

Une évaluation au service d'une conception émancipatrice des apprentissages

« Comment l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages des élèves et participer à leurs progrès ? » C'est une question essentielle sur laquelle s'interroge la conférence nationale sur l'évaluation. Pour le SIA, avant toute réflexion sur l'évaluation au service des apprentissages, il nous semble important de rappeler l'ambition fondamentale de ces derniers : contribuer à l'émancipation de tous en favorisant l'acquisition de connaissances et de compétences. Cette ambition est aujourd'hui au cœur même de la loi pour la refondation de l'École qui affirme, pour la première fois dans un texte législatif, que « tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser » (article L111-1 du code de l'éducation). Elle doit fonder l'analyse des processus d'évaluation à l'œuvre actuellement dans l'école. Elle doit également fonder les transformations des pratiques en vue d'une évaluation au service des apprentissages. A cet effet, la distinction entre normalisation et normativité appréhendé par J.Y. Rochex [1] est à clarifier.

Des enseignants pétris d'une culture empreinte de normalisation

IA-IPR, nos missions nous conduisent à observer très concrètement dans les classes des pratiques évaluatives articulées aux apprentissages et aux enseignements. A ce jour, malgré les évolutions portées institutionnellement, force est de constater que ces pratiques évaluatives restent souvent cantonnées à des opérations de contrôle d'acquisitions traditionnellement nommées « évaluation sommative » parfois articulées à des démarches dites « d'évaluation formative » qui sont, elles-mêmes, souvent comprises comme une autre modalité d'un processus d'acquisition du savoir. Autrement dit, aux contrôles de fin de chapitre ou de séquences s'ajoutent des contrôles de la conformité des activités menées lors des séances de cours.

Nous notons également que ces contrôles portent très souvent encore sur les capacités des élèves à restituer des savoirs préalablement transmis au regard de consignes injonctives essentiellement contextualisées scolairement plutôt que sur leur capacité à mobiliser des savoirs construits, en situation, c'est-à-dire dans le cadre de tâches culturellement contextualisées, explicites. Ces évaluations s'inscrivent ainsi très peu dans le cadre du concept de compétences promu institutionnellement depuis 2005.

Nous notons enfin que lorsque ce concept de compétence est approché, il l'est selon des registres technicistes qui ne peuvent en l'état permettre de développer de véritables compétences. C'est ainsi que l'abondance d'outils de formalisation des acquis et des progressions, voire d'accompagnement des apprentissages sous forme de grilles pointillistes recherchant une objectivité d'apparence et non contestable en détaillant la compétence, conduit à nier l'importance de la réflexivité évaluative dans ces apprentissages. C'est ainsi également que la mise en œuvre technique de « tâches complexes » telles celles promues par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO[2]) du ministère de l'éducation nationale, se résument à la pratique d'un exercice dont l'autonomie exigée, essentiellement comprise comme nouvelle norme institutionnelle[3], ne se situe pas dans un cadre pédagogique pertinent à l'acquisition de compétences par les élèves les plus en difficultés. C'est ainsi, enfin, que le processus de réalisation et de réussite d'une tâche proposée reste souvent lié au respect d'une conformité à des normes énoncées par l'enseignant.

L'évaluation au service des apprentissages, malgré le souhait de prendre en compte le concept de compétence, s'inscrit alors dans une volonté de normalisation - « arbitraire sociopolitique ou socio-institutionnel qui impose les règles qui font autorité et qui peuvent aller jusqu'à instaurer des contraintes plus ou moins légitimes »[4] - dont l'enseignant serait le garant au détriment de sa compréhension par l'élève "non initié" qui ne peut comprendre ni sa nécessité, ni sa légitimité.

Ces observations faites en classe sont le témoin d'une posture des enseignants fondée sur la transmission des savoirs figurant dans les programmes plus que sur le développement d'apprentissages explicites favorisant l'acquisition de ces savoirs en termes de compétences. Une transformation radicale de leurs représentations, fondée sur une redécouverte de la valeur fondamentalement émancipatrice de l'acte éducatif, est donc à promouvoir afin qu'ils puissent entrevoir une autre perspective évaluative dépassant une référence à une normalité, englobant aujourd'hui également celle de l'autonomie, dont ils seraient, dans le cadre de la classe, les dépositaires.

Envisager un processus évaluation-apprentissage fondé sur la normativité des savoirs

Retenons d'abord, en accord avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, que les facultés humaines à maîtriser afin de partager une culture commune relèvent de la maîtrise des langages pour penser et communiquer, des méthodes et des outils pour apprendre, des savoirs pour s'épanouir et exercer sa citoyenneté, et, enfin, des démarches épistémologiques pour comprendre le monde.

