu'apporte cette manifestation (excessive ?) de pouvoir ? Elle oblige les élèves à étudier plus régulièrement ? Peut-être... mais est-ce le plus important ? Les rend-elle plus responsables face au travail qu'ils doivent fournir ? Ce type d'apprentissage apprend-il l'autonomie... ou plutôt la *docilité*, la *soumission* et la *servilité volontaire* ? On dit toujours qu'il faut développer l'autonomie et la responsabilité des élèves... et c'est l'enseignant qui est maître de la note et éventuellement de la sanction !

Et si évaluer, c'était avant tout **donner du sens et stimuler le désir d'apprendre et de faire** ? Aider un élève à accepter d'apprendre, à se soumettre à certaines évaluations, c'est commencer par le respecter, être à son écoute afin de lui permettre de porter un regard différent sur lui-même et faire en sorte qu'il soit partie prenante dans son projet d'apprentissage.

PÉDAGOGIE DE LA DEMANDE D'OBÉISSANCE OU DU RESPECT ?

En classe, pour apprendre, il faut exister.

Pour exister, il faut être reconnu.

Pour que l'élève soit reconnu, il faut que le maître écoute et respecte l'élève...

Et, dans notre culture, ce sont plutôt les élèves qui doivent écouter et respecter le maître !

Exiger est indispensable¹...

mais cela implique d'être à l'écoute et de respecter l'autre.

Une dernière question se pose : **doit-on tout évaluer...** et à chaque fois ?

Doit-on toujours connaître les raisons profondes qui fondent un comportement ou un travail rendu ? Il est vrai que, dans notre société, on a même tenté d'évaluer... l'amour ! Pensons par exemple aux rapports Kinsey². « *En examinant comme il le faisait pour les hannetons et avec un regard dépourvu de tout jugement de valeur les différents modes de sexualité, il constitue la première description de la vie sexuelle des Américains.*³ »

Entrer dans une démarche d'évaluation systématique, c'est *scruter* l'élève. On oublie un peu trop vite que cette situation peut être très stressante pour certains !

Alors ?

Pédagogiquement, vérifier si certains objectifs ont été atteints n'est pas seulement légitime mais **indispensable**. De même, psychologiquement, évaluer un enfant est nécessaire à son développement. Pourtant, il ne faut pas perdre de vue qu'à travers nos évaluations, **nous mettons chaque élève face à ce qu'il a de plus profond en lui-même**. « *Il existe des évaluations malfaisantes qui morcellent et des évaluations bienfaisantes créatrices de liens.*⁴ » Elles n'ont pas la même portée ! Les effets pourront être un renforcement dans la construction de la personne pour les unes,

1. Nous y reviendrons largement dans le chapitre suivant.

2. Alfred Kinsey, *Sexual Behavior in the Human Male* (1948) et *Sexual Behavior in the Human Female* (1953) sur le comportement sexuel humain.

3. D'après Marie-Françoise Bonicel, *Évaluation mal-faisante qui morcelle ou évaluation bien-faisante créatrice de liens ?*, site de Jacques Nimier : <http://www.pedagopsy.eu>

4. D'après Marie-Françoise Bonicel, *op. cit.*

le déclenchement d'une moins-value individuelle pour les autres. Cela pourra aussi enfermer l'enfant dans un schéma personnel négatif.

Mais cela ne signifie pas qu'il ne faille jamais évaluer négativement ! Une accumulation d'évaluations positives est probablement moins profitable qu'une alternance d'évaluations positives et négatives, si ces dernières sont vécues comme une simple analyse des productions réalisées. **Évaluer un élève, c'est le construire en le faisant participer à la réalisation de sa propre personnalité.**

Tout cela met en évidence **l'importance de la relation maître-élève**. Et ce n'est pas l'utilisation de la somme d'outils de plus en plus sophistiqués qu'on nous propose actuellement qui nous permettra de mettre en œuvre cette démarche !

La non-éducation de mon père

Ce qui compte, c'est moins ce que l'on donne et ce que l'on mesure que ce que l'on permet d'apprendre à travers un **vécu personnel** plus difficile à évaluer !

« Lorsque l'adulte vient parachuter à ses enfants son savoir d'adulte sans tenir compte de leur vécu, il n'y arrive pas. Moi, j'ai découvert ça quand j'avais 25 ans. J'avais une mère qui était très "éducatrice" : elle nous enseignait plein de choses, tant dans le domaine moral que les autres – *"Il faut faire ceci, il ne faut pas faire cela. Ceci est bien, ceci est mal !"*. Et j'avais un père dont maman se plaignait beaucoup. Elle disait : *"Votre père n'est pas un éducateur"*.

Effectivement, il vivait, il parlait beaucoup avec nous, mais il ne nous disait jamais *"Ça c'est très bien, ça c'est très mal !"*. Son ingérence dans notre vie était très faible. Puis je me suis aperçue, mais plus tard, que tout ce que j'étais, tout ce que je pensais, ce que j'aimais, avait été façonné par la non-éducation de mon père. »

Armelle Baraton¹

Que doit-on véritablement évaluer en classe et comment le faire ? Les chapitres qui suivent vont nous donner un ensemble de recettes et d'outils pour gérer les problèmes d'évaluation d'une manière positive.

1. Armelle Baraton, *La non-éducation de mon père*, Quaternaire-Éducation, 1971.

3. Une pratique de l'évaluation qui s'appuie sur le psychologique ?

On veut la réussite de nos élèves et **toute notre culture est construite sur une pédagogie de l'échec**... en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluation !

Souvenons-nous de l'exemple de la dictée de 100 mots comportant 5 erreurs et aboutissant à la note « 0 », donc ne tenant pas compte des 95 mots justes ! Repensons aussi aux souvenirs parfois indélébiles que laissent certains actes ou jugements scolaires d'apparence anodins¹ !

Et si nous tentions d'entrer dans une **pédagogie de la réussite** ?

Il est curieux de constater que, dans l'enseignement, « *les évaluations pessimistes sont globalement plus nombreuses que les optimistes, comme si l'objectif inavoué était de tester notre capacité à malmenier l'espérance*² ».

Pédagogie de l'échec... ou de la réussite ?

Réussir, c'est « *avoir une heureuse issue, un bon résultat*³ ».

Face à un élève en échec, deux types de stratégies sont possibles. La première consiste à lui donner « *la note qu'il mérite* » puis tenter de lui *expliquer* ce qu'il n'a pas compris. La seconde est très différente. Elle n'est teintée d'aucun jugement négatif. On peut se contenter de *constater ses erreurs* en faisant en sorte qu'il les analyse et en comprenne le sens. Puis on lui propose une *remédiation*, qui peut se manifester par une autre activité, parfois un peu plus facile, en *l'aidant de telle manière qu'il la réussisse* et qu'il intègre le savoir visé.

Mais cela demande de l'exigence car, pour *accepter l'erreur*, le maître doit *exiger*. Et inversement, pour *exiger*, il doit consentir ! Et c'est parce qu'il exige qu'il peut se permettre d'accepter les manques !

1. Voir chapitre précédent.

2. Marie-Françoise Bonicel, *op.cit.*

3. *Le Petit Robert*, 2007.

En effet, tout exiger conduit au blocage, au refus... et tout consentir conduit à la violence. Si l'on se contente d'exiger, **on abîme la relation** et on n'est absolument plus efficace. Pensez à un parent qui refuse absolument que son enfant se drogue, qui exige qu'il s'arrête ! C'est le meilleur moyen de couper le reste des liens qui les unissent ! Comment pourrait-il l'aider ? Il ne peut qu'accepter... pour mieux l'aider et, plus tard, pouvoir encore exiger.

In fine, ne faut-il pas **exiger le meilleur et accepter le pire**¹ ? Apprenons à analyser et peut-être à **modifier notre seuil de tolérance**, même si, de par notre culture pédagogique et même notre inconscient collectif, cela n'est pas facile.

Écoutons, faisons confiance aux élèves... et acceptons parfois de ne pas comprendre !

Pratiquement, incitons l'élève à aller le plus loin possible, relevons ses *erreurs* et ses manques mais soulignons aussi ses réussites partielles, les qualités sur lesquelles il peut s'appuyer et incitons-le à poursuivre le travail entrepris. De toute manière, il n'est pas question d'accepter qu'il se réfugie dans la facilité ! Confronté à un problème, il doit arriver à le résoudre. Il n'y arrive pas seul ? Il faut donc l'aider, mais pas n'importe comment !

Quand on est en échec, pour réussir, il faut commencer... par réussir ! Et les réussites entraîneront peu à peu les réussites. Mais, pour que l'élève réussisse, le maître doit l'aider.

Aider, c'est en faire le moins possible... mais suffisamment pour que l'élève réussisse ! Ce qui parfois oblige à faire beaucoup... mais avec pour objectif d'aider de moins en moins par la suite² !

L'évaluation est ici de type formatif. Elle intervient à toutes les étapes de l'enseignement pour faire le point mais aussi pour adapter les réponses de l'enseignant à la démarche des élèves³.

1. Selon une formule de Philippe Meirieu.

2. D'après : Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, 3^e éd. 2010.

3. Nous y reviendrons longuement tout au long de cet ouvrage.

Erreur ou faute ?

« Les évaluations internationales, de type PISA, ont révélé la proportion anormalement forte de jeunes Français ne répondant pas aux questions posées. Une des causes serait la prudence valorisée dans nos classes. À force de s'entendre répondre : “On ne parle pas pour ne rien dire” et “Réfléchis avant de parler” l'élève peu sûr de lui préférera se taire plutôt que de s'exposer à un jugement négatif¹. »

On confond très généralement la faute et l'erreur ! C'est pourtant bien différent ! Il est intéressant de consulter par exemple un dictionnaire de synonymes².

« Faute : manquement contre la loi ou plutôt contre le devoir ou la règle ; elle appelle toujours un châtement, généralement assez léger. »

Un élève se trompe ; il commet une erreur qui reste une *erreur* si on se contente de la constater ; elle devient une faute si on la *juge négativement*. Il ne s'agit pas seulement d'un problème de langage mais d'une manière de la recevoir, d'un état d'esprit perçu très différemment par les élèves.

Je me souviens que, lorsque les premiers ordinateurs ont fait leur apparition dans les classes, plusieurs maîtres ont constaté que beaucoup d'élèves en difficulté réussissaient souvent très bien devant leur écran. « *C'est parce que c'est ludique* », me disait-on. Mais une discussion un peu poussée avec certains de ces élèves m'a montré que cette explication était pour le moins un peu courte ! Un élève m'a brutalement dit : « *Au moins, quand on se trompe, l'ordinateur ne nous engueule pas ! Il nous permet même de nous rattraper ; on peut arriver au bout* » et beaucoup d'autres d'acquiescer ! L'ordinateur ne juge pas. Il se contente de signaler l'erreur... et, si le logiciel est pertinent, il fournit les moyens de la dépasser ! L'être humain aime la réussite, cela est inscrit dans ses gènes. Par les mécanismes du plaisir, le cerveau encourage la réussite. Comment fonctionnent les jeux vidéo qui réussissent si bien aux élèves en difficulté ? Ils envoient un message de **félicitations** en cas de victoire... et d'**encouragement** en cas d'échec !

1. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, op. cit.

2. Georges Younes, *Dictionnaire Marabout des synonymes*, Marabout, 2001.

DÉMONTRER LA VALEUR DE L'ERREUR EST TRÈS SIMPLE

Raisonnons quelques instants :

« *On ne peut apprendre...*

que lorsqu'on ne connaît pas.

Quand un élève ne se trompe pas...

c'est qu'il sait.

S'il sait, il n'apprend pas réellement...

donc il perd son temps !

Et c'est bien quand il commet une erreur qu'il va pouvoir changer...

donc apprendre !

L'erreur doit donc avoir un statut positif dans les apprentissages¹. »

En classe, il est très facile de valoriser l'erreur. Par exemple : « *Tu dis cela, tu te trompes. C'est drôlement important que tu te sois trompé ; tu ne dois pas être le seul à penser cela. Ton erreur nous permet de repérer une difficulté sur laquelle il va nous falloir travailler. »*

L'erreur peut même parfois être analysée comme étant un acte d'intelligence !

« *Contrairement à l'opinion courante, celui qui n'a pas compris fait preuve d'intelligence, plus sans doute que ses camarades qui, eux, pensent avoir compris, ou n'osent pas avouer leur incompréhension. Car comprendre que l'on n'a pas compris est ce qui est le plus difficile à comprendre². »*

À AFFICHER DANS TOUTES LES SALLES DE CLASSE ?³

C'est juste ?

Tant mieux !

Ça fait plaisir.

Ça encourage.

C'est faux ?

Tant mieux !

On construit sur l'erreur.

Notre savoir va progresser !

1. D'après : Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, op. cit.

2. Albert Jacquard, *L'équation du nénuphar. Les plaisirs de la science*, op. cit.

3. Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, op. cit.

En revanche, juger négativement un travail, c'est rendre *fautif*, c'est parfois *culpabiliser*, c'est *décourager* celui qui a peut-être passé du temps et véritablement tenté de produire un travail de qualité sans y parvenir. Sera-t-il toujours décidé à s'engager la prochaine fois ? Je me souviens de mon vécu d'élève en échec. Je me disais : « *Ça ne sert à rien de faire ce qu'on te demande, tu n'y arriveras pas* »... et je ne le faisais pas ! « *La confiance en soi se construit sur la confirmation des ressources et des réussites, et non sur la mise en évidence des manques et des insuffisances, sur la dévalorisation trop fréquente de l'image de soi. La persistance de rapports de dévalorisation constitue certainement une des violences endémiques parmi les plus fréquentes du système scolaire, une des plus tenaces et des plus permanentes. Ce qui laissera des traces durables dans la relation au monde d'un enfant*¹. »

Beaucoup d'enseignants affirment ne pas juger les élèves mais seulement leur travail, leurs productions ! Est-ce aussi simple que cela ?

Peut-on ne pas juger ?

D'une manière générale, *évaluer* correspond à une activité naturelle et journalière. Tel produit est de qualité supérieure à un autre ; tel article présente le meilleur rapport qualité-prix. On juge un objet, pas une personne. Pourtant, si un boulanger fait du meilleur pain qu'un autre, on juge peut-être le pain... mais aussi le commerçant (il est plus professionnel, plus compétent, plus...) ! Quand un enseignant parle des résultats de ses élèves, ne les juge-t-il pas en tant que personnes ? Et même lorsqu'il est très attentif et ne le désire pas (ce qui me paraît essentiel), les élèves se sentiront tout de même jugés ! Il semble donc difficile d'évaluer sans que le jugement soit plus ou moins présent.

Tout travail, toute production implique un jugement de l'action... mais cela induit un sentiment de réussite ou d'échec... de *la personne* !

D'où l'importance de parler de ce problème avec les élèves, d'expliquer sa position... et de conserver cette attitude responsable même en conseil de classe !

1. Jacques Salomé, *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*, Albin Michel, 2004.

...Alors, plus de « mauvaises notes » ?

Ne sommes-nous pas en pleine démagogie, avec risque de perte d'autorité ?

« *Tu peux te tromper, l'erreur est positive, elle te permet d'apprendre..., n'aie pas peur de te tromper* »... et la sanction tombe en fin de trimestre ou d'année !

Ne peut-on pas sortir de cette apparente démagogie ?

FICHE 3.3

UNE RECETTE QUI PERMET DE VALORISER L'ERREUR SANS DÉMAGOGIE

Il est indispensable de distinguer deux types d'activités : les **activités d'apprentissage(s)** et les **activités de contrôle**. Les élèves doivent bien en faire la différence et savoir s'ils sont dans l'une ou l'autre de ces situations. Mais cela ne suffit pas.

Dans les situations d'apprentissages (qui doivent être quantitativement beaucoup plus importantes), les erreurs seront valorisées ; elles font partie des apprentissages puisqu'on doit s'appuyer sur elles pour repérer les obstacles et travailler à leur remédiation. Ce qui implique de **ne jamais les noter**. Seules les activités de contrôle peuvent être notées (si on tient absolument aux notes ou si on est obligé d'en donner).¹

Quant à l'autorité, elle ne consiste pas à imposer par la force ce que l'on veut, c'est même tout à fait le contraire ! Avoir de l'autorité, « *c'est exercer une influence qui permette à l'autre d'être auteur, d'être plus lui-même²* ».

Et il ne faut pas confondre *autorité* et *autoritarisme*. L'autoritarisme est en quelque sorte la forme excessive et parfois pathologique de l'autorité. Donner une partie de son pouvoir aux élèves, ce n'est pas en perdre, au contraire c'est en gagner encore plus par l'estime qu'ils vont accorder à celui qui a su les mettre en situation d'être plus responsables, plus autonomes !

Compétition, punitions, récompenses... ou émulation, sanctions et entraide ?

La répression redevient à la mode ! Il est vrai qu'il est plus facile de réprimer que de former !

1. Nous reprendrons ce problème dans le chapitre 6.

2. Jacques Salomé, *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Septentrion, Presses Universitaires, 2003.

Ne plus punir... encore de la démagogie ?

En classe, *punir* est la réponse la plus traditionnelle et la plus simple à un manquement aux règles établies. C'est celui qui a le pouvoir (le maître) qui inflige une punition à celui qui doit obéir (l'élève). Parfois, la punition est vécue comme une brimade ou comme une injustice ; parfois, elle est sans rapport avec la faute. Souvent, elle humilie et ce qui punit le plus... c'est le fait que l'on soit puni !

✓ Ne confondons pas *punition* et *sanction*.

Vous considérez peut-être que ces deux termes sont synonymes. Une *punition* appartient à l'ordre du réactionnel. Elle vise à priver, à déposséder et parfois à humilier plus qu'à réparer. Comme pour la faute, punir renvoie à un jugement. Par contre, comme pour l'erreur, sanctionner est de l'ordre du constat.

En effet, la *sanction* est en relation directe avec l'acte. C'est une *réponse adaptée et réfléchie*, souvent plus mesurée, qui tend à *réparer* la transgression ou l'erreur commise. Et surtout, elle *place l'élève devant sa propre responsabilité*. « *Dans telle situation, tu as choisi de faire ceci ; tu dois mesurer et assumer les conséquences de tes actes. La réponse sera celle-là afin que tu puisses réparer ton écart et ainsi pouvoir de nouveau être considéré comme les autres.* » La sanction s'appuie sur une référence qui doit être précise et connue des élèves.

La punition est donc une sanction doublée d'un jugement négatif. « *Elle correspond à l'utilisation (parfois abusive) d'un certain pouvoir. Elle est plus le reflet des sentiments que de l'acte proprement dit. Elle porte donc une dose de subjectivité (elle peut même blesser le maître et lui renvoyer son échec !). Elle accentue la culpabilité, elle peut être particulièrement lourde pour servir d'exemple. Elle est donc souvent vécue comme plus injuste que la sanction. Elle constitue de part et d'autre une violence (qui peut être visible ou invisible)¹.* »

Inversement, la sanction peut être vécue positivement par un élève qui sait avoir transgressé la règle ; elle lui permet de se racheter, donc d'*effacer son erreur* et de ne pas se culpabiliser.

1. Voir : Pierre Frackowiak, *Le développement de l'autoritarisme dans le premier degré du système éducatif*, 2009. <http://rased-en-lutte.net/2009/07/pierre-frackowiak-le-developpement-de-l%E2%80%99autoritarisme-dans-le-premier-degre-du-systeme-educatif/>

Punir, c'est faire preuve de pouvoir et de puissance, en plaçant l'enfant dans l'impuissance et la soumission.

Sanctionner, c'est faire preuve d'autorité en confrontant l'enfant à la réalité qui l'entoure¹.

Les notes : une aide ?

Elles incitent à la comparaison, parfois au classement. Une enquête montre que presque la moitié des professeurs de collège rendent encore les devoirs et les interrogations des élèves d'une manière non anonyme et en les classant par ordre de valeur. Il est vrai que nous vivons dans une société où la compétition est reine. Certains pensent qu'elle est un important facteur de stimulation, ce qui est peut-être vrai pour quelques-uns des meilleurs élèves... mais pas pour les moins bons ! On voit donc que nous touchons là un problème de valeurs. Qui doit-on favoriser, valoriser ? Ceux qui le sont déjà... ou les autres ? Devons-nous nous intéresser aux meilleurs pour participer à l'élaboration d'une élite qui sera compétitive au plan international, comme le fait la pédagogie traditionnelle sans qu'on en soit toujours conscient ? Ou doit-on porter nos efforts en particulier sur les plus faibles, sans pour autant délaisser ceux qui réussissent mais qui peuvent être stimulés autrement ?

Par quoi peut-on remplacer la compétition ? La compétition se fait contre les autres, afin d'être mieux que les autres, pour surpasser les autres. À côté d'elle, il y a... l'**émulation** qui est bien différente ! Ce n'est plus une lutte *contre les autres* mais *contre soi-même*, pour **se surpasser**, pour aller au plus loin de ses possibilités. Bien amenée, l'émulation peut être beaucoup plus efficace que la compétition. Et l'entraide est une attitude particulièrement favorable pour créer une ambiance de travail et d'apprentissages. N'oublions jamais que l'on n'apprend pas *seul contre les autres* mais *avec les autres, par les autres et pour les autres* ! Au passage, j'ai toujours été frappé par la différence d'état d'esprit que je ressentais quand je me trouvais dans une classe au sein de laquelle solidarité et entraide étaient valorisées. Pour celui qui en a un peu l'habitude, cela se sent presque immédiatement ! Et quelle différence d'ambiance... de *qualité de vie* !

1. Jacques Salomé, *Sanctions et punitions. Quelques repères pour un langage commun*. Site de Jacques Nimier : <http://www.pedagopsy.eu>.

Et les récompenses ?

Beaucoup ne seront pas d'accord avec ce qui suit. On peut être très réticent face aux *récompenses* qui valorisent le *mérite*. *A priori*, il est logique de penser qu'un élève qui a réussi mérite une récompense. Mais est-ce aussi simple que cela, comme beaucoup veulent nous le faire croire¹ ? Un élève qui a échoué peut très bien avoir plus travaillé qu'un autre qui a réussi. Qui a le plus de mérite ? Celui qui arrive au bout sans trop d'efforts ou celui qui a essayé de faire au mieux, même si le résultat n'est pas au rendez-vous ? **Récompenser ceux qui réussissent, c'est les récompenser deux fois.** C'est valoriser ceux pour qui c'est le moins nécessaire... et c'est en même temps **dévaloriser les plus faibles** qui, justement, doivent être particulièrement encouragés, qui ont besoin que l'on croie en eux, qu'on les reconnaisse comme étant des personnes valables, qu'on leur fasse confiance ! La double récompense pour les uns... et la double peine pour les autres ?

Alors, compétition, récompenses... ou émulation, entraide et solidarité ? C'est à chacun de nous d'y répondre par rapport à ses valeurs, à son éthique !

In fine...

Nous avons déjà vu que dans *évaluer*, il y a « *donner de la valeur* »... et non corriger (sanctionner) les fautes !

Et si nous tentions d'entrer dans une pédagogie de la réussite ?

Et si nous remplaçons la faute par l'erreur... tout d'abord dans nos têtes ?

Et si nous repensions la place qu'occupent la compétition, les sanctions, les récompenses... ?

On peut considérer qu'il existe deux modes fondamentaux d'évaluation :

- l'*évaluation jugement* (récompense, sanction) ;
- l'*évaluation régulation* (miroir, aide). Tout ce qui suit tentera de développer cette dernière approche. Et nous nous apercevrons que valoriser un élève est beaucoup plus efficace que de le sanctionner !

1. C'est le *discours en vogue*, particulièrement soutenu par les partis politiques de droite et d'extrême droite.

4. Une ou des évaluations ?

Il m'arrive souvent, dans le cadre d'une formation, de demander : « Cela fait déjà deux (ou trois) jours que nous travaillons ensemble. Vous ai-je déjà évalués ? »

On me regarde avec un certain étonnement, on hésite et, du bout des lèvres, on me répond plutôt... « Non » ou « Oui, quand vous nous avez demandé ce que nous pensions de ceci ou de cela ! »

Et je réponds : « Mais je vous évalue... depuis le début et je continue de le faire d'**une manière continue** !!! »

Étonnement ! Pour beaucoup, évaluer, c'est être *évalué individuellement* et c'est porter un jugement débouchant souvent sur une note !

Et si « évaluer », c'était... bien autre chose ?

Dans l'enseignement, l'évaluation est souvent confondue avec le *contrôle* dont la finalité est la *sélection*.

Le **contrôle** correspond à une comparaison entre les résultats d'un élève et les objectifs du maître. Il doit permettre à l'apprenant de se situer et à l'enseignant de tester son travail. C'est le plus souvent une activité de fin de parcours.

La **sélection** découle du contrôle. Elle se fonde sur une procédure souvent organisée à l'issue d'une formation. Elle se compose d'épreuves multiples, théoriquement adaptées à une finalité précise. Dans un système démocratique, par exemple quand le nombre de places offertes est limité, il semble naturel de pratiquer un choix et donc d'éliminer certaines personnes. Mais cette procédure sélective est réservée à des moments très particuliers de la vie scolaire ou professionnelle.

En fait, l'**évaluation**, ce n'est pas que cela ! Ce n'est pas seulement contrôler à un moment précis pour éventuellement sélectionner plus tard ! Évaluer, c'est aussi être sans cesse à l'écoute, observer... : **c'est un travail de tous les instants !**

Évaluation... *sommative* ou *formative* ?

Pris dans son acception la plus ouverte, l'*évaluation* désigne l'acte d'*estimer* quelque chose, mais aussi d'émettre un *jugement* en se référant à une norme définie plus ou moins précisément. Il s'agit donc

d'une démarche plus large que celle de *mesure* qui n'est qu'un constat quantitatif. Elle peut comprendre à la fois cette approche quantitative et des jugements de valeur.

Voici une situation utilisable en formation d'enseignants dans laquelle le lecteur peut aussi entrer.

FICHE 4.1

VIVRE UNE SITUATION-PROBLÈME SUR L'ÉVALUATION... FORMATIVE !

Aujourd'hui, on nous répète sans cesse qu'il faut mettre en place des évaluations formatives ! Mais qu'est-ce qu'une *véritable* « évaluation formative » ?

Pour le comprendre et apprendre à en mettre en œuvre...

Élaborez un ou deux exemples d'**évaluation formative** pour un niveau de classe et un sujet que vous choisirez.

Et vous lecteur, avant de poursuivre, si vous tentiez de faire ce petit travail ? Si cela peut vous aider, vous pouvez vous remémorer un exemple déjà utilisé ou le concevoir en vous inspirant de manuels scolaires.

Ce type de situation de formation est particulièrement intéressant à proposer à des petits groupes. Il permet de soumettre les activités élaborées par un petit groupe à un autre qui doit satisfaire au travail demandé puis d'en analyser la valeur... formative !

Dans la plupart des cas, les propositions se résument à de simples exercices, souvent originaux (portant parfois le titre d'« Évaluation formative » !) mais ne correspondant qu'à des cas banals d'évaluation sommative (se situant en fin d'apprentissage). Et cela est toujours mis en évidence par le groupe effecteur qui ne comprend pas ce qui est *formatif* dans ce qui lui a été demandé !

Mais alors, par rapport à une évaluation *sommative* classique, qu'y a-t-il de particulier dans une évaluation *formative* ?

[La situation-problème peut se poursuivre en faisant corriger la réponse... et en demandant d'analyser la manière dont chaque correction a été pensée (traces laissées, manière de concevoir la remédiation si nécessaire...). Nous aborderons la suite de cette situation de formation dans le chapitre 11 qui traite dans le détail du problème des corrections.]

Puisqu'il s'agit d'une situation-problème, où se situe la *rupture* ? En fait, ce n'est pas le contenu de l'exercice qui compte... mais la **façon de l'utiliser** !

Ce qui signifie qu'une même activité peut aussi bien être intégrée dans une démarche formative que sommative ! En effet, on peut vouloir mesurer le degré de compréhension d'un savoir ou la capacité de mise en œuvre d'une compétence après avoir terminé son étude... mais il est possible, en cours d'apprentissage, avec le même support, de se demander si certains obstacles sont dépassés ou non et d'utiliser les résultats pour définir la suite à donner à ses choix pédagogiques ! Il était donc indispensable de présenter la situation choisie **intégrée à une démarche d'apprentissage** !

Comment bien distinguer évaluations *sommative* et *formative*¹

Évaluation sommative	Évaluation formative
Contrôle des résultats	Formation, dépassement d'obstacles
En fin d'apprentissage	Tout au long de l'apprentissage
Vise surtout les contenus	Intègre aussi les compétences
Induit notation, validation, parfois sanction et sélection	Tourné vers une pédagogie de la réussite
Ne porte que sur les élèves	Aussi miroir pour l'enseignant

Quels sont donc les **critères spécifiques** d'une évaluation réellement formative ?

- Elle fait partie du processus d'apprentissage.
- Elle intègre la recherche des **représentations mentales** et des **obstacles** contenus dans la tête des élèves (rôle d'indicateur pour le maître et de *miroir* pour l'apprenant)².
- Elle est construite sur un **statut positif de l'erreur** (qui n'est plus une « faute »)... donc évacue toute idée de jugement de la personne.
- Elle implique la **connaissance des objectifs** par les élèves.
- Comme son nom l'indique, elle est **tournée vers la formation** (ouvrant par exemple sur une aide plus individualisée).
- Elle débouche sur une **remédiation** possible (autre qu'une ré-explication)³.
- Elle est construite autour d'une **pédagogie de la réussite** et d'une valorisation du travail des élèves, en particulier ceux qui sont en difficulté.
- Elle correspond aussi à une **évaluation du maître** (*feed-back* permettant de constater les effets de ses choix pédagogiques et de son action)⁴.

Donc, l'**évaluation sommative** revêt uniquement un caractère de bilan ; les examens entrent dans cette catégorie. Elle fait partie des traditions, au point d'exister seule en occultant toute autre forme d'évaluation. Elle débouche le plus souvent sur une notation. Elle

1. D'après : Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, op. cit.
2. Cet aspect est développé dans le paragraphe suivant.
3. Ce problème sera repris dans le chapitre abordant les corrections.
4. Voir les chapitres 15 et 16 concernant l'évaluation des maîtres.

est publique puisqu'elle met en œuvre un classement des élèves, une communication des résultats aux parents, une attribution possible de diplôme...

Si l'*évaluation formative* a été longtemps présentée comme l'utilisation d'un test intervenant après chaque période d'apprentissage et suivi d'une séquence de remédiation pour les élèves ne maîtrisant pas les acquis visés, cette vision est largement dépassée aujourd'hui. Elle s'intègre pleinement dans le processus d'apprentissage ; elle aide chaque élève à apprendre et à progresser. Les « erreurs » apparaissant dans les activités de résolution d'un problème sont considérées comme des indicateurs et non comme des faiblesses. Elle intervient tout au long de la démarche d'apprentissage pour informer les élèves et le maître du degré de maîtrise atteint. Elle ouvre enfin sur un dialogue entre enseignant et apprenants¹.

Il est vrai qu'une certaine évaluation en cours d'apprentissage est pratiquée habituellement par beaucoup de maîtres quand ils écoutent leurs élèves, lorsqu'ils les observent en train de travailler... Cela est particulièrement vrai dans le premier degré, quand les enfants sont suivis par un maître unique. De même, on peut considérer qu'il y a une part d'évaluation formative dans toute évaluation continue.

Enfin, « *l'idée d'évaluation formative a un certain sens même dans le cadre d'un enseignement frontal totalement indifférencié. Un professeur d'université qui s'adresse à plusieurs centaines d'étudiants, têtes anonymes dans un immense auditoire, peut pratiquer une part d'évaluation formative s'il prend la peine d'ajuster le contenu et le rythme de son enseignement aux réactions ou aux acquis partiels de son public*² ». Mais, le plus souvent, très peu d'actions en résultent si on les compare au nombre d'informations pouvant être recueillies. Il ne suffit pas de constater en chemin pour que l'évaluation soit formative. De même, il ne suffit pas de revenir en arrière pour réexpliquer. On doit déboucher sur une adaptation, une remédiation et une différenciation, sujets sur lesquels nous reviendrons largement.

1. Voir le chapitre 14 traitant de la métacognition.

2. Philippe Perrenoud, « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », article publié en 1991.

Pratiquer une réelle évaluation formative ne consiste pas à changer d'outils ou à appliquer une technique particulière... mais à entrer dans un certain *état d'esprit* qui touche aussi bien les pratiques pédagogiques que la relation maître-élèves !

D'autres types d'évaluation ?

Un ensemble de qualificatifs, plus ou moins complexes, accompagne le terme d'évaluation. Dans la pratique, certains sont importants à maîtriser... d'autres moins !

Évaluation diagnostique

C'est le ministère de l'Éducation qui, en 1989, a mis à l'honneur un type d'évaluations qualifiées de *diagnostiques*¹. Il s'est agi d'organiser, chaque année, un test national pour tous les élèves entrant en CE2 et en 6^e. Les résultats analysés étaient destinés aux enseignants et aux parents. Ils avaient valeur de diagnostic à partir duquel des actions d'ajustement, aussi bien en amont qu'en aval, devaient être organisées. Ces évaluations devaient ouvrir sur des actions de formation continue des enseignants. Elles avaient enfin pour ambition de diffuser de nouvelles pratiques d'évaluation, qui pourraient entraîner de nouvelles pratiques pédagogiques. En aucun cas il ne s'agissait de vouloir utiliser les résultats pour comparer les élèves les uns aux autres, mais bien d'aider les enseignants à mieux cerner les acquis et les lacunes de leurs élèves, afin de les aider à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques mieux adaptées à chacun (enseignement différencié).

Ces évaluations nationales ont été réalisées chaque année. Mais nous avons vu que leur finalité a changé. Depuis 2009, elles ne sont plus diagnostiques mais sommatives : ce sont des *évaluations bilans* pour valider les paliers du socle... et elles sont surtout utilisées à des fins politiques !

Aujourd'hui, les évaluations diagnostiques se pratiquent à tout moment dans les classes de certains enseignants. Il s'agit essentiellement de **faire émerger les représentations mentales des élèves** afin de repérer leurs acquis mais surtout les obstacles qu'il faudra renverser.

1. Suite au *Rapport au ministre* du recteur Michel Migeon, 27 janvier 1989.

LES OBSTACLES SONT... NÉGLIGEABLES ?

