

# ÉVALUATION, RELATIONS PÉDAGOGIQUES, RÔLE DE L'ERREUR

---

---

**L'évaluation est un problème crucial pour notre système d'enseignement. Elle prend beaucoup de place dans l'école. Comment lui donner son rôle sans oublier que le plus important n'est pas d'évaluer mais de former? Quelle place donner à l'évaluation formative et comment proposer une formation initiale et continue à cet effet?**

---

*PAR GÉRARD FOUREZ*

Et l'évaluation! Ce cri revient inévitablement dès qu'une modification didactique se pointe à l'horizon. Pourquoi cette inquiétude face à l'évaluation? Quelle place lui donner dans l'école? Le fantôme de l'évaluation certificative hante les classes et les salles de professeurs, ce qui donne l'impression que la priorité de l'éducation, c'est la cotation... Les structures sont telles que, souvent, face à une innovation pédagogique, le souci majeur devient, côté enseignants: « Comment procédera-t-on pour l'évaluation? » Côté élèves: « Cela compte-t-il pour l'examen? » Du côté professeurs et direction: « L'évaluation est-elle assez objective pour éviter des problèmes en cas de recours? » Une partie du malaise des enseignants, face aux modifications imposées au système scolaire, est liée aux difficultés d'évaluer (les compétences des élèves comme la valeur ou la pertinence des séquences d'apprentissage, ou encore les structures institutionnelles ou le propre fonctionnement des enseignants).

## UNE MULTIPLICITÉ D'ÉVALUATIONS...

C'est presque une évidence : dès qu'on entreprend quelque chose, il devient intéressant de voir où on en est. *Une évaluation, en effet, c'est un renseignement au sujet de l'avancement d'un projet (par exemple, d'un apprentissage)*<sup>1</sup>. Cette information se transforme normalement en « pouvoir » d'action pour celui qui la détient : grâce à elle, il est possible de mieux déterminer ce qu'on a réalisé, ce qu'on va faire et la façon de s'adapter aux difficultés précises rencontrées. Ce pouvoir est aussi social : il suppose souvent la possibilité de sanctionner, voire de sélectionner.

Après la mise en œuvre d'un module d'apprentissage, on peut évaluer beaucoup de choses : les performances ou les compétences des élèves, par exemple. Ce sont celles-ci qui nous retiendront surtout dans cet essai, mais il ne faut pas oublier qu'on peut aussi évaluer l'enseignement des professeurs, le fonctionnement de l'institution, l'effet du module enseigné sur le corps professoral et/ou sur les élèves, etc.

Les évaluations diffèrent aussi selon leurs destinataires et bénéficiaires. Pour qui évalue-t-on ? Pour les élèves, leurs parents, les autres éducateurs, les instances institutionnelles concernées, les employeurs éventuels des élèves, l'ensemble des citoyens ? À qui l'évaluation va-t-elle donner du pouvoir ? Etc.

## L'ÉVALUATION DES DÉMARCHES DIDACTIQUES

Avant de nous tourner vers l'évaluation de l'apprentissage des élèves, il peut être sain de souligner qu'il n'y a pas que ceux-ci qui peuvent tirer profit d'une estimation de leurs pratiques. Les enseignants de qualité s'interrogent régulièrement : Comment leur cours passe-t-il ? À quels besoins répond-il ? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré ? Que pensent les élèves de la formation reçue ? Et ainsi de suite. Une évaluation de ce genre concerne les pratiques de l'institution et celles des enseignants. Ceux-ci devraient en être les premiers destinataires et, surtout, avec leurs élèves, les grands bénéficiaires. On peut s'interroger sur l'intérêt qu'une telle évaluation soit aussi communiquée à diverses instances institutionnelles, depuis la direction de l'école jusqu'aux élèves. C'est sans doute à éviter, car cela peut provoquer diverses tensions. En fait, l'évaluation de la pratique des enseignants ou celle des structures institutionnelles ne font pas (pas encore ?) partie de la culture scolaire. Le monde de l'école devient nerveux dès qu'il est question de recueillir de telles informations. Elles sont cependant éclairantes et peuvent conduire les acteurs sociaux à proposer bien des améliorations.

C'est dans la perspective d'une évaluation des pratiques didactiques qu'un bon nombre de pays se sont dotés (ou se dotent) de tests permettant de vérifier si les écoles (ou les individus) sont du niveau attendu. Un tel outil peut

---

<sup>1</sup> Et, contrairement à une manière ambiguë de parler, ce n'est pas évaluer les élèves, mais leurs compétences ou leurs connaissances. L'expression « évaluer les élèves », dite ainsi de façon générale, est profondément totalitaire. On n'évalue pas des personnes, mais bien leurs performances.

être précieux à condition de prendre des mesures pour éviter au moins deux écueils : celui de faire un classement des écoles (qui introduirait une stratification habituellement liée aux inégalités sociales) et celui d'induire une pédagogie plus soucieuse de réussir les tests que de former les élèves.

Reste enfin que les enseignants qui voient leurs pratiques sujettes à évaluation peuvent mieux se rendre compte de ce qu'on peut ressentir quand on est « l'objet » d'une évaluation. Cela conduit à se rappeler la règle d'or : « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse. » Accepterions-nous d'être évalués comme nous évaluons nos élèves ? C'est toujours une bonne question !

## ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

L'évaluation la plus classique, dans l'enseignement, consiste aujourd'hui en une évaluation de compétences des élèves, c'est-à-dire de leur capacité à réunir diverses ressources pour accomplir une tâche (matérielle ou culturelle). Ce qu'on appelle une « évaluation des connaissances » peut être vu comme une évaluation concernant une classe de compétences particulières. Car, évaluer la connaissance des élèves en histoire, c'est évaluer leur compétence dans l'utilisation d'analyses historiques<sup>2</sup>. Restituer un cadre chronologique, s'il ne s'agit pas de réflexes de perroquet, c'est montrer la compétence de classer des événements à l'aide de ce cadre. Évaluer les connaissances en géométrie consiste à mesurer les compétences des élèves dans le maniement et la démonstration de théorèmes géométriques. Bref connaître un domaine du savoir, c'est être compétent dans son usage, en relation avec son champ de pertinence.

Cependant, si maîtriser une connaissance, c'est généralement exercer une compétence, il existe des compétences qui ne sont généralement pas considérées comme des connaissances. C'est le cas lorsqu'on parle de la rigueur de raisonnement dans un travail, de la capacité de l'élève à consulter un spécialiste, ou du bon usage de modes d'emploi.

L'évaluation des compétences change de signification selon qu'elle est destinée aux élèves eux-mêmes, à leurs éducateurs ou à diverses autres instances sociétales. De ce point de vue, les enseignants doivent lever une ambiguïté : l'information qu'ils obtiennent au sujet des progrès ou du retard des élèves servira-t-elle à ceux-ci ? Ou sera-t-elle utilisée dans l'intérêt d'autres instances ? Par rapport à ces questions, les enseignants se trouvent dans une situation semblable à celle des médecins : les intérêts des malades et ceux de la société ne sont pas les mêmes (les uns ayant, par exemple intérêt à recevoir les meilleurs soins possibles, l'autre ayant intérêt à une répartition équitable du budget de la santé). Mais alors lesquels privilégier ? La médecine des patients diffère de celle de la santé publique. Et nous allons voir que l'évaluation formative diffère de l'évaluation certificative.

---

<sup>2</sup> Rappelons, en paraphrasant Wittgenstein que connaître ou comprendre une proposition, c'est pouvoir l'utiliser.

## ÉVALUATIONS FORMATIVE ET CERTIFICATIVE

L'ambiguïté du rôle des enseignants scolaires et leur double fonction (celle de « tuteur » des élèves et celle de « sélectionneur ») ont conduit à distinguer deux types d'évaluations des élèves par rapport à la question : l'évaluation des compétences des élèves, c'est pour qui ? Il y a les évaluations « formatives » (destinées à améliorer les potentialités des étudiants et donc pratiquées dans leur intérêt) et les « certificatives » (qui comportent un jugement sur les compétences des élèves, et qui sont destinées à d'autres qu'eux). Les élèves ressentent la plupart des évaluations scolaires comme au service d'autres intérêts que les leurs, et donc comme quelque chose de menaçant. Quant aux enseignants, ils ont souvent de la peine à concilier leurs deux rôles, de formateur et d'évaluateur au service de diverses instances sociales. Cette ambiguïté ressemble à celle d'un entraîneur d'une équipe sportive : comme entraîneur, il est « du côté » des équipiers, mais, comme sélectionneur, il doit veiller au bien de l'équipe comme collectivité et aux intérêts du club.

Cette tension augmente avec le développement d'une société qui valorise toujours plus la compétition, et moins la coopération. Auparavant, le système scolaire (surtout dans les établissements élitistes<sup>3</sup>) valorisait la pratique de positionner l'élève par rapport au groupe... On n'en est plus là, mais la société reste très dure pour les « perdants ». En tout cas, rares sont les élèves qui abordent une évaluation en se disant qu'ils vont apprendre quelque chose grâce au test qui leur est présenté ; ils ont le plus souvent l'impression de se soumettre aux jugements « d'autres » mais que, eux-mêmes, ils n'en tirent pas grand-chose, sinon qu'ils apprennent ce que sont la compétition et la sélection...

Il n'est pas facile aux enseignants de sortir de ce piège. Ils savent qu'ils vont devoir évaluer en fin d'année et ils cherchent à être « le plus objectif possible »... Tout cela à partir de modèles inconscients et de pratiques vécues lors de leur parcours scolaire, confirmées lors de leur formation, reprise dans leur travail professionnel... et trouvant une validation dans tous les diplômés de notre société. La question est donc comment et où intervenir dans cet enchaînement pour le faire évoluer sans provoquer trop de résistances, voire un rejet catégorique.

## DE NOUVEAUX PROBLÈMES POUR LES ÉVALUATIONS

« L'évaluation des compétences » semble augmenter les difficultés. Non que ce soit un phénomène neuf puisque, comme nous l'avons déjà mentionné, les cours les plus traditionnels centrés sur des « connaissances » évaluaient déjà des compétences, que ce soit celle de traduire du latin en français, ou de pouvoir se représenter l'espace à la façon de la géométrie, ou encore de pou-

<sup>3</sup> Il y a des controverses à propos de ce qu'on entend par « école élitiste ». Ne pourrait-on pas dire que, du point de vue descriptif, est « élitiste » une école qui finalement recrute ou garde des « bons » élèves en nombre plus élevé que la moyenne ? Cela laisserait la controverse pour la discussion éthique relative à ce phénomène.

voir analyser un roman de Zola. Connaître un contenu de programme, c'est une compétence dans l'usage de ce contenu. Cependant la difficulté d'évaluer certaines compétences, accompagnée du sentiment qu'on doit les évaluer si on les enseigne, est souvent vécue comme un obstacle aux améliorations pédagogiques. Elle sert d'ailleurs d'argument pour maintenir à l'écart des programmes des compétences que nous sommes moins habitués à évaluer. Peut-on enseigner « le bon usage des spécialistes » ou la « confrontation non violente » ou même « la méthode expérimentale », si on n'est pas capable de bien évaluer leur acquisition par les élèves ? Au contraire, on se sent plus à l'aise pour enseigner les mathématiques, dont l'acquisition est censée plus facilement évaluable parce qu'elles seraient plus « objectives ». Cette tendance à enseigner ce qui est plus facilement évaluable fait penser à l'histoire de l'ivrogne qui cherchait sa clé sous un réverbère, non qu'il l'avait perdue là, mais parce que, là, il faisait clair ! Dans l'enseignement, n'est-on pas parfois conduit à choisir moins ce qui paraît intéressant pour la formation des élèves que ce qui paraît évaluable sans trop de difficultés ?...