L'ensemble de ces facultés ou compétences obéit à des normes qui se sont construites socio-historiquement et épistémologiquement au fil de l'évolution d'une humanité portée par un questionnement du monde de plus en plus acéré et de plus en plus coopératif. Ces normes figurent « la normativité des savoirs » concept repris par E. Martin et S. Bonnéry [5]. Ces normes ont ainsi progressivement permis une émancipation individuelle et collective fondant une compréhension et un pouvoir sur le monde.

C'est bien ce pouvoir sur le monde, cet « empowerment » selon l'expression anglaise, que doivent viser les apprentissages. En ce qu'elle nie les différences sociales des élèves et bride le développement de l'audace par l'exigence d'un implicite normatif, la posture éducative fondée sur le respect des normes édictées par l'enseignant – normalisation - ne peut favoriser le progrès de tous les élèves. A l'inverse de cette normalisation, une attention didactique et pédagogique doit être portée à l'appropriation des savoirs et de la capacité de les utiliser par les élèves. La "normativité des savoirs" facilite cette construction des compétences par les élèves par une pédagogie fondée sur la "construction en nécessité de comprendre" qui change la donne car sa dimension anthropologique permet, quels que soient les élèves, l'accès au savoir.

La compréhension par les élèves d'une normativité des savoirs, autrement dit des nécessités qui les imposent et de la satisfaction intellectuelle que procure leur acquisition, engage une didactique particulière. Nous pourrions la qualifier de « didactique sociologique [6] » initiée par des temps de motivation voire des problématisations imposant du sens [7]. De telles nécessités de savoir fondent, en raison et selon des normes qu'il s'agit d'identifier, des démarches de compréhension et de partage des savoirs qui devront être portées dans les phases d'apprentissage. Lesquels apprentissages consisteront alors à identifier et à s'approprier de façon réflexive ces normes dans le cadre d'un enseignement culturellement construit qui entraîne nécessairement une approche coopérative et solidaire.

Dès lors, l'évaluation comme moyen de permettre des apprentissages solides, source de progrès pour les élèves, doit se fonder sur cette appropriation de la normativité des savoirs. Elle est le moyen, non pour rejeter le savoir scolaire disciplinaire auquel le SIA est fondamentalement attaché, mais pour dépasser un rapport scolairement utilitariste à ce savoir.

Elle est la condition pour engager les élèves les plus éloignés de l'école à "vouloir savoir", à vouloir progresser et à vouloir réussir pour comprendre le monde en s'affranchissant d'une simplification et une segmentation excessive des tâches trop souvent proposées à ces élèves qui alors n'en voient pas la finalité.

Repères pour engager une évaluation pour des apprentissages véritablement émancipateurs

Parlant du projet d'évaluation pour les apprentissages développés en Angleterre à partir des années 2000, Romuald Normand note « [qu'] *en termes pédagogiques, cette conception de l'évaluation sous-entend un ensemble complexe d'activités* » [\[8\]](#). Une telle complexité demande alors à être explorée en identifiant quelques repères et conditions indispensables à sa mise en œuvre.

Prenons pour éclairer notre propos un apprentissage et son contexte que nous pouvons circonscrire à une séance de cours. Nous l'avons dit, celui-ci doit s'inscrire dans un rapport à la compréhension du monde significatif pour tous afin de permettre une identification des normes anthropologiques et épistémologiques qui contraignent la réalisation et la réussite de la tâche qui le fonde. Cette identification des normes par les élèves, mais également leur "réinvention" ou leur consolidation exige des pratiques pédagogiques au sein desquelles, conjointement à la réflexion de chacun dont on ne peut s'émanciper, la coopération entre élèves et avec le professeur devient essentielle à l'approfondissement de la compréhension. Ainsi repérées et acquises, ces normes deviennent des référents réflexifs utiles et disponibles et non des marqueurs d'erreurs au regard d'une volonté normalisatrice. Elles permettent alors, pour les élèves - dans certaines phases du processus - comme pour les professeurs - dans d'autres phases - d'évaluer une production et d'œuvrer à limiter les écarts entre le réalisé et l'attendu identifié suivant des normes intégratrices et non des normes sélectives.

Avec cette inflexion pédagogique, il s'agira également de prendre en compte les variables qui permettent cette évaluation dans une perspective de progrès de l'apprentissage. Ces variables sont celles de la norme qui permet de définir le niveau attendu pour un apprentissage donné à un moment donné de la scolarité.

Enfin, notons qu'une telle pratique pédagogique nécessite une durée pour que la réflexivité évaluative puisse se développer, imposant souvent de retenir un seul apprentissage par séance dont le périmètre pourra être variable selon les besoins des élèves.

