Former à évaluer : enjeux, tensions, solutions

Richard Etienne

▶ **To cite this version:**

Richard Etienne. Former à évaluer : enjeux, tensions, solutions . Éducation permanente, 2016. hal-01719788

HAL Id: hal-01719788
https://hal.science/hal-01719788

Submitted on 28 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Former à évaluer : enjeux, tensions, solutions

Richard Étienne
Université Paul Valéry Montpellier 3
Laboratoire LIRDEF, EA 3749
rietienne@wanadoo.fr

Résumé :
Cet article étudie l'évaluation comme « cœur de la mauvaise conscience » des enseignants et les comportements qui en découlent. Il essaie de démêler l'évaluation *stricto sensu* de ses procédures de communication. Il se poursuit par la rupture épistémologique entre une évaluation-sanction et une évaluation moteur des apprentissages. Il propose de nouvelles formes d'accompagnement des personnes chargées d'évaluer dans leur socialisation professionnelle. Les pistes de solution visent à dénouer l'intrication de la certification, indispensable mais qui pollue le travail d'éducation ou de formation, et du pilotage, nécessaire pour mener des activités productives et cognitives. Enfin, il est question de l'évaluation de l'évaluation en vue d'une amélioration continue.

Texte :

Pour être intervenu dans la formation continue des enseignants pendant plus de trente ans (1984-2015) sur le thème de l'évaluation, j'ai acquis la conviction que cette activité constitue « le cœur de leur mauvaise conscience » et qu'il en découle des comportements présents aussi bien dans la littérature que dans la mémoire du métier. Comment ce sentiment de mesurer son propre échec en même temps que celui de certains élèves, source de tensions ou, pire, d'attitudes blessantes, s'est-il construit puis ancré dans l'inconscient collectif de la profession ? La deuxième partie de cet article essaie de démêler le mécanisme de l'évaluation *stricto sensu* de ses procédures de communication. Moins originale est la posture de rupture épistémologique entre une évaluation-sanction et une évaluation moteur des apprentissages qui est traitée en troisième partie. C'est dans l'évolution des représentations que se situent les enjeux de nouvelles formes d'accompagnement des enseignants ou de toutes les personnes chargées d'évaluer dans leur socialisation professionnelle. En effet, les pistes de solution mènent à un seul et unique but : dénouer l'intrication pernicieuse de la validation ou certification, indispensable en bout de course mais qui pollue le travail d'éducation ou de formation, et du pilotage, qui est nécessaire tant pour mener des activités productives que cognitives. Enfin, comme rien n'est jamais acquis, l'article se termine sur ce que j'appelle, un peu rapidement sans doute, l'évaluation de l'évaluation, que l'on peut aussi présenter, dans un désir d'amélioration continue, comme une analyse des situations d'évaluation, de ces situations où l'on prend le temps de formaliser ce que l'on a atteint en le comparant à ce que l'on visait, non dans une volonté d'auto flagellation mais pour se donner les moyens d'y parvenir.

1. Le complexe de M. Jourdain : croire que l'on enseigne alors qu'on évalue

Historiquement, la notation a été introduite, avec beaucoup de restrictions, en 1883 pour la délivrance du certificat d'études primaires par Jules Ferry et en 1890 dans l'enseignement secondaire. Il est vrai que les collèges, jésuites et jansénistes, avaient déjà établi une culture de la sélection qu'il n'y avait plus eu qu'à instiller dans l'École normale de la Convention

(1794), « le modèle de toutes les écoles », devenue Supérieure (ENS) en 1845. On peut donc affirmer, comme Claude Lelièvre (1994), qu'il existe une « cohabitation biséculaire » entre l'école républicaine, la « communale », avec son ambition d'enseigner à « lire, écrire, compter » à toutes les filles et garçons présents sur le territoire national, et le lycée, plus élitiste avec ses « petites classes » qui subsistent dans les établissements français à l'étranger et son enseignement payant jusqu'en 1933.

Quelles en sont les conséquences ? Une double commande : un socle qui se voulait déjà commun pour la communale et une distillation fractionnée au cours du secondaire pour amener les meilleurs jusqu'aux classes préparatoires (CPGE) et aux grandes écoles. Ce code génétique est encore présent dans le système au point de provoquer ce que j'appelle le complexe de M. Jourdain : les enseignants croient qu'ils enseignent alors qu'ils sélectionnent. De plus en plus épouvantés par cette « constante macabre » (Antibi, 2003), la plupart voudraient sortir l'évaluation de l'école (dernier avatar en date : les classes sans notes). Mais alors, ce sont les parents et les élèves qui ne comprennent plus rien au système et qui réclament le retour des notes !