Dans certains cas même, c'est l'évaluation qui conditionne les pratiques enseignantes. Ainsi certains construisent-ils leur évaluation et tout leur cours, en pensant à se faciliter la tâche de la correction, et à diminuer, autant que faire se peut, le temps que celle-ci prend. Beaucoup ont souvent un souci (louable) d'« objectivité », mais cela peut amener la dérive de privilégier les chiffres. La peur de ne pas pouvoir soutenir la comparaison entre copies conduit aussi à poser des questions plus « fermées ». Bref, le fantôme de l'évaluation est presque omniprésent.

Beaucoup soulignent, dans ce cadre, le rôle néfaste de l'apparition des « recours » instaurés par la Communauté française. La plupart, il est vrai, s'accordent à dire que la situation antérieure — où les enseignants, seul ou collectivement, détenaient un pouvoir sans appel — était devenue intolérable dans nos sociétés démocratiques. Il fallait modifier cette situation. Mais il n'est pas difficile de reconnaître que la « peur du recours » empêche certains enseignants de se centrer sur leur mission première, qui n'est pas l'évaluation. Ils cherchent d'abord à se couvrir, et à contourner les menaces possibles. Ils attachent ainsi une importance probablement disproportionnée aux problèmes d'évaluation. Cette attitude conduit à s'interroger sur la place de l'évaluation dans l'institution scolaire, notamment de la dérive qui la fait parfois voir comme un outil de culpabilisation de l'enseignant...

### **DEVENIR DES CHASSEURS D'ALLIGATORS ?**

La première mission des enseignants n'est pas d'évaluer, mais de former des élèves. Parfois cette priorité est oubliée. On peut illustrer ce phénomène par une histoire venue de Floride où il y a des bayous infestés d'alligators qu'il faut neutraliser pour assécher le marais. On peut être tellement pris par la chasse aux alligators qu'on oublie que c'est pour assécher le marais qu'on était venu. De même, on peut être tellement préoccupé par l'évaluation, qu'on oublie que notre mandat est de former. Comme les « assécheurs de marais » se transforment facilement en « chasseurs d'alligators », ainsi les

formateurs scolaires ont-ils tendance à se transformer en évaluateurs. La chasse aux alligators est peut-être importante pour qui veut assécher le marais, — comme l'évaluation pour les enseignants —, mais il importe de ne pas transformer les moyens en objectifs.

## TOUT N'EST PAS ÉVALUABLE

Aucune batterie de tests ne peut percevoir le déclic dans le cœur et l'esprit d'un adolescent, après une lecture commentée de Rimbaud, ou grâce à la compréhension de ce qu'est une démonstration en mathématiques, ou encore à la suite d'une excursion scolaire à la mer ou dans un musée. Manifestement, l'ensemble de ce qui est enseignable dépasse celui de ce qui est facilement évaluable. L'essentiel est invisible pour les yeux, disait le Petit Prince. Et quand l'évaluation est limpide, chiffrable, d'une objectivité totale, c'est souvent que la quête de sens et la formation sont ailleurs. Ainsi, il est plus facile de compter les fautes d'orthographe dans une dissertation que d'évaluer la compétence de l'élève à organiser son travail. Une sorte de principe d'incertitude suggère que plus l'évaluation est chiffrée et objective, moins il y a de chances qu'elle soit formative. Ainsi, le retrait de « un point par faute » dans une dictée permet de coter très objectivement, mais cela ne contribue guère à au dépistage des raisons des erreurs. En rester là, ce serait négliger l'évaluation formative et sa dynamique.

L'évaluation certificative privilégie le mesurable et, pour des raisons de justice, doit le privilégier. Mais cela conduit parfois à une double réduction : on réduit d'abord la formation à l'apprentissage de connaissances et à l'acquisition de compétences facilement évaluables, puis on se limite à ce qui peut être évalué aisément d'une façon mesurable, voire chiffrée. Mais tient-on assez compte de ce que l'évaluation du mesurable induit un enseignement qui privilégie ce mesurable. Et n'oublie-t-on que, par rapport aux missions données à l'enseignement, ce n'est pas l'idéal ?

## ÉVALUATION FORMATIVE OU CERTIFICATIVE ?

Même si l'évaluation ne constitue pas la priorité du processus scolaire, une certaine évaluation est nécessaire. Cependant, elle pose la question de savoir quelle part l'institution scolaire — et donc les enseignants — doit donner aux évaluations « formative » et « certificative ».

La première, l'évaluation formative, est caractérisée par ses *bénéficiaires* : les *élèves*. Elle a une visée éducative. L'évaluation vise à repérer là où des améliorations sont possibles et quels sont les obstacles à l'apprentissage. Chacune et chacun fait cette évaluation pour vérifier un « pouvoir-réaliser ». Il s'agit de construire et de recevoir un savoir qui n'est pas destiné à passer des examens, mais qui fait sens et augmente les potentialités de l'élève dans son monde. C'est face au monde et à l'histoire humaine qu'on évalue alors ses savoirs. Ce type d'évaluation n'a généralement pas grand-chose à faire de cotes. Celles-ci sont rarement utiles pour trouver ce qui fait obstacle à la démarche visée.

