

Tribune libre

Trois opérations institutionnalisées d'évaluation jalonnent maintenant le cursus scolaire, de l'école primaire au lycée. On peut polémiquer, critiquer, rechigner. On peut aussi essayer d'aller à la recherche du sens sans toutefois omettre la question des conditions d'une réorientation de nos pratiques, ni celle de la formation adéquate.

C'est pourquoi il nous paraît opportun de laisser ici Marc BAILLEUL s'exprimer, comme il l'a déjà fait sur le même thème dans «CRAP».

Evaluations en CE2, 6^{ème} et 2^{de} : quelle cohérence ?

M.BAILLEUL

Cambes en Plaine (14)

Des questions naïves :

Rechercher la cohérence d'une série d'opérations institutionnelles traversant l'école, le collège et le lycée peut sembler une entreprise :

- «hors-contrat» : je n'ai pas à me mêler de cela ;
- inutile : si cohérence il y a, c'est qu'elle a été voulue donc annoncée ;
- vouée à l'échec : il y aurait donc une cohérence à tous ces «batailles médiatiques» destinés à mettre en valeur uniquement tel ou tel ministre ?

- prétentieuse : moi, simple exécutant, je pourrais trouver du sens à ce que l'Institution me somme de faire, sans me demander mon avis qui, d'ailleurs, aurait été négatif, presque par principe, ou pour nombre de bonnes raisons dont la première aurait certainement été ma compétence professionnelle,
- que sais-je encore ? ...

Si, quel que soit le niveau où j'exerce, d'autres, à d'autres niveaux, font des choses qui ressemblent à ce que je fais, ce n'est peut-être pas par hasard ? Ce n'est peut-être pas voué à l'échec que d'essayer de trouver des points communs à ces trois opérations ? Ce n'est peut-être même pas prétentieux. Et si j'essayais tout simplement de comprendre et de me rassurer, voire de **comprendre pour me rassurer ?...**

A la recherche des points communs :

Regardons, dans un premier temps la phase «Evaluation» ou, pour être plus précis, celle du recueil d'informations sur les élèves, de la communication et du traitement de ces informations.

Le premier point commun est évident quand on observe simultanément les tableaux d'objectifs des trois séries d'épreuves : il se trouve dans les colonnes de gauche de ces tableaux. C'est dans celui de l'évaluation de seconde que ces colonnes sont identifiées dans les termes de **capacités, compétences et objectifs évalués**. Les capacités en jeu dans les épreuves sont au nombre de quatre : recevoir un message, traiter le message, émettre un message et appliquer des savoirs et savoir-faire de base. Il est remarquable de les retrouver exactement dans les deux autres tableaux, même si elles ne sont pas du tout «étiquetées» en CE2 et plutôt mal «étiquetées» en sixième où la distinction compétences-objectifs évalués n'est pas clairement établie. Peut-on mettre au compte d'une certaine «maturité» de l'opération cet affinement des qualificatifs, affinement dont on peut supposer qu'il n'est probablement pas gratuit ?

Cette caractéristique commune concernant l'élaboration des épreuves d'évaluation se double d'une procédure commune de correction : le **codage des réponses**. Procédure nouvelle pour bon nombre d'enseignants, dérangeante souvent : la tentation a été grande parfois de transformer les pourcentages de réussite en notes de façon à retrouver le cadre habituel de l'évaluation, mais s'agit-il alors de la même évaluation ?

En CE2 et en sixième, les résultats obtenus à cette série d'épreuves sont, de façon institutionnelle, rendus publics : en direction des élèves et des parents. Si cette volonté n'est pas apparue institutionnellement en seconde,

nombre de collègues nous ont dit avoir discuté des résultats avec les élèves, résultats pouvant parfois servir de supports à une première rencontre avec les parents. Dans la mesure où cette évaluation n'a pas la même forme qu'habituellement (le codage des réponses n'a pas la même valeur symbolique que les notes), nous croyons pouvoir déceler dans cette **communication qui s'instaure autour de l'évaluation** une volonté de rendre dans l'exploitation que l'on peut faire des résultats, **une part de responsabilité, voire d'initiative à l'élève** et peut-être favoriser ainsi son implication dans les apprentissages à venir.

