

Resserrer ou justifier les classements ? L'évaluation scolaire entre deux injonctions¹

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

2012

Il est politiquement correct d'affirmer que l'évaluation scolaire devrait être « au service des apprentissages » de tous les élèves, et d'abord de ceux qui éprouvent des difficultés (Hadjji, 1997). Les partisans² de l'évaluation formative le réclament depuis longtemps : mieux vaut prendre le temps d'identifier et de combler les lacunes éventuelles en *amont* qu'en *aval* de l'examen et de son résultat chiffré, donc avant que tout ne soit joué. Mais leurs adversaires leur reprochent moins cette visée que de se tirer, comme on dit, « une balle dans le pied » : à quoi bon ce genre d'anticipations, si elles ne donnent pas un signal d'alarme aussi clair et incitatif qu'une température sur un thermomètre ou une magnitude sur une échelle de Richter ? Le verdict dit *sommatif* serait alors tout sauf l'inverse du conseil *formatif* : le vrai vecteur d'un message bienveillant et efficace, sans circonlocution.

Ne sous-estimons pas la complexité de cette question : peut-on concilier clarté du message et stimulation des apprentissages chez les enfants ? Il serait dommage que non. Mais suffit-il de le désirer très fort pour clore le débat, tout naturellement ? Cela ferait longtemps que les polémiques sur le laxisme et/ou l'élitisme supposé de l'école et des enseignants se seraient tues définitivement. En réalité, l'instruction publique est bel et bien prise entre deux injonctions : d'une part (fonction manifeste), celle de resserrer les classements, en menant le plus possible d'enfants d'une génération vers un socle de savoirs et de valeurs partagés ; d'autre part (fonction latente), celle de justifier en même temps les écarts persistants, de manière à ce que les inégalités qui résistent soient légitimées aux yeux des mal comme des bien classés (Hutmacher, 1992). Le problème est moins cette tension – objective – que son statut dans les discussions. Parfois explicite, parfois non, la double injonction de légitimer ce qu'il faudrait en même temps résorber ne peut qu'alimenter, dans le premier cas, de vrais débats de société, dans le second, davantage de colère, d'invectives et de souffrance sociale que de franches explications.

Je vais essayer d'illustrer et de défendre cette thèse en trois temps. À l'aide d'un exemple, je montrerai d'abord comment la pression sociale peut se traduire, à l'école mais aussi *par* l'école, en pression évaluatrice, et ceci de plus en plus tôt. J'évoquerai ensuite les deux stratégies de réaction politique et pédagogique les plus fréquemment défendues publiquement : dénoncer et/ou prendre acte de ce genre d'évolution. Je terminerai en tentant de combiner ces deux schèmes, et en prenant appui sur ce que la recherche en éducation nous apprend des effets objectifs de la « menace de l'évaluation » (Butera, Buchs & Darnon, 2011).

¹ Article pour la revue *Diversité*. Numéro thématique « La pression évaluatrice. Quelle place pour les plus faibles ? ».

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de partisans que de partisanes, etc.

1. L'angoisse de l'échec fait la sélection précoce (et réciproquement)

Partons donc d'un exemple, éclairant.

En 2002, à Genève, le bulletin scolaire des élèves âgés de 4 à 6 ans rendait compte de leurs apprentissages au moyen d'un commentaire général, librement rédigé par l'enseignant deux fois par an. Entre 6 et 12 ans, la progression était ensuite signifiée à l'aide d'une échelle de satisfaction graduée (« très satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante ») dans les différentes disciplines du plan d'études : français (communication et structuration), allemand, mathématiques, géographie, histoire et sciences naturelles ; expression plastique, artisanat et éducation musicale ; éducation physique. À la fin du cycle moyen (élèves de 8 à 12 ans), le bulletin dressait un bilan certificatif des savoirs acquis dans chacun des domaines (« objectifs atteints avec aisance, atteints, presque atteints, pas atteints »). Traduits en notes chiffrées de 1 à 6, ces résultats synthétiques décidaient de l'orientation de chaque élève dans les filières hiérarchisées de l'enseignement secondaire obligatoire. Les travaux notés, les moyennes trimestrielles et les pondérations de fin d'année rythmaient la suite de la scolarité.