Le cours du professeur...

« Pour se nourrir, la plante fabrique ses aliments à partir d'eau et de sels minéraux puisés par ses racines. En présence de lumière, elle absorbe du dioxyde de carbone et rejette du dioxygène. À partir de cela, elle fabrique ses propres aliments. C'est la photosynthèse. »

... que les élèves peuvent apprendre et réciter correctement. Mais... qu'y a-t-il véritablement dans leur tête ? En voici quelques exemples.

- La plante se nourrit...
 - « Mais elle n'est pas vivante puisqu'elle ne se déplace pas ! »
 - « Elle ne mange pas puisqu'elle n'a pas de bouche ! »
 - « Ses aliments c'est de la terre ? Mais la terre c'est sale ! »
 - « Elle se nourrit d'eau ? Elle boirait plutôt ! » ; « Et l'eau est un aliment ? »
 - « Elle se nourrit de sels minéraux ? Qu'est-ce que c'est les sels minéraux ? »
 - « Elle se nourrit de dioxyde de carbone ? Mais c'est un gaz et on dit que c'est un poison ? »
 - « Elle se nourrit aussi de lumière ? Mais la lumière, c'est pas un aliment, ça sert à éclairer ! »
 - « Et comment on peut vivre d'eau, de sel, de gaz et de lumière ? »
- Elle fabrique ses propres aliments...
 - « Comment c'est possible ? »
 - « Ça se passe dans ses feuilles ? Je croyais que c'était les racines qui nourrissaient les plantes ? »
- Et absorbe du dioxyde de carbone et rejette du dioxygène !
 - « Alors elle respire... à l'envers ? »

Alors... les obstacles n'existent pas ? Comment peut-on croire que l'on va faire *intégrer* le concept de photosynthèse sans les prendre réellement en compte ?

On voit encore trop de maîtres faire émerger les conceptions des élèves en début de sujet d'étude... puis ne plus savoir quoi en faire ! Si une activité d'évaluation diagnostique est facile à mettre en œuvre, elle n'a de sens que par l'usage que l'on fera des résultats. La prise de conscience d'obstacles (souvent inconnus !) permet de mettre en place des activités d'apprentissages (en particulier des situations-problèmes) construites autour de ces obstacles et permettant aux élèves d'aborder en profondeur leurs manques et leurs réelles difficultés¹. C'est ainsi que vont aussi se construire un ensemble de compétences tout au long de l'année.

1. Pour aborder ce problème dans le détail, voir : Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Éducation, 2002.

« Les évaluations diagnostiques et formatives seront d'abord destinées à informer l'élève de ses acquis, erreurs, difficultés ou maladroites. Cela lui permettra de passer de je n'y comprends rien ou je suis nul en..., sources de blocages, à je calcule mal avec les nombres décimaux mais bien avec les entiers, par exemple. »¹

Évaluation critériée

C'est avoir défini des **normes** et **comparer les productions des élèves à ces normes**. Lorsqu'un enseignant corrige un devoir, il possède le plus souvent un *corrigé* dans la tête, parfois écrit et, d'une manière plus ou moins consciente, il compare le devoir à ce corrigé. Mais, fréquemment, les critères de réussite sont relativement flous et implicites. Il faut absolument les expliciter et en informer les élèves. Nous retrouverons cet important problème de définition et de choix de critères quand nous aborderons l'évaluation des compétences². S'appuyant sur des critères bien identifiés, elle permet d'alimenter un dialogue avec le maître et d'aller vers une autoévaluation plus rigoureuse³.

DEUX EXEMPLES DE CRITÈRES EXPLICITÉS

S'exprimer à l'oral

Il s'agit de savoir :

- prendre la parole en public ;
- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
- rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ;
- reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché).

Rédiger un commentaire composé⁴

A. Introduire le commentaire

- Présenter le passage :
 - évoquer selon les cas l'auteur et son œuvre en sélectionnant les éléments utiles pour l'explication du passage ;
 - éventuellement situer le passage dans l'œuvre ;
 - citer le titre de l'œuvre.

.../...

1. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, op. cit.

2. Voir chapitres 9 et 10.

3. Voir les chapitres traitant de la métacognition.

4. Document de travail réalisé en stage de formation.

.../... • Caractériser le texte :

- indiquer la nature du texte ;
- indiquer le thème du texte ;
- indiquer les buts du texte.
- Annoncer le plan du commentaire :
- dégager les centres d'intérêt qui feront l'objet de chaque partie ;
- mettre ce plan au service des buts du texte.

B. *Rédiger chaque partie*

- Énoncer l'aspect du texte étudié :
- énoncer chaque élément ;
- développer chaque élément ;
- illustrer chaque élément par des remarques précises sur le style ;
- nommer les procédés de style ou de versification ;
- citer le texte par petites unités, intégrées dans une phrase bien construite ;
- revenir à l'idée directrice pour passer à l'élément suivant.
- Conclure la partie et annoncer la suivante :
- utiliser une formule de conclusion et résumer ce qui a été étudié dans la partie précédente ;
- annoncer la partie suivante en montrant comment elle fait progresser l'étude.

C. *Conclure* :

- rappeler les aspects du texte étudiés ;
- dégager l'intérêt du texte ;
- dégager la réussite de l'auteur par rapport aux intentions dégagées dans l'introduction ;
- ouvrir la conclusion, selon les cas, sur l'auteur, sur l'histoire littéraire, sur le thème traité.

Et encore d'autres évaluations...

On parle aussi d'évaluations *informative, certificative, formatrice*... Ne nous noyons pas dans une terminologie complexe qui n'apporte pas grand-chose dans la pratique. C'est la réalité du travail sur le terrain qui compte ! Signalons simplement que l'*évaluation informative* a pour but de chercher à produire un effet sur la progression de l'élève dans ses apprentissages. Elle peut se présenter par exemple sous la forme d'un dossier d'évaluation de type *portfolio*¹. L'*évaluation certificative* atteste officiellement des acquisitions des élèves en relation avec les attentes institutionnelles (réussite à un examen par exemple). Mais, par extension (et par dérive évaluationniste !), elle désigne parfois tout bilan de connaissances et de compétences dressé à la fin d'une étape de la scolarité.

1. Voir chapitre 13.

Quant à l'*évaluation formatrice*, elle mérite un statut à part. Elle s'apparente à une évaluation formative mais l'élève est associé à la définition des objectifs et des tâches, à leur réalisation et à leur évaluation (co-évaluation et autoévaluation). Il s'agit de *former l'élève à la régulation de ses propres processus de pensée et d'apprentissage*, partant du principe que l'être humain, dès la prime enfance, est capable de se représenter au moins partiellement ses propres mécanismes mentaux.

C'est en fait vers elle que s'oriente notre livre. Elle doit permettre à chaque élève de se situer, d'analyser ses démarches, de mesurer ses progrès. Elle peut utiliser des contrats de travail périodiques. Elle représente la finalité ultime que tout enseignant devrait viser... faire en sorte que chaque élève puisse, seul, gérer ses apprentissages en s'appuyant sur une évaluation continue de son travail¹.

Donc, **l'évaluation peut (devrait !) se pratiquer...**

- **Avant** pour repérer les acquis et les obstacles.
 - **Pendant** pour suivre, aider et former.
 - **Après** pour mesurer le degré de maîtrise.
-

1. Nous la retrouverons en particulier lors de l'étude de la métacognition.

5. La docimologie : une science que l'on préfère... ignorer !

Le professeur de philosophie connaît bien Bergson. Il le cite même dans son cours : « *Aucune mesure n'est possible en ce qui concerne les faits humains* ». En même temps, il se demande... s'il va mettre 6 ou 7 à la copie qu'il est en train de corriger !

Et si... « *l'évaluation marchande qui met une mauvaise note à l'élève qui a bâclé son devoir – quand il faudrait l'aider à le remettre en chantier – était une forme de démission¹* » ?

« L'enseignant a tendance à penser qu'il note dans l'absolu, comme si un barème national était déposé au pavillon de Breteuil à Sèvres, à côté du maître étalon et de l'élève standard moyen uniforme français, lui aussi en platine iridié... ! Or aucun barème national universel ne dit comment enlever ou ajouter des points dans un exercice, ni comment jauger un niveau. Ceci est laissé au libre arbitre (ou au jugé) de chaque enseignant, depuis la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur [...] Et le professeur qui corrige et marque des copies de rouge se sent contraint d'affirmer et de faire reconnaître son statut et sa compétence en même temps que son autorité². »

Le système traditionnel de notation des élèves est devenu un objet d'étude pour des psychologues à partir des années 1920, en France comme aux États-Unis et en Angleterre. La docimologie a pour finalité d'étudier la pertinence et la valeur des notes. Elle a fait l'objet de nombreuses publications allant toutes dans le même sens. Dans un premier temps, ces travaux ont été essentiellement critiques. Puis les études se sont orientées vers la recherche de procédures d'évaluation plus satisfaisantes et vers l'intégration des problèmes d'évaluation dans la réflexion sur l'ensemble des problèmes éducatifs.

1. D'après une formule de Philippe Meirieu.

2. *L'évaluation a-t-elle un sens ?* Interview d'André de Peretti réalisée par Claire N'guyen-Duy. http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/pourquoi_p5.htm

Des résultats surprenants

Certains exemples peuvent être considérés comme *historiques*. Ils ont marqué les esprits.

- En 1930, le professeur Laugier s'est penché sur 166 copies d'agrégation d'histoire, confiées à deux professeurs ayant une longue expérience et considérés comme des correcteurs méticuleux.

Quelques résultats :

- les écarts de notes allaient jusqu'à 9 points sur 20 ;
- le premier correcteur donnait un 5 à 21 copies notées entre 2 et 14 par le second ; le second donnait un 7 à 20 copies notées entre 2 et 11,5 par le premier ;
- la moitié des candidats reçus par un correcteur était refusée par l'autre ;
- le candidat classé avant-dernier par l'un était classé second par l'autre (stupéfiante symétrie !).

Un hasard ? Une manipulation ? Un cas particulier ?

Cette étude est fréquemment citée ; elle est particulièrement importante car, avec ses résultats pour le moins surprenants, elle a induit un ensemble d'autres recherches.

- En 1955, la Carnegie Corporation¹ a mené une étude sur 100 copies prises au hasard dans les archives du baccalauréat et concernant cinq disciplines. Elles ont été données à corriger à six groupes de cinq examinateurs.

Premier constat : aucune copie n'a obtenu deux fois la même note. Mais c'est l'analyse des écarts obtenus pour chacune des copies qui s'est avérée la plus intéressante.

Écart maximum obtenu (copies notées sur 20 points) :

Français... 13 points

Philosophie... 12 points

Cela peut sembler normal puisque l'on pense souvent que ces disciplines permettent des interprétations différentes, d'un enseignant à l'autre.

1. Enquête internationale sur les « conceptions, les méthodes, la technique et la portée pédagogique et sociale des examens et concours ».

Le latin, considéré comme plus rigoureux puisqu'on a longtemps affirmé qu'il développait la logique chez les élèves, donne-t-il des résultats très différents ?

Latin... 12 points

Tournons-nous vers les matières scientifiques :

Mathématiques... 9 points

Physique... 8 points

Ces résultats se passent de commentaires !

- On pourrait rétorquer que les correcteurs précédents ne se sont probablement pas référés à un *barème précis* dont l'existence aurait permis d'obtenir des corrections beaucoup plus uniformes et justes.

En 1975, l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques de Grenoble soumet six copies de mathématiques, de niveau Brevet, à 64 correcteurs. Un barème très précis leur est fourni ; la notation se fait sur 40 points.

Dispersion des notes : 19 points.

La conclusion essentielle qui en est tirée consiste à dire qu'un barème devient illusoire quand, dans « une réponse peu claire », un enseignant y voit « un bon raisonnement » et l'autre « un raisonnement faux ».

- Très nombreuses sont les recherches de ce type. Inutile de les multiplier¹.

Mais ces résultats semblent toujours très artificiels... tant que l'on n'a pas soi-même vécu directement cette expérience. Alors, pourquoi ne pas vous lancer ?

EXPÉRIENCE DE NOTATION

Voici une expérience très simple que vous pouvez mener seul, tout de suite. J'ai moi-même tenté de le faire dans une classe de CM2 (élèves de 9 à 11 ans).

Protocole suivi : évaluation par le même maître

- sur les mêmes élèves ;
 - le même jour ;
 - à travers deux épreuves différentes se rapportant au même contenu d'apprentissage à évaluer (nous les qualifierons plus loin), passées en même temps (épreuve constituée de deux parties, présentées sur deux feuilles différentes et corrigées séparément) ;
- .../...

FICHE 5.1

1. Pour plus d'exemples, voir le site de Jacques Nimier duquel certains de nos exemples sont tirés : <http://www.pedagopsy.eu>

.../... – copies anonymes (élèves codés de 1 à 29, seul ce code se retrouvant sur les copies).

Voici les **résultats** que j'ai obtenus avec une classe de 29 élèves.

	Notes	
	épreuve 1	épreuve 2
copie 01	16	08
copie 04	12	03
copie 06	14	10
copie 11	09	12
copie 13	14	09
copie 17	15	10
copie 20	13	09
copie 21	09	12
copie 24	10	06
copie 27	10	17

Les autres élèves ont obtenu des notes assez voisines (2 points de différence au maximum).

Pour 10 élèves sur 29, les deux notes diffèrent d'au moins 3 points. Certains obtiennent deux notes vraiment très différentes (jusqu'à 9 points). La majorité des élèves a une meilleure note pour la partie 1... mais pas toujours (copies 11, 21, 27).

Comment expliquer cela ?

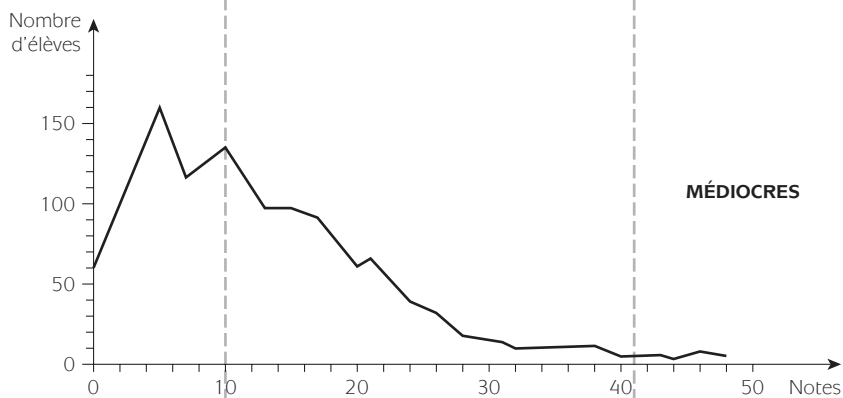
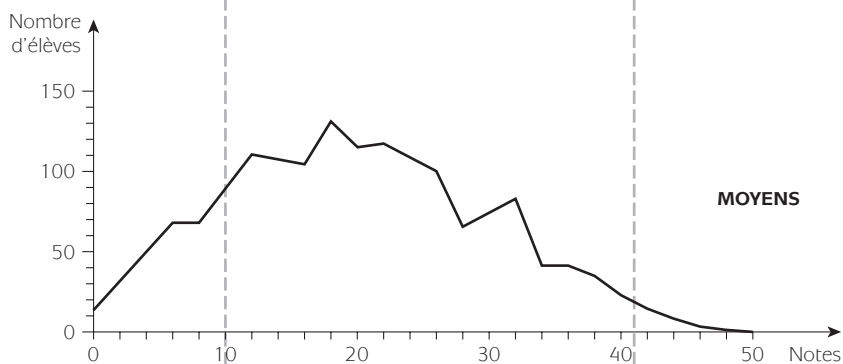
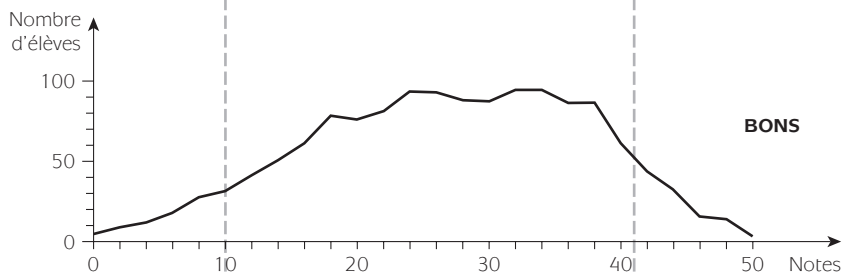
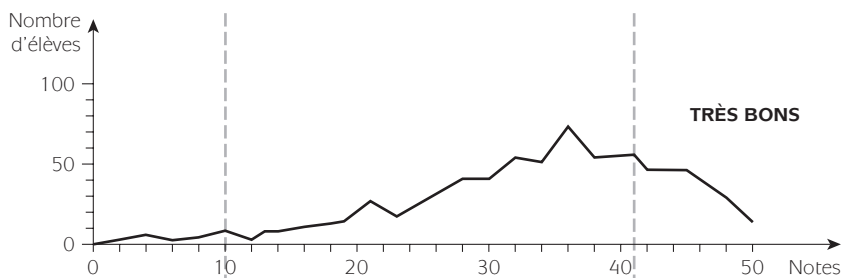
Sur le même sujet, la première épreuve demandait surtout aux élèves d'avoir compris et retenu. La seconde sollicitait d'eux une réutilisation des savoirs dans une situation nouvelle.

Les notes, quelquefois, glissent d'un côté ou de l'autre sur l'échelle des valeurs !

Une enquête nationale française, menée en 1958 et concernant le calcul au CM2, a demandé à des instituteurs de classer leurs élèves en quatre catégories suivant leur niveau en calcul : très bons, bons, moyens, médiocres.

Ainsi, 654 élèves furent jugés très bons, 1 303 bons, 1 551 moyens, 1 300 médiocres. La catégorie moyens a rassemblé le plus grand nombre d'élèves.

Puis, on a fait passer à ces mêmes élèves un test de calcul que l'on a noté objectivement de 0 à 50. La figure ci-après reproduit, pour chacune des catégories d'élèves, la distribution des notes au test.



On aurait pu s'attendre à retrouver les très bons élèves regroupés dans la partie droite de la courbe et les médiocres dans la partie gauche. Même si les quatre graphiques ne sont pas superposables, on retrouve dans chacune une courbe en cloche avec des notes très bonnes et d'autres franchement mauvaises ! De plus, ces quatre distributions se recouvrent largement : dans la zone de notes qui va de 10 à 40, le même niveau de performance au test pouvait donc correspondre à n'importe lequel des quatre jugements verbaux initiaux.

Ces résultats vous paraissent surprenants ? André Antibi¹ a particulièrement étudié ce phénomène. En fait, il en a déduit que, dans la tête des enseignants, on doit toujours obtenir une courbe en forme de cloche (courbe de Gauss). C'est ce qu'il a appelé *la constante macabre*. Il y aurait donc nécessité de toujours retrouver un pourcentage d'élèves devant se trouver en échec. N'affirme-t-on pas couramment qu'une bonne épreuve ne doit pas aboutir qu'à des bonnes notes et qu'un élève normal ne doit pas pouvoir répondre à toutes les questions ?

PAROLES DE PROFESSEURS²

- « Pour qu'il y ait des bons, il faut qu'il y ait des mauvais. »
- « Je leur mets toujours un exercice qu'ils ne savent pas faire, comme ça, je suis sûre que personne n'aura 20. »
- « Je m'arrange toujours pour étaler les notes. »
- « J'avoue avoir posé des questions vraiment trop dures, juste pour voir comment ils s'en sortent. »
- « Je m'arrange toujours pour obtenir une répartition 1/3 de bonnes notes, 1/3 de moyennes, 1/3 de mauvaises. »

Et... quand les professeurs sont aussi parents

- « On dirait que tout est fait pour dégoûter les élèves des mathématiques. »
- « Dans la classe de seconde de ma fille, quatre élèves seulement ont la moyenne ! »
- « Mon fils avait tout compris, et il a eu 8 sur 20 ! »

1. André Antibi est directeur du laboratoire de didactique des sciences de l'université P. Sabatier à Toulouse.

2. Extraits de : André Antibi, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?*, Éditions Math'Ador, 2002.

Pourquoi André Antibi qualifie-t-il cette constante de « *macabre* » ? Parce que « *cette pratique décourage, fabrique de l'échec scolaire et élimine ainsi des générations d'élèves. Certains qui auraient été moyens dans une classe se retrouvent en échec dans une autre, tout simplement parce que le professeur doit mettre des mauvaises notes pour être crédible*¹ ». Et pourtant, la finalité de tout enseignant n'est-elle pas de faire réussir tous ses élèves ? N'oublions pas qu'obtenir 10 de moyenne revient à avoir 50 % d'échec systématique aux contrôles !

LES NOTES ÉVALUENT L'ÉVALUATEUR AUTANT QU'ELLES ÉVALUENT SES ÉLÈVES !

En lycée, un professeur ne mettant que des bonnes notes est souvent considéré comme démagogue, laxiste, peu sérieux, tandis qu'un autre, ne notant pas au-dessus de 8/20, sera sérieux, exigeant, « très fort ».

Pourtant, un enseignant qui arrive à faire intégrer à la grande majorité de ses élèves les contenus qu'il avait comme objectifs de faire passer (qui obtient donc des évaluations très positives !) devrait être valorisé et reconnu ! Ne mettre aucune ou très peu de notes au-dessus de la moyenne ne signifie-t-il pas que les objectifs ne sont pas atteints... et par là même que l'enseignant n'a pas su faire passer ce qu'il visait ? À moins qu'il ait besoin de cela pour s'imposer... ce qui n'est guère mieux !

FICHE 5.3

En fait, c'est la pression de la société, qui fait que les enseignants se sentent ainsi obligés de mettre une certaine proportion de mauvaises notes pour être crédibles.

Ne nous méprenons pas : les analyses d'André Antibi ne signifient pas qu'il déplore les mauvaises notes en voulant que tous les élèves obtiennent la moyenne... ou plus ! Il regrette simplement que les professeurs se sentent obligés de moduler leur notation de telle façon que la moyenne de la classe ne soit pas trop forte. Pour lutter contre cela, il suffirait déjà de mettre en œuvre un système d'évaluation par objectifs, comme nous le développerons plus loin.

J'ai souvent eu à expliquer à des enseignants étrangers notre système de notation. Mais comment justifier le fait qu'un excellent devoir ne méritait que 15/20... ou valait 18 et même plus, selon les enseignants, le niveau de la classe et même les matières ?

1. *Ibid.*

La docimologie a mis en lumière bien d'autres anomalies

Les notes dépendent donc du correcteur et du type de travail demandé.

Mais, **chez un même correcteur**, on a mis en lumière de nombreux facteurs, souvent bien cachés, pouvant être plus ou moins influents :

- le désir inconscient de voir l'ensemble de ses élèves réussir ou être en échec (désir de revanche parfois) ;
- le sexe de l'élève ;
- la représentation que l'on se fait de chaque élève ;
- l'appartenance ou non des élèves à sa classe (avec ses propres élèves, on peut être plus exigeant ou, au contraire, vouloir les valoriser... pour se valoriser soi-même).

Parfois, le correcteur n'est pas d'accord avec... lui-même !

Sa note peut varier avec :

- son degré de fatigue ;
- la qualité de l'ensemble des copies ;
- l'ordre des copies et la qualité des copies précédentes ;
- le moment de la correction.

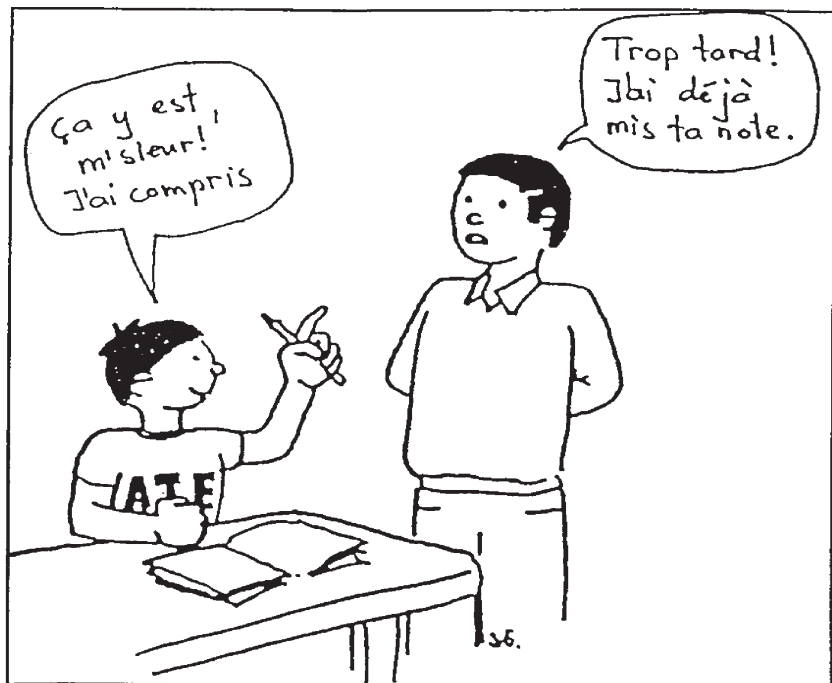
La note dépend aussi... de l'élève lui-même. Pas seulement de ses connaissances, mais aussi...

- des conditions extérieures ;
- de ses réactions émotionnelles du moment ;
- du temps imparti (défavorisant les élèves lents) ;
- et de tout ce qui se rattache à l'effet Pygmalion, déjà traité dans la partie analysant la psychologie de l'évaluation.

De nombreux facteurs influencent donc une note (il y en a probablement encore d'autres !), ce qui la rend pour le moins **relative et peu significative**.

Encore quelques remarques sur la valeur des notes...

Des évaluations à court ou à long terme ? Les notes qui apparaissent en interrogations ou en devoirs sont-elles le reflet de ce que l'élève a définitivement intégré (ce qui lui reste au début de la prochaine année scolaire par exemple) ? On sait que beaucoup de connaissances soi-disant apprises sont très vite oubliées. En fait, de par le manque de travail en profondeur ou/et le type de pédagogie suivi, elles n'ont pas été véritablement acquises¹. Mais l'inverse est aussi possible : le dessin suivant, réalisé par un élève de lycée, en témoigne :



Un élève ne réussit pas une interrogation car il n'a pas bien assimilé une partie de son cours. Bien sûr, la note s'en ressent. Mais, si une correction bien faite peut lui permettre d'acquérir ce savoir qui devient utilisable, la note obtenue initialement n'est plus le reflet de ce qu'il sait ; et pourtant... il la conserve ! Et c'est elle qui sera prise en compte pour calculer par exemple sa moyenne du trimestre.

1. Voir Gérard De Vecchi, Nicole Carmona Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette Éducation, 2002.

Cette remarque semble tomber sous le sens... et cependant, elle est rarement prise en compte ! Pourquoi ces *notes définitives* ? Si l'on veut conserver un système de notation traditionnel, pourquoi ne pas instaurer, par exemple, des *notes évolutives* (qui peuvent donc être améliorées) ou des notes remplaçant les précédentes ? C'est tout le problème des évaluations à court terme !

Dans notre culture pédagogique, ce sont les notes à court terme (interrogations et devoirs pendant et juste après l'apprentissage) qui sont de mise. L'évaluation à long terme renvoie à un savoir qui se construit dans le temps ; c'est celui qui devient opérationnel... et qui est rarement pris en compte !

Est-ce l'évaluation à court ou à long terme qui est la plus significative ? Nous verrons dans le prochain chapitre que le problème se complique encore lorsque l'on passe de la note à la « **moyenne** ».

FICHE 5.4

UNE NOTATION « MODERNE » QUI TEND DE PLUS EN PLUS À S'IMPOSER

C'est en particulier le cas des tests généraux demandant une correction rapide et informatiquement utilisable : noter en *tout ou rien*.

Une méthode qui permet un traitement rapide semble intéressante mais...

- Prenons un exemple dans l'évaluation nationale des CM2, réalisée en 2009.

« Exercice 8

Complète les multiplications ci-dessous ; l'utilisation de la table de 1 est interdite.

$$\dots \times \dots = 48$$

$$\dots \times \dots = 81$$

$$\dots \times \dots = 35$$

$$\dots \times \dots = 63$$

$$\dots \times \dots = 56$$

Item 75

0 1 »

(Cela signifie que la note attribuée à l'exercice ne peut être que 0 ou 1.)

La note 1 ne peut être attribuée que si la totalité des résultats aux opérations est juste. Cela signifie qu'un élève qui a compris le raisonnement et sait l'appliquer mais fait une erreur d'inattention aura la même note qu'un autre ne connaissant rien et n'ayant même pas répondu à la question posée !

- Cela ne vous choque pas ? Alors voyons un autre exemple :

« Dictée (items 28 à 31)

Dictée notée 1 point par item.

Item 28 : « Mots d'usage courant »

Item 29 : « Accords dans le Groupe Nominal »

Item 30 : « Mots invariables »

Item 31 : « Accord sujet-verbe »

.../...

.../... Sans entrer dans le détail de l'analyse, un élève peut avoir quatre fois la note « 0 » pour la réponse suivante...

« Les enfants sont parti faire une promenade en bordure de foret. Les filles cherchent des champignons souvent cachés sous les feuilles sèches, pendant que les garçons cueillent des framboises odorante. Ils aimeraient bien voir des écureuils mai ces petit animaux ne se montrent pas facilement. De retour à la maison, ils mangerons des crêpes, avec du sucre ou de la confiture. »

... comme pour cette réponse-là :

« Les enfant son parti fer une promenade en bordur de foret. les fille cherches des chanpignon souvant caché sou les feuille sèche, pandant que les garcons cueillent des franboises odorente. Ils aimerez bien voire des écurueil mais ses petit animau ne se montres pas facilement. Deux retour a la maison, il mangeron des crêpes, avec du sucre où de la confiture. »

6. Faut-il bannir les notes ?

La note globale dit à l'élève :

- s'il peut être satisfait (mais de quoi au juste ?) ;
- s'il doit encore « faire des efforts » (mais dans quel sens ?) ;
- s'il est tellement loin du but que tout serait à reprendre (mais comment et par où commencer ?).

Pour s'améliorer, l'élève a besoin de paroles... et **la note ne parle pas**¹ !

La Note, à écrire avec une majuscule... comme Dieu ?

La notation est souvent présentée comme un *besoin incontournable* et comme un droit. Il ne serait donc pas possible de s'en passer. Avons-nous affaire à un besoin inné, un droit héréditaire ?

On a tenté de les remplacer par certains outils d'évaluation qui sont couramment utilisés. Les **catégories ordonnées** se matérialisant par exemple par des lettres, le plus souvent au nombre de 5 (A, B, C, D, E). En maternelle, on rencontre aussi des *smileys* (des visages qui sourient ou qui font la moue selon le degré de réussite de l'activité). Les **appréciations qualitatives**, pas seulement *très bien, bien, médiocre, insuffisant*... mais détaillant plus ou moins le profil du travail réalisé. **Pourtant, ce sont les notes chiffrées qui restent le support roi de l'évaluation.** Si, depuis quelques années, elles ont pris une moins grande importance dans l'enseignement primaire, elles restent l'élément de référence dans le second degré... malgré leurs faiblesses reconnues. D'ailleurs, elles sont encore très présentes en cycle 3 du primaire car beaucoup de maîtres se réfugient derrière le fait que les élèves auront des notes au collège et qu'il faut donc les préparer ! Parfois on en a même... rajouté, en considérant qu'il était nécessaire d'attribuer une « note de vie scolaire » ou même une « note de découverte professionnelle » sans pour autant avoir su en préciser les critères ! Et comment savoir quand la note vaudra 13, plutôt que 12 ou 14 ?

1. D'après le site de Jacques Nimier : <http://pedagopsy.eu/>

Enfin, l'élève s'approprie-t-il réellement le sens de la note ? La plupart du temps, quel que soit son niveau et malgré les efforts de nombreux enseignants, il se contente de regarder le nombre inscrit en rouge sur sa copie. Mais comme le seul élément apparaissant à l'issue de tout examen... c'est la note, comment reprocher aux élèves de la privilégier ?

Et la sacro-sainte « moyenne » ?

Les notes chiffrées sont très pratiques : elles se prêtent facilement à des opérations d'addition, de multiplication (coefficients) et de division (moyennes). Elles permettent surtout de faire facilement des moyennes. Mais quelle est la valeur réelle d'une moyenne de notes issues de différentes disciplines ? De plus, un élève obtenant 15 et 5, un second 9 et 11, donc aboutissant à la même moyenne, ont-ils pour autant... le même profil ? Bien sûr que non ! De plus, d'un contrôle à un autre, la même note peut rendre compte de qualités très différentes en relation avec la diversité des objectifs du maître !

FICHE 6.1

SAINTE MOYENNE !

« Que signifie ce fameux 10 sur 20 qui semble satisfaire tout le monde, élèves, parents, administration et souvent professeurs ?

Signifie-t-il que l'élève ne sait faire que la moitié des tâches qui lui sont demandées, auquel cas on peut se demander qui accepterait qu'un mécanicien automobile ne sache remonter que la moitié d'un moteur de voiture !

Signifie-t-il autre chose et, dans l'affirmative, a-t-il la même signification dans chacune des disciplines ?

Signifie-t-il la même chose pour tous les enseignants d'une même discipline ?

Signifie-t-il la même chose pour un même enseignant dans telle classe jugée faible et dans telle autre jugée forte ?¹ »

Et pourtant, même au niveau ministériel, on reconnaît que *« dès lors que l'évaluation porte sur une classe, une école, un établissement, un département, une académie, les observateurs estiment les résultats à l'aune de la moyenne (moyenne départementale, moyenne académique, moyenne nationale) : ils mesurent des écarts, non des réalités. Rapporter des résultats ou des constats relatifs aux flux ou aux parcours scolaires à une moyenne et non à des exigences ou à des objectifs définis en amont risque de réduire singulièrement la portée, voire de biaiser la signification d'une telle évaluation. Cette*

1. D'après « Mesurer le niveau ou les progrès ? » in *Les Points Lomer* : <http://michel.vauquois.free.fr/indexPL.html>

déviance que fait courir au système éducatif la double idéologie de la moyenne et du classement conduit à s'interroger. Dès lors que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école impose la maîtrise d'un socle commun de compétences et de connaissances, on voit mal comment cette idéologie pourrait subsister intacte¹. »

Une perte de sens

Tout ce qui est appris est donc perçu comme le moyen d'arriver à une note.