Pourquoi ces tensions, ces contradictions ? L'idée principale des tenants de la suppression est que le métier c'est d'enseigner, de transmette le savoir, et que l'évaluation en révèle la faillite : la courbe de Gauss, inventée pour modéliser la répartition naturelle d'une population, ou courbe en cloche, montre un regroupement des notes autour de la moyenne, avec, en France, pour le secondaire, 80% d'entre elles réparties entre 8 et 12, dans la zone où les savoirs ne sont pas bien connus. Évidemment, le professeur parfait, avec des élèves qui ne le seraient pas moins, obtiendrait un courbe en J avec 90% des notes entre 18 et 20. Dans un système où les évaluateurs sont aussi les professeurs, le constat est amer : tout ça pour ça ! Bien sûr, le renoncement ne se fait pas du jour au lendemain. Philippe Meirieu (1989) rapporte l'anecdote significative d'un professeur de physique qui a non seulement noté les copies qu'il rend mais qui les a abondamment annotées. Quelle n'est pas sa déception de les retrouver dans la poubelle à la fin de l'heure ! C'est ainsi que se referme le piège de l'évaluation (Aubégny, 1987) sur sa deuxième victime, le professeur, après la première, les élèves qui attendent la remise des copies comme une épreuve difficile à vivre.

Il est dès lors tentant d'appliquer le remède miracle de la formation : puisque les enseignants reproduisent un système qui a été conçu pour dégager une élite, ils devraient être capables de s'adapter à celui qui repousse à seize ans la sortie de l'instruction obligatoire (cf. le décret Berthoin de 1958). Mais leur recrutement repose doublement sur la notation, d'abord celle des examens et des diplômes puis celle qui départage, parfois au millième de point, lors des concours du CAPES/T (certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré/technologique) et de l'agrégation. La création des Centres pédagogiques régionaux (CPR) en 1952, intégrés en 1991 dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) eux-mêmes remplacés par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation en 2014 (ESPE) ne change pas grand chose à cet *habitus* de la note prise comme référence absolue : ce ne sont pas les quelques heures consacrées à la notation d'une copie ou d'un oral qui pilotent les pratiques mais bien le modèle auquel on s'est personnellement soumis. Autrement dit, les professeurs parlent la « langue naturelle de l'évaluation » qui n'est pas si naturelle que ça (Étienne & Clavier, 2012) car elle est réduite au jeu du chat et de la souris qui doit comprendre une seule chose : comment faire pour devenir chat ? Il faut obtenir les moins mauvaises notes comme candidat au concours de recrutement pour pouvoir ensuite en distribuer comme enseignant ! Cet utilitarisme l'emporte aisément sur un questionnement approfondi à propos du « jugement professoral » (Merle, 1996).

L'insistance sur les savoirs et leur apprentissage fait passer au second rang la formation à l'évaluation et à son rôle réel, qui consiste en une démarche finalement assez répandue, savoir où on en est pour éventuellement rectifier ce qui doit l'être. La sélection, assumée (CPGE) ou

dissimulée (procédures d'orientation regroupées entre la fin de la troisième et de la seconde), prévaut encore. Ce sont donc les savoirs pour réussir les examens universitaires et les concours de recrutement et les savoirs à enseigner qui l'emportent largement sur les savoirs pour enseigner, relégués en bout de course, lors des deux dernières années (master 1 et 2). Or ces années sont déjà préemptées par le concours en fin de première année et la titularisation en cours de deuxième. Pour faire bon poids, les réformateurs y ont adjoint la réussite à un diplôme dans lequel la présence d'un mémoire mobilise ce qu'il reste éventuellement d'énergie, sans compter les fatigues dues à l'alternance entre un lieu d'exercice et un centre de formation pas toujours proches. Alors, organiser une formation à l'évaluation, oui, mais dans quel trou de souris ? Comment faire évoluer les représentations de l'évaluation ? Comment faire admettre que la communication de l'évaluation, trop souvent réduite à la seule note qui justifie les pratiques de sélection, va bien souvent à l'encontre de ce que l'on voulait faire ?

2. La confusion entre l'évaluation et sa communication

Jusque-là, comme la plupart des utilisateurs, voire des promoteurs, de l'évaluation, nous nous sommes bien gardé de la définir mais cette attitude ne peut être maintenue longtemps. Il nous faut savoir ce que l'on fait quand on évalue et situer cette activité en relation avec d'autres qui ne sont pas de même nature.

