

EVALUATION ET CONSTANTE MACABRE

« *L'Education nationale est une vaste machine à évaluer les élèves !* », entend-on souvent dire. Oui, certes. Mais le moyen de faire autrement ? Pour enseigner et faire apprendre, pour orienter et certifier, il faut bien évaluer les élèves. Pour que *l'élève s'élève* il faut bien le confronter à des exigences et à des normes. Où est le problème ?



1. Des constats :

Plusieurs pratiques d'évaluation sont en présence :

- L'évaluation diagnostique, à laquelle pourvoient les contrôles de début d'année ou les liaisons inter-cycles, mais aussi, au quotidien, -mais y est-on toujours aussi attentif qu'il le faudrait ?, -les premières minutes de classe au cours desquelles l'enseignant fait le lien avec la séance précédente et vérifie les connaissances des élèves sur lesquelles il va s'appuyer pour le cours du jour. Les évaluations nationales de masse peuvent aussi être conçues dans une optique d'évaluation diagnostique.
- L'évaluation formative, effectuée en cours d'activité, visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage. Cette évaluation, non notée, est faite de rétroactions (les plus immédiates possibles), de conseils, d'explications individualisées, de dialogue entre le maître et l'élève. Elle reconnaît le droit à l'erreur (si on ne peut pas faire des erreurs en apprenant en classe, où peut-on bien en faire ?). Tournée vers l'amélioration des connaissances et des compétences, vers la régulation du processus *enseigner-apprendre*, elle permet la mise en place des dispositifs d'aide personnalisée. L'exemple type d'évaluation formative est le dialogue maître-élève pendant la classe/le cours et pendant les séances d'exercices.
- L'évaluation sommative, notée¹, pour scander les différentes séquences de la progression annuelle. Cette évaluation constitue un rendez-vous avec le socle et le programme. Elle est tournée vers le positionnement, la réussite ou l'échec. L'enseignant, qui n'est plus, ici, dans un rôle d'accompagnement des apprentissages, mais de jugement de l'avancement de ceux-ci, sanctionne les erreurs. Les contrôles organisés par le maître, les épreuves communes, les examens² sont des exemples d'évaluation sommative.

Alors que l'évaluation formative aide à l'apprentissage, l'évaluation sommative reconnaît et atteste les compétences. Il faut bien que l'évaluation se déploie sous ces différentes facettes dans les écoles

¹ Eventuellement anonyme, par exemple dans le cas des épreuves communes corrigées collectivement par l'ensemble des professeurs d'un niveau.

² Au sein de l'évaluation sommative, on distingue fréquemment l'évaluation certificative, dont les examens sont un exemple.

et les établissements. La question n'est pas tant celle de l'omniprésence de l'évaluation, mais que les différentes facettes de l'évaluation soient effectivement mobilisées et articulées par les enseignants, et que chaque type d'évaluation serve bien les objectifs qui sont les siens. L'évaluation formative doit être bien conçue et mise en œuvre de façon à informer effectivement l'enseignant et l'élève sur le degré d'atteinte des objectifs ; elle ne doit pas donner lieu à l'attribution de notes. L'évaluation sommative, par contre, conduit à l'attribution de notes dont on fait la somme (d'où évaluation *sommative*) et dont on tire des moyennes. Si problème il y a, c'est peut-être que, souvent, cette distinction entre évaluation formative et sommative n'est pas assez clairement aperçue, et que c'est la seconde nommée qui prédomine.

Cette question se trouve sérieusement compliquée du fait que l'évaluation sommative n'est pas seulement prise dans cette tension avec l'évaluation formative, qui est propre au système enseigner-apprendre, mais qu'elle charrie aussi – le système éducatif étant ce qu'il est - des enjeux de parcours scolaire de l'élève (à quelles études mes « moyennes » vont-elles me permettre d'accéder ?), i.e. de réalisation personnelle et professionnelle, i.e. encore des enjeux de vie (à quelle place dans la société mes études vont-elles me permettre de prétendre ?). Les parents, qui ont une conscience particulièrement aiguë du fait que l'évaluation sommative (la note) est tournée vers le classement et la sélection, – c'est-à-dire, n'ayons pas peur des mots, vers la production de hiérarchies d'excellence, -formulent à son égard des exigences particulières d'efficacité et de justice, auxquelles, d'ailleurs, elle ne peut guère se soustraire eu égard à la très grande visibilité sociale de la note.

2. Des questions :

Les deux types d'évaluation, pour être réellement au service de la réussite des élèves, doivent pourtant être envisagés de concert et dans leurs articulations. Voici, dans cet esprit, quelques questions qui nous paraissent pertinentes :

1. Dans la plupart des cas, c'est la même personne qui assure l'évaluation formative (ordonnée à l'aide et au conseil) et l'évaluation sommative (assignée au jugement et à la sanction). Deux postures - pédagogue et sélectionneur – qui se révèlent d'autant plus difficiles à articuler et à concilier que si la première est consciente et assumée, la seconde ne l'est pas. Cette confusion des rôles dans la même personnes est-elle toujours souhaitable et soutenable ? Par exemple, ne faut-il pas l'interroger au moment de l'évaluation de fin d'année ou de fin de cycle ?
2. L'évaluation formative occupe-t-elle dans nos pratiques toute la place qu'elle mérite ?
3. Que va-t-on évaluer dans une posture d'évaluation formative ? Et dans une posture d'évaluation sommative ? Ce qui est appris par l'élève fait-il l'objet de la même attention dans les deux cas ? En outre, la place reconnue à l'erreur ne pourra pas être la même dans les deux cas ; la prise en compte des progrès réalisés par l'élève en fonction des efforts fournis non plus.
4. L'évaluation sera-t-elle ordonnée d'abord et avant tout au programme ou fera-t-elle une place à la connaissance des difficultés des élèves et de leurs profils cognitifs ? Pédagogie de la maîtrise dans le 1^{er} cas ; pédagogie différenciée dans le second.
5. Quelle adéquation entre le contenu évalué et le contenu enseigné ? Attention à ne pas évaluer des choses qui n'ont pas été enseignées !
6. Les règles et procédures d'évaluation sont-elles claires et connues de tous ?

