Changer l'évaluation : évaluer pour apprendre ?

Dossier de lecture

Chantier d'écriture réflexive– module 8 –
C.E.S.P. Hainaut, 2011/2012
Christian Watthez

Changer l'évaluation : évaluer pour apprendre ? …

> *"Le problème de l'évaluation est qu'elle est liée, dans l'esprit de presque tout le monde, à la notation.*
> *Ce sont deux domaines différents. Je ne parlerai donc pas de la notation. Les enfants apprennent mieux sans elle. Ce n'est pas moi qui l'affirme, ce sont de nombreuses recherches. Et tous ceux qui pensent améliorer les écoles en les comparant, en publiant des notes dans un journal, se trompent. L'impact de ces comparaisons va à l'encontre de leurs espérances.*
> *La seule façon d'améliorer les écoles est d'assurer des conditions d'apprentissage optimales et d'avoir des enseignants inspirants et instruits.*
> *Les notes et les comparaisons jouent contre les deux."*
>
> *Yves Nadon*

Evaluation formative : rien de plus commun que le mot, devenu plus que banal dans le discours pédagogique … et rien de plus rare que la chose, dans le quotidien des classes. Un récent rapport du service général de l'inspection relevait ainsi que *« …l'évaluation formative est pratiquement inexistante dans l'enseignement maternel, elle est présente, mais d'une façon très limitée dans son fonctionnement, dans l'enseignement primaire. A ce niveau en effet, les erreurs et la manière d'apprendre des élèves ne sont pas exploitées suffisamment. L'évaluation, même si elle est abondamment pratiquée, l'est peu comme étant partie prenante de l'apprentissage, comme une aide à la structuration des acquis et à une réflexion sur les démarches… »* et ce, *«… malgré le nombre parfois réduit d'élèves. »*

Comment passer des discours aux actes ? Quels sont les enjeux et les freins de ce changement ? Voici un petit dossier rassemblant quelques articles sur ce sujet.

Après avoir exploré ce recueil de textes, je vous propose de :

1. **sélectionner 3 textes** (ou plus, si vous le souhaitez)
2. **lire chaque texte** choisi **en l'annotant et/ou en y réagissant par écrit**, selon le canevas suivant

J'ai lu le texte de … , intitulé …

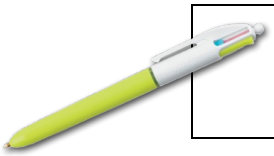
Je réagis au contenu du texte (par exemple en annotant avec des surligneurs de couleurs différentes, selon les différents types de réaction possibles) :

- Je trouve que l'auteur a raison quand il affirme que …
- Je ne suis pas d'accord avec l'auteur quand dit que …
- Je ne comprends pas ce passage …

Je fais des liens (en les écrivant en marge, ou sur le document support ci-joint)
entre le texte …

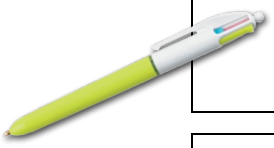
- … et les autres textes que j'ai lus (cet auteur dit la même chose que …/ dit le contraire de …)
- … et l'expérience que j'ai acquise par le biais de ma pratique de classe

3. **compléter** ce recueil **en ajoutant un texte** (article complet ou extrait de texte) et en **précisant à quelle(s) question(s)** il permet d'apporter **des éléments de réponse**



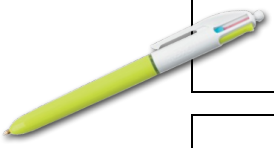
En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements
Marie-Thérèse Zerbato-Poudou

Evaluation et différenciation, dès l'école maternelle ?
Dominique Valentin



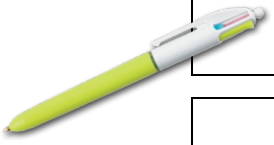
La note : claire, juste et exigeante ?
Olivier Maulini

La constante macabre de l'échec
(selon) André Antibi

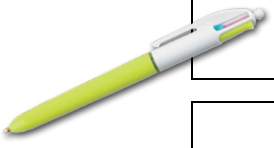


Changer l'évaluation : un exemple
Christian Watthez

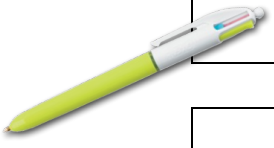
Outil de pilotage ou pare angoisse ?
Philippe Perrenoud



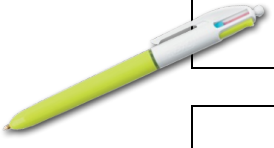
Des signes pour communiquer
Bertrand Gimonnet



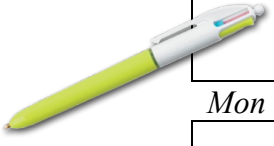
Quand Elodie évalue la récitation de David
Marcelin Hamon



Communication
Philippe Lecarme



Evaluer avec des mots, pas avec des chiffres
Martine Meurant

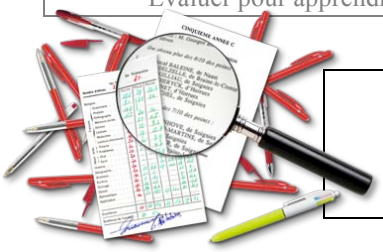


L'indispensable subjectivité de l'évaluation
François-Marie Gérard

Mon texte :

…

… apporte ***des éléments de réponse à la question …***



J'ai lu le texte de …

intitulé …

Je réagis à ce que dit l'auteur :

Je trouve qu'il a raison	quand il dit que …
Je ne suis pas d'accord avec lui	quand il dit que …
Je ne comprends pas	ce passage …

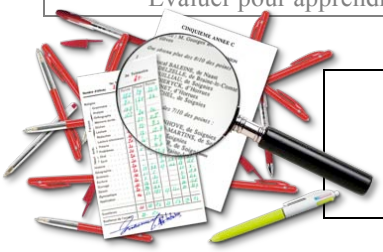
Je fais des liens entre le texte …

et les autres textes que j'ai lus : l'auteur …

… dit la même chose que … en affirmant que …

… dit autre chose que … en affirmant que …

… **et l'expérience que j'ai acquise** par le biais de ma pratique de classe



J'ai lu le texte de …

intitulé …

Je réagis à ce que dit l'auteur :

Je trouve qu'il a raison	quand il dit que …
Je ne suis pas d'accord avec lui	quand il dit que …
Je ne comprends pas	ce passage …

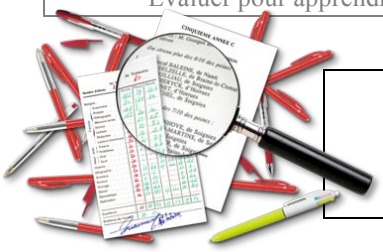
Je fais des liens entre le texte …

et les autres textes que j'ai lus : l'auteur …

… dit la même chose que … en affirmant que …

… dit autre chose que … en affirmant que …

… **et l'expérience que j'ai acquise** par le biais de ma pratique de classe



J'ai lu le texte de …

intitulé …

Je réagis à ce que dit l'auteur :

Je trouve qu'il a raison	quand il dit que …
Je ne suis pas d'accord avec lui	quand il dit que …
Je ne comprends pas	ce passage …

Je fais des liens entre le texte …

et les autres textes que j'ai lus : l'auteur …

… dit la même chose que … en affirmant que …

… dit autre chose que … en affirmant que …

… **et l'expérience que j'ai acquise** par le biais de ma pratique de classe

En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou

Docteur en sciences de l'éducation, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou est maître de conférences honoraire à l'IUFM d'Aix-Marseille. Riche d'une longue expérience d'enseignante d'école maternelle en ZEP. A l'origine du texte ci-dessous, l'obligation pour les enseignantes maternelles françaises d'utiliser des livrets d'évaluation scolaire pour rendre compte des progrès de leurs élèves.

Lorsque les livrets scolaires édités par le ministère et couramment nommés « livrets d'évaluation », sont arrivés en maternelle, via les inspections, le choc a été rude et les réactions n'ont pas tardé à se manifester tant il est vrai que le mot même d'évaluation ne faisait pas partie du vocabulaire employé en maternelle.

La consternation eut tôt fait de remplacer la curiosité. Aux critiques concernant l'âge des élèves et la crainte de les « cataloguer » prématurément (« on n'évalue pas des enfants en plein développement »), s'ajoutait la somme considérable de temps qui devait être consacrée à cette évaluation : observer chacun des enfants, identifier la compétence et décider si elle est ou non installée, et ce dans tous les domaines, sachant que les variations sont grandes d'un jour à l'autre, d'une activité à l'autre ... Bon gré mal gré, il a fallu renseigner ce livret.

On aurait pu penser que cette nouveauté allait permettre l'élaboration d'une réflexion sur les pratiques d'évaluation en maternelle et contribuer à une « culture de l'évaluation » qui, après tout, faisait défaut aussi bien à la maternelle qu'à l'école élémentaire. Hélas, peu de circonscriptions ont abordé cette question autrement qu'en essayant de réduire les préoccupations des enseignants face à l'usage de ce livret. C'est dommage car la question de l'évaluation au quotidien reste posée. C'est sur cet aspect que porte ma contribution.

L'évaluation, une interrogation récente au sein de l'école maternelle ?

Le livret d'évaluation a été proposé en 1991 en continuité avec les nouveautés introduites par la loi d'orientation de 1989. Est-ce à dire que, jusque-là, la pratique de l'évaluation n'était pas évoquée dans les textes officiels pour la maternelle ? Une lecture attentive des orientations montre que pour la maternelle le discours sur l'évaluation n'est pas récent. Les programmes de 1977 recommandent de procéder : *« au sein de l'équipe éducative et en vue d'une évaluation de plus en plus précise, à l'élaboration de grilles »* et aussi : *« dès le plus jeune âge, les enfants ont intérêt à être associés -à leur niveau- à cette tâche. Dans la section des grands, en particulier, le groupe qui s'est montré capable d'élaborer un projet doit être à même de déterminer ses propres critères d'évaluation. »* Ainsi, il y a déjà 30 ans, le principe d'une évaluation outillée est recommandé, et, innovation intéressante, les élèves devaient y être associés et pouvaient même élaborer des critères d'évaluation.

Cet intérêt pour l'évaluation sera renouvelé en 1986 : le maître : *« doit avoir le souci d'une évaluation adaptée à l'âge des enfants (...) il garde la trace des activités et procède à leur évaluation avec les enfants »*, en 1995 : *« Les maîtres s'assurent par une observation et une évaluation régulières que ces activités permettent bien aux enfants d'acquérir les compétences (attendues) »*. Les derniers programmes de **2002** se centrent uniquement sur une évaluation qui « mesure les effets », « contrôle l'efficacité des actions », « prend la mesure » du travail fait et à faire, à l'aide de grilles, d'épreuves, bref, une évaluation bilan renforcée, afin « d'identifier les difficultés ». Certains livrets d'accompagnement des programmes prônent cependant des bilans « qualitatifs » .

Ainsi, si l'idée d'associer les enfants à l'évaluation de leurs travaux n'est pas récente, de nos jours, cette perspective est relativement abandonnée

dans les textes, est-ce parce que cette pratique est considérée comme « allant de soi » ou bien parce que la centration sur les résultats occulte les autres formes d'évaluation ? ou bien parce que d'autres concepts traversent les discours pédagogiques ? Quoi qu'il en soit, il semble que cette culture de l'évaluation, espérée par certains pour améliorer le rapport au savoir des enfants, n'ait pu véritablement se développer.

Quels discours, quelles pratiques en évaluation ?

Des écrits pédagogiques ont été produits, des formations ont eu lieu, et de ce fait, les enseignants sont à présent accoutumés aux termes d'évaluation formative, sommative, bilan, diagnostique, pronostique ...
Si l'évaluation formative a reçu un accueil plutôt favorable, elle est le plus souvent comprise dans sa dimension réductrice : il s'agit d'établir une succession de contrôles au cours d'un apprentissage qui permettent d'identifier rapidement les problèmes rencontrés par les élèves et d'intervenir, on l'espère, efficacement. Cependant, si on s'en tient là, nous n'observons pas l'émergence d'un nouveau modèle pédagogique, mais simplement l'incorporation de batteries de tests qui viennent se greffer sur les pratiques existantes.
On trouve cependant dans des revues pédagogiques, des approches élargies qui associent les élèves à l'évaluation de leurs travaux en privilégiant l'observation et le dialogue.

Peu de recherches ont été conduites sur l'évaluation en maternelle, l'une d'elles portant sur les représentations des enseignants de maternelle face à l'évaluation, montre leur désarroi devant cette pratique pourtant centrale à l'école, et ce, malgré la profusion d'outils d'évaluation diffusés par le ministère. Ce qui ressort de ces quelques travaux, c'est, d'une part, l'ignorance de ce que recouvre le concept d'évaluation (51% d'entre eux disent ne pas utiliser des critères pour évaluer, or plus de 96% disent évaluer les travaux) et, d'autre part le trouble et l'embarras que pose cette question. L'évaluation s'avère être une gêne pour la plupart d'entre eux.

Si l'évaluation formalisée est ressentie de façon négative c'est qu'elle est établie et reçue isolément du contexte qui lui donne sens : le déroulement des apprentissages concernés, l'histoire de la classe et son avancée didactique, le rythme propre à chacun. Ce qui provoque le malaise des enseignants qui disent refuser l'évaluation, c'est l'image figée qui est ainsi offerte. L'évaluation est un épisode qui ponctue le travail d'apprentissage fait en amont, et jamais terminé, et cet épisode figure, entre autres, le processus d'évolution de l'enfant à un moment « T » des apprentissages et du développement.

Pourtant, il faut bien admettre que l'évaluation est présente à l'école maternelle, tout au long de la journée. Dès qu'un ordre est donné, une consigne énoncée, un travail demandé, il est évident qu'un résultat est attendu, un résultat précis, soit sous forme de comportements (exécuter les tâches motrices en EPS ou plus simplement se mettre en rang, faire silence), soit sous forme d'un produit à réaliser (entourer, colorier, coller des étiquettes, écrire ...). L'évaluation des comportements est tributaire de nombreux facteurs plus ou moins implicites ce qui rend délicate sa communication. Le recours à une norme pose une véritable question d'éthique. L'évaluation des tâches à caractère scriptural est plus ostensible, plus objectivée, plus construite aussi : les enseignants y sont attentifs, encore faut-il procéder de façon pertinente pour qu'elle soit utile aux apprentissages.
Et, souvent, les questions portent sur son apparence, sa formalisation, plus que sur sa fonction : faut-il ou non signifier concrètement la (non) réussite et comment ?

Les « smiles » évaluatifs, l'invasion !

Ainsi, face aux injonctions de l'institution, à la pression sociale et au sentiment qu'il faut rendre visible le regard que porte le maître sur le travail fait en classe, on voit fleurir depuis quelques années des symboles qui signifient la réussite ou l'échec aux exercices proposés. Il s'agit pour l'enfant de colorer un visage stylisé, un « smile » qui sanctionne le résultat par différentes expressions : visage souriant (réussite), déçu (réussite partielle) ou triste (échec).

Ce type d'évaluation, qui sollicite les émotions, est considéré comme relevant d'une « auto-évaluation » puisque c'est l'enfant lui-même qui colorie le smile après avoir choisi (seul ?) celui qui rend compte de la qualité de son travail. Cette pratique, très usitée dans la sphère sociale (et rendue universelle via internet) mérite qu'on s'y attarde.
Pourquoi valider ainsi le travail des enfants ? On pourrait tout aussi bien mettre une note, ou une appréciation : bien, assez bien, inexact ... qui di-

raient la même chose. Mais les aspects ludiques étant fortement privilégiés, même en évaluation, les marquages par les smiles sont légitimés car ils correspondraient, aux dires de certains, aux attentes des enfants, à leur mode de fonctionnement et s'avèreraient bien plus porteurs de sens que les notes.
Que ce soit à l'aide de notes, d'appréciations, ou de smiles, il s'agit là d'une évaluation contrôle qui codifie le résultat et, quelle que soit sa forme, elle a pour objectif d'établir un constat mais également de faire passer un message aux récepteurs de ce travail. Les smiles sont d'usage facile, ils « parlent » rapidement, de façon imagée et ciblent en priorité les enfants. Mais le message ainsi transmis pose cependant problème : s'il signifie à l'enfant le résultat de son action, il indique surtout **l'effet** que produit son travail sur l'enseignant, ce dernier étant, selon le codage, content ou pas content ou désappointé.
La critique la plus forte qu'on peut faire à cette pratique c'est bien le signal affectif qu'elle dissimule, car, pour l'enfant, ce n'est pas le travail lui-même qui est évalué, mais le degré d'amour qui le relie à l'enseignant par ce biais. On oublie que pour ces jeunes enfants, un amalgame, une relation s'établit entre ces affirmations : je réussis, je fais bien, je suis gentil, on m'aime, et *a contrario* : j'échoue, je fais mal, je suis vilain, on m'aime pas. Les plus méritants seront aimés parce que le maître est content : c'est leur personne qui devient un bon ou mauvais élève. C'est bien sûr un ressenti de la part des enfants et non une réalité observable.

