

# Manifeste

aux éditions La Découverte 

Pour un débat public sur l'école

Voici la troisième note qui prolonge le "Manifeste" pour un débat public sur l'école (éditions La Découverte) que nous avons publié il y a quelques

mois. Comme la précédente, cette note n'en reprend qu'un seul point, et nous renvoyons à ce petit livre pour une réflexion d'ensemble.

Nous souhaitons que les lecteurs de ce texte le diffusent le plus largement possible, et nous serons heureux de recevoir leurs remarques.

## L'évaluation, au cœur du débat public sur l'école

Aurons-nous enfin en 2003-2004 un "débat public sur l'école" ? On peut l'espérer, comme on peut craindre qu'il ne soit que de surface, voire qu'il ne soit qu'en trompe-l'œil. Souhaitons qu'il s'appuie sur des faits, sur des recherches, sur des réalités et non sur des discours idéologiques. Cela implique notamment que soit mise au premier plan la question de l'évaluation, de manière exigeante et raisonnée.

De nombreuses études sont menées sur les performances des systèmes éducatifs dans divers pays. On évalue les compétences de lecture, les capacités cognitives, voire l'acquisition de comportements citoyens. Et c'est à partir d'évaluations rendues publiques que les médias poussent des cris d'alarme sur l'état de l'école, que les chercheurs sont sollicités pour donner leur avis, et que les ministres discourent sur les mesures à prendre.

On ne peut que se réjouir que des données objectives et relativement fondées scientifiquement se substituent à l'impressionnisme qui donne à penser par exemple que le niveau de lecture des petits français a baissé depuis une quinzaine d'années (si on compare les évaluations à l'entrée en sixième d'année en année, c'est faux) ou que la "sévérité" des notes est favorable à la réussite scolaire (la croyance en la réussite des élèves et les pro-

nostics plutôt optimistes le sont davantage). Car les citoyens ont besoin - et ont le droit - d'être informés sur les résultats de l'école de la nation ; il est assez étonnant de voir que certains assimilent cette volonté de transparence et de mesure d'une efficacité qui est toujours relative et complexe à une machination du néo-libéralisme voulant détruire la notion de savoir "gratuit" au profit de la "rentabilité"<sup>1</sup>. Les menaces libérales existent évidemment, mais ne pas évaluer les effets réels de l'école, par exemple en matière de réduction des inégalités sur des compétences précises, est le meilleur service à rendre aux ennemis d'une école républicaine pour tous.

En moins de vingt ans, de la création au Ministère de l'Education nationale d'une Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) en 1986 - devenue Direction de la programmation et du développement (DPD) - à celle du Haut Conseil à l'Evaluation (HCE) en 2000, l'évaluation est bien devenue un point de passage obligé de la réflexion sur l'école ; et c'est heureux. Faut-il pour autant que l'évaluation échappe à l'évaluation ? Quand un concept, une pratique envahissent aussi vite un système aussi complexe, aussi lourd, aussi pluridimensionnel que le système éducatif, faut-il seulement y voir la preuve incontestable de leur valeur ? Si tant est que tout système se caractérise davantage par une tendance à l'inertie que par une propension au changement, la

conversion rapide de notre système à l'évaluation doit nous interpellier. Progrès ou effet de leurre ?

### Un outil pour la réussite

Pour mieux situer la place de l'évaluation dans le système démocratique, revenons d'abord sur l'évaluation dans les pratiques pédagogiques.

Il ne faut pas confondre évaluation et contrôle ; ce n'est pas la même chose.

Le contrôle (voir encadré) est destiné à faire le point sur la maîtrise par les élèves de connaissances ou de compétences, par le moyen d'épreuves ponctuelles ; il constate que l'élève sait, ou ne sait pas. Par là, il devient normatif, et commande la pratique pédagogique : on prépare à subir le contrôle. Une fois celui-ci subi avec succès, on peut passer à autre chose.