Donc, celle-ci **masque l'essentiel** et la moyenne renvoie une image très **déformée de la réalité**. Mais il n'empêche que, pour les élèves, puisque seules les notes comptent, *avoir la moyenne* reste la norme et le but principal recherché. Ce minimum, lorsqu'il est atteint, leur apporte une certaine tranquillité vis-à-vis de leurs professeurs, de leurs parents et garantit le passage dans la classe supérieure. « *On est loin de l'élève acteur de sa formation, loin du sens des apprentissages et d'un rapport fructueux au savoir².* »

Réduire l'évaluation du travail à un nombre, c'est accorder peu d'importance à la richesse et à la complexité de la démarche suivie. C'est donc, en quelque sorte, la nier, quoi que l'on fasse à côté pour faire comprendre la note. C'est aussi refuser de reconnaître qu'un travail a quelque valeur s'il ne répond pas exactement à ce qui a été demandé.

Enfin, même si ce n'est pas le désir d'un certain nombre d'enseignants, chaque élève va inévitablement se **comparer aux autres** dans un esprit de compétition bien installé dans l'Éducation nationale. C'est donc dans la note elle-même qu'il recherchera le sens, pas dans ce qu'il aura pu apprendre !

In fine...

Ce qui précède nous a montré que, si les notes sont faciles à manipuler, elles comportent de **nombreux inconvénients** :

- elles font travailler les élèves « pour la note » ;
- elles font croire que le jugement est juste (sous couvert d'une fausse rigueur *scientifique*) ;

1. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, op. cit.

2. *Ibid.*

- elles privilégient les connaissances ponctuelles et éloignent des compétences ;
- elles ne montrent pas les obstacles ;
- elles masquent la *progression* annuelle ;
- elles favorisent la compétition et limitent entraide et solidarité ;
- elles renforcent les jugements dangereux quand ils sont négatifs ;
- elles rendent très difficile l'innovation ;
- et surtout, elles découragent ceux qui ont toujours de mauvaises notes !

On croit qu'une évaluation sera d'autant plus équitable que la note sera précise. Cela montre l'intérêt d'utiliser des 8,75 et des 12,25 sur 20.

Et si c'était le contraire ?

N'oublie-t-on pas un peu vite l'impact psychologique des notes ?

Il commence par cet important problème qu'est le *niveau* à atteindre !

FICHE 6.2

QUAND IL EST QUESTION DE NIVEAU¹

Les mots peuvent faire du mal.

Dans le vocabulaire de l'école, celui de *niveau* en a fait et continue d'en faire tous les jours.

Qui dit « niveau », dit implicitement « remplissage ».

Jamais l'utilisation de ce terme ne peut être innocente, si banalisé que soit son emploi. Les présupposés théoriques qu'il recouvre font, à l'insu souvent de son utilisateur, un travail sournois de sape de tout bon sens. Même parfaitement convaincu que l'enfant n'est pas un récipient à remplir (à plus forte raison quand on continue à le penser...), parler de son *niveau*, c'est poser, de lui, une telle image.

Mais il y a plus grave. Qui dit *niveau* dit *mesure*.

En banalisant l'emploi de ce mot, on laisse supposer qu'on a mesuré, et qu'on sait ce qu'on a mesuré. L'un et l'autre sont faux.

La notion de *niveau* de connaissances présuppose que celles-ci sont choses *objectives* et qu'il serait possible de *les isoler* du reste de l'individu. Je crois profondément qu'il n'en est rien.

Apprendre, ce n'est pas mettre des savoirs nouveaux en soi, comme on fait des réserves en cas de grand froid. La métaphore qui s'impose ici, c'est celle de la nourriture. Apprendre, c'est nourrir son développement total, .../...

1. D'après : Éveline Charmeux, *Question de niveau ?* Voir : *Le blog de l'amie scolaire* : <http://www.charmeux.fr/blog/index.php?2010/01/08/135-question-de-niveau>

.../... et comme pour toute nourriture, c'est fait pour être digéré, donc transformé, ajouté à soi **sous une autre forme que celle qui est entrée**.

Et de même que l'on mesure la qualité de la nourriture absorbée par la qualité de vie qu'elle permet, la santé et l'énergie qu'elle apporte et entretient, on ne peut mesurer la qualité des apprentissages que par les utilisations que les apprentis en ont faits. Seule la manière de mettre en **situation de responsabilité** est de nature à informer sur ce qui a été appris.

Tant qu'on inventera des questions de contrôles artificielles et des tests pseudo-scientifiquement bâtis, au lieu d'observer avec rigueur les prises de responsabilité que ces savoirs permettent dans des situations réelles de vie, on sera à côté de la plaque, et le niveau continuera de cacher la mer.

Pour certains élèves, avoir le niveau se résume en trois mots : angoisse, dévalorisation, démotivation.

Vivre dans l'angoisse

Il est intéressant de se pencher sur certains ressentis d'élèves quand ils s'expriment, par exemple sur les journaux qui leur sont destinés. Dans de nombreux courriers adressés à *Okapi*¹, les enfants confient leur désarroi, parfois leur détresse, face à l'importance souvent trop grande que revêtent les notes aux yeux de leurs parents. Même s'ils les utilisent, eux aussi, comme mode de communication avec leurs parents. « *À travers cette question des notes, ce qu'ils nous disent – et qu'ils n'arrivent pas à dire à leurs parents –, c'est leur crainte de ne pas être à la hauteur. Ce que l'on ressent très fort surtout, c'est qu'en dehors des notes, les parents ne s'intéressent pas à leur scolarité*². » Et qu'ils ne s'intéressent pas assez à eux, à ce qu'ils vivent, à ce qu'ils ressentent. Le jugement de la note est trop dur à porter, surtout à l'adolescence. « *Quand les notes tombent c'est comme si leur personne se rétrécissait et n'était plus vue qu'à travers ces chiffres rouges ou noirs écrits sur une copie. Et qui prennent souvent des proportions dramatiques*³. »

Se sentir dévalorisé

Comment est-il possible qu'un élève développe la *confiance en lui*, l'*autonomie*, la *prise de responsabilité*, l'*envie d'entreprendre*, la *créativité*... en étant baigné dans un milieu scolaire au sein duquel ce sont les maîtres .../...

1. Du groupe Bayard Jeunesse.

2. Odile Amblard, rédactrice en chef adjointe d'*Okapi*, s'exprimant dans le journal *La Croix*, 02/06/2004.

3. *Ibid.*

.../... qui décident de ce qu'il doit faire, du comment il doit le faire et ne cessent d'utiliser les notes pour le juger souvent négativement ?

Rappelons les résultats de l'enquête internationale PIRLS¹ évoqués dans une synthèse des travaux de la DEP² :

« Il est frappant de constater que les élèves français se sous-estiment par rapport à leurs camarades des autres pays, et surtout par rapport à leurs compétences effectives. Lors de l'enquête PIRLS, ils ne sont qu'un peu plus d'un sur quatre (28 %) à avoir une très bonne opinion de leurs compétences en lecture, alors que c'est le cas de quatre sur dix des élèves (40 %) en moyenne internationale. Le décalage entre ce sentiment, qui les classe en avant-dernière position dans l'ensemble des pays, alors que leur performance les situe en position médiane, est particulièrement important. »

On affirme que la publication des notes constitue un *stimulant*. C'est vrai pour certains seulement... pour ceux qui ont le moins besoin d'être stimulés ! On oublie un peu vite qu'elle porte aussi en elle le **mépris** pour ceux qui n'ont pas la « moyenne », et l'**humiliation publique** de ceux qui ne l'ont jamais.

Cette stigmatisation, sans intention de nuire, risque de compromettre définitivement toute chance de réussir une scolarité.

Entrer dans une démotivation chronique

Je me souviens de ma scolarité en collège. J'étais ce que l'on appelle un mauvais élève ! Je ne réussissais pas ce que j'entreprenais. Donc, je me disais : « *À quoi ça sert que j'essaie... de toute manière, j'aurai une mauvaise note !* » Et je ne travaillais pas ou très peu. De sanction en sanction, aller à l'école ne m'apportait que des déboires.

En posant une étiquette sur le front des élèves en difficulté, et cela parfois dès le cours préparatoire, la notation peut décourager définitivement, éliminer tout effort, tout désir d'apprendre, et être en grande partie responsable du rejet, voire de la haine de l'école.

1. PIRLS : *Progress in international literacy study*.

2. Direction de l'évaluation et de la prospective (cf. *Éducation et formations*, n° 66, juillet-décembre 2003).

L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE DEVIENT MAISON DE L'ENNUI, PARFOIS DE PÉNITENCE¹

*Dans ce jeu à qui perd perd et ne gagnera plus, sans sortir du jeu, la notation est l'outil indispensable de mesure, non des acquis et des réussites, mais du mérite des joueurs, de leurs performances et de leurs gains, pour ceux qui gagnent. Outil réservé à l'arbitre notateur et moralisateur qui installe ses élèves dans un jeu sans fin. Face à des élèves qui ne travailleront plus désormais que pour la note, l'arbitre doit toujours noter plus pour obtenir du travail, de l'émulation et des résultats encore. Mais professeurs et élèves ont perdu de vue l'intérêt intellectuel de l'école et le plaisir d'entrer en connaissance. **Quand l'intérêt et le plaisir ont disparu d'une activité humaine, il reste la morale et la contrainte.***

Mais, à l'inverse de nombreuses structures, quand un élève démissionne, il n'a pas le droit de changer, de quitter le système qui l'opprime !

Une marchandisation ?

Dans certaines classes, tout passage par l'écrit et parfois même par l'oral est noté : « *Il faut bien mettre des notes quand on a les élèves une heure et demie par semaine* », nous disait un professeur de SVT ! C'est vrai que, parfois, la valeur d'un enseignant est jugée à la quantité de notes qu'il administre (et qui est une preuve de sérieux !). Dans ce cas, il n'y a plus de différence entre les activités d'apprentissage (que nous avons proposé de ne jamais noter pour donner à l'erreur un statut positif) et les activités de contrôle, beaucoup moins fréquentes (enfin, il le faudrait !). Ainsi, l'élève ne fait plus la différence entre situation d'apprentissage et situation d'évaluation.

De plus, « *en imposant la compétition entre pairs au détriment de l'entraide, la notation permanente étrangle dans l'œuf l'une des valeurs fondatrices de la République française aussi forte de cœur que de raison mais toujours méprisée, la fraternité, pourtant plus nécessaire que l'esprit de compétition pour obtenir le certificat de citoyenneté républicaine [...]. Quand tout est noté, l'échange est jugé immoral, l'entraide est répréhensible et la fraternisation condamnée comme délit²* ».

La notation est donc le signe et l'insigne de l'élévation morale et de la dignité magistrale. Sans note, le roi serait nu. On lui jetterait des pierres. En fait, cela va encore plus loin : « *L'évaluation marchande*

1. Laurent Carle, psychologue scolaire, « De la note à la morale scolaire », <http://dcalin.fr/publications/carle14.html>

2. Laurent Carle, « La notation, les maîtres et la pédagogie », sur le site d'Éveline Charmeux : <http://www.charmeux.fr/evaluationlau.html>

qui met une mauvaise note à l'élève qui a bâclé son devoir – quand il faudrait l'aider à le remettre en chantier – est une forme de démission¹. »

Et qu'en pensent les parents ?

Ce que l'on ressent très fort surtout c'est que, en dehors des notes, les parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leurs enfants, à eux, à ce qu'ils vivent, à ce qu'ils ressentent.

« *Tu as eu des notes aujourd'hui ?* » Une petite phrase rituelle qui parasite souvent le dialogue entre parents et enfants mais aussi avec les enseignants.

Cela incite les maîtres à faire encore plus travailler les élèves, en utilisant la *carotte des notes*. Ils recourent ainsi à une pédagogie de la contrainte et sont conduits à adopter un système d'évaluation de type « récompense-punition », plutôt qu'une mesure objective des acquis. Voilà qui peut expliquer la persistance de ce système dans l'école française, au-delà des instructions officielles qui ont parfois cherché à le modérer et même à le transformer².

FICHE 6.4

TOUT TRAVAIL MÉRITE SALAIRE ?

« Beaucoup d'élèves et leurs parents se comportent en consommateurs attendant une note comme on attend une rétribution : "Tout travail mérite salaire"... Peut-on les en blâmer ? L'institution s'est chargée, depuis qu'ils la fréquentent, de leur apprendre les règles de cette course à la note ; les premiers arrivés seront les mieux servis en termes de choix d'orientation, de diplôme, de valorisation sociale³. »

Oui mais...

« **Une note et un salaire, ça n'a rien à voir.** Un salaire est une conséquence normale d'une activité, définie préalablement par un contrat dûment explicite, et assortie d'autres conséquences éventuelles, en cas de travail non effectué. La note scolaire est censée évaluer (c'est-à-dire mesurer) non la production de l'élève, mais les progrès que cette production révèle. La mission des enseignants est que les élèves acquièrent de nouveaux savoirs et qu'ils progressent. Ce sont ces progrès que la note (bien ou mal) doit évaluer⁴. »

1. Philippe Meirieu.

2. Voir par exemple la circulaire du 6 janvier 1969.

3. Isabel Pannier, « Pour en finir (ou presque) avec les notes », *Cahiers pédagogiques* n° 438, dossier *L'évaluation des élèves*.

4. Éveline Charmeux. Voir son blog : *Le blog de l'amie scolaire* : <http://www.charmeux.fr/blog>

En fait, les notes occupent une place centrale, de plus en plus importante dans les relations parents-enfants. Et moins les parents ont de temps à consacrer aux études de leurs enfants, plus la note prend de l'importance de par la synthèse qu'elle prétend représenter et sa lisibilité directe.

Regarder les notes de son enfant donne à chacun (parent et élève) **l'illusion d'un suivi acceptable**, alors qu'on n'en voit que les apparences. Et ces apparences sont parfois trompeuses. Il suffit d'écouter ce que nous disent les pédopsychiatres et les psychologues¹. Certains enfants se cachent derrière des notes, sinon bonnes du moins correctes, laissant croire à leurs parents que tout va bien. Rien ne transparait de leurs difficultés, de leurs doutes, de leurs peurs (oui, même les bons élèves ont parfois peur !). Les parents, ayant peu de temps à consacrer à ces problèmes, se contentent facilement de résultats moyens pour ne pas aller chercher plus loin. À l'inverse, de mauvais résultats ponctuels, obtenus par un autre enfant, vont être pris pour de la paresse, quand ils ne sont que la traduction d'un message de l'enfant qui, inconsciemment, est en train de dire : « *Je ne vais pas bien.* »

Finalement, les notes peuvent être, entre parents et enfants, une source de malentendus. Et dans notre société de comptables où l'on voudrait maintenant évaluer l'enfant dès la maternelle, le risque de réduire l'enfant à ses notes et de se tromper sur leur signification devient de plus en plus prégnant.

Vous ne voulez pas (ou ne pouvez pas) éliminer les notes ?

Pour ceux qui tiennent aux notes chiffrées ou qui ne peuvent pas faire autrement (!), certaines précautions sont à prendre.

- Commencez par **vous méfier de vous-même** (si vous avez par exemple une tendance à être soit trop sévère ou, au contraire, un peu laxiste).
- Construisez votre évaluation sur des **objectifs d'apprentissage précis** qui ont été définis initialement et qui sont **connus des élèves**.

Un seuil de réussite pour chaque objectif évalué doit être fixé. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

1. Voir par exemple : Psychologie.com, dossier « Quand les parents mettent la pression », <http://www.psychologies.com/Famille/Education/Scolarité/Articles-et-Dossiers/Ecole-arretons-de-leur-mettre-la-pression/Scolarité-quand-les-parents-mettent-la-pression>

- Ne notez que dans les **situations spécifiques de contrôle** (et non dans les moments d'apprentissage : une fois de plus, précisons que l'erreur doit être considérée comme positive quand on construit son savoir).
- Accompagnez toujours vos notes des **remédiations** à effectuer¹.
- Examinez globalement les notes attribuées : y a-t-il de grandes disparités, de grands écarts, des résultats contradictoires ? Si c'est le cas, essayez de **comprendre pourquoi** en discutant avec vos élèves.
- Tenez compte des **progrès observés**, même minimes, et n'omettez pas de les renvoyer aux élèves, surtout si l'évaluation en termes de note globale finale ne le montre pas vraiment.
- Pourquoi ne pas élaborer des **épreuves à plusieurs étages** qui demandent un savoir de base que tous doivent avoir acquis et qui permettent à certains d'aller plus loin à travers les dernières questions ? Dans ce cas-là, n'octroyez pas le maximum de points à ce qui est le plus difficile mais à ce qui doit être abordé par tous.
- Faites en sorte que les notes obtenues ne soient pas définitives, mais que chaque élève puisse montrer ultérieurement qu'il a progressé et acquis ce qui lui faisait défaut (**notes évolutives**) !
- Allez vers **une co- et une autoévaluation** (nous y reviendrons largement)².
- **Relativisez la valeur des notes** (en particulier lors des orientations) et pensez à tout ce qui n'est pas quantifiable et qui peut être très important, les attitudes par exemple !
- Enfin, pourquoi ne pas adopter une proposition d'André de Peretti, utile à ceux qui voudraient pratiquer une évaluation formative, plus souple, et qui sont bloqués parce que, à chaque moment de la vie scolaire, les élèves, les parents, les chefs d'établissement, les inspecteurs d'académie et les recteurs, tout le monde réclame des notes... ou presque ! Pourquoi ne pas envisager un **retour à une épreuve trimestrielle d'évaluation sommative**, après révision impulsée par l'enseignant ? Cette note trimestrielle serait **la seule** à être portée, comme autrefois, dans les bulletins trimestriels et les livrets scolaires, mais complétée par d'autres **indications et appréciations formatives**. Redonner une note solennelle régulière et rituelle est la seule façon de rendre aux enseignants leur marge de manœuvre le reste du temps.

1. Nous y reviendrons au chapitre 11.

2. Voir chapitres 13 et 14.

En conclusion...

Les notes revêtent un aspect tout relatif même si elles véhiculent une image de rigueur scientifique de par l'utilisation de chiffres, de moyennes... Restons donc méfiants face à leurs résultats. Ils n'ont que peu de valeur. D'ailleurs, il est intéressant de penser que, lorsqu'un inspecteur vient évaluer un enseignant et qu'il le note, beaucoup sont tout à fait sceptiques sur l'objectivité et la valeur de cette notation et s'empressent de la relativiser... ou même de la remettre en cause¹ ! De plus, cette note n'est pas le reflet d'une « valeur pédagogique » puisqu'elle est soumise à un barème : à chaque échelon sa note maximale ! Il arrive aussi qu'un inspecteur d'académie baisse systématiquement certaines notes proposées par les inspecteurs qui sont sur le terrain (IEN), même si leur rapport était élogieux.

La note ne constitue qu'un « message » (de mauvaise qualité) livré à un moment donné. Elle peut rassurer parents, administration... et surtout élèves et maîtres !

Elle est parfois stimulante puisqu'elle distingue et encourage... les meilleurs élèves.

Mais, à l'inverse, elle décourage, dégoûte de la matière dans laquelle les résultats sont mauvais et fait perdre l'estime de soi. Elle touche bien souvent la personne plus que ses acquis.

Les remarques faites dans ce chapitre montrent l'intérêt (et même la nécessité !) de nous orienter vers une évaluation qui, même si elle est sommative, passe par autre chose que par les notes ! Nous nous y attellerons dans la suite de cet ouvrage.

Alors... faut-il ne plus évaluer ?

Autant on peut être contre les notes, farouchement même... autant il est indispensable d'évaluer ! Et éliminer les notes implique de les remplacer par autre chose de plus précis, de plus pertinent. C'est ce qu'il nous faut maintenant envisager.

1. Nous verrons en fin d'ouvrage que le rôle d'un inspecteur aujourd'hui devrait être tout autre !

7. Des exercices pour les évaluations sommatives ?

Même si l'on connaît les travaux de docimologie, on ne peut s'empêcher de penser que *NOS* notes sont *justes*, qu'elles reflètent le *vrai* profil des élèves.

Et l'on croit qu'une évaluation *objective* ne peut se fonder que sur une mesure *quantitative* dont l'exercice d'application, avec sa manière de cerner le savoir à acquérir, est le principal outil. Et si, justement, on *appliquait mal* hors de l'exercice d'application ?

Avant d'entrer définitivement dans l'évaluation formative (et formatrice), arrêtons-nous sur quelques habitudes liées à l'évaluation sommative.

Tout d'abord, quoi évaluer exactement ?

Le premier problème que l'on doit se poser consiste à savoir ce que l'on doit évaluer... *précisément*.

« Dans un examen ou un concours, on n'évalue pas seulement les connaissances, mais aussi la gestion de la tension nerveuse (stress), la stratégie (impasses, course aux points), la chance... et même l'ingéniosité (tricher sans se faire prendre !). À l'inverse, l'évaluation continue permet de suivre au jour le jour le progrès des connaissances, mais est peu propice à la synthèse et la mémoire à long terme (la partie évaluée est restreinte et récente).

Dans un questionnaire à choix multiples, on va évaluer une capacité à trier, à se souvenir avec un support. Avec une composition (rédaction, dissertation), on va évaluer les connaissances mais aussi la capacité d'analyse, et la valeur de l'expression écrite. Dans un oral, on va évaluer en outre l'expression orale, l'aisance, la posture. Dans un jeu de rôle, on va pouvoir évaluer la gestion de la tension nerveuse, la réactivité, la capacité d'adaptation. Dans une évaluation collective (entretien collectif, évaluation de projet), on va évaluer en particulier les savoir-être, la capacité à travailler en équipe.

La difficulté du problème posé n'est également pas anodine ; elle ne va pas simplement abaisser ou faire monter globalement les notes, elle va également changer ce qui est évalué. Prenons deux cas opposés :

- on ne pose que des problèmes déjà traités durant la formation : on évalue la capacité de travail (bachotage), de mémorisation, de restitution, mais on ne détermine pas si la personne est capable d'utiliser ce qu'elle a appris dans un contexte nouveau ;*
- on pose un problème qui n'a jamais été vu : on évalue la gestion de la surprise, du stress, la capacité à prendre du recul... mais est-ce ce que l'on veut évaluer, et l'apprenant a-t-il été préparé sur ce point ?*

Lorsque l'on conçoit une évaluation, il est donc primordial de savoir quels sont les objectifs de la formation, afin de pouvoir déterminer ceux que l'on évaluera ; et il faut se poser la question de l'adéquation entre le mode d'évaluation choisi et ces objectifs¹. »

FICHE 7.1

ÉVALUER L'ACQUISITION DE... CONNAISSANCES FACTUELLES ?

Un exemple parmi mille autres !

Contrôle d'histoire concernant la puissance des États-Unis.

1. Quelle est la place des États-Unis pour la production de gaz naturel, de pétrole ?
 2. Quel est le rang des États-Unis parmi les pays producteurs de blé, de coton, de maïs ?
 3. Que peuvent acheter les États-Unis en Europe, en France, en Afrique ?
 4. Citez quatre noms de marques américaines de produits vendus en France.
- etc.

Des questions claires, bien cernées. Une interrogation facile à corriger. Un modèle... ou un *modèle du genre* qui ne sert qu'à faire s'exprimer les élèves sur des détails ! Nous avons déjà précisé que les connaissances factuelles n'ont d'intérêt que par les idées générales qu'elles illustrent. Demander des détails laisse croire aux élèves que ce sont eux qui sont importants. Or, dans l'exercice précédent, ce qui est essentiel, c'est la puissance de ce pays que l'on peut analyser à travers les faits qui sont rapportés.

D'une manière générale, les connaissances à évaluer ne doivent pas être de l'ordre du *détail*, du *mot*, mais plutôt des **notions** ou des **concepts construits** (le mot n'étant que l'étiquette désignant le concept, pas son contenu !). Combien d'élèves citent (ou récitent) des détails qu'ils ont appris sans que ceux-ci n'alimentent une quelconque problématique ? Combien d'élèves (et d'adultes) utilisent des termes sans savoir ce qu'ils recouvrent exactement ! Et certains mots que vous entendez prononcer tous les jours, que vous utilisez vous-même, en connaissez-vous .../...

1. D'après : « Qu'évalue-t-on ? », *Encyclopédie Wikipedia*.

.../... toujours la signification exacte ? Par exemple, quelles différences faites-vous entre les concepts de *nation*, *peuple*, *État*, *pays*, *patrie*... Nous avons choisi cet exemple, mais il y en a bien d'autres... de pires parfois !

Faut-il tout évaluer, comme on l'entend souvent ?

J'ai souvent été frappé par le *décalage* parfois flagrant entre les objectifs annoncés par certains maîtres (quand ils y ont effectivement réfléchi auparavant !) et les contenus des interrogations données aux élèves !

Parfois, on veut tout évaluer... comme si cela était possible ! Encore faudrait-il qu'on se soit donné un ensemble conséquent d'objectifs à atteindre. Même si une situation d'apprentissage correspond à une tâche complexe, faisant appel à de nombreuses capacités et attitudes (ce qui est pertinent), **on ne peut pas s'intéresser à tout en même temps**, on ne peut pas analyser tout en même temps, un élève ne peut pas tout apprendre en même temps. Il faut donc choisir quelques objectifs à privilégier et ce seront eux qui feront l'objet d'une évaluation.

Il arrive parfois que l'on trouve intéressant ou même « sympa » un exercice récupéré dans un manuel, et qu'on le propose aux élèves... sans prendre conscience qu'il se réfère à d'autres objectifs que ceux visés.

Pour autant, il ne s'agit pas d'appliquer à la lettre une « pédagogie par objectifs » qui évalue les acquis les uns après les autres de façon tout à fait fragmentaire¹.

En effet, dans les années 1980, cette technique a favorisé l'utilisation de grilles d'évaluation cherchant à rendre compte des acquis, étape par étape. Cette tentative, dont le mérite essentiel consistait à définir des « objectifs de référence » et à les communiquer aux élèves, a abouti à des outils démentiels, inapplicables par le trop grand nombre d'objectifs et la complexité de leur gestion. Heureusement, cette façon de faire a été abandonnée par beaucoup.

Cela ne doit pas nous empêcher de nous référer à un système d'évaluation par objectifs. Il s'agit de déterminer précisément ce que les élèves doivent savoir. En effet, évaluer ses objectifs impose... de les avoir

1. Voir une analyse critique dans : Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, op. cit.

définis au préalable. Pas seulement en termes de connaissances mais aussi de compétences, de capacités et d'attitudes. Et réciproquement, dégager les critères d'évaluation fait partie de la préparation d'une séance : si l'on ne sait pas comment évaluer le travail proposé, c'est que les objectifs de départ ne sont pas suffisamment ciblés.

Évaluer les connaissances et les savoir-faire à travers des exercices ?

On a l'habitude d'évaluer les connaissances par la *restitution* ou l'*application* dans des **situations stéréotypées** ! Les techniques sont assez faciles à mettre en œuvre, mais quelle est leur valeur réelle ? Déjà Confucius précisait que :

Ce que j'entends, je l'oublie,
Ce que je vois, je m'en souviens,
Ce que je fais, je le comprends.

Auquel j'ajouterais modestement...

Ce que je construis... je sais le **réutiliser**¹.

L'ensemble de la communauté scolaire en accepte les résultats. Mais sont-ils réellement objectifs ?

Nous allons analyser quelques exercices couramment donnés. Bien sûr, les outils utilisés varient considérablement avec l'âge des élèves et la discipline. Mais certains types d'activités se retrouvent régulièrement.

La demande de restitution

Il est vrai que, parfois, pour encourager les élèves (ou ne pas les décourager !), on tente de « remonter la note » en intégrant dans un devoir une ou deux questions se référant à une simple restitution de ce qu'ils ont appris (encore une perversion de l'existence des notes) ! Mais qu'est-ce que cela leur apporte réellement comme connaissances ? Si vous êtes un utilisateur de cette technique, usez-en avec parcimonie car elle peut faire croire aux élèves que c'est la restitution qui est importante. Elle peut aussi limiter leurs efforts pour intégrer autre chose et conforter l'idée qu'apprendre une leçon, c'est apprendre par cœur les phrases qui la constituent.

1. *Ibid.*

Les exercices d'application

Ce sont les activités d'évaluation les plus fréquentes.

En grammaire, par exemple : une « institution »... *Bled* ! Plus d'une vingtaine de livres sur le même sujet : *Orthographe, grammaire, conjugaison*, ou seulement *Orthographe, grammaire*, ou *Orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire* ; mais aussi *Cours d'orthographe, Spécial dictées, Les cinquante règles d'or en orthographe, La conjugaison pour tous*... À ceux-là s'ajoutent des ouvrages touchant les différents niveaux, du CP au collège, mais aussi un *Bled Junior*, un *Bled Benjamin*, un autre pour la mise à niveau dans l'enseignement professionnel... Des *Bled* dans plusieurs langues, un *Bled Vocabulaire anglais* et, bien sûr, un ensemble de cahiers d'activités, des *Bled corrigés*, et j'en passe !

Tout cela pour nous présenter la même approche du même contenu, à savoir : « *Toutes les règles de grammaire, toutes les règles de l'orthographe grammaticale et de l'orthographe d'usage, toutes les règles d'accord des verbes et d'emploi des modes et des temps.* » Avec, à la clé, un nombre impressionnant d'exercices.

Comment les *Bled* se définissent-ils ? Exemple : « *Plus de 100 exercices, tous corrigés, pour bien retenir les règles*¹. » Donc, pour les auteurs, apprendre la langue, c'est faire le plus d'exercices possible, les corriger et retenir les règles ! Leur postulat consiste donc à croire que savoir faire des exercices d'application sur une règle suffit à *savoir l'utiliser dans la vie* courante.

Tout le monde sait bien qu'un élève, ayant réussi un tel exercice, n'utilisera pas la règle le lendemain... si on ne le lui précise pas ! Un exemple des plus flagrants concerne la règle d'orthographe différenciant le *a* et le *à*. Elle est étudiée du CE1 au CM2 et même au collège. Régulièrement, les élèves ne font aucune faute dans les exercices à trous... mais aucun transfert n'a lieu quand il s'agit des autres productions écrites.

D'autres exercices

Ils peuvent être nombreux, très variés, parfois originaux...

Citons-en quelques-uns :

– suite de questions ponctuelles demandant une réponse pointue, une seule possible ;

1. Édouard Bled, Odette Bled, Daniel Berlion, *Le Bled : Orthographe, Grammaire, Conjugaison*, Hachette, 2007.

- exercice à trous ;
- association de mots deux à deux (à choisir dans deux listes) ;
- affirmations devant être qualifiées de *vraies* ou *fausses* ;
- « mettre dans l'ordre » ;
- « chasser l'intrus » ;
- QCM (questionnaires à choix multiples) ;
- mots croisés...

Les **exercices à trous**, par exemple, posent souvent des problèmes. Parfois, plusieurs réponses sont possibles : un élève en fournit une mais ce n'est pas celle attendue, celle utilisée dans le manuel ou par le maître dans le résumé. Un autre élève connaît le sujet mais n'a pas intégré la règle du jeu qui lui permet de fournir la bonne réponse. Un autre éprouve quelques difficultés à lire ou même à donner du sens à ce qu'il lit...

Et que penser des exercices dont il faut préciser si certaines phrases sont *vraies* ou *fausses*, quand le pur hasard aboutit en moyenne à la note de 10 sur 20 ?

Il peut en être de même pour les **QCM**. Ces exercices peuvent tout de même avoir un intérêt... si l'on ne considère pas que c'est la *réponse* qui est intéressante mais la *justification* des choix arrêtés et/ou la possibilité de modifier les *affirmations erronées* !

Enfin, les **mots croisés** demandent beaucoup de temps, mais surtout ils ne se réfèrent pas à l'objectif disciplinaire visé mais à l'acquisition de la technique pour les réaliser !

En fin de compte, ce qui est le plus important, ce n'est pas la *mémorisation*, la *restitution*, mais l'*utilisation dans des situations nouvelles*. Et à la condition de choisir pertinemment ces activités !

FICHE 7.2

CHOISIR DES EXERCICES... ORIGINAUX ?

Mathématiques

La Joconde¹

Dans la même position depuis 1507, la Joconde a des crampes. Elle souhaiterait étirer ses bras. Les dimensions du tableau, 77 cm de haut, 53 cm de large, ne le lui permettent pas.

Quelle doit être la surface du tableau pour que la Joconde puisse étendre ses bras horizontalement sachant qu'elle a une envergure de 1,80 m ? .../...

1. D'après J.-L. Fournier, *Arithmétique appliquée et impertinente*, Payot, 1993.

.../... J'ai demandé à une élève de faire cet exercice et de me dire ce qu'elle en pensait : « *Oui, c'est marrant... mais le problème, il faut quand même le faire*¹ ! » Une réponse pour le moins... lucide !

Tous ces exercices ont en commun le fait que, certes, il faut avoir *appris* et parfois *compris* le cours pour pouvoir répondre à toutes leurs questions (bien que le hasard puisse faire illusion !), mais comme ils sont sortis de leur contexte, ils n'ont **pas de sens**, et cela peut avoir un impact non négligeable. On peut donc savoir sans avoir réussi un exercice et vice-versa.

Ce n'est pas parce qu'on *réussit* un exercice que l'on *sait* ! *Savoir*, ce n'est pas *savoir restituer*, ni même *avoir compris* ; c'est être capable de *réutiliser* quand on en a besoin, sans qu'un maître vienne nous le demander !

1. Voir : Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette, 2002.

8. Évaluer autrement que par les notes ?

La circulaire du 6 janvier 1969 relative aux compositions, notes et classements, était venue rompre notre bel édifice évaluatif ! Elle abandonnait la primauté de la confrontation à la norme au profit de la prise en compte de la démarche de l'élève. Plus que la vérification du niveau atteint par celui qui apprend, plus que ses performances finales, c'était sa progression qui était importante ! « *En vérité, ce qui importe, ce sont les progrès de l'élève par rapport à lui-même ; et leur constatation n'exige pas nécessairement une note chiffrée. Elle l'exige d'autant moins que l'importance de la place qu'elle occupe est presque toujours surestimée...*¹ »

En est-on là aujourd'hui ?