Les enseignants qui utilisent cette forme d'évaluation pensent que les enfants n'en sont pas pour autant traumatisés et qu'ils comprennent ce qu'il en est, *« on leur explique et ils savent ce que ça veut dire »*. J'espère bien que le codage n'est pas proposé sans explicitation !

De mon point de vue, par cette pratique, on finalise l'évaluation d'une façon bien plus contestable que par le marquage proposé par l'institution : « acquis, non-acquis, en cours d'acquisition », les smiles qui rajoutent une dimension affective à un constat tout aussi standardisé, sont-ils vraiment nécessaires ?

L'évaluation en classe : une "interaction formative"

Ceci ne doit pas occulter ce qui se passe au quotidien, dans l'intimité de la classe, lorsque l'enseignant entre en interaction avec ses élèves à propos des tâches scolaires. On peut rendre cette évaluation créatrice d'évènements fructueux pour les apprentissages en initiant une situation particulière qui va réactiver le processus d'apprentissage plutôt que de se limiter à constater le résultat de l'action.

Des travaux empiriques ont ouvert une autre voie sur cette question de l'évaluation, et proposé des situations de communication où l'on retrouve la tendance actuelle qui privilégie une évaluation interactive créatrice de sens, s'opposant en cela à une évaluation « correctrice », qui vise à réduire les erreurs, au lieu de proposer une analyse réflexive sur l'action et sur l'objet de savoir. Or, réussir la tâche n'est pas, *ipso facto*, synonyme de compréhension ni de régulation de processus.

Il est possible « d'enrôler » les élèves de maternelle dans une pratique d'évaluation centrée sur leur fonctionnement propre et basée sur l'analyse collective de l'activité, par le partage des critères d'évaluation et de réalisation, ce qui a été nommé à une époque, évaluation formatrice. L'exercice achevé, l'enseignant rappelle la consigne, décrit (ou fait décrire) le résultat attendu, le met en relation avec les objectifs d'apprentissage et expose les critères d'évaluation, les élèves vont alors examiner leur travail à l'aune de ces critères qu'ils s'approprient peu à peu. C'est une évaluation collective, tous les élèves concernés par la tâche y sont associés, elle est partagée avec l'enseignant. Par la suite seront examinées et comparées les diverses procédures utilisées pour résoudre cette tâche afin définir avec l'enseignant, les savoirs faire adaptés en relation avec l'objet d'apprentissage.

Ceci demande du temps, mais est éminemment plus formateur qu'une simple validation du type : *« c'est bien tu as réussi »*, ou bien : *« tu t'es trompé, il faut recommencer ... ».* Cette pratique est une avancée considérable, car l'évaluation devient alors un moteur pour les apprentissages. Se crée ainsi un espace discursif, qui s'appuie sur la mise en rapport de la consigne et de l'évaluation, de l'objet de savoir et de la tâche, ce qui, *in fine*, donne du sens aux actions réalisées, aux apprentissages visés et aux régulations attendues.

En conclusion

La pratique de l'évaluation est non seulement légitime mais aussi indispensable, en maternelle comme ailleurs. Il faut simplement faire la distinction entre l'évaluation-bilan et une évaluation que

l'on souhaite formative, conçue comme une aide aux apprentissages.

Signifier la réussite ou les échecs à l'aide de marques concrètes n'a de sens que si ces informations sont l'aboutissement d'un travail collectif sur l'activité des élèves, en prenant garde toutefois à la dimension affective si prégnante chez le jeune enfant.

Ce qu'il faut, c'est repenser les relations entre pédagogie et développement, entre apprentissage et évaluation, dans des situations interactives. Mais toute situation scolaire, aussi interactive soit-elle, ne suffit pas à elle seule à être créatrice de sens, la logique de l'élève n'est pas calquée sur celle de la situation ni sur celle de l'institution. C'est pourquoi les situations scolaires ont à prendre en charge le développement des fonctions psychiques, les processus de prise de conscience et de conceptualisation, et ne pas se limiter à initier la réussite ou à se mettre en conformité avec les attentes de l'institution.

Il ne s'agit pas d'apprendre à faire mais d'apprendre à « penser le faire » dans un contexte où la communication didactique prend le pas. Pour illustrer ceci, je cite Vygotski qui caractérise ainsi l'âge préscolaire : *« l'enfant de cet âge passe à un tout nouveau type d'activité (...) des rapports tout à fait originaux apparaissent entre la pensée et l'action, en particulier la possibilité de réaliser concrètement un projet, la possibilité d'aller de la pensée à la situation, et non pas de la situation à la pensée. »*

L'évaluation peut jouer ce rôle si elle est considérée comme une « interaction formative » au service de la construction du rapport au savoir, du rapport aux activités et aux apprentissages, intégrée au processus d'apprentissage, car la culture de l'évaluation ne peut se réaliser indépendamment d'une culture de l'apprentissage.

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou,
in L'école maternelle aujourd'hui,
Cahiers Pédagogiques n° 456, octobre 2007

Evaluation et différenciation, dès l'école maternelle ?

Dominique Valentin

Nous pourrions aborder les concepts d'évaluations et de différenciations au pluriel, tant ils sont riches et recouvrent des réalités différentes. Mais trop souvent l'évaluation n'est perçue que comme une façon de laisser des traces écrites et de compléter des livrets de compétences, et la différenciation comme un remède à un apprentissage manqué !

Et si évaluer, c'était d'abord écouter les réactions des enfants, les regarder agir, prendre note des difficultés rencontrées et non « mesurer » leur niveau ? De quel niveau parlons-nous d'ailleurs ? Par rapport à quelles normes ? Et pour qui ? Que comprend un enfant aux « petits bonshommes qui rient ou pleurent » que l'on met sur les batteries de fiches qu'il remplit ? Que **signifient-ils pour lui** ? *« C'est parce que c'est pas bien. »* ou *« c'est parce que la maitresse n'est pas contente ! »* Mais que peut-il faire de ce constat ? Qu'est-ce qui n'est « pas bien » ? Comment va-t-il progresser à partir de ce verdict ?

Lorsque l'enfant est confronté à une situation auto-validante, il sait s'il a atteint le but fixé et n'a besoin d'aucune évaluation supplémentaire. L'enseignant, quant à lui, peut noter l'évolution des attitudes, l'acquisition de telle ou telle compétence, la disponibilité des compétences dans de nouvelles situations où elles seront utiles. Quand il essaiera de rendre compte aux parents des progrès ou des difficultés de leur enfant, il pourra le faire de façon contextualisée, locale, en évoquant les situations que l'enfant a travaillées. Poser un verdict général tel *« de grosses difficultés en numération »* est souvent incompréhensible pour ces parents : Qu'est à dire ? Que faire pour aider cet enfant ?

Si au contraire l'enseignant dit : *« Martin a compris comment compter, il sépare bien les objets déjà comptés, il dit bien un mot-nombre pour chaque objet mais sa suite numérique ne va pas assez loin : après 12 il se trompe. Il faudrait compter avec lui dans des situations de la vie quotidienne et bien écouter ce qu'il dit après 12 »*, les parents ont à la fois compris la nature des difficultés de Martin et comment y remédier.

Bien sûr, cet exemple est relativement simple, mais je crois que nous pouvons –nous devons- tous retravailler notre façon d'évaluer de manière à lui donner une place essentielle au cours de l'apprentissage, au lieu d'en faire une activité "en plus" qui prend beaucoup de temps aux enseignants les plus consciencieux sans en rendre les services que tous en attendent.

Et si l'évaluation s'est faite dans les conditions qui viennent d'être décrites en cours d'apprentissage, la différenciation pourra se mettre en place chaque fois qu'elle sera nécessaire, parfois pour préparer la prochaine situation et non toujours en remédiation d'un échec, pour que tous les enfants puissent avancer à partir de là où ils sont et non de là où ils devraient être.

Dominique Valentin,
Découvrir le monde avec les mathématiques (cycle 2),
Hatier, 2005

La note : claire, juste et exigeante ?

Olivier Maulini

Olivier Maulini est Docteur en Sciences de l'éducation, et professeur à la Faculté Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. L'article ci-dessous développe des arguments face à un projet de votation populaire visant le rétablissement des notes chiffrées à l'école (les « initiants » étant les personnes à l'origine de ce projet de référendum d'initiative populaire).

Faut-il être pour ou contre le débat « *pour ou contre les notes* » ? D'un côté, on se dit que l'essentiel n'est pas là. Que la différence entre « *3, 4, 5, 6* », « *A, B, C, D* », « *assez bien, bien, très bien* » ou « *très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant* » ne vaut pas une guerre. Que le monde vit des conflits plus graves. Et qu'il n'y a décidément que la Suisse pour charger le peuple de légiférer sur la pêche à la ligne, les alambics et les livrets scolaires des enfants. Mais on sent aussi que la note est le sommet d'un iceberg, et que les querelles de surface peuvent exprimer (ou cacher) deux projets pédagogiques bien différents. Petite revue des arguments et question subsidiaire : qui est exigeant ?

Dans la querelle sur le notes, les initiants eux-mêmes semblent hésiter. Ils disent que l'évaluation est la clef de voûte de l'innovation, et qu'en votant contre les appréciations, on fait barrage aux pédagogies actives, au socio-constructivisme, au laxisme, au nivellement par le bas, à la réformite et même à l'OMC. Mais ils disent aussi qu'ils ne veulent pas revenir à "*l'école de grand-papa*", et que l'évaluation formative, les portfolios, les commentaires écrits et les entretiens avec les parents sont des progrès intéressants quand ils s'ajoutent aux instruments existants. Alors, pourquoi pas un compromis ? Pourquoi pas des informations régulières et une ou deux notes de temps en temps ? La solution serait bien helvétique, donc improbable en la circonstance : comment trouver un tel arrangement quand on prétend que sauver les notes c'est sauver les chiffres, les lettres et la République ?

Il va donc falloir trancher. Et soutenir l'une ou l'autre option : une école qui note ou une école qui annote. Il va falloir le faire sans dramatiser mais sans négliger non plus l'importance du changement. Ce qui est intéressant, avec la politisation du débat, c'est que les opposants sont maintenant des proposants, et que leurs arguments mis bout à bout peuvent nous aider à distinguer les camps. Prenons ces arguments un à un, et voyons ce que la pointe de l'évaluation dit de l'iceberg éducation.

Un message aveuglant : la note n'est pas claire

Premier argument : « *la note est claire* ».

4, c'est plus que 3 et moins que 5. Les enfants l'ont compris très tôt, leurs parents le savent depuis longtemps. Il n'y a pas d'ambiguïté sur ce point. Pourquoi dire « *cet objectif est en voie d'acquisition* » au lieu de dire « *trois et demi* » ? N'est-ce pas se complaire dans le jargon et brouiller la communication ? Il faut le reconnaître : si l'objectif, c'est de situer l'élève sur une échelle d'excellence, autant numéroter les paliers. Les thermomètres ne disent pas « *température en voie d'augmentation* ». Ils disent 37,2 ou 39,8, et le malade est fixé sur sa santé. Ou plutôt, il est fixé sur sa fièvre, ce qui n'est pas à comparer. Car la note, d'abord, n'est pas fiable. Les recherches ont montré que certains maîtres sont cinq fois plus sévères que d'autres. La même copie vaut parfois 3 sur 20, parfois 16 sur 20. Pour obtenir une moyenne non aléatoire, il faut 13 examinateurs en mathématiques, 127 en philosophie. On prédit mieux un résultat en connaissant le correcteur que le candidat. La note n'a rien d'objectif. Elle ne mesure pas, elle transmet un message. Et ce message n'est pas clair : parce qu'il est arbitraire, mais surtout parce qu'il ne dit pas ce qu'il faut faire. Le plus difficile, en pédagogie, ce n'est pas de savoir si l'élève sait ou ne sait pas lire. On s'en rend compte sans règle graduée. Le plus difficile, c'est de savoir où sont ses difficultés et comment on pourra y remédier. En passant de la notation à l'annotation, l'école ne devrait pas être moins claire. Elle devrait l'être plus. Elle devrait montrer, commenter, expliquer, bref, éclairer ce que la note laisse dans l'ombre : les objectifs à atteindre, les obstacles à dépasser, les moyens d'y arriver. On va chez le médecin pour qu'il nous aide à guérir. S'il ne fait qu'égrener des nombres alors qu'on souffre le martyr, il n'est pas rassurant, il est incompétent. A elle seule, la note n'est pas claire. Elle est aveuglante.

Une alarme sans sortie : la note n'est pas universelle

« *C'est vrai, la note est réductrice. Elle est moins éclairante qu'un complet diagnostic. Mais au moins, elle est universelle.* »

C'est le deuxième argument des initiants : 4 est un chiffre arabe, mais il est compris à Lausanne, à Lisbonne, à Zagreb et à Kinshasa de la même façon. Entre les langues, il ne fait pas de différences. Oui, il est indifférent aux différences, et c'est bien là le problème. La note alarme tous les parents (« *les résultats de votre enfant sont insuffisants* ») et elle laisse ceux qui le peuvent trouver la sortie. A maints égards, la note est pratique. C'est un signal qu'on envoie aux familles et qu'elles peuvent décoder sans traducteur, sans médiateur, sans même l'instituteur. Mais il y a deux sortes de familles : celles qui s'en tiennent là, qui signent les travaux et les livrets, qui se réjouissent des bonnes notes et qui subissent les autres ; et il y a les familles qui vont plus loin, qui analysent les besoins de l'enfant, qui discutent avec le maître et qui offrent un soutien personnalisé à la maison. Les familles d'enseignants, par exemple, n'ont pas besoin d'explications. Les notes leur suffisent. Pour le reste, elles font comme les médecins : elles se soignent toutes seules. Mais les autres ? Que pouvons-nous faire pour qu'elles déchiffrent, non seulement que l'enfant a de mauvaises notes, mais pourquoi il a ces notes et comment il pourrait faire mieux ? Le défi, là encore, c'est de passer d'une clarté à l'autre. De démocratiser les moyens de s'inquiéter, mais aussi ceux de comprendre et de lutter. Renoncer aux commentaires sous prétexte que certains immigrés n'entendent rien à ces subtilités, est-ce une marque d'attention ou de mépris ? Dans les écoles des cités, les maîtres ont inventé mille manières de discuter avec les familles qui ne parlent pas le français, y compris

en impliquant les enfants, les voisins, les associations. A ce niveau d'ambition, la note n'est pas universelle. C'est un abandon.

Un mauvais numéro : la note ne respecte pas l'élève

« *D'accord, la note n'informe ni l'enfant ni ses parents. Elle ne leur dit pas ce qu'ils peuvent faire pour inverser le mouvement, mais au moins, elle respecte l'intimité de l'élève* ».

C'est le troisième argument : l'évaluation formative, c'est peut-être l'idéal, mais comment parler des compétences d'un enfant, de ses performances, de son comportement face au travail scolaire, de ses refus ou de ses angoisses sans toucher à son for intérieur ? Évidemment, il est plus simple de se taire que de parler. La parole n'est jamais neutre, et tous les mots peuvent blesser. Mais d'abord, "*un*" est un mot autant qu'un chiffre. Dans les règlements, on voit qu'il signifie "*mauvais*". On peut dire que ce n'est pas la personne qui est mauvaise, seulement ses travaux. Mais que pense l'élève en échec, celui qui est noté "*insuffisant*" ou "*médiocre*" dix années durant ? Que ce n'est pas grave, que le maître ne le juge pas, qu'il ne juge que ses travaux ? Ou que c'est lui qui est nul, et qu'il l'est depuis trop longtemps pour ne pas l'être définitivement ? C'est un fait avéré : les élèves mal notés ne sortent pas indemnes de l'école. Ils restent convaincus, parfois pour la vie, qu'ils sont "*bêtes*" et "*incapables d'apprendre*". Si l'école doit leur parler au lieu de les noter, ce n'est pas pour ajouter l'intrusion à la déqualification, mais pour chercher avec eux les moyens de faire mieux. Quel pédiatre, au fond, protège vraiment nos enfants : celui qui s'en tient à la pesée du matin, ou celui qui se mêle de leur alimentation, et qui prend le risque de nous conseiller les légumes au lieu des bonbons ? Nous pouvons bien sûr refuser le remède, mais au moins le ferons-nous en connaissance de cause. Dans tous les cas, la discussion est utile. Elle reconnaît la valeur d'autrui. En plaçant la communication sous le seul empire du chiffre, la note ne respecte pas l'intimité de l'élève. Elle le traite comme un numéro.