L'évaluation, elle, est d'abord un outil au service de l'apprentissage. Au delà du constat, elle cherche à comprendre les difficultés rencontrées par l'élève. Qu'est-ce qui bloque prioritairement ? Quelle est la compétence majeure qui pose problème ? Et donc, au lieu de se situer en aval du processus ■■■

#### Note :

1. Ils s'appuient facilement sur cette crainte pour continuer à fonctionner le plus traditionnellement possible.

■■■ d'apprentissage comme le contrôle, elle se situe tout au long de ce processus, et spécialement en amont. Par exemple, les évaluations CE2 ou 6ème sont faites très tôt en début d'année scolaire, afin que les maîtres puissent s'en servir pour ajuster leur pédagogie de sorte qu'elle soit mieux adaptée à la fois au profil global de leur classe et au profil individuel de chaque élève.

De même, l'évaluation doit permettre la prise en compte et la résolution des difficultés spécifiques à chaque élève, pour mieux les dépasser : celles-ci, en effet, doivent être interprétées au cas par cas, aux plans psychologique, culturel, didactique.... Le travail d'analyse, et d'interprétation, rigoureuse et précise, devient majeur pour le maître. On est amené à regarder de plus près le cas de chaque élève et à rechercher à son intention les formules et les dispositifs, dont on peut penser qu'ils seront pour lui, au regard des spécificités qui le caractérisent, une voie de réussite.

## La voie du salut ?

L'évaluation permet donc de sortir de la logique alternative du contrôle : réussi/pas réussi, passe à l'étape suivante (ou dans la classe supérieure)/recommence (ou redouble). L'élève n'est plus seul responsable de son échec ou de son succès. Ses difficultés sont un enjeu plus global, qui renvoie aux processus même d'apprentissage qui lui a été proposé. Ce qui devient central, c'est la façon dont l'élève s'inscrit dans la dynamique des apprentissages et en fait son profit. A la différence du contrôle, qui, dans l'indifférence aux différences, le sanctionne et l'enferme dans une appréciation négative, l'évaluation permet de lui offrir l'attention et les dispositifs qui pourront l'aider à surmonter les obstacles.

En tant donc qu'outil de suivi et d'accompagnement nécessaire de tout projet, en tant que méthodologie à chaque fois adaptée à la spécificité d'objectifs déterminés, l'évaluation a été rapidement investie d'une foi et d'une espérance quasi messianiques d'amélioration très sensible de la réussite des élèves. Pour obtenir de

meilleurs résultats, il faudrait, par-tout et toujours commencer par mieux évaluer. Et l'évaluation a peu à peu envahi toute la sphère de l'éducatif. Les élèves sont évalués non seulement au CE2 et en Sixième, mais encore dès la maternelle, et puis au CP, et au CE1 ; puis plus récemment en Seconde. Point de projet d'école ou d'établissement habilité qui ne comporte un volet consacré à ses modalités d'évaluation. A un niveau plus élevé, les deux Inspections générales (Inspection générale de l'Education nationale, IGEN, et de l'administration de l'Education nationale et de la recherche, IGAENR), si généralement attentives à ne pas travailler de concert, se livrent depuis quatre ans à l'évaluation conjointe de "l'enseignement dans les académies". C'est un signe. Si ce n'est que plusieurs académies n'ont pas estimé devoir commenter, discuter, voire même seulement parfois diffuser ses rapports.

La partie serait donc jouée sans qu'on n'ait plus à y revenir. Au delà des clivages de l'administratif et du pédagogique, au delà des logiques spécifiques propres à la diversité des acteurs (celles de l'apprentissage pour les élèves, celles de l'enseignement pour les professeurs, celles de l'encadrement pour les responsables du système), un seul concept, identique, l'évaluation, constituerait le salut de tous.

