

**L'évaluation est-elle une valeur ?
Ou qu'enseigner dans un monde qui ne sait plus ce qui vaut...¹**

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2011

Il existe de nombreuses définitions du mot « évaluer ». Quelle est celle qui, à vos yeux, est la plus porteuse de sens pour le travail à mener en classe ?

Evaluer, c'est attribuer une valeur à quelque chose. Il est important d'admettre qu'un enseignant ne peut pas ne pas évaluer, comme Watzlawick disait que l'homme ne peut pas ne pas communiquer (même se taire, c'est émettre un message...). L'évaluation peut être formelle ou informelle, instrumentée ou non, certificative ou formative : elle est toujours là. Consciente ou inconsciente, elle régule les interventions de l'enseignant. Et moins elle est consciente – dixit cette fois Bourdieu – plus elle les régule puissamment !

Quelle différence peut-on faire, selon vous, entre une situation d'apprentissage et une situation d'évaluation ?

Une dictée coopérative est une situation d'apprentissage. Une dictée notée, une situation d'évaluation. Dans la première, on apprend l'orthographe ; dans l'autre, on fait la preuve (ou pas !) qu'on la sait déjà. Notez qu'on parle parfois d'évaluation *formatrice* (et pas seulement formative...) pour dire qu'une mise à l'épreuve de l'élève peut lui apporter en même temps des enseignements. Exemple : échanger des courriels avec un autre élève, pour démontrer que l'on sait interagir à distance et par écrit, permet aussi d'apprendre – en situation – à réagir à ses questions, à les anticiper, bref, à *mieux* interagir à la fin qu'au début de l'activité. La situation d'évaluation est une situation où l'on apprend : c'est donc une situation où l'évaluation est formatrice.

On dit souvent que la première qualité d'une évaluation est d'être « objective » ... mais cette recherche de l'objectivité n'est-elle pas un leurre ? Toute démarche d'évaluation n'est-elle pas subjective en soi ?

Tout ce qui est humain est subjectif... Le problème n'est probablement pas de rendre l'évaluation objective, mais d'objectiver les apprentissages des élèves autant que possible pour qu'ils soient accessibles de l'extérieur (perceptibles, compréhensibles, interprétables, donc discutables, par les enseignants, leur hiérarchie, les parents, les élèves eux-mêmes, etc.). Sinon, comment parler de ce que l'école prétend enseigner, et de ce qu'il en reste à l'arrivée ? Et comment, surtout, contribuer efficacement à réguler et améliorer le processus de formation ?

¹ Echange à distance entre Christian Wathez et Olivier Maulini, dans le cadre d'un séminaire de formation continue des enseignants de l'Ecole Supérieure de Pédagogie du Hainaut (Belgique). Les questions proviennent des enseignants, les réponses d'Olivier Maulini.

Un récent rapport de l'inspection (belge francophone) pointait le peu d'évaluation formative dans les classes, alors qu'il s'agit pourtant d'un concept devenu commun dans le discours pédagogique et inscrit depuis plus de 10 ans dans les textes légaux (Décret "Missions de l'école", 1997). Ce phénomène est-il aussi vrai chez vous ? Dans ce cas, selon vous, comment expliquer cette absence ?

L'écart entre le prescrit et le réel n'est ni belge, ni suisse... Il est humain, donc universel. La recherche montre que si l'on « voit peu » d'évaluation formative dans les classes, cela peut s'expliquer de deux manières bien différentes. 1. Les enseignants la pratiquent apparemment moins que ne le voudraient les injonctions. 2. En fait, ils la pratiquent beaucoup, mais cette pratique passe inaperçue. Si l'évaluation formative est supposée être une évaluation lourdement et systématiquement instrumentée, alors elle est non seulement pesante, mais inutile. Et les enseignants ont raison de s'en passer. Si elle est plutôt une observation formative, alors elle est permanente, et elle peut utilement se développer. Encore faut-il l'appréhender sous cet angle (voir par exemple Perrenoud, 1992).

Evaluer, oui ... mais après ? Pratiquer une réelle évaluation formative, cela n'implique-t-il pas de revoir complètement l'organisation de la classe et des apprentissages ?

Oui et non. Si vous évaluez *pendant*, et non *après* l'enseignement, alors votre organisation peut en grande partie rester telle qu'elle est. Mais si votre organisation consiste à tester les élèves en permanence – plutôt qu'à leur apprendre ce qu'ils ignorent – alors elle a peut-être, en effet, besoin de changer... Mais c'est moins l'évaluation nouvelle qui fait alors bouger votre pratique, que votre pratique pédagogique qui conditionne votre manière d'évaluer.