Un juge au lieu d'un entraîneur : la note n'est pas une préparation

« *Soit, la note n'est pas indolore. A force d'être mauvaise, elle peut provoquer du dégoût, de la souffrance, de la résignation. Mais au moins, elle prépare à la vie adulte.* »

C'est le quatrième argument : le monde n'est pas tendre. Autant y préparer les enfants. Des classements, des compétitions et des échecs, ils en vivront d'autres. Il ne faut pas les élever dans un cocon. On pourrait débattre de cette fatalité, et se demander si le rôle de l'école, c'est d'instaurer très vite le salaire au mérite, ou de résister à la lutte de tous contre tous en privilégiant la coopération, l'entraide et la solidarité. Mais le problème n'est pas seulement là. Dans tous les domaines, y compris les plus sélectifs, personne ne confond le moment de la préparation et celui de la compétition. Les patineuses et les gymnastes, par exemple, ne pensent qu'aux notes. Elles veulent gagner le quart de point qui les hissera en haut du podium. Mais à l'entraînement, elles ne veulent pas gagner : elles veulent apprendre. Quand vous manquez vingt fois de suite la même barre asymétrique, et que vous tombez lourdement sur le sol en pleurant de rage et de douleur, quel est le meilleur entraîneur : celui qui crie « *deux et demi ! recommence en t'appliquant !* » ou celui qui donne po-

sément des conseils et des explications ? Même dans un monde ultra-concurrentiel, la note n'est pas une préparation. Aux Jeux Olympiques, les juges sévissent après le concours, pas avant.

Un salaire au mérite : la note ne répond pas à un besoin

« *C'est entendu, les sportifs n'apprennent pas grâce aux notes. Mais tout le monde n'est pas Nadia Comaneci. Ils sont rares les enfants qui visent l'or à la dictée de Pivot. La note est nécessaire pour ceux qui n'apprennent pas spontanément. Elle répond à un besoin de l'élève.* »

Le dernier argument est paradoxal, donc quasiment imparable : il y a peut-être mille raisons de supprimer les notes, mais les élèves en ont trop l'habitude. D'abord, il y a les bons élèves, ceux qui aiment les bonnes notes. Et puis il y a les autres, ceux qui ne travaillent « *que si il y a une note.* » " Je suis forcé de frapper mon fils, dit le père, sinon, il n'obéit pas ! " On connaît la suite de ce genre de débat : la gifle est peut-être la solution, mais si elle ne l'est pas, c'est que c'est elle le problème. Si les élèves travaillent "*pour la note*", est-ce leur faute ou celle de la note ? C'est peut-être là que divergent pour une part deux projets politiques, deux conceptions non conciliables de la formation des enfants. « *Bonnes ou mauvaises notes, rangs, punitions, concours, prix... Il est entendu que, dans l'école de demain, tous ces expédients seront mis au rancart,* disait **Claparède**. *L'intérêt, tel sera le grand levier qui dispensera des autres.* » Une école sans note, c'est une école qui cherche ailleurs des leviers pour enseigner. Il y a d'un côté la pédagogie bancaire que dénonçait **Paulo Freire** : « *chaque apprentissage mérite salaire* ». Et il y a en face une autre école, qui pense que l'apprentissage c'est le salaire, et où les élèves réussissent parce qu'ils comprennent ce qu'ils apprennent et pourquoi ils l'apprennent. Bien sûr, tous ne trouvent pas ces compétences au berceau. C'est pour cela qu'il faut les enseigner. Lutterons-nous contre les inégalités en mal notant ceux qui sont mal nés ? Nous apprenons à manger, à marcher, à parler et à penser sans recevoir de notes, et sans non plus en demander. Qu'on soit pour ou contre l'innovation, il faut bien l'avouer : la note ne répond pas à un besoin. Elle le crée.

Égalité décrétée, égalité concrétisée : qui est exigeant ?

La note ne vaut pas une guerre. Claire, universelle, neutre, stimulante ou exigeante, elle ne l'est guère. Quand un élève n'apprend pas, qu'est-ce qui est, pour lui, pour ses parents et pour ses enseignants, le plus exigeant : prendre note de l'échec et s'y résigner, ou tout faire pour progresser ? Bien sûr, la différence n'est pas si nette. Aider l'élève, c'est aussi lui dire sans détour qu'il n'a pas atteint l'objectif. Mais justement : c'est le souci principal de la nouvelle évaluation. Au lieu de disperser les élèves autour d'une moyenne (un quart devant, deux quarts au milieu, un quart derrière), elle fixe **le même objectif pour tous** et elle insiste jusqu'à ce qu'il soit atteint. **Plus claire et plus exigeante**, elle est aussi **plus juste**. Les écarts, elle ne les constate pas. Comme dit la loi genevoise, elle **tend** à les corriger.

Les initiants pensent que la note est juste parce qu' « *elle attribue la responsabilité de l'évaluation au maître, comme elle attribue la responsabilité du travail à l'élève* ». Voilà la ligne de démarcation. Il y a bien deux écoles, une avec et une sans les notes. Côté pile, une école qui **décrète** l'égalité : le savoir est transmis, les élèves

doivent le mémoriser et le maître l'atteste avec une note. Côté face, une école qui lutte pour **concrétiser** l'égalité : quand l'apprentissage ne vient pas, on en "*prend note*", bien sûr, mais on ne s'en tient pas là. Évaluer les progrès et travailler à progresser, le maître et l'élève ne le font pas chacun de leur côté. Ils avancent ensemble, en partageant les responsabilités. Ils se fixent des buts, ils font des bilans, ils corrigent leurs erreurs, ils font tout pour atteindre le seuil de compétence (lire, écrire, calculer, argumenter, raisonner) qui donne vraiment accès à la citoyenneté. Dans un monde de plus en plus complexe, ces compétences ne sont pas subsidiaires. Elles sont nécessaires. Lorsqu'elles manquent à un élève, on ne peut pas éternellement le faire redoubler en notant qu'il a échoué. Observer toujours le même défaut et recommencer le mur à zéro : exigence ou indigence du maçon ?

Il y a deux sortes d'égalités, dit le prix Nobel **Amartya Sen** : celle des droits (abstraits) et celle des capacités (concrètes). Qu'est-ce que le droit de vote pour l'illettré ? Un droit théorique, qu'on exerce mieux quand on sait lire. L'école publique est une grande invention. Elle a donné à chaque enfant – garçon ou fille, riche ou pauvre, noir ou blanc - les mêmes droits : le droit d'étudier, le droit d'apprendre, le droit d'être noté. Mais son projet ne s'arrête pas là. Le projet de l'école, c'est de passer de l'abstrait au concret, des droits théoriques aux capacités pratiques. En entrant dans l'école, les élèves sont *théoriquement* égaux. Mais en sortant, ils devraient l'être *pratiquement*. Ils devraient avoir les capacités qui *concrétisent* leurs droits parce qu'elles leur permettent de les exercer. Dans les débats d'aujourd'hui, la note est au sommet. Mais dans le fond, deux politiques s'opposent : celle du *décret* et celle du *concret*.

Concrètement, on ne resserre pas une volée en reléguant les élèves des derniers rangs. Dans les gymnases roumains, les écoles neuchâteloises ou les collèges finlandais, les standards de réussite sont élevés, mais on se passe des notes parce qu'on distingue deux temps : celui de l'entraînement (formation) et celui du jugement (compétition). En 1910, les petits Genevois recevaient 130 moyennes par année d'école primaire : une par mois pour le comportement, la composition, la gymnastique, et ainsi de suite dans 13 disciplines. Chaque leçon se terminait par une récitation, et chaque récitation par une note. Pendant un siècle, la courbe n'a cessé de baisser. En 1981, les prix ont été supprimés. En 1992, il restait cinq moyennes par trimestre. Cela fait des années qu'on apprend les sciences, le chant ou l'allemand sans recours aux chiffres (avant leur retour massif au Cycle d'orientation). Et demain ? « *Si tu ne sais plus où tu vas, regarde d'où tu viens* » disent les Africains.

L'histoire de l'école semble une marche hésitante mais constante vers *plus* de formation et *moins* de sélection, *plus* de concret et *moins* de décret, plus d'annotation et moins de notation. Aujourd'hui, nous avons peur de ces audaces. Le monde est de plus en plus libéralisé, et certains pensent que nous restaurerons l'autorité et la justice en revenant sur nos pas. Évidemment, c'est un choix. On peut conjuguer le progrès social au futur antérieur. Et former les jeunes via la course aux bonnes places et l'élimination des plus faibles. Mais il ne faut pas se plaindre ensuite s'ils confondent l'école et Star Academy.

Olivier Maulini,
L'Educateur, revue suisse romande,
14 mars 2003,

La constante macabre de l'échec

(selon) ***André Antibi***

Professeur à l'université Paul Sabatier de Toulouse, où il dirige le laboratoire de didactique, André Antibi est l'auteur de « La constante macabre » paru en 2003 (Math'adore-Nathan).

La **constante macabre**, c'est le **pourcentage constant d'élèves en échec** qui est **indispensable** pour que le fonctionnement de **l'école paraisse crédible** aux yeux de ses acteurs et de ses utilisateurs.

Pour André Antibi, le taux constant d'échec scolaire n'est donc ni une fatalité ni une malheureuse conjoncture répétitive, mais bien un dysfonctionnement inhérent au système lui-même.

Les recherches qu'il a menées sur le sujet font apparaitre un phénomène inconscient et irrationnel, mais bien intégré par les enseignants pour qui il serait anormal que tous les élèves d'une classe réussissent une même épreuve, même s'ils maitrisent effectivement les apprentissages évalués.

Pour André Antibi, ce phénomène se rencontre à toutes les étapes du parcours scolaire, de l'école fondamentale à l'université. Toutefois certaines disciplines scolaires semblent y échapper : celles que le public a tendance à considérer comme "secondaires" (comme l'éducation physique, musicale ou artistique), et qui ne semblent pas un enjeu pour l'accession des élèves au niveau suivant. Paradoxalement, libérés du poids de la constante macabre, les enseignants de ces disciplines auraient davantage de chance de développer de réelles stratégies d'évaluation.

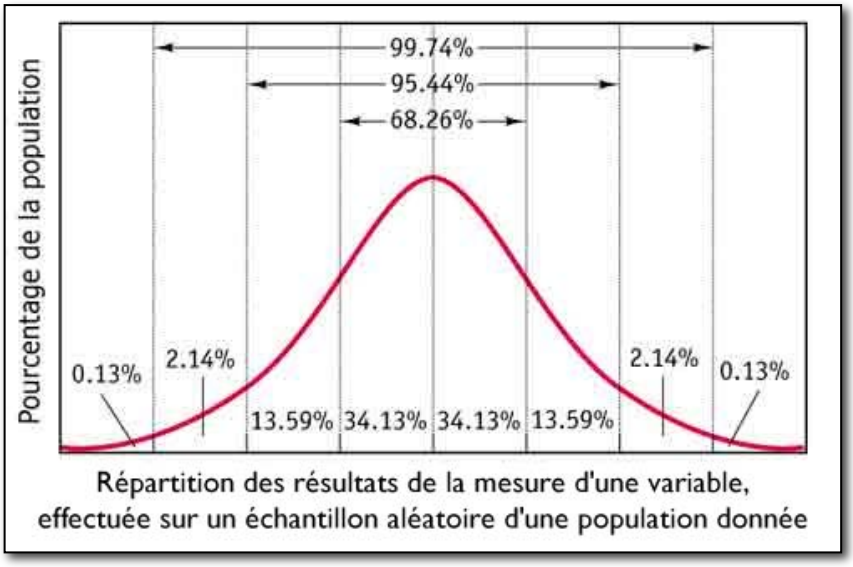
La constante macabre concerne tous les groupes, quel que soit leur "niveau". En effet, lorsqu'on réunit les meilleurs élèves en une seule classe, elle réapparait ensuite au sein-même de ce groupe : à terme, les résultats de ces élèves aux évaluations se distribuent à nouveau en plaçant une partie d'entre eux en situation d'échec.

Un phénomène inconscient

Une très grande majorité d'enseignants adhèrent, le plus souvent de manière inconsciente, à cette conception implicite de l'évaluation. Pourquoi ?

André Antibi y apporte une double explication, liée à deux confusions très répandues dans le monde de l'école :

1. **La confusion entre distribution statistique d'un phénomène naturel et résultats scolaires :**
   Lorsqu'on effectue la mesure d'une variable (par exemple, la taille d'une personne) dans un échantillon choisi aléatoirement au sein d'une population donnée (par exemple, les hommes adultes entre 20 et 25 ans), les résultats se répartissent selon une courbe en cloche (courbe de Gauss) : la grande majorité des individus mesurés se regroupent autour d'une valeur centrale, seule une petite proportion n'entre eux se situera vers les valeurs extrêmes, supérieures ou inférieures.Les enseignants auraient ainsi tendance à construire leurs évaluations pour que les résultats aboutissent à cette répartition, voire même à modifier des résultats inattendus (par exemple, en changeant la pondération des notes) pour qu'ils épousent les formes de cette courbe.



Répartition des résultats de la mesure d'une variable, effectuée sur un échantillon aléatoire d'une population donnée

   Ce qu'ils oublient, c'est qu'ils ne mesurent pas la distribution statistique d'une variable naturelle sur un échantillon choisi aléatoirement ... mais bien le résultat d'actions orientées vers un objectif précis (les activités d'apprentissage), sur un groupe organisé dans ce but (les élèves ayant suivi ces activités). Il n'est donc que normal, dans ces conditions, qu'une majorité d'élèves atteignent la totalité des objectifs. C'est la situation inverse qui devrait être source de questionnement ...

2. **La confusion entre phase d'apprentissage et temps d'évaluation (sommative) :**
   Que tous les élèves d'un même groupe classe ne développent pas les compétences attendues au même rythme, quoi de plus naturel ? C'est la caractéristique-même de toute phase d'apprentissage : chaque apprenant suit un parcours singulier, fait d'avancées ou de ralentissements -voire de reculs- en fonction de paramètres cognitifs et affectifs personnels. Durant cette phase, la seule forme d'évaluation pertinente est l'évaluation formative, qui a pour but d'aider l'enseignant à mieux percevoir ces différences personnelles et à en tenir compte dans l'organisation du travail proposé aux élèves. Malheureusement, l'évaluation formative cède trop souvent -et trop tôt !- la place à l'évaluation sommative, qui a pour but de faire l'inventaire des acquis des élèves au terme de l'apprentissage.

   Ainsi, pour André Antibi, trop d'enseignants confondent phase d'apprentissage et temps d'évaluation sommative :

a. le plus souvent, parce qu'ils ne laissent pas suffisamment de temps à chaque élève pour apprendre. Ils ne peuvent donc que constater les différences individuelles, qui étaient déjà présentes dès le départ.
b. mais parfois aussi parce qu'ils évaluent des compétences qui n'ont pas fait l'objet de temps d'apprentissages organisés et explicites. Là aussi, les résultats de l'évaluation ne font que refléter les différences individuelles qui existent en-dehors de toute intervention pédagogique.

Comment sortir du problème ?

La constante macabre est caractéristique d'un mode d'évaluation centrée sur la comparaison des élèves entre eux (évaluation normative).
Pour y échapper, il est nécessaire de changer de paradigme en matière d'évaluation.

Cela suppose à la fois d'accepter un deuil, d'opérer un transfert et de faire un pari :

- **faire le deuil de chercher à savoir**, parmi les élèves, **qui est meilleur que qui ?**
- **transférer le point de comparaison** : situer la performance d'un élève en regard de ce qu'il est censé apprendre, et non par rapport aux résultats des autres. Pour les enseignants, ce transfert passe par la clarification et l'explicitation de leurs intentions, et par la traduction de celles-ci en critères d'évaluation explicites, communiqués aux élèves.
- **tenter le pari que chacun des élèves d'un groupe est en mesure de développer les compétences attendues pour tous les élèves de ce groupe,** aussi bien que les autres, si on lui laisse du temps pour apprendre.

