

ÉDITORIAL

L'évaluation de l'élève dans le système scolaire relève le plus souvent de la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant : dans une situation d'apprentissage, l'évaluation (qu'elle soit diagnostique, formatrice, sommative, pour s'en tenir à une trilogie entrée dans les usages terminologiques partagés par la communauté éducative) est une affaire entre l'apprenant et l'enseignant, qui ne cesse, implicitement ou explicitement, avec ou sans notation, au su ou à l'insu de l'élève, d'évaluer ce dernier¹. Mais l'évaluation est aussi le fait de l'institution, qui porte régulièrement un regard sur les élèves, en enlevant à l'enseignant tout ou partie de la maîtrise de l'évaluation, lors des examens ou des évaluations à l'entrée de certaines classes.

C'est ce versant de l'évaluation que ce numéro de *Recherches* veut particulièrement explorer – sans quitter la classe pour autant : la question qui se pose en effet est de savoir ce que deviennent ces évaluations, *dans la pratique de l'enseignant et de l'élève*, qu'ils les redoutent ou les méprisent, qu'ils les ignorent ou les estiment. Car si l'enseignant laisse à l'institution une partie de la maîtrise de l'évaluation, il ne la perd pas de vue, tenu de préparer à l'examen ou de prendre en compte l'évaluation à l'entrée de telle ou telle classe ; pour l'élève, elle constitue un référent obligé qui structure en partie son rapport à l'école et aux apprentissages.

Or la multiplication de ces évaluations institutionnelles, en dehors des traditionnels examens, semble avoir fait entrer le système scolaire dans une culture de l'évaluation qui n'est pas sans effets pervers. On connaît bien ceux des examens (qu'il s'agisse du brevet ou du baccalauréat), dont les exercices codifiés informent souvent les pratiques de classe – *via* les manuels qui prennent rarement des

1. C'est à cette relation pédagogique que s'intéressaient, en 1987, le n° 6 de *Recherches (Évaluer)* et le n° 21 (*Pratiques d'évaluation*).

précautions pour éviter cette dérive. C'est là un « mal héréditaire de l'institution » qui veut que « l'examen conditionne tout l'enseignement » comme l'affirmait Marc Baconnet, alors qu'il était doyen de l'inspection générale des lettres². Mais il n'est pas sûr que l'institution sache se guérir seule de ce mal, comme on l'a vu encore récemment, par exemple, dans la modification des épreuves au baccalauréat : s'il était logique que l'écriture d'invention, démarche d'apprentissage au lycée introduite dans les nouveaux programmes, fasse l'objet d'une forme d'évaluation au baccalauréat, la pire solution était sans doute d'en faire une épreuve à part entière. C'est pourtant la solution qui a été finalement choisie, au risque, comme l'écrit André Petitjean (qui a participé à l'élaboration des nouveaux programmes) « de poursuivre cette pratique détestable qui consiste à transformer un moyen d'évaluation (l'épreuve) en but des apprentissages »³.

L'enseignant a bien du mal à éviter ce que l'institution ne sait pas enrayer : l'influence des examens sur les pratiques de classe, quand bien même il se perçoit davantage comme maître des apprentissages que comme préparateur à un examen – dont il sait parfois le rôle de sélection négative qu'il joue sur les élèves qu'il a en face de lui, s'ils ne sont pas issus de milieux favorisés. La question qui se pose pour lui est alors de savoir jongler avec les impératifs contradictoires de l'Institution et continuer à aider ses élèves à apprendre sans se cantonner dans le rôle d'entraîneur à l'évaluation finale.

Si les effets néfastes des examens sont connus depuis longtemps, on commence à mieux percevoir aujourd'hui ceux des évaluations à l'entrée en CE² et en 6^{ème} (vétérans du genre⁴), en 2^{nde} (plus jeune, mais déjà disparue⁵) ou en 5^{ème} (la dernière née). Si le choix politique de mesurer les compétences évaluables de tous les élèves scolarisés en France est légitime, en quoi un sondage par échantillonnage ne remplissait-il pas la même fonction ? C'est qu'en fait elles jouent un autre rôle et veulent servir d'« outil professionnel qui aide les enseignants à déterminer les acquis et les faiblesses des élèves », selon les termes du ministère⁶.

Rôle lui aussi légitime, mais qui cache un autre usage des résultats de l'évaluation. Comment éviter les comparaisons entre classes, entre établissements, entre académies ? Veut-on d'ailleurs toujours l'éviter ? Le Recteur de l'académie de Lille, dans une lettre aux chefs d'établissement (en date du 10 février 2003) déplore « l'écart qui s'accroît de nouveau entre les performances de nos élèves et les moyennes nationales aux tests d'entrée en sixième. » La conséquence immédiatement tirée de cette observation (une fois affirmé que « l'insuffisance des moyens ne peut plus être alléguée pour justifier la situation ») est la suivante :

-
2. Marc Baconnet, « Regard sur la situation actuelle », dans *École des lettres second cycle*, n° spécial 7, 1^{er} décembre 1999, 2^{nde} 2000, Paris, L'École des loisirs, p. 11.
 3. André Petitjean, « Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée ? », dans *Enjeux* n° 51/52, juin/décembre 2001, Namur, CEDOCEF, p. 175.
 4. Elle datent de 1989.
 5. Nées en 1992, elles n'ont été reproduites cette année que pour un échantillon restreint.
 6. Sur la partie du site de l'Éducation Nationale consacrée aux évaluations : <http://evace26.education.gouv.fr>. Les autres références aux propos du ministère proviennent de ce site.