7. Que cherche l'évaluateur ? A comparer les élèves entre eux (exemple : 1^{er}, 2^e, 3^e, etc.) ou à situer chaque élève par rapport à un critère extérieur particulier (objectif pour Sylvie : sauter 1,10 m ; pour Martine : 1,15 m ; pour Henri : 1,25 m.) ? Evaluation normative dans le 1^{er} cas ; évaluation critériée dans le second³.
8. En quoi l'évaluation (formative ou sommative) favorise-t-elle le travail de l'élève ?
9. En quoi l'évaluation (formative ou sommative) favorise-t-elle les apprentissages ?
10. En quoi favorise-t-elle la prise de conscience de ses erreurs et de ses progrès ? En quoi est-elle propice à la confiance en soi ? A la construction d'une relation positive au savoir et à l'École ? A la construction de l'autonomie ?
11. Quelle part l'élève peut-il prendre à l'évaluation de ses performances ?
12. Les élèves qui écotent de mauvaises notes les ont-ils méritées ?

Qu'est-ce que la constante macabre ?

C'est le fait que pour être crédibles les enseignants en viennent, le plus souvent inconsciemment, à attribuer une certaine proportion de mauvaises notes aux copies d'une classe.

3. Les réponses de l'Evaluation Par Contrat de Confiance :

On pourrait allonger la liste. C'est le grand mérite d'André Antibi, avec l'analyse de la constante macabre et le dispositif d'Evaluation Par Contrat de Confiance (EPCC), de débusquer les impensés des pratiques d'évaluation des enseignants, non pas du tout pour clouer ceux-ci au pilori, mais pour faire ressortir les effets de systèmes qui contribuent puissamment à les entretenir ; d'autant plus puissamment que – c'est la définition même de l'effet système – l'ensemble des protagonistes de l'école adhèrent à la constante macabre ; ils y adhèrent en toute inconscience et de bonne foi.

Les points principaux de l'EPCC :

- Une semaine avant un contrôle, l'enseignant donne aux élèves un programme très détaillé de révisions (liste de points du cours ou d'exercices couvrant toutes les notions fondamentales du programme officiel, déjà traitées et corrigées en classe) ;

Les élèves sont informés que 80% environ des questions du contrôle porteront sur des points figurant dans la liste.

- Deux ou trois jours avant le contrôle, l'enseignant organise une séance de questions-réponses au cours de laquelle les élèves peuvent demander des explications sur certains points de la liste.

Ce qui est en jeu dans l'EPCC, me semble-t-il, c'est plusieurs choses :

1. La justice du système d'évaluation, tout d'abord, car les élèves qui ont des mauvaises notes sont seulement ceux qui sont réellement en situation d'échec scolaire⁴ ; ne viennent pas s'y ajouter, au nom de la constante macabre, d'autres élèves qui ne sont pas vraiment en échec.
2. Le rapport au savoir de l'élève, ensuite : est-ce que ça vaut la peine de travailler, de réviser ? Nous pensons ici à la communication aux élèves, huit jours avant le contrôle, de la liste des éléments du programme qui vont être évalués (soyons précis : l'enseignant, bien sûr, ne communique pas à l'avance la liste des exercices qui vont constituer le contrôle, mais il va demander aux élèves, pendant le contrôle, de résoudre des exercices déjà corrigés en classe).

³ Le socle commun de connaissances et de compétences et les grilles de référence qui l'accompagnent sont logiquement porteurs d'un développement de l'évaluation critériée.

⁴ Cette position peut, bien sûr, -et même doit, -être critiquée : est-il admissible que l'École accepte en son sein – *par principe* - tel ou tel niveau d'échec scolaire ? La réponse est non ! Nous nous contentons de suggérer ici que ce vaste chantier de lutte contre l'échec peut commencer par l'élimination de la part de celui-ci qui résulte de la constante macabre.

3. L'image que l'élève a de lui-même : est-ce que je vais y arriver ? Mais, si je révise, ça marche ! Je ne suis peut-être pas ce mauvais élève qu'on me dit que je suis.
4. Une meilleure articulation entre évaluation formative (la séance de questions-réponses qui, dans l'EPCC, précède le contrôle) et évaluation sommative (le contrôle lui-même).
Cet aspect est, nous semble-t-il, souvent mal perçu, et cela conduit beaucoup de commentateurs à surévaluer le volet évaluation sommative de la démarche d'André Antibi au détriment du volet évaluation formative.
5. Enfin, l'EPCC peut apporter sa contribution à la réduction de l'échec scolaire (à tout le moins celui qui est généré par la constante macabre) et donc à l'efficacité du système éducatif ; comment espérer résorber l'échec scolaire, en effet, si le mécanisme de la constante macabre le recrée en permanence à *bas bruit* ?

<>

L'EPCC n'est pas LA solution de tous nos problèmes, ou alors cela se saurait, et d'ailleurs elle ne prétend pas l'être. Mais elle peut contribuer, modestement et sûrement, à nous faire avancer, -ce que nous avons du mal à faire depuis bon nombre d'années. Qui sait si ce *mur de verre* que nous ne parvenons pas à franchir n'est pas d'abord la constante macabre ?