Christian Watthez,
Evaluer sans comparer,
Avril 2010,
www.partagerdespratiques.be/enfantendifficultes

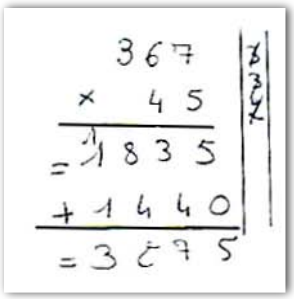
Changer l'évaluation : un exemple

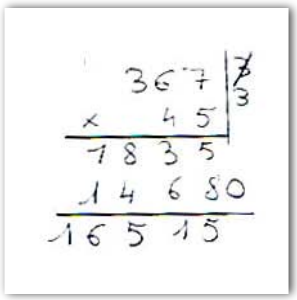
Christian Watthez

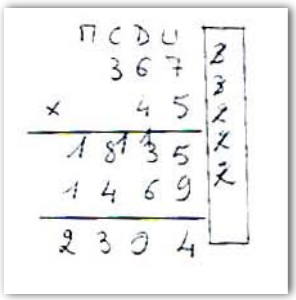
Petit exercice de docimologie

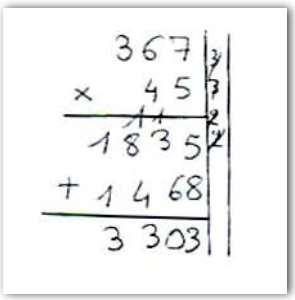
Changer les procédures habituelles de l'évaluation, cela commence par une prise de conscience.

> Au cours d'une séquence d'apprentissage sur l'algorithme de la multiplication écrite, 14 élèves de 4e année primaire (élèves A, B, C, D, ...) ont passé un petit test en effectuant chacun une multiplication écrite. Corrigez leur opération et donnez-leur une note comprise entre 0 et 5."









(voici quatre items parmi les 14 algorithmes à corriger)

Voilà la consigne donnée à 28 étudiants de 2e pédagogie primaire, ayant tous terminé un stage au cycle 3 (et ayant donc été confrontés au cours de celui-ci à des tâches de correction similaires).
Pour plus de "précision" dans la correction, certains d'entre eux ont souhaité pouvoir attribuer des demi-points, ce qui leur fut accordé.

Chacun ayant effectué la correction seul (c'est-à-dire dans les conditions où se trouve habituellement un enseignant pour effectuer ce travail), les notes attribuées à chaque élève ont été collectées dans le tableau ci-dessous.

Il reprend, pour chaque élève, la fréquence des cotes attribuées à sa production : l'élève A (1re ligne) a ainsi obtenu 1x la note de 1/5, 1x la note de 1,5/5, 12x la note 2, etc.).

Elèves	Notes attribuées											N. correcteurs
	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	
A			1	1	12	5	6	3				28
B	1		2	1	5	5	8	2	4			28
C					2	2	9	3	10	2		28
D					6	2	10	3	7			28
E			1	1	7	4	10	2	3			28
F			5	1	8	6	5	1	2			28
G	1		2		7	3	10	4	1			28
H					3	1	8	2	11	3		28
I							1	2	10	15		28
J			1	2	8	3	6	3	4	1		28
K	1		2		9	7	7	2				28
L		1	6	2	10	2	4	1	2			28
M					4	1	2	5	5	5	6	28
N	1		4	3	7	4	6		3			28

L'observation de ce tableau permet de dégager rapidement quelques constats :

- la dispersion des notes est frappante, alors qu'il s'agit d'une matière – le calcul écrit– où il y a habituellement peu de place pour la subjectivité dans l'interprétation des réponses.
- si l'on considère le seuil symbolique de réussite scolaire (5/10, soit ici la note de 2,5/5), seul l'élève "**I**" se situe au-dessus de ce seuil pour tous les correcteurs. Tous les autres sont en situation de "réussite" pour les uns, "d'échec" pour les autres.
- c'est également pour cet élève que les correcteurs ont les appréciations les plus convergentes. Lorsque les réponses sont correctes, le besoin de questionner les procédures habituelles d'évaluation se fait moins ressentir ...

Face à ces constats, la première question qui se pose est : *comment aboutir à une évaluation plus "juste" (parce que plus "objective") ?*

Expliciter les critères d'évaluation

Un passage obligé : prendre le temps d'expliciter ses propres critères d'évaluation.

> Reprenez vos notes de correction. Pour chaque élève, précisez les éléments qui ont guidé votre évaluation.
> Rassemblez ces observations en dressant la liste des éléments qui interviennent dans l'évaluation d'une multiplication écrite.
>
> Au départ de cette liste, construisez une grille d'évaluation, en formulant chaque critère retenu, de manière à ce qu'il soit :
>
> **observable et vérifiable :** on peut dire clairement que le critère est présent –ou absent– dans la réponse de l'élève.
>
> **positif :** le critère est-il présent? Si oui, c'est positif (exemple : "additionne correctement les produits intermédiaires" / contre-exemple : "se trompe dans ses calculs").

A titre d'exemple, voici une liste de critères qui peut être dégagée de ce travail :

1° L'élève estime correctement le résultat avant d'effectuer l'opération

2° il pose correctement l'opération à réaliser
- en ne se trompant pas dans la retranscription des nombres à multiplier
- en alignant correctement multiplicateur et multiplicande
- en écrivant clairement les chiffres, afin d'éviter toute erreur de calcul liée à une confusion

3° il calcule correctement les produits intermédiaires
- en ne se trompant pas dans les tables de multiplication
- en n'oubliant pas d'écrire les retenues
- en n'oubliant pas d'intégrer les retenues dans les calculs

4° il additionne les produits intermédiaires
- après les avoir alignés correctement (décalage d'un rang à chaque ligne)
- sans se tromper dans l'addition écrite.

Analyser les productions, dégager des constats, prendre des décisions pour la suite des apprentissages

Une fois les productions des élèves passées au crible de la grille de critères, des constats apparaissent, comme le montre le tableau ci-dessous.

Etapes	Critères	Elèves													
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Estimation	estime le résultat par calcul mental, au départ des nombres arrondis (multiplicateur et/ou multiplicande)	non évaluable ici													
Pose des termes de la multiplication	écrit les chiffres lisiblement (pas de confusion liée à l'écriture des chiffres)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	retranscrit les termes de l'opération (ne se trompe pas dans les nombres à multiplier)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	aligne correctement le multiplicande et le multiplicateur	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Calcul des produits intermédiaires	ne commet pas d'erreur de calcul mental (tables de multiplication)	-	+	-	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	-
	n'oublie pas les retenues et les place correctement (ici : dans «le couloir d'attente»)	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	+
	intègre correctement les retenues dans le calcul du produit intermédiaire	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+
Addition des produits intermédiaires	aligne correctement les produits intermédiaires (décale d'un rang)	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-	-	+	+/-	-
	ne commet pas d'erreur dans l'addition écrite	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	-
Réponse	réponse exacte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-

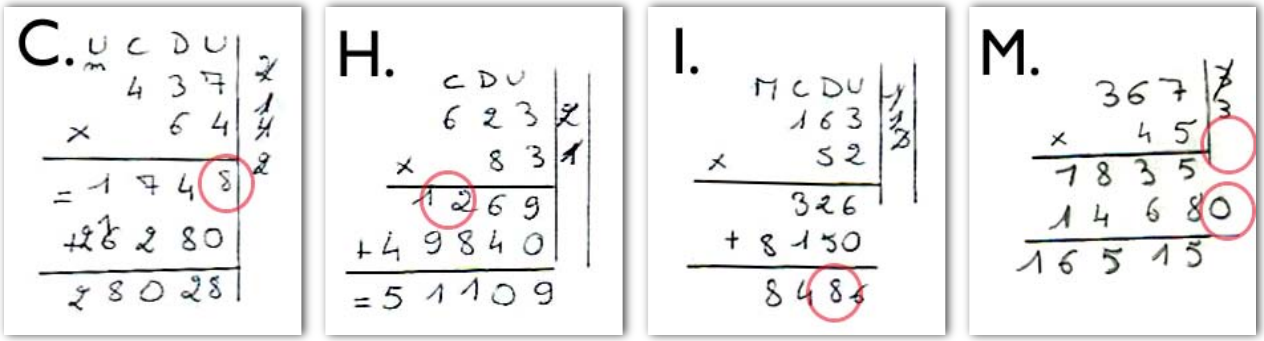
Ces constats peuvent être individuels ou collectifs, selon l'axe de lecture du tableau :

- une lecture "horizontale" permet d'apprécier, pour chaque critère, le degré de maîtrise de l'ensemble du groupe classe et d'en tenir compte pour l'organisation des apprentissages.
  Ainsi, l'enseignant peut décider de proposer une nouvelle séance d'apprentissage à tout le groupe (lorsqu'un critère ne semble pas maîtrisé par

la plupart des élèves), d'organiser un temps de travail en groupes de besoin (lorsqu'une partie seulement de la classe semble en difficulté), voire de prévoir des moments d'aide ou de travail plus individuels (cliniques, tutorat, entrainements différenciés ...).

Dans l'exemple proposé ici, trop d'élèves oublient encore de décaler le 2e produit intermédiaire, perdant de vue que le chiffre des unités de celui-ci est forcément un zéro puisqu'on multiplie des dizaines. Un nouveau temps d'apprentissage s'impose, pour les aider à comprendre à quoi correspondent les chiffres que l'on multiplie (numération de position).

- une lecture "verticale" permet de dégager le profil de chaque élève dans la maitrise de la compétence visée (et des compétences sollicitées), et donc de mieux cerner ses difficultés et ses réussites.
  Ainsi, parmi les 14 élèves évalués, les élèves **C**, **H**, **I** et **M** semblent bien maitriser l'algorithme de la multiplication écrite ... même si les trois premiers n'obtiennent pas la réponse exacte : leur erreur porte sur du calcul (table de



multiplication pour **C** et **H**, table d'addition pour **I**). Quant à **M**, il s'agit davantage d'un problème de mise en forme du calcul (il oublie d'écrire deux retenues mais les prend en compte, il n'aligne pas les produits intermédiaires mais décale d'un rang en ajoutant un zéro au deuxième).
A condition d'être attentifs à ces aspects, ces quatre élèves pourraient par exemple servir de tuteurs à ceux qui sont en difficulté.

Evaluer de cette manière, qu'est-ce ça change ?

La démarche d'évaluation par critères modifie profondément le vécu de l'évaluation à l'école. En effet, expliciter des critères d'évaluation (et s'en servir pour analyser les productions des élèves), cela ...

- amène l'enseignant à **clarifier ses propres attentes et intentions**, pour lui-même et, par ce fait, cela ...
- permet **une meilleure communication** de ces attentes et intentions (aux élèves, aux collègues, aux parents...)
- permet de **mieux réguler le processus d'apprentissage** en tenant compte du développement réel des compétences chez les élèves (évaluation formative, permettant une régulation collective ou différenciée)
- permet de **tendre vers une évaluation plus "objective"** (les variations entre correcteurs sont très fortement diminuées)
- permet d'**impliquer davantage les élèves dans l'apprentissage** : en

connaissant les critères d'évaluation, l'élève a davantage le sentiment de pouvoir contrôler la tâche dans laquelle il s'engage, ce qui a un impact positif sur son degré de motivation

- rend possible, la mise en oeuvre d'une **démarche d'auto-évaluation** par chaque élève et, par conséquent le **développement de l'autonomie** face au jugement de l'adulte (évaluation formatrice).
  A titre d'exemple, voici la grille d'autocorrection réalisée par un enseignant pour aider ses élèves à évaluer leur maitrise de l'algorithme de la multiplication écrite :
-

Savoir Calculer : grille outil pour la multiplication écrite (avec un multiplicateur à deux chiffres)	Fais une croix quand tu penses que tu as respecté ce critère
Critères de réussite	
1. Je pose l'opération	
Le multiplicande et le multiplicateur sont bien alignés	
J'ai écrit le titre des colonnes de l'abaque	
J'ai tracé la « salle d'attente »	
2. Je calcule le premier produit	
J'ai multiplié avec le chiffre des unités (du multiplicateur)	
J'ai vérifié mes tables de multiplication si je ne suis pas sûr(e)	
Je n'ai pas oublié les retenues dans la « salle d'attente »	
3. Je calcule le deuxième produit	
J'ai multiplié avec le chiffre des dizaines du multiplicateur	
Je suis donc passé directement à la colonne des dizaine. Pour cela, j'ai placé un zéro dans la colonne des unités	
Je n'ai pas oublié la retenue dans la « salle d'attente »	
4. J'additionne les deux produits :	
J'écris le signe « + »	
Je n'ai pas oublié les reports de l'addition	

Enfin -et surtout- cette démarche d'évaluation rend plus difficile la comparaison "linéaire" des élèves entre eux. Certes, cette comparaison reste toujours possible : il suffit pour cela de pondérer chacun des critères et de totaliser ces chiffres correspondants pour obtenir une note globale, pour chaque élève. Mais si l'on n'est pas en situation de devoir pénaliser les plus faibles ou récompenser les plus forts d'entre eux, **cela n'a aucun intérêt**.

Freins, obstacles, résistances au changement :

La démarche d'évaluation critériée n'est pas une idée neuve, bien au contraire ! Mais, malgré ses atouts indéniables, elle est quasi absente du paysage de l'école : dans la toute grande majorité des classes, c'est l'évaluation normative qui prédomine encore.

Pourquoi ?

Les raisons de cette résistance au changement des pratiques d'évaluation à l'école sont multiples. Certaines sont souvent exprimées consciemment par les enseignants, d'autres le sont moins.

Il y a le "dit" …

Voici quelques objections souvent formulées par des enseignants pour justifier le maintien du statu quo en matière d'évaluation.

"Séduisant, mais cela prend trop de temps"…

Préciser les critères que l'on utilise pour évaluer les productions des élèves, cela prend effectivement du temps, surtout si ce n'est pas encore une habitude. Ce temps est essentiellement consacré au travail d'explicitation et de formulation de critères qui sont déjà présents : tout enseignant qui évalue des productions d'élèves utilise un ensemble de critères mais le plus souvent ceux-ci sont implicites.
Accorder du temps à ce travail d'explicitation, c'est investir ce temps dans le processus d'apprentissage, pour l'améliorer (évaluation formative)...
Par ailleurs, une fois précisée, la grille critériée permet une belle économie de temps dans le travail de correction lui-même.

Enfin, à l'image des inspecteurs E. Lejeune et P. Pirlot[1] peut-être faut-il s'interroger sur le rapport qualité/quantité du travail de correction assuré au quotidien par chaque enseignant ?

> *« Trop souvent l'enseignant évalue sans rechercher les véritables causes des erreurs, sans même parfois les relever, les recenser.*
> *Pourtant, procéder de cette manière, en privilégiant les situations d'apprentissage, permettrait d'améliorer les résultats et de construire sur du solide.*
> *Il faut donc viser la qualité plutôt que la quantité.*
> *C'est en observant l'enfant au travail que l'on peut le mieux découvrir et comprendre les erreurs qu'il fait. »*
>
> *Eric Lejeune et Philippe Pirlot,,*
> *inspecteurs sectoriels de l'enseignement*
> *fondamental ordinaire en Communauté Française*

"C'est beau sur le papier, mais impraticable dans la classe" …

Observer le travail des élèves au crible d'une grille de critères, c'est bien une démarche complexe, difficile à mettre en oeuvre. Elle l'est d'autant plus que l'on prend en compte une multiplicité de critères à la fois.
Une piste intéressante consiste donc à cibler l'évaluation en ne la faisant porter que sur un ou deux critères à la fois. Cela s'impose lorsqu'il s'agit d'observer l'élève en situation plutôt que d'analyser l'une de ses productions écrites.
Si c'est une démarche nouvelle pour l'enseignant, peut-être est-il judicieux de l'expérimenter pour un apprentissage ciblé, selon la technique des "petits pas" ? Ne dit-on pas que *"le premier pas pour aller au bout du monde n'est pas plus grand que le premier pas pour aller au puits"* ?

"Avec ce système, on ne sait pas si on a réussi" …

L'évaluation critériée peut parfaitement remplir son rôle d'évaluation sommative et/ou certificative. Il suffit de déterminer les critères de réussite auxquels l'élève

[1] Eric Lejeune, Philippe Pirlot, Mathématiques en 3e et 4e années, communication réalisée dans le cadre des "Samedis de l'enseignement", 2007-2008

doit satisfaire pour qu'on puisse considérer qu'il maitrise l'apprentissage évalué. C'est à la fois plus transparent et plus exigeant que le seuil de réussite scolaire habituel (la moitié du total des points), dont on sait qu'il est tout le contraire.

"Les parents de mes élèves (et les élèves eux-mêmes) préfèrent des points" ...
La plupart des parents ressentent le besoin de comparer leur enfant à celui des autres : pour se rassurer, pour savoir s'il est dans la "norme"... et ce, surtout si leur enfant dispose de bonnes chances de réussite à l'école.
Ils souhaitent aussi retrouver dans l'école de leur enfant celle qu'ils ont connue ... et ce, surtout si elle leur a réussi.

Pour les enseignants, il n'est pas toujours facile de faire face à ces attentes légitimes (de parents) avec sérénité. Car cela pose la question de leur propre identité professionnelle : s'agit-il d'une "identité à la traîne", comme la définit Philippe Perrenoud[2], celle qui consiste à reproduire la société en s'alignant sur les attentes des utilisateurs de l'école ?