À la rentrée 2011, neuf ans plus tard, comment la situation a-t-elle évolué ? À l'école primaire, les apprentissages des élèves de 8 à 12 ans sont désormais – ou plutôt à nouveau – sanctionnés par des moyennes chiffrées, calculées trois fois par an. Comme c'était le cas avant 2002, en effet, plus l'enfant grandit, plus le nombre des disciplines formellement certifiées et notées par l'école grossit (Maulini, 2003a) : d'abord français et mathématiques, puis allemand et sciences de la nature, puis sciences humaines et sociales, le tout menant à la sélection des élèves de 12 ans dans les trois filières parallèles de l'enseignement secondaire. Pour anticiper cette répartition, le bulletin scolaire des premiers degrés a lui-même été modifié : dès le milieu du cycle élémentaire, les progrès des élèves de 6 ans doivent être communiqués à leurs parents à l'aide d'une échelle de satisfaction graduée, comparable à celle qui valait dans les grands degrés auparavant. L'évolution de chaque enfant en français, mathématiques, sciences naturelles, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement doit être signalée « très satisfaisante, satisfaisante ou peu satisfaisante » par une croix dans un tableau à double entrée ayant officiellement valeur de bilan.

On pourrait résumer la situation d'une formule, en disant que toutes les dispositions et le dispositif d'évaluation sont *retombés d'un cran* : les notes chiffrées de l'enseignement secondaire, vers le cycle moyen de l'enseignement primaire ; les échelles graduées de ce cycle moyen, vers les premières années du cycle élémentaire. C'est ce qui a en tout cas entraîné une vive réaction de l'association professionnelle des instituteurs, sous la forme d'une pétition dénonçant « la menace de l'évaluation dès 4 ans » et militant *a contrario* pour « une école qui soutienne la progression de tous les élèves ; une évaluation bienveillante, stimulante et ne menaçant pas les plus faibles ; un dialogue constructif avec les familles, abordant les difficultés sans les stigmatiser ; un enseignement de base soucieux de prévenir plutôt que de justifier les échecs ; une évaluation adaptée à l'âge des élèves pour éviter toute dérive vers des tests écrits ».

Dans un éditorial de la revue professionnelle (Vité, 2012), le président de la Société pédagogique genevoise s'est récemment élevé contre la « primarisation de l'école élémentaire », à la manière dont on dénonce parfois, un cran juste au-dessus, la « secondarisation de l'école primaire ». Pour lui, formaliser et dramatiser de plus en plus tôt l'évaluation dans des documents à en-tête ne risque pas seulement de « cristalliser les problèmes, de renforcer très vite chez certains élèves une mauvaise estime de soi, de crispier

les familles, donc de placer l'enfant dans une situation d'échec durable ». C'est aussi une menace sur les pratiques pédagogiques, une pression directe sur le travail des enseignants, pression qu'ils seront contraints de reporter sur leurs élèves, quasi mécaniquement : « ces croix dans les bulletins vont engendrer des pratiques d'évaluation inquiétantes ; en effet, pour pouvoir étayer leur jugement, les enseignants risquent de recourir à des tests écrits *pour justifier les croix dans la grille* » (souligné par moi).

La cascade, en somme, serait sans fin. La pression évaluatrice émane d'une société en crise, à la fois angoissée par les risques de déclassement (De Gaulejac & Taboada-Léonetti, 1997 ; Ehrenberg, 1998), défiante vis-à-vis des institutions (Rosanvallon, 2006 ; Marzano, 2010) et de ce fait même attachée au principe de « juste compétition », donc à l'idéologie du « mérite » et de l'« égalité des chances » qui la légitime moralement (Duru-Bellat, 2009 ; Dubet, 2010). La lutte généralisée pour l'accès (forcément limité) aux meilleures places – y compris dans les *school rankings* locaux et internationaux – pèse sur l'enseignement supérieur chargé de former les élites ; cet enseignement pèse à son tour sur les écoles secondaires, qui se retournent vers l'enseignement primaire, qui regarde vers l'école élémentaire, qui transmet aux crèches le mandat de détection précoce des faiblesses. Le dernier maillon de la chaîne ne peut plus s'en prendre qu'aux parents, à la pédiatrie ou à la médecine prénatale : on les somme alors de prévenir ou au moins de (faire) diagnostiquer au plus tôt les difficultés, les « troubles dys » ou les « handicaps » potentiels de chaque nouveau-né, ce qui finit moins par résoudre le problème de la sélection, que par rediffuser la pression dans la société, d'où angoisse, défiance et compétition renforcées... Quel parti prendre devant cette sorte d'emballlement : le dénoncer comme un scandale, ou en prendre acte et s'adapter en conséquence ?

