

Le 7 octobre, lorsque ces lignes ont été écrites, des événements tragiques se déroulaient à 4.5 heures de vol de Paris. Plusieurs d'entre nous y ont perdu des proches. Mes pensées solidaires leur sont adressées.

Au début des années 2000, à l'initiative d'André Antibi qui m'y avait associé, l'Appel « *Pour une évaluation plus juste du travail des élèves et des étudiants* » avait suscité l'intérêt voire l'enthousiasme des uns, heureusement nombreux, et l'irritation voire le courroux des autres, hostiles à une réussite mieux partagée.

En effet, cet appel mettait au-devant de la scène un fâcheux phénomène de société qui faisait quasiment partie du paysage éducatif de la France et d'une série de pays francophones : la *constante macabre*.

En lançant cette alerte, le MCLCM donnait un coup de projecteur sur ce qu'une part de la communauté éducative voyait comme un domaine réservé. Car il s'agissait de porter un regard critique sur la réalité des pratiques d'évaluation de professeurs se voyant comme "*seuls maîtres à bord*" dans leurs classes. Un tabou était brisé.

Années 2000 : une vague de remédiation s'est déployée

Par son argumentation instruite au fil d'innombrables échanges, par son charisme et sa façon d'être proche des gens, André Antibi a fait bouger les lignes. Sans adopter une posture de surplomb, mais en se situant sur le même plan que son auditoire. Ainsi ne craignait-il pas d'avouer à quel point, pendant des décennies, lui-même n'avait pas échappé à la fameuse *constante macabre* dans sa pratique évaluative. Et il savait dédramatiser le débat en se tournant lui-même en dérision, en révélant "*les dix trucs*" par lesquels, comme maints enseignants, il avait "*fabriqué*" sa propre constante macabre (complexité, barème, longueur du sujet des épreuves, ...).

La proposition d'un *contrat de confiance* est venue répondre à une prise de conscience salutaire. Et l'on ne compte plus le nombre des personnalités qui ont soutenu le protocole EPCC. En témoigne l'éventail de sensibilités – improbable mais véridique – des 60 [organisations](#) ayant à ce jour signé l'Appel.

La mise en œuvre de l'EPCC a suscité une *relation de confiance* inédite dans les nombreuses classes où elle a été mise en place, au bénéfice d'un climat scolaire réconcilié et d'un décrochage diminué. Au départ, le protocole se bornait à jouer sur la "*phase d'évaluation*," sans qu'il soit requis de toucher à la "*phase d'apprentissages*". Mais on ne pouvait en rester là ...

En effet, celles et ceux qui ont mis en pratique de l'EPCC ont souvent éprouvé le besoin d'adapter le protocole en l'articulant savamment avec le mode de déroulement de leurs enseignements, en prenant en compte les diverses facettes du *contexte scolaire* : cursus, niveau d'études, profil des apprenants, champ disciplinaire en cause, compétences et créativité mises en jeu, ... De même s'agissant du mode d'évaluation *Projet encadré*.

Quels contenus ? Comment les présenter ? Que retiens l'élève ?

Tout d'abord cette évidence : à quoi rime une évaluation "*plus juste*" si le message sur les contenus enseignés n'est pas passé ? Qu'est-ce qui fait que tantôt, la classe est captivée et les savoirs sont "*imprimés*" dans l'esprit des élèves, ou que tantôt, ils leur "*passent au-dessus de la tête*" ?

Passons sur le facteur personnel du prof, son humeur du jour, son talent oratoire, et tentons plutôt de focaliser sur l'élève. Questionnons sa capacité à capter ou non le message, selon qu'il résonne ou non avec son univers de représentations : épopées et légendes en Histoire, émotions en art littéraire poétique ou romanesque, désir d'échanges en LV, curiosité et découvertes en SVT ou en Physique-Chimie, défis des conjectures en Mathématiques, joie d'avoir réalisé un objet en Technologie, engouement pour le numérique, ... en fonction du profil des élèves.

Autrement dit, pourquoi se priver de mobiliser leur *imaginaire*, avec son potentiel d'évocation, si c'est une voie pour mieux réussir la phase d'apprentissages ? Certes, il y a un fossé entre le tour séduisant de la présentation narrative – sans excès – d'une nouvelle notion, et le tour plus éprouvant de sa maîtrise par la suite, lorsque l'apprenant "*fait ses gammes*" sur des batteries d'exercices. Et il y a souvent un "*décalage entre la motivation du professeur lorsqu'il imagine donner du sens, et celle de l'élève*" (AA). Cependant le rôle du prof n'est-il pas, pour entretenir la flamme d'intérêt de l'élève, de s'attacher à mieux scénariser ses références et ses exemples ?

A contrario, il serait fâcheux que l'enseignant ne propose aux élèves, comme le font les réseaux sociaux, que des séquences à l'image de leurs attentes, leur épargnant ainsi toute "*aspérité*" ? En les surprotégeant ainsi, on ferait fi de la part indispensable de l'*imprévu*, celle qui justement irrigue la recherche et l'innovation !!