Voyons ensuite, au-delà d'une séance de cours, la dynamique d'apprentissage à une multitude d'objets inscrits dans une nécessité de comprendre le monde dont le questionnement est obligatoirement multiple. Nous l'avons vu, les apprentissages ne peuvent être envisagés comme des entités indépendantes qu'il s'agirait de travailler sans fondement culturel. Ceux-ci relèvent, par ailleurs, d'une dynamique de réinvestissement, de consolidation à programmer dans une perspective de progrès et d'enrichissement des normes identifiées. La réflexivité évaluative favorise ainsi le développement de compétences en s'inscrivant non seulement dans la durée de la séance mais également dans celle du projet d'apprentissage de savoirs disponibles retenus par l'enseignant.

Ce projet d'apprendre devra, à son terme, être évalué dans une perspective sociale. Cette évaluation devra intégrer les mêmes modalités que celles retenues pour son apprentissage. Les évolutions des corrections de certaines épreuves du baccalauréat de l'enseignement général vont dans ce sens. C'est le cas en particulier en sciences de la vie et de la Terre où une évaluation dite « par curseur » se fonde sur le repérage de normes explicites de réussite de productions scolaires. Cette évaluation devra également s'assurer par des situations de réinvestissement que l'élève ait potentiellement intégré cette norme. Ce qui revient à prendre en compte le temps d'apprentissage propre à chacun ce que l'accompagnement personnalisé permet de faire.

Cette évaluation devra, tout autant, s'inscrire dans une prise en compte du potentiel initial de l'élève et non, comme aujourd'hui, envisager exclusivement sa référence à un élève idéal. Il s'agit là d'une novation en matière d'évaluation puisqu'on se fixe pour objectif d'évaluer le progrès de l'élève tout autant que son niveau d'acquisition des savoirs et il convient d'approfondir cette notion d'évaluation d'un niveau relatif qui évite d'exclure ceux d'entre les élèves qui ont mérité que l'école reconnaisse leur travail et leurs progrès.

Ainsi cette évaluation pour les apprentissages permettra de s'inscrire dans le développement de compétences chez les élèves dont l'enseignant est le garant par sa capacité à identifier les causes des difficultés via l'analyse pertinente des erreurs comme marqueurs de possibilités de progrès.

Enfin, il apparaît indispensable, au regard de cette complexité didactique et pédagogique, de penser les conditions d'une formation professionnelle initiale et continue des enseignants favorables à de telles pratiques d'évaluation au service d'apprentissages émancipateurs. Là encore, comme le suggère Romuald Normand la réflexivité sur les pratiques semble indispensable. Ce développement professionnel exige ainsi une formation initiale et continue s'appuyant sur les apports de la recherche relatifs aux processus d'apprentissage, à la difficulté scolaire, aux stratégies pédagogiques à mettre en œuvre, etc.

Pour le SIA, changer les modes d'évaluation pour les mettre au service des apprentissages et des progrès des élèves, procède nécessairement du développement de l'autonomie des élèves dans une perspective d'émancipation. Ce changement ne peut s'inscrire dans un exercice normalisateur de tâches scolaires ainsi que dans leur simplification injonctive pour les élèves éprouvant des difficultés.

Il impose la mise en œuvre d'une didactique socio-culturelle fondée sur des nécessités de comprendre le monde.

Il impose que la normativité des savoirs se substitue, dans l'acte pédagogique, à la très contraignante normalisation institutionnelle.

Il impose que la dimension sociale de l'évaluation prenne en compte le concept de compétence.

Il impose enfin - et c'est un élément essentiel pour réussir la refondation de l'école de la République - un accompagnement soutenu des enseignants afin de réussir ce changement de paradigme.

[1] J.Y. Rochex, *Normes et normativité en sociologie de l'éducation*, Futur Antérieur 19-20 : 1993/5-6

[2] DGESCO, *Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe*, Séminaire national du 4 mai 2010 <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html>

[3] P. Perrier, *Autonomie versus autorité, idéal éducatif ou nouvelles normes de domination*, p 42-52, Recherches en éducation, n°20 octobre 2014

[4] E. Martin, *Des dispositifs relais pour des élèves en rupture avec l'École*, Ville-Ecole-Intégration, n° 115, décembre 1998

[5] E. Martin, S. Bonnery *les classes relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, p 93-104, ESF éditeur, 2002

[6] B. Lahire, S. Johsua, *Pour une didactique sociologique*, p 29-56, Education et sociétés, n°4 ,1999

[7] C. Orange, *Enseigner les Sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Editions de boeck, 2012

[8] R. Normand, *Un développement professionnel des enseignants centré sur l'évaluation pour les apprentissages : l'expérience anglaise*, IFE ENS Lyon

http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?CODE_FICHER=1359715344761&ID_FICHE=281497