Ou s'agit-il de produire la société, en se positionnant clairement comme membres d'un corps professionnel qui a ses propres outils et son propre langage, qui peut argumenter ses choix et ses pratiques sur des documents professionnels spécifiques, tout en sachant les expliquer clairement et simplement à des non professionnels, comme peut le faire le médecin qui explique à l'un de ses patients le résultat des analyses médicales qu'il vient de recevoir ?

Il est vrai que pour beaucoup de parents, la communication de résultats de l'évaluation sous la forme de grilles de compétences est inopérante, car elle leur demande d'entrer dans un langage qui leur est hermétique. C'est pourquoi il est pertinent de distinguer les outils d'évaluation utilisés par l'enseignant de la communication qui en est adressée aux parents, comme le fait cette enseignante du cycle 2 [3].

... et le "non dit" :

Les freins au changement des pratiques d'évaluation sont parfois moins conscients. Ainsi, toute démarche d'évaluation critériée consiste pour l'enseignant à jouer "cartes sur table", en affichant clairement et ouvertement ses critères d'évaluation. Cette transparence est la condition qui permet de construire l'autonomie des élèves et de les impliquer dans le processus d'apprentissage. C'est elle qui leur donne du pouvoir ...
Or, partager le pouvoir dont on dispose, c'est accepter de le réduire, ne fût-ce que symboliquement. Et l'on sait qu'il s'agit souvent d'un enjeu caché des procédures d'évaluation à l'école.

Christian Watthez,
Evaluer sans comparer,
Avril 2010,
www.partagerdespratiques.be/enfantendifficultes

[2] Philippe Perrenoud, L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société ?, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1991
[3] Martine Meurant, Evaluer avec des mots, pas avec des chiffres, texte téléchargeable sur www.partagerdespratiques.be/enfantendifficultes (onglet « Des pratiques »)

Outil de pilotage ou pare-angoisse ?

Philippe Perrenoud

Parce que l'école sélectionne, fait réussir ou échouer, et donc exclut, les parents s'angoissent pour l'avenir scolaire de leurs enfants. Ils ont en permanence les yeux fixés sur les notes obtenues, sans remettre en cause la validité même de cette façon de mesurer les acquis. Faut-il alors supprimer les notes ? Comment utiliser autrement l'évaluation ?

Imaginez un restaurant gastronomique réputé dont les clients exigeraient d'être informés de manière continue de la manière dont progresse la préparation du plat qu'ils ont commandé.
Du coup, la moitié du temps de travail des cuisiniers consisterait à informer les clients, au détriment de la qualité de la cuisine…
Absurde ? Oui.

Mais c'est ainsi que fonctionne l'école. Une institution qui passe plus de temps à dire ce que savent les élèves qu'à les faire progresser. Pire, une institution qui s'habitue à ne savoir des élèves que ce qu'il faut en dire à leurs parents. Comme une médecine dont le principal objectif serait de produire des bulletins de santé. Comment en sommes-nous arrivés là ? En donnant au système éducatif un pouvoir de sélection, donc, croit-on, à tort ou à raison, de décision sur la vie des enfants et des adolescents.

Lorsque les parents confient leurs enfants à un centre de loisirs, un club sportif, une colonie de vacances, ils tiennent à avoir des nouvelles, à savoir « si tout se passe bien ». Mais ils n'ont pas l'impression que l'avenir de leurs enfants se joue chaque jour. Alors que l'école les inquiète, parce qu'elle détient les clés de l'avenir. Elle transforme nombre de parents en boursicoteurs angoissés qui ne quittent pas des yeux l'écran sur lequel s'affiche le cours de leurs actions.

L'échec et l'exclusion menacent l'avenir.

Il ne sert à rien de leur dire : *« Calmez-vous, faites nous confiance, tout va bien se passer. »* Du moins aussi longtemps que la sélection et l'exclusion resteront vivaces dans le système éducatif.
Paradoxalement, cette angoisse s'accentue alors que, depuis la création de l'école obligatoire, le niveau monte dans les pays développés. Plus aucun jeune n'est jeté dans la vie active à douze ans. Jamais, dans l'histoire, le système éducatif n'a fait autant d'efforts pour instruire chacun, par souci démocratique mais aussi par calcul : dans le monde post-industriel, l'ignorance ne paie plus.

La plupart des parents vivent cependant la scolarité de leur enfant
comme une longue marche, incertaine, pavée d'épreuves et de dangers. Sans doute parce qu'apprendre à lire, écrire et compter ne suffit plus, parce que les parents de classe moyenne rêvent pour leurs enfants d'études supérieures et de réussite sociale et définissent l'échec en fonction de cette ambition.

Dès lors qu'ils vivent la scolarité de leurs enfants sous la menace d'un échec, d'une exclusion ou simplement d'une relégation dans les filières secondaires sans avenir, il est normal que les parents se soucient de ce qui se passe en classe, épluchent les carnets scolaires, scrutent les indices avant-

coureurs d'un échec.

La guerre des notes n'a pas lieu d'être

L'attachement aux notes, au-delà de la familiarité avec ce système, tient d'abord au sentiment que ce sont des indicateurs clairs et précis des chances de réussite scolaire : si les notes sont bonnes, c'est que *«ça va»*, même s'il faut rester vigilant ; si elles baissent, il y a prise de contact avec les enseignants, surveillance accrue des sorties, des loisirs, des devoirs, chantage à l'argent de poche ou autres formes de pression. Si les notes passent durablement au-dessous de la moyenne, c'est le branle-bas de combat : admonestations, sanctions, répétiteur, psychologue, mise en école privée…

Quiconque connaît le mode de fabrication des notes scolaires sait qu'elles ne disent pas grand-chose du niveau réel de connaissances d'un élève, dans la mesure où elles le situent par rapport à sa classe. Le même élève aura de bonnes notes dans une classe faible et des notes médiocres dans une classe forte. Quant à la fiabilité et à la validité de ces « mesures », la docimologie a montré depuis des décennies leurs limites, y compris pour les épreuves du baccalauréat.
Peu importe : le maintien ou le retour des notes semble le seul antidote à l'angoisse des parents, habilement attisée par les antipédagogues et autres conservateurs qui déplorent la baisse du niveau et font de la notation chiffrée le garant de la qualité.
Faut-il se battre pour remplacer les notes par des appréciations qualitatives détaillées et complexes ? À quoi bon si les parents, au bout du compte, veulent simplement savoir si ça va ou non ?

Les médecins demandent aux patients de situer la douleur sur une échelle de 1 à 10 et cette indication sommaire joue parfaitement son rôle. La remplacer par une description clinique de la souffrance n'a pas d'intérêt si la seule chose qu'on veut décider, c'est s'il y a lieu ou non d'intervenir.

En pédagogie, une description plus clinique, qualitative, avec référence à des objectifs, des niveaux de maîtrise, des lignes de progression, n'a de sens que pour des destinataires qui veulent en savoir plus. Ce n'est pas le désir de la majorité des parents, qui n'ont pas les moyens d'interpréter de telles informations.

Bien entendu, une évaluation plus qualitative interdit les moyennes, les coefficients, les calculs au centième. Elle est, contrairement aux apparences, plus précise, moins fallacieuse que des nombres. Si les parents le comprennent et l'acceptent, la suppression des notes est une bonne chose. Si ce n'est pas le cas, pourquoi en faire un cheval de bataille ? D'autant que le combat est en général perdu d'avance, lorsque le classique amalgame « notes-savoirs-niveau-exigences- autorité » et la mauvaise foi des *lobbies* antipédagogiques viennent renforcer les angoisses des parents.

L'essentiel : piloter les apprentissages

L'enjeu est ailleurs : faire de l'évaluation un véritable instrument de pilotage des apprentissages. Faire en sorte qu'au fil des décennies, les enseignants soient de mieux en mieux armés pour comprendre les obstacles et les résistances aux apprentissages, évaluer de manière plus pointue tant les acquis que les manières d'apprendre.
Ne pas y parvenir serait la véritable défaite de la démocratisation des savoirs scolaires.

Le débat sur les notes ne fait que masquer cette question de fond : les professeurs savent-ils réguler de plus en plus finement les apprentissages de leurs élèves ? Non seulement reconnaître qu'ils s'éloignent de la trajectoire idéale, mais comprendre pourquoi et savoir que faire pour les en rapprocher ?

Je crains qu'il ne faille donner à cette question une réponse pessimiste. Il ne s'agit pas ici de savoir construire une épreuve, décompter des points ou des erreurs, pour

établir un barème puis mettre des notes. Il s'agit de cerner les acquis et le trajet d'un élève particulier, de comprendre pourquoi il est incapable de comprendre un texte simple, d'apprécier l'ordre de grandeur et la vraisemblance d'un résultat mathématique, d'ordonner ses propos ou de ponctuer correctement ses textes.

La connaissance du programme et l'art de faire la leçon ne suffisent pas. Un professeur ne peut évaluer de manière formative qu'en sachant assez précisément en quoi consistent les fonctionnements intellectuels à développer chez les élèves, leur genèse et ses conditions. Que l'enseignant juge un texte incohérent, un raisonnement simpliste ou un calcul erroné ne permet pas *ipso facto* de comprendre les modes de production en jeu, encore moins de les infléchir à bon escient.

Formation didactique pointue dans la ou les disciplines enseignées, connaissance approfondie des théories du développement et de l'apprentissage, maîtrise des outils d'observation et de dialogue métacognitif sont nécessaires pour faire de l'erreur un « outil pour enseigner » (Astolfi, 1997). Mais à quoi bon identifier et comprendre les obstacles, à quoi bon concevoir des stratégies, si l'on ne peut agir ?

L'observation formatrice n'a de sens qu'intégrée à une pédagogie différenciée.

Hors de l'école, on évalue essentiellement pour piloter l'action. Il arrive certes qu'un professionnel communique cette évaluation à ses supérieurs, à des collègues ou aux usagers, par souci de transparence, à des fins de contrôle ou encore pour mobiliser d'autres acteurs dans la résolution des problèmes.

L'école a hélas renversé l'ordre des choses. Elle évalue avant tout pour informer les parents. Nombre d'enseignants se satisfont donc de ce qu'ils pourront mettre dans le carnet ou traduire en notes. À croire que si tous les élèves étaient orphelins, l'école pourrait se passer d'évaluer !

Alors que l'expertise enseignante consiste d'abord, à mes yeux, à savoir dresser un bilan analytique des acquis, à mesurer le trajet parcouru, à identifier les obstacles et les résistances, à apporter des régulations.

Donner le projet et les moyens d'un « enseignement stratégique » (Tardif, 1992) devrait être une priorité de la formation initiale et continue… La guerre des notes empêche de s'attaquer à ce problème. Elle masque les vrais enjeux. Elle fait perdre du temps et de l'énergie au détriment de la lutte contre l'échec scolaire.

Philippe Perrenoud,
faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.
L'évaluation des élèves,
Cahiers Pédagogiques n°438, déc. 2005

Des signes pour communiquer

Bertrand Gimonnet

Analyse d'une note et de diverses modalités d'appréciation qui l'accompagne sur la copie : que disent-elles, à différents niveaux de communication, à l'élève à qui elles sont destinées ?

Dans un cours préparatoire, en feuilletant les cahiers des élèves, j'ai lu une marque d'évaluation qui m'a donné à penser. Il s'agissait d'un traditionnel exercice de dictée. La veille, l'enseignante avait étudié cinq phrases en classe avec ses élèves. Les élèves devaient revoir ces phrases avec leurs parents, le soir, chez eux. Et le lendemain, les cinq phrases furent dictées et écrites sur le cahier.
Ensuite, l'enseignante avait ramassé les cahiers pour les corriger et les évaluer.
Que voit-on dans la marge de ce cahier d'enfant de 6 ans ? Une note, une appréciation, un commentaire et un pictogramme.
Rien de moins.

Comme toujours, l'évaluation de cet exercice d'orthographe est inscrite au stylo rouge. Elle est cantonnée dans la marge du cahier dont elle occupe à peu près un tiers. Elle est donc bien visible, et même très voyante. L'évaluation est faite pour être vue. Elle s'expose à la connaissance de tous. Le premier élément qui apparaît dans le sens d'une lecture de haut en bas, c'est une note. On ne redira jamais assez combien la note d'évaluation envahit l'espace scolaire.

La note

Elle est ici symptomatique de cette quantophrénie pédagogique qui, dans l'ensemble du système éducatif, contraint les enseignants à valoriser les activités scolaires par un nombre de points. De plus, cette note, affichée sur dix, est entourée, comme pour bien signifier la primauté de ce premier élément de l'évaluation sur les autres. La précision au dixième, d'autre part, laisse perplexe. Lorsque l'on examine les erreurs commises par l'élève, il apparait qu'un seul mot était mal orthographié (le verbe assoir !), et que les graphies de deux mots étaient « incertaines » (soulignées par l'enseignante). Au vu de la note attribuée, il semble donc que ce défaut de compétence orthographique « coutait » ici cinq dixièmes de point. Ne disposant pas

du barème de notation pour cet exercice, je suppose que chaque erreur orthographique comptait pour un demi-point et que les approximations graphiques, compréhensibles au CP, n'étaient pas comptabilisées.

L'appréciation et son commentaire
Le deuxième signe d'évaluation est une appréciation traditionnelle de l'école élémentaire. Le « très bien » n'est pas ici transcrit sous sa forme acronymique TB. Il s'affiche plutôt triomphalement pour dire à l'enfant toute la satisfaction de l'adulte. L'indication suivante se présente sous forme d'un commentaire censé qualifier l'appréciation précédente. Cette proposition complète l'expression de la satisfaction de l'enseignante tout en soulignant les limites de cette satisfaction (presque !). Le point d'exclamation final semble vouloir ramener cette évaluation dans le registre de l'oralité, pour signifier à la fois la prise en compte de la réussite et la perception des erreurs, même si celles-ci sont minimes, mais aussi pour encourager au dépassement de ce défaut de perfection, toutes choses plus délicates à exprimer par écrit.

Le bonhomme

La dernière marque est un pictogramme, symbole bien connu des élèves des petites classes. Ici, le « bonhomme » est souriant sans que l'on sache véritablement qui, ici, est comblé par la réussite. L'élève, l'enseignante, une figure parentale ? Dans les faits, il s'agit d'un exercice d'orthographe réussi. Sans préjuger de la stabilité de la compétence de cet élève, on peut estimer que la performance présentée établit une certaine maitrise de la langue écrite.
L'enseignante a souhaité signifier cette maitrise à l'élève et à ses parents.
Cependant, on peut s'interroger sur la profusion de signes qui accompagne le désir de communiquer de l'enseignante.

Le savoir et le valoir

Sans vouloir forcer une interprétation qui exigerait, pour être légitime, des précisions supplémentaires sur la situation pédagogique à l'origine de l'évaluation ici étudiée, il est cependant possible d'émettre quelques hypothèses susceptibles d'éclairer l'acte même d'évaluer.
Manifestement, l'enseignante souhaiterait que son évaluation puisse tout dire. Sur l'exercice lui-même, sur les difficultés qu'il recélait, sur l'élève, sur l'enfant derrière l'élève, sur son propre désir d'enseignante de bien enseigner, sur son espoir que les élèves apprennent bien. Et tant de choses encore qui relèvent des mécanismes psychologiques les plus intimes de ce métier. On sait qu'aujourd'hui il existe à l'école une réelle pression évaluative, source d'angoisse et d'obsession chez les élèves. Mais cette contrainte affecte tout autant les enseignants.

Aujourd'hui, les doctrines qui prétendent promouvoir l'évaluation scolaire ambitionnent de porter des jugements sur la réalité et sur la qualité des savoirs, en vue de « piloter» le système éducatif. L'aspiration profonde des enseignants, elle, reste de contribuer à la construction des savoirs et non plus seulement à leur contrôle. Mais il semble bien que la forme scolaire ait conservé les traces historiques (dont les notes ne sont qu'un élément) d'une histoire de l'école pour laquelle le rapport aux apprentissages se structure en grande partie autour du mérite. Et le zèle avec lequel cette enseignante s'évertue à évaluer au mieux ses élèves par une production intensive de signes évaluatifs traduit une lutte intérieure qui se joue entre le savoir et le valoir. Dans leur espace pédagogique obligé d'évaluateur, les enseignants subissent l'emprise sociale

de la fonction d'évaluation qui cherche sans cesse à situer les élèves entre ce qu'ils savent et ce qu'ils valent. Parce que le désir d'absolu ne fait pas bon ménage avec l'évaluation scolaire, l'incertitude de cette posture d'évaluateur suscite, bien sûr, un malaise. Et l'on doit bien admettre qu'apprendre, dans notre école, c'est encore en permanence résoudre l'équation qui met en relation fonctionnelle les connaissances que l'on a et ce que l'on est.
Dans ce contexte, l'approche par compétences n'est peut-être pas la solution ultime de la question de l'apprentissage, mais on peut espérer qu'elle impulse une approche reconsidérée de l'évaluation scolaire en la débarrassant des fantasmes qui l'encombrent. Car, dans les temps qui viennent, pour que nos enfants deviennent des citoyens et des citoyennes accomplis, il nous faut leur apprendre à surmonter les illusions que produit l'évaluation scolaire : illusion d'un savoir clos, illusion des chiffres, illusion d'une détermination sociale indépassable, illusion d'une école qui classe plus qu'elle n'apprend. Et c'est aux enseignants d'engager cette mutation.