Il n'existe pas seulement les exercices, constitués souvent de questions demandant des réponses relativement ponctuelles. On peut aussi proposer des **activités qui ont plus de sens...** aussi bien pour les évaluations formatives que sommatives !

Donner du sens aux activités d'évaluation

C'est un **préalable** si l'on veut qu'une évaluation soit porteuse d'une certaine cohérence et que son résultat soit quelque peu objectif.

DES ACTIVITÉS QUI PEUVENT AVOIR DU SENS ?

- Réaliser une **synthèse** à travers l'élaboration d'un texte à **construire** qui représentera l'idée-clé découverte et qui sera à conserver et à retenir (une aide peut être donnée en fournissant un certain nombre de mots-clés).
 - **Inventer** un schéma de synthèse (on peut proposer quelques éléments structurels – pas trop – permettant de le construire plus facilement).
 - **Raconter** l'histoire d'un élément (un grain de sable, une goutte d'eau, un aliment digéré...).
 - Faire une **analyse critique** d'une production, d'un élève d'une autre classe par exemple (elle peut contenir une contradiction apparente qui interpelle les représentations des élèves).
- .../...

FICHE 8.1

1. *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, op. cit.

.../... • Reprendre une production initiale, produite en début de sujet d'étude au moment où l'on a fait émerger les **conceptions erronées** que chacun possédait, et en détecter les obstacles ; puis en discuter pour **mesurer le chemin parcouru**.

- Élaborer soi-même un **outil d'évaluation pour les autres** (avec ou sans documents).
- Résoudre un problème **nouveau** (on peut aussi le faire formuler, fournir des documents...).
- Utiliser la métacognition¹.

...

Bien sûr, ces situations sont plus complexes que les précédentes. Mais seules celles qui demandent à l'élève une utilisation de son expérience et une véritable implication possèdent un certain degré de pertinence.

Bon nombre d'activités peuvent être réalisées en petits groupes (oui, même si l'on croit qu'il faut que « chaque élève ait la note qu'il mérite »... (autre perversion de l'existence de la notation !). De même, le maître peut accompagner certains élèves (en leur distribuant des outils d'aide)...

Au passage, ne serait-il pas judicieux qu'à chaque fois qu'on propose une activité d'évaluation à un élève, en même temps... il apprenne quelque chose de nouveau ? Cela implique que les situations choisies se réfèrent à d'autres exemples intéressants, permettant un élargissement, et qu'en même temps elles soient porteuses de sens.

Quelles situations, quels outils ont été utilisés ?

On a remplacé les notes par certaines **catégories ordonnées** : l'utilisation des lettres A, B, C, D et E en est le plus bel exemple. Initialement, il s'agissait de ne plus noter seulement la teneur d'une production sans prendre en compte l'élève, mais de se soucier aussi du travail fourni, des progrès accomplis... On sait que très vite, pour beaucoup d'enseignants, les lettres ont été transformées en notes masquées par l'utilisation des C+, des B- ou même des C++ et C--. Ainsi, en transformant les lettres en notes, ils ont pu continuer à calculer tranquillement des moyennes... et nous nous sommes retrouvés face au même problème !

Mais ne peut-on pas utiliser des approches **qualitatives** plutôt que quantitatives ?

1. Voir chapitre 14.

En primaire surtout, certains maîtres choisissent des **visages** ou des **couleurs**, souvent au nombre de deux ou trois (travail réussi, partiellement réussi, non réussi). Ainsi, l'attitude de l'élève peut être prise en compte.

Au moment de la correction, le professeur peut mettre une étoile dans la marge chaque fois qu'il rencontre une réponse exacte. Puis il fait la somme des étoiles, en totalité ou pour chaque compétence, et peut même entrer leur nombre dans un tableur (fichier de calcul Excel par exemple). Ainsi, il se soucie plus des **réussites** que des erreurs et des manques.

Les **appréciations**, pour les évaluations courtes ou les devoirs, peuvent aussi être utilisées. Il en est de même de certaines **traces écrites préparant la correction** (annotations ou symboles) qui renvoient l'élève à son travail afin qu'il l'améliore et prenne conscience de ses obstacles. Mais, là aussi, il ne s'agit pas d'utiliser n'importe quelles appréciations et de corriger n'importe comment. Simplement demander aux élèves de corriger leurs erreurs ou de recopier la réponse juste, par exemple en langues, semble illusoire : réécrire des mots sortis de leur contexte en les figeant n'a pas de sens. Il en est de même quand, après avoir corrigé, on demande de refaire un autre exercice : s'il est du même type, donc répétitif, comment savoir si, dans une situation nouvelle, la même erreur ne réapparaîtra pas ? Un chapitre entier est consacré à chacune de ces approches¹.

In fine, ce qui compte n'est pas seulement le type d'outil utilisé mais la manière de l'utiliser. Le même support pourra représenter une simple évaluation *sommative* ou être intégré dans un processus d'évaluation *formative* s'il est suivi d'une correction s'appuyant sur une recherche et débouchant sur une remédiation réelle. On peut aussi faire se confronter différentes réponses – dont la bonne – et demander aux élèves, par groupes, d'expliquer les erreurs commises.

Évaluer vraiment autrement ?

Et si évaluer passait **moins par la mesure et plus par l'observation et le dialogue** ? Toutes les techniques performantes n'ont de sens que si elles intègrent une dimension de prise de conscience et de communication entre les différents partenaires.

1. Chapitres 11 et 12.

ÊTES-VOUS PLUTÔT JUGE OU FORMATEUR ?

Il n'y a pas que l'activité proposée qui joue un rôle. La **manière de la faire vivre** est au moins aussi importante. Par exemple, vous êtes face à un élève qui bute sur une des premières questions d'un devoir en classe prévu pour durer une heure : préférez-vous le voir perdre son temps pendant 45 minutes... ou pensez-vous que vous devez l'aider à se débloquer pour qu'il continue d'avancer... même si cela « fausse la note » ? Aider certains élèves en difficulté... et pas les autres : est-ce « injuste » ?

Votre réponse vous aidera à prendre conscience de votre rôle : *in fine*, êtes-vous plutôt juge ou formateur ?

Pourtant, nombreux sont les outils que l'on peut utiliser. En voici quelques-uns ; il en existe de nombreuses variantes correspondant à des adaptations pour chaque situation et chaque niveau de classe.

Les pourcentages de réussites

Il s'agit de faire disparaître les notes qui sanctionnent les erreurs et les manques au profit des pourcentages qui répertorient les réussites... Ce ne sont plus les *fautes* qui *enlèvent des points* mais c'est ce qui est juste qui en rapporte !

Sans en avoir l'air, il peut s'agir d'une véritable révolution, en particulier dans certaines disciplines.

POURQUOI NE PAS FAIRE DES DICTÉES POSITIVES ?

Avant de commencer, le maître distribue aux élèves une *grille de relecture* précisant le nombre de mots à savoir orthographier, le nombre de pluriels, d'accords, d'homonymes comme *a/à*, etc. Quand la dictée est terminée, on l'analyse et on compte un point par bonne réponse... au lieu de retirer un point par erreur ! Puis, en s'appuyant sur la grille de relecture, les élèves reprennent la dictée, recherchent les accords, les majuscules... Un travail de fond est ainsi réalisé et, en fin de compte, personne n'a jamais de *mauvaises notes* !

Un problème se pose. Cette méthode aboutit souvent à la raréfaction voire la disparition du zéro ! Le *zéro* définit un certain profil d'élève : celui qui n'a rien fait, qui est considéré par certains maîtres comme nul et dont le reflet de son travail doit être nul ! Quoi de mieux qu'un

zéro pour le matérialiser ? Mais celui qui se trompe et ne rend rien de bon... n'a-t-il absolument rien appris, ne vaut-il rien ? Faut-il donc renoncer au zéro ? N'entrons-nous pas dans une polémique qui cache surtout la difficulté des enseignants à trouver des réponses adaptées à l'échec des élèves¹ ?

Les courbes de progrès

On mesure le *niveau de réussite* d'un travail et on le reporte sur une courbe. Mais, chez certains maîtres, le niveau de réussite se matérialise par une note ! Dans ce cas, pas question de faire une moyenne : la courbe permet simplement de visualiser l'*évolution* du travail. On peut remplacer la note par une appréciation qualitative. Cela permet de mieux prendre en compte les progrès... même si les résultats sont encore loin d'être suffisants !

Les évaluations évolutives

La Suède, par exemple, n'utilise que trois niveaux d'appréciations durant toute la scolarité obligatoire : on pourrait les traduire par *passable, bien, très bien*. Mais surtout, les professeurs ne sanctionnent pas les apprentissages inachevés, considérant que si l'élève doit encore progresser, il le fera à son rythme et en son temps.

Si les notes existent, on peut au moins les soumettre à un **rattrapage possible** : nous avons déjà remis en cause les évaluations à court terme qui ne prennent pas en compte les acquis issus d'une correction par exemple. On peut partir du principe qu'une note peut être améliorée si l'acquisition d'un savoir se fait ultérieurement. Ce pourrait être le *dernier résultat qui compte*. Outre les réévaluations pouvant s'effectuer lors d'un contrôle ultérieur, on peut aussi organiser des séances de remédiation à la carte, au cours desquelles chacun pourra choisir lui-même la ou les compétences sur lesquelles il souhaite être évalué à nouveau. Souvent les élèves sont en *forte demande de réévaluation*, y compris ceux qui sont en grande difficulté en début d'année.

Et, bien sûr, à la fin de chaque trimestre, il n'est tenu compte que du dernier résultat obtenu, ce que l'on pourrait traduire par : « *Aujourd'hui, voilà ce que sait (ou ne sait pas encore) tel élève.* »

1. Nous reprendrons ce problème à l'occasion de l'évaluation des compétences : chapitre 10.

Les appréciations qualitatives

Au moins en maternelle et en primaire, l'évaluation peut facilement se faire sans notes. Le maître fournit des appréciations, en quelques mots écrits, de préférence choisis avec soin ! L'idée est d'informer régulièrement élèves et parents des progrès réalisés. En aucune manière il s'agit de les comparer les uns aux autres. Nous avons déjà écrit qu'éliminer les notes n'avait de sens que si on les remplaçait par autre chose de plus pertinent et ressenti comme tel, aussi bien par les parents que par les élèves.

Mais cette évaluation, écrite et/ou verbale, est parfois mal reçue. Pour l'enseignant, elle représente un travail plus délicat que la simple notation traditionnelle. Dans certains établissements, un compromis a été trouvé qui consiste en l'utilisation de *formules d'évaluation préétablies* : l'enseignant choisit dans une sorte de *base de données* une caractérisation ou un commentaire qui convient bien à chaque élève. Il lui est possible de modifier ou de compléter ces données par quelques mots individualisés. Cela est possible... mais nous sommes toujours dans une évaluation essentiellement sommative !

Les contrats ponctuels négociés

Il sont parfois appelés contrats de confiance.

Un élève éprouve des difficultés à intégrer un savoir spécifique. Pourquoi ne pas lui proposer un contrat qui l'aiderait à dépasser son obstacle ?

Mais qui dit *contrat* dit **engagement réciproque** de l'élève... comme du maître !

Et un contrat doit être réellement **négocié** (discuté) et un élève peut le refuser. S'il n'accepte pas d'être aidé, c'est souvent parce qu'il ne se sent pas capable de réussir ! Pour commencer, à nous de lui proposer une tâche qu'il considère être à sa mesure. Exemple de proposition : « *Tu n'arrives pas à appliquer tel théorème, à utiliser telle règle de grammaire, à mettre en œuvre telle compétence... Es-tu prêt à faire l'effort nécessaire pour y arriver ? Et moi, je vais t'aider de telle manière.* »

Souvent, on fait *signer* de tels contrats. J'y suis personnellement défavorable. Tout d'abord parce que cela n'apporte rien de plus. Mais surtout, si le contrat n'est pas rempli, ou incomplètement rempli, il enfonce encore plus l'élève qui se sent victime d'un processus de *double peine* (échec mais aussi non-respect du contrat)... ce qui ne l'encouragera pas à s'impliquer de nouveau !

Aider, c'est donc être très exigeant mais en même temps particulièrement tolérant si l'on veut continuer à faire progresser les élèves à travers les échanges que l'on peut avoir avec eux !

Les corrections avec remédiation

Il y a différents types de corrections... dont l'efficacité est très différente. C'est un volet très important de l'évaluation. Nous le traitons dans un chapitre à part¹.

L'auto-évaluation et la métacognition

Il en est de même de cet important problème qui devrait être l'aboutissement de tout travail².

L'évaluation à travers des situations vraies !

Aujourd'hui, il s'avère de plus en plus important pour les élèves de savoir travailler sur des problèmes ouverts, des situations-problèmes, à travers des projets, recherches, enquêtes, observations, expérimentations, simulations... Cette approche ouvre sur les compétences³.

Toutes ces propositions n'ont de sens que si elles comportent une part de dialogue, d'échanges entre élèves et enseignant.

Si ce qui précède renvoie surtout à une approche sommative, il nous faut maintenant aborder tout ce qui se rapporte à une **véritable évaluation formative** avec une ouverture sur l'**autoévaluation**. Ce qui nous amènera à envisager dans le détail le travail par compétences.

En conclusion

Albert Einstein était un enfant dyslexique, lent, qui avait besoin de réfléchir longuement. Quelles seraient actuellement, en France, les chances de réussite de cet élève ?

On pense que des exercices peuvent mesurer l'acquisition de connaissances ou de compétences d'une manière précise. Cela semble

1. Chapitre 11.

2. Voir chapitre 14.

3. Chapitres 9 et 10.

tomber sous le sens... et pourtant ! Il n'y a pas que la docimologie pour nous rappeler la relativité de ces résultats. En fait, on ne peut appréhender qu'une infime partie de ce qui se joue dans les situations d'apprentissage. Et il est scientifiquement impossible de savoir ce que l'on a effectivement *mesuré* puisque seule une globalité est observable. Suivant le type d'activité, l'état d'esprit dans lequel cela est fait, le ressenti psychologique de la personne évaluée... on sait bien que les résultats seront différents. On peut facilement mesurer la longueur d'une table, calculer la surface de son plateau ; on peut savoir si un élève est capable de restituer, d'appliquer directement... mais ce ne sont pas les exercices qui nous permettent de savoir si connaissances et compétences seront **réinvestissables dans des situations réelles, rencontrées dans la vie**. Deux exemples tout simples. Combien de fois des élèves sont considérés comme n'ayant pas acquis une notion... quand c'est la consigne qui n'a pas été comprise ? Et combien de fois un exercice est réussi et, le lendemain, la règle n'est pas utilisée en situation réelle ? Oui, ces remarques gênent ; nous éprouvons quelques difficultés à nous sentir concernés, à accepter que les savoirs ne soient pas isolables et ne s'additionnent pas. Quand nous donnons une interrogation à nos élèves, nous avons du mal à penser que notre travail ne vaut pas mieux que cela. Mais ne plus noter **exige de choisir un autre moyen d'évaluer, tout aussi précis**. D'autres techniques existent. Le maître pourra les choisir ; mais il devra présenter sa démarche, aussi bien aux élèves qu'aux parents avec qui un dialogue permanent est indispensable ou, quand il a beaucoup d'élèves comme c'est le cas de certains professeurs de collège, faire en sorte que sa porte ne soit pas fermée en cas d'incompréhension.

Changer d'outil ne suffit pas : il faut aussi *changer d'état d'esprit*. Mais l'utilisation d'un nouvel outil permet parfois de porter un autre regard sur les élèves et favorise les changements de démarches pédagogiques.

9. Compétences : quelques préalables !¹

Parfois, on regarde avec un œil méprisant les compétences que l'on assimile à des savoirs « utilitaristes ». Ainsi, il s'agirait plutôt d'apprendre à passer une petite annonce, à trouver un renseignement dans un livre ou... pire, sur Internet, au lieu de servir les belles lettres, la philosophie, l'histoire ! Les compétences ne renverraient qu'à des *savoirs communs*, ce qui signifierait la fin des connaissances de haut niveau constituant notre belle culture ?

Travailler sur les compétences... est-ce vraiment cela ?

Les compétences sont-elles des « savoirs... vulgaires » ?

Depuis quelques années, plusieurs pays ont introduit l'enseignement par compétences. Mais ces réformes sont souvent décidées ou assumées par des gouvernements ou des parlements de droite ou de centre-droit. Elles sont soutenues par l'OCDE² ou la Banque mondiale et « *elles surviennent au moment où la notion de compétence s'impose dans le monde des entreprises, mettant en péril les échelles de qualification, défaisant les solidarités, justifiant le salaire au mérite [...]* Si bien que, pour une partie des gens de gauche, la conclusion s'impose : les programmes orientés vers les compétences sont une invention des classes dominantes et des forces conservatrices qui mènent la planète. Il faut donc les dénoncer et les combattre, et pour cela réaffirmer la valeur républicaine des savoirs. En schématisant, défendre les savoirs serait de gauche, proposer des programmes scolaires orientés vers les compétences serait de droite³ ».

1. D'après Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour... aborder le « socle commun de connaissances et de compétences »*, Guide de poche de l'enseignant, Delagrave, 2009. Cet ouvrage développe beaucoup plus dans le détail les problèmes liés aux compétences et à leur évaluation.

2. Organisation de coopération et de développement économiques.

3. D'après Philippe Perrenoud, *Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ?* 2002 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_12.html

Avec Philippe Perrenoud, il nous semble toujours pertinent d'analyser les tenants et aboutissants d'une réforme plutôt que de simplement la lire et plus ou moins de l'appliquer.

« Le problème est-il correctement posé ? Nous défendons un enseignement qui fait une bonne place aux compétences. L'essentiel n'est-il pas de savoir de quelles compétences il s'agit vraiment et à quels types d'élèves elles profitent ? »

Développer la pensée critique par une approche analysée de certains faits ou opinions, être capable de rechercher et de traiter des informations ou maîtriser la démarche d'investigation, ne permettent-ils pas à tous et peut-être plus encore à ceux appartenant à un milieu modeste, d'entrer positivement dans une société exigeante et de plus en plus manipulatrice ? Mais surtout, est-il réellement pertinent d'opposer savoirs et compétences, les premiers étant obligatoirement à la base des seconds¹ ? »

Cette distinction entre savoir-faire « vulgaires » et savoirs « nobles » n'a pas de sens. En effet, il n'y a pas de compétences sans savoirs et nous verrons que ce fameux socle commun, tant décrié par certains, contient aussi des connaissances disciplinaires classiques. Les compétences exigent des notions et des connaissances en français, en mathématiques, en sciences, en histoire, en géographie, en arts, en économie... Certains professionnels de haut niveau comme les architectes, les médecins, les avocats s'appuient sur un grand nombre de connaissances pour développer leur pratique. Qui s'en plaint ?

« L'approche par compétences renoue avec cette évidence : les savoirs sont certes des conquêtes de l'humanité, mais ils ont d'autant plus de valeur qu'on peut s'en servir pour donner du sens au monde et guider l'action.

Beaucoup d'élèves ont du mal à apprendre des choses difficiles s'ils ne comprennent pas à quoi elles servent². »

Les compétences ne privilégient pas l'utilitaire mais l'action.

Combien d'élèves affirment « avoir appris » mais ne réinvestissent pas leurs soi-disant savoirs dans des situations nouvelles, en particulier quand elles sortent des murs de la classe. Nous avons déjà précisé que la tradition scolaire demandait plutôt de savoir *restituer* ou d'*appliquer* des connaissances dans des situations classiques mais non

1. D'après : Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour... traiter les programmes avec sérénité*, Delagrave, 2007.

2. D'après Philippe Perrenoud, *op. cit.*

de les mobiliser en situation, c'est-à-dire dans l'action. Par exemple, les savoirs appris en biologie ne permettent guère aux jeunes de gérer les problèmes liés à la diététique, au SIDA ou aux IST (infections sexuellement transmissibles). Combien d'adultes, en particulier chez les femmes, connaissant les principes de l'électricité, ont peur de réparer une panne électrique ? Une *connaissance* non transférable ne correspond pas à un véritable savoir ! **Les compétences ne refusent pas les savoirs mais leur permettent d'être opérationnelles.**

Les compétences ne sont pas de simples *savoir-faire* ; elles se réfèrent à des **situations complexes et diversifiées**... dans lesquelles l'élève doit se poser un problème, émettre des hypothèses, imaginer un chemin de résolution et le suivre, rechercher les connaissances dont il a besoin, les mettre en relation... Et l'évaluation des compétences ne pourra pas se contenter d'applications à travers quelques exercices scolaires ! Savoir argumenter ne s'apprend pas à travers des règles à appliquer. « *Il faudra utiliser des démarches argumentaires dans des situations réelles, multiples et variées, qui ont du sens pour les élèves. Ceux-ci devront être capables de soutenir leur point de vue sans fuir la confrontation, en écoutant les autres, en tenant compte de leur avis, en faisant des compromis quand il faut prendre des décisions...*¹ »

Vous dites compétences, capacités, attitudes ?

Tout d'abord, je voudrais rappeler ce qu'est, pour moi, une compétence :

- c'est l'aptitude à **agir** efficacement ;
- dans un type défini de **situations complexes** ;
- en utilisant des **acquis élémentaires** (ensemble de capacités, d'attitudes, de connaissances notionnelles)².

Une compétence générale se décline en un ensemble de **compétences élémentaires**. Dans certains pays, comme la France, on distingue les connaissances, les capacités et les attitudes... ce qui ne signifie pas qu'elles fonctionnent indépendamment les unes des autres !

1. Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, 2009, *op. cit.*

2. D'après : Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre, op. cit.*

UNE COMPÉTENCE, C'EST UN ENSEMBLE DE CONNAISSANCES, DE CAPACITÉS ET D'ATTITUDES !

EXEMPLE : LA CULTURE HUMANISTE

(seulement quelques extraits)¹

Connaissances

Comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche :

- des droits de l'homme ;
- de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine) ;
- du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier, des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ;
- des grands principes de la production et de l'échange ;
- de la mondialisation ;
- des inégalités et des interdépendances dans le monde ;
- des notions de ressources, de contraintes, de risques ;
- du développement durable ;
- des éléments de culture politique : les grandes formes d'organisation politique, économique et sociale (notamment des grands États de l'Union européenne), la place et le rôle de l'État ;
- des conflits dans le monde et des notions de défense.

Capacités

Les élèves doivent être capables :

- de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies, images de synthèse) ;
- de situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension ;
- de situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ;
- de faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ;
- d'avoir une approche sensible de la réalité ;
- de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité ;
- de développer par une pratique raisonnée, comme acteurs et comme spectateurs, les valeurs humanistes et universelles du sport. .../...

1. Extraits du « Socle commun de connaissances et de compétences », ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, JO n° 160 du 12 juillet 2006.

.../... Attitudes

La culture humaniste que dispense l'école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :

- par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;
- par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique.

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

- pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ;
- pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel.

En fait, d'un pays à l'autre, et même lorsqu'on consulte plusieurs documents français, les termes de *compétences* et de *capacités* sont parfois confondus. Si, en France, le **socle** comporte **sept grandes compétences**, pratiquement leurs déclinaisons sont souvent aussi appelées compétences ! Heureusement que le plus important, ce n'est pas le nom qu'on leur attribue... mais le détail des contenus et la manière de les faire construire !

Partant du fait que certaines capacités ou attitudes concernent toutes les disciplines... personne ne les traite sérieusement ! Renvoyer à certains élèves qu'ils « *manquent de méthode* », qu'ils « *prennent mal leurs notes* », qu'ils « *ne sont pas organisés dans leur travail* »... sans pour cela leur en avoir fait véritablement construire les outils est chose fréquente ! Même si, dans le secondaire et même en primaire, les contenus sont encore fortement découpés en disciplines, ce sont des compétences qu'il faudra absolument faire construire. On voit que si certaines sont spécifiquement disciplinaires, d'autres peuvent être mises en œuvre dans plusieurs matières : on peut les qualifier d'interdisciplinaires. D'autres encore n'appartiennent pas à des disciplines mais se réfèrent plutôt à des attitudes : on les dit transdisciplinaires. Par exemple, malgré ce que soutiennent beaucoup de professeurs de lettres traditionnalistes, qui considèrent que la langue ne doit s'enseigner qu'en français (...donc bénéficier de beaucoup plus d'heures !!!) « *faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines*¹ ». Certaines matières le font apparaître dans leurs programmes.

1. JO n° 160 du 12 juillet 2006.

Des compétences aux objectifs et aux situations d'apprentissage

Être capable de *s'informer*, ce peut être *rechercher* des renseignements dans un *document écrit*, un *tableau*, un *graphique*, une *courbe*, et cela sur des supports variés (*manuel scolaire*, *livres spécialisés*, *encyclopédies*, *Internet...*). Mais ce peut être aussi *observer* ou encore *enquêter*... ce qui doit déboucher sur une utilisation des informations recueillies et qui implique de savoir les *trier*, en déterminer la *valeur*, les *exploiter* ! On peut donc relativement facilement décliner les compétences et les capacités générales en **objectifs plus opérationnels**. De même, leur énonciation nous montre quelles peuvent être les **activités pédagogiques plus spécifiques** qu'il est pratiquement possible de mettre en œuvre (exemple : rechercher sur Internet des documents sur tel sujet et les trier).

Souvent, il existe différents niveaux de construction pour une même capacité et à plus forte raison pour une compétence. À chacune doit donc correspondre un **ensemble d'objectifs d'apprentissage** qui permettront de bien choisir les activités. Et **ce sont eux que l'on pourra plus directement évaluer**.

Le problème se pose d'autant plus quand les élèves changent de classe. Il est difficile pour eux, et encore plus pour les parents, de comprendre qu'une compétence signalée « acquise » une année se retrouve « non acquise » en début d'année suivante ! Il est donc indispensable d'en expliquer la raison. Et ce n'est pas bien compliqué. En effet, une compétence générale se construit parfois sur toute une vie. Cela se traduit en général par le dépassement de **paliers successifs** que l'on peut caractériser par des critères précis qui seront liés à un niveau de classe spécifique. Ainsi, une compétence dont le premier niveau est acquis à un moment donné doit, l'année suivante, satisfaire à de nouvelles exigences. Plutôt que de parler de *compétence acquise*, il serait préférable d'écrire sur les référentiels ou sur les documents officiels « *niveau de compétence acquis* », ce qui permet de mieux faire comprendre qu'un autre palier sera abordé ultérieurement. Et il est indispensable de bien expliquer cela aux élèves comme aux parents.

UNE PROGRESSION LOGIQUE ET PRÉCISE

EXEMPLE : TRAITEMENT DE L'INFORMATION À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Cycle 1

L'enfant identifie les informations données par ses sens.

Il discerne des analogies, des différences (formes, couleurs, grandeurs, sons, bruits isolés ou dans un ensemble...).

Il comprend et exécute une consigne.

Cycle 2

L'enfant élargit le champ de ses sources d'information.

Il doit être capable de rechercher des informations pertinentes non seulement à l'oral (interroger des personnes ressources) mais aussi dans certains écrits dont on lui dévoilera progressivement les codes d'élaboration.

Par exemple :

- recourir à un indicateur horaire, lire un plan simple, exploiter une documentation touristique...
- utiliser un mode d'emploi, une notice, un manuel.

Cycle 3

L'élève doit, par son travail personnel ou en groupe, être capable de rechercher une information.

Par exemple :

- savoir consulter et utiliser un fichier, un lexique, un dictionnaire, une table des matières, un annuaire ;
- pouvoir utiliser un appareil audiovisuel courant ;
- savoir lire un graphique simple, un plan, une carte, un schéma, un tableau.

Il doit être capable d'analyser ou de synthétiser l'information ainsi recueillie, notamment :

- pouvoir retrouver les étapes essentielles d'un texte ;
- savoir sélectionner des informations utiles et les organiser logiquement.

Il doit pouvoir restituer et réorganiser les informations qu'il a réunies.

Par exemple :

- raconter une visite (à l'oral ou par écrit) ;
- décrire une manipulation (oral ou écrit) ;
- faire un compte rendu d'observation en choisissant la forme la plus appropriée (oral, écrit, tableaux, schémas...) ;
- savoir analyser un document simple et en préciser quelques traits caractéristiques.

L'élève doit pouvoir, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, exposer l'information recueillie, argumenter, en particulier :

- être capable de communiquer ses démarches ;
- faire le compte rendu d'une lecture, d'un film documentaire et présenter un avis personnel et argumenté.

L'élève doit être capable d'utiliser l'ordinateur pour une recherche simple de documentation ou pour la mise en forme des résultats d'un travail simple (traitement de texte, graphique...).

Des situations à vivre plutôt que des exercices d'application !

Quand on veut faire construire aux élèves la capacité de *conjuguer des verbes*, le bon sens voudrait qu'on leur fasse... conjuguer des verbes ! Mais est-ce le seul moyen... et surtout, est-ce le *meilleur* ?

Certainement pas. Ces activités n'ont pas de sens pour ceux qui apprennent !

Nous avons vu l'importance de la prise de sens dans les activités d'évaluation !

Quelles situations pédagogiques et d'évaluation peuvent être porteuses de sens ? Les **situations complexes**, les situations de **recherche** et en particulier les **situations-problèmes** semblent être les activités les plus adaptées pour construire les compétences. Elles touchent des savoir-faire et des contenus disciplinaires abordés directement mais aussi des compétences et peut-être surtout des attitudes inter- et transdisciplinaires... si la situation est riche et bien menée !

On peut aussi travailler spécifiquement une compétence à la condition qu'elle soit intégrée à une situation plus large et qu'on en éprouve le **besoin**. Il n'est pas question d'aborder *capacité* après *capacité*, en demandant aux élèves de réaliser une suite d'exercices la mettant en œuvre : nous resterions dans la *pédagogie de l'application*. Cela peut avoir un certain intérêt pour des savoir-faire élémentaires, et encore pas pour tous les élèves. En revanche, quand une difficulté apparaît au sein d'une situation-problème et qu'elle correspond à une capacité précise, il est pertinent de mettre en place une **activité décrochée** en faisant un *arrêt sur obstacle* et en le travaillant spécifiquement par une utilisation, pourquoi pas, d'exercices d'application. On peut penser que cela revient au même ; mais se pencher sur une capacité que l'on a **besoin** de maîtriser lui **donne du sens**. L'élève sait pourquoi il travaille. Il en connaît l'utilité : lui permettre d'avancer ultérieurement dans sa démarche d'apprentissage. Et ça change tout !

Mais cela ne suffira encore pas. Faire se pencher les élèves sur le travail réalisé et sur la démarche qu'ils ont suivie fait partie intégrante d'un apprentissage (réflexion métacognitive sur laquelle nous reviendrons largement). En effet, on s'est aperçu que cela permettait de mieux intégrer les compétences, les savoirs, et de comprendre comment ils pouvaient être réinvestis.

Un enseignant qui demande à ses élèves de construire aussi bien une compétence qu'une capacité doit en avoir fait l'analyse et repéré les composants qui la définissent mais aussi les niveaux qu'il voudra atteindre. Ceux-ci devront être connus des élèves afin qu'ils sachent à quoi correspond exactement l'objectif visé et jusqu'où devra aller leur travail. D'où l'importance de définir un certain nombre de *critères de réussite*. Nous verrons ultérieurement qu'ils pourront ensuite être utilisés dans les corrections.

Définir des critères de réussite

Le maître peut les définir lui-même en se référant aux tableaux de compétences existants. Il sait bien ce qu'il veut obtenir de ses élèves. Mais souvent... il est le seul ! Comment ceux qui apprennent pourraient-ils donner du sens et ensuite participer à leur évaluation s'ils ne les connaissent pas ? Il faudra donc aussi les leur fournir.

Prenons un exemple de *critères de réussite* pour la capacité « *Construire une courbe* » :

- tracé exact des axes (x = variable, y = fonction) ;
- graduation correcte des axes avec indication de l'échelle des unités ;
- tracé correct de la courbe à main levée ;
- présence d'un titre (reliant la fonction à la variable, en indiquant le type de graphique) ;
- présentation soignée...

Possédant cet outil, les élèves pourront bien cerner cette capacité et mieux comprendre ce qu'on leur demande. Cet outil pourra être utilisé un certain nombre de fois, chaque fois que les élèves auront à mettre en œuvre la capacité concernée. Ainsi, ils l'intégreront peu à peu, jusqu'à ne plus en avoir besoin.

Cela peut se faire pour chaque capacité importante, en particulier celles qui s'appuient essentiellement sur une technique.

Mais il y a beaucoup mieux ! Ces critères de réussite peuvent aussi être **construits avec les élèves, par les élèves** (en s'appuyant sur des moments de métacognition)¹. De plus, ce choix a un autre avantage, et non des moindres : il leur permet de prendre conscience de leur **besoin** de les construire !

1. Voir chapitre 14 concernant la métacognition.

Reprenons la capacité précédente. Au lieu de préciser tout ce qu'il faut et ne faut pas faire, proposons aux élèves de réaliser une courbe sans autre précision. Puis relevons les productions et analysons-les. Certains obstacles apparaissent, des manques aussi. Choisissons un exemple significatif de chaque erreur et renvoyons ces productions aux élèves : « *Qu'en pensez-vous ?* » Une analyse critique de quelques productions peut être faite en petits groupes, avec pour consigne de commencer à lister ce qu'il faut avoir fait pour que l'activité soit réussie. Mettre les élèves dans une situation de recherche et de production de critères est beaucoup plus efficace, surtout si la capacité est complexe. On est parti de leurs représentations, on les a fait se confronter, on en a fait une analyse critique et, par comparaison, on a défini ce qu'il fallait faire : la fiche des critères de réussite est construite ! **Elle a du sens** pour les élèves (les critères ont été compris) car ce sont eux qui l'ont produite.

10. Quels outils pour évaluer et gérer la progression des compétences ?

Aujourd'hui, l'enseignement ne sait pas bien faire construire les compétences... mais il sait encore moins les évaluer. On peut encore aller plus loin : si on savait vraiment évaluer les savoirs en dehors des situations stéréotypées dans lesquelles ils ont été construits (quand ils ont été construits !), l'évaluation des compétences ne poserait pas de problèmes !

Voir ses élèves... derrière des grilles ?