2. Réduire et justifier les inégalités...

On observe les deux positions, à la fois dans l'école et en dehors.

D'abord celle du discours critique, voire révolté. Si l'on estime que la valeur d'une société se mesure au sort qu'elle réserve à ses membres les moins favorisés, on donnera pour mission à l'école de resserrer les classements, de retarder la sélection au profit de l'intégration, d'accorder plus de valeur à la solidarité qu'à la compétition, bref, de valoriser le plaisir d'apprendre plutôt que les efforts pour être bien évalué. Dans ce cas, la note chiffrée, les calculs de moyennes et les distributions gaussiennes qu'elles naturalisent (un peu de bons élèves, une majorité de moyens, et quelques relégués) sont à proscrire, ou au moins à repousser au-delà de la formation de base. L'échelle de notation est considérée comme la « constante macabre » d'une pédagogie où l'échec est plus qu'une fatalité : une nécessité (Antibi, 2003). Pas de notes sans mauvaises notes ; pas de mauvaises notes sans sanction à l'arrivée ; donc pas d'évaluation ainsi codifiée sans redoublements annuels, filières séparées, ségrégation scolaire, discrimination culturelle et sociale plus ou moins assumée (Merle, 2007, 2012). Le sens commun peut faire croire que les examens et les bulletins scolaires viennent conclure une année, et ne sont donc que la *conséquence* d'un enseignement, efficace ou non. En réalité, ils *conditionnent* le travail des maîtres rétroactivement, puisque classer implique d'établir des écarts qui viennent justifier, en amont, la mise au ban des élèves les plus faibles et/ou la persistance de pratiques didactiques inégalitaires (Rochex & Crinon, 2011). « Faire sauter le verrou de l'évaluation » (Nordmann, 2007) serait alors le seul moyen de rendre caducs tous les artefacts d'une différenciation structurelle soi-disant « adaptée » aux capacités

de chacun : redoublement, orientation précoce, filières étanches, attribution externe des échecs, soutiens individuels sans remise en cause, ni des programmes, ni des pratiques, ni des structures scolaires défaillants.

Raisonnement radical, appelant une sorte de rupture, voire de bouleversement. Nous savons que la Finlande, souvent citée en modèle, présente à la fois des performances scolaires plus élevées et un indice d'inégalité de réussite plus faible que ceux des autres pays européens (Robert, 2008). Mais est-ce l'école finlandaise qui intègre bien la jeunesse dans sa société, ou est-ce la société finlandaise – plus égalitaire que d'autres, culturellement et économiquement plus homogène, redistribuant davantage les positions sociales et les richesses – qui offre à son école les moyens de dédramatiser les comparaisons et de repousser le moment de la sélection ? L'œuf et la poule vont ensemble, et ils se génèrent mutuellement. On ne fera pas de la France, de l'Allemagne ou de la Suisse, un pays scandinave en le décrétant...

D'où la seconde position. En contexte historique et social matériellement et symboliquement stratifié, où l'école pèse très tôt et très fort sur le destin des enfants, et au moment où les valeurs de solidarité, de coopération et de respect sont brandies d'autant plus ostensiblement qu'elles semblent reculer en réalité, comment s'étonner que le souci de l'institution scolaire soit peut-être moins de resserrer ses classements que de les rendre acceptables socialement ? Si un diplôme offre un statut et un salaire supérieur aux autres, il faut justifier son attribution. Si un examen donne accès à ce diplôme, il doit être jugé légitime par ceux qui le réussissent, comme par ceux qui échouent. Et ainsi de suite jusqu'aux notes de langues et de mathématiques des degrés primaires, puis aux « croix dans le carnet » du cycle élémentaire, puis – dixit le porte-parole des enseignants genevois – « *aux tests écrits qui justifieront [ensuite] les croix dans la grille* ». Si l'autorité scolaire a imaginé cette innovation, c'est sans doute moins par penchant pour le darwinisme social que par souci de rendre l'évaluation d'emblée « claire, juste et exigeante » (Maulini, 2003b), à la fois pour les élèves, leurs parents et les enseignants. Dans l'attente du Grand Soir d'un monde sans classement, mieux vaut peut-être prendre acte du monde tel qu'il est réellement, et – quitte à classer – le faire lisiblement, sans arbitraire, ni faux-fuyant. Car si l'école n'assume pas ce travail, il se fera ailleurs et de toute façon, donc au profit des milieux sociaux les mieux informés ou les plus puissants. Raisonnement symétrique, mais peut-être aussi radical que le précédent.

