

Peut-on échapper à l'évaluationnité ?

Maria-Alice Médioni
Centre de Langues – Université Lumière Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

Version longue d'un article publié sous le même titre
dans le n° 491, septembre-octobre 2011, de la revue
Cahiers pédagogiques (CRAP), (pp. 29-31)
Dossier : Evaluer à l'heure des compétences.

D'abord il y a un souci de l'évaluation, comme il n'y en a jamais eu à l'Ecole et l'on ne peut que s'en réjouir.

Ensuite, il y a une inflation de cette préoccupation qui conduit à une crise aiguë — l'évaluationnité, pour reprendre le terme introduit par Pierre Frakowiak¹ — et on ne peut que s'en alarmer.

Enfin, il y a la centration actuelle sur la question des compétences qui oblige à regarder la question de l'évaluation sous un nouveau jour.

Je tenterai ici de faire un état des lieux qui rende compte, le mieux possible, des discussions qui agitent actuellement le monde éducatif.

L'absolue nécessité de l'évaluation

Il n'y a de savoir que construit, de là l'absolue nécessité de l'évaluation² qui permet de conscientiser les processus et donc d'apprendre. Et par voie de conséquence, plus l'association entre apprentissage et évaluation est forte, plus les élèves y gagnent en lisibilité et en efficacité de leur travail.

Mais encore faut-il s'entendre sur ce qu'on met derrière le terme évaluation. Parle-t-on d'évaluation sommative ou d'évaluation formative ? Doit-on en privilégier une et laquelle ? Il me semble qu'il existe un consensus sur la question : les deux sont nécessaires. Mais elles n'interviennent pas aux mêmes moments puisque leur fonction est totalement différente. L'évaluation sommative a pour fonction de contrôler la performance d'un élève par rapport à une norme et mène à une certification. Elle se manifeste par une note attribuée à l'issue d'un contrôle, d'un examen, etc. Elle sert aussi à classer les élèves. L'évaluation formative a une fonction informative — information partagée entre l'enseignant et l'élève, les élèves, sur l'objectif à atteindre, le chemin parcouru, ce qu'on doit améliorer pour atteindre le but fixé, d'un côté, comme de l'autre — et, parce qu'elle est intégrée dans le processus d'apprentissage, elle mène à la construction et à la reconnaissance de compétences.

¹ FRAKOWIAK Pierre, "L'évaluationnité, le malheur de l'école", 2005,
<http://www.skolo.org/spip.php?article257> ; Les trous noirs de l'évaluationnité, 2009,
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2009/03/FrackLestrousnoirs.aspx>

² MEDIONI Maria-Alice, "De l'absolue nécessité de l'évaluation", <http://gfen.langues.free.fr/articles/articles.html>

On comprend, dès lors, pourquoi les deux sont indispensables. Mais alors que l'une — l'évaluation sommative — doit intervenir au terme des apprentissages, pour sanctionner un niveau, l'autre — l'évaluation formative — est indissociable de la situation d'apprentissage et se manifeste par l'activité de métacognition, l'analyse réflexive du travail effectué et à effectuer, conjointement, par l'enseignant et l'élève, les élèves.

La dérive de l'évaluationnité

Je relèverai, pour commencer, deux tendances qui s'imposent actuellement dans le domaine des LE, puisque c'est celui que je connais le mieux : l'évaluation prend dangereusement le pas sur l'apprentissage ; l'introduction de la notion de compétences débouche sur une mobilisation des enseignants sur des aspects organisationnels plutôt que pédagogiques.