Comment concilier l'importance, pour l'enseignant, d'utiliser des outils d'évaluation complexes et nuancés (tels que des grilles d'indicateurs de la compétence) et le besoin, pour les parents, de disposer d'une information sur les résultats de leur enfant qui soit claire, simple et facilement accessible ?

Je doute de plus en plus du fait que l'enseignant ait besoin d'« outils d'évaluation complexes et nuancés (tels que des grilles d'indicateurs de la compétence) ». Une pragmatique de l'évaluation demanderait plutôt d'alléger au maximum les instruments taxonomiques, au bénéfice de plus d'observation, de plus de différenciation (pourquoi évaluer pesamment les élèves qui apprennent tout seul ?), de plus de communication avec les plus fragiles qui ont besoin de soutien, et avec leurs parents. L'école semble passer plus de temps à essayer de légitimer les résultats scolaires qu'à vraiment les améliorer : c'est pour cela que les enseignants croulent sous les objectifs, les standards, les grilles, les indicateurs, les tests, les notes, les moyennes, etc. Il ne s'agit pas de jeter la pierre à l'institution : force est de constater qu'elle est elle-même sévèrement évaluée et contrôlée de l'extérieur, et qu'il est électoralement plus utile, pour un ministre, de justifier tout de suite les résultats de son école (bons ou mauvais) que de prier la population d'attendre 30 ans pour qu'une réforme de grande ampleur (et s'appuyant sur l'expertise des enseignants plutôt que sur la sienne) donne les mêmes résultats qu'en Finlande...

Selon vous, faut-il évaluer les enfants dès l'école maternelle ? Dès la classe d'accueil (ou petite section) ?

Il ne faut pas : on le fait déjà ! On ne peut pas ne pas évaluer : la maxime est vraie dès les premiers degrés. Quitte à le faire, assumons cette évidence, et évaluons les apprentissages des élèves lucidement et clairement (ce qui ne veut pas dire lourdement), plutôt qu'implicitement.

La recherche a montré que plus l'école est opaque et implicite dans ses jugements, plus elle pénalise les familles qui ne lisent pas entre les lignes, ne décodent pas ce qui est attendu des élèves, et leur reste donc irrémédiablement caché.

Ce qui est difficile, dans l'évaluation d'un apprentissage, c'est qu'elle ne tombe jamais au bon moment pour tous les élèves. Puisque chacun apprend à un rythme qui lui est propre, ne serait-il pas plus juste que chaque élève soit évalué quand il est (ou se sent) prêt ?

Certaines pédagogies préconisent en effet ce principe : on se teste lorsqu'on s'estime prêt. Encore faut-il que les échéances institutionnelles ne vous somment pas d'être rendu à tel ou tel endroit du programme à chaque fin d'année, voire à chaque fin de mois ou de semaine... Plus les angoisses montent dans la société, plus les parents s'inquiètent de savoir si la classe de leur enfant est en avance ou en retard d'un chapitre du manuel par rapport à la classe ou l'école d'à côté. Cela peut avoir un impact visible ou diffus sur la manière dont les enseignants « font le programme » - charge aux élèves de *suivre* le tempo - ou « font leur métier » - quitte à différencier les itinéraires, les rythmes et les paliers de progression, donc d'évaluation (voir par exemple Maulini, 2004).

Comment impliquer l'enfant dans son évaluation, le rendre acteur ? Est-ce possible, même avec les plus jeunes ?

Je vais vous répondre à l'aide d'une anecdote, qui fera en outre référence à l'école maternelle. La veille de sa réunion de parents, une enseignante demande aux élèves de sa classe « ce qu'ils pensent que leurs parents vont lui demander ce soir-là ». Les élèves répondent qu'« ils vont demander si on est sage, si on sait bien lire, si on connaît les lettres, etc. » La maîtresse écrit tout cela au tableau noir, puis montre le tableau aux parents le lendemain soir : tous rient de bon cœur, et découvrent ce que leurs enfants pensent de leurs attentes, et ce que l'enseignante sait faire de ce matériau pour rendre les élèves « acteurs de leurs apprentissages ». Que pensez-vous de cette situation où une enseignante évalue ce que pensent les enfants, en leur demandant d'évaluer ce qu'attendent leurs parents, au moment où ces parents vont eux-mêmes évaluer l'enseignante au cours de sa fameuse et redoutée « réunion-des-parents » ? Voilà en tout cas, selon moi, une situation d'évaluation-observation intégrée à l'enseignement, légère comme une interaction, et pourtant pleine de sens et de régulation. La séquence et son impact pédagogique sont détaillés dans Maulini, 2003.