Bertrand Gimonnet
Professeur d'école, maitre formateur, Tours
Evaluer à l'heure des compétences,
Cahiers Pédagogiques n°491, sept./oct. 2011

Quand Elodie évalue la récitation de David

Marcelin Hamon

Un enseignant et sa classe de CE2 en ZEP négocient l'évaluation pour la rendre accessible. S'il n'est pas question explicitement de « compétences », c'est pourtant bien cela qui est au coeur des discussions.

Évaluer nécessiterait de trier et classer des élèves ? Force est de constater les doutes que je rencontre chez les parents d'élèves ou certains collègues lorsqu'une très grande majorité d'élèves a réussi une évaluation : les suspicions de laxisme ne sont pas loin ou, au mieux, la remise en cause de la difficulté des évaluations données.
Selon moi, l'évaluation n'est pas un piège où il doit y avoir des perdants et des gagnants. Et si évaluer permettait de savoir ce qu'un élève sait ou pas, de mesurer des progrès ? Et si c'était un outil pour l'enseignement ? Je cherche à me rapprocher d'une vision plus démocratique de la classe, en permettant à l'élève de mieux comprendre ce qui se passe, de s'impliquer davantage, notamment en rendant clairs les implicites de l'évaluation par la discussion.

Construire la grille tous ensemble
Pour commencer des activités sur l'oral (exposés, lecture à voix haute, récitation de poésie), nous discutons pour définir à priori ce que veut dire bien lire pour les autres, ou bien réciter sa poésie, ou bien faire un exposé. Le bilan des discussions constitue une première grille, assez brève.

- Je dois articuler ;
- Je dois faire une pause quand il y a une virgule ;
- Je dois m'arrêter quand il y a un point.

Quelques élèves volontaires se lancent. La classe observe leurs essais, qui sont modifiés et améliorés grâce aux remarques du groupe.

Les formulations doivent passer par *« je te conseille de... »*. Il s'ensuit des échanges sur les techniques, qui permettent d'affiner les grilles. C'est par la pratique et un regard critique sur cette pratique que la classe construit son outil. Elle clarifie ainsi la situation d'évaluation : il me semble plus efficace d'évaluer les élèves à partir de ce qu'ils peuvent percevoir et comprendre.
Voici la liste de critères finalement utilisée en fin d'année pour évaluer la lecture à voix haute.

- Je dois m'arrêter aux points et aux virgules ;
- Je dois parler comme les personnages (grand-mère, enfant, colère, surprise…) ;
- Je dois mettre le ton en faisant attention à la ponctuation (phrase interrogative ou exclamative) ;
- Je dois me faire comprendre ;
- Je ne dois pas faire de bruit en bougeant les feuilles ;
- Je dois faire attention à mon tour ;
- Je dois faire les liaisons ;
- Je dois parler assez fort ;
- Je dois ne pas faire le robot ;
- Je dois lire assez fort pour être entendu.

Un regard collectif
Cette grille me sert de base de discussion avec les élèves afin de les évaluer. Ont-ils respecté les critères ? Dans quelle mesure ? Quels sont les points positifs et négatifs ? Quelle lettre (A, B, C ou D) proposer ? Tout le monde a le droit à la parole. Je donne aussi mon avis, je protège les élèves des re-

marques trop abruptes. La lettre proposée par les élèves doit être expliquée et justifiée (cf. l'encadré *Paroles d'élèves*) ; l'élève « jugé » a le droit de répondre au même titre que les autres élèves de la classe. Je lui demande souvent ce qu'il retient de ce que ses camarades ont mis en avant, pour qu'il exprime ce dont il a conscience, ce qu'il pourra améliorer.

Les critiques excessives sont rares, parce que tous comprennent aisément qu'après avoir été évaluateurs, ils seront également évalués par leurs pairs. Je pense que c'est essentiel pour inciter à la modération et l'honnêteté.

Paroles d'élèves

Un moment de classe sur l'évaluation d'une poésie.
Élodie parle de David à propos de *L'homme de tous les cieux* de René Philombé.
Après la récitation, les élèves qui souhaitent s'exprimer lèvent le doigt.

Élodie : – Bon bah! Moi je mettrais B parce que tu as bien récité, euh …tu t'es arrêté où il fallait…J'ai bien entendu mais tu as hésité un peu et puis t'as oublié des mots.

Enseignant : – D'accord, et toi David qu'est-ce que tu penses de ce que dit Élodie ?

David : – Euh, je suis d'accord, je parlais assez fort, j'ai un peu hésité mais je me rappelle plus que j'ai oublié des mots…

Élodie : – Bah, si! Parce que moi aussi j'ai la même poésie que toi et t'as pas dit vers la fin…« l'homme de tous les cieux ».

Arnaud : – Oui c'est vrai, moi aussi je l'ai *L'homme qui te ressemble.*

Enseignant : – Effectivement tu as oublié cette phrase… Quentin, tu as la parole.

Quentin : – Je dirais B parce que c'est vrai …qu'il a fait ….tu réfléchissais quand tu savais plus et pis ça faisait des petits trous.

Enseignant : – Qu'en penses-tu, David ?

David : – Je suis d'accord.

Enseignant : – D'accord avec quoi ?

David : – Que ça faisait des petits trous.

Enseignant : – Alors quelle lettre tu te mettrais ?

David : – Je dirais B parce que j'ai quand même bien récité, mais c'est vrai, il y avait des petites fautes, des trous et puis la phrase, là, « l'homme de tous les cieux ».

Enseignant : – Bon, je suis d'accord avec toi, tu as bien récité ta poésie, on pouvait bien comprendre ce que tu disais, tu parlais assez fort mais tu as oublié une phrase et tu as un peu hésité, alors B.

La présentation de l'évaluation quelques jours avant permet de l'intégrer dans l'enseignement. Nous lisons la fiche d'évaluation, cherchons à comprendre les consignes, oralisons les procédures, méthodes ou savoirs à mobiliser pour pouvoir répondre. Toute l'évaluation est passée en revue, et les élèves doivent se demander s'ils savent répondre ou non. Si ce n'est pas le cas, ils formulent les difficultés et demandent de l'aide à leurs pairs.
Ainsi, lorsque les élèves révisent ensuite à la maison ou lorsqu'on poursuit le travail, je pense qu'ils sont plus aptes à repérer l'essentiel et à décoder les attentes du maitre.

Avant et après
Parfois les résultats des évaluations peuvent être décevants au regard du travail effectué ; mais avons-nous conscience des progrès réalisés malgré tout ? Les évaluations diagnostiques sont entrées dans les pratiques, en étant conçues comme un point de départ pour recueillir des représentations ou faire un bilan des savoirs ou savoir-faire. Parfois, je leur substitue l'évaluation prévue pour la fin de la séquence, d'une part pour clarifier ce sur quoi nous allons travailler, d'autre part pour créer un horizon d'attente partagé entre les élèves et l'enseignant. Au final, il est aisé de mesurer les progrès faits par les élèves en comparant le premier jet au second. Effet secondaire tout à fait désirable : cela m'oblige à une cohérence renforcée dans ma séquence, en ayant bien en tête, dès le début, ce que j'attends des élèves.
Un point m'interroge toujours : est-ce que ce dispositif ne met pas les élèves en échec lors de
la première phase ? Pour moi comme pour les élèves, il doit être bien compris comme un élément de mesure des progrès réalisés, et pas une épreuve qui stigmatise les faiblesses.
Ces différents dispositifs favorisent la prise de conscience par les élèves des critères d'évaluation, ensuite communiqués aux parents dans les bilans périodiques afin de les informer du travail effectué par leurs enfants.

Marcelin Hamon,
Professeur des écoles en éducation prioritaire,
Evaluer à l'heure des compétences,
Cahiers Pédagogiques n°491, sept./oct. 2011

Communication

Philippe Lecarme

Je remplis les bulletins de la troisième.

Sébastien, oui, je le revois bien. Je situe à peu près le bonhomme, ses intérêts, son caractère.

Sur mon carnet, j'ai une douzaine de notes, à la hauteur de son nom : notes disparates, attribuées à des exercices de types différents. Je peux toujours faire la moyenne : ma calculette me dit 9.75 et me voilà bien avancé. Sébastien n'est pas bête, il ne travaille pas trop. Je l'aurais en face de moi, avec ses cahiers et ses devoirs, ensemble nous y verrions plus clair ; il m'expliquerait un peu comment il travaille, je commenterais mes corrections.
Mais non. Ce type de rencontre n'est pas prévu.

Sur le bulletin, j'écris : "*Des acquis, mais Sébastien paraît ménager ses efforts à l'excès*".
Pas génial, mais la case est pleine.
Heureusement, au conseil de classe, on va parler de Sébastien.

Oui, deux minutes trente. Dont deux auront consisté à lire à voix haute ce que nous avions écrit et trente secondes pour conclure : "*En somme, cela ne serait pas si mal... sauf en espagnol et en anglais... C'est vrai qu'en orthographe, et même en math, c'est un peu juste*".

Sébastien n'est pas là. On parle de lui, mais il n'a pas le droit d'être là. Dommage. La déléguée a noté ce qu'elle a pu, au vol (ce qui l'a dissuadée d'intervenir). Elle lui dira, demain : "*J'ai pas trop compris, le prof a dit que tu avais déménagé et que tu faisais des excès*."
La déléguée des parents a noté : "*Des acquis*" et elle a confondu ses notes avec celles du suivant, parce qu'on a modifié l'ordre alphabétique pour libérer plus tôt le prof d'italien.

Arrive le bulletin. Sébastien va discuter avec sa mère. Elle trouve que 9.75, ce n'est pas la gloire. Sébastien rétorque que c'est la moyenne, en somme. Ma formule ne les intéresse pas, parce qu'ils ne sont pas sûrs de comprendre.

Un moniteur de ski, de karaté, de natation me regarde faire; ses critiques, ses encouragements accompagnent mes essais. J'entends, j'essaie de m'améliorer, il me montre, je recommence. Supposons qu'il fonctionne sur le mode scolaire : il me demande de faire une traversée de bassin ou un entraînement. Après, il me dit: "*Tu as 11.5*". Et s'il a le temps, il ajoute : "*Tu as des problèmes de méthode*". Et il passe au suivant.
Si je m'étais noyé, il aurait simplement dit que je n'avais pas le niveau.
Tous les trois mois, je recevrais une fiche où il aurait écrit : "*8.75*", avec pour commentaire : "*Ne doit pas relâcher ses efforts*" ou "*Peut et doit mieux faire*".
J'aurais l'impression qu'il se fout de moi, non ?

Philippe Lecarme,
Billet du mois,
Cahiers Pédagogiques, n° 168
(texte repris dans la valise « clés pour le cycle », Fédéfoc, 1998)

Evaluer avec des mots, pas avec des chiffres

Martine Meurant

Martine Meurant est enseignante au cycle 2 de l'école fondamentale des Ursulines, à Tournai

Je n'ai pas souvenir d'avoir un jour complété un bulletin avec des points.

Jeune enseignante, j'ai en effet eu la chance d'être engagée dans une école dite "en rénovation" où, à l'époque, la réflexion était déjà bien engagée sur le travail en cycle (de 5 à 8 ans), et sur la continuité des apprentissages. Et quand, en équipe, on se met à questionner ses propres pratiques pédagogiques, il devient vite évident qu'il est nécessaire aussi de repenser l'évaluation.

Ainsi par exemple, avec mes collègues, mettre des points sur l'apprentissage de la lecture en première année, cela nous paraissait à la fois compliqué et très réducteur : comment traduire en une seule note chiffrée la complexité des observations que nous pouvions réaliser auprès de chaque enfant, dans sa conquête du langage écrit ?

Il nous paraissait plus utile et plus précis de rendre compte des progrès de chacun avec des commentaires écrits.

Ce choix nous a poussés à préciser, avec nos mots, ce que nous attendions des enfants, dans chacun des domaines à apprendre. Au début, nous nous basions sur la formulation des compétences du programme. Avec le temps, j'ai affiné cette trame, en cherchant à l'écrire sous une forme qui soit compréhensible par les "non-professionnels" que sont les parents de mes élèves.

J'essaie donc, pour chaque enfant, de résumer en quelques mots ce que j'ai pu observer de ses progrès en regard des objectifs poursuivis durant la période écoulée.

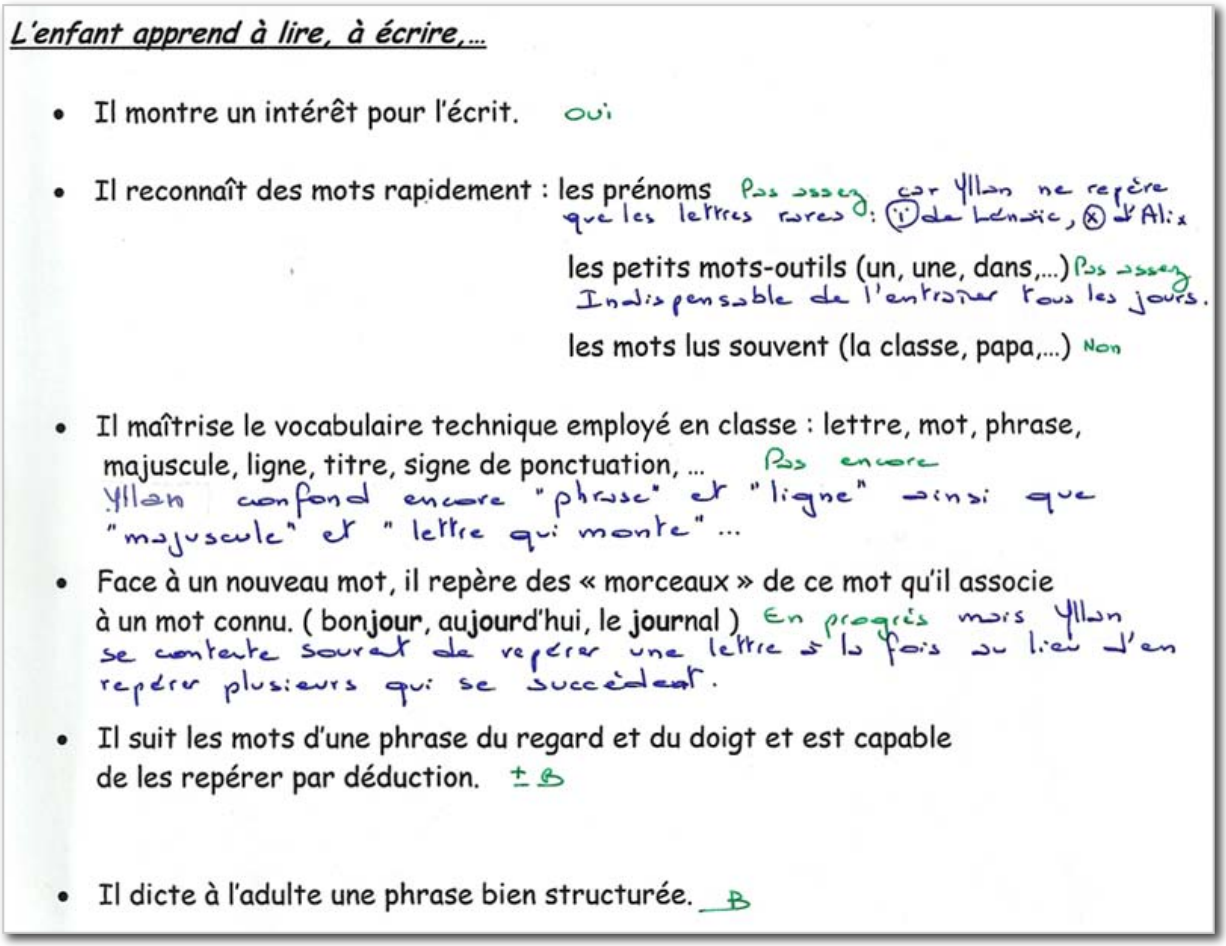
Voici, pour exemple, un extrait du premier bulletin de Baptiste, de Pauline et de Yllan.