Les termes « évaluation certificative » renvoient à une autre fonction: *déclarer, pour la société, les compétences et les savoirs acquis*. Dans cette perspective, l'évaluation certificative ne vise pas d'abord le bien de l'élève, mais le bien commun (en espérant que, le plus souvent possible, ces deux biens coïncident). Ainsi l'évaluation formative des compétences d'un chirurgien ou d'une chirurgienne a pour objectif de faire de cette personne un meilleur professionnel. C'est sa formation que l'on vise. Par contre, l'évaluation certificative en chirurgie se fait dans l'intérêt de la société qui exige une compétence suffisante pour laisser quelqu'un opérer. Dans l'un ou l'autre cas, l'attitude de l'évaluateur est différente.

L'évaluation certificative est donc un outil social de sélection — bien nécessaire par ailleurs. L'évaluation formative vise le progrès des élèves en les rendant conscients de leurs forces et leurs faiblesses ainsi que de leur position face au savoir. Elle permet un accompagnement pédagogique et une régulation de l'apprentissage, alors que les évaluations « mesurables » courent souvent l'échange, une fois la cote arrêtée.

L'évaluation certificative peut et même doit donc être « bête » et « méchante ». On veut s'assurer que l'élève maîtrise certaines compétences, c'est tout. Ce ne sont ni leurs efforts, ni leur courage, ni leurs difficultés familiales, ni leur bonne volonté qu'on veut évaluer, mais leurs compétences. En principe, pour cela, il n'est pas nécessaire que les élèves apprennent quelque chose lors de l'évaluation ou qu'ils y participent.

À la limite, pour l'évaluation certificative, la personne évaluée est secondaire: ce sont les intérêts de la société qu'il s'agit de défendre. Certains systèmes de formation, d'ailleurs, confient le rôle certificateur à d'autres institutions qu'à l'école, celle-ci se limitant alors au rôle de formation. C'est le cas notamment dans les pays où il y a un « bac » national ; ou dans ceux où le droit de pratiquer certaines professions (comme celle de médecin, d'avocat, d'infirmier) est octroyé par des institutions étrangères à l'école. D'ailleurs, face aux difficultés de l'évaluation et aux différences de niveau entre les écoles, l'idée d'une évaluation externe fait son chemin en Belgique. Non pas à la manière du « bac » français, mais à la façon d'un processus qui stimulerait les écoles et permettrait d'uniformiser la valeur des diplômes décernés. Cette alternative pose d'autres problèmes et nous ne l'envisageons pas ici, sauf en ce qu'elle indique bien la différence entre les fonctions de formateur et celles de certificateur.

Le fait qu'une évaluation certificative se fasse selon les intérêts de la société et non selon ceux de l'élève n'empêche pas que ce dernier puisse beaucoup apprendre grâce au processus de certification. Mais ce n'est pas son but: ce qui est visé est surtout la reconnaissance sociale des compétences en vue de l'exercice d'une profession ou de la continuation d'études. C'est d'ailleurs pourquoi la certification est perçue comme un lieu où doivent régner l'objectivité et la justice. Il faut que la certification aide à faire le tri entre ceux qui sont compétents dans tel ou tel domaine et ceux qui ne le sont pas. Il ne s'agit pas de certifier uniquement parce que l'élève a fait beaucoup d'efforts ou qu'il est de bonne volonté. Nous avons d'ailleurs tous

intérêt à ce que le chirurgien qui nous opère, la pilote qui conduit notre avion, l'informaticienne qui nous aide, etc. aient été soumis à des tests précis avant qu'on les laisse pratiquer ces métiers<sup>4</sup>. Il doit donc y avoir des moments d'évaluation certificative où l'on compare les performances d'un élève à certaines normes établies<sup>5</sup>, processus à clairement distinguer des évaluations formatives où l'essentiel est de voir comment on progressera. Dans le système scolaire de la Belgique francophone, la certification n'est formellement imposée qu'en seconde année de l'enseignement secondaire et à sa fin (même si, avec la possibilité de redoublement, on multiplie de telles certifications). Il faut noter enfin que c'est le conseil de classe qui certifie et non pas des professeurs individuels; ceux-ci ne font que contribuer au processus; cette responsabilité collective est destinée à empêcher l'apparition de petits mandarins qui imposeraient leurs seuls critères.

## DIFFICULTÉS À APPRENDRE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Dans les missions que la société attribue à l'école, c'est l'évaluation formative qui, depuis quelques années, occupe — officiellement — la première place. L'institution scolaire s'intéresse prioritairement à la formation des élèves. C'est une option politique de nos systèmes scolaires et une véritable mutation sociale. D'autres sociétés ont donné le primat à la certification; elles avaient des valeurs différentes de celles sous-jacentes à notre politique scolaire<sup>6</sup>.

Mais, de fait, beaucoup d'enseignants n'ont surtout connu que des évaluations de type certificatif. Évaluer, c'était, pour le professeur, porter un jugement, donner des points, dire si l'on satisfaisait aux normes. L'évaluateur était l'œil de la société qui imposait. L'élève ne participait pas à l'évaluation de ses compétences. Après la mutation mentionnée plus haut, l'évaluateur est plutôt perçu comme quelqu'un qui accompagne dans un cheminement. Cela implique un changement dans les attitudes psychologiques<sup>7</sup>, sociales<sup>8</sup> et pédagogiques<sup>9</sup>. Il n'est pas étonnant que cela ne se réalise pas par simple décret ministériel.