2.1 L'évaluation selon Barbier (1984)

Jean-Marie Barbier a construit l'évaluation comme un « jugement de valeur » (p. 28) et il en a distingué trois variantes : « l'évaluation implicite » (p. 32-33) que l'on pourrait aussi qualifier d'invisible puisque seules ses conséquences apparaissent, la grimace d'un professeur devant un schéma présenté par un élève par exemple, « l'évaluation spontanée » (p. 33-34) qui marque un progrès dans la mesure où le jugement est exprimé sans que soient énoncés les éléments, ou critères, qui le fondent – « le dernier film de Tarantino est nul » en serait une illustration possible– et enfin « l'évaluation instituée » (p. 34-36), la seule à mériter une place en éducation et formation, car le jugement de valeur est alors prononcé en s'appuyant sur des critères qui sont eux-mêmes présentés et explicités. Pour faire court et clair, évaluer, c'est ou ce devrait être prononcer un jugement de valeur reposant sur un écart entre un référent, un idéal auquel on se rapporte pour construire la norme ou la performance visée, et un référé qui est de l'ordre du traitement des informations recueillies à l'occasion d'une performance unique et singulière, dans une intention comparative. La pensée est précisée quelques pages plus loin : « l'évaluation se manifeste donc, socialement et historiquement, comme un ensemble d'*actes*, de *pratiques*, aux formes certes variées, mais aboutissant tous à la production de jugements de valeur, et renvoyant à d'autres actes, de nature semblable, mais s'exerçant dans d'autres domaines d'activité, en amont ou en aval […] » (p. 63). Donc, évaluer est une activité mentale qui se situe en amont de toute communication et qui s'intègre dans un système dont les entrants et les sortants interagissent avec l'acte évaluatif.

2.2 La communication de l'évaluation (Étienne, 2014, p. 8)

L'opération d'évaluation ne peut pas être confondue avec la communication qui en est faite. On pourrait même, paradoxalement, soutenir que la véritable évaluation est toujours implicite puisque, *a priori*, il ne s'agit que d'élaborer mentalement un jugement. On est alors bien loin de cette phrase si souvent entendue : « Je vais vous rendre vos évaluations ». Le fait d'expliciter ses critères, de mettre en avant sa méthodologie et enfin d'aboutir à un prononcé de ce jugement est indéniablement lié à une intervention dans une institution. Tout change selon que l'évaluateur est enseignant ou formateur avec une visée éducatrice ou examinateur chargé de certifier ou de sélectionner. Ce qui renvoie à « d'autres domaines d'activité, en amont ou en aval ». Et si le problème de l'évaluation n'était pas le problème de l'évaluation mais celui de sa communication ?

Les difficultés observées dans le domaine de l'éducation scolaire apparaissent surtout liés au choix et à la combinaison d'un ou plusieurs codes pour le message qui transmet le jugement de valeur. Je les passerai rapidement en revue (voir l'annexe qui les présente plus complètement et mon cours accessible en ligne, Étienne, 2014).

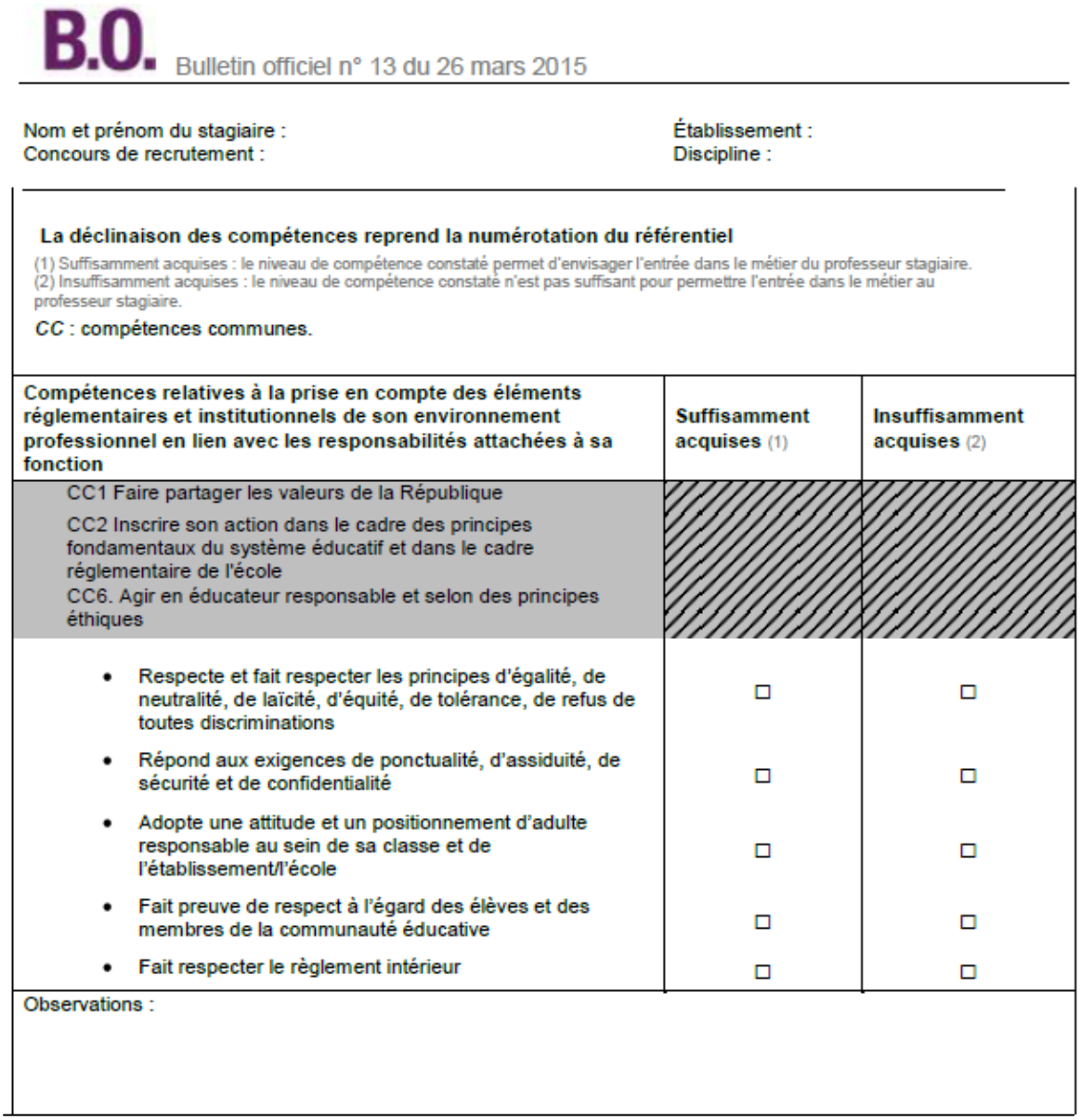
La note chiffrée (0-10, 0-20, des pourcentages dans les systèmes étrangers, etc.) est fréquemment confondue avec l'évaluation. Attendue par les parents et même les élèves, elle permet classements et moyennes. L'enjeu se focalise sur cette notion étrange de moyenne qui signifie qu'on ne sait que la moitié de ce que l'on doit savoir et qui permet de prendre des décisions en termes d'orientation. Or, la docimologie a mis en évidence les différents biais qui faussent la notation. Quand bien même serait-elle le résultat objectif d'un travail rigoureux et communiquée avec une « neutralité bienveillante », la note est d'une grande pauvreté pédagogique puisqu'elle ne permet pas de savoir ce qu'il faut faire.