3. Se savoir incompetent : stimulation ou dissuasion ?

Résumons la situation. Soit la sélection précoce décourage les apprentissages et creuse les écarts, et l'évaluation par distribution gaussienne est un problème. Soit les élèves et leurs parents ont le droit de savoir vite et bien où ils se situent dans la hiérarchie des résultats, et les échelles (notées ou non) sont la solution. Voilà apparemment une belle contradiction, donc un motif de désespérer, de trancher dans le vif, ou alors de « faire avec » la complexité : celle qui découle de l'« irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés » (Morin, 1977 ; Perrenoud, 1996).

Car entre faire table rase du passé et nous résigner devant l'avenir – c'est la bonne nouvelle – nous ne sommes peut-être pas condamnés à osciller. L'enjeu serait plutôt de comparer les gains et les pertes de chaque innovation, compte tenu des faits observables, des rapports de force, des écarts entre les valeurs proférées et l'éthique éducative réellement

pratiquée (Maulini & Mugnier, 2010). C'est ce que la recherche en éducation peut nous aider, au passage, à documenter.

Dans le cas qui nous occupe, l'évaluation formelle, critériée et graduée a été dénoncée par les enseignants comme une menace sur le sentiment de compétence et le désir d'apprendre des enfants de 6 ans, la confiance et la qualité du dialogue avec leurs parents. Pour l'autorité scolaire, elle devait plutôt établir un bilan explicite des deux premières années d'école primaire (récemment devenues obligatoires en Suisse), rassurer enseignants et parents dans la plupart des cas, identifier sinon, le plus tôt et le plus nettement possible, les difficultés et les mesures à prendre pour les dépasser. Si les positions diffèrent, ce n'est donc pas par la noblesse de leurs intentions.

Que dit la recherche, qui aiderait à séparer, non le bien du mal, mais le vrai du faux ? Qu'échelles de notation dès 8 ans, ou de satisfaction dès 6 ans, sont basées sur le même présupposé : plus le message est clair, surtout s'il est négatif, mieux les élèves, leurs parents et les maîtres seront armés pour y répondre, donc faire advenir les progrès espérés. Mais aussi que ce raisonnement n'est pas confirmé par les travaux disponibles. Les notes, par exemple, entraîneraient plutôt des conduites d'évitement, des stratégies où l'élève essaie davantage de deviner comment réussir au coup par coup, que d'apprendre durablement : « les notes motivent les élèves, mais non dans le sens attendu ; elles induisent plutôt des buts scolaires qui sont connus pour limiter la profondeur de l'investissement scolaire et la performance aux examens » (Butera, 2011, pp. 50-51). Et au delà des notes, la croyance que plus le sentiment d'incompétence est clairement installé, mieux l'élève pourra réagir et donc progresser, semble également infirmée : « près de 50% des enseignants considèrent le doute sur leurs compétences manifesté par les élèves comme un aspect positif, qui fera travailler plus fort les élèves, alors que c'est l'inverse qui se produit » (Bouffard & Vezeau, 2011, p. 33). Se méconnaître incompetent n'est *a priori* pas idéal ; mais si cela incite à s'engager dans l'apprentissage avec enthousiasme et confiance, cela peut déboucher, au final, sur bien plus de savoirs que de se sous-estimer d'emblée... En somme, qu'est-ce qui est le plus efficace : se juger clairement en échec, ou tout faire pour ne plus l'être, même sans s'en douter ?