Cette mutation nécessite un certain nombre d'adaptations qui ne sont pas encore achevées. D'abord, dans une évaluation formative (c'est-à-dire articulée sur un progrès possible), la cote chiffrée n'est que rarement pertinente. Ce qui est important, c'est la recherche d'améliorations possibles. Mais il faut reconnaître que, dans nos systèmes scolaires, il y a peu d'éva-

<sup>4</sup> Généralement l'évaluation certificative dresse un bilan et c'est pourquoi elle est souvent sommative. Au point qu'on puisse oublier que certaines évaluations sommatives peuvent être faites en vue de la formation de l'étudiant et dans son intérêt. On peut avoir cependant aussi des évaluations sommatives qui ne sont pas certificatives: on fait un bilan pour soi.

<sup>5</sup> La construction sociale des normes qui serviront de critères est un processus d'objectivation et, par là, un apprentissage à l'objectivité.

<sup>6</sup> Ces écoles étaient notamment centrées sur la conformité aux valeurs et institutions de la société. Elles donnaient moins d'importance à la créativité et à l'innovation.

luations qui soient pensées résolument dans une telle perspective. L'idée qui domine n'est-elle pas plutôt: « Cette cote est-elle juste? Est-elle objective? » Et même: « N'aurai-je pas d'ennuis avec les parents, à cause de ma façon d'évaluer? » L'enseignant, lorsqu'il évalue, ne connaît parfois que la posture d'un juge qui indique si l'élève peut ou non être certifié. La question centrale porte souvent sur la valeur des compétences de cet élève plutôt que sur les lacunes qu'il pourrait combler, sur les bases solides pour s'améliorer, ou encore sur les progrès possibles.

La différence entre évaluation formative et évaluation certificative n'est pas toujours clairement perçue. Trop souvent, l'élève ne comprend pas en quoi l'« évaluation formative » peut l'aider. Il adopte la posture de la personne qui est jugée et qui se défend (c'est-à-dire qui essaie de nier qu'elle a jamais commis une erreur). Cette distinction entre l'évaluation formative et certificative n'est d'ailleurs pas toujours claire dans le chef de certains enseignants qui ont été conditionnés à percevoir toute évaluation comme un jugement relatif à la possibilité, ou non, d'être certifié. Il n'est d'ailleurs pas rare que ce que certains nomment évaluation formative ressemble à s'y méprendre à une évaluation certificative sauf « qu'elle ne compte pas pour le bilan »! Ou, dans la même veine, un test d'évaluation certificative auquel on répond pour faire un essai, ce n'est pas du « formatif ». Dans la situation actuelle de notre système scolaire, les enseignants ont été conditionnés à prendre une attitude de juge et pas d'accompagnant, même quand ils pensent faire de l'évaluation formative. Le système scolaire copie alors l'attitude de notre société qui a tendance à tout le temps mesurer les prestations (voire même les personnes) et à ne valoriser que ceux qui réussissent. De plus l'évaluation est tellement centrée sur la certification que, la plupart du temps, l'élève n'est pas appelé à y participer, ce qui n'a aucun sens dans l'évaluation formative<sup>10</sup>.

Ces considérations sont au croisement de la didactique, de l'éthique et de la théologie. Il s'agit de voir quelles perspectives une pédagogie introduit...

---

<sup>7</sup> Se référant à des lectures analytiques, on peut considérer là un passage de l'attitude d'un « père » qui juge, à celle d'un « frère » ou un « ami » qui accompagne, tout en montrant un chemin. Dans un symbolisme théologique chrétien on pourrait parler de l'attitude du « fils » qui ne s'accroche pas à son statut et se fait « égal ».

<sup>8</sup> La différence entre le chef et le subordonné est liée aux fonctions remplies et non à un statut inhérent au personnage.

<sup>9</sup> L'objet de l'apprentissage est clairement un « tiers objet » qui n'appartient ni à l'enseignant ni à l'élève, mais que chacun va « construire » à sa façon (mais pas n'importe comment).

<sup>10</sup> La participation des élèves à une évaluation formative va de soi, même s'il importe que, à un moment au moins, le spécialiste – souvent l'enseignant — ou le collègue disent, eux aussi, comment ils voient les progrès de l'élève. Il importe d'ailleurs, lors de l'évaluation formative, de former à la compétence: « Pouvoir évaluer soi-même ses performances et ses compétences. » L'autoévaluation confiante et rigoureuse est aussi une compétence qui s'acquière et s'enseigne.

## LE DROIT À L'ERREUR ET L'APPRENTISSAGE GRÂCE À ELLE

Lorsque l'école est obnubilée par la nécessité d'une évaluation certificative, la communauté scolaire risque d'apparaître comme un lieu où, pour être acceptable et « pour être justifié », il faut réussir. Cela conduit à une institution où, comme dans l'entreprise, il faut toujours prouver sa valeur. Notre société industrialisée et postindustrielle fait sans cesse des comptes et des mesures, ce qui est tout le contraire d'un univers d'acceptation gratuite. C'est ainsi que, derrière les questions soulevées, se profilent des problématiques existentielles, dont celle de savoir ce qui « justifie » une existence : la réussite ou l'acceptation gratuite<sup>11</sup>. L'équilibre entre les évaluations formative et certificative n'est donc pas seulement une question didactique : ce qui est en jeu ce sont les fondements mêmes d'une éthique et notamment d'une éthique par rapport à l'échec. La promotion d'une telle éthique est liée à des choix de politique scolaire.