La première vision qui vient, lorsqu'on parle d'évaluation de compétences, c'est le remplissage de grilles... de plus en plus lourdes, avec des critères de plus en plus nombreux, de plus en plus sophistiqués. *« Les grilles font toujours des prisonniers, que ce soit dans les prisons ou dans les idées »*, disait Henri Laborit !

Bien sûr, il faut des outils, et dans tous mes ouvrages j'en ai produit un grand nombre, mais pas n'importe lesquels et à ne pas utiliser n'importe comment !

Un enseignant, même s'il ne voit ses élèves que très peu de temps par semaine, peut en savoir beaucoup sur leurs compétences **quand il les regarde travailler**. Pour évaluer des compétences, il n'est pas pertinent de donner une interrogation orale ou écrite, un devoir, une batterie de tests du type QCM... Il faut mettre les élèves face à une **tâche complexe** et observer s'ils parviennent à se la représenter, à y entrer et à la réussir en mobilisant certaines compétences... dont celles que l'on veut tester. Donc, le meilleur choix consiste à **intégrer l'évaluation dans les activités d'apprentissage** et à observer les élèves au travail.

Au football, un entraîneur n'a pas besoin de mettre en place une épreuve supplémentaire pour évaluer ce que ses joueurs savent faire !

Mais pour que cette observation débouche sur une évaluation précise, le regard des maîtres doit être suffisamment affiné, pour que, à chaque moment particulier (action, prise de parole...), il puisse se dire : *« Tel*

élève est dans la bonne direction », ou « Il ne réussit pas à dépasser tel obstacle », « Il lui manque telle connaissance », « Il n'est pas capable de mobiliser telle ressource ». Noter des généralités, du type « en cours d'acquisition » ou « n'y arrive pas », n'est pas très utile !

Pour cela, il doit disposer d'un certain nombre de critères de réussite dont il a été question au chapitre précédent. Cela ne se matérialise pas forcément par une liste d'items à cocher, mais d'un ensemble d'**indicateurs observables**, qu'il possède dans sa tête.

Et prendre systématiquement des notes sur chaque étape dépassée par chacun transforme l'enseignant en un technocrate qui confond *rigueur et rigidité*.

D'ailleurs, pour être efficace dans une situation d'apprentissage, est-il indispensable de se faire à *chaque instant* une représentation exacte de la progression de *chaque élève* ? Ne suffit-il pas de repérer les obstacles qui apparaissent dans la classe et d'œuvrer pour que tous les élèves puissent les dépasser, en apportant un document, une explication, une idée à certains ou à l'ensemble de la classe ? Une analyse de chaque élève devra être faite uniquement dans les situations de *contrôle*, celles-ci pouvant (devant !) déboucher sur un moment de métacognition comme nous le verrons plus loin. Cela n'empêche pas de proposer des situations spécifiques pour l'évaluation mais en faisant en sorte qu'elles possèdent aussi une dimension d'apprentissage. Et n'oublions pas que les compétences fondamentales se construisent tout au long de la vie.

Faut-il chaque fois évaluer l'ensemble des compétences ?

Nous avons déjà écrit que l'évaluation devenait aujourd'hui un *but en soi* quand elle ne devrait être qu'un *moyen* d'apprendre. Et que vouloir tout évaluer était utopique.

D'abord, l'évaluation demande du temps ainsi qu'un certain travail pour l'enseignant. Ce qui est pris d'un côté est perdu de l'autre, à savoir pour les apprentissages. Ensuite, pour les élèves aussi, beaucoup d'évaluations demandent de l'énergie et prennent du temps qui ne sera donc pas consacré à l'acquisition des compétences, même si elles permettent parfois d'exercer et de consolider certains acquis. Enfin, n'est-il pas préférable de se pencher plus précisément sur quelques élèves pour qui être évalué est important, plutôt que de vouloir, coûte que coûte, faire une évaluation de toute la classe qui ne pourra être que superficielle ?

De même, quand on met les élèves dans une situation complexe, de nombreuses compétences sont mobilisées et il serait vain de vouloir toutes les évaluer. Il est donc indispensable de **se donner comme objectifs de ne traiter qu'une ou deux compétences précises**, définies à travers des critères rigoureux qui seuls feront l'objet d'une évaluation.

Inversement, on a tendance à n'évaluer que ce qui s'observe facilement. Il est plus commode de se pencher sur une capacité de bas niveau dont le résultat est simple à examiner que de s'attaquer aux compétences plus globales qui, pourtant, sont celles qui sont les plus importantes à construire. Constaté qu'un élève a réglé correctement un microscope est plus simple que de savoir s'il est capable, par l'observation, de mettre en œuvre une démarche de recherche ! Comme il est plus aisé d'observer si un élève applique une règle de grammaire dans un exercice que de repérer s'il est capable de la mobiliser, au moment où il en a besoin, pour écrire un texte. Il faut donc **déterminer des critères observables pour ces grandes compétences**. Et pas uniquement pour de simples capacités mais aussi pour des **savoir-être** et des **savoir-devenir** !

DES CRITÈRES PRÉCIS POUR UNE COMPÉTENCE DE HAUT NIVEAU

Exemple : **développer une pensée critique**

Faire preuve d'esprit critique, c'est...

- ne pas affirmer gratuitement ;
- passer de l'affirmation au doute ;
- savoir trouver des arguments ;
- discuter les arguments des autres et mesurer la valeur des arguments contradictoires ;
- ne pas se sentir obligé de décider ou de choisir en l'absence d'arguments suffisants ;
- mieux accorder une valeur relative à la vérité ;
- pouvoir accepter d'avoir tort et ne pas se sentir systématiquement jugé par les autres.

L'évolution de la pensée critique est largement liée à une évolution de la confiance en soi.

Enfin, une compétence de haut niveau ne se construit pas en une seule fois mais souvent tout au long de sa vie. Même si elle semble acquise chez un élève, dans une situation précise, cela ne signifie pas qu'elle sera opérationnelle pour toutes les autres. Il est important de **l'évaluer un certain nombre de fois dans des situations diverses et multiples**, et de faire évoluer progressivement les critères de réussite. Une raison de plus pour ne pas vouloir en aborder un trop grand nombre à la fois !

Donc, ne pas passer tout son temps à évaluer et n'évaluer d'une manière rigoureuse que les objectifs visés. Ils ne doivent pas seulement concerner les savoir-faire mais aussi les attitudes et ce que les élèves doivent connaître.

Quels outils pour le maître ?

Certains pays ont construit des livrets de compétences de plusieurs dizaines de pages, avec la volonté de tout y faire paraître, d'être exhaustifs ! Cela explique, au moins en partie, leur rejet par beaucoup d'enseignants. Pourtant, des outils sont utiles. Et, ne pouvant pas modifier ces livrets puisqu'ils sont nationaux, il faut trouver comment les utiliser d'une manière pertinente.

Un seul outil général peut suffire.

FICHE 10.2

L'EXEMPLE QUÉBÉCOIS

Les programmes québécois, conçus en 2000, s'appuient sur un **nombre réduit de compétences avec des critères d'évaluation précis**. Pour l'école primaire, par exemple, ils ont retenu neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres :

- *Compétences d'ordre intellectuel*
 - Exploiter l'information.
 - Résoudre des problèmes.
 - Exercer son jugement critique.
 - Mettre en œuvre sa pensée créatrice.
- *Compétences d'ordre méthodologique*
 - Se donner des méthodes de travail efficaces.
 - Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC).
- *Compétences d'ordre personnel et social*
 - Structurer son identité.
 - Coopérer.
- *Compétences de l'ordre de la communication*
 - Communiquer de façon appropriée.

Le programme du premier cycle du secondaire ressemble beaucoup au programme du primaire.

Il s'agit d'un *référentiel simple permettant en même temps de suivre l'évaluation des acquis des élèves* tout en ne multipliant pas les dispositifs, donc en allégeant le travail du maître (ce qui est indispensable !).

Il doit être construit à partir du livret national (quand il existe), en concertation avec l'équipe enseignante (quand il y en a une). Il

doit comporter la liste retenue des **compétences et capacités** les plus importantes à acquérir (**en petit nombre**).

Il doit être **évolutif** par rapport aux différents niveaux de classe, même si certaines compétences se retrouvent sur plusieurs années (n’oublions pas qu’une compétence ne se construit pas en une fois !). Il peut aussi contenir les savoirs notionnels, présentés d’une manière très générale ; ils constitueront des repères pour la progression dans l’année. Ce référentiel matérialise donc le **contrat annuel** de chaque enseignant et, en même temps, représente le support de l’évaluation pour chaque élève.

Certains enseignants utilisent une feuille d’évaluation pour chaque élève. Si cela peut se comprendre pour un maître du primaire, l’outil devient beaucoup trop lourd pour les professeurs qui enseignent dans un grand nombre de classes. Voici une solution beaucoup plus simple. Sur la même feuille, prévoir plusieurs colonnes, une pour chaque élève, à la condition que les colonnes soient suffisamment larges pour pouvoir y faire figurer plusieurs évaluations à des moments différents, par exemple sous cette forme (– – + + +), le signe – correspondant par exemple à « *non encore acquis* » et le signe + à « *acquis* »¹. On pourra ainsi placer plusieurs élèves sur une même page. Le tableau suivant en donne un exemple. Bien sûr, il est très pratique d’informatiser ce document.

EXEMPLE D'OUTIL GÉNÉRAL DE SUIVI DE COMPÉTENCES

Niveaux de compétences avec critères choisis (référentiel de base)	Élève 1	Élève 2, 3, 4... (une colonne par élève)
(Liste)	– – + + – – + – + – +	

Comment l'utiliser ?

Certaines activités se prêtent plus spécifiquement à un travail sur telle ou telle compétence. Par une lecture verticale, cet outil peut donc servir de *référence* pour le **choix des activités** (en fin d’année, tous les élèves doivent avoir couvert l’ensemble des compétences retenues). Il permet aussi de gérer la répartition des activités sur les différents trimestres (on verra à tout moment ce qui a été largement abordé et ce qu’il reste à faire). De par son approche globale, ce document aide donc l’enseignant à suivre sa progression, à affiner sa programmation et à autoévaluer son .../...

1. On envisagera dans le paragraphe suivant d’autres manières d’évaluer l’acquisition d’une compétence à un moment donné.

.../... travail. La lecture horizontale dans les colonnes *Élève* montre le degré de progression de chacun.

À la fin du trimestre, si un maître a obligation de mettre une note chiffrée, (et si vraiment il ne peut pas faire autrement !), il peut calculer le rapport entre le nombre de compétences acquises, le diviser par le nombre de compétences abordées, et ramener tout cela à 20 points. Mais est-ce réellement pertinent ? À côté des capacités et des attitudes, il peut aussi intégrer les connaissances du programme, et même affecter un coefficient en fonction de l'importance relative de chaque élément.

Exemple :

Connaissance 1	× 1
Connaissance 2	× 3
Connaissance 3	× 2
Capacité 1	× 1
Capacité 2	× 3
Capacité 2	× 2
Attitude 1	× 2
Attitude 1	× 3
Attitude 1	× 3

Il peut aussi faire le rapport entre l'ensemble des signes (positifs et négatifs) concernant les compétences évaluées et le nombre de signes positifs, puis les ramener de la même manière à 20 points. Mais cette méthode aboutit à une note qui sera plus basse que précédemment (une fois de plus, on prend conscience de sa relativité !). Tous les calculs peuvent être faits par ordinateur. Bien sûr, il est indispensable d'accompagner la note (ou chaque note) d'une appréciation, si possible de type incitatif¹. Nous verrons plus loin² comment associer chaque élève à ce travail d'évaluation de fin de trimestre.

Ce système permet de limiter les dérives. Les élèves, n'étant confrontés à la note qu'une seule fois par trimestre, arrivent relativement bien à s'impliquer dans les activités d'apprentissage, surtout si on n'évalue les compétences qu'en fin d'acquisition (un élève ayant acquis une compétence plus tardivement qu'un autre n'en sera pas pénalisé... puisque l'essentiel est qu'à l'issue du processus d'apprentissage il soit arrivé à intégrer l'objectif visé). Les élèves ne pouvant se comparer facilement entre eux, cela limite un peu cet esprit de compétition que beaucoup ont intégré. Enfin, l'évaluation par compétences place l'élève dans une dynamique de progrès qui le rend en partie acteur de

1. Le problème des appréciations est traité dans le chapitre 12.

2. Voir chapitre 14 relatif à la métacognition.

son processus d'apprentissage et lui évite de se sentir enfermé dans une catégorie (bon ou mauvais élève). Cela l'oblige aussi à développer des capacités d'auto-analyse (compréhension et repérage de ses échecs) et l'incite à progresser si le maître valorise tout ce qui est positif.

Comment quantifier l'acquisition des compétences ?

Utiliser les trois formules *non acquis*, *en cours d'acquisition* et *acquis* n'a pas de sens !

Classiquement, on utilise trois niveaux : *non acquis*, *en voie d'acquisition* et *acquis*. Cela me semble poser problème. En effet, si *acquis* est significatif (capacité à mettre en œuvre une compétence précise dans une famille de situations données), il n'en est pas de même des deux autres appréciations. Raisonnons sur une analogie. Supposons que nous voulions savoir ce qu'il y a derrière une porte, située à une dizaine de mètres. Nous ne pourrions connaître la réponse que quand nous serons devant elle et que nous l'aurons ouverte ! Mais, pour cela, il faudra parcourir tout le chemin qui nous sépare d'elle. Et, pendant ce temps, même si nous progressons, nous n'en saurons pas plus sur ce qu'elle cache. Revenons à l'évaluation de notre compétence. Beaucoup de capacités, abordées en classe, ne peuvent devenir réellement opérationnelles que lorsqu'elles sont intégrées. Quand on commence à travailler une capacité, comment peut-on distinguer un élève pour qui elle est *non acquise* d'un autre pour qui elle serait *en cours d'acquisition* si cette capacité ne peut pas se manifester ? On ne voit pas ce qu'il y a dans la tête des enfants ! Et construire une compétence est un processus très complexe ! Si une capacité n'est pas mise en œuvre, cela ne signifie nullement qu'elle n'est pas en cours d'acquisition ! Donc, la mention *non acquise* n'a de sens que lorsque la capacité n'a pas encore été abordée (mais dans ce cas, est-il pertinent de se prononcer sur elle ?).

Pour les activités significatives, ou seulement pour les plus importantes (celles que l'on décidera de faire apparaître dans le bilan général), on pourra simplement remplir une colonne avec, par exemple « + » ou « - », comme nous l'avons proposé précédemment. Mais d'autres choix sont possibles (voir encadré suivant).

Quels « niveaux » choisir¹ ?

Des propositions qui peuvent être choisies par rapport à la situation de chacun.

- « *Non encore abordé* » (mais est-ce utile de le noter ?) : quand on a commencé à travailler sur une capacité.
- « *En cours d'acquisition* » : lorsque la capacité a été abordée mais n'est pas acquise dans un ensemble de situations, c'est-à-dire stabilisée.
- « *Acquis* » : quand la capacité fonctionne régulièrement dans une famille de situations voisines.

Pour ceux qui voudraient utiliser un plus grand nombre de niveaux, on pourrait proposer :

- « *J'ai découvert* » : lorsqu'on a commencé à construire la compétence ou la capacité.
- « *J'ai su appliquer* » : quand la capacité est utilisée correctement dans les situations d'apprentissage de base.
- « *J'ai approfondi* » : lorsqu'elle est mise en œuvre dans des situations diverses, à la demande du maître.
- « *Je sais réutiliser quand j'en ai besoin* » : quand la capacité est transférable sans qu'on ait besoin de le demander : capacité réellement acquise.

Ou, plus simplement :

- « *En cours d'acquisition* » : lorsqu'en classe, on a commencé à mettre en œuvre la capacité.
 - « *Acquis en application directe* » : quand le maître le demande.
 - « *Acquis en situation complexe* » : dans toutes les situations.
-

Une fois de plus, insistons sur le fait que la signification et l'importance de chaque mention doivent être largement expliquées aux élèves et même construites avec eux. Elles doivent également être transmises aux parents.

Et pour les élèves ?

Ils doivent aussi posséder un outil général qui leur permet de retrouver et de prendre en compte l'ensemble des compétences, capacités et attitudes importantes abordées dans l'année scolaire et qui doit être **simple d'utilisation**.

1. D'après Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour... aborder le socle commun de connaissances et de compétences*, op.cit.

Un « tableau de compétences »

Le référentiel-élève peut être construit sur le même modèle que celui du maître ou de l'ensemble des professeurs.

En primaire, il doit être global en prenant en compte l'ensemble des disciplines. Dans le secondaire, il en existe parfois un pour chaque enseignant, donc pour chaque matière, mais cela ne nous semble pas la meilleure solution ! Le référentiel-élève devrait posséder une base commune à l'ensemble des disciplines (comporter les compétences, capacités et attitudes inter- et transdisciplinaires que l'équipe pédagogique a privilégiées), suivie des grandes compétences et capacités disciplinaires. S'il est spécifique pour chaque professeur, on devrait au moins y retrouver quelques grandes compétences communes liées au projet d'établissement.

Des fiches mentionnant les « critères de réussite »

Ce sont des outils adaptés à un type d'activités. Ils doivent être produits au moins pour les compétences ou capacités importantes, en particulier celles qui se réfèrent surtout à des savoir-faire. Nous avons vu quelques exemples de ces critères dans le chapitre précédent.

Il ne s'agit surtout pas de les utiliser comme des listes d'items à cocher mais comme un **ensemble d'indicateurs, de repères, de buts à atteindre**, que les élèves doivent connaître. Ils doivent être mis à leur disposition chaque fois qu'ils abordent la compétence concernée. Ils deviendront inutiles quand la compétence sera réellement intégrée.

De son côté, l'enseignant devra toujours avoir ces critères en tête et y faire référence. En fait, c'est une approche qui est déjà utilisée par beaucoup d'enseignants, mais souvent d'une manière informelle. Il ne s'agira pour eux que d'écrire ces critères de réussite et de les faire connaître aux élèves.

Ces choix pédagogiques signifient pour les enseignants, quels que soient leurs choix, une **obligation de travailler en équipe**, ne serait-ce que pour concevoir ensemble et s'approprier un référentiel commun, au moins en ce qui concerne les compétences transversales (inter- et transdisciplinaires) !

En fin de compte, une démarche simple !

Bien sûr, l'utilisation d'outils s'avère indispensable mais on est loin de l'empilement de livrets, référentiels, tableaux à double entrée, grilles et autres ! La démarche décrite ci-dessous en témoigne.

FICHE 10.4

COMPÉTENCES : MODE D'EMPLOI

- Construire ou choisir un **référentiel général de compétences** (avec les approches disciplinaire et transdisciplinaire). Les savoirs peuvent être inclus dans le référentiel.
- Pour chaque niveau de classe, les compétences doivent être décomposées, caractérisées en critères précis qui permettront d'envisager quelles situations spécifiques d'apprentissage pourront être mises en œuvre.

Exemple de démarche à suivre

- Présenter aux élèves cette approche comme étant un **projet**, en la mettant en liaison avec leurs besoins. Leur faire prendre conscience de ces besoins.
- Traiter les sujets contenus dans les programmes (notions, concepts, théorèmes, règles...) en pensant aux compétences et en utilisant des **situations pédagogiques** complexes qui mettent en œuvre certaines compétences que l'on se donne pour objectif de faire construire.

À un moment donné, viser spécifiquement **quelques compétences**, pas toutes à la fois. L'annoncer aux élèves (ils doivent chaque fois connaître les objectifs du maître). L'évaluation ne portera que sur ces compétences.

- À l'issue de certaines activités intéressantes, instituer un moment de **métacognition** (retour sur le travail réalisé) : que fallait-il faire, qu'avez-vous appris, comment une ou plusieurs compétences ont-elles été mises en œuvre et ont-elles évolué dans leur construction, quelle réutilisation possible... ? Au besoin, **affiner les critères de réussite** qui permettent de considérer qu'une compétence est acquise, afin de tenter d'aller encore plus loin les prochaines fois.
- Les élèves doivent apprendre à s'évaluer eux-mêmes en utilisant les critères de réussite. Chacun doit posséder un tableau de compétences qu'il remplit au fur et à mesure, seul ou avec l'enseignant (**co- ou autoévaluation**).
- À cela peut succéder un travail différencié de remédiation pour certains élèves qui en ont besoin, pendant que d'autres abordent des élargissements ou des approfondissements.
- À l'issue de chaque période (trimestre, mois...), le **bilan d'évaluation** ne doit porter que sur les compétences travaillées.
- Cette procédure (comme tout le reste du projet) doit être largement présentée et expliquée aux parents.
- Les enseignants doivent, le plus possible, travailler en équipe(s). Cela leur permet de vérifier que tous donnent bien à chaque terme le même sens et que les attentes et exigences sont les mêmes. Ils peuvent aussi se partager le travail de construction des compétences transversales et donner ainsi une cohérence à l'ensemble des acquis scolaires.

Voici un type de projet que l'on peut facilement mettre en œuvre au niveau d'une classe.

EXEMPLE DE PROJET INTERDISCIPLINAIRE D'ACQUISITION DE COMPÉTENCES

Un projet qui, en collège et en lycée, avec plusieurs enseignants, ne demande ni beaucoup de temps, ni un gros investissement personnel !

- En début d'année, l'ensemble des professeurs (ou seulement quelques-uns !) se répartit certaines compétences transversales considérées comme importantes et que chacun abordera plus spécifiquement.
- Ce *projet* est présenté aux élèves et discuté... quitte à l'affiner avec eux, ce qui a l'avantage de leur permettre de se l'approprier et de devenir un *vrai projet de classe*.
- Chaque enseignant, quand il le juge pertinent, aborde spécifiquement les compétences choisies, dans le cadre de sa discipline. Quand il considère qu'une compétence est au moins en grande partie acquise, il en informe ses collègues (il peut aussi le faire savoir aux autres professeurs qui ne participent pas au projet, ce qui peut les inciter à l'intégrer ultérieurement !).
- Ceux-ci réutilisent cette compétence dans le cadre de leur discipline, en l'annonçant aux élèves, quitte à l'adapter à leur matière en analysant ce qu'il peut y avoir de spécifique (on ne fait pas le même type de *résumé* en français et en sciences).
- Quelques bilans rapides peuvent être organisés tout au long de l'année.

Ainsi, un certain nombre de compétences vont être construites par chacun et utilisées par tous. Une manière d'y gagner en temps, en efficacité et de montrer aux élèves que les disciplines ne sont pas cloisonnées d'une manière absolue et que les compétences sont transversales.

Donc, enseigner par compétences, ce n'est pas seulement changer d'outils, c'est s'engager à changer ses méthodes pédagogiques, ce qui peut correspondre pour certains à une véritable révolution dans leurs démarches d'enseignement !

11. Les corrections... une activité particulièrement barbante ou un moment d'apprentissage privilégié ?

Quelques remarques d'élèves de 14-15 ans¹

« Les corrections, c'est les moments que j'aime le moins. »

« Y a rien de plus ennuyeux, surtout si on n'a pas réussi le devoir. »

« Les corrections n'intéressent personne parce que quand c'est raté, c'est raté. »

« Ça sert à rien, après on les regarde plus. »

« Même si le prof nous pose des questions, c'est lui qui corrige, alors ! »

« Quand on corrige, il [le professeur] nous fait dire ce qu'il veut. »

Et même...

« Ça permet au prof de pas préparer de nouveaux cours. Il n'a rien à faire comme ça. »

Alors, les corrections... une activité totalement inutile, voire néfaste... ou un moment particulièrement important pour construire ses savoirs ?

Et les **représentations** que se font certains enseignants des séances de correction ?

Elles sont « *barbantes pour les élèves parce qu'ils ne s'y intéressent pas* ».

Elles « *ne servent à rien car les élèves ne savent pas les exploiter* ».

« *Les élèves s'en fichent car ce qui les intéresse, c'est la note* ».

« *Quand on leur demande (aux élèves) quelques jours plus tard d'utiliser ce qu'on a corrigé, ceux qui avaient échoué ne savent toujours pas les utiliser !* »

Faut-il abandonner la correction ?

Face aux conceptions précédentes, pour le moins négatives, on peut légitimement se demander s'il ne serait pas pertinent d'abandonner les corrections !

1. D'après : Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour... aborder le socle commun de connaissances et de compétences*, op. cit.

Mais revenons sur les représentations des enseignants. « *Les élèves, les élèves... les élèves.* » À en croire leurs auteurs, cet état de fait serait essentiellement la *faute*... de ceux qui doivent apprendre ! Heureusement, certains font remarquer que les enseignants y sont peut-être aussi pour quelque chose, ou du moins que ce sont les *habitudes pédagogiques* qui devraient être remises en cause ! Il est vrai que notre culture scolaire a entériné quelques stratégies de correction pour le moins inefficaces (un élève passe au tableau et corrige devant les autres, le maître corrige en utilisant une pédagogie dialoguée qui n'entraîne que peu d'élèves... ceux qui en ont le moins besoin, etc.).

DES CORRECTIONS QUI SERVENT... À QUI ?

Les corrections collectives sont encore fréquentes. Sans doute une représentation du métier liée à un ancien vécu d'élève !

Quand on fait discuter les maîtres concernés autour de la question : « À quoi ça sert ? », on en arrive toujours à des réponses du type :

« À rien pour ceux qui ont tout bon... et qu'on n'envoie donc jamais au tableau. »

« À rien pour ceux qui ont tout faux, puisqu'ils n'ont rien compris. »

« Ça ne sert éventuellement qu'à celui qui est au tableau. »

Que de temps perdu alors !

Est-ce un hasard ? Les dictionnaires sont là pour nous informer que *corriger* renvoie à la rectification d'une *faute* (pas d'une erreur !) et que ce terme signifie aussi « *infliger un châtiment corporel* ». L'origine des mots est rarement le fait du hasard ! Et pourquoi ne pas aussi penser à quelques enseignants (heureusement assez rares !) qui utilisent la correction comme un moment de... *revanche* ?

N'y aurait-il pas des corrections... qui apprennent vraiment ?

Dans le chapitre 5, nous avons laissé de côté les corrections d'activités d'évaluation faites par différents petits groupes dans le cadre d'une situation de formation. Comment les exploiter ?

On s'aperçoit que les corrections proposées sont différentes. Les plus fréquentes se contentent de remplacer ce qui est *faux* par ce qui est *juste*... et souvent d'y adjoindre une appréciation générale. Parfois elles ne font que signaler les erreurs (en les soulignant, en notant un symbole dans la marge...). Généralement, toutes les erreurs sont traitées de la même manière, sont mises sur le même plan.

On retrouve le même type de traces écrites sur les devoirs et les interrogations écrites des élèves.

Et si les corrections constituaient des moments beaucoup plus importants que la réalisation des exercices proprement dits ? Et si elles étaient au moins aussi importantes que le vécu des situations d'apprentissages, autant pour l'acquisition de connaissances et de compétences que pour la relation pédagogique ?

Nul ne peut apprendre à la place de l'autre. Seul l'apprenant peut rectifier ses erreurs, dépasser ses obstacles, qui ne sont pas sur sa feuille... mais dans son cerveau !

Et rectifier ses *erreurs*, ce n'est pas les corriger sur sa feuille mais dépasser un obstacle qui se situe bien dans sa tête !

Corriger... autrement ?

La correction peut constituer un moment privilégié d'évaluation formative ou formatrice.

Mais, tout d'abord, quelques **remarques générales**. La correction doit impliquer l'élève ; il faut donc lui donner du sens. Rappelons, une fois de plus, que l'erreur ne doit pas être vécue négativement : elle permet de repérer un obstacle sous-jacent qu'il va falloir renverser. Et souvent les erreurs ont une origine périphérique, sans liaison directe avec le contenu visé. Il faut donc pouvoir entrer dans le cheminement de l'élève pour comprendre comment il a abouti à sa réponse. De plus, il n'est pas pertinent de donner le même statut à toutes les erreurs. Enfin, les élèves doivent bien connaître les objectifs et les critères d'évaluation et toute correction doit intégrer ou déboucher sur des moments de *remédiation*.

Quelques *recettes* ouvrant sur des moments de remédiation

- **Ne pas aborder trop d'objectifs à la fois.** Les obstacles sont parfois difficiles à dépasser et demandent un temps de déconstruction pour une conception erronée avant qu'il y ait une réelle reconstruction.
- **Ne pas rectifier à la place des élèves :** cela les empêche d'apprendre ! Ce serait ne considérer que l'aspect superficiel du problème (éliminer les fautes) et non son origine (le manque de connaissances ou l'obstacle à renverser). Ce serait aussi prendre le risque de retrouver, à la prochaine occasion, la même erreur pouvant réapparaître sous une autre forme !

- Tout corriger dans une copie revient à demander à un élève de modifier toutes ses représentations fausses en même temps ; et on sait bien que, dans ce cas, il n'en modifie... aucune ! D'où l'importance de **pratiquer une correction différenciée**. Les erreurs qui correspondent aux objectifs visés seront simplement signalées (soulignées ou codées pour donner une idée du type d'erreur commise). On peut même fournir simplement une fiche relevant les types d'erreurs sans préciser à quel endroit ils ont été repérés. Il est nécessaire de rectifier directement les autres erreurs, celles qui ne correspondent pas aux objectifs immédiats. En effet, cela permet de ne pas laisser d'éléments erronés sur une copie tout en ne faisant travailler l'élève que sur ce qui est en relation directe avec les objectifs visés.
- Fournir à chaque élève (ou à un petit groupe) une **fiche d'évaluation et de dialogue** (voir fiche suivante) comportant les critères de réussite et parfois quelques remarques supplémentaires correspondant à une aide limitée. On demande à chacun (ou à chaque groupe d'élèves) de l'utiliser pour analyser sa (ses) production(s). La fiche peut avoir été élaborée avec les élèves¹.
- Faire travailler les élèves par **petits groupes** en leur demandant de repérer les obstacles de chacun. Ils doivent **s'aider mutuellement** et tenter de corriger les erreurs en comprenant pourquoi elles ont été commises. En cas de problème, ils relèvent les difficultés qu'ils n'arrivent pas à dépasser. Celles-ci seront reprises ensuite, en classe complète et, à ce moment-là, pourront se confronter différentes réponses ouvrant sur une discussion argumentée.
- **Classer les types d'erreurs** de l'ensemble des élèves et les faire travailler en **petits groupes d'une manière différenciée**. Un élève dont les manques sont importants ne travaillera par exemple que sur un seul type d'erreurs, mais en profondeur.
- Pour certains élèves en grande difficulté, ou au début, quand ils ne savent pas encore travailler d'une manière autonome, on peut même leur **fournir la réponse rédigée** et demander à chacun de la comparer à sa prestation, en ne prenant en compte qu'un seul ou quelques obstacles et en tentant de comprendre ses erreurs (on peut même lui fournir un document d'aide). En ce qui concerne la dictée par exemple, les élèves ou les petits groupes peuvent disposer du texte complet, ce qui leur permet de **repérer** plus facilement leurs erreurs, puis de les **expliciter**.

1. On verra plus loin (chapitre 14) comment les élèves peuvent concevoir eux-mêmes les critères de réussite à mettre en œuvre dans une situation donnée.

Pour les plus jeunes, on peut même leur faire **recopier le texte** en totalité ou en partie avec pour but de ne refaire aucune erreur... et on les aide jusqu'à ce qu'ils aboutissent, en fin de parcours, à un travail correct. Nous avons vu qu'arriver à une production qui renvoie une idée de réussite est indispensable, en particulier pour ce type d'enfant¹. Et surtout, ne pas omettre de signaler... ce qui peut être *juste* !

- On établit un **contrat** avec certains élèves, sur une durée plus longue, en relation avec un certain type d'obstacle pour lequel ils devront prioritairement être attentifs. Et on les aide à repérer cet obstacle quand il apparaît lors d'une autre activité.

Des fiches d'évaluation et de dialogue pour aider l'élève à se corriger

En voici deux exemples.

FICHE D'ÉVALUATION ET DE DIALOGUE « S'INFORMER, SE DOCUMENTER »

Pour avoir réussi, il faut :

- Avoir bien compris ce qui était demandé et être capable de le reformuler à sa manière.
- Avoir trouvé sur Internet ou dans des livres des documents permettant de répondre au problème posé.
- Avoir sélectionné (trié et validé) les renseignements utiles.
- Avoir construit un document de synthèse répondant précisément au problème.

FICHE 11.2

REPRÉSENTER DES DONNÉES SOUS LA FORME D'UN GRAPHIQUE (GRAPHE, HISTOGRAMME, COURBE)

Pour avoir réussi cette activité, il faut :

- Un tracé exact des axes (x = variable, y = fonction).
- Une graduation correcte des axes avec indication de l'échelle des unités.
- Un tracé correct du graphique (à main levée s'il s'agit d'une courbe).
- Le titre (reliant la fonction à la variable en indiquant le type de graphique).
- Une présentation soignée...

FICHE 11.3

Tout cela vous dit quelque chose ? Le contenu de ces fiches a déjà été présenté dans un chapitre précédent ? Justement, il s'agit des *critères de réussite* déjà cités... et qui deviennent les *critères d'évaluation* ! Des **indicateurs** dont chaque élève pourra évaluer la présence ou l'absence

1. Voir chapitres 2 et 3.

dans sa production. Et un **support au dialogue** avec l'enseignant ouvrant sur une véritable autoévaluation.

Des fiches d'évaluation et de dialogue peuvent (doivent !) être réalisées lorsqu'on entreprend des activités répondant à des objectifs que l'on considère comme importants. Elles peuvent concerner des sujets très différents. L'exemple qui suit en témoigne.

FICHE D'ÉVALUATION ET DE DIALOGUE EN FRANÇAIS ÉCRIRE UN JOURNAL INTIME¹

Un journal intime est un texte autobiographique. Tu dois donc avoir respecté certaines règles :

- Utiliser le pronom personnel *je* (l'auteur, le narrateur et le personnage sont une seule et même personne).
- Porter un regard sur toi-même.
- Respecter le pacte de sincérité.
- Raconter ce que tu vis mais ne pas oublier de parler de ce que tu penses et de ce que tu ressens.
- Suivre une progression chronologique, ne pas passer du coq à l'âne.
- Utiliser le système du présent (ou le passé composé pour raconter ce que tu as fait la veille si l'occasion se présente).
- Vérifier l'orthographe des mots dont tu n'es pas sûr.