Y a-t-il un outil (ou une pratique) d'évaluation formative que vous souhaiteriez rencontrer davantage dans les classes ? Lequel ?

Oui. L'outil précédent. Simple et léger, mais intelligent : tout entier dans la tête – donc l'expertise – de l'enseignant.

Quels souvenirs personnels avez-vous gardés de l'évaluation à l'école, lorsque vous y étiez élève ? Ont-ils orientés votre réflexion sur l'évaluation à l'école, aujourd'hui ?

Comme nombre d'enseignants – et comme mes enfants – j'avais de bonnes notes à l'école, et je trouvais cela plutôt gratifiant. C'est moins mon expérience d'élève que celle d'enseignant qui a suscité en moi un vrai questionnement. Pourquoi passe-t-on tant de temps à vouloir mesurer ce que les élèves apprennent, alors que nous devrions d'abord chercher à les faire apprendre, plutôt qu'à nous rassurer en permanence et à leur détriment ? J'ai donné ci-dessus un début d'explication. Il ne faut pas croire que le problème soit simple, encore moins la solution. Il me semble qu'il faut surtout penser l'évaluation scolaire dans le cadre plus

général de ce qui est validé (ou non) dans la société, par qui, pour qui, selon quelles procédures, en vertu de quel pouvoir – légitime ou non – de hiérarchiser. La recherche a montré que plus la compétition sociale pour les places de travail, les salaires, les revenus est forte dans un pays – et plus la réussite dépend des diplômes – plus l'école et les élèves sont mis sous pression. Ce n'est pas seulement inquiétant parce que la sélection est alors féroce et précoce (Dubet, Duru-Bellat & Véréout, 2010). C'est préoccupant parce que l'omniprésence de la « lutte des places » entraîne les gens d'école à moins faire en sorte que tout le monde apprenne qu'à justifier – sans (trop de) contestation possible – les inégalités. La valeur sociale (la vraie !), n'est ainsi plus le savoir pour tous, mais la juste répartition entre futurs savants (les élus) et futurs ignorants (les exclus). *Il y a un écart – voire une rupture – entre ce qu'on affirme que l'école doit formellement viser (l'intégration pour tous) et ce qu'elle doit valoriser effectivement (une juste sélection).* Et comme les valeurs affichées ne sont pas les valeurs pratiquées, on ne sait plus ce qui vaut... et on le remplace en dilatant le processus sans valeur intrinsèque de l'évaluation. Le moyen devient la fin, la bulle enfle dangereusement. Nous le savons, mais nous savons aussi que l'être humain a parfois besoin de faire éclater les bulles (celle de la spéculation financière, celle du réchauffement climatique, etc.) avant de réduire la voile et de retrouver le sens de la mesure et la raison. Tout cela est évidemment vite et brutalement dit... Pour aller plus lentement, je vous renvoie par exemple à Maulini & Mugnier, 2011.

Références bibliographiques

- Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*, XIX(3), 367-388.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Véréout, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Maulini, O. (2003). Grand oral. *Educateur*, 1. Consulté le 19 novembre 2011 dans <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/charlemagne0301.html>
- Maulini, O. (2004). Faire le programme ou faire son métier ? Planifier le travail : une compétence stratégique pour les (jeunes) enseignants. *Résonances* (Mensuel de l'école valaisanne), 1, 6-8. Consulté le 19 novembre 2011 dans <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0403.pdf>
- Maulini O. & Mugnier, C. (2010). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ? In *Actes du congrès Actualité de la recherche en éducation* (Genève, 13-16 septembre 2010). Genève : Université de Genève. Consulté le 19 novembre 2011 dans https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-m/personnalisation-et-individualisation-des-parcours-des-eleves-1.-lorganisation-du-travail-scolaire-et-les-pratiques-pedagogiques-entre-differenciation-interne-et-externe/Entre%20ethique%20de%20lintegration.pdf/at_download/file
- Perrenoud, Ph. (1992). Évaluation formative : mais non, ce n'est pas du chinois, même les parents en font ! *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), 38, 18-20. Consulté le 19 novembre 2011 dans http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_01.html
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.