Le rôle de « l'erreur » ou de « l'échec » a sa place dans une perspective d'évaluation comme de didactique. D'un côté, dans la perspective d'une évaluation qui juge, les « ratés », les « fautes », ce qui est « mauvais », « l'échec », etc., sont vraiment pénibles et laissent leurs auteurs décontenancés, voire rejetés. L'apprenant qui n'atteint pas le but est marginalisé, condamné. Lors d'une évaluation formative pratiquée avec des enseignants assumant le rôle d'accompagnants, le statut de l'erreur est tout différent : le fait de la percevoir et de pouvoir la conceptualiser est pris comme le signe qu'on va pouvoir la dépasser. L'erreur devient, comme le philosophe K. Popper la considère, source de savoir nouveau. C'est d'ailleurs déjà vrai dans l'existence quotidienne : c'est souvent quand on s'est trompé qu'on rectifie le tir et qu'on ajuste son comportement. Ou, autrement dit, l'obstacle face auquel on était bloqué peut devenir le signe de ce qu'on s'est débrouillé pour le surmonter et que désormais on repart de l'avant. Tant que cet obstacle est perçu comme simplement négatif, on n'est pas dans une perspective formative satisfaisante. C'est peut-être là une différence radicale, qui introduit une distinction tant entre les étudiants qu'entre les enseignants : il y a ceux pour qui le modèle insatisfaisant est un déchet irrécupérable, mais il y a aussi ceux qui espèrent toujours découvrir, dans ce qui ne va pas, ce qui les conduira plus loin<sup>12</sup>. Le statut ainsi donné à l'erreur a des conséquences à la fois pour la didactique (en aidant les élèves à comprendre

<sup>11</sup> De « grâce », dira un vieux vocabulaire religieux. Cette tension est au cœur de notre société occidentale et a, par exemple, déjà été structurée dans les épîtres de l'apôtre Paul quand il s'interroge sur ce qui justifie le chrétien (ce qui donne une valeur à sa vie) : ce qu'il fait et sa conformité aux normes (ses « œuvres », dira l'apôtre) ou le fait d'être accepté gratuitement, de façon inconditionnelle. L'institution école soulève ainsi des questions fondamentales véhiculées par notre histoire : qu'est-ce qui donne de la valeur à un être humain ?

<sup>12</sup> « Cela rejoint la logique de la découverte scientifique selon K. Popper : c'est quand on parvient à montrer les limites et les inadéquations d'un modèle qu'on progresse. Ce qui rejoint d'ailleurs, sous un mode sécularisé, un thème pascal : « Heureuse faute qui nous a valu un tel rédempteur », heureuse l'erreur qui nous permet d'améliorer nos connaissances. »

comment apprendre par leurs erreurs) et du point de vue existentiel et éthique (en intégrant l'erreur comme une partie du processus de croissance de chaque individu et de la société).

### VERS UNE ÉVALUATION CRITÉRIÉE

Promouvoir une attitude formative comme valeur suprême en matière d'évaluation ne suffit pas. L'évaluation est aussi un acte technique. On peut considérer qu'elle nécessite des critères et des indicateurs. Les *critères* sont des *valeurs* (des qualités) visées par l'action pédagogique (par exemple, on jugera une allocution sur les critères de clarté, de style, correction de contenus, etc.) Les indicateurs, eux, sont des événements, dont on estime qu'ils peuvent témoigner des critères. Ainsi, le fait que les auditeurs ont compris ou pas une allocution peut être un indicateur de sa clarté. Et que des spécialistes estiment son contenu est un indicateur de la correction des contenus.

Hélas!, beaucoup d'enseignants éprouvent une difficulté croissante à gérer le groupe-classe plus ou moins discipliné, à susciter de la motivation chez les jeunes, à entrer dans de nouveaux programmes, etc. La majorité d'entre eux ne se sent avoir ni le temps ni l'énergie pour mener « tout ça » de front. C'est ainsi qu'ils ont de la peine à trouver des critères et des indicateurs pour des compétences comme « le bon usage des spécialistes », « la confrontation non violente », « les méthodes expérimentales » ou même « l'écoute ». Les critères et indicateurs sont difficiles à trouver parce qu'on ne dispose ni de modèles ni de mots pour décrire ces compétences. On ne dispose pas toujours de méthodes pour répondre à des questions comme : « Le bon usage des spécialistes, de quoi s'agit-il? » On pourrait, bien sûr, renvoyer à des ouvrages sur la construction d'îlots de savoirs sur de tels sujets. La conceptualisation des compétences passe par la recherche d'une réponse à la question : « Cette compétence, de quoi s'agit-il? », ce qui implique une réponse à la question sœur très importante pour l'évaluation : « De quoi allons-nous tenir compte à propos de cette compétence? <sup>13</sup> ». Il faudrait multiplier des recherches conceptualisant de telles compétences. Mais on peut proposer des options méthodologiques pour progresser dans cette direction.

### UTILISER LES ERREURS POUR CONCEPTUALISER LES COMPÉTENCES

Il n'est pas toujours facile de trouver des critères permettant de discerner qui a appris le bon usage des spécialistes. Mais on aperçoit avec moins de difficultés que quelqu'un a mal consulté un spécialiste ; par exemple, il est sorti de chez son médecin sans avoir de réponse à une de ses questions. C'est pourquoi, si on cherche pourquoi quelque chose n'a pas bien marché

<sup>13</sup> Cf. Maingain A., Dufour B., Fourez G., *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, éd. De Boeck Univ., Bruxelles, 2002.

lors de la consultation d'un spécialiste, c'est souvent plus facile. De même, si quelqu'un a pratiqué une confrontation qui a engendré de la violence, on peut souvent conceptualiser et verbaliser ce qui a mené cette tentative de confrontation non violente. C'est en analysant l'échec qu'il devient possible de conceptualiser des situations d'échec. C'est d'ailleurs ce qui se passe lors de la correction de dissertations ou d'autres productions scolaires classiques (des mathématiques aux sciences humaines en passant par bien d'autres branches) : il est bien plus facile d'expliquer, face à une copie, ce qui fait qu'une dissertation peut être considérée comme mauvaise que de montrer pourquoi on en considère une autre comme acceptable ou bonne. Il y a là une aide pour conceptualiser les critères et les indicateurs qu'un enseignant utilise spontanément lorsqu'il entreprend une évaluation.