Elle est souvent accompagnée d'un commentaire ou, si l'on préfère, d'appréciations ouvertes, les moins stéréotypées possibles en principe, qui ont un effet indéniable sur le plan psychologique (à condition de ne pas être redondantes avec la note comme le « 16 ; excellent » trop souvent constaté). « Tout conseil est bon à prendre » mais « les conseilleurs ne sont pas les payeurs ». Autrement dit, il y a de forts risques que les conseils donnés soient inaccessibles au destinataire car rédigés dans le jargon de la discipline concerné : « ne pas introduire d'idées nouvelles dans votre conclusion », par exemple.

La notation par lettres (A, B, C, D, E) a connu un certain succès mais elle a rapidement été dévoyée par l'invention de variantes qui lui ont fait perdre son double intérêt : les C+ et C- ont rétabli une barre que le nombre impair de lettres choisies avait éliminée. Élèves, professeurs et parents savent que le but est le A. L'autre inconvénient vient de la tendance à multiplier le nombre d'échelons en créant des A+, des A-, des a+ et des a-. Dans ce cas, comme dans le précédent, si l'on veut répartir en multipliant les échelons, autant choisir les notes chiffrées qui ont des vertus arithmétiques. Mais si l'on veut créer facilement des groupes homogènes ou hétérogènes dans la classe, la notation par lettres, dans sa pureté originelle, présente bien des avantages.

Il y a ensuite les symboles propres à un groupe (le feu tricolore des « méthodes Freinet » d'autocorrection ou les *smileys* bien plus contemporains) dont le principal avantage est de créer un « entre soi » et de diminuer ainsi la pression évaluative en phase d'apprentissage. Cette communication présente l'avantage de remettre l'évaluation au service du pilotage des apprentissages mais elle manque de visibilité et de lisibilité pour les familles et, parfois, pour les élèves.

Les grilles d'évaluation (figure 1) qui recensent l'ensemble des critères et ressemblent à des tableaux à double entrée, avec en abscisse et ordonnée l'ensemble des critères et les positionnements avec des échelons allant de deux à quatre ou cinq au maximum, sont les seules à faire réellement le bilan de l'acquis, du non-acquis, des points d'achoppement et d'une approche exhaustive de la compétence. Alors, pourquoi sont-elles boudées ? Il suffit de rappeler qu'elles sont souvent dénigrées comme « usines à cases » et l'on comprend que leur utilité s'accompagne d'une telle lourdeur qu'enseignants et élèves éprouvent rapidement un sentiment de lassitude puis d'épuisement. Le jeu n'en vaut pas la chandelle et les grilles sont rapidement abandonnées : elles ont un côté enfermant et leur complexité rend irréaliste le projet de les apprendre ; tout au plus peuvent-elles servir de listes de contrôle (*check-lists*). Leur élaboration est sans doute plus profitable que leur utilisation sur la durée.



B.O. Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015

Nom et prénom du stagiaire :
Concours de recrutement :

Établissement :
Discipline :

La déclinaison des compétences reprend la numérotation du référentiel

(1) Suffisamment acquises : le niveau de compétence constaté permet d'envisager l'entrée dans le métier du professeur stagiaire.
(2) Insuffisamment acquises : le niveau de compétence constaté n'est pas suffisant pour permettre l'entrée dans le métier au professeur stagiaire.