« C'est bien l'efficacité même de nos activités au contact de l'élève, à l'école comme au collège ou au lycée, qu'il s'agit d'améliorer. » Il n'y a pas lieu de nier la nécessité toujours renouvelée d'améliorer « l'efficacité même de nos activités au contact de l'élève ». Mais comment juger que c'est la seule cause des déficits de l'évaluation dans cette académie ? Si l'on peut supposer que les moyens ne sont pas en cause⁷, on peut supposer aussi que les enseignants de l'académie ne sont pas pires qu'ailleurs et qu'il est d'autres causes possibles – plus complexes à cerner sans doute – aux décalages entre une académie et la moyenne nationale.

De ces constatations, le même Recteur tire une conséquence dans la nomination d'un « Responsable de la Pédagogie et de l'Évaluation », dont le titre même peut donner à penser qu'il est possible de concevoir la pédagogie en fonction des tests d'évaluation. Ce Recteur ne fait là que reproduire ce que d'autres sans doute pratiquent, comme d'ailleurs nombre de leurs subordonnés, au quotidien : il n'est pas rare que des inspecteurs de l'Éducation Nationale ou des principaux de collèges s'emparent des tests à l'entrée en sixième ou en seconde pour stigmatiser les pratiques de leurs enseignants, engageant même des formations sur cette seule base⁸. Au vrai, la culture de l'évaluation n'est finalement que la forme moderne de la distribution des prix : il n'est pas sûr que l'on ait vraiment perdu le goût du palmarès.

Tel est le principal effet pervers de cette nouvelle culture de l'évaluation : faire passer subrepticement l'Éducation Nationale d'une obligation de moyens à une obligation de résultats, mettant sur le dos des enseignants une responsabilité démesurée dans bien des cas, vu l'ampleur des problèmes qu'ils rencontrent. Ce qui se veut une responsabilisation des enseignants devient souvent une entreprise de culpabilisation, entretenue d'ailleurs par l'apparence de scientificité de l'évaluation par items et par codes, qui sont autant d'arguments d'autorité. Parce que dans les faits, les conséquences des évaluations diagnostiques sont souvent de décourager le professeur, face à des situations où il ne sait pas quel *remède* apporter – tout autant d'ailleurs que l'élève, davantage *marqué* qu'informé.

Que faire quand les résultats, année après année, ne changent pas, malgré les tentatives des équipes éducatives de remédier aux problèmes ? Quelles informations apportent chaque année les mêmes marques noires dans les mêmes départements, dans les mêmes zones sinistrées de ces mêmes départements, dans les mêmes établissements les plus défavorisés de ces mêmes zones ? D'autant que ce marquage n'est pas le seul : d'autres indicateurs que les résultats aux évaluations nationales – chômage, pauvreté, malnutrition... – autorisent les mêmes marques noires.

Il ne faut pas s'étonner dans ces conditions que certains enseignants, dans certaines situations sinistrées, fassent *préparer* à leurs élèves de CE¹ ou de CM² les évaluations de l'année suivante, reproduisant le bachotage normalement réservé aux

7. « Les ratios utilisés pour calculer les taux d'encadrement placent l'académie en bonne position au regard des moyennes nationales ».

8. Quand bien même le ministère prend soin de préciser, à propos de l'évaluation à l'entrée en sixième, qu'elle « n'est pas un bilan des compétences exigibles en fin de cycle trois ». Mais que vaut cette précision, sans moyens coercitifs pour interdire le zèle intempestif de certains supérieurs hiérarchiques des enseignants ?

« classes d'examen ». Gageons que certains enseignants de sixième y penseront cette année, s'ils ne veulent pas voir se reproduire ce désastre pédagogique que beaucoup ont connu à l'occasion de la première passation des évaluations à l'entrée de cinquième, où ils ont vu les performances de leurs élèves diminuer par rapport au livret d'évaluation à l'entrée en sixième, même si le ministère précise que les résultats ne sont pas comparables⁹.

Mais quand le ministère affirme qu'une telle comparaison « nécessite des précautions méthodologiques », ce sont d'autres « précautions méthodologiques » qu'on attendrait de lui, dans l'usage effectif des évaluations initiales et finales dans le système scolaire.

En attendant, que faire de ces évaluations dans la classe ? Sans répondre à cette question frontalement, c'est par touches que ce numéro de *Recherches* tente d'apporter sa contribution à ce problème, par une analyse institutionnelle des évaluations et par des propositions d'actions dans la classe.

LA RÉDACTION

9. « Cette évaluation n'est pas un bilan de la classe de sixième. Les compétences évaluées dans le protocole ne portent pas sur l'ensemble des compétences exigibles du programme de sixième. Cette évaluation a un caractère diagnostique et prospectif beaucoup plus marqué que celle de sixième ».