



*Changer l'évaluation :
évaluer pour apprendre ?
Sylvain Connac
répond à nos questions*



Docteur en Sciences de l'éducation, Sylvain Connac a été longtemps instituteur à l'école Antoine Balard de Montpellier. C'est dans cette école située en ZEP que les caméras de France 2 sont venues filmer le quotidien de sa classe, pour la série de reportages "Ecoles en France" du magazine Infra-Rouge. On y découvre le condensé de toutes les pratiques pédagogiques de lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion, à contre-courant des mesures prises par le Ministère français de l'Education depuis 2008. Auteur de l'ouvrage "Apprendre avec les pédagogies coopératives" (éditions ESF, 2009), Sylvain Connac est actuellement directeur adjoint de l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique de Montpellier.

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

Evaluer les apprentissages d'un élève, c'est pour moi tenter de mesurer l'écart entre ce qui est attendu (un objectif, une compétence, une connaissance, une technique,...) et ce qui est effectivement appris par cet élève. Dans ce cadre, évaluer correspond à une activité complexe parce qu'elle pose la question des moyens utilisés pour effectuer cette mesure et parce qu'elle interroge le concept d'apprentissage. On n'évalue pas la même chose selon que l'on pense qu'apprendre c'est mémoriser ou être capable de pouvoir transférer un acquis dans un contexte original.

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

Si apprendre c'est parvenir à modifier de manière durable ses représentations ou ses schèmes d'action, évaluer, c'est essayer d'en faire un état des lieux. A l'instar des spécialistes des sciences cognitives, je m'appuie sur une définition de l'apprentissage qui correspond à un triple processus : apprendre c'est articuler de la mémorisation, de la compréhension et une capacité à reproduire ces actions mentales dans de nouveaux contextes. L'évaluation, conçue comme une ingénierie de mesure, devrait essentiellement servir à indiquer quel est le degré de maîtrise de ces acquis au regard des attendus. Elle peut donc servir de jaugeur à l'action de l'apprenant qui, par son intermédiaire, dispose d'informations lui permettant d'estimer si ces efforts vers l'apprendre sont suffisants et si les stratégies employées s'avèrent performantes.

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

Evaluer peut correspondre assez facilement à des procédures objectives : un cadre précis et explicite, des supports concrets et univoques, des critères mesurables, ... Le problème vient plutôt du fait que les dispositifs les plus rationnels ne fournissent

pas systématiquement des informations fidèles à ce qui a été appris. Par exemple, une évaluation critériée de la résolution d'un problème mathématique n'échappe pas aux biais induits par l'état émotionnel dans lequel se trouvent les élèves soumis à cette évaluation. Puisqu'apprendre ne peut être qu'une action mentale singulière et que rien ne permet réellement d'accéder à ce qui, au niveau du cerveau, conduit à cet apprentissage, on ne peut au mieux qu'essayer d'évaluer, c'est-à-dire mettre à disposition des informations de mesure, valables pour les outils d'évaluations employés, sans trop de certitude que le produit obtenu soit le même avec d'autres outils. Dans cette logique, un évaluateur peut être comparé à un médecin qui s'intéresse à la maladie de son patient, la jauge à partir d'un certain nombre d'indicateurs (la température, le pouls, les symptômes, ...) afin de poser un diagnostic, le plus sûr possible, mais sans ne pouvoir réellement en attester la certitude. On ne pourrait donc jamais évaluer une compétence, seulement en mesurer la performance, la performance correspondant à ce qui se manifeste de la compétence.

De mon point de vue, objectivité et évaluation ne font donc pas bon ménage parce que la première ne garantit pas la seconde, ce qui, soit-dit au passage, souligne le caractère humain des métiers de l'éducation. Mais peu importe, surtout si l'essentiel, contrairement aux pratiques qui normalisent, hiérarchisent et stigmatisent en premier lieu les élèves qui rencontrent des difficultés, est qu'à travers l'évaluation, l'apprenant et son enseignant (ou son éducateur) puissent disposer d'informations sur ce qui est en train d'être appris, afin, si besoin d'en parfaire le cheminement.