L'enfant apprend à lire, à écrire,…

- Il montre un intérêt pour l'écrit. ?!
  Je pense que "oui"… mais Baptiste ne le montre pas beaucoup..!
- Il reconnaît des mots rapidement : les prénoms PTB
  ! Lénaïc / Lauralyne
  les petits mots-outils (un, une, dans,…) Pas assez
  A entraîner tous les jours…
  les mots lus souvent (la classe, papa,…) Très peu
- Il maîtrise le vocabulaire technique employé en classe : lettre, mot, phrase, majuscule, ligne, titre, signe de ponctuation, … Très confus encore
  Baptiste est capable de compléter une liste de mots, une liste de phrases mais mélange les termes techniques…
- Face à un nouveau mot, il repère des « morceaux » de ce mot qu'il associe à un mot connu. (bonjour, aujourd'hui, le journal) Pas évident car le regard de Baptiste se porte en général sur une lettre isolée.
- Il suit les mots d'une phrase du regard et du doigt et est capable de les repérer par déduction. B
- Il dicte à l'adulte une phrase bien structurée. B

L'enfant apprend à lire, à écrire,…

- Il montre un intérêt pour l'écrit. oui
- Il reconnaît des mots rapidement : les prénoms TB
  les petits mots-outils (un, une, dans,…) PTB
  A entraîner chaque jour pour qu'il n'y ait plus d'hésitations.
  les mots lus souvent (la classe, papa,…) ± B
  Pauline doit prendre le temps d'observer le mot et ne pas jouer aux devinettes.
- Il maîtrise le vocabulaire technique employé en classe : lettre, mot, phrase, majuscule, ligne, titre, signe de ponctuation, … ± B
  Quelques confusions encore : phrase mais aussi lettres "qui montent" (h, t,…) et lettres majuscules.
- Face à un nouveau mot, il repère des « morceaux » de ce mot qu'il associe à un mot connu. (bonjour, aujourd'hui, le journal) B La mise en route est parfois difficile et pourtant, Pauline est capable d'une observation affutée en général.
- Il suit les mots d'une phrase du regard et du doigt et est capable de les repérer par déduction. B
  Pauline a compris que, pour chaque mot "dit", il y a un mot écrit.
- Il dicte à l'adulte une phrase bien structurée. Pas toujours car "trop de choses à dire" sans doute …



L'enfant apprend à lire, à écrire,…

- Il montre un intérêt pour l'écrit. oui
- Il reconnaît des mots rapidement : les prénoms Pas assez car Yllan ne repère que les lettres rares : ☺ de Lémie, ☹ d'Alix
  les petits mots-outils (un, une, dans,…) Pas assez Indispensable de l'entraîner tous les jours.
  les mots lus souvent (la classe, papa,…) Non
- Il maîtrise le vocabulaire technique employé en classe : lettre, mot, phrase, majuscule, ligne, titre, signe de ponctuation, … Pas encore
  Yllan confond encore "phrase" et "ligne" ainsi que "majuscule" et "lettre qui monte" …
- Face à un nouveau mot, il repère des « morceaux » de ce mot qu'il associe à un mot connu. (bonjour, aujourd'hui, le journal) En progrès mais Yllan se contente souvent de repérer une lettre à la fois au lieu d'en repérer plusieurs qui se succèdent.
- Il suit les mots d'une phrase du regard et du doigt et est capable de les repérer par déduction. ± B
- Il dicte à l'adulte une phrase bien structurée. B

Un outil léger, facile d'accès

A chaque période, le bulletin tient en deux pages.
Elles viennent s'ajouter aux pages des périodes précédentes dans une chemise plastique qui suit l'enfant depuis la 3e maternelle.

J'essaie de ne pas ajouter trop de détails ni de termes trop hermétiques aux yeux des parents.
Comme je cherche à évaluer le développement de compétences qui sont travaillées toute l'année, cela implique que des termes identiques reviennent régulièrement d'une fois à l'autre... précision que j'annonce aux parents dès le deuxième bulletin.

"Oui, mais mon enfant … il vaut combien ?"

Je me centre donc sur chaque enfant, sur ce qu'il réussit déjà et sur ce qu'il a encore du mal à réaliser. Partager ces observations aux parents, c'est leur renvoyer l'image la plus précise possible de "comment leur enfant grandit". Cela leur permet aussi d'être attentifs aux progrès de leur enfant en-dehors des temps de classe.

Ce choix, je suis pourtant souvent amenée à l'expliquer aux parents qui, après avoir pris connaissance du premier bulletin de leur enfant, ont régulièrement la réaction suivante : *" Oui, c'est bien ... mais par rapport à la classe, il se situe où ?"*

"Mon enfant, il vaut combien ? ... " Cette préoccupation de comparer son enfant à celui des autres est commune à la grande majorité des parents. Elle traduit presque toujours le besoin de se rassurer, en sachant que son enfant est bien "dans la norme", que ses résultats scolaires sont aussi bons que ceux d'autres enfants du

milieu proche (cousins, voisins, ...). D'ailleurs, j'ai pu constater que ceux qui me posent le plus souvent la question sont les parents des mes élèves qui ne sont pas en difficulté. Il m'est donc facile de les rassurer, en leur disant que tout va bien. J'en profite aussi pour les aider à relativiser la valeur des notes scolaires : 90% dans la classe de Madame A et 85% dans la classe de madame B, ce n'est jamais comparable !

Si je n'étais pas intimement convaincue du bien-fondé de cette manière d'évaluer chacun de mes élèves, j'aurais sans doute cédé depuis longtemps à cette demande : mettre des points sur quelques contrôles ponctuels passés à toute la classe, c'est toujours plus facile que de prendre le temps d'observer chaque enfant en situation et de retranscrire ces observations avec les mots justes ...

S'organiser pour observer

Observer comment chaque enfant se débrouille face aux situations d'apprentissage, ce n'est pas facile en cours d'activité. Même si je passe auprès de chacun, prendre des notes tout en (re)mettant un enfant au travail, cela me paraît souvent incompatible : lorsqu'une difficulté surgit, j'ai tendance à aider l'enfant en relançant sa recherche plutôt que de consigner mes observations par écrit. Et il m'est difficile de le faire ensuite, car je suis déjà en train d'en aider un autre ... C'est pourquoi j'organise régulièrement des temps d'évaluation plus individuels, que nous appelons avec les enfants "**les petits rendez-vous**".

C'est une idée que m'a inspirée la lecture du livre de Yves Nadon[1] : lors de moments de travail autonome (contrats, entrainements, activités en autogestion ...) j'invite chaque enfant, à tour de rôle, à effectuer sous mes yeux une tâche mobilisant la compétence que je souhaite évaluer. Je prends des notes de ce que l'enfant réalise, en fonction des critères que j'ai choisi d'observer cette fois-là.

J'étale ces petits rendez-vous sur différentes périodes de la semaine, de manière à pouvoir consacrer le temps nécessaire à l'observation de chaque enfant.

[1] 1 : Nadon Y., "Apprendre à lire et à écrire en première année, et pour le reste de sa vie", éditions La Chenelière, 2002

Quand apprendre est difficile …

Comme c'est le cas dans toutes les classes, j'ai des élèves en difficulté.
Mes procédures d'évaluation m'aident à mieux percevoir leurs difficultés, et à les communiquer à leurs parents (voir les bulletins de Théo). Mais comme la plupart des enseignants, je me pose souvent des questions sur les moyens à mettre en oeuvre pour les aider, et je me dis régulièrement que je pourrais encore faire davantage que ce que je fais aujourd'hui.
J'essaie en tout cas d'être attentive à ce qui se passe dans leur tête, et je les encourage beaucoup à verbaliser ce qu'ils sont en train de construire mentalement. Cette année, j'ai d'ailleurs une élève qui a du mal en mathématiques, mais qui n'hésite pas à "réfléchir tout haut" : elle réagit toujours très spontanément lorsqu'elle rencontre une difficulté, en disant pourquoi elle ne comprend pas. Cela m'aide beaucoup ... à l'aider !
Les "petits rendez-vous" me permettent de solliciter plus individuellement les enfants sur ce point.

Rencontres autour d'un bulletin

Il y a quatre bulletins par an : à la Toussaint, à Noël, à Pâques et en fin d'année scolaire.
La communication des bulletins de Noël et de juin se fait à l'occasion d'une rencontre personnelle avec les parents. Par contre, pour les deux autres périodes, j'invite les parents à venir en classe. C'est l'occasion, pour chacun de mes élèves, de montrer à ses parents ce qu'il appris, et comment : l'enfant fait vivre des activités d'apprentissage à ses parents qui comprennent mieux, dès lors, le sens de mes remarques.

Se regarder grandir

Dès que possible, j'amène les enfants à prendre conscience qu'ils progressent : chacun réussit à présent des choses qu'il avait du mal à réaliser auparavant. Cela se présente souvent au terme d'une séquence d'apprentissage, après avoir développé une compétence en la mobilisant de manière répétée dans des activités s'étalant sur quelques jours.
De temps à autres, nous remontons le temps dans leurs documents (leurs cahiers, leurs productions, leur bulletin, ...). Pour moi, c'est l'occasion de souligner qu'apprendre, cela demande du temps et des efforts -beaucoup de patience aussi- mais que cela porte toujours ses fruits : un jour ou l'autre, les efforts seront récompensés. Parfois plus vite pour les uns, moins vite pour les autres ... mais au bout du compte, chacun grandit même si c'est rarement perceptible dans l'immédiat.
Pour cette raison, j'ai choisi de mettre le texte "la leçon du bambou chinois" sur la couverture de chaque bulletin.

Martine Meurant,
Avril 2010

Si on veut faire pousser un bambou, on plante la semence, on l'arrose, on la fertilise.

La première année, rien ne se produit.

La deuxième année, on l'arrose et la fertilise, et de nouveau, rien ne se produit.

On répète les mêmes opérations la troisième et la quatrième année, et il ne se produit toujours rien.

Au cours de la cinquième année, en moins de six semaines le bambou pousse de quatre-vingt-dix pieds.

Le bambou a-t-il poussé de quatre-vingt-dix pieds en six semaines ou en cinq ans ?
Il faut répondre: cinq ans ; parce que la semence serait morte, si n'importe quand pendant ces cinq ans, on avait cessé de l'arroser et de la fertiliser.

Sylvie Fréchette

L'indispensable subjectivité de l'évaluation

François-Marie Gérard

1. Le rêve de l'objectivité

Lors de nombreuses interventions relatives à l'évaluation, que ce soit à propos de l'évaluation d'actions de formation, de projets, de manuels scolaires ou encore des acquis des élèves, la réflexion que nous entendons le plus souvent est *" nous faisons de l'évaluation, mais un peu n'importe comment, nous devrions faire une évaluation plus objective... "*.

Cette réflexion traduit une préoccupation légitime – les enjeux de l'évaluation sont importants, et on ne peut pas se permettre de *" faire n'importe quoi "* – ainsi qu'une réelle difficulté – comment faire pour ne pas *" faire n'importe quoi "*.

Les tentatives tant théoriques que pragmatiques de rendre l'évaluation objective sont dès lors nombreuses, mais au bout du compte elles semblent toutes déboucher sur un échec : atteindre l'objectivité semble être de l'ordre de la chimère, du rêve inaccessible.

L'idée que nous voudrions développer ici est que non seulement l'objectivité de l'évaluation est impossible, parce que la subjectivité est inévitablement présente dans tout processus d'évaluation, mais que de plus cette subjectivité est nécessaire pour que l'on puisse vraiment parler d'un processus d'évaluation. En d'autres termes, il n'y a évaluation que parce qu'il y a subjectivité !

2. Le refus de l'arbitraire

Précisons bien le sens exact de notre propos: nous partageons tout à fait le souci des nombreux évaluateurs que nous rencontrons de *" ne pas faire n'importe quoi "*. Quelle que soit la fonction de l'évaluation – orientation, régulation ou validation, les décisions qui vont découler de l'évaluation sont importantes, et il convient évidemment de prendre les " bonnes " décisions, c'est-à-dire celles qui correspondent à la situation qui est évaluée. Il est donc nécessaire que l'évaluation se déroule de façon rigoureuse, précise, complète, etc. Plus encore, il est souhaitable que l'évaluation se fonde sur la réalité, et non pas sur l'impartialité de l'évaluateur.

Cependant, ce qu'il est nécessaire d'éviter n'est pas la subjectivité de l'évaluation, mais bien l'arbitraire. Une évaluation arbitraire serait celle qui procéderait *" n'importe comment "*, sans se fonder sur une démarche consciente, rigoureuse, critique. Et il faut reconnaître que l'arbitraire est malheureusement présent dans de nombreuses opérations d'évaluation. Combien d'élèves échouent-ils lors d'un examen tout simplement parce que leur tête ne revient pas à l'enseignant, ou encore que celui-ci porte son évaluation sur des choses qui n'ont rien à voir avec les compétences à maîtriser ? Combien de projets sont-ils considérés comme de " bons " projets, uniquement parce que les personnes qui y ont participé y ont pris plaisir, alors que le projet n'a pas atteint de résultats positifs, ou vice versa ? Combien de manuscrits de manuels scolaires sont-ils rejetés par une commission d'agrément tout simplement parce qu'ils n'ont pas été réalisés par la " bonne " équipe de concepteurs ? Tous ces exemples montrent à suffisance la nécessité absolue de lutter contre l'arbitraire de l'évaluation.

Mais pour mener ce combat, l'entrée " objectivité de l'évaluation " est une impasse, car il existe un risque à limiter cette objectivité au caractère de ce qui existe en dehors de la pensée, alors que l'évaluation est fondamentalement un acte de la pensée.

Déjà en 1992, Jean Cardinet, à la suite de Jacques Weiss (1984), abordait la question à travers un excellent article, trop méconnu malheureusement. Nous reprenons ici de manière très synthétique son intéressant raisonnement, même si celui-ci ne concerne quasi exclusivement que l'évaluation des acquis des élèves alors que notre réflexion s'intéresse à tous les champs d'application de l'évaluation. Selon Cardinet,

1. **l'objectivité de l'évaluation est nécessaire** : l'évaluateur a intérêt à savoir exactement ce qu'il évalue, et l'évalué a intérêt à ce qu'on lui donne sa " vraie" valeur
2. **l'objectivité de l'évaluation est souhaitée** : dans la pratique, on constate que les évaluations de mêmes réalités conduisent à des décisions différentes aux conséquences importantes. La réussite ou l'échec d'un élève tient ainsi de la loterie, même quand on essaie de systématiser le processus. Dans le monde professionnel, si la rémunération est liée à l'évaluation des compétences, il y a un réel danger qu'elle ne dépende en fait que de jugements sur la personne et non pas sur les compétences. Pour lutter contre ces constats, un seul souhait : une évaluation objective ;
3. **l'objectivité de l'évaluation est impossible** : malgré les programmes, les objectifs d'apprentissage sont différents selon les enseignants ; les performances évaluées sont différentes parce qu'elles dépendent de la conception que le maître se fait du résultat visé, de la démarche requise et de la capacité mesurée ; les conditions d'observation (moment, forme du contrôle, mode de correction,…) sont différentes ; les exigences des évaluateurs sont différentes ; la signification de l'évaluation varie selon les contextes,... Tous ces éléments concourent à empêcher l'évaluation d'être objective ;
4. **l'objectivité de l'évaluation est à rejeter** : pour y arriver, il faudrait une exhaustivité des objectifs, des critères, des indicateurs, ... Les conséquences sociales seraient dès lors inacceptables, car une telle évaluation déboucherait sur une standardisation extrême. " Le flou des échelles d'appréciation est le jeu de l'engrenage pour éviter que la machine ne se bloque " (Perrenoud, 1984).

Cardinet propose alors de concentrer l'évaluation des acquis de l'élève sur des instruments permettant essentiellement une interprétation clinique, de privilégier l'évaluation formative pour laquelle le manque de repères est moins gênant dans la mesure où celle-ci n'exige pas de mettre une note à une copie, de constituer des " banques d'items étalonnés " à partager pour être le plus précis possible pour les critères et les indicateurs, de favoriser les " portefeuilles de présentation " (portfolios) pour la reconnaissance des acquis expérientiels. Il termine en disant que si l'on peut améliorer le contrôle, on ne peut pas oublier qu'évaluer, c'est avant tout – comme l'a montré Ardoino (1976) – **donner du sens** au résultat observé... et il sous-entend qu'il s'agit donc là inévitablement d'une opération subjective.

Nous voudrions compléter le raisonnement de Cardinet non seulement en élargissant le champ d'application de la réflexion, mais aussi en montrant en quoi et pourquoi tout le processus d'évaluation est fondamentalement subjectif, et doit l'être. Nous esquisserons également des pistes pour éviter que cette subjectivité soit synonyme d'arbitraire.