CC : compétences communes.

Compétences relatives à la prise en compte des éléments réglementaires et institutionnels de son environnement professionnel en lien avec les responsabilités attachées à sa fonction	**Suffisamment acquises** (1)	**Insuffisamment acquises** (2)
CC1 Faire partager les valeurs de la République CC2 Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école CC6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques		
• Respecte et fait respecter les principes d'égalité, de neutralité, de laïcité, d'équité, de tolérance, de refus de toutes discriminations	☐	☐
• Répond aux exigences de ponctualité, d'assiduité, de sécurité et de confidentialité	☐	☐
• Adopte une attitude et un positionnement d'adulte responsable au sein de sa classe et de l'établissement/l'école	☐	☐
• Fait preuve de respect à l'égard des élèves et des membres de la communauté éducative	☐	☐
• Fait respecter le règlement intérieur	☐	☐

Observations :

Figure 1
Extrait de la grille d'évaluation des professeurs stagiaires
Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 13 mars 2015 – Encart, p. 2/5
© Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

De cette visite, nous retiendrons que les choix de support et de forme se feront entre deux polarités : celle de la simplicité, voire de l'expression la plus brutale, qui prend la forme du message le plus court, sans aucun commentaire, et celle de la plus grande précision qui s'attarde au moindre critère, en développe les indicateurs et en explicite l'utilisation dans le cas précis rencontré. « Puisque ces mystères nous échappent, feignons d'en être les organisateurs », ironisait Jean Cocteau. Nous allons proposer un renversement, une rupture dans l'approche de l'évaluation en éducation et en formation : en faire l'élément moteur de l'apprentissage et non plus le jugement communiqué, voire asséné, à son « bénéficiaire ».

3. Faire de l'apprentissage de l'évaluation l'élément moteur de l'apprentissage

C'est à l'école d'Aix (Bonniol, Genthon, Vial) que l'on doit cette *rupture épistémologique* qui a succédé à une évaluation qui n'osait pas dire son nom mais que l'on a qualifié de *sommative*

pour l'opposer à une vision *formative* (distinction due à l'auteur nord-américain Scriven, 1967). Tout tournait alors autour de l'enseignant et de ses décisions et l'évaluation formative était censée l'informer sur les difficultés des élèves pour y remédier. Une enseignante a voulu aller plus loin et proposer une évaluation *formatrice* (Nunziati, 1989). Cette refondation se réfère aux théories de l'apprentissage de l'école russe (Galpérine, 1966) et, pour le dire vite, met en place une *base d'orientation* qui repose sur les épreuves qu'auront à réussir les élèves. La recherche sur le *réel de l'activité* des élèves et des professeurs devient alors incontournable et rend nécessaire un partenariat avec les professionnels. Malgré une certaine audience auprès des formateurs, les pratiques s'en inspirant sont restées liées à des circonstances locales.
Ce qui fait problème n'est pas, à vrai dire, le fonctionnement de ce que Nunziati a appelé l'évaluation *formatrice* mais plutôt le coût en termes de fatigue et d'engagement du passage d'un *habitus* de la note plus ou moins doublée de conseils donnés sans souci de retour d'information (*feed-back*) à une posture d'accompagnement où la co-évaluation va précéder et fonder l'autoévaluation qui est instaurée plus comme un but à atteindre que comme un principe de base. Au lieu de simplement apprendre à apprendre, l'élève ou l'adulte vont le faire en contrôlant la réussite de leurs apprentissages car ce qui est attesté dans l'évaluation ce n'est pas qu'ils ont appris mais qu'ils savent ce qu'on leur a enjoint d'apprendre ! Toutes ces pratiques sont nouvelles dans notre système et requièrent un apprentissage de la part des enseignants et des formateurs.
Plusieurs années sont nécessaires pour renouveler ses pratiques évaluatives et un accompagnement en formation continue n'est efficace que s'il se donne ce temps-là. Les situations de formation sont à réinventer sur la base de la « boucle réflexive » (action-réflexion-théorisation-entraînement-retour à l'action). Plutôt que de se contenter d'un modèle applicationniste (présentation des concepts puis mise en œuvre), l'équipe de formation passe du temps d'abord à négocier les principe et la commande d'une formation-action. Puis, c'est une succession de rencontres sur trois ans pendant lesquelles se développe un « cercle vertueux ». Des projets de séquences mais aussi de classe s'ébauchent et sont mis en œuvre dans le cadre d'un processus de formation isomorphique à ce qui est le principe d'une évaluation motrice : on projette, on fait en régulant si nécessaire, on évalue, on recherche des savoirs et des savoir faire pour améliorer, on projette, etc. La durée de trois ans correspond à ce que notre équipe de formation a expérimenté entre 1985 et 1994 puis de 2001 à 2016 mais elle reste indicative et conjecturale car tout dépend des équipes et du temps que prendra leur émancipation. Toutefois travail en équipe et présence de formateurs-accompagnateurs offrent un accélérateur pour cette dynamique.
Si l'on veut en résumer les avantages, il est possible d'affirmer que l'évaluation passe de la sanction, voire de la double peine pour les élèves et les enseignants, à une fonction de moteur qui facilite le travail en le rendant transparent, ou, du moins, en introduisant une intelligence et un sens du parcours scolaire de formation. La question qui se pose alors est celle de la démarche la plus pertinente pour aboutir à ce résultat : comment faire de la compétence évaluative une composante de la socialisation professionnelle des enseignants ou des formateurs ?