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

Je ne dispose pas de suffisamment de données statistiques pour attester que les enseignants, en France, recourent, ou pas assez, aux pratiques de l'évaluation formative. En revanche, de manière très empirique, c'est-à-dire au regard des visites en classes effectuées et de l'accompagnement d'étudiants ou d'enseignants en route vers des masters enseignement, je constate effectivement que la centration sur des dispositifs d'évaluation formative n'est pas encore devenue un réflexe professionnel.

Rares sont les enseignants rencontrés qui proposent à leurs élèves, de manière fréquente ou systématique, des évaluations en cours de séquence didactique pour qu'ils puissent estimer leur degré de maîtrise des savoirs en jeu. Dans le contexte de formations, il arrive même que certains proposent des situations d'évaluation, diagnostiques et/ou formatives, sans que leurs résultats n'induisent de modifications pour la suite de la séquence. « C'est parce qu'on nous a dit qu'il fallait en faire » certains arrivent même à reconnaître. En matière de pratiques d'évaluation, le poids de la norme ainsi que celui des pratiques vécues en tant qu'élève semblent prépondérants, au détriment de celui de ses intentions éducatives. Malheureusement, l'évaluation semble souvent conçue pour transmettre de l'information aux parents, aux collègues ou à l'administration, dans un esprit de bilan définitif et à visée de compétition. Elle semble peu utilisée comme un outil au service des apprentissages des élèves.

J'ai l'impression que, dans une classe, le fait que quelques élèves manifestent avoir appris, souvent à travers des réponses correctes à des questions posées par l'enseignant, constitue un indicateur fort pour donner l'impression que c'est le cas

pour tous. Or, ce n'est qu'un leurre qui conduit la plupart du temps au passage à une autre question, sans prise en compte des écarts d'apprentissages. Cela donne l'impression que, pour les enseignants, les logiques d'enseignement sont encore plus fortes que celles d'apprentissages.

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

Pas nécessairement, ou du moins pas de manière fondamentale et bien moins qu'avec des approches plus formatrices de l'évaluation. Au plus, avoir recours à l'évaluation formative induit que soient en mises en place au sein d'une même classe quelques situations où les différences d'apprentissages sont considérées. Si elle permet d'obtenir une idée des degrés de maîtrise de chacun des élèves, autant que ces informations permettent de constituer des groupes de besoin auxquels sont proposées des activités de travail adaptées. On entre donc ici dans le champ de la pédagogie différenciée, version simultanée. « *La différenciation simultanée est le fait que, à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins* ». (MEIRIEU, 1985, p. 135) Ceci mis en place, la structure de la classe ne se voit pas pour autant révolutionnée tant restent possibles (et souhaitables !) les moments de travail collectif, les temps de leçon, les entraînements identiques pour tous, l'appui sur un manuel scolaire, ... User de l'évaluation formative, c'est donner la chance aux élèves de mieux se préparer à l'évaluation finale (la sommative) et donc, pour soi en tant qu'enseignant, se donner les moyens que davantage d'élèves réussissent, que notre pédagogie s'apparente moins à un organe de la reproduction sociale. Pratiquer l'évaluation formative, c'est la réponse que l'on peut apporter à ceux qui accusent l'école de ne favoriser que les élèves riches ou doués, tout en permettant conjointement à ces derniers d'exploiter l'étendue de leurs capacités.

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

Les enseignants sont confrontés à un impératif majeur en matière d'évaluation : toute dérogation à la norme (la notation) doit s'accompagner de repères mis à disposition des parents pour qu'ils comprennent facilement, et au moins aussi bien qu'avec les « anciens » outils, d'abord où se situe leur enfant et ensuite ce qui est attendu de lui pour qu'il réussisse mieux (ou continue à réussir). C'est la raison pour laquelle je pense qu'un recours à des supports symboliques tels que les couleurs de ceintures (Cf. outils de la pédagogie institutionnelle), les brevets (Cf. la Pédagogie Freinet), les blasons, les arbres de connaissances fournissent des repères opportuns pour permettre à chacun d'être informé de ses réussites et conscients des apprentissages à engager.

En même temps, je redoute les outils d'évaluation complexes pour les enseignants, outils qui nécessiteraient davantage de temps et d'énergie passés à évaluer, au détriment de la centration sur les apprentissages et des besoins élémentaires des équilibres personnels. Ce qui s'énonce clairement par des enseignants se conçoit bien par les élèves et leurs parents.