La "culture de l'évaluation" est positive aussi en ce qu'elle s'oppose à des logiques administratives qui se préoccupent avant tout de conformité à des textes et à des principes. Mais, une fois le sens et la valeur de l'évaluation ainsi établis et confirmés, il importe de s'interroger pour la rendre vraiment efficace et éviter son instrumentalisation et son dévoiement.

## Tout n'est pas si rose !

Les évaluations diverses qui envahissent le champ éducatif ont-elles bien toutes les vertus qu'on leur prête ? Rien n'est moins sûr. Les évaluations de CE2 et de 6ème, par exemple, devaient, dans l'esprit des experts de la DEP puis de la DPD, servir de base à la définition d'activités dites de "remédiation", cœur de cible d'une pédagogie différenciée. Les évaluations devaient

donner lieu, pour les élèves les plus en difficulté, à la définition de Projets personnalisés d'approfondissement pédagogique (PPAP). Plusieurs rapports de l'Inspection générale montrent que rares sont les classes qui ont suivi les recommandations à ce sujet. La chose n'est pas seulement vraie pour les élèves de l'école élémentaire. Les évaluations à l'entrée en Seconde étaient destinées à tester en début d'année les connaissances et les compétences des élèves, pour les consolider ensuite au cours de l'année au sein d'organisations modulaires, à effectif restreint ; ces évaluations de Seconde et les modules qui les accompagnaient ont fait long feu. A un autre niveau, on a pu voir, il y a quelques années, dans l'académie de Lille, à l'initiative du recteur Claude Pair (auteur quelques années plus tard du rapport précité du Haut Conseil), se mettre en place des procédures d'évaluation, impliquantes et motivantes aussi bien pour ceux qui les conduisaient que pour ceux qui s'y soumettaient ; puis, comme nous l'avons dit plus haut, les deux Inspections générales ont conduit l'évaluation des académies. Mais, nonobstant leur intérêt, il n'y a pas eu un vrai travail de suite donné à ces évaluations.

Tout ceci ne manque pas d'interpeller. Dans un livre récent, Emmanuel Davidenkoff écrit : "Meilleurs sont les outils d'évaluation des élèves, des enseignants ou des établissements, moins on s'en sert pour améliorer le système éducatif !". Le propos est sans doute excessif. Il n'empêche qu'il met en évidence une des raisons cachées de l'apparente conversion du système éducatif à l'évaluation : on veut bien se convertir aux canons modernes de l'évaluation...à condition d'avoir la garantie d'être soustrait à l'évaluation de ce qu'on fera de cette évaluation. Ainsi conçue, déconnectée de sa finalité (la réussite de tous les élèves), érigée en tant que telle comme un gage et une vitrine de "modernité", l'évaluation cesse d'être dangereuse pour le système. Elle devient même pour lui un dogme sécurisant et protecteur, qui peut nourrir à la fois sa promotion en direction de l'opinion ("voyez comme nous avons le souci de savoir qui sont nos publics") et sa

justification éventuelle en cas de difficultés résiduelles ("comment voulez-vous que nous ayons eu des résultats avec de telles évaluations initiales?"). C'est ainsi que, destinée à promouvoir le changement, l'évaluation s'est éloignée de son ambition initiale et qu'elle apparaît même parfois devenue, si ce n'est la caution du moins l'alibi d'une certaine inertie. Est-ce un complet hasard si c'est dans cette même période, depuis dix ans, au cours de laquelle l'évaluation s'est développée tous azimuts (mais toujours avec le souci de se protéger de l'évaluation de ses suites), que le système éducatif a vu ses résultats et ses performances stagner voire régresser (le taux d'accès d'une génération au niveau IV en particulier n'a pas progressé depuis 1995) ? D'où ce paradoxe : le Haut Conseil reconnaît qu'en vingt ans la France s'est dotée, comparativement avec l'étranger, d'outils fiables, précis, reconnus, mais qu'en même temps, ces outils ne lui servent pas.

