

L'évaluation à l'école : régulation ou dérèglement ? La musique comme illustration¹

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

2012

Les situations d'examen et d'évaluation ne sont de loin pas les plus simples à discuter en pédagogie. *Que mesurer ? Comment ? Pourquoi ? Avec quels effets ? ...Et faut-il même s'interroger ?* L'autorité des professeurs – comme celle de tous les corps constitués (Renaut, 2004) – a tendance à s'éroder : qu'en restera-t-il le jour où ils n'auront même plus le pouvoir de signifier, en experts, quel élève a appris, lequel a échoué ? Si l'évaluation semble *clore* un enseignement, elle en est aussi la *condition* objective et *sine qua non* : c'est parce qu'il *sait mieux que nous* ce que nous ignorons, que notre maître est fondé à nous l'enseigner. Douter de sa façon de juger, c'est saper sa légitimité.

Pourtant, les praticiens eux-mêmes se posent des questions : soit chacun de leur côté, soit en s'opposant dans leurs convictions. Voyons brièvement quelles sont leurs propres hésitations. Autrement dit, quelles fonctions ils peuvent assigner à l'évaluation, comment leurs pratiques conditionnent les savoirs qu'ils enseignent, et comment leur conception de ces savoirs peut, en retour, interroger leurs manières d'évaluer. La musique servira d'illustration, surtout à l'arrivée.

1. On évalue *a priori* pour réguler un enseignement, c'est-à-dire mesurer, puis réduire l'écart entre ce que sait (faire) l'élève et l'objectif visé par l'institution. Même la situation d'examen prétend, en dernière analyse, contribuer à ce genre d'ajustement : l'élève qui échoue retentera sa chance, répétera son année, changera de filière ou abandonnera ses études, toutes manières de rapprocher à terme ses performances de ses ambitions, ou inversement...
2. Mais voilà justement le paradoxe : évalue-t-on l'élève pour l'aider à *mieux faire* ou pour le *convaincre de renoncer* ? En fait, la fonction de l'évaluation peut être double : prévenir *ou* sanctionner l'échec, resserrer *ou* assurer les classements, réduire les inégalités *ou* les justifier. Le dosage n'est pas le même dans toutes les écoles, tous les degrés, toutes les disciplines, tous les pays et/ou tous les esprits. Nous évaluons pour *former d'abord* ou *d'abord pour sélectionner*, en fonction de nos théories de l'apprentissage, de la justice, mais aussi du savoir que nous voulons enseigner.
3. L'expérience des enseignants et la recherche en éducation montrent d'abord que les pratiques évaluatives de l'école sont corrélées avec des représentations plus ou moins explicites et conscientes de *l'apprentissage* : un contrôle systématique, précis et fréquent des connaissances des élèves est par exemple jugé plus « exigeant » par beaucoup d'adultes, assurés que bien des enfants n'apprendraient pas sans cette menace. On sait que les « bons élèves », les élèves « doués » ou ceux qui « aiment » une discipline n'ont jamais

¹ Texte d'une communication au Conservatoire de Bourg-en-Bresse, 2 juillet 2012.

eu besoin de sanctions externes. On a donc historiquement imaginé les renforcements positifs (récompenses, bons points, bonnes notes) et les renforcements négatifs (banc d'infamie, bonnet d'âne, mauvaises notes) pour les autres. Mais que penser des études qui affirment que la logique du bâton et de la carotte décourage plus qu'elle n'encourage, et qu'elle réserve le ressort durable de *l'intérêt intrinsèque pour les savoirs* aux élèves nés avec ce privilège ?