Sur le premier point, l'introduction du CECRL ³ a provoqué, de façon paradoxale, une centration sur l'évaluation alors que le terme "évaluer" n'apparaît qu'en troisième position dans le sous-titre de ce document de référence incontournable aujourd'hui dans le paysage de l'enseignement des LE, non seulement en France, mais en Europe, et même au-delà ⁴. Pourtant, l'ordre dans lequel apparaissent les termes du sous-titre, "*Apprendre, enseigner, évaluer*", ne peut être le fruit du hasard — à moins de considérer que les experts qui ont élaboré ce texte n'y auraient pas réfléchi — ni même déterminé par l'ordre alphabétique ! J'ose avancer que cet ordre est davantage dicté par une conception "nouvelle" — au moins sur un plan institutionnel — où le regard des enseignants serait sollicité sur ces trois questions formant un tout cohérent : parler une langue pour l'apprendre, et pour cela, agir dans la langue avec d'autres, en situation de projet ; ce qui suppose de se poser la question des situations qui permettent cet apprentissage — même si le *Cadre* examine cette question davantage en termes de contenus sans donner de pistes sur le comment s'y prendre, au grand dam d'ailleurs des enseignants de langues — et des liens que cela ne peut qu'entretenir avec l'évaluation.

La centration sur l'évaluation à laquelle l'on assiste aujourd'hui relève d'un contresens dangereux car, outre le fait qu'elle provoque une confusion constante entre apprentissage et évaluation — au point que l'on peut légitimement s'interroger sur ce qui est évalué dans la mesure où le temps d'apprentissage proprement dit est réduit du fait de la place prépondérante prise justement par l'évaluation —, elle empêche — ou évite — que l'on se pose véritablement la question des pratiques ⁵. Et c'est ainsi que réapparaît, insidieusement, sur le plan de la méthodologie de référence, un retour de la pédagogie par objectifs ⁶, et donc un pilotage par

³ Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001.

⁴ COLLES Luc, COSTE Daniel, ROSEN Evelyne, et al. "Le Cadre européen une référence mondiale ? : actes du colloque de Sèvres 2007", *Dialogues et cultures*, 2009, n° 54, p. 5-178 ; "Le CECR peut-il être une référence mondiale ?", http://www.franparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#cecr_reference

⁵ MEDIONI Maria-Alice, "L'évaluation au service des apprentissages", in CRAP, *Cahiers pédagogiques* "Enseigner les langues vivantes avec le cadre Européen", HSN n° 18, avril 2010, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339> (pp. 62-65 de la version papier).

⁶ PUREN Christian, "Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels", <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008d/> : "*L'effet du Cadre sur l'amont (de l'évaluation vers l'enseignement) ne doit pas concerner les méthodes, sous peine de retomber dans les dérives et effets pervers de la pédagogie par objectifs (qui est une pédagogie centrée sur les résultats attendus par l'institution, et non sur les élèves)*".

l'évaluation qui privilégie l'évaluation diagnostique et sommative, au détriment de l'évaluation formative.

Sur l'évaluation diagnostique, je rappellerai les mises en garde de Philippe Meirieu contre le risque de "*la métaphore médicale comme obstacle épistémologique*" et les confusions entretenues à propos de "*la notion-valise d'individualisation*" :

*"les pratiques, dans ce domaine, renvoient à deux conceptions très différentes : le diagnostic a priori (qui relève de ce que j'ai nommé ici le modèle médico-pharmaceutique) et l'inventivité régulée (qui renvoie à ce que je considère comme une authentique démarche pédagogique)."*⁷

Cette notion de diagnostic, associée au travail sur les compétences prescrit par les textes officiels, est largement utilisée actuellement pour distribuer les élèves en "groupes de compétences" en langues. C'est ainsi qu'un mouvement d'envergure agite la communauté enseignante des LE, en début d'année, consistant à "évaluer les compétences" pour constituer les "groupes de compétences" requis, et entraînant souvent, il faut le reconnaître, une réflexion et un travail d'équipe pour concevoir des épreuves communes, et par là même un certain dynamisme. Pour autant, il semble, que, la plupart du temps, toute l'énergie disponible pour changer a été mobilisée dans l'évaluation diagnostique et les instruments ré-élaborés dans cette perspective, et que, après la répartition des élèves dans ces groupes, chacun revienne à ses pratiques habituelles. Les expériences sur la mise en place des "groupes de compétences" abondent et les *Cahiers pédagogiques* s'en sont fait l'écho dans un numéro récent. Cependant, au plus près du terrain, on ne peut laisser de côté les manifestations de déception, au terme d'expérimentations renouvelées. Je prendrai ici comme exemple ces propos publiés sur une liste de diffusion fin 2010 :