## La faute à qui ?

Il serait trop simple d'imputer aux acteurs la responsabilité de cet état de fait. Bien des enseignants souffrent précisément de ne pas pouvoir mesurer mieux l'efficacité de leur enseignement. Malgré la charge de travail qu'elles entraînent,

l'accueil réservé aux évaluations diagnostiques est souvent bon au départ. Il y a plus souvent qu'on ne le dit adhésion à une problématique de changement, avec du travail nouveau à la clé. Comment expliquer que les choses se soient arrêtées et comme bloquées en si bon chemin, et que l'évaluation n'ait pas donné les fruits escomptés ?

La raison est à chercher ailleurs que sur le seul terrain des pratiques. Elle se joue au niveau décisionnel, politique au sens large, de ce qui est attendu du système éducatif. A ce niveau, la lisibilité fait aujourd'hui largement défaut. Est-ce la faute de l'évaluation elle-même si elle a pris progressivement une place qui n'aurait jamais dû être la sienne : un substitut du débat démocratique sur l'école, alors qu'elle ne peut être qu'un outil pour la décision. Ce n'est sans doute pas la faute de l'évaluation. Mais ce n'est sans doute pas non plus un pur hasard. Comment s'étonner en tout cas que, privée de lisibilité quant à son rôle, l'évaluation finisse par tourner à vide ?

Chaque nouveau ministre déclare fixer des objectifs clairs pour le système éducatif, se fondant sur des rapports souvent sérieux et très riches, mais dans la pratique, la politique suivie reste floue et incohérente, soumise aux aléas de

l'événementiel. Même l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000 a été davantage décidé - en 1984, avant la création de la DEP ! - pour des raisons conjoncturelles qu'à la suite d'une étude solide et étayée. Cela avait le mérite de fixer un cap apparemment clair, mais on en restait au quantitatif, si ce n'est au slogan. La loi de 1989 a bien été précédée d'un débat, mais trop limité, et cela remonte déjà à près de quinze ans. Depuis, rien.

On nous parle de nouveaux débats, nous avons tenté pour notre part d'y contribuer, en publiant le Manifeste pour un débat public sur l'école et les notes qui le suivent, et nous le faisons encore dans cette troisième note. Car un vaste débat est nécessaire.

Le système stagne au plan quantitatif. Au plan qualitatif, il semble continuer à avancer tout seul, avec la conscience implicite que les objectifs de 1984 ne s'imposent plus à lui, ou doivent être réajustés, mais sans pour autant disposer de nouveaux objectifs. Que s'agit-il de produire ? Par exemple, faut-il développer les accessions en BEP au détriment des Secondes générales ? A quelle hauteur ? Jusqu'où ne pas aller trop loin ? Comment évaluer la réalité du niveau en lecture des élèves de façon



## LES ÉVALUATIONS INTERNATIONALES COMPARATIVES

Il est tentant de comparer les résultats de l'enseignement dans divers pays. Plusieurs organisations internationales, et notamment l'OCDE, ont mené des études sur plusieurs années et produit des rapports sur ce thème<sup>1</sup>. Les médias n'en retiennent souvent qu'un palmarès, qui montre que les élèves de tel pays sont meilleurs en mathématiques que ceux de tel autre. Ce n'est pas cela qui est important ; il est d'ailleurs difficile de définir ce que l'on veut comparer et sur quelles bases on va le faire. Au delà des connaissances et des compétences acquises, le programme PISA cherche à comparer dans quelle mesure ces

connaissances et compétences peuvent être réinvesties dans des situations non scolaires, c'est-à-dire dans la vie réelle.

Cette note n'a pas à donner les résultats des comparaisons internationales, mais quelques éléments peuvent être rappelés. La dispersion des résultats (l'ouverture de leur éventail) à l'intérieur d'un même pays est généralement supérieure à l'écart observé entre les pays. Cela signifie qu'une certaine proportion des élèves d'un pays mal classé ont des résultats supérieurs à bien des élèves d'un pays mieux classé.