4. L'évaluation instituée comme but de la socialisation professionnelle

Les personnes qui choisissent ces métiers ne le font pas toujours en connaissance de cause. Toutes sortes de représentations font obstacle à leur insertion professionnelle, notamment, ce qui se dit et qui se fait dans les salles des professeurs et dans les équipes de formateurs où les pratiques évaluatives font l'objet de propos qui les dévalorisent ou qui dévalorisent les élèves et les personnes en formation. Or, ce qu'il faut d'abord apprendre, c'est qu'on ne peut pas ne pas évaluer ! Ensuite, ces professionnels ont à découvrir les trois formes de l'évaluation déjà évoquées (Barbier, 1984, p. 31-36) : *implicite*, *spontanée* ou *instituée*. En faire une situation-

problème les incite à faire le choix de la troisième forme, seule conforme à l'éthique du métier.
La socialisation professionnelle ne peut pas se passer de cet engagement. Les traditions de compagnonnage et de tutorat constituent un frein puissant à l'évolution du métier vers une plus grande prise en compte de l'effet levier entraîné par l'évaluation utilisée comme moteur des apprentissages. La mise en activité n'est pas à elle seule la forme la plus efficiente de formation professionnelle, puisqu'il semble que le « moyen le plus efficace dans le développement des compétences ne soit pas la reproduction de l'exercice, mais bien plutôt l'analyse de l'action » (Pastré, 1999). Le but de cette analyse sera de combiner évaluation *certificative* et *formative* (ou *formatrice* si l'on utilise ce qualificatif afin de la différencier de la *formative* telle que définie par Scriven) pour transférer l'évaluation à l'apprenant (ce que j'appellerai le « jeu de l'auto ») : représentation du but à atteindre, repérage des indicateurs qui permettent d'affirmer qu'il est atteint (avec éventuellement construction d'une grille provisoire et évolutive), mise en activité, examen du produit ou de la performance en auto- et co-évaluation, émission d'hypothèses sur des actions correctrices, mise en œuvre, puis retour sur la grille provisoire et affinement par mises en action et analyses successives jusqu'à obtention de la compétence visée.

5. Une impossible alternance entre évaluation certificative et formative ?

La difficulté induite par le modèle successif de formation des enseignants – ou des formateurs (les savoirs ou les compétences à enseigner d'abord puis les savoirs pour enseigner) – les situe dans des temporalités courtes et très encombrées : pour les uns, un an pour préparer le concours (mais aussi les unités d'enseignement du master 1) et un an pour être titularisés (mais aussi rédiger un mémoire de master 2 et se former dans le cadre d'un enseignement assuré à mi-temps) et pour les autres encore moins la plupart du temps. Or, comprendre le jeu positif entre évaluation certificative (finalité de l'apprentissage et qualificatif précis adopté en suivant la proposition de Mottier Lopez, 2015) et évaluation formative (condition de l'apprentissage) demande un temps long, de la durée et de la sérénité à toute personne qui a vécu une vingtaine d'années dans un système pollué par les notes, les moyennes et parfois les classements. La tâche est d'autant moins aisée qu'il s'agit de faire vivre et « penser l'auto-évalution dans des modalités sociales et collaboratives » (*ibid.*, p. 85). La crainte de la certification est devenue la raison de vivre de l'enseignement alors qu'elle n'est que la conséquence logique d'un enseignement fondé sur ce principe : « Seul l'élève peut s'autoréguler, avec la médiation de l'enseignants, de pairs, d'outils divers, au regard aussi de ce qu'il perçoit des pratiques et normes, souvent implicites, de sa classe ou plus largement » (*ibid.*).
Au singulier du professeur et au singulier de l'élève constatés dans le paragraphe précédent, il est possible, et même expérimentalement vérifié, de faire advenir l'établissement – ou l'équipe – comme « nouvelle aire de formation » sur plusieurs années (Étienne, 1999 ; Ria, 2015). Plusieurs équipes de chercheurs ont constaté que, si les enseignants militants s'épuisent en faisant vivre seuls des innovations, il n'en va pas de même quand ces pratiques sont discutées puis partagées au sein d'une équipe ou, mieux encore, d'un établissement. La première condition est de se donner du temps, de la stabilité et des outils pour la discussion et le partage. Nos observations rejoignent celles de Ria : au bout de quelques années d'accompagnement par la recherche ou par une forme d'intervention-conseil (Étienne *et al.*, 2007) suivies et encouragées par l'équipe de direction, on voit se dégager une autonomie professionnelle d'équipes qui ont pris l'habitude de co-construire des dispositifs d'enseignement et d'évaluation. Cette coopération repose sur des « controverses professionnelles » (Clot, 2007) assumées et utilisées pour résoudre les problèmes concrets des apprentissages et de leur pilotage, qu'il s'agisse des élèves dans le cadre de leur « métier » ou

des enseignants dans celui de leur formation. Oui, mais quels dispositifs mettre en place pour réfléchir sur les pratiques évaluatives en les reliant aux enjeux d'enseignement ?