4. Les partisans de *l'évaluation formative* proposent donc une régulation sans sanction, qui soit *au service des apprentissages*, qui *encourage* l'élève et *soutienne* sa progression, qui l'aide à comprendre, à mobiliser et à *désirer connaître* les savoirs enseignés (Perrenoud, 1998, 2005). Mais ils peuvent se heurter à une seconde objection, qui diffère de la première, ou la contredit même apparemment. Car si tous les élèves se prennent si bien au jeu, qu'ils désirent tous étudier plus et plus longtemps, comment fera-t-on finalement le *tri* entre tous les prétendants ? Les hautes écoles coûtent cher et sont bien obligées d'effectuer une sélection. Tôt ou tard – et si ce n'est pas à l'école, les employeurs s'en chargeront – viendront des recrutements et des concours, des hiérarchies et des classements, bref, une compétition. En situation d'inégalité, il faut bien que quelqu'un assume ce que les sociologues appellent « le sale boulot » : décourager les plus faibles ; les amener à se réorienter ; les déclasser et leur faire accepter leur déclassement ; mieux, les convaincre que c'est *à cause d'eux* (et pas des privilégiés) qu'ils finissent au bas de l'échelle du prestige et des salaires. L'évaluation crée donc des recalés, voire des exclus : mais tant qu'elle est *estimée juste*, elle a le mérite politique de légitimer et de reproduire l'ordre en vigueur.
5. Pour continuer d'opérer, l'évaluation par les examens, les notes et les classements a donc absolument besoin de deux croyances : 1. Il est *juste* que les meilleurs et les moins bons soient ainsi distingués. 2. Il est *bon* pour tous d'être ainsi stimulés. Et pour que ces *croyances nécessaires* durent dans l'esprit de la population (ou d'une majorité d'entre elle), il faut non moins impérativement que les *épreuves* imposées aux élèves soient elles-mêmes inattaquables socialement. Aux Jeux olympiques, il est bel et bon de célébrer les athlètes en fonction de leurs performances : encore faut-il que le chronomètre fonctionne au millième de seconde, et que les pistes soient tracées au cordeau. Sinon, c'est la loterie, et tout s'effondre : et l'équité, et la motivation. Aux Jeux de Montréal, Nadia Comaneci, gymnaste roumaine, obtint si souvent la note idéale de 10 sur 10 qu'il fallut réviser, après elle, toute l'échelle de d'évaluation ! N'est-ce pas la preuve qu'une note est moins faite pour mesurer que pour classer ? (Maulini, 2003) Et que si tout le monde obtient 10, il faut retrouver le moyen de *distinguer* les premiers des derniers ?
6. C'est la troisième théorie à considérer. On évalue conformément à une façon de concevoir l'apprentissage, à une certaine idée de la justice, mais également – et en fin de compte – en exprimant et en transmettant une partie bien déterminée des savoirs et des compétences que l'on dit valoriser. Prenons l'exemple de la musique, discipline scolaire de vieille date, archétype de la *joie d'entrer dans la culture* que pourraient vivre les écoliers selon certains pédagogues (Snyders, 1986, 1999). Si l'examen a le statut de *juste menace*, il doit faire (un peu) peur et sembler (tout à fait) juste dans l'esprit des élèves. Leur demandera-t-on d'inventer une chanson ? Cela leur fera peut-être peur, mais comment jugera-t-on ? Quel jury pourra démontrer que « le Gorille » de Georges Brassens vaut mieux ou moins bien que « Ne me quitte pas ! » de Jacques Brel ? Les goûts et les couleurs ne se mesurent pas, en tout cas pas sans débat... Pour comparer, il faut *standardiser* : si tout le monde chante « le Poinçonneur des Lilas », seule l'interprétation peut varier ; l'épreuve est plus facile et fait moins peur, à moins que les examinateurs compensent en se montrant pointilleux sur les fausses notes et les baisses de tempo. Résultat : on risque une parodie de musique, une

succession d'interprétations stéréotypées et jugées moins sur leur qualité artistique que sur leur conformité technique. Les élèves pourraient créer une mélodie chacun de leur côté, mais ce serait inévaluable ; ils pourraient chanter Gainsbourg en chœur, mais ils ne seraient plus classables. Il faut apparemment s'y résigner : soit évaluer la musique, soit vraiment l'enseigner...

Autant dire que la question peut se poser : l'évaluation *régule-t-elle* l'enseignement, ou concourt-elle à son *dérèglement* ? Si l'on songe à *classer de manière juste* plutôt qu'à *former efficacement*, ne court-on pas le risque de *n'enseigner que ce que l'on sait évaluer*, donc de réduire la discipline à sa partie la plus anecdotique et la moins contestable devant un jury ?

Les débats sur l'évaluation tournent souvent – certainement trop – autour de deux conflits moraux : 1. Faut-il faire confiance à l'envie d'apprendre des élèves, ou au contraire les menacer pour forcer leur motivation ? 2. Faut-il resserrer voire éviter les classements, ou les assumer et organiser des épreuves qui ne risquent pas de contestation ? Ces polémiques peuvent cacher un enjeu moins visible, mais, pour un spécialiste de sa discipline, plus important : à l'école, quelle musique (quelle littérature, quelles sciences, quelle histoire, bref, quels savoirs) enseigne-t-on *réellement* ?

Références bibliographiques

- Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (Ed.) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.
- Maulini, O. (2003). 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. [Page Web]. Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/mesure.html>
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2005). L'évaluation des élèves, outil de pilotage ou pare angoisse ? *Cahiers pédagogiques*, 438, 14-16. [Page Web]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_10.html
- Renaut, A.) (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Snyders, G. (1986). L'enseignement de la musique devenant exemplaire pour tous les enseignements de l'école. *Enfance*, 39(4), 399-410.
- Snyders, G. (1999). *La musique comme joie à l'école*. Paris : L'Harmattan.