L'école peut finalement avoir de bonnes raisons de formaliser et d'anticiper la hiérarchisation des acquis des élèves : justifier les classements, anticiper les mesures de sélection, démontrer qu'elle a signalé les difficultés suffisamment tôt. Elle peut aussi vouloir forcer les enseignants à ne pas trop « laisser de temps au temps », donc les amener à s'inquiéter sans délai des élèves ayant besoin d'attention et d'interventions spécifiques : on peut seulement se demander pourquoi les grilles d'observation des professionnels devraient alors se retrouver telles quelles dans le bulletin scolaire destiné aux enfants et à leurs parents. S'il s'agit d'étayer le jugement des experts (Lafortune & Allal, 2008), l'instrument est insuffisant, et il devrait rester d'ailleurs dans leur porte-document. Et s'il s'agit de mobiliser leurs interlocuteurs, la méthode semble inefficace, voire contre-productive, objectivement. Le suggérer ne veut dire ni que la société devrait renoncer à sélectionner, ni qu'il est bien qu'elle le fasse de plus en plus tôt. Juste qu'on se paie de mots si l'on pense faire monter le niveau en disant, de plus en plus clairement et de plus en plus tôt, aux élèves et aux familles fragilisés, qu'ils sont lâchés par le peloton.

Références bibliographiques

- Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse : Math'Adore.
- Bouffard, Th. & Vezeau, C. (2011). Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (Ed.). *L'évaluation, une menace ?* (pp. 25-34) Paris : PUF.
- Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (Ed.) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.
- Buttera, C. (2011). La menace des notes. In F. Butera, C. Buchs & C. Darnon (Ed.). *L'évaluation, une menace ?* (pp. 45-53) Paris : PUF.
- De Gaulejac, V. & Taboada-Léonetti, I. (1997). *La lutte des places*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Hadji, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée. Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Hutmacher, W. (1992). L'école a besoin de l'échec. In J.-P. Fragnière & A. Compagnon, *Echec scolaire et illettrisme* (Cahiers de l'EESP, N°14) (pp. 51-69). Lausanne : Editions de l'Ecole d'études sociales et pédagogiques.
- Lafortune, L. & Allal, L. (Ed.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marzano, M. (2010). *Le contrat de défiance*. Paris : Grasset.
- 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.
- Maulini, O. (2003a). L'école de la mesure. Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement. *Educateur, numéro spécial « Un siècle d'enseignement en Suisse Romande »* (2), 33-37.
- Maulini, O. (2003b). La note : claire, juste et exigeante ? Contre-argumentaire pour votation populaire. *Educateur, 3*.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Morin, E. (1977) *La méthode. Tome I : La nature de la nature*. Paris, Seuil.
- Nordmann, Ch. (2007). *La fabrique de l'impuissance 2. L'école, entre domination et émancipation*. Paris : Amsterdam.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Robert, P. (2008). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*. Paris : ESF.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.
- Vité, L. (2012). Feu l'école enfantine n'est pas à primariser ! *Educateur, 3*, 31.

Non à la menace de l'évaluation dès 4 ans ! Oui à un dialogue constructif avec les familles !

Pétition adressée par les enseignant-e-s primaires genevois
au Département de l'instruction publique

Le vote sur les notes en 2006, la planification par année, la mise en place genevoise du PER ont modifié l'évaluation.

Ces modifications importantes ont des impacts sur les élèves en matière d'apprentissages, d'estime de soi, de stress et de rapport à l'école.

Les enseignant-e-s primaires s'opposent au bulletin scolaire de 1P et de fin de 2P en disant clairement **non à la menace de plus en plus précoce de l'évaluation, oui à un dialogue serein et formatif avec les familles** : il est essentiel que les élèves apprennent loin de la pression d'une évaluation compétitive et vivent une école de la réussite et non de l'humiliation et de l'exclusion.

C'est pour tous ces motifs que **nous, enseignant-e-s primaires, signataires de cette pétition adressée au Département de l'instruction publique, nous opposons à toute forme d'évaluation graduée pour la 1ère primaire et par domaines disciplinaires pour la 2ème primaire**. Nous demandons au contraire :

- une école qui soutienne la progression de tous les élèves ;
- une évaluation bienveillante, stimulante et ne menaçant pas les plus faibles ;
- un dialogue constructif avec les familles, abordant les difficultés sans les stigmatiser ;
- un enseignement de base soucieux de prévenir plutôt que de justifier les échecs ;
- une évaluation adaptée à l'âge des élèves pour éviter toute dérive vers des tests écrits.

| Nom | Prénom | Fonction | Signature |
|-----|--------|----------|-----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |



Feuille à renvoyer, même avec une seule signature, à la
Société pédagogique genevoise
Case postale 5434
1211 Genève 11

Merci de votre
collaboration !
Délai : 8 mai 2012