Il y a une corrélation entre les résultats et toute une série de don-

nées : sexe, niveau social et culturel des familles, dimension et composition de la famille, nombre d'élèves par classe, dimension des établissements, stabilité des équipes professorales, attitude pédagogique des professeurs, etc. Mais aucune de ces corrélations n'apparaît comme inébranlable. On peut noter quelques conclusions du rapport PISA : "la variation considérable de (l'influence du milieu familial) selon les pays autorise un certain optimisme, dans la mesure où elle suggère que l'égalité des chances n'est pas un objectif irréalisable en matière d'enseignement"; "des efforts ciblés peuvent se révéler très efficaces pour réduire les disparités";

si la politique de l'enseignement ne peut influencer directement, à court terme, les facteurs liés à l'inégalité socio-économique, le niveau de formation des parents ou la richesse familiale, elle peut néanmoins "contribuer à atténuer l'impact de l'infériorité sociale sur les performances des élèves", "certains aspects des pratiques en classe, des ressources et politiques des établissements peuvent faire toute la différence", même si "aucun facteur isolé ne fournit de solution miracle".

Note:

1. Ainsi, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), lancé par l'OCDE et dont un premier rapport a été publié en 2001. Il porte sur 21 pays industrialisés.

■ ■ ■ rigoureuse plutôt que de se perdre en incantations volontaristes et en récriminations passées mal fondées ? Qu'est-ce qui permettrait, dans ce domaine comme dans d'autres et à partir d'objectifs clairs et précis, d'établir l'efficacité de certaines pratiques pédagogiques plutôt que d'autres ? Finalement, sur tous ces points, les acteurs sont laissés libres de suivre des discours et des positions pour le moins contrastés. Est-il étonnant dès lors que les évaluations ne débouchent que rarement sur des stratégies à la finalité claire ? La question des suites (défaillantes) de nombreuses évaluations prend sous cet angle un autre relief. Des suites, oui, mais lesquelles ? Des suites, oui, mais pour aller où ? Si on réactivait parallèlement le débat sur les finalités de l'école, l'évaluation gagnerait en efficacité. Et donc l'école elle-même.

## L'évaluation est l'affaire de tous

Une double conclusion terminera cette note.

D'une part, l'évaluation peut certainement aider le professeur à mettre au point une pédagogie diversifiée, à la fois adaptée à chaque élève et plus efficace pour tous. Mais elle ne doit pas se limiter au travail de chaque enseignant dans sa classe<sup>2</sup>. L'évaluation doit concerner aussi les instances chargées, aux différents niveaux, de mener les évaluations. Et toutes celles qui sont censées exploiter les conclusions des évaluations pour améliorer le fonctionnement du système doivent également s'y intéresser, et s'y soumettre en ce qui les concerne : la direction des établissements, le gouvernement des échelons hiérarchiques, la politique pratique du ministère, des bureaux au cabinet du ministre et au(x) ministres lui(eux)-même(s). Dans quelle mesure croient-elles à l'évaluation, dans quelle mesure s'en inspirent-elles dans leurs décisions, dans quel-

le mesure s'appuient-elles sur elle pour animer le travail en commun de tous les acteurs du système ?

Mais d'autre part il ne faut pas demander à l'évaluation ce qu'elle ne peut pas donner. Si elle n'est pas sous-tendue par une compréhension claire et une adhésion à des finalités imparties au système et à ses valeurs, elle risque de tourner à vide. Pire, elle peut devenir, à l'encontre même de ses propres intentions, un outil d'uniformisation et de discrimination. C'est dire que l'évaluation servira d'autant plus les élèves que la

parole à l'école et sur l'école sera développée et débattue dans et hors le système éducatif.

C'est dire que l'évaluation est bien un acte politique, qui concerne tous les citoyens.