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

Je ne le pense pas. Ou plutôt, je pense qu'évaluer les apprentissages des enfants en maternelle ne devrait se faire qu'en partie. Je m'explique. Si l'école maternelle se présente dans la vie d'un enfant comme l'amorce d'un long parcours qui déterminera grandement la qualité de sa vie d'adulte, les risques sont trop grands que se développe par l'évaluation, de manière précoce, ce que le psychologue américain Martin Seligman a appelé le sentiment d'impuissance acquise. Il entend ainsi la conviction qui se construit progressivement chez un élève, qu'à partir des informations transmises par son environnement, les caractéristiques de son être le rendent de manière intangible hermétique à un certain nombre d'apprentissages. « *J'aime pas lire* » « *Je sais pas compter* » « *Je sais pas dessiner* » Je postule donc ici que seraient trop risquées, pour des jeunes enfants, des pratiques de l'évaluation qui leur renverraient une image dévalorisée de leur être en construction, ne serait-ce qu'à travers une présentation de leurs manques.

Il me semble en revanche bien plus pertinent de s'autoriser à évaluer pour ne retenir que les réussites et les progrès, qui communiqués, tendent à valoriser ce qui est su ainsi que les efforts. Je pense par exemple à la pratique des cahiers de réussites où les enfants y collent des vignettes qui représentent les réussites manifestées, parmi un spectre large d'activités permises à l'école.

Un tel positionnement soulève la question de la difficulté qui, prise à temps, permettrait de la dépasser. Je défends plutôt la force de l'estime de soi : même si elle ne permet pas de combler toutes les lacunes, elle a le grand avantage d'entretenir l'envie d'essayer (et donc de poursuivre le développement des expériences personnelles) et de réduire la résignation du sentiment d'incompétence.

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

C'est la raison principale qui me pousse à approfondir, dans une logique de personnalisation des apprentissages, un nouveau concept de l'évaluation : l'évaluation éducative. J'entends par là un ensemble de dispositifs qui permettent à l'élève, à ses parents et à ses enseignants de lier de manière systématique évaluation et apprentissage. Les repères qui permettent de construire un tel dispositif sont au nombre de quatre :

- ❖ **Reconnaissance** : parmi un référentiel partagé de compétences et connaissances, identifier ce que chaque élève maîtrise déjà, de manière précise, neutre et complexe
- ❖ **Responsabilisation** : proposer plusieurs supports d'évaluation qui peuvent être employés, à l'initiative des élèves, à plusieurs moments de la séquence didactique et de l'année scolaire
- ❖ **Valorisation** : lorsque l'évaluation est réussie par un élève, qu'elle prenne un caractère sommatif et lui permette de disposer d'un statut de tuteur potentiel dans la classe, au regard du savoir manifesté comme acquis
- ❖ **Soutien** : lorsque l'évaluation n'est pas encore réussie, parce que l'exigence attendue n'est pas encore atteinte, qu'elle prenne un caractère formatif, c'est-

à-dire qu'elle fournisse des informations précises quant aux manques à combler et qu'elle invite à s'orienter vers de nouvelles ressources disponibles dans la classe ou l'école

Avec rigueur, les élèves se voient donc confiés la responsabilité de considérer l'école comme un espace où ils vont pouvoir disposer de temps et de moyens pour progresser vers les savoirs à acquérir. Les évaluations peuvent alors être entendues comme des opportunités qui permettent de se situer, d'être accompagnés et valorisés. Elles deviennent donc des vecteurs de motivation intrinsèque.

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

Comme expliqué précédemment, je défends l'idée qu'avec des jeunes enfants, l'évaluation ne gagne à être considérée que comme un instrument de valorisation des réussites et des progrès. Plus tard, une fois ses visées formatives comprises, elle peut également devenir un support d'informations sur les manques à combler ainsi qu'une source d'organisation de la coopération.