Les fiches d'évaluation et de dialogue peuvent être distribuées en début ou en cours de correction. Encore une fois, ne pas oublier qu'elles représentent un support pour des échanges entre élève et maître !

En conclusion, *corriger* ne devrait pas revenir à rectifier les erreurs mais à repérer ce qui est juste et à entrer dans une démarche personnelle de remise en cause des obstacles non encore dépassés.

En pratiquant ainsi, l'évaluation formative et même formatrice prend tout son sens.

1. À partir de : Valérie Louchart, *Élaborer les critères de réussite d'un journal intime en 3^e*, http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=72

12. Des appréciations... mais lesquelles ?

N'avons-nous pas souvent tendance à confondre *avoir* et *être* ?

« *Tu as zéro* » ne signifie pas « *Tu es nul* ». De même, « *Tu n'as pas assez travaillé* » ne signifie pas « *Tu es paresseux* ».

Une appréciation doit être le reflet du **travail**... pas de la personne ! Ce n'est pas la personne que l'on doit juger, mais ses productions scolaires. On confond un peu trop souvent les deux !

On sait tous que de nombreuses appréciations données aux élèves ont peu de sens, ou sont pour le moins... énigmatiques ! Sur les bulletins trimestriels par exemple, elles consistent en une ou quelques remarques générales, le plus souvent banales, se référant à l'élève (*sérieux, courageux, dissipé...*) ou à son travail (*insuffisant, bon travail, moyen dans l'ensemble*), mettant rarement le doigt sur ses difficultés, et ne faisant qu'augmenter l'incompréhension et le désarroi des parents.

Des appréciations... sur les productions des élèves

Anne Jorro¹ a, par exemple, analysé les annotations portées sur les devoirs de français. Elle a constaté qu'elles sont souvent générales, parfois redondantes avec la note (10/20 « *Travail moyen* ») ou qu'elles contiennent un jugement global suivi d'une restriction (« *Bon travail, mais attention à l'orthographe* »). Quand les devoirs sont notés (c'est le plus souvent le cas), la note assure une fonction de sanction tandis que les annotations seraient davantage orientées vers le type de travail.

Les remarques, portées dans la marge des copies, portent plutôt sur la *forme* que sur le *fond*. Elles sont généralement verdictives, concises, imprécises et entachées d'un certain implicite (« *mal dit* », « *incorrect* », « *maladroit* »...) ; d'autres sont injonctives (« *phrase mal construite, à reprendre* »).

1. Voir : Anne Jorro, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, De Boeck Université, 2000.

En fait, Anne Jorro classe les appréciations en deux grands groupes : celles qui sont de type *fixistes* et les autres plutôt *incitatives*.

Des appréciations... qui n'ont pas la même portée !

1. Les appréciations **fixistes** (essentiellement des injonctions ou un verdict)

On en distingue deux sortes :

Constats

... **de l'action, du travail**

Objectifs : *contrôler, faire le point*

Jugements

... **de la personne**

- elles peuvent décourager ;
- elles ne prennent pas en compte les potentialités des élèves ;
- elles n'incitent pas à se lancer, à progresser.

Attention aux appréciations définitives comme : « Élève fainéant »
« Incapable de... »

2. Les appréciations **incitatives**

Objectifs : *aider, former*

- elles sont orientées vers l'action ;
- elles encouragent ;
- elles contiennent des propositions « *Tu devrais...* » « *Je te conseille de...* ».

À quelle catégorie appartiennent la majorité de vos appréciations ?

Quelles appréciations privilégier ?

Il semble bien évident qu'il est indispensable de s'orienter vers des remarques de type **incitatif** !

Les appréciations doivent avant tout *renseigner* l'élève. Elles peuvent anticiper l'évolution d'un comportement ou ouvrir sur un travail de remédiation. Mais elles peuvent parfois concerner les parents, ne serait-ce qu'en ouvrant la porte à un dialogue ultérieur. Si l'on veut qu'elles présentent un certain intérêt, elles doivent donc être *lisibles* et *mobilisatrices*.

DES PISTES POUR RÉDIGER VOS APPRÉCIATIONS

- Prenez en compte le destinataire (élève, parent... les deux) et adressez-vous directement à lui.
- Rédigez des phrases complètes.
- Privilégiez les verbes d'action.
- N'utilisez pas de termes neutres.
- Évitez les termes vagues pouvant prêter à différentes interprétations.
- Utilisez plutôt le conditionnel ou le futur.
- N'hésitez pas à vous impliquer en utilisant le « Je » ; parfois, contentez-vous d'un « Il me semble que ».

LES « NOTES DE SUIVI D'ÉLÈVE »

Un outil à utiliser avec certains élèves en *difficulté*.

Il ne s'agit pas de *mettre des notes* mais de **noter un ensemble de remarques** !

Après discussion, l'enseignant observe le plus précisément possible un élève qui en est averti.

Après chaque cours, il note brièvement :

- les points négatifs...
- mais aussi les **points positifs** !

Après quelque temps, il fait un court bilan avec l'élève en s'appuyant sur les remarques qu'il a notées.

Souvent, cette activité aboutit à des surprises ! En effet, une observation superficielle met plus facilement en lumière les manques, les points négatifs. Une observation plus fine montre que certains aspects positifs sont aussi présents. Le maître en prend ainsi conscience et l'élève se sent un peu moins dévalorisé. Une découverte parfois !

Et les bulletins scolaires ?

S'il existe un document flou dans ses objectifs mais surtout peu explicite dans ses formulations, ses raccourcis... encore plus dans ses silences, c'est bien le bulletin scolaire (trimestriel, voire mensuel) ! Et encore heureux quand les appréciations ne frisent pas le cynique ! Cela est cruellement révélateur d'une culture tournée surtout vers les enseignants et pas assez vers les élèves, dont on constate le trouble, le désintérêt mais parfois aussi l'angoisse, et vers les parents dont on peut comprendre le désarroi.

AU FIL DE QUELQUES BULLETINS TRIMESTRIELS

Des exemples d'appréciations portées par des professeurs de collèges et de lycées...

« De gros efforts... pour amuser vos compères de la galerie. »

« En nette progression... vers le zéro absolu ! »

« A touché le fond mais creuse encore... »

« Se retourne parfois... pour regarder le tableau. »

« Sèche parfois le café pour venir en cours. »

« Fait des efforts désespérés... pour se rapprocher de la fenêtre. »

« Hiberne probablement. »

« Un vrai touriste aurait au moins pris des photos. »

« A les prétentions d'un cheval de course et les résultats d'un âne. »

L'humour est une faute professionnelle grave. D'ailleurs, il s'agit souvent plus de cynisme que d'humour !

D'autres remarques, moins spectaculaires, peuvent être plus dramatiques encore :

« Des progrès mais toujours nul. »

Et, après avoir obtenu de meilleures notes : « Que vous avez tardé ! Vous auriez pu faire cet effort plus tôt ! »

Outre l'incohérence *mathématique* de la première, ce type d'appréciation constate une amélioration... mais le professeur **ne peut pas s'empêcher de renvoyer globalement une image négative** ! Dans ces conditions, comment un élève peut-il reprendre confiance et avoir envie de continuer à progresser ?

Les appréciations vont du simple constat, redondant avec la note, à l'éloge ou la menace. Tout est mélangé dans les diagnostics avancés : les résultats, les méthodes, les manques, le comportement, les problèmes psychologiques... Les destinataires sont aussi bien les parents que les élèves et l'administration. Les moyens d'améliorer un travail jugé insuffisant ne sont pas légion.

Pourtant, il semble légitime que les élèves comme les parents puissent y trouver des informations précises et justes, énoncées clairement, relatives à chaque cas personnel... et non des formules générales et plates pouvant s'appliquer à une grande partie des élèves d'une classe.

Comme pour les appréciations des productions d'élèves, évitez les termes faussement neutres ou abordant le degré d'implication de l'élève, comme « discret », « réservé », « spontané ». Leur sens est souvent ambigu car ils peuvent renvoyer à des qualités ou à des

manques en fonction du contexte. Si vous tenez à les utiliser, leur emploi doit être accompagné de précisions quant au sens à leur accorder, et fournir en même temps des possibilités de remédiation quand c'est nécessaire.

Enfin, si un livret scolaire existe, les bulletins trimestriels ou mensuels doivent en être le **reflet** (pensez par exemple aux compétences !). Cela va modifier considérablement les habitudes de certains enseignants. Si cette mutation est en cours dans le primaire, elle est loin d'être entrée dans les mœurs des collèges et à plus forte raison des lycées. Elle est pourtant indispensable.

13. L'autoévaluation... un leurre ?

L'autoévaluation :

- une auto-notation par l'élève ?
- un auto-bilan (grille, élaborée par le maître, sur laquelle l'élève place des croix dans les cases) qui permet de constater les acquis et les manques ?

Et si l'auto-évaluation, ce n'était pas du tout cela mais bien autre chose... une réflexion à partir de ce que nous renvoie un *auto-questionnement* par exemple ?

L'autoévaluation : une réponse au besoin d'autonomie...

Depuis de nombreuses années, l'intention de développer l'autonomie des élèves se retrouve dans beaucoup de discours, aussi bien chez les théoriciens que sur le terrain. Mais le plus souvent, dans la réalité des classes, les situations pédagogiques permettant de développer cette compétence sont peu mises en œuvre et on assiste même à de fréquentes dérives.

Pourtant, les pédagogies modernes nécessitent l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage et la mise en place d'une différenciation et d'une individualisation des parcours dont le but viserait, entre autres, cette prise d'autonomie. Mais, depuis peu, face à cette fameuse obligation de résultats qui leur est imposée, beaucoup de maîtres ont tendance à se réfugier derrière une approche normative et font entrer l'élève dans un processus passif qui l'enferme dans un rôle de *patient*¹.

L'autoévaluation consiste en un apprentissage impulsé par le maître mais qui accorde à l'élève une part suffisante de liberté afin qu'il puisse **poser un regard critique sur lui-même**. Or, promouvoir une conception et une mise en œuvre de procédures qui accordent à celui qui apprend une part d'implication dans son processus d'apprentissage, c'est accepter une profonde remise en cause des pédagogies classiques. C'est aussi limiter les stratégies d'*évaluation-notation*, assurées par

1. Selon une formule de Laurent Carle.

l'enseignant, au profit de modalités d'autoévaluation assumées par l'apprenant. Et, en quelque sorte, ce peut être vécu par certains maîtres comme... une **perte de pouvoir** au profit de l'élève ! Notons au passage qu'en réalité... c'est souvent le contraire ! Les adolescents en particulier, entrant dans des démarches qui tendent à les rendre plus autonomes, apprécient les choix de l'enseignant, lui en sont redevables et lui accordent encore plus de pouvoir, un vrai pouvoir, un pouvoir non *imposé* mais *reconnu* !

Du côté des élèves aussi l'autoévaluation peut poser problème. Elle « *oblige l'évalué à se regarder, à s'analyser, à fouiller dans ses propres difficultés, au risque entre autres d'altérer son image de soi et ainsi de devoir la construire à nouveau ou sous d'autres angles*¹ ».

Pourtant, permettre à l'élève d'être, au moins en partie, autonome dans l'organisation de sa formation et la construction de ses apprentissages est une **révolution indispensable** qui passe obligatoirement par une part de plus en plus grande d'autoévaluation. Et une évaluation *qui a du sens* et qui se veut efficace ne peut pas évacuer cette dimension.

Attention aux dérives !

Comme chaque fois qu'un concept devient à la mode, il s'avère victime de son succès, et subit de nombreuses **dérives**.

Ainsi, on présente parfois l'autoévaluation de manière très stéréotypée, et n'entrant pas dans l'*état d'esprit* qui devrait la caractériser. Elle se réduit souvent à l'utilisation d'un simple outil, ne prenant pas en compte la véritable implication de l'élève dans ses apprentissages. Par exemple, lorsqu'on fait réaliser un test (s'apparentant à une interrogation) et dont les résultats permettent à chacun... de « *mesurer lui-même son niveau* » !!! On voit mal ce qui le différencie d'une simple correction d'exercice débouchant sur une comparaison entre les notes obtenues par l'ensemble des élèves ! Il en est de même quand on se limite à de simples exercices débouchant sur une *autocorrection*. **Certains outils s'avèrent totalement artificiels** : par exemple, cocher une case dans un tableau de capacités (voir ci-dessous) ou sur une liste d'activités que les élèves sont susceptibles d'avoir *réalisées* pratiquement. Le plus souvent, il ne s'agit même pas d'attester d'un *succès*, mais simplement d'*entériner une action... réussie ou non* !

1. Louise-M. Belair, *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF, 1999.

Coopérer

	Bien	Très bien	À améliorer
J'ai exprimé mes idées de façon constructive			
J'ai participé à la tâche de façon active			
J'ai su adapter mon comportement selon les besoins			

On peut tout de même utiliser ce tableau comme élément permettant un échange entre maître et élèves. Mais, pour ces derniers, que peuvent signifier des formules comme « *de façon constructive* », « *adapter mon comportement selon les besoins* » ?

Il en est de même quand on demande aux élèves de *se noter*. On a déjà réfléchi sur la relativité des notes attribuées par les enseignants¹. Que peut-il en être lorsqu'elles proviennent des élèves ? D'autant qu'il est toujours difficile de demander à des apprenants de juger leur travail car, s'ils sont capables d'attester qu'ils ont réalisé une activité, il leur est beaucoup plus difficile de juger de sa *valeur* ! Si chaque capacité mise en œuvre n'a pas été commentée, si les élèves ne se sont pas exprimés sur elle, s'ils ont simplement eu à cocher une ou plusieurs cases d'un tableau... comment peuvent-ils mesurer la pertinence de certaines de leurs productions ? Ayant réalisé ce qu'on leur demandait, ils ne comprennent pas pourquoi leur prestation ne serait pas bonne ! Il est toujours intéressant de voir l'embarras d'un enseignant face à un élève qui s'est attribué une très bonne note... pour un travail qui n'a aucune valeur ! Une raison de plus pour éliminer toute notation, au moins pour l'évaluation des compétences ! Le pire se rencontre peut-être quand on demande à chaque élève d'évaluer son comportement, par exemple avec un système construit sur le même principe que le *permis de conduire à points* !

Parfois, on utilise des *questionnaires*, concernant par exemple les ressentis ou les attitudes en classe :

« *Ai-je passé une bonne journée ?*

Ai-je eu un problème avec l'école ?

Ai-je eu des points aujourd'hui ?

Ai-je eu des difficultés ? Ai-je tout compris ?

Ai-je apprécié les cours donnés ?

Ai-je apprécié mes profs ? »

1. Voir le chapitre 5 abordant les recherches en docimologie.

Tout d'abord, on peut simplement répondre par *oui* ou par *non* à toutes ces questions. Quel en est l'intérêt ? Cette activité peut être intéressante quand elle ne constitue pas en elle-même l'autoévaluation mais qu'elle ne fait que permettre d'entrer dans le *processus autoévaluatif* consistant en une large discussion, liée à des objectifs précis et ouvrant sur une *régulation* possible.

Si toutes ces intentions sont louables... ces activités ne répondent pas pour autant aux objectifs que les maîtres s'étaient fixés ! L'autoévaluation nécessite la mise en œuvre d'une **démarche permettant d'entrer dans les véritables problèmes de chacun** et demande un **apprentissage** précis.

Alors... qu'est-ce qu'une véritable autoévaluation ?

Une personne compétente sait reconnaître et corriger ses erreurs. Cela ne se fait pas sans passer par une **réflexion sur soi**. L'autoévaluation est le meilleur moyen de prendre conscience de sa distance par rapport à l'objectif visé et, si nécessaire, de donner du sens à une remédiation.

L'autoévaluation est donc plus qu'une technique accessoire d'évaluation. « *C'est le moyen essentiel dont on dispose pour faire passer les connaissances de l'élève d'un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, à un savoir réfléchi, permettant d'intervenir consciemment sur ce savoir-faire lui même*¹. » En fait, l'autoévaluation recouvre bien plus que des savoir-faire. Elle peut aussi s'appliquer à des travaux de petits groupes, à l'analyse d'un projet mené en classe... On comprend mieux pourquoi cet apprentissage peut donner accès à l'autonomie... qui devrait être l'objectif ultime de toute éducation.

L'autoévaluation, pratiquée couramment, aboutit à une acceptation plus facile de la critique des autres, perçue non plus comme un ensemble de reproches mais comme une série de **remarques constructives** qu'il s'agit d'accepter et de mettre à profit pour modifier ses productions ou ses attitudes.

Exemple d'une manière d'utiliser une analyse critique faite par l'ensemble de la classe (élèves de 11-12 ans) face à la présentation par un petit groupe d'une recherche expérimentale tentant de mettre

1. Jean Cardinet, *La maîtrise, communication réussie*, <http://pmev.lagoon.nc/Cardeval.htm>

à l'épreuve l'hypothèse suivante : « *L'activité des poissons peut varier avec la lumière.* »

Remarques orales de plusieurs élèves d'un petit groupe, après présentation de leur recherche et analyse critique par les autres :

« – *On a eu des bonnes idées mais dire [au sujet des poissons] agité, calme, très calme, c'est pas assez précis. Il aurait fallu trouver un système pour mesurer l'activité des poissons.*

– *Il aurait aussi fallu dire exactement combien de temps on a laissé les poissons à la lumière et dans le placard parce que un certain temps ça ne veut pas dire grand-chose.*

– *Il aurait aussi fallu refaire plusieurs fois ces expériences pour vérifier si les résultats sont toujours les mêmes et si leur activité dépend seulement de la lumière.*

– *On ne peut pas vraiment savoir si, quand ils sont calmes, ça veut dire qu'ils se sentent bien et qu'ils aiment la lumière. Il y a peut-être aussi des poissons de nuit, comme les oiseaux. Il faut voir dans les livres si tous les poissons réagissent pareil. »*

Une véritable autoévaluation demande donc d'entrer dans un certain état d'esprit. On voit ainsi la place que prend la **communication** entre maître et élèves, l'importance de leurs **échanges** à chaque étape de la démarche, mais aussi globalement sur l'ensemble des apprentissages. Au terme de ces échanges, la maîtrise atteinte par l'élève sera aussi le résultat de cette communication réussie.

L'AUTOÉVALUATION, POUR L'ENSEIGNANT ET POUR L'ÉLÈVE

Du côté de l'enseignant, c'est permettre à chaque élève de se questionner et de se situer par rapport à l'acquisition de connaissances et de compétences, définies par des critères précis, si possible élaborés en commun. C'est *respecter* et *valoriser* le plus possible ceux qui apprennent... sans pour cela être démagogue. C'est aussi *s'évaluer soi-même* (pédagogie et attitudes) à travers les résultats et les réactions des élèves.

Pour l'apprenant, c'est essentiellement *s'évaluer*. C'est pratiquer la *métacognition*¹ qui permet de se connaître, c'est mesurer ses progrès et ses manques pour lesquels il faudra encore progresser. C'est accepter ses erreurs et ses limites du moment, c'est se prendre en charge et se construire, progressivement, une certaine confiance en soi, c'est croire que l'on peut toujours aller plus loin.

1. Développée dans le chapitre suivant.

Quelques principes liés à la pratique

Ce travail demande une explicitation par le maître des **critères** de réussite et l'entraînement des élèves au repérage de ces critères.

L'entrée dans des démarches autoévaluatives ne peut se faire que **lentement**. Par exemple en commençant par des travaux qui leur sont extérieurs, puis qui concernent leurs propres productions, en groupe d'abord et enfin individuellement. Au lieu de n'enregistrer que l'appréciation globale portée par l'enseignant, l'élève devra voir par lui-même les critiques que l'on peut faire à son travail initial et les points faibles sur lesquels il devra revenir. Il deviendra ainsi capable de porter un jugement critique et différencié sur lui-même. Cette forme de **lucidité** pourra le guider dans ses apprentissages ultérieurs. La pédagogie de projet et l'analyse des processus d'apprentissages sont particulièrement adaptées à la mise en place de pratiques autoévaluatives.

Un outil qui incite chaque élève à prendre en charge... ses réussites : le portfolio

À l'origine, le portfolio appartenait au monde professionnel. Il s'agissait d'un recueil de productions, effectuées par un artiste ou un artisan, pour se présenter, *pour mettre en valeur ses compétences*.

Dans l'enseignement, cet outil doit répondre au même type d'objectifs, à savoir valoriser l'élève et lui faire vivre une image positive de lui-même.

Mais, une fois de plus, son utilisation (pour ne pas dire sa *récupération* !) s'est soldée par quelques *dérives*... qui lui ont ôté tout son sens. En effet, beaucoup d'enseignants qui l'ont mis en œuvre l'ont transformé en une sorte de dossier scolaire, ouvert à qui voulait le consulter (enseignants, administration, parents...), et dont le but réel était de compléter les bulletins mensuels ou trimestriels, ce qui permettait donc... de mieux contrôler chaque élève !

Les contenus d'un portfolio, digne de ce nom, doivent contenir uniquement des documents **jugés positifs par son propriétaire**, permettant de mettre en évidence ses réussites mais aussi ses efforts ou les essais qu'il aura jugés intéressants. Et pourquoi ne contiendrait-il que des documents appartenant au domaine scolaire, et non des réalisations extrascolaires pour lesquelles certains élèves en difficulté excellent sans que nous en ayons véritablement conscience ?

Le portfolio appartient à l'élève **qui en est maître et qui le gère**, ce qui signifie que les documents qu'il contient relèvent uniquement de son propre choix. C'est donc lui qui décide de faire figurer ou non un document dont il est l'auteur ! Ce qui ne veut pas dire que le maître ne puisse pas lui faire des propositions, l'aider à l'organiser, à le valoriser et parfois à en diffuser certaines parties !

Enfin, une véritable démarche d'autoévaluation, qui s'avère particulièrement efficace, se fait à travers des **moments de *métacognition***. Le chapitre suivant nous fait découvrir cette approche.

14. Métacognition... la vraie autoévaluation !

L'action d'apprendre est omniprésente dans toutes les activités quotidiennes des élèves. Et pourtant, **elle reste cachée**. Les élèves ne s'intéressent qu'à l'objet d'apprentissage, qu'au but à atteindre, parfois aux procédures à respecter pour réussir... mais pas à ce qu'ils apprennent réellement ! Une question se pose donc : suffit-il de *faire pour apprendre à faire* ?

Un élève peut réussir sans savoir comment il s'y est pris pour réussir ! Cela semble normal car comment prendre conscience de son propre fonctionnement quand son attention est exclusivement centrée sur le résultat ? Les raisons de son efficacité lui sont donc inconnues : elles restent *implicites*. Et pour ceux qui sont en échec, croire que leurs difficultés d'apprentissage proviennent simplement de l'incapacité à réussir des exercices, incapacité liée à la non-maîtrise des savoirs scolaires, ne va pas vraiment les aider à progresser ! Refaire les mêmes types d'exercices ne réglera rien, même s'ils sont abordés plus lentement, même s'ils sont organisés en plus petits groupes. Pour le maître, il s'agira de repérer les obstacles, les manques, mais aussi d'en faire prendre conscience aux élèves avant de leur donner les moyens de les dépasser.

L'utilisation d'un certain type d'autoévaluation peut constituer un moyen de permettre à celui qui apprend d'aller au-delà de ses actions purement opératoires, *non analysées*, pour accéder à un *savoir réfléchi* grâce auquel il pourra **agir consciemment** et d'une manière adaptée au moment où il en aura besoin.

Une définition simple

Littéralement, la métacognition, c'est la « *cognition sur la cognition* », ou plus simplement la **connaissance sur la connaissance**. Elle consiste donc à développer une analyse mentale de ses propres processus. Pratiquement, elle désigne l'activité de l'apprenant qui s'exerce à partir du moment où il n'est plus dans l'action mais dans une *réflexion sur cette action*.

Cette notion n'est pas nouvelle. On la retrouve déjà chez Aristote¹. De même, Confucius² affirmait déjà :

« *Veux-tu que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance ?*

Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait ; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement. »

En fait, sans qu'on le leur demande, certains élèves gèrent leur action en mettant en œuvre une activité réflexive constante. Ils avancent en réfléchissant à ce qu'ils font et à ce qu'ils ont fait. Ils tentent de transposer leurs réussites et leurs acquis, d'un problème à un autre ou d'un domaine à un autre. Mais cette pratique correspond-elle à une véritable démarche métacognitive ? Initialement, la métacognition désigne une activité mentale, verbalisée ou non. En pédagogie, elle inclut la verbalisation des actions. C'est en les explicitant qu'elles deviennent réfléchies. C'est cette prise de conscience qui permet à l'élève de devenir peu à peu l'acteur conscient de ses actes et de ses acquis. Une telle attitude n'est pas spontanée chez tous ceux qui apprennent ! Le plus souvent, elle demande l'aide d'un médiateur : le maître.

Quelle pratique pour la classe ?

Faire entrer les élèves dans une activité métacognitive est plus complexe qu'il n'y paraît. Pensons simplement au nombre de processus pouvant être mis en œuvre dans différents apprentissages.

Il ne suffira donc pas de demander : « *Les enfants, expliquez-nous les processus que vous avez mis en jeu dans la situation-problème que vous venez de vivre* » ! Cela n'a pas beaucoup de sens. Les questions doivent être **ciblées sur des actions, simples et précises**, surtout au début : les élèves, n'ayant pas l'habitude de cette approche, ne sauront pas vraiment quoi dire ! Dans ce cas, le maître peut commencer à parler de ce qu'il a pu observer. Les élèves comprendront peu à peu ce qu'il attend d'eux et entreranno progressivement dans la démarche.

1. Aristote, *De l'âme*, traduction inédite, présentation, notes et bibliographie par Richard Bodéüs, Paris, Flammarion, 1993.

2. Confucius, *Entretiens du Maître avec ses disciples*, Éd. Mille et une nuits.

Abordé ainsi, on peut même commencer à faire de la métacognition... à l'école maternelle ! Certains enseignants la pratiquent avec des élèves de 5 ans.

La métacognition correspond à un **discours sur sa pratique concernant le présent, le passé et le futur**. D'une manière générale, chaque élève devrait se pencher sur :

« Ce que j'ai appris »

« Comment je m'y suis pris »

« Comment je peux réutiliser ce savoir ».

Les **directions** que l'on peut suivre sont nombreuses. Elles doivent favoriser un comportement métacognitif et entrer dans une ou plusieurs de ces catégories :

- Amener l'élève à verbaliser sa réflexion :

« Comment pourrais-tu expliquer... »

- Ouvrir sur une justification :

« Pourquoi as-tu procédé ainsi ? »

- Amener à autoévaluer un résultat :

« En quoi ton résultat correspond-il à ce qu'il fallait trouver ? »

- Inciter à une analyse des stratégies utilisées :

« Quelles autres stratégies auraient pu être utilisées ? »

- Inciter à la comparaison :

« Entre les deux démarches, laquelle trouves-tu la plus intéressante et pourquoi ? »

- Permettre d'effectuer des liens entre l'avant et l'après :

« Qu'est-ce que tu savais déjà ? »

« Et qu'est-ce que tu as appris de nouveau ? »

- Permettre une régulation :

« Qu'est-ce que tu pourrais modifier dans ta méthode et pourquoi ? »

- Ouvrir sur un transfert possible :

« Dans quelles situations pourras-tu réutiliser ce que tu viens de faire ? »

MÉTACOGNITION : QUELS PROBLÈMES SOULEVER ?

Quelques exemples de questions que l'on peut poser aux élèves pour les aider à réfléchir sur leur travail et sur eux-mêmes :

Avant :

- De quelles connaissances as-tu besoin pour faire ce travail ?
- Quelle méthode penses-tu utiliser ?
- À quoi va ressembler ta réponse ?

Sur le travail proprement dit :

- Par quoi as-tu commencé ?
- Qu'as-tu fait ensuite ?
- Qu'est-ce qui t'a fait gagner ou perdre du temps ?
- Comment as-tu su que tu étais arrivé au bout du travail ?
- Qu'est-ce qui a été facile ?
- Qu'est-ce qui a été difficile ?
- En cas d'échec (même relatif) : qu'est-ce qui aurait pu t'aider ?

Après :

- Certains élèves ont réussi. Pas toi... pour le moment. Ne pourrais-tu pas utiliser une des méthodes choisies par d'autres élèves ?
 - Qu'est-ce que tu as appris ?
 - À quoi pourra te servir ce que tu as appris ?
- ...

La métacognition peut aussi se **rapporter aux connaissances** apprises et à la remise en cause des représentations mentales initiales. En voici un exemple chez une élève de collège. Malika, 12 ans, analysant oralement ses acquis sur la respiration humaine, en rapport avec ses conceptions premières auxquelles elle a été confrontée en fin de sujet d'étude.

« C'est vraiment pas bien dessiné et c'est pas écrit droit non plus.

L'air va pas dans le cœur, le cœur est tout juste une pompe qui fait circuler le sang.

L'air entre et il sort par la bouche et par le nez (tous les deux).

L'air qui va dans les poumons c'est pas le même que l'air qui sort. Il a donné au sang du dioxygène et il a pris au sang son dioxyde de carbone.

J'ai pas mis le sang ni le dioxygène et pourtant c'était important.

Le sang apporte le dioxygène à tous les organes qui en ont besoin pour fonctionner.

Les organes recrachent du dioxyde de carbone dans le sang qui est un déchet et on a besoin de le recracher du corps par les poumons.

C'est les organes qui respirent même si les poumons nous aident à respirer aussi. »

Si certaines maladresses persistent encore, il n'en est pas moins vrai que l'analyse qui est faite par une élève, plutôt considérée comme faible, montre l'intérêt de l'amener à réfléchir sur son cheminement.

Enfin, la métacognition, par la prise de conscience qu'elle permet, est essentielle mais insuffisante. Elle doit être prolongée par une **remédiation** pour laquelle l'enseignant pourra proposer des supports comme des exercices à faire, des règles à utiliser, des protocoles à expérimenter...

La métacognition peut déboucher sur l'**élaboration commune des critères de réussite** correspondant à une compétence ou à une capacité.

Pour une capacité *technique* par exemple.

APPRENDRE À SES ÉLÈVES À FAIRE UN « SCHÉMA DE SYNTHÈSE »

Comparons les **critères** que vous seriez susceptibles de leur donner... avec ceux produits par les élèves eux-mêmes dans une classe de 4^e de collège.

• Critères théoriques

- Existence d'un titre.
- Inventaire complet des éléments et des structures.
- Identification des relations les unissant.
- Choix d'un code de représentation à respecter.
- Disposition pertinente des éléments.
- Explication claire du phénomène étudié à travers des légendes précises.

• Critères produits par les élèves après travaux sur cet outil, suivis de moments de métacognition

- Chercher tous les éléments qui doivent apparaître dans le schéma.
- Penser aux relations des éléments entre eux.
- Représenter tous les éléments (on n'est pas obligé de garder les grandeurs relatives de chaque élément).
- Choisir un code pour représenter les éléments (se servir de couleurs différentes).
- Faire des légendes complètes (pour les différents éléments et pour les relations qu'ils ont entre eux).
- Ne pas oublier le titre du schéma.

En fait, les critères sont les mêmes mais la formulation des élèves a beaucoup plus de sens pour eux (puisque'ils en sont les auteurs et qu'ils ont dû analyser le concept pour les élaborer !).

L'exemple suivant se rapporte aux règles à suivre pour bien travailler en petits groupes.

**QUAND LES ÉLÈVES CONSTRUISSENT EUX-MÊMES
LES CRITÈRES DE RÉUSSITE
(ÉLABORÉS PAR DES ÉLÈVES DE 10-11 ANS)¹**

- Les groupes doivent se mettre tout de suite au travail.
- Le ton ne doit pas être agressif.
- Tout le monde doit parler et aussi écouter les autres.
- Il ne faut pas se couper la parole.
- La disposition des tables doit se faire rapidement.
- Chacun doit pouvoir lire tous les documents.
- Il faut argumenter ce que l'on dit.
- Les réponses doivent venir de la réflexion de tous.
- Quand quelqu'un ne comprend pas bien, on doit l'aider.
- Il faut définir les rôles : nommer un rapporteur et un élève qui fait attention au temps.
- Quand quelqu'un ne dit rien, il faut lui demander ce qu'il pense.

Ce document a demandé un mois de travail régulier. Il s'est construit progressivement. Je ne suis pas persuadé que ces règles soient toujours respectées par les adultes (et les enseignants !) quand ils travaillent en petits groupes !

De la simple connaissance opératoire... au *transfert*

On s'est aperçu que la métacognition, lorsqu'elle permettait une prise de conscience des procédures, des méthodes et des processus intellectuels mis en œuvre pour résoudre un problème, améliorerait nettement l'acquisition des connaissances et des compétences mais surtout leur réinvestissement. En effet, savoir, ce n'est pas seulement appliquer une technique opératoire précise quand on nous le demande mais c'est, en plus, être capable de reconnaître le moment où cette action sera applicable, où ce pouvoir acquis sera utile pour résoudre un nouveau problème. De ce fait, il faudrait que la métacognition ne soit pas considérée comme un ajout supplémentaire à des activités, déjà nombreuses, mais comme un moment **faisant partie des apprentissages**.

1. Gérard De Vecchi, *Un projet pour...enseigner le travail de groupe, Guide de poche de l'enseignant*, Delagrave, 2006.

« Un proverbe africain dit : si nous donnons un poisson à un homme, il n'aura pas faim pendant une journée, mais si nous lui apprenons à pêcher, il n'aura pas faim le reste de sa vie. Donner un poisson est analogue à donner une connaissance tandis qu'apprendre à pêcher est analogue à donner une métaconnaissance¹. »

La métacognition oblige l'élève à prendre du recul face à ses actions, à examiner la façon dont il a traité un problème ou une situation, à vérifier ses résultats, à justifier ses choix... Plus il s'observera, s'évaluera et en arrivera à modifier ses actions en cours d'apprentissage, plus ses performances seront de qualité. Les échanges entre élèves permettent de faire progresser leurs méthodes de travail. Quant à l'enseignant, en développant un espace de communication, il se place au plus proche des problèmes de ses élèves, ce qui lui permet de les aider au mieux.

L'utilisation de fiches d'évaluation et de dialogue, comme celles présentées dans le chapitre relatif aux corrections², peut constituer un support favorisant et alimentant la métacognition. Quand un élève, ayant obtenu de mauvais résultats à un contrôle, affirme avoir appris sa leçon, peut-être que sa méthode d'apprentissage laisse à désirer ! Un document comme celui qui suit peut l'aider à en discuter avec son maître et prendre ainsi conscience de la manière d'appréhender un apprentissage plus adapté à la maison.