6. Analyser les situations d'évaluation pour évaluer l'évaluation

Si l'on apprend en faisant, on peut souligner le rôle primordial d'une posture réflexive (Perrenoud, 2001). Autrement dit, l'expérience peut être la meilleure et la pire des choses si elle n'est pas analysée, c'est-à-dire déconstruite pour être reconstruite. J'ai essayé de montrer combien l'évaluation que nous mettons en œuvre est encombrée de routines incertaines, plus héritées de l'histoire de l'éducation et de ses priorités successives que d'une approche rationnelle, avec une forte rémanence d'anciennes pratiques. Comme la standardisation ne s'est étiolée qu'à la fin du vingtième siècle, l'évaluation a suivi la pente de la notation chiffrée pour aboutir à un double résultat : des connaissances minimales, si possible acquises par toutes et tous, l'instruction élémentaire, et une sélection de l'élite, la distillation fractionnée vers les CPGE et les grandes écoles.

Pour changer, en vue de les améliorer, les pratiques évaluatives (qui devraient elles-mêmes avoir cette finalité), la ressource de formation (et de transformation) réside dans l'analyse des situations (Étienne & Fumat, 2014) dont la complexité fait toujours entrevoir le lien entre évaluation et apprentissage, anticipation de la certification et détection de ce qui est nécessaire pour savoir et réussir. Depuis Socrate jusqu'à Bloom (1956), faire de « savoir que l'on sait, savoir ce que l'on sait et savoir ce que l'on ne sait pas » la clé de la réussite d'un apprentissage constitue une pratique évaluative « en actes » qui positionne personne ou groupe comme capables de piloter leurs apprentissages. Les apprentis évaluateurs que nous sommes tous ont à se prémunir contre les « pièges de l'évaluation » (Aubégny, 1987) et à pratiquer des analyses multidimensionnelles et multiréférentielles (Ardoino, 1992). On ne forme pas à l'évaluation mais plutôt on s'y forme et, mieux, on s'y co-forme !

Cette pratique présente l'avantage de construire l'évaluation comme un cheminement accompagné vers l'autonomie et de s'assurer de la solidité institutionnelle tant du référent que du référé (et là il y a beaucoup à faire). Certes, on ne pourra pas empêcher chez tous les usages et mésusages de l'évaluation comme pronostic mais il est possible, en pratiquant l'évaluation de l'évaluation, d'en diminuer les aspects anxiogènes et paralysants.

En conclusion, former à l'évaluation impose un détour par les origines de l'évaluation, d'abord contrôle destiné à se demander si l'on a bien obtenu le résultat attendu. Mais cette façon de faire ne survit plus que dans des circonstances où le tout ou rien prévaut. Il est devenu plus économique de préparer à un métier ou à un examen. La contrepartie de ce progrès a été l'instauration de la note chiffrée qui a progressivement envahi le champ de l'enseignement et de la formation. Même si la docimologie en a démontré les prétentions excessives, le système a d'autant plus prospéré qu'il simplifiait la communication avec les familles et autorisait le fonctionnement sélectif de l'enseignement secondaire français. La démocratisation ou massification du dernier quart du vingtième siècle a coïncidé avec le développement de la formation professionnelle continue. Face aux obstacles dressés, chercheurs, didacticiens et pédagogues ont proposé d'autres formes de communication de l'évaluation qu'ils voulaient moins démotivantes et plus exhaustives quant aux conseils prodigués. À ce jour, le succès de ces initiatives reste très relatif car tout changement de l'évaluation requiert une véritable mutation dans son approche : passer d'une évaluation à « constante macabre » (Antibi, 2003) à une évaluation moteur des apprentissages. C'est aussi le gage de l'autonomisation par la pratique de la co-évaluation en vue d'une pratique d'auto-évaluation permettant le pilotage des apprentissages ou de la formation et surtout l'émancipation de celle ou celui qui apprend et se forme. Ce renversement peut s'obtenir dans des situations d'accompagnement personnalisé ou dans des travaux collectifs en pratiquant

d'abord l'analyse des situations et pratiques d'évaluation (Étienne & Fumat, 2014) et enfin en évaluant l'évaluation qui est un bien trop précieux pour le laisser aux mains des seuls évaluateurs.

Références bibliographiques

Antibi, A. (2003). *La constante macabre*. Toulouse : édition Math'Adore.