"Pour moi c'est un casse-tête qui n'en vaut pas la chandelle, car mis à part l'unique aspect positif d'avoir 24 élèves au lieu de 35 en cours, ce qui est un atout, je le concède, le travail en amont mis à contribution par notre équipe pédagogique a été démentiel au début d'année, et pour moi les fruits récoltés sont pour l'instant nuls..."

Rotations incohérentes et contreproductives, perte de temps et d'énergie énorme pour les évaluations, aucun profit en cours par rapport à mes cours "classiques" de l'an dernier, mais beaucoup de travail en amont en plus... de ma part, pas de celle des élèves, et pour l'instant aucune amélioration au point de vue du niveau des élèves, même si j'admets qu'il est un peu tôt pour se prononcer."

Que d'énergie engagée pour valider une structure ! Si les élèves y gagnent en autonomie langagière, c'est parfait, sinon, il va falloir y repenser. C'est finalement ce qui se passe, si on y réfléchit bien : on est passé des groupes de compétences basés sur UNE compétence — j'utilise la terminologie administrative, même si, sur le plan didactique, elle est totalement contestable — aux groupes de compétences basés sur DEUX compétences, dont l'une serait dominante : réajustement qui est l'aveu d'un non-sens antérieur. Mais pour autant, n'est-ce

⁷ Philippe Meirieu, *Richesses et limites du modèle médical en éducation*, Conférence donnée dans le colloque organisé par le GFEN le 4 avril 2009, à Saint-Denis. "L'aide : comment faire pour qu'ils s'en passent ? L'aide personnalisée en question", 4 et 5 avril 2009. disponible ici : http://www.meirieu.com/ARTICLES/GFEN_modele_medical.htm

pas encore un emplâtre sur une jambe de bois ? C'est en tout cas, ce que Christian Puren, souligne, encore une fois :

"Ces "groupes de compétences" sont de facto des groupes de niveaux, les seuls organisés institutionnellement. Or l'une des rares lois de la différenciation des élèves par groupes, je crois admises par tous les pédagogues, c'est qu'il faut impérativement aussi différencier constamment... les critères de constitution des groupes (en le rebrassant donc sur différents critères : intérêt pour la thématique, intérêt pour les camarades, intérêt pour l'objectif, intérêt pour la procédure, pour l'évaluation, etc)." ⁸

Nous avons davantage besoin de projets et de situations complexes où l'hétérogénéité des élèves — y compris dans un niveau donné, A, B, etc. — s'avère un puissant moteur d'apprentissage mutuel. L'évaluation consiste en ce dialogue entre ce que je constate et analyse et ce qu'ils constatent et analysent de leur travail, en cette information réciproque indispensable pour avancer ensemble. Les évaluations "diagnostiques" ou autres modes de détermination des groupes de compétences réduisent l'hétérogénéité, certes, et semblent faciliter notre travail, mais sont-elles fiables ? En tout cas, les séances d'apprentissage des stratégies à mettre en oeuvre en CO, par exemple, concernent forcément le groupe entier. Qu'ensuite, après une analyse réflexive menée avec précision et exigence, l'on crée des groupes d'approfondissement pour ceux qui voudraient progresser... ou se rassurer, tout à fait d'accord. Mais la constitution de ces groupes se fait en concertation entre les élèves et l'enseignant. L'hétérogénéité est encore ressentie, malgré bien des recherches publiées ces dernières années, comme un frein alors qu'elle est un levier. A condition, bien sûr, que le dispositif élaboré par l'enseignant sache s'en servir comme d'un levier.