3. La nécessité de la subjectivité

Pour ce faire, nous allons nous référer à la définition qui nous semble la plus complète du processus d'évaluation, celle donnée par Jean-Marie De Ketele (1989) et que nous avons déjà diversement commentée .

Évaluer signifie

- *recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables*
- *et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,*
- *en vue de prendre une décision.*

Première subjectivité : le choix du type de décision et de l'objectif de l'évaluation

L'évaluation prépare une décision. Celle-ci n'est bien sûr pas connue au départ (sinon, il ne servirait à rien d'évaluer...), mais ce qui doit être connu, pour pouvoir orienter le processus d'évaluation, c'est le type de décision qui pourrait être prise au terme de l'évaluation :

- est-ce que j'évalue un élève pour décider s'il peut passer dans la classe supérieure ou pour décider ce que je dois faire pour l'aider à progresser dans ses apprentissages ?
- est-ce que j'évalue un projet pour décider si je peux liquider la dernière tranche du budget ou pour décider si je peux reconduire un projet du même type ?
- est-ce que j'évalue une action de formation pour décider si je peux accorder une augmentation à ceux qui l'ont suivie ou pour décider si je peux recommencer une nouvelle session avec le même formateur, la même durée, etc. ?

Selon tel ou tel type de décision, tout le processus d'évaluation sera modifié pour pouvoir atteindre l'objectif qui est visé par l'évaluation. On n'utilisera pas les mêmes critères, les mêmes indicateurs, ni les mêmes outils, etc.

Dans de nombreux cas, l'évaluateur a une liberté assez grande pour choisir l'objectif de l'évaluation. Par exemple, quand un chef d'une P.M.E. décide d'avoir un entretien d'évaluation avec un membre de son personnel, il peut choisir d'orienter cet entretien vers la détermination commune de mesures à prendre pour améliorer le travail de l'agent ou d'utiliser cet entretien pour augmenter ou non sa rémunération. Mais dans de nombreux autres cas, le type de décision est imposé aux évaluateurs. C'est le cas lorsqu'une commission d'agrément siège pour accepter ou non la distribution d'un manuel scolaire. Constatons néanmoins qu'il y a toujours quelque part quelqu'un qui choisit le type d'objectif que doit poursuivre l'évaluation et que ce choix va orienter le processus d'évaluation. Première inévitable et indispensable subjectivité .

Deuxième subjectivité : le choix des critères

Une fois connu le type de décision à prendre, l'évaluateur va devoir choisir les critères auxquels devra correspondre l'objet évalué. Un critère est une qualité que l'on attend de l'objet évalué, c'est un point de vue duquel on se place pour porter un regard sur l'objet. Par exemple, pour évaluer un projet ou un système de formation afin de décider s'il est nécessaire de lui apporter des modifications, je peux me demander si le projet ou le système est efficace, c'est-à-dire si les résultats atteints correspondent aux objectifs visés, mais aussi s'il est efficient, c'est-à-dire si ces résultats sont atteints de la manière la plus " économique " possible, ou encore s'il est équitable, c'est-à-dire s'il permet à chacun d'atteindre les résultats visés quelles que soient les conditions de départ.

L'efficacité, l'efficience, l'équité sont différents critères qui peuvent être utilisés. D'autres critères pourraient encore être choisis : la pertinence des objectifs poursuivis, la cohérence des moyens mobilisés, l'adhésion des acteurs, etc.

À nouveau donc, un choix va être effectué. L'enseignant va-t-il tenir compte ou non de la présentation du travail qu'il veut évaluer, de l'orthographe, de l'économie du raisonnement, de l'exactitude de la réponse, etc. ? Pour toute évaluation, il y a une multitude

de critères qui peuvent être retenus. Un choix doit être effectué, d'une part parce qu'il est impossible d'un point de vue pratique de gérer trop de critères, et d'autre part parce que cela déboucherait vraisemblablement sur une standardisation socialement inacceptable comme l'a relevé Cardinet.

Il faut donc choisir des critères, mais ce choix ne peut pas s'effectuer " n'importe comment ".

Les critères retenus doivent être :

- **pertinents**, c'est une évidence, mais il importe de se demander si les critères utilisés permettent réellement de prendre la bonne décision. Par exemple, si j'évalue une situation de travail pour décider si une formation est nécessaire pour accompagner l'introduction d'un nouveau logiciel de gestion, le critère " est-ce que le nombre de dossiers traités a augmenté depuis l'introduction du logiciel ? " n'est pas pertinent, parce que dans un cas comme dans l'autre, je ne saurai pas quelle pourrait être l'utilité d'une formation. Par contre, le critère " est-ce que les agents utilisent le logiciel comme il est prévu ? " est un critère pertinent.
  Cette pertinence n'est pas nécessairement objective… Par exemple, dans l'évaluation des compétences, la pertinence dépend souvent de la définition que l'on donne de la compétence visée ;
- **indépendants**, ce qui signifie que l'échec, ou la réussite, d'un critère ne doit pas entraîner automatiquement l'échec, ou la réussite, d'un autre critère. Cette exigence permet bien souvent d'éliminer un certain nombre de critères. Par exemple, pour évaluer la compétence " résoudre des problèmes mathématiques ", les critères " interprétation correcte du problème " et " exactitude du résultat " ne sont pas indépendants : si l'interprétation est incorrecte, le résultat le sera aussi (note 9). Il sera plus intéressant de garder le critère " interprétation correcte " parce que celui-ci permet à la fois de réguler l'apprentissage dans une perspective formative et d'affiner l'évaluation dans une perspective de validation de la compétence ;
- **peu nombreux**, non seulement pour éviter la multiplication des points de vue étudiés et l'" infaisabilité " de l'évaluation, mais aussi parce qu'on risque de chercher en vain la perfection, l'oiseau rare satisfaisant à une quantité invraisemblable de critères dont l'indépendance serait d'ailleurs douteuse ;
- **pondérés**, car tous les critères n'ont pas la même importance. La définition de critères minimaux – voire vitaux – et de critères de perfectionnement est à cet égard une piste importante pour ne pas se laisser noyer sous la masse de critères, tout en prenant en compte différentes facettes de l'objet évalué.

La sélection des critères d'évaluation est un des éléments qui permet de différencier l'évaluation du contrôle. Dans celui-ci, les critères ne sont pas choisis, mais sont imposés par une norme extérieure. Par exemple, un contrôle de qualité dans la construction de boulons consiste à vérifier si la mesure des boulons produits ne dépasse pas le taux de tolérance prédéfini par le manuel des procédures ; un contrôle de vitesse consiste à vérifier si une voiture ne dépasse par la vitesse prévue dans le code de la route, etc.

Le choix des critères est une opération importante de l'évaluation. Elle est délicate et difficile, parce qu'il convient de choisir les " bons " critères, c'est-à-dire ceux qui permettront de prendre la " bonne " décision. Deuxième inévitable et indispensable subjectivité.

Troisième subjectivité : le choix des indicateurs

Les critères définissent, de manière abstraite et générale, l'idéal auquel doit correspondre l'objet évalué. Pour savoir si ces critères sont atteints, l'évaluateur doit observer un certain nombre d'indicateurs. Ceux-ci ne sont pas de l'ordre de l'idéal, mais de la réalité. Ils ne sont pas abstraits,

mais concrets ; leur caractère n'est pas général, mais particulier.

À nouveau, l'évaluateur a le choix entre une multitude d'indicateurs. S'il veut évaluer la qualité matérielle d'un manuel scolaire, va-t-il observer le format, le nombre de couleurs, le grammage du papier, les polices de caractères utilisées, le type de couverture, etc. ?

Le choix qui va s'effectuer devra bien sûr ne pas être arbitraire. L'élément décisif est, comme le relève la définition de De Ketele, la pertinence de l'indicateur. Cela veut dire que l'indicateur choisi doit effectivement apporter à l'évaluateur de l'information relative au critère auquel il se réfère. Autrement dit, les informations qu'il recueille, c'est-à-dire les indicateurs, doivent lui permettre de vérifier ce qu'il veut vérifier. Par exemple, si un responsable de formation veut évaluer la qualité du dialogue formateur-participants en salle de cours (= critère), il ne doit pas chercher à connaître le niveau de connaissances des participants (= indicateur non pertinent), mais bien l'avis de ceux-ci sur la qualité du dialogue (= indicateur pertinent). Les informations à recueillir ne sont pas des connaissances, mais des avis, c'est-à-dire des représentations. Par contre, s'il veut vérifier si les participants ont acquis les connaissances et compétences visées par la formation, il ne lui sert à rien de demander aux participants si les cours ont été intéressants.

Il existe deux types principaux d'indicateurs : les **faits**, que l'on peut constater, et les **représentations** (note 10), c'est-à-dire ce que les personnes pensent, ce qu'elles disent. D'autre part, les indicateurs peuvent être **quantitatifs**, lorsqu'ils contiennent des données chiffrées, ou **qualitatifs**, lorsqu'ils ne s'expriment que par des mots, à l'exclusion de chiffres (note 11). La recherche de " l'objectivité " ne doit pas conduire à ne privilégier que les faits et les indicateurs quantitatifs. Les représentations et les indicateurs qualitatifs sont tout aussi intéressants, parfois même plus, parce qu'ils permettent souvent de mieux comprendre la situation, et donc de donner sens à l'évaluation. Ce qui compte, c'est d'une part que les indicateurs soient pertinents par rapport aux critères, et d'autre part que l'information recueillie soit valide. Ceci dépend du choix de la stratégie de recueil d'informations dont nous parlerons dans le point suivant.

Pour référer un objet d'évaluation à un critère, l'évaluateur doit donc choisir un certain nombre d'indicateurs (pour de nombreux critères, un seul indicateur ne suffit pas si l'on veut que la démarche soit rigoureuse). Troisième inévitable et indispensable subjectivité.

Quatrième subjectivité : le choix de la stratégie

Pour recueillir l'information à propos des indicateurs, l'évaluateur va devoir choisir une stratégie, parmi plusieurs méthodes de recueil d'informations. Il peut interviewer des personnes, les interroger par voie de questionnaire, étudier des documents, observer une situation, etc. Toutes ces méthodes peuvent être utilisées, mais certaines sont plus adaptées que d'autres à l'une ou l'autre situation (De Ketele, J.M. & Roegiers, X., 1993). Pour garantir la rigueur du processus, le choix de la stratégie doit permettre de garantir deux caractéristiques importantes de l'information recueillie : sa validité et sa fiabilité.

Les informations récoltées seront valides si elles correspondent effectivement aux informations recherchées, ce qui implique que l'évaluateur choisisse la bonne stratégie (méthodes, techniques, outils) à mettre en œuvre pour recueillir les informations qu'il souhaite obtenir. Par exemple, si un enseignant veut vérifier si ses élèves sont capables de mesurer un courant à l'aide d'un multimètre, il ne doit pas demander aux élèves de décrire par écrit les opérations à effectuer, mais bien les mettre en situation pratique de mesurer un courant à l'aide d'un multimètre. Si un responsable de formation veut étudier la qualité du dialogue entre un formateur et les participants, s'il a identifié les indicateurs pertinents et les

informations à recueillir (les avis des participants), il doit créer un climat de confiance pour que ceux-ci s'expriment librement, ou bien recueillir les avis de façon anonyme, pour que les participants n'aient pas peur d'exprimer des avis négatifs. S'il recueille les avis oralement, par exemple en présence du formateur ou même du chef hiérarchique, les informations ne sont pas valides, même si elles avaient été identifiées comme pertinentes.

La fiabilité signifie quant à elle que les mêmes informations pourraient être récoltées par quelqu'un d'autre, à un autre moment ou à un autre endroit. Dans l'exemple de l'évaluation du dialogue formateur-participants, il y a des moments et des lieux plus propices que d'autres pour recueillir une information fiable. Dans le cas de la vérification de l'utilisation d'un multimètre, si l'enseignant demande successivement à chaque élève de prendre la même mesure, et que les élèves ont l'occasion de voir ce que fait le précédent, l'information recueillie ne sera pas fiable, sauf pour le premier élève.

Le choix de la stratégie a donc un impact important sur le processus d'évaluation. C'est vraisemblablement à ce niveau que l'évaluateur peut le plus " objectiver " sa démarche, en étant particulièrement attentif à la validité et à la fiabilité de telle sorte que l'information recueillie reflète bien la réalité évaluée. Il n'en reste pas moins vrai que même à cet égard, c'est une question de choix, et que deux évaluateurs peuvent pour la même évaluation choisir deux stratégies différentes, garantissant l'une et l'autre un bon niveau de validité et de fiabilité. Quatrième inévitable et indispensable subjectivité.

Cinquième subjectivité : l'examen de l'adéquation entre indicateurs et critères, ou la question du sens

Une fois l'information recueillie, il s'agit de confronter les indicateurs aux critères pour voir s'il y a adéquation ou non entre la réalité et l'idéal. Cette opération est au cœur-même de l'évaluation, car c'est à ce moment-là que va vraiment se déterminer la " valeur ", c'est à ce moment-là que va être donné le sens, par l'intermédiaire d'un " jugement de valeur " de l'évaluateur.

Pour comprendre ce qui se passe dans l'évaluation, reprenons l'exemple du contrôle de vitesse. Lorsqu'un radar contrôle la vitesse de ma voiture et que celle-ci dépasse la vitesse autorisée, il se contente de faire un constat. Il s'agit d'un contrôle. Admettons que je reconnaisse l'excès de vitesse, mais que j'estime pouvoir le justifier pour l'une ou l'autre raison (je me rendais au chevet de mon fils accidenté, j'avais un avion à prendre,...). Je vais m'adresser au juge pour qu'il entende mes explications. Le juge, sur la base d'un certain nombre de critères qu'il aura déterminés et sur la base des indicateurs en sa possession, va prendre une décision. Il va faire un " jugement de valeur " qui pourrait, si j'ai de la chance, pardonner mon excès de vitesse en raison de circonstances atténuantes. Le juge a fait de l'évaluation. Il ne s'est pas contenté de constater un écart entre la norme et la réalité, mais il a donné du sens à tous les éléments en présence.

Il en va de même lorsqu'on évalue, avec toute la rigueur souhaitée, la réussite ou l'échec d'un élève, l'efficacité d'un projet, l'adéquation d'un manuel à un système éducatif, etc. Chaque fois, l'évaluateur donne du sens. Non pas " n'importe comment " : il fonde ce jugement de valeur sur tout un processus qu'il s'est efforcé de rendre le plus rigoureux possible, le plus systématique. Mais l'acte du sens reste fondamentalement un jugement de valeur. Cinquième inévitable et indispensable subjectivité.

La plus grande partie du processus d'évaluation est fondamentalement subjective, parce qu'en de nombreuses étapes du processus, l'évaluateur doit réaliser un certain nombre de choix, qui vont conditionner le processus et donc aussi le résultat de l'évaluation.

4. La conscience de la subjectivité

Il est vain de vouloir éviter cette subjectivité. Bien plus, il faut en avoir pleinement conscience, et savoir que c'est parce qu'il y a cette subjectivité que l'on peut parler d'évaluation. Mais il faut être réellement conscient des choix qui sont faits, savoir pourquoi on fait tel choix plutôt qu'un autre, savoir quelles sont les implications des choix effectués, vérifier que ces choix permettent de préparer la décision consécutive à l'évaluation de la manière la plus rigoureuse possible,...

Finalement, ce que l'on peut reprocher la plupart du temps aux évaluations telles qu'elles sont pratiquées, ce n'est pas leur subjectivité, mais le flou dans lequel elles se déroulent. Des choix sont faits, mais ils ne sont pas clairement désignés en tant que tels, ne sont pas rendus transparents. Souvent aussi, ils ne sont pas non plus cohérents. Par exemple, lorsqu'on décide d'évaluer une action de formation, la démarche la plus fréquente consiste à élaborer un questionnaire, à le faire passer aux participants et à rassembler l'information ainsi recueillie. À aucun moment, on ne s'est demandé pourquoi on faisait cette évaluation (quel type de décision doit-on prendre au terme du processus), quels étaient les critères qui permettraient de fonder la décision, quels étaient les indicateurs nécessaires pour confronter la réalité à ces critères, quelle était la stratégie la plus appropriée pour recueillir l'information sur ces indicateurs, et enfin on n'a pas cherché à vraiment donner du sens aux résultats recueillis.

La subjectivité est donc inévitable dans tout processus d'évaluation, mais elle est aussi indispensable. Subjectivité, oui... mais arbitraire, non !

François-Marie Gérard,
L'indispensable subjectivité de l'évaluation, Antipodes, n°156, avril 2002, 26-34.