### Note :

2. Mais les multiples études, rapports et articles sur l'évaluation sont d'accès difficile pour le professeur, et cela limite leur utilité. La politique de diffusion des résultats de la recherche est à revoir, tout comme celle de la formation continue des enseignants.

## Evaluation, contrôle, notation

L'évaluation se développe, mais, dans le quotidien des classes, persistent des pratiques de notation dont pourtant des études solides ont depuis longtemps<sup>1</sup> montré le caractère très relatif : précision illusoire des notes, confusion entre l'objectivité et l'égalité qu'assure l'uniformité des pratiques, arbitraire des barèmes et des coefficients, tromperie de la "moyenne", délire du vocabulaire<sup>2</sup>. Et les implications fâcheuses de cette notation sur les pratiques pédagogiques : on ne forme pas, on prépare à réussir les "épreuves" de l'examen, examen qui vérifie davantage la conformité à une norme que la capacité à réinvestir les connaissances et compétences acquises<sup>2</sup>. Il est significatif que la docimologie ne soit pas suffisamment enseignée dans les IUFM, et pourtant les enseignants vont être dès le début de leur carrière appelés à noter, et risquent de confondre notation et évaluation. Des pratiques pédagogiques novatrices, comme les TPE ou l'ECJS<sup>3</sup>,

ne peuvent pas être notées de façon traditionnelle ; des pratiques d'enseignants novateurs sur ce point s'insèrent mal dans la liturgie habituelle, le consensus implicite, et tout simplement les imprimés administratifs.

Les pratiques traditionnelles résistent, et elles sont prégnantes aussi en dehors de l'école : les revues de consommateurs ou de gastronomie notent les appareils, les produits, les vins ou les restaurants de 0 à 20, les émissions populaires de télévision notent les candidats selon leurs réponses à des questions elles-mêmes classiquement scolaires, etc.

Et les professeurs eux-mêmes reçoivent de leur hiérarchie une ou deux notes chiffrées, dont le fondement - par exemple une inspection ponctuelle traditionnelle - est très fragile. Et surtout, cette notation, si elle a des conséquences sur les promotions et donc sur le niveau de traitements, n'a aucun caractère formateur, car elle n'est liée à aucun système de

formation complémentaire ou de remédiation. Si on met en balance l'énergie et le temps - et donc l'argent - absorbés par l'obligation de notation annuelle des professeurs et son impact sur la qualité de l'enseignement, on est obligé de conclure que ce système là n'est pas évalué.

### Note:

1. Dans les années 1930.
2. Voir les appréciations portées trop souvent sur les bulletins : pour ne prendre qu'un exemple, "moyen" est généralement pris comme péjoratif, "plus que moyen" ne veut pas dire "au dessus de la moyenne", la nuance entre "plus que moyen", "très moyen" et "à peine moyen" n'est pas évidente.
3. Nous laissons de côté le cas des concours (nombre de places limité), où le problème est différent. Il y aurait pourtant à dire.
4. Travaux personnels encadrés et Education civique, juridique et sociale, deux pratiques récemment introduites dans les lycées, qui débordent le cadre d'une seule discipline et la pratique du cours magistral ; dès lors, elles ne se prêtent pas à la notation classique, et certains les condamnent pour cette raison.

### Signataires :

Jacques George  
Jacky Beillerot  
Alain Berestetsky  
Luc Bérille  
Maurice Charrier  
Gilles Ferry

Claire Héber-Suffrin  
Marc Héber-Suffrin  
Claude Lelièvre  
Gilbert Longhi  
Philippe Meirieu  
Dominique Sénore

Georges Vigarello  
Jean-Luc Villeneuve  
Jean-François Vincent  
Thierry Volck  
Jean-Michel Zakhartchouk

### Contacts :

Jean-François Vincent  
jf.vincent@occe.net - Tel : 01 44 14 93 30

Maurice Charrier  
franck.tornicelli@vaulx.sitiv.fr  
Tel : 04 72 04 80 80