Le dernier point commun qu'il faut souligner dans ces trois opérations, concernant toujours le temps d'évaluation proprement dit, se situe au niveau des **outils d'analyse** qui ont été fournis par l'Institution : nous parlons ici des logiciels CASIMIR et EVA. Il est clair que nous retrouvons dans ces deux outils des préoccupations communes :

- pouvoir mener dans la masse de données que constitue l'ensemble des résultats des élèves d'une classe, voire de plusieurs, aux épreuves dans une ou plusieurs disciplines, des investigations plus fines qu'un simple bilan global chiffré ;
- pouvoir retrouver chez les élèves, à travers leurs résultats, et pour des critères déterminés par l'enseignant (échec, par exemple, à telle série d'items) un peu d'homogénéité à l'intérieur des classes dont la caractéristique principale est d'être très hétérogènes, massification de l'enseignement oblige.

Des ambitions cachées ?...

A ce stade de la réflexion, nous basculons du point de vue de l'élève au point de vue de l'enseignant. En effet, tant pour ce qui concerne le point 1 que le point 2 évoqués ci-dessus, avoir la possibilité de mener des investigations « pointues » sur les résultats des élèves, chercher un peu d'homogénéité, sur des critères choisis, ne se justifie nullement pour eux-mêmes, mais par les **conséquences pédagogiques, voire didactiques**, que cela va avoir dans la pratique de l'enseignant. Essayons d'en repérer quelques-unes.

La plus visible touche certainement au « **traitement différencié des élèves** » à travers des groupes de besoin, qu'on pourrait définir comme des temps pendant lesquels les élèves, répartis en petits groupes, travaillent sur des objectifs clairement identifiés, éventuellement différents. On peut donc avoir dans un même lieu-classe des groupes d'élèves qui travaillent **simultanément** sur des supports différents... Le temps de « module » en seconde peut constituer cet espace-temps de différenciation, différenciation qui pourrait (qui devrait ?) porter sur des capacités ou des compétences mises en œuvre

sur des objets disciplinaires et non plus seulement sur des contenus disciplinaires envisagés pour eux-mêmes.

Dans la pratique enseignante, certains faits scolaires (le résultat à tel devoir, telle erreur dans tel exercice, ...) devraient voir leur statut changer et basculer du champ de l'évaluation-bilan dans le champ de l'apprentissage avec ses tâtonnements, sa progression non linéaire et ses erreurs qui, elles aussi, contribuent à la constitution des connaissances.

Enfin, c'est au niveau des représentations que chacun met derrière le mot «évaluation» qu'on peut attendre une évolution. Passera-t-on du modèle de l'«expert», celui qui pèse, qui soupèse une production en lui attribuant une valeur marchande à celui qui «juge», qui apprécie un produit au regard de critères annoncés, connus du producteur et dont la fonctionnalité est éprouvée? Et pourquoi ne pas espérer voir l'évolution se poursuivre jusqu'au modèle du «sage» qui interprète, qui dit le sens, considérant le produit mais surtout le producteur dans sa «multiréférentialité» et son histoire. Nous empruntons les modèles évoqués ci-dessus à Charles HADJI qui les propose à notre réflexion dans son livre «L'évaluation, règles du jeu».

S'il fallait résumer d'une phrase, nous dirions que ces évaluations en CE2, sixième et seconde invitent à prendre en compte l'élève qui se construit et non plus seulement l'élève qui possède ou non tel ou tel savoir ou savoir-faire. C'est en ce sens aussi qu'elles sont susceptibles d'intéresser l'ensemble des enseignants car c'est à travers l'ensemble des disciplines scolaires que l'élève se construit. Affirmant ce point de vue, nous nous situons délibérément dans une approche de quête du sens, pour l'élève et pour l'enseignant, la dernière évoquée dans le paragraphe précédent.