J'AURAI BIEN APPRIS MA LEÇON SI...

- j'ai compris avant de vouloir mémoriser
- j'ai fait des liens avec ce que je savais déjà
- j'ai repéré l'essentiel par rapport à l'accessoire
- j'ai mémorisé l'essentiel (par mots-clés par exemple)
- j'ai imaginé, je me suis représenté ce qu'on pouvait me demander
- j'ai pris conscience de ma méthode d'apprentissage.³

FICHE 14.4

De la même manière, de par les discussions individualisées qu'elle permet, la métacognition **favorise une certaine autonomie et ouvre sur une pédagogie différenciée.**

1. Jacques Pitrat, *Métaconnaissances*, Hermès, Paris, 1990.

2. Chapitre 11.

3. Pour une méthode d'apprentissage des leçons, plus élaborée et adaptée à chaque élève, ainsi qu'une approche de l'aide que peuvent apporter les parents, voir : Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, *op. cit.*

Enfin, les recherches entreprises en sciences de l'éducation montrent que la métacognition, en mettant le doigt non pas seulement sur les manques mais aussi sur ce que chacun a pu réussir, peut augmenter la motivation et participer, comme nous l'avons déjà précisé, à la prise progressive de confiance en soi, même si, parfois, la totalité du but visé n'a pas été atteinte.

Entrer dans un processus métacognitif, c'est être à la fois *celui qui fait* et *celui qui surveille ce qu'il fait* en s'appuyant sur *ce qu'il sait*.

15. Et l'évaluation... du maître ?

De mauvais résultats !

Deux manières de réagir pour les maîtres, en salle des professeurs...

« **Les élèves** sont nuls... »

« Qu'est-ce que **je** pourrais changer pour que les élèves obtiennent de meilleurs résultats ? »

Et si nos élèves étaient... nos meilleurs formateurs ?

Tout enseignant porte sur ses épaules de grandes responsabilités dont il n'est pas toujours totalement conscient. L'avenir de ses élèves et l'évolution de notre société dépendent en partie de lui. Et ce n'est pas rien !

« *Toujours la faute de l'élève... jamais celle du professeur ?*

En attribuant toujours l'échec ou la difficulté à l'élève, jamais à l'enseignant, on a freiné les efforts de rénovation pédagogique entrepris depuis les années soixante-dix. Ce grand coup de frein a permis en réalité de fuir ou de contourner l'exigence, l'impérieuse nécessité de transformer les pratiques pédagogiques [...] Heureusement, il existe de nombreux maîtres qui se forment afin de rendre leur pédagogie plus efficace et plus adaptée au monde d'aujourd'hui. Mais tout est fait pour les décourager et on y arrive chez beaucoup !

Les progressistes n'ont pas à désespérer. Encore faut-il qu'ils se mobilisent, qu'ils ne négligent aucun terrain, surtout pas celui de l'évaluation qui peut être un formidable piège, qu'ils cessent d'avoir des complexes par rapport à l'arrogance des conservateurs antipédagogues dont on perçoit bien l'inspiration libérale (ou sociolibérale) avec le projet de détruire le service public, et qu'ils continuent obstinément à placer l'élève au centre du système. Que l'élève y apprenne à savoir, à faire, à être, à vivre avec les autres, et qu'il y soit heureux¹ ! »

1. Pierre Frakowiak, *L'évaluationnisme, le malheur de l'école*, membres.multimania.fr/assoreveil/evaluer_fracko.html

Ce que l'on demande aux enseignants

Que les maîtres appartiennent à une structure publique ou privée, ils ont tous des obligations envers une administration et surtout des devoirs envers leurs élèves et leurs parents. Il s'agit donc d'une obligation d'obéissance et de résultats. La première idée se retrouve dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, article XV.

« *La société a le droit de demander compte à tout agent public de son administration* » ce qui s'est traduit, dans la fonction publique par un ensemble de devoirs : « *Tout fonctionnaire, quel que soit son rang dans la hiérarchie, est responsable de l'exécution des tâches qui lui sont confiées. Il doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique...*¹ » Mais la suite de cet article n'est pas dénuée d'intérêt : « *...sauf dans le cas où l'ordre donné est manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public.* » Cette remarque ouvre des perspectives, en particulier dans le choix des démarches pédagogiques mises en œuvre. Cela est important puisque deux ministres de l'Éducation² ont voulu imposer des méthodes et des structures, d'ailleurs totalement inadaptées au monde d'aujourd'hui, en revenant sur des approches très traditionnelles dont la méthode de lecture syllabique est l'exemple le plus typique³. De plus, il faut un sacré courage pour refuser certaines impositions et le dire, même si on les trouve inacceptables... même si elles sont effectivement inacceptables ! C'est ce qu'ont tenté, en 2009, en France, les désobéisseurs dont certains se sont fait lourdement sanctionner ! Pourtant, on peut remarquer que bien des enseignants, depuis vingt ans, n'ont pas encore pris conscience que l'esprit des programmes avait changé, ce qui est beaucoup plus grave... et aucun n'a été châtié de la sorte. Ce qui montre bien qu'il s'agit de décisions éminemment politiques.

Une pédagogie... d'extrême droite ?

Je me souviens lorsque je suis passé du statut de professeur à celui de formateur. Ce qui m'a le plus frappé c'est le *décalage* existant entre les **discours**... de *gauche* (autonomie, responsabilité, citoyenneté...) et *.../...*

1. Les devoirs des fonctionnaires : <http://concours-fonction-publique.publidia.fr/informations/les-devoirs-des-fonctionnaires/283>

2. Il s'agit de Gilles de Robien et de Xavier Darcos.

3. Fort heureusement, on y est revenu. Une phrase contenue dans les programmes de 2008 (dans l'introduction faite par Xavier Darcos, page 3) précise que « *le choix des méthodes et des démarches relève intégralement de la responsabilité des enseignants* » !

.../... les **pratiques** (*faites ceci, ceci et cela, comme ceci et comme cela*). Une pédagogie de la dépendance, de l'obéissance, de la soumission, de la docilité volontaire ! Une pédagogie ni de *gauche*, ni de *droite*... mais d'*extrême droite* ! Le pire, c'est que j'ai pris conscience que, **moi aussi**, je faisais pareil ! Tenant absolument à être en concordance avec mes valeurs, je me suis donc imposé de changer radicalement de pédagogie... ou de démissionner (puisque certains l'avaient fait !). Et si chacun prenait la peine de se regarder dans ce type de *miroir* ?

Le plus important : être en accord avec les textes ou avec soi-même ?

Et si, en s'appuyant sur les textes, on tentait d'en faire une *certaine lecture* permettant de conserver ses valeurs, sa cohérence... et son goût d'enseigner ?

Évaluer l'enseignement... mais quel type d'enseignement ?

Peut-être que la première réflexion à mener se situe au niveau des **raisons qui ont conduit chacun à choisir ce métier**. En dépassant les pensées superficielles (« *J'aimais bien quand j'étais enfant* », « *Pas de boulot* », « *Il faut bien faire quelque chose* », « *Pour les vacances* »...) ! En recherchant les véritables causes, celles qui sont plus profondes ! Mais il est vrai qu'elles peuvent être au moins partiellement inconscientes !

POURQUOI SUIS-JE DEvenu ENSEIGNANT ?

Pour se connaître en tant que personne, chacun devrait, par exemple, réfléchir longuement sur cet important problème : « *Quelles sont les raisons profondes qui ont fait que je suis devenu enseignant ?* »

Les questions qui suivent vous aideront peut-être à y voir un peu plus clair.

- Avez-vous été plutôt un *bon* ou un *mauvais* élève, et comment l'avez-vous vécu ? Cela a-t-il pu avoir une incidence sur le choix de votre métier ?
- Êtes-vous surtout enclin à reproduire ce que vous avez vécu en classe ou éprouvez-vous le besoin de changer, de prendre une revanche sur ce que vous avez subi ?
- Est-il important pour vous de posséder un pouvoir (prendre, demander, imposer, exiger) ou avez-vous surtout envie de le donner (être à l'écoute, aider, proposer, négocier) ?
- Préférez-vous transmettre un savoir ou prendre le temps de le faire élaborer, même si cela vous paraît un peu plus long ?
- Écouter ou parler : duquel de ces deux pôles votre activité principale se rapproche-t-elle le plus ?
- Passez-vous plus de temps à vous *défendre* ou à *attaquer* ?
- Êtes-vous plutôt traditionnel ou original, respectueux ou insoumis... ?

En fait, les véritables raisons de l'engagement d'un enseignant dans ce métier participent largement à la définition du type d'enseignement mis effectivement en œuvre. Et, suivant le choix fait, l'évaluation ne pourra pas être la même !

Deux types de maîtres ?

En passant par une certaine simplification, qui va nous permettre de bien poser le problème, on peut considérer que deux sortes d'enseignants ou du moins deux types de choix professionnels coexistent et parfois s'affrontent. Ils renvoient aux méthodes pédagogiques utilisées qui détermineront une partie importante de l'évaluation.

Il est donc important, pour chacun, de savoir clairement où se situer. Le document suivant présente un outil que j'utilise fréquemment en formation. Il permet de prendre conscience de ses contradictions et aide certains à oser passer d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie plus moderne tournée vers la construction des savoirs par l'élève.

FICHE 15.2

UN MIROIR... PROVOCATEUR !

- Le plus créatif dans votre classe : le maître...
ou les élèves ?
- Priorité est donnée à l'obéissance et la docilité...
ou à l'autonomie, la prise de responsabilité, l'esprit critique... ?
- Analyse des programmes plutôt en termes de connaissances...
ou de démarche et de compétences ?
- Choix des activités en pensant presque uniquement au *programme*...
ou émergence et prise en compte des conceptions... et travail autour des obstacles ?
- Suite d'*exercices*, d'injonctions...
ou situations complexes (problèmes ouverts et situations-problèmes) ?
- Au départ, questionnement provenant du maître...
ou le plus souvent possible des élèves ?
- Démarche du maître qui décide ce qui doit être fait...
ou, en partie au moins, élèves mis en situation de découverte ?
- Connaissances accumulées...
ou travail de construction pour aboutir à des savoirs abstraits (règles, notions, concepts...) ?
- Apport des synthèses, des résumés...
ou productions élaborées par les élèves ?
- Évaluation des élèves par le maître...
ou co- et autoévaluation en utilisant la métacognition ?

.../...

- .../... • Évaluation à court terme...
ou à long terme en visant les transferts ?
- Approches et compétences essentiellement disciplinaires...
ou surtout transversales ?

En conclusion : le maître vise plutôt des connaissances...
...ou un état d'esprit, une culture ?

Le maître *traditionnel*

Il est par essence individualiste, sa vision est classique, son enseignement est magistral. Pour le devenir « *il suffit, d'observer autour de soi ce qui se fait, d'écouter les aphorismes des anciens, de ceux qui ont de la bouteille, qui, autrefois débutants, avaient appris le métier de leurs anciens, qui l'avaient, eux-mêmes, appris... On peut aussi se référer aux méthodes des maîtres qui nous ont éduqués pendant notre propre scolarité [...]* Dans sa classe, apprendre est un devoir, ne pas apprendre est une faute ou une défaillance. Ce type de maître doit exhorter, stimuler par de mauvaises notes, houspiller et menacer les élèves négligents ou rétifs, pour qu'ils apprennent leurs leçons¹ ». Un enseignant traditionnel pense peu par lui-même. Ses idées sur l'élève et sur le métier comme ses actes professionnels lui sont dictés plus ou moins à son insu par la tradition.

Les maîtres traditionnels sont largement majoritaires. Il leur suffit donc de se laisser guider par la pensée dominante et, en 2008 pour l'école primaire, de suivre à la lettre les injonctions du programme ! Il faut noter que beaucoup de maîtres ont été confortés dans leur pratique traditionnelle avec l'arrivée de ces programmes, construits indépendamment pour chaque niveau de classe alors que, précédemment, la politique des cycles permettait justement d'envisager l'acquisition de compétences sur la durée !

La plupart des enseignants « *apparaissent comme les serveurs du système : ils ont eux-mêmes un maître, le programme, personnifié par l'inspecteur. Ils sont les gardiens d'un troupeau qu'il faut faire entrer dans des enclos succésifs, CM1, CM2, 6^e, en évitant que trop de têtes ne se perdent en route²* ».

1. Laurent Carle, *Pédagogie de compétition pour société de marché ?*
<http://dcalin.fr/publications/carle28.html>

2. Albert Jacquard, *L'équation du nénuphar. Les plaisirs de la science*, op. cit.

Le maître *pédagogue*

Il tente de placer l'élève, face au savoir, au centre du processus d'apprentissage. Pour cela, il doit vraiment le vouloir et entrer en rupture avec l'idéologie dominante. Il doit donc *« se risquer, chercher, tâtonner, se tromper, corriger, innover, seul dans sa classe et, hors de la classe, se rapprocher de mouvements pédagogiques, mal connus, parfois contre la mauvaise réputation que leur fait la rumeur et malgré l'hostilité que leur manifestent les penseurs de l'enseignement reconnus. [...] Il se donne des objectifs éducatifs universels, pensés et analysés, non scolaires, valables partout. Dans sa classe, apprendre est un droit, ne pas apprendre est une injustice sociale. Il lui faut faire en sorte de donner à tous les moyens de s'instruire, de trouver pour chacun le chemin de la connaissance. Son souci original de départ : travailler, dès les premiers jours de classe, avec des élèves actifs, interactifs et autonomes ; les déranger dans leurs postures habituelles d'attente et de soumission aux décisions de l'adulte ; leur donner le sens de l'initiative, de la solidarité entre pairs, du projet personnel et collectif ; faire émerger un sentiment d'appartenance sociale. Son souci innovant à long terme : apprendre à vivre ensemble, créer une dynamique d'élaboration collective de la vie quotidienne, d'organisation du travail en classe et de construction des savoirs, un système socialisant de cogestion élèves-maître ; faire acquérir par chacun, en collectivité, le sens social, le sens critique, le sens du partage et l'empathie. En bref, pour apprendre ensemble, créer une microsociété, organisée sur un modèle coopératif, une petite entreprise de production et de consommation des savoirs élaborés et acquis en groupe ; apprendre à penser par soi-même, à ne pas faire confiance à tout ce qu'on entend, même si c'est dans la bouche du maître¹ »*.

Il s'agit d'un modèle d'enseignement innovant et largement minoritaire. Il faut donc le choisir délibérément et le défendre, *« nager, comme un saumon, à contre-courant des idées reçues, en rare compagnie². »*

On peut difficilement comparer les résultats de ces deux types d'enseignement puisque, *in fine*, leurs finalités ne sont pas les mêmes !

1. Laurent Carle, *op. cit.*

2. *Ibid.*

Un référentiel de compétences... aussi pour les maîtres ?

L'auto-évaluation est importante pour l'élève mais encore plus pour le maître qui peut rarement compter sur la structure administrative pour l'aider à s'observer, donc à progresser.

S'il le désire, un certain nombre d'outils sont à sa disposition. À chacun de choisir celui ou ceux qui lui conviennent le mieux.

Tout en sachant qu'un référentiel ne résout pas tous les problèmes, on peut s'inspirer de l'outil ci-dessous, construit à partir d'un outil produit par l'IUFM de Créteil et destiné aux professeurs des écoles stagiaires. Il est tout à fait généralisable.

ÊTRE ENSEIGNANT AUJOURD'HUI, C'EST...

1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

- Se positionner par rapport aux exigences du métier (éthique, posture, sécurité des élèves).
- Connaître et faire partager les valeurs de la République et les textes qui les fondent.
- Se faire respecter et utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.
- Organiser des débats et une vie collective réglée, tolérante et fraternelle
- respecter les élèves et leurs parents.

2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

- Intégrer dans les différentes situations l'objectif de maîtrise de la langue
- Est capable de repérer les obstacles à la lecture.
- Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté.
- Veiller dans toutes les situations au niveau de langue des élèves (et au sien !).

3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

- Connaître les concepts et notions, les démarches et méthodes liées aux disciplines enseignées à l'école.
- Mettre en œuvre les programmes au regard du socle commun de connaissances et de compétences.
- Mobiliser en situation professionnelle les savoirs construits en formation.

4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

- Définir des objectifs d'apprentissage.
- Organiser des progressions et des programmations.
- Préparer des situations adaptées à son public.

.../...

.../... 5. Organiser le travail de la classe

- Animer et conduire la classe de manière efficace.
- Faire preuve d'autorité (à ne pas confondre avec sévérité ou autoritarisme).
- Savoir communiquer avec tous les partenaires (ses élèves, bien sûr, mais aussi les parents, et pour le primaire, les membres du RASED, les CPC, les AVS...).
- Savoir réagir en situation conflictuelle (en privilégiant toujours le dialogue).
- Varier les modalités des temps d'apprentissage (limiter les temps collectifs à l'oral qui sont peu productifs).
- Hiérarchiser les objectifs pédagogiques.

6. Prendre en compte la diversité des élèves

- Veiller à préserver l'égalité et l'équité entre élèves.
- S'adapter aux élèves tout en ayant le souci des exigences nationales.
- Prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage.
- Veiller à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.
- Connaître les mécanismes de l'apprentissage.
- Observer et identifier les difficultés de ses élèves.

7. Évaluer les élèves

- Élaborer des outils d'évaluation pertinents.
- Expliciter les critères de notation et d'évaluation.
- Analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs.
- Valoriser le travail personnel des élèves (pas seulement les résultats mais aussi et surtout l'investissement et les efforts fournis).
- Veiller à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.
- Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

8. Maîtriser les TIC

- Mettre en œuvre un enseignement et des situations d'apprentissage utilisant les TIC.
- Choisir avec discernement les sources et les outils informatiques adaptés aux objectifs.

9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

- Inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'établissement (« projet d'établissement » ou « projet d'école »).
- Connaître et rencontrer les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école.

10. Se former et innover

- Construire des savoirs actualisés et mis à la portée des élèves.
- Analyser sa pratique pour la faire évoluer (à l'issue des séances, faire soi-même des bilans sur ce que les élèves ont appris mais aussi et surtout sur les modalités pédagogiques choisies pour y arriver).

Ce référentiel apporte une somme de directions très générales qui peuvent guider la réflexion que chaque maître doit mener. On peut aussi le relativiser : tous les items n'ont pas la même importance. **Ce qui importe le plus, c'est le travail des élèves et le type de pédagogie utilisé qui ne sont pas suffisamment pris en compte.** Le prochain outil proposé tient compte de cette remarque.

D'autres outils peuvent avoir pour objectif d'inciter les maîtres à se former. L'exemple suivant a été produit pour les professeurs de SVT de collège et de lycée mais peut s'adapter à toutes les autres disciplines.

GÉRER SA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUÉE

ENCORE UN OUTIL MIROIR¹

1 : J'ai besoin d'une formation
2 : Je maîtrise partiellement
3 : Je maîtrise suffisamment

	1	2	3
Contenus - Maîtriser les contenus scientifiques que je dois enseigner. - Hiérarchiser les notions du programme (essentiel, détails). - Identifier des objectifs notionnels et méthodologiques pour chaque séance. - Construire un cours autour d'un vrai problème scientifique ayant du sens pour les élèves. - Élaborer une progression annuelle, adaptée au niveau des élèves, intégrant des capacités et des attitudes. - Concevoir des situations d'apprentissage permettant l'acquisition de compétences (autonomie, responsabilisation, citoyenneté, maîtrise de la langue...). - Choisir des supports adaptés et diversifiés (observation, documentation, expérimentation, TIC...).			
Démarche - Prendre en compte la spécificité des élèves (représentations, erreurs, obstacles). - Mettre en œuvre une démarche d'investigation. - Rendre l'élève auteur de la démarche de recherche, au moins en partie. - Adapter la gestion de la classe aux objectifs pédagogiques (classe entière, travail individuel, petits groupes). - Structurer le savoir scientifique après validation et généralisation. - Privilégier la communication écrite et orale entre élèves.			

.../...

FICHE 15.4

1. D'après Michelle Rondeau-Revelle, formatrice, IA-IPR de SVT, Académie de Créteil.

.../...	1	2	3
Relation • Asseoir son autorité dans un cadre de règles partagées. • Instaurer une relation de confiance avec les élèves : climat de classe serein et sécurisant. • Permettre aux élèves de s'exprimer sans uniquement répondre aux questions du professeur. • Être à l'écoute, respecter et porter un regard positif sur les élèves. • Être capable de gérer les conflits.			
Évaluation • Évaluer en utilisant des critères connus des élèves. • Pratiquer l'évaluation formative (en continu) et formatrice. • Utiliser la remédiation et l'aide différenciée. • Évaluer de façon sommative les compétences travaillées (notions, capacités, attitudes). • Proposer des moments d'auto-évaluation (sur ce qui a été fait et appris).			
Actions transversales (implication en dehors de la classe) • Travailler en équipe d'enseignants (disciplinaires ou interdisciplinaires). • Construire des projets avec des partenaires (professionnels, culturels, parents...). • S'impliquer dans l'établissement (professeur principal, accompagnement éducatif, coordinateur...). • S'intéresser à l'actualité pédagogique et aux problèmes de l'éducation.			

Après cela, est-il encore raisonnable de penser que le métier d'enseignant ne s'apprend pas et que seule la maîtrise des contenus compte ?

Les élèves... un autre *miroir* pour le maître ?

J'ai toujours été intéressé quand, à la télévision, on présentait un enseignant comme étant un « bon prof ». Le plus souvent, il ne s'agissait pas d'un excellent pédagogue : ses méthodes étaient traditionnelles... pour ne pas dire simplistes ! Et pourtant, avec lui, les élèves accrochaient ! Que déduire de tout cela sinon que ce qui compte le plus, ce ne sont pas toujours les méthodes pédagogiques employées... mais plutôt la personnalité du maître. En effet, chaque fois, il s'agissait d'une personne dynamique, gaie, enthousiaste, se donnant beaucoup de mal pour faire son travail et surtout respectueuse de ses élèves. Heureusement, je connais de nombreux enseignants qui ont un tel

profil positif et qui sont en plus d'excellents pédagogues, ce qui rajoute encore un plus au jugement que les parents et surtout les élèves leur portent. Mais les médias ne s'intéressent pas forcément à eux !

ET SI ON FAISAIT APPEL À SES PROPRES ÉLÈVES POUR S'ÉVALUER EN TANT QU'ENSEIGNANT¹ ?

Consigne aux élèves

« Vous avez 10 groupes de 4 phrases. Dans chaque groupe, cochez les phrases qui semblent le mieux s'adapter à votre professeur. Vous devez en choisir au moins une par groupe. Ce travail sera discuté et restera anonyme. »
Remarquez au passage qu'aucun item n'est négatif. Cela est très important !

- *Groupe A*
 - Enthousiasme contagieux pour la matière qu'il enseigne.
 - Ne perd pas son temps à des choses sans importance.
 - S'attache également au progrès de chacun.
 - Fait clairement savoir ce qu'il attend de ses élèves.
- *Groupe B*
 - Toujours à l'heure pour le cours.
 - Agréable en cours.
 - Franc et direct quand il s'adresse aux élèves.
 - Semble bien connaître son sujet.
- *Groupe C*
 - Cours méthodique.
 - Aime enseigner.
 - Amabilité naturelle.
 - Logique dans son raisonnement.
- *Groupe D*
 - Encourage la créativité et les initiatives.
 - Est au courant de l'actualité dans sa matière.
 - Accepte de revenir sur ses décisions.
 - Adapte sa méthode au contenu.
- *Groupe E*
 - Domine son sujet.
 - Donne envie d'en savoir davantage sur la question.
 - Note de façon juste.
 - Ne critique pas de façon négative.
- *Groupe F*
 - Généralement à l'aise et détendu pendant ses cours.
 - Répartit régulièrement les travaux.
 - On n'hésite pas à lui poser des questions quand on n'a pas compris.
 - Cours clairs et bien structurés.
- *Groupe G*
 - Accepte le point de vue des élèves.
 - Enrichit le vocabulaire des élèves.

.../...

1. D'après « L'échelle de Cosgrove ». Voir son analyse dans : Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, op. cit.

.../... – Les élèves savent toujours ce qu'ils ont à faire pour la prochaine fois.

– On travaille volontiers pour lui.

• *Groupe H*

– Semble savoir où il veut en venir.

– N'hésite pas à féliciter les élèves pour leurs réussites.

– Ne tourne pas les mauvaises réponses en ridicule.

– A des connaissances dans des domaines voisins de son sujet.

• *Groupe I*

– Son cours est toujours prêt.

– Traite bien le sujet.

– Encourage les élèves à trouver des réponses par eux-mêmes.

– Est juste dans ses décisions.

• *Groupe J*

– S'arrange toujours pour faire les choses dans le temps prévu.

– Le cours présente une réelle continuité.

– Donne de l'importance au sujet qu'il traite.

– Comprend les problèmes des élèves.

Exemple de modes d'emploi pour l'enseignant

Réalisez vous-même ce test avant de le proposer à vos élèves. Puis comparez vos résultats avec les leurs. Présentez en classe les résultats des questionnaires d'élèves... c'est peut-être le plus important ! Si vous vous en sentez capable, vous pourrez aussi proposer aux élèves de discuter certaines affirmations que vous avez choisies mais qu'ils ont délaissées, et réciproquement.

On peut aussi demander aux élèves :

- de barrer les phrases qui paraissent ne pas convenir du tout au professeur ;
- de noter d'une croix, dans chaque groupe, l'affirmation qui leur semble être l'attitude la plus importante pour un professeur et d'un rond celle qui leur semble la moins importante : l'enseignant pourra ainsi connaître les représentations que se font ses élèves de son enseignement et mesurer le décalage existant entre celles-ci et sa propre vision.

Et surtout, si vous décidez de présenter l'ensemble des résultats aux élèves et d'en discuter avec eux, il est souhaitable que ce moment ne soit pas l'occasion de leur faire la leçon, même si vous pensez qu'il s'agit de les amener à prendre conscience des finalités de l'éducation, des obligations des maîtres, de l'intérêt qu'ils ont à travailler... Leur laisser surtout le droit de dire vraiment ce qu'ils ressentent... ne pas chercher à les convaincre qu'ils se trompent si leurs renvois ne correspondent pas à ce que l'on espère, mais en tenir compte pour faire évoluer sa pratique.

On voit donc que, lorsqu'on le désire, les moyens de s'évaluer ne manquent pas. Mais, chez les enseignants, certaines personnes ont spécialement pour fonction d'évaluer les maîtres : ce sont les inspectrices et les inspecteurs. Le chapitre suivant pose le problème de l'aide qu'ils peuvent ou pourraient apporter.

16. Les inspections : pertinentes et utiles pour l'évaluation des maîtres ?

Du côté des enseignants : ils ne se privent pas d'évaluer leurs élèves (notes, appréciations, récompenses, reproches, sanctions, sélection)... mais acceptent assez mal d'être évalués eux-mêmes ! Peut-être ont-ils quelques raisons !

Du côté des inspectrices, des inspecteurs... Et si *écouter et comprendre* avant de *faire comprendre*¹ devait constituer une de leurs principales devises ?

Pendant longtemps, les systèmes éducatifs ont fait une place importante à l'évaluation des enseignants. Il s'agissait d'une spécificité française.

Certaines formes modernes d'évaluation, de type *technocratique*, sont issues de la culture de l'entreprise dans laquelle *tout investissement doit être évalué*. Une idée qui a d'abord séduit les décideurs : puisque l'École coûte cher, elle doit être tenue à une obligation de résultats. Par l'utilisation d'outils sophistiqués et souvent lourds, l'évaluation s'est donné l'apparence d'une approche scientifique... donc indiscutable. Certains maîtres sont entrés dans ce jeu ; ils en sont arrivés à passer plus de temps à remplir des grilles qu'à faire la classe ! Pourtant, aujourd'hui, personne ne peut soutenir objectivement que le développement de ce type d'évaluation a amélioré l'efficacité des apprentissages. Et, quand on observe l'évolution de la transformation des méthodes pédagogiques, on peut légitimement se poser la question de son intérêt. « *Ces pratiques ont desséché, désincarné, déshumanisé la vie scolaire en privilégiant, parfois de manière autoritaire, l'apparence de technicité, renforçant les comportements bien connus d'inertie, de contournement des consignes voire de tricheries habilement maquillées [...] On a vu s'épanouir histogrammes, camemberts, courbes et statistiques... et donc... classements. [...] Mais un thermomètre ne saurait en aucun cas être ni un remède aux maladies éventuelles ni un instrument de diagnostic, et encore moins, vu sa fragilité, un levier pour transformer les pratiques*². »

1. D'après une formule de Dominique Sénore, *Pour une éthique de l'inspection*, ESF, 2000.

2. Pierre Frackowiak, ancien inspecteur de l'Éducation nationale, *L'évaluationnisme, le malheur de l'école*. Voir la totalité de l'article sur le site d'Éveline Charmeux : <http://www.charmeux.fr/evaluer.html> Consulter aussi : Pierre Frackowiak et Philippe Meirieu, « Pour l'école du futur : Du neuf et du courage », *Chronique sociale*, 2009.

De son côté, le corps des inspecteurs, est « *décrédibilisé par les couleuvres qu'il a avalées, désavouant aujourd'hui les pédagogues qu'il encensait hier, et sans prise réelle sur des enseignants qui font semblant de prendre en compte ses préconisations*¹. » L'inspectrice, l'inspecteur est le plus souvent perçu comme « *le simple porte-parole d'un discours officiel, ou même du discours pédagogique ambiant, et le simple relais d'une politique éducative, sans état d'âme, sans recul ni autonomie de pensée par rapport à celle-ci. Les comportements qui en découlent : l'autojustification, la projection, le déni, la rigidité, la peur de se faire piéger, de se faire manipuler, la fuite, le contournement, l'évitement ou l'esquive, etc.*². » Et la situation s'aggrave de plus en plus. Aujourd'hui, 49 % des enseignants estiment que « *mon inspecteur ne m'a jamais aidé et je ne pense pas qu'il puisse m'aider un jour*³ ! » Il est vrai qu'il en reste une seconde moitié qui semble penser autrement !

L'inspection individuelle est actuellement critiquée car jugée peu efficace. La tendance actuelle serait de ne plus directement évaluer les maîtres mais de les juger à travers les acquis des élèves au sein de leur établissement. Dans le secondaire, sans véritablement abandonner l'inspection personnelle, il s'agirait de favoriser les réunions d'équipe, de prendre en compte les résultats globaux de l'établissement et de renvoyer les professeurs à une responsabilité collective. Est-ce réellement justifié et de quel type d'évaluation s'agit-il ? Analyse-t-elle vraiment les acquis des élèves et correspond-elle à une véritable aide pour les enseignants ? Et comment gérer les problèmes d'incommunicabilité au sein d'une équipe... qui souvent n'en a que le nom ?

Aujourd'hui, surtout en collège et en lycée, les inspections se veulent croisées (individuelles et collectives). Au niveau de chaque enseignant, elles vérifient que son travail est conforme aux programmes afin de garantir une certaine équité. Elles le font parfois entrer dans une analyse réflexive de sa pratique devant aboutir à un diagnostic de ses forces et de ses faiblesses, ce qui permet de l'aider à se construire un parcours de formation.

1. Pierre Frackowiak, « L'inspection a-t-elle un avenir ? » Dossier *Café pédagogique*.

2. Rémy Bobichon, « Piloter le système circonscription », Dossier *Évaluer les enseignants, Café pédagogique*, 2010. <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/inrpevalEnseignants.aspx>

3. Dominique Sénore, *Pour une éthique de l'inspection*, op. cit.

L'inspecteur : un juge ou un guide ? Un contrôleur ou un conseiller ?

Analyser l'activité enseignante et l'évaluer n'est pas une mince tâche. Un inspecteur assure deux fonctions souvent entremêlées : celle de conseiller, d'aide à la formation, et celle d'évaluateur (nous emploierons le terme de contrôleur). Jacques Nimier montre bien que ce cumul de fonctions est ambivalent :

Devant un conseiller	Devant un contrôleur
Se confier	Se taire
S'exprimer	Se révolter
Partager	Séduire
Demander	Gérer un conflit
Échanger...	Argumenter...

*« Il y a alors un risque de perversion de la relation entre les intéressés. Face aux conseils d'un inspecteur on pourrait souhaiter le séduire par sa seule soumission dans le but de s'épargner une évaluation trop négative, etc. **Perversion** dans le sens où la relation entre les intéressés devient fausse (on accepte non parce qu'on adhère mais pour les conséquences de l'évaluation qu'on redoute ou qu'on cherche à obtenir). Les fonctions en définitive ne peuvent plus vraiment être remplies dans leurs objectifs, elles sont faussées¹. »* Il arrive encore parfois qu'un entretien d'inspection débouche sur un vrai psychodrame : effondrement de la personne, crise de larmes, sentiments exprimés de culpabilité ou d'impuissance ou, au contraire, agressivité, récusation, formes de rigidité excessive, de résistance au changement, au perfectionnement, etc.

Dans certaines circonscriptions ou académies, et pour certaines disciplines, les **critères d'évaluation** sont annoncés, par exemple dans la lettre de rentrée, et les enseignants peuvent les retrouver sur un site Internet. Mais c'est loin d'être toujours le cas. Parfois, ces critères ne sont pas suffisamment précis et les pratiques des inspections sont encore infantilisantes ou purement répressives. Elles correspondent encore trop à des évaluations sommatives, sans réel intérêt pour l'évolution des maîtres.

Dans le cadre de l'observation de l'enseignant, on évoque souvent la notion d'**effet-maître** : « Une notion floue, impossible à objectiver.