Si l'on souhaite que des enfants (ou des adolescents) s'investissent personnellement dans les évaluations mises à disposition, on ne peut faire l'économie de la perception de son utilité. Rendre compte de son travail n'est pas un objectif suffisant. Pas plus d'attendre que des enfants se satisfassent du plaisir d'avoir appris. Pouvoir obtenir l'autorisation d'aider un copain en représente un bien plus intéressant. Voir ses efforts reconnus et valorisés devant toute la classe en constitue un autre. En somme, l'évaluation peut véhiculer une double utilité :

→ en cas de réussite, devenir une sorte de témoin que l'on nous confie, qui nous permet d'être une ressource pour ceux qui ne l'ont pas encore, tout en nous invitant à aller plus loin

→ en cas de « non-encore réussite », disposer d'informations précises quant aux stratégies à mettre en œuvre pour dépasser les obstacles rencontrés et réussir prochainement.

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

Je me permets plutôt ici de développer un exemple d'outil d'évaluation éducative, telle que définie précédemment, à savoir les ceintures de couleur.

Comme au judo, les compétences scolaires sont symbolisées par des couleurs : jaune, orange, vert, bleu, marron. Les élèves avec une couleur « plus foncée » ont la responsabilité de répondre aux éventuelles demandes d'aides des copains avec une couleur « plus claire. » En début d'année, les élèves sont soumis aux épreuves qui leur permettent d'obtenir les ceintures jaunes. En cas de réussite, ils passent celles relatives aux ceintures orange et ainsi de suite. En cas d'échec, ils notent dans

Le tableau, intitulé "legrains. TABLEAU DES CEINTURES", est un tableau à double entrée. Les colonnes représentent des compétences scolaires : Comportement, Informatique, Philosophie, Sport, Calcul, Géométrie, Mesure, Nomenclature, Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Conjugaison, Écriture, Écriture, Lecture, Océan, Histoire, Géographie, Sciences. Les lignes représentent des élèves : Bilhal, Samir, Smaïl, Sofyane, Adil, Rihaab, Wafaa, Wanesa, Aissam. Les cellules du tableau contiennent des points colorés (jaune, orange, vert, bleu, marron) qui indiquent le niveau de compétence de chaque élève dans chaque domaine.

leur portfolio (le document dans lequel se trouvent notamment les grilles de compétences¹) ce qu'ils ont réussi et découvrent les compétences qui devront faire l'objet d'un entraînement par le travail scolaire.

Ainsi donc, pendant les temps de classe, chaque élève sait ce qu'il doit travailler et peut utiliser le matériel de travail autonome mis à sa disposition pour s'y préparer. Il peut aussi choisir de travailler :

- avec un camarade qui a la même compétence à acquérir,
- avec quelqu'un qui a déjà réussi cet apprentissage,
- directement avec l'enseignant s'il est disponible
- ou simplement attendre que cette compétence fasse l'objet d'un travail collectif en classe.

Pour favoriser la coopération, un tableau « je grandis » représente les réussites de chacun. Lorsqu'il estime que son travail d'entraînement est terminé, il fait la démarche de demander à passer les épreuves d'évaluation pour obtenir une nouvelle ceinture. Si ces épreuves sont réussies, la ceinture est attribuée. Si non, un entretien avec l'enseignant permet de comprendre où se situent les obstacles et d'envisager de nouvelles stratégies, peut-être plus appropriées.

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

Je n'ai conservé que très peu de souvenirs d'école, si ce n'est ceux où j'obtenais de mauvaises notes, surtout en dictée, et redoutais ce qui allait se passer une fois de retour chez moi. Je n'ai commencé à prendre du plaisir à étudier que plus tard, au moment du lycée, à partir d'un petit événement : un enseignant de français, assez âgé et peu apprécié par les élèves, a décidé de se servir d'un de mes écrits de composition pour le lire à la classe en exemple. Je me souviens n'avoir même pas jeté un œil autour de moi, les copains étant habitués à ce que mes notes soient assez faibles et craignant d'être encore plus ébranlé que ce que j'étais déjà.

J'ignore le véritable impact de l'attitude surprenante de cet enseignant sur mes actuelles conceptions en matière d'évaluation mais je souhaite à tout élève en difficulté de vivre au moins une fois ces émotions dans son parcours scolaire.

*Sylvain Connac,
novembre 2011.*

¹ Par exemple : <http://pidapi.free.fr/dotclear/index.php?post/Port-folio-V5-ceinture-d-artiste>