À propos de la *scénarisation* des contenus, André Antibii avait pointé le décalage notoire entre les sujets d'exercices de Mathématiques posés en France, et ceux posés dans d'autres contrées dans les tests PISA. Si les seconds se rattachent à une modélisation de *questions pratiques* familières aux élèves, les premiers se situent le plus souvent dans une pure abstraction avec des équations sans autre enjeu que l'aptitude à les résoudre ...

La performance des élèves français aux test PISA est plombée par ce décalage. Tout en saluant la part d'abstraction du contexte français, André Antibii interrogeait l'hypothèse de le faire évoluer vers plus de scénarisation des savoirs. Et il disait au sujet de l'enseignement en classe : « *Souvent les cours sont beaucoup trop théoriques, alors que les élèves n'utilisent que les applications pratiques. D'ailleurs, il serait intéressant de les questionner à ce sujet pour savoir réellement ce qui reste de ces longues heures de cours* ».

Le tournant de 2020 avec la problématique de 'donner du sens'

Le colloque 2020 du MCLCM avait eu pour thème : « *Un dysfonctionnement : vouloir 'donner du sens' à tout prix ...* ». Cet intitulé quelque peu provocateur visait les excès de sophistication observés dans des manuels scolaires, lorsque les pages d'un nouveau chapitre s'éternisaient sur une logorrhée d'informations à parcourir avant d'arriver à l'essentiel, c'est-à-dire la définition et les attendus à savoir.

Cette critique du rituel de 'donner du sens' à tout prix à une notion que l'on n'a pas encore présentée, visait des excès caricaturaux peu propices aux acquisitions par l'apprenant. À tel point qu'André Antibii lui avait consacré un Éditorial intitulé : « *Une autre "constante macabre" ?* ». Au-delà de son tour critique, ce texte proposait de manière constructive l'approche ci-après comme plus efficace et motivante pour donner du sens :

1. Essayer, *lorsque c'est possible*, d'introduire la nouvelle notion très brièvement par une situation en relation avec les préoccupations des élèves, en s'assurant qu'il en est bien ainsi ;
2. *Lorsque ce n'est pas possible*, présenter la notion de manière « RAC¹ », en évitant de chercher à l'introduire par une situation artificielle et trop souvent éloignée des centres d'intérêt de l'élève ;
3. La faire *manipuler* à partir de quelques exemples d'application simples.

Sans doute un bon usage de l'*évaluation formative* peut-elle procurer de précieux repères sur ce plan.

Analyser et traiter les causes de décrochage

À l'instar d'André Antibii en 2020, je pense qu'aujourd'hui notre mouvement, le MCLCM, dont l'objectif premier est la lutte contre la constante macabre via la mise en place d'une évaluation par contrat de confiance, pourrait également sensibiliser la communauté éducative à cette autre « *constante macabre* » : la démotivation de l'apprenant lorsque les contenus enseignés ratent leur cible, ce qui peut procéder des causes suivantes :

♦ *Ces contenus n'évoquent pas à ses yeux un enjeu mobilisateur*. Cela peut motiver un regard critique sur leur mode de présentation dans le contexte de la classe (centres d'intérêt et profil des élèves, rapport au champ disciplinaire concerné, ...). On peut interroger l'atout de donner une place accrue au *narratif* et à l'*imaginaire*, non comme un détour ou une perte de réalité, mais comme une connivence pour mieux motiver.

♦ *Cantoné dans un rôle passif ou découragé par ses résultats, l'élève reste "au bord du chemin"*. Pour y remédier, une évaluation juste de pair avec des pédagogies actives l'incitant à être acteur de sa formation pour plus d'initiative et d'autonomie. Ainsi en est-il de l'enseignement par *projet* (les TPE ont été très motivants).

♦ *Le cursus que suit l'élève n'est pas celui auquel il aspirait, ou bien il-elle n'est pas en mesure de bien le suivre*². D'où l'idée de *parcours adaptés*³ comme voies de réussite. Ainsi, un chemin *pratique* → *théorie* est plus motivant pour certains. Et la notion de *groupe de besoin* peut offrir des remédiations au vu d'un état des lieux de la classe.

Des *apprentissages* performants donnant du sens aux contenus, sont indissociables de leur juste *évaluation*.

Ces considérants inspirent le Programme d'action 2023-2024 pour la formulation des projets de '*recherche-action*' de l'année en cours, dans le cadre de la Convention bipartite MCLCM – MENJ. Ils concernent aussi au premier chef le Colloque⁴ 2023 – 2024 du MCLCM : « *L'évaluation, un levier pour les apprentissages* ».

¹ « *Rien à comprendre* ». Par exemple, il n'y a pas lieu d'expliquer pourquoi le prétérit du verbe *to eat* s'écrit *ate* ...

² « Des dispositifs de mise à niveau pour faciliter la réussite » François Germinet, Président d'une Commission de la CPU.

³ « Des voies de réussite pour tous les bacheliers à l'Université » G. Lauton, '*Rapprocher l'École de toutes les familles*', PEEP, Nov.2017.

⁴ Vendredi 22 Mars 2024 à l'Hôtel de Ville de Paris.