1. D'après Jacques Nimier : http://www.pedagopsy.eu/conseil_evaluation.htm

Elle peut être dangereuse dans la mesure où elle n'est fondée que sur des impressions. Elle peut être ambiguë. Elle repose en fait sur la conception du maître au centre du système, transmetteur de ses savoirs. Elle est de l'ordre de ce que Luc Ferry appelait le talent. Il prétendait que pour enseigner, il suffit de maîtriser les savoirs et d'avoir un peu de talent. On n'est pas loin de la séduction, de l'importance du look, du charisme. Les grilles d'observation qui ont pu sévir longtemps dans les écoles normales et qui n'ont pas disparu comportaient dans le même ordre d'idées, des items relatifs à la tenue du maître, à sa voix... Il ne manquait que le jugement dont personne ne peut nier la réalité mais qui n'est jamais affiché, du charme et de la beauté. Il est pourtant vrai que tout inspecteur expérimenté entrant dans une classe est capable de sentir en quelques minutes si la classe fonctionne bien. Mais ce jugement est très subjectif. »

Enfin, l'évaluation en classe se focalise essentiellement soit sur l'activité des maîtres soit sur les résultats des élèves. Dans un cas comme dans l'autre, l'institution fonctionne sur des fondements dont il est facile de démontrer qu'ils sont erronés.

Focaliser sur les résultats des élèves ?

Il s'agit d'utiliser les résultats des élèves pour mesurer la performance des enseignants. L'inspecteur qui ne se préoccupe que des résultats scolaires « *fait le pari qu'en éclairant le maître sur les résultats de ses élèves, celui-ci va prendre conscience de ses propres faiblesses, de la nécessité de revoir ses outils de programmation à moyen terme et de préparation à court terme, de l'intérêt de tenter de modifier ses pratiques. Cet inspecteur se trompe complètement. [...] Si les résultats sont insuffisants, le maître ne changera pas ses pratiques pour autant. Pour changer les pratiques, il ne suffit pas de savoir que les élèves ont des lacunes ou des faiblesses. Il faut être prêt à changer, à remettre en cause ses convictions, sa formation, ses habitudes, sa bonne conscience. Il faut avoir des idées et des exemples de pratiques alternatives diversifiées. Il faut être prêt à se former, à expérimenter, à échanger, et cela ne se décrète pas. Des recherches/actions conduites à l'INRP² au début des années quatre-vingt ont prouvé par exemple, à la suite d'observations "armées" (enregistrements, image et son, décryptage, chronométrage des temps de parole, analyse du type de*

1. Pierre Frackowiak, « Les trous noirs de l'évaluationnisme », *Café pédagogique*, 25 avril 2010. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2009/03/FrackLestrousnoirs.aspx>

2. Institut national de la recherche pédagogique.

discours, etc.), qu'un maître apprenant qu'il utilise 90 % du temps de classe pour lui-même, qu'il parle trop, qu'il ne suscite que des échanges maître/élève par un jeu de questions fermées inductrices, ne parvient pas pour autant à réduire son temps de parole et à modifier ses modes de communication dans le groupe classe (questions non inductrices), à développer les échanges directs élève/élèves. En réalité, ce maître considère en général, et l'on ne peut l'en blâmer, qu'il a fait ce qu'il a pu et qu'il n'est pas responsable de l'échec scolaire. Il accepte volontiers l'idée de soutien ou de remédiation car elle n'affecte pas ses choix personnels. Le constat le conduit alors non pas à un changement en profondeur de ses pratiques mais à l'organisation du soutien. Ce fonctionnement est par ailleurs plus confortable, car il ne met pas en cause le choix des pratiques. Il responsabilise l'enfant qui ne travaille pas assez et ses parents qui ne font pas leur travail. C'est une constante de l'idéologie libérale qui nous gouverne de transformer les victimes en coupables. On observe d'ailleurs que l'essentiel du temps donné au soutien, dont on fait à tort l'apologie, est consacré à faire la même chose avec un groupe de 4 ou 5 que ce que l'on fait avec un groupe de 25, la seule différence résidant dans la possibilité d'individualiser les explications magistrales, le modèle pédagogique choisi étant le même. En toute bonne foi, l'enseignant pense que pour garantir la réussite d'un apprentissage, il faut accroître la quantité d'explications et d'exercices d'application auxquels il faudra ajouter des devoirs avec l'espoir que les parents renforceront l'apprentissage. Tous les experts en pédagogie savent que l'efficacité, parfois apparente à court terme de cette pratique, ne peut pas être réelle et durable si les processus de construction des savoirs et des compétences n'ont pas fait l'objet d'activités préalables aux exercices ».

Focaliser sur le maître ?

« La tendance à considérer l'activité du maître comme le centre de l'action pédagogique est extrêmement forte. Elle est traditionnelle, elle est quasiment dans nos gènes [...] C'est celle qui correspond à la conception classique de l'école et au modèle pédagogique de la transmission. On observe les décisions et attitudes du maître. Le déroulement chronologique de la séquence est alors essentiel. On le confronte à la fiche de préparation qui est généralement le déroulement prévu. On s'assure que le maître réalise ce qu'il a prévu et qu'il le contrôle. On s'intéresse à la qualité de la relation avec les élèves, à la discipline, au climat de classe... mais on regarde surtout ses outils : fiches de préparation, programmations, progressions,

répartitions, tableaux d'évaluation. Si l'on regarde les cahiers des enfants, c'est pour contrôler la régularité du travail du maître et non pour comprendre les difficultés d'apprentissage de l'élève. Cette focalisation sur l'activité du maître est également contreproductive. Elle empêche de voir les élèves. La contestation et les conseils qui ne sont en fait que des critiques déguisées ne peuvent porter que sur la comparaison de la préparation et de sa réalisation ou sur des questions de logique ou de pertinence disciplinaire ou sur des détails pratiques. »

Inspection : écouter et comprendre avant de faire comprendre ?

Tout d'abord, d'une manière générale, il serait pertinent d'alléger considérablement l'organisation et de **minimiser la portée des évaluations nationales et internationales**¹ qui sont très coûteuses et qui pourraient être réalisées sur des échantillons représentatifs, avec davantage de transparence sur leurs objectifs réels, comme cela est fait dans certains pays. On peut même se demander si elles sont réellement utiles !

Commencer par évacuer l'effet maître. *« Comment peut-on persister, comme c'est le cas depuis les premiers temps de l'évaluationnisme, à évaluer les performances ou les résultats des élèves sans les mettre en relation avec les pratiques qui les produisent ? Il y a deux explications possibles : la première est que l'on considère que les pratiques pédagogiques n'ont pas d'effet sur les performances, ce qui revient à la négation du rôle de l'école ; la seconde est que l'on considère que le modèle pédagogique, celui de la transmission, certes toujours dominant et même renforcé depuis de Robien/Darcos, est unique, universel, éternel, et donc que l'analyse des pratiques est sans intérêt, les différences se jouant au niveau du charisme, du climat de classe, notions floues, impossibles à objectiver. Dans les deux cas, nous sommes en présence du déni de la pédagogie qui est fortement en*

1. La présentation du classement des systèmes éducatifs au regard des résultats des élèves aux évaluations internationales a parfois eu un effet démobilisateur et suscité un sentiment d'injustice chez les enseignants français, confrontés à l'enseignement d'une langue difficile, à des publics très hétérogènes, contrairement à leurs homologues finlandais portés au pinacle, mais dont la langue écrite est quasiment phonétique, qui bénéficient d'un environnement socioculturel et de conditions matérielles beaucoup plus favorables. Remarque d'après : Rémy Bobichon, *op. cit.*

vogue depuis 2002¹. » Puisqu'une observation des déroulements de séquences est objective mais n'apporte rien d'exploitable dans la perspective de l'amélioration des pratiques professionnelles, la tentative de caractériser « l'effet maître » est à exclure. « *Il ne reste qu'une possibilité, celle de s'intéresser aux apprentissages eux-mêmes... et donc aux élèves. Nous y voilà enfin ! Les élèves ! Que font-ils ? Les enseignants enseignent, mais les élèves apprennent-ils ?* »

Prendre conscience et tenir compte du fait qu'« *il y a une évaluation d'en haut qui a le temps de penser la complexité et les variables, celle des chercheurs et des spécialistes, et une évaluation d'en bas, celle qui doit agir à court terme, dans un lieu précis, avec des incertitudes importantes sur les facteurs en jeu et les leviers sur lesquels agir [...] Quand le système fait comme si c'était simple pour les enseignants (« Remédiez »), alors il contribue au contraire à les démotiver, eux qui ne savent pas comment s'y prendre, faute d'accompagnement pour le faire*³ ».

Mais surtout, les inspectrices, les inspecteurs devraient davantage avoir un rôle de conseil et d'entraîneur ; c'est d'ailleurs le souhait de beaucoup d'entre eux. Mais le font-ils réellement ? Peuvent-ils devenir, enfin, « *les amis vigilants des enseignants* », comme le propose Dominique Senore⁴ ?

Louvoyer entre exiger le meilleur et tolérer le pire ? Commencer par tolérer le pire pour permettre une véritable communication afin de pouvoir... *exiger le meilleur* de ce que chacun peut donner ?

Un préalable essentiel devrait consister à instaurer une véritable communication entre l'évaluateur et l'évalué. Il faudrait s'appuyer sur une connaissance et une reconnaissance mutuelles, prenant en compte la singularité de chaque personne et la complémentarité de chaque fonction. Mais cela est plus facile à dire qu'à faire ! Un inspecteur doit tout d'abord **lutter contre la représentation que le maître se fait de lui**. Un enseignant pense qu'il devra se mettre en scène, se montrer conforme à ce qu'il sait (ou qu'il croit !) que l'on attend de lui. Il pense qu'un jugement (rapide et superficiel) sera porté sur sa personne et pas seulement sur son travail. Et ce sont ses manques, ses erreurs qui

1. Pierre Frackowiak, « Les trous noirs de l'évaluationnisme », *op. cit.*

2. Pierre Frackowiak, *L'évaluationnisme, le malheur de l'école. op. cit.*

3. Anne Barrère, intervention dans : « Affronter le dilemme entre l'arbitre et l'entraîneur », dossier *Café pédagogique*, 2009. *Évaluer les enseignants*.

4. Dominique Senore, *op. cit.*

ET SI LE POUVOIR DES INSPECTEURS, C'ÉTAIT JUSTEMENT... LES ENSEIGNANTS QUI LE LEUR DONNAIENT ?

Pensons aux nombreux enseignants qui se laissent facilement impressionner par les inspecteurs ! Combien, même à quelques années de la retraite, sont inquiets, voire stressés avant une inspection ? Et que dire de ceux qui écrivent leurs progressions, qui remplissent leur cahier journal ou leur cahier de textes... juste avant une inspection ? Dans ces cas-là, travaillent-ils pour les élèves ?

Ce sont eux qui, par leur attitude de soumission, donnent ce pouvoir aux inspecteurs ! Que peut réellement craindre un maître qui fait sérieusement son travail ? Pas grand-chose !

Alors, évaluation-contrôle... ou écoute empathique ? Jugement... ou impulsion, animation pédagogique et pourquoi pas aide à la formation de la personne ?

Et si c'était en réprimant le moins que l'on formait le plus ? Pour développer les qualités professionnelles des enseignants, n'est-il pas parfois plus efficace de leur renvoyer des ajustements positifs plutôt que d'insister sur toutes les erreurs, les dysfonctionnements ?

On ne peut supporter une remise en cause constructive que si elle ne passe pas par un jugement négatif de sa personne. On ne peut accepter une aide ou un conseil que venant d'une personne qui vous **reconnaît**, vous **respecte**, vous **écoute**. C'est ici que le concept d'**empathie** prend tout son sens.

Définie simplement, l'empathie est la projection de sa propre personnalité dans celle d'une autre personne afin de mieux la comprendre, de partager ses émotions et ses sentiments. C'est donc la faculté de s'identifier à quelqu'un afin d'entrer dans ce qu'il ressent. Elle implique une présence, une attention, un essai de compréhension. C'est un puissant moyen et l'un des éléments clés de la communication interindividuelle. C'est une pratique relationnelle qui s'enseigne et qui s'apprend. Mais il ne suffit pas de *faire semblant* ! Il faut véritablement croire en la valeur de la personne qui est devant nous.

L'empathie demande donc une vraie écoute. *« Et écouter c'est entrer dans ce que dit l'autre. C'est le rejoindre là où il se trouve. C'est s'efforcer de le comprendre, de le connaître le mieux possible en tant que personne, non pour tout excuser mais pour l'accepter afin de*

*lui permettre d'évoluer.*¹ » L'inspecteur devra donc porter un regard bienveillant sans pour autant être complaisant et démagogue.

Quant à l'**entretien**, il ne doit pas déboucher sur un simple constat mais **cibler un ou quelques points qui ont du sens** pour le maître et sur lesquels il pourrait progresser, ainsi que des conseils, des outils, des exemples... lui donnant de vrais moyens d'agir et permettant par là son **engagement**, donc une certaine évolution. L'évaluation devient ainsi une **forme d'accompagnement**.

On peut aussi concevoir un moment d'entretien avant l'observation en classe. Il permettrait « *de dédramatiser, de mettre en confiance, de déminer le terrain en reposant le cadre de l'évaluation. Il éviterait à l'enseignant de se justifier d'emblée, d'anticiper ou de s'interroger sur les arrière-pensées souvent prêtées à l'inspecteur-évaluateur*² ». La durée de l'entretien constitue également un facteur facilitateur : pas moins d'une heure, de manière à pouvoir dépasser les premières impressions, les simples constats. Au cours des entretiens, ce que savent les élèves, ce qu'ils ont retenu, leurs progrès de l'année en cours, tout cela devrait plus systématiquement être placé au centre des échanges. Ils devraient se terminer par une incitation à se construire un projet personnel de **formation**.

On a aussi proposé de distinguer des « visites de conseil », réalisées par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, et des « visites de contrôle », accomplies par les seuls inspecteurs. Les premières peuvent être plus facilement perçues comme formatives.

On peut aussi imaginer une complémentarité entre l'autoévaluation que chaque professeur doit conduire régulièrement et celle réalisée occasionnellement par un inspecteur. La confrontation des deux démarches pourra être très riche. Mais **un maître peut aussi recevoir dans sa/ses classes un ou des collègues** qui lui renverront une image et des remarques constructives en relation avec des objectifs définis au préalable.

Enfin, une **réunion collective** des enseignants d'une école ou, dans le secondaire, des professeurs d'une même discipline, semble indispensable, ne serait-ce que pour les inciter et les encourager à travailler en équipe ainsi que pour renforcer la cohérence du projet d'école (ou d'établissement) et la complémentarité des choix pédagogiques faits³.

1. Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour... favoriser la relation maître-élèves*, Delagrave, 2006.

2. Rémy Bobichon, *op. cit.*

3. Parfois, il peut être pertinent de réunir des équipes d'établissements différents mais voisins.

À ces conditions, et à ces conditions seulement, l'inspection peut avoir un rôle positif à jouer dans l'évaluation et surtout dans l'évolution du corps enseignant.

« POUR UNE ÉTHIQUE DES CORPS D'INSPECTION »¹

Une charte élaborée par des inspecteurs pédagogiques propose comme finalité « *que les inspectrices, les inspecteurs et les enseignants fassent alliance, **non pas contre mais, bien au contraire, pour...** Pour l'apprentissage et la compréhension de chacun des élèves dont ils ont la responsabilité* ».

Ses composantes :

évaluation, contrôle, impulsion, animation pédagogique et formation.

Article 1^{er}

Une déontologie professionnelle doit être cultivée en permanence, notamment par les attentions suivantes :

1-a) Sans se compromettre dans des liens de vassalité qui n'ont pas lieu d'exister dans la fonction publique, affirmer et assumer une conception de la loyauté du fonctionnaire de l'État envers l'intérêt général d'une République démocratique et sociale.

1-b) Préserver l'indépendance d'appréciation et la distance intellectuelle qui sont indispensables à la fiabilité de tout acte professionnel de l'inspecteur.

1-c) S'en tenir aux observations effectuées en refusant toute pression quels qu'en soient les demandeurs et quelles qu'en soient leurs motivations.

1-d) Admettre la relativité de toute observation, aussi sincère soit-elle, et pratiquer l'analyse dialectique comme modalité d'approche des situations professionnelles.

1-e) Parfaire en toute occasion et tout au long de la carrière sa connaissance du système éducatif et sa compréhension des processus d'apprentissage en vue de cultiver un haut niveau d'expertise.

1-f) Respecter les droits des personnels, notamment les droits syndicaux.

Article 2

Les échanges avec les personnels et le partage des expertises respectives s'appuient sur les actes professionnels suivants :

2-a) Adopter un langage clair et accessible, tout en cherchant à promouvoir une terminologie professionnelle raisonnée.

2-b) Présenter et expliquer sans ambiguïté les objectifs et les modalités de nos actions.

2-c) Pratiquer le dialogue interactif et prendre le temps nécessaire à l'écoute et à la compréhension de son interlocuteur.

2-d) Mettre en évidence les qualités professionnelles de chaque enseignant ou agent pour lui permettre de conforter son engagement, y compris dans les situations les plus difficiles, et l'encourager dans l'évolution de son parcours.

.../...

1. Proposée par le syndicat national des personnels d'inspection, mars 2010.

.../... 2-e) Identifier et dire les défaillances constatées dans le système ou dans les pratiques des enseignants ou des agents avec discernement et retenue, en ayant pour finalité de favoriser les progrès.

2-f) Prendre soin dans les appréciations et avis exprimés sur les pratiques professionnelles de ne pas porter atteinte aux personnes.

2-g) Distinguer la présentation des instructions officielles et l'expression éventuelle de points de vue, en toute honnêteté intellectuelle et sans déroger au principe de neutralité du service public.

Article 3

Le développement de l'efficacité du système éducatif, première finalité des corps d'inspection, nécessite que chacune des missions qui leur sont confiées prenne en considération les conditions suivantes :

3-a) Valoriser toute action et toute situation concourant au progrès des acquis des élèves.

3-b) Veiller en permanence à ce que le système éducatif vise à développer les acquis des élèves, agents ou enseignants tels qu'ils sont référencés dans les textes officiels nationaux et non à les juger en tant que personnes.

3-c) Rappeler la finalité démocratique et émancipatrice du contrôle de conformité en tant que garant de la liberté pédagogique et de la neutralité politique, philosophique, religieuse et commerciale des agents du service public.

3-d) Référer ses préconisations et conseils aux textes officiels et aux valeurs et principes de la République.

3-e) Concevoir chaque acte professionnel comme un vecteur pédagogique destiné à élever le niveau de qualification des enseignants, des agents et des élèves.

3-f) Promouvoir des dynamiques de progrès auprès de tous les élèves et de tous les enseignants et agents, des plus fragiles aux plus habiles, sans laisser personne au bord de la route.

3-g) Favoriser la coopération au sein des équipes pédagogiques, les initiatives et la synergie entre les acteurs du système éducatif à tous les échelons.

Cette charte constitue un outil qui peut être adapté, simplifié. Ajoutons qu'après modification, elle devrait être **diffusée préalablement** par l'inspecteur à tous les maîtres.

En guise de conclusion...

Aujourd'hui, l'évaluation est faussée par une sorte d'*inconscient collectif* qui se retrouve partout. Les médias entérinent l'utilisation traditionnelle des notes en y faisant sans cesse référence. Tout est noté. Un président de la République note ses ministres (...mais les ministres n'ont pas le droit de noter le Président !). Même dans les jeux télévisés, on note, on note. Internet aussi s'y est mis. Une quelconque étude est proposée, on nous demande de l'analyser et de la noter ; puis on incite d'autres personnes à noter l'analyse de l'analyse ! Partout on encourage toute personne à noter... même quand elle n'y connaît rien ! **Comme si on ne pouvait évaluer que par les notes**, comme s'il ne pouvait exister que ce moyen. Cette réaction est logique puisque la plupart des journalistes, des animateurs de télévision, des gestionnaires de sites et des blogueurs n'en connaissent pas d'autres !

Dans l'enseignement, l'évaluation répond souvent plus au **confort des parents et des enseignants** qu'aux véritables *besoins* des élèves ! Et l'on assimile encore trop facilement *évaluation* et *contrôle*. « *On nage dans l'irrationnel, il m'a fallu vingt ans d'enseignement pour le découvrir. Mais il s'agit d'un dysfonctionnement énorme (le plus important de notre système éducatif) car il a découragé des générations d'élèves, a conduit à des pertes de confiance et des souffrances inutiles¹.* » Si, autrefois, la notation a pu mesurer les acquis des élèves, aujourd'hui elle évalue surtout leurs performances individuelles, valorise la compétition et entérine la capacité d'adaptation à une école du *chacun pour soi*. Elle renforce aussi la conformité en sanctionnant l'écart à la norme. **Dans notre évaluation il y a trop d'évaluations et pas assez de valeurs !** L'École doit absolument opérer un recentrage sur un objectif essentiel : **ce que les élèves apprennent.**

Alors, quelle(s) évaluation(s) ?

Puisque, dès le début, nous avons fait remarquer que dans évaluer il y avait donner de la valeur... l'évaluation doit avant tout être tournée vers l'élève et l'aider à se situer, à progresser.

1. André Antibi, *La Constante Macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? op. cit.*

UNE ÉVALUATION DIGNE DE CE NOM !

Elle doit être...

- **valorisante et encourageante**, ouvrant la porte à l'acquisition progressive d'une certaine confiance en soi ;
- **éclairante** par une prise de conscience des **obstacles** et des **réussites** (par les maîtres mais aussi par les élèves) ;
- **formatrice** en permettant de dépasser certains obstacles et de progresser dans la construction de sa propre personne ;
- **comprise par tous** : chacun (sans oublier élèves et parents) devant être capable d'interpréter ce qu'elle nous dit.

L'évaluation doit s'effectuer *avant* d'entrer dans les apprentissages proprement dits (évaluation diagnostique), *pendant* ces apprentissages (évaluation formative), et après, en *fin* de parcours (évaluation sommative). En fait, elle doit correspondre à **un travail de tous les instants, aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant** ; elle doit être *intégrée* aux apprentissages.

Évaluer ne devrait plus se résumer à noter, juger, récompenser, sanctionner comme on le fait trop souvent encore. Il faut permettre à l'élève de se situer par rapport à l'acquisition de connaissances et de compétences, définies par des critères précis, si possible élaborés ensemble.

Comme dans le domaine sportif, le maître ne peut pas être en même temps *entraîneur* d'une équipe et *arbitre* ! Son rôle principal devrait être de **former**, la mesure des performances n'étant qu'un moyen de mieux assurer cette fonction.

Il s'agira aussi de **respecter, de valoriser et d'encourager le plus possible celui qui apprend... sans démagogie**. Beaucoup de professeurs ne visent que les apprentissages des connaissances. D'autres, en particulier à l'école primaire, s'intéressent aussi à l'évolution de la personne et à la formation d'un futur citoyen autonome et responsable. Mais, quels que soient les objectifs du maître, pour réussir, l'élève doit être placé dans de bonnes conditions psychologiques. Donc, qu'on la prenne pour un but ou seulement pour un moyen, la dimension psychique tient une grande place dans les apprentissages. Ainsi, plutôt que de s'intéresser uniquement aux fautes commises, n'est-il pas beaucoup plus efficace de montrer aussi « *ce qui va, ce qui va mieux qu'avant, et éclairer la route sur ce qu'il reste à faire*¹ » ?

1. Éveline Charmeux, « Ce qui est négatif n'est jamais éducatif ». <http://www.charmeux.fr/blog/index.php>

Pour le maître, évaluer devrait aussi correspondre à une **autoévaluation** (choix pédagogiques et attitudes) à travers les résultats et les réactions de ses élèves.

Pour l'apprenant aussi, évaluer devrait essentiellement se résumer à S'évaluer, en pratiquant la **métacognition** qui permet de se connaître, de mesurer ses améliorations et les points sur lesquels il faut encore progresser. Et apprendre à **S'évaluer** est indispensable pour **Se prendre en charge**, construire progressivement une plus grande confiance en soi et cheminer lentement vers plus d'**autonomie**.

Enfin, et c'est peut-être l'essentiel, il faut prendre conscience que **l'évaluation n'est pas neutre**. Les choix des enseignants sont fortement liés à une éthique, souvent inconsciente, ou du moins peu analysée. Ce qui parfois les pousse à utiliser des stratégies contraires à leurs valeurs ! Il y a de grandes différences entre noter, juger un élève, et se servir de l'évaluation pour lui donner confiance et l'aider à progresser dans ses apprentissages ! La première est plus facile à mettre en œuvre. Mais la seconde ne vaut-elle pas la peine d'être valorisée ? Il faut donc que beaucoup de maîtres changent totalement de regard sur leur évaluation.

L'analyse et les moyens de modifier son type d'évaluation existent pour qui veut s'engager dans cette direction. Encore faut-il entrer dans une certaine éthique, travailler dans un certain état d'esprit et oser des changements n'allant pas toujours dans le sens des préconisations ministérielles, souvent politiciennes, démagogiques et sans véritable vision d'un avenir ouvert à autre chose qu'aux exigences économiques.

Évaluer, un choix éthique !

Une évaluation qui mesure, qui récompense l'individualité et qui sanctionne, qui met en concurrence, qui sépare... ou une évaluation généreuse, formatrice de la personne, qui encourage, qui se fait avec les autres, qui contribue à créer un monde solidaire ?

Changer radicalement son regard sur l'évaluation constitue une **révolution copernicienne** pour tous : les élèves, l'institution, les parents... et surtout les maîtres !

Bibliographie

- André Antibi, *La constante macabre*, Math'Adore, 2003.
- Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, 1997.
- Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 2^e éd., 2004.
- André de Peretti, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ESF, 2000.
- Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, 3^e éd. 2010.
- Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette Éducation, 1996.
- Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Éducation, 2002.
- Gérard De Vecchi, André Giordan, *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?*, Delagrave, 2002.
- Gérard De Vecchi, *Un projet pour... enseigner le travail de groupe*, Guide de poche de l'enseignant, Delagrave, 2006.
- Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour... favoriser la relation maître-élèves*, Guide de poche de l'enseignant, Delagrave, 2006.
- Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour... traiter les programmes avec sérénité*, Guide de poche de l'enseignant, Delagrave, 2007.
- Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour... aborder le « socle commun de connaissances et de compétences »*, Guide de poche de l'enseignant, Delagrave, 2009.
- Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette Éducation, 1996.
- Pierre Frackowiak, *Pour une école du futur : Du neuf et du courage*, Chronique Sociale, 2009.
- GFEN, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009.
- André Giordan, *Une autre école pour vos enfants ?* Delagrave, 2002.
- André Giordan, Jérôme Saltet, *Apprendre à apprendre*, Libro, 2007
- Sylvain Grandserre, *École : Droit de réponses. Lettres d'un jeune maître d'école*, Hachette, 2007.
- Sylvain Grandserre, *Lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale. Arrêtez : vous me faites mal... travailler !* Chronique Sociale, 2010.

- Charles Hadji, *L'évaluation démystifiée*, ESF, 1999.
- Albert Jacquard, *L'équation du nénuphar. Les plaisirs de la science*, Calmann-Lévy, 1998.
- Anne Jorro, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, De Boeck Université, 2000.
- Jacques Lévine, Jeanne Moll, *JE est un autre - Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF, 2000.
- Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1995.
- Philippe Meirieu, *Lettre à un jeune professeur*, ESF, 2005.
- Philippe Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister*, ESF, 2007.
- Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994.
- Philippe Perrenoud, *L'évaluation des élèves*, De Boeck Université, 1998.
- Jacques Pitrat, *Métaconnaissances*, Hermès, Paris, 1990.
- Alain Refalo, *En conscience je refuse d'obéir. Résistance pédagogique pour l'avenir de l'école*, Éditions des îlots de résistance, 2010.
- Jacques Salomé, *Charte de vie relationnelle à l'école*, Albin Michel, 1995.
- Jacques Salomé, *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Septentrion, Presses Universitaires, 2003.
- Jacques Salomé, *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*, Albin Michel, 2004.
- Gérard Scallon, *L'évaluation formative*, De Boeck Université, 1999.
- Dominique Sénore, *Pour une éthique de l'inspection*, ESF, 2000.
- Odile et Jean Veslin, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Hachette Éducation, 1992.
- Georges Younes, *Dictionnaire Marabout des synonymes*, Marabout, 2001.
- INRP, *Évaluer pour former*, Rencontres pédagogiques n° 22, 1988.

QUELQUES SITES INTERNET

Café Pédagogique, dossier « Évaluer les enseignants », avril 2010
cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2009/102_Evaluerlesenseignants.aspx.

Cahiers pédagogiques n° 438 : « L'évaluation des élèves », 2009.
cahiers-pedagogiques.com

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

- « Socle commun de connaissances et de compétences », JO n° 160 du 12 juillet 2006 : education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html
- Évaluer autrement, mai 2005 : <http://eduscol.education.fr/innovation>
- *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* Juillet 2005. education.gouv.fr/cid2216/les-acquis-des-eleves-pierre-de-touche-de-la-valeur-de-l-ecole.html
- Le portail de l'évaluation des élèves : <http://educ-eval.education.fr>
- Les outils d'aide à l'évaluation diagnostique des élèves : <http://www.banqoutils.education.gouv.fr>

Laurent Carle, *Psychologue scolaire, De la note à la morale scolaire* :
<http://dcalin.fr/publications/carle14.html>.

Eveline Charmeux, *Le blog de l'amie scolaire* :
charmeux.fr/blog/index.php?q=evaluation

Gérard De Vecchi : *École, éducation, pédagogie* :
EveryOneWeb.fr/gdevecchi

Jacques Nimier : *Cette évaluation impossible et pourtant nécessaire*.
PedagoPsy.eu

Philippe Perrenoud : Ensemble d'articles sur l'évaluation et les compétences.
Taper ces mots sur un moteur de recherche.

Index des fiches

0.1	<i>Évaluer... toujours évaluer ?</i>	9
1.1	<i>L'évaluation... différente pour chacun ?</i>	13
1.2	<i>Quelques remarques que font souvent les élèves quand on leur demande de s'exprimer sur leurs interrogations écrites</i> . .	16
2.1	<i>Évaluer : le projet de qui... et pour quel résultat ?</i>	29
2.2	<i>Pédagogie de la demande d'obéissance ou du respect ?</i>	30
3.1	<i>Démontrer la valeur de l'erreur est très simple</i>	36
3.2	<i>À afficher dans toutes les salles de classe ?</i>	36
3.3	<i>Une recette qui permet de valoriser l'erreur sans démagogie</i> . .	38
4.1	<i>Vivre une situation-problème sur l'évaluation... formative !</i> . .	44
4.2	<i>Les obstacles sont... négligeables ?</i>	48
4.3	<i>Deux exemples de critères explicités</i>	49
5.1	<i>Expérience de notation</i>	55
5.2	<i>Paroles de professeurs</i>	58
5.3	<i>Les notes évaluent l'évaluateur autant qu'elles évaluent ses élèves !</i>	59
5.4	<i>Une notation « moderne » qui tend de plus en plus à s'imposer.</i>	62
6.1	<i>Sainte Moyenne !</i>	66
6.2	<i>Quand il est question de niveau</i>	68
6.3	<i>L'école républicaine devient maison de l'ennui, parfois de pénitence</i>	71
6.4	<i>Tout travail mérite salaire ?</i>	72
7.1	<i>Évaluer l'acquisition de... connaissances factuelles ?</i>	78
7.2	<i>Choisir des exercices... originaux ?</i>	82
8.1	<i>Des activités qui peuvent avoir du sens ?</i>	85
8.2	<i>Êtes-vous plutôt juge ou formateur ?</i>	88
8.3	<i>Pourquoi ne pas faire des dictées positives ?</i>	88
9.1	<i>Une compétence, c'est un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes ! Exemple : La culture humaniste (seulement quelques extraits).</i>	96

9.2	<i>Une progression logique et précise. Exemple : Traitement de l'information à l'école primaire</i>	99
10.1	<i>Des critères précis pour une compétence de haut niveau</i>	105
10.2	<i>L'exemple québécois</i>	106
10.3	<i>Exemple d'outil général de suivi de compétences</i>	107
10.4	<i>Compétences : mode d'emploi</i>	112
10.5	<i>Exemple de projet interdisciplinaire d'acquisition de compétences</i>	113
11.1	<i>Des corrections qui servent... à qui ?</i>	116
11.2	<i>Fiche d'évaluation et de dialogue « S'informer, se documenter »</i>	119
11.3	<i>Représenter des données sous la forme d'un graphique (graphe, histogramme, courbe)</i>	119
11.4	<i>Fiche d'évaluation et de dialogue en français. Écrire un journal intime</i>	120
12.1	<i>Des pistes pour rédiger vos appréciations</i>	123
12.2	<i>Les « Notes de suivi d'élève »</i>	123
12.3	<i>Au fil de quelques bulletins trimestriels</i>	124
13.1	<i>L'autoévaluation, pour l'enseignant et pour l'élève</i>	131
14.1	<i>Métacognition : quels problèmes soulever ?</i>	138
14.2	<i>Apprendre à ses élèves à faire un « schéma de synthèse »</i>	139
14.3	<i>Quand les élèves construisent eux-mêmes les critères de réussite (élaborés par des élèves de 10-11 ans)</i>	140
14.4	<i>J'aurai bien appris ma leçon si....</i>	141
15.1	<i>Pourquoi suis-je devenu enseignant ?</i>	145
15.2	<i>Un miroir... provocateur !</i>	146
15.3	<i>Être enseignant aujourd'hui, c'est...</i>	149
15.4	<i>Gérer sa formation professionnelle continuée. Encore un outil miroir</i>	151
15.5	<i>Et si on faisait appel à ses propres élèves pour s'évaluer en tant qu'enseignant ?</i>	153
16.1	<i>Et si le pouvoir des inspecteurs, c'était justement... les enseignants qui le leur donnaient ?</i>	162
16.2	<i>« Pour une éthique des corps d'inspection »</i>	164
	<i>Une évaluation digne de ce nom !</i>	168

Évaluer sans dévaluer

Et évaluer les compétences

Encore un ouvrage sur l'évaluation ! Oui, mais un livre résolument tourné vers la pratique et qui prend en compte les élèves non pas pour les distinguer, les classer... les récompenser ou les punir, mais pour leur permettre de mieux apprendre et de se construire en tant que personne ; un livre qui montre que l'évaluation n'est pas la notation mais un travail de tous les instants et un élément essentiel de formation. L'enseignant n'est plus un juge mais un formateur, un éducateur qui ne se sent plus coincé entre les élèves, les parents, l'administration et les programmes, mais qui est en empathie avec ceux qui apprennent.

Gérard De Vecchi s'appuie abondamment sur des exemples, et propose de nombreux outils et des démarches pratiques qui permettent de répondre aux demandes officielles tout en conservant comme priorité absolue... l'élève !