L'évaluation des compétences

Encore une fois, il est nécessaire de s'entendre sur les mots. Les définitions de ce qu'est une compétence abondent. Je prendrai ici deux exemples qui me paraissent à la fois, compléter heureusement la définition qu'en donne le CECRL ⁹, et apporter un éclairage pour l'action :

"Une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations." ¹⁰

"La compétence suppose (...) au moins, en un certain sens, trois choses : 1° que l'on soit capable de sélectionner dans la totalité de l'environnement les éléments qui apportent l'information nécessaire pour fixer une ligne d'action (...): 2° que, ayant défini une ligne d'action, on puisse mettre en oeuvre une séquence de mouvements, ou d'activités, permettant la réalisation de l'objectif que l'on s'est

⁸ PUREN Christian, "A propos des "groupes de compétences" , <http://gfen.langues.free.fr/articles/articles.html>, 21/1/2010. Repris in CRAP *Cahiers pédagogiques* "Enseigner les langues vivantes avec le cadre Européen", HSN n° 18, avril 2010, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339> (pp. 126-130 de la version papier).

⁹ CECRL, § 2.1, "Compétences : l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir"

¹⁰ PERRENOUD Philippe, "Construire des compétences", http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

*fixé et 3° que ce que l'on a appris de ses réussites ou de ses échecs soit pris en compte dans la définition de nouveaux projets."*¹¹

Et deux mises en garde :

*"En éducation, le succès des compétences veut réagir à la faible opérationnalité des connaissances académiques. Mais elles apparaissent comme des réponses discutables à un réel problème, en renforçant involontairement le behaviorisme au lieu de promouvoir la saveur des savoirs."*¹²

*"Les "compétences générales" sont impossibles à évaluer précisément. Je suis obligé, pour évaluer, de contextualiser à une situation, un contenu ou une discipline."*¹³

C'est dire à quel point il nous faut être vigilant sur ce concept de compétence pour éviter les confusions et nous recentrer sur comment s'acquiert une compétence. Comment cette acquisition pourrait-elle se passer de l'analyse réflexive qui permet de comprendre comment on peut mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre un problème, et "*ce que l'on a appris de ses réussites et de ses échecs*", comme le souligne Jérôme Bruner ? Comment l'évaluation sommative pourrait-elle avoir quelque validité si elle ne confronte pas l'élève à une situation contextualisée où il aura du nouveau et du même — famille de situations — et à un problème à résoudre pour lequel il aura à mobiliser les ressources et les processus nécessaires, conscientisés et reconnus dans les moments de métacognition, d'évaluation formative ?¹⁴

Peut-on échapper à l'évaluationnisme ? Certes, et par le haut. Toutes les expériences de pilotage par les résultats sont en train de montrer leurs limites. Sortir de cette maladie du contrôle permanent qui dévitalise et fait perdre le sens de ce qu'on fait, aussi bien chez les enseignants que sur les élèves, suppose de penser l'action dans sa complexité, l'acte pédagogique comme un acte d'émancipation où l'action de l'enseignant est celle d'un expert qui sait accompagner efficacement dans la construction des savoirs.

¹¹ BRUNER Jérôme, *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*, Paris, PUF, 1983, p. 255.

¹² ASTOLFI Jean-Pierre, *La saveur des savoirs*, ESF, Paris, p. 107.

¹³ REY Bernard, "La mise en place du socle commun, les livrets de compétences", <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/Comp%C3%A9tencesoui,mais.aspx>

¹⁴ MEDIONI Maria-Alice, "L'évaluation sommative. Le contrôle. Une proposition : le scénario d'évaluation" et "L'évaluation formative. Une proposition : l'analyse réflexive" in GFEN Secteur langues, *25 pratiques pour enseigner les langues*, Chronique sociale, Lyon, 2010, pp. 287-305.