## **FAIRE CONFIANCE À L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS?**

Pour approcher l'évaluation des compétences, il faut tenir compte de l'expérience des enseignant(e)s et éviter de les paralyser par des normes et une technicité qui risquent de leur faire perdre leurs moyens. Les enseignants ont généralement un savoir-faire qui leur permet d'approcher l'évaluation avec une globalité parfois très opérationnelle. Mais cela peut induire de l'arbitraire, et c'est pourquoi il faut former les enseignants à expliciter leurs objectifs et leurs critères. Car, n'en déplaise aux purs pragmatiques, l'évaluation implique certains savoirs pédagogiques et de la technicité. Cependant il ne faudrait pas qu'en jetant des outils didactiques à la tête des enseignants, on les dépossède de leurs propres savoirs et de leur confiance en soi. Il vaut mieux, pour des raisons humaines autant qu'opérationnelles, faire confiance à l'expérience des enseignants, et partir d'elle, plutôt que de les paralyser par un excès de technicité. Nous sentons souvent bien qu'un élève n'a pas bien compris. L'explicitation de notre sentiment peut être la base d'un accompagnement didactique de ses difficultés et d'une clarification de nos critères.

Les élèves ont besoin d'une évaluation formative qui les aide à réfléchir à leur méthode et aux objectifs poursuivis. À cet effet les sciences de l'éducation sont précieuses. Mais si on attend d'elles des recettes, ou lorsqu'elles en offrent, cela ne marche que rarement bien. Il faut aussi éviter de rigidifier des théories ou des définitions qui se cherchent encore. Aujourd'hui encore, l'évaluation — semblablement à la médecine, la pédagogie et l'ingénierie — reste un art, éclairé certes par des savoirs, mais ce n'est pas l'application d'un algorithme.

Les enseignants ont *en eux-mêmes et dans leur professionnalité*, une bonne dose de ressources pour pratiquer l'évaluation. Il importe de rejoindre ces zones d'eux-mêmes où ils se sentent sûrs dans leur discipline ou ailleurs, et font les choses sans les compliquer. Il faut leur donner des pistes assez précises, mais aussi suffisamment lâches pour garantir une certaine autonomie. Ce n'est pas parce qu'ils ne savent pas tout expliquer en mots qu'ils ne réussissent pas à bien guider les élèves. Ainsi, pour savoir

qu'un élève n'a pas de méthode pour écrire une lettre, il ne faut pas toujours être capable d'explicitier tout (même si une solide réflexivité est d'une grande aide). Il ne faut pas pouvoir expliquer comment on marche à quatre pattes pour pouvoir bien le faire ! Mais il faut avoir confiance en soi...

Une telle attitude envoie à une réflexion sur les effets des sciences de l'éducation. Vont-elles augmenter les possibilités des enseignants ou, au contraire les déposséder de leur savoir ? Il est facile pour un psychologue, un sociologue, un didacticien ou un épistémologue de montrer les limites et les incohérences des savoirs professionnels des enseignants. Mais à la fin ceux-ci risquent d'être doublement dépossédés : ils ne font plus confiance en leur savoir antérieur et ils ne dominent pas celui des sciences de l'éducation. Il importe que tous — y compris les spécialistes en sciences de l'éducation — veillent à faire passer le « bon usage » de ces disciplines. Le savoir spécialisé peut renforcer les connaissances que l'on avait, pour leur ouvrir de nouveaux champs ? Ce savoir conduit à plus de nuances et à éviter certains excès et le dogmatisme. Ce qui est bien intéressant à condition que ce ne soit pas pour retomber dans d'autres. Il importe aussi que les spécialistes, en plus de leurs connaissances, donnent le message qu'il ne faut pas vouloir faire reposer sa pratique sur des idées encore mal digérées. Il faut confirmer les forces des enseignants et ne jamais leur faire croire qu'ils ne connaissent rien. Bref, il faut apprendre le bon usage de l'innovation et la façon d'innover sans casser. Comment, moi, enseignant, dans la situation qui est la mienne, avec le temps dont je dispose, avec les contraintes institutionnelles qui pèsent sur moi et sur mon établissement, comment puis-je avancer à petit pas. Comment valoriser tout ce que j'ai appris de ma pratique antérieure (qui donne des résultats) et comment m'ouvrir à ce qu'il y a de bon dans les innovations, sans me tuer au travail, sans réinventer tout ? Apprendre à discerner que ce qui paraît révolutionnaire a des racines dans nos pratiques passées. Ainsi, quand nous apprenons à des élèves à poser des questions ou à consulter un article, nous enseignons le bon usage des spécialistes, sans employer ces termes. Le bon enseignant n'est-il pas quelqu'un qui peut sortir, de son expérience et de sa formation, à la fois des vieilles pratiques et des innovations ? Parfois un petit déplacement d'accent change beaucoup<sup>14</sup>. Enfin, rappelons-nous que l'enseignant parfait n'existe pas et que nous sommes donc libérés de courir après la perfection, ce qui soulage tout de même.