Ardoino, J. (1992). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*. Paris : université Paris VIII, p. 15-34. Téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.barbier-rd.nom.fr/ApprMultRefJA.html. Consulté le 1er mai 2016.

Aubégny, J. (1987). *Les pièges de l'évaluation*. Maurecourt : Editions universitaires UNMFREO.

Barbier, J.-M. (1984). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique* [En ligne], vol 1 - n°1, p. 83-93, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 13 mars 2013. URL : http://educationdidactique.revues.org/106.

Étienne, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? *Recherche et formation*, INRP, n° 31, p. 137-151.

Étienne, R. (2014). *Problématiques de l'évaluation (et des compétences professionnelles)*. Montpellier : UE2 du master de formation des formateurs.
Mis en ligne le 18 juin 2016 à l'adresse : http://richardetienne.monsite-orange.fr/file/8f9ae5bc42e0395a2308efb3ede9acb5.pdf.

Étienne, R., Mounoud, Ch., Corbalan, J.-A. (2007). Évaluation des effets d'un dispositif d'intervention-conseil dans une Académie du sud de la France. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation,* n° 18 consacré au conseil en éducation et en formation, p. 87-96, coordonné par Véronique Bedin et Anne Jorro. Toulouse : Presses de l'Université du Mirail.

Étienne, R., Clavier, L. (2012, dir.). *L'évaluation dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, collection évaluer.

Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : De Boeck.

Galperine, P. (1966). Essais sur la formation par étapes des actions et des concepts. *In* A. Leontiev, A. Luria & A. Spirnov (Eds). *Recherches psychologiques en U.R.S.S*. Moscou : Édition du progrès, p. 114-132.

Lelièvre, Cl. (1994). Une cohabitation biséculaire. *Les cahiers pédagogiques*, n° 325, p. 16-17.

Meirieu, Ph. (1989). Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Paris : ESF.

Merle, P. (1996**).** *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.

Mottier Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages, enjeux pour l'enseignement. Bruxelles : De Boeck.

Nunziati, G. (1989). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, n° 280, p. 47-64.

Pastré, P. (1999, dir.). Apprendre des situations. *Éducation permanente*, n°139.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris : ESF éditeur.

Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle.* Bruxelles : De Boeck.

Scriven, M. (1967). The Methodology of evaluation. *Stake*, édition Robert E., AERA, Monograph series on evaluation, I. Chicago : Rand Mc Nally.

Annexe : communiquer une évaluation (origine et © Richard Étienne, 2014)

· Utiliser un ou plusieurs codes évoqués ci-dessous puis « *transmettre* »· Éventuellement « *vérifier la transmission* » en suscitant un retour d'information par celui qui apprend (*feed-back*) à l'aide de ces codes (vers l'autoévaluation)

1. La note chiffrée

Se présente sous une forme absolue (0-10 ou 0-20) ou relative (pourcentage)
Permet de calculer des moyennes et d'établir des classements
Est prédominante, voire obligatoire, dans l'évaluation certificative
Compte de nombreux échelons (jusqu'au millième de point)
L'enjeu devient « *la moyenne* » (psychologie de l'évaluation) ou « *la place* »
N'indique pas les erreurs ni ne prescrit de « *remédiation* »
Décourage si elle est régulièrement basse
Manque de fiabilité (docimologie)

2. Le commentaire (sous forme d'*appréciation* dite ouverte)

Incite à considérer l'évaluateur comme une aide (rôle psychologique essentiel)
Peut inclure des conseils pour la remédiation
Rend explicites certains critères
Reste ponctuel et concis la plupart du temps
Est rédigé dans une langue de spécialiste de la question inaccessible à l'apprenant

3. Les lettres

Se limitent à A, B, C, D, E (nombre impair pour éviter la moyenne, pas de + ni de -)
L'enjeu c'est le « A »
Ne permettent ni moyenne, ni classement
Permettent de faire des groupes de niveau ou hétérogènes
Posent peu de problèmes docimologiques
Ont été détournées de leur intention première

4. Les symboles (codes propres à un groupe : feu vert, orange ou rouge, *smileys*)

Évitent l'effet notation
Varient trop d'un enseignant à l'autre
Ne sont utiles que lors de l'apprentissage

5. Les grilles d'évaluation et dispositifs *ad hoc*

Passent tous les objectifs et critères en revue
Sont pertinents pour les compétences (non acquise, en voie d'acquisition, acquise)
Facilitent co- et auto-évaluation
Fournissent un élément objectif de référence
Gagnent à être construits en commun (démarche de projet)
Ralentissent l'apprentissage par leur lenteur et « *enferment* »
Doivent être personnalisés et disparaître à terme (aux examens, on a des notes)

Ces supports peuvent être et sont, la plupart du temps, combinés. Après la communication, il faut passer à l'utilisation dans le sens des apprentissages. C'est le rôle des compétences qui succèdent aujourd'hui aux objectifs et au transmissif.