---

<sup>14</sup> Par exemple, demander aux élèves de « faire un résumé pour un compagnon (ou pour un autre enseignant) » et non simplement de « faire un résumé » peut faire comprendre qu'on résume toujours en fonction de finalités, plus que de longs discours. Ou encore, dire qu'on cherche à devenir compétent pour parler de l'évolution ou pour lire un article à son sujet, cela transmet un autre message sur le rapport au savoir que si l'on dit qu'on va apprendre la théorie de l'évolution. Ou encore dire qu'une expérience a une explication si l'on distingue des matériaux conducteurs de l'électricité et des isolants, cela transmet autre chose que de dire que l'expérience « prouve cette distinction ».

## FAIRE CONFIANCE AUX ÉLÈVES

Que les élèves n'aient pas grand-chose à dire lors d'une évaluation certificative, on peut le comprendre. Après tout, on juge leurs performances en fonction d'une discipline ou d'une pratique sociale de référence, pour témoigner à d'autres de leurs compétences (encore qu'ils puissent parfois plaider leur cause et montrer de façon tout à fait pertinente des compétences et qualités que leurs examinateurs ne voyaient pas). Mais qu'ils ne participent pas à une évaluation formative, là cela pose des questions sur le type d'évaluation dont il s'agit. Si l'évaluation dite formative n'est pas une évaluation certificative déguisée, on voit mal pourquoi en tenir les élèves à l'écart et ne pas la mener à bien dans un dialogue. Quand l'évaluation formative devient partie intégrante du processus d'apprentissage, elle suppose que l'élève puisse y développer sa capacité réflexive, s'autoévaluer, s'auto-corriger, etc., toutes choses qui, elles aussi, s'apprennent progressivement. En tout cas, le déplacement de l'évaluation « sanction » vers l'évaluation « chemin accompagné » implique une participation des élèves à l'évaluation de leurs compétences. C'est aussi tout un apprentissage — hautement éducatif — que d'apprendre à se voir « comme un autre ».

Avoir son mot à dire dans une évaluation formative, cela ne peut signifier qu'on évacue la dimension d'altérité qui doit y être présente. Dans une version, il faut savoir reconnaître qu'il y a ou non un contre-sens. La solution d'une équation est correcte ou pas. On a obtenu, ou pas, les renseignements qu'on cherchait chez un spécialiste. Mais il importe de distinguer entre deux types d'objectivité. D'une part, il y a des évaluations qui sont objectives parce qu'elles tiennent compte de l'altérité en mettant en évidence des différences entre ce qui a été enseigné et les performances de l'élève (par exemple, en reconnaissant un contresens dans une version). Et, d'autre part, il y a une objectivité simpliste qui est obtenue en s'appuyant sur des aspects, parfois les moins intéressants, d'une problématique (par exemple, en insistant sur la restitution de l'enseignement).

## ÉVALUER AU MILIEU D'UN TINTAMARRE IDÉOLOGIQUE

L'évaluation, enfin, se fait dans un champ social où de multiples intérêts et images influencent à priori. Ainsi, les enseignants sont souvent marqués par ce qu'on leur a dit de l'élève : ils ont tendance à bien encourager — et ensuite à bien coter — les élèves supposés forts (« effet Pygmalion »). On sait aussi que beaucoup croient que de bonnes évaluations doivent donner des résultats en forme de courbe de Gauss, avec à l'une de ses extrémités ceux qui échappent à la norme dans l'échec, ce qui les conduit à mettre des élèves en échec chaque année. On sait aussi que dans beaucoup d'écoles, les enseignants se sentent valorisés s'ils ont mis quelques élèves en échec tandis que ceux qui réussissent à amener toute la classe à de bons résultats sont vite traités de « mous ». On sait aussi que le discours de l'excellence se base souvent sur des préjugés selon lesquels on prétend que l'accès d'un plus grand nombre à l'éducation implique une baisse de niveau pour les meilleurs. On sait qu'autour de l'école et de l'évaluation, il y a une lutte

pour garder aux enfants des classes sociales privilégiées le statut social antérieur. Tout cela, évidemment ne facilite pas la tâche des évaluateurs, mais incite sans doute à mieux distinguer le processus de certification de celui de formation.

En conclusion, je suggèrerais que les instances de décisions institutionnelles, les directions d'école, les acteurs de formation initiale et continue, visent à obtenir les résultats suivants.

Que les enseignants et enseignantes se sentent appuyés lorsqu'ils privilégient la formation par rapport à l'évaluation et quand la possibilité d'évaluer n'est pas un critère principal des choix didactiques.

Que la différence entre évaluations formative et certificative soit plus clairement établie, et que l'école donne plus explicitement la priorité à la première.

Que l'on encourage les enseignants et enseignantes à utiliser la connaissance intuitive de critères qu'ils manifestent quand ils savent discerner que telle ou telle approche est « globalement » déficiente, tout en se donnant aussi, autant que possible, des critères précis.

Que, tout en encourageant les enseignants à conceptualiser les compétences qu'ils enseignent et à utiliser des critères clairs, on fasse confiance aux enseignants, de sorte qu'ils osent être des formateurs et non de simple évaluateurs.

Que l'institution école promeuve des évaluations formatives telles que les élèves aient l'impression d'être acceptés avec leurs déficiences et de pouvoir progresser lorsqu'elles sont diagnostiquées et parce qu'elles le sont.

Que l'école développe une culture d'évaluation formative pour tous ses acteurs: élèves, enseignants, personnel administratif et instances institutionnelles.

*Gérard Fourez*