

L'ÉVALUATION AU LYCÉE : REGARDS CROISÉS

ANNE BARRÈRE

Une note tous les deux jours ouvrables en moyenne¹ ! Le quotidien scolaire des lycées est marqué par l'évaluation scolaire. L'augmentation des cadences évaluatives, depuis que, dans les années soixante-dix, les compositions cèdent le pas à des contrôles et interrogations régulières, la dramatisation de la portée sociale des notes et des décisions de passage, sur la toile de fond d'une orientation sélective, faisaient déjà partie des constats d'Antoine Prost en 1983 : « Travaillez, sinon vous serez orientés »². Tel est au fond, selon lui, le message simple, régulateur à certains égards, mais profondément insatisfaisant, de l'institution scolaire actuelle.

Mais l'évaluation structure-t-elle de la même manière le travail lycéen et le travail enseignant ? C'est en l'analysant simultanément des deux côtés de la relation pédagogique que nous voudrions tenter d'éclairer à la fois les

tensions qu'elle engendre toujours et les difficultés de ses transformations.

UNE TÂCHE ENVAHISSANTE

L'évaluation occupe une grande partie du temps hors établissement consacré par les élèves et les enseignants à leur travail. Mais le paquet de copies à corriger ne recouvre pas les mêmes tâches ni le même rapport au travail que le devoir individuel conçu et rendu par l'élève.

UNE TÂCHE OBJECTIVEMENT RÉBARBATIVE

Corriger les copies³ est unanimement désigné comme la part la plus ingrate et la moins satisfaisante du métier par les enseignants de lycée, qui en parlent en termes

1. Les données concernant les lycéens sont tirées d'une enquête réalisée dans deux lycées socialement contrastés de la région Nord-Pas-de-Calais, dont les résultats sont publiés dans un ouvrage, Barrère A., *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997.

2. Prost A., *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 73 et suivantes.

3. Les données concernant les enseignants sont tirées d'une enquête réalisée dans des collèges et lycées. On s'appuie sur une vingtaine d'entretiens réalisés dans trois lycées, un lycée de centre ville accueillant des classes européennes, un lycée de petite ville accueillant des « nouveaux publics », un lycée scientifique et technique de la même petite ville. Un groupe de discussions comprenant une dizaine d'enseignants de lycée a fourni un autre type de matériel qualitatif. Cf. Barrère A., *Les enseignants au travail*, Paris, l'Harmattan, 2002.

radicaux : « C'est le calvaire, c'est le pensum... » ; « Rien que de les voir, j'attrape des boutons » ; « S'il y avait pas les copies, ce serait merveilleux ! ». À tel point que l'on peut penser que le thème de la réduction des effectifs par classe, si central dans les revendications enseignantes, doit aussi beaucoup à la lourdeur de cette tâche. Dévoreuse de temps, la correction de copies entre dans une balance d'équilibre implicite avec la préparation des cours, bien plus valorisée et que les enseignants ne veulent pas sacrifier. Les enquêtes quantitatives montrent que cet équilibre est relativement respecté puisque les enseignants déclarent consacrer à peu près une heure hebdomadaire de moins en moyenne à la correction de copies (7 heures 26) qu'à la préparation de cours (8 heures 35)⁴.

Mais les copies sont aussi un travail ennuyeux ; le côté répétitif de la correction en fait un travail « à la chaîne » qui finit par être totalement démotivant. L'intérêt intellectuel ne survit pas au-delà de quelques copies. De plus, l'ennui de la correction rejoint la déception permanente du niveau des élèves, car ce sont souvent les plus mauvaises copies qui sont à la fois les plus longues et les plus difficiles à corriger. Les problèmes de niveau ou d'incompréhension des élèves « se paient » aussi lors de la correction des copies.

Une telle situation explique en grande partie la difficulté récurrente à faire entrer dans la réalité des faits l'évaluation « formative » et personnalisée qu'Antoine Prost appelait de ses vœux⁵. Bien des enseignants ont, à un moment ou à un autre, cherché une manière plus satisfaisante d'évaluer, que ce soit au travers de barèmes critériés, de la prise en compte plus ou moins explicite des efforts des élèves, ou de la rédaction d'annotations abondantes censées compenser le caractère trop global de l'information donnée par la note chiffrée. Mais ces essais se soldent par une augmentation assez considé-

table du temps investi dans cette tâche alors que, face à cette tâche rébarbative, la plupart des enseignants rêvent de standardisation indolore, de « tampons marqueurs » déjà préparés ou de brancher « le pilote automatique ». Concrètement, ils ont leurs stratégies quotidiennes et personnelles d'organisation pour venir à bout des paquets de copies. Mais globalement, et d'autant plus qu'elle finit par s'assumer dans des conseils de classe eux aussi décrits la plupart du temps comme routiniers et plutôt insatisfaisants, l'évaluation scolaire est davantage considérée comme un mal nécessaire que comme une source d'intérêt et de stimulation professionnels.

UNE TÂCHE PLEINE D'INCERTITUDE

Faire les devoirs, c'est-à-dire écrire les copies est un exercice tout aussi absorbant pour les lycéens. L'étude de journaux de bord lycéens⁶ témoigne du temps passé à réviser, à faire et à corriger les devoirs notés, en classe ou à la maison. On y rencontre en moyenne en terminale de deux à quatre interrogations sur table par semaine. Lorsque dans des cas limites qui sont loin d'être rares, la moyenne trimestrielle est constituée de trois ou quatre contrôles en classe, l'année scolaire ne peut que ressembler à un long contrôle continu. S'il s'agit là d'un « appauvrissement considérable »⁷ des prescriptions scolaires, une telle situation conduit les lycéens à en faire un domaine séparé et prioritaire⁸, séparé de l'écoute et de la prise de notes en cours, et du travail quotidien à la maison.

La note de la plupart des devoirs peut être considérée comme forfaitaire. Plusieurs tâches y sont évaluées à la fois : l'écoute et la compréhension des cours sur lesquels portent le contrôle, la prise de notes, mais aussi le retravail du cours à la maison, la mémorisation, l'organisation du travail, la « méthode », terme aussi récurrent

4. Bonnet G. et Murcia S., Temps et charge de travail estimés par les enseignants du second degré dans les établissements publics, *Éducation et formations*, n° 46, juillet 1996, p. 83-93.

5. Prost A., *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, Paris, MEN, p. 129-131.

6. Lors de l'enquête sur les lycéens, nous avons demandé à certains d'entre eux de tenir des journaux de bord, pendant quinze jours, où ils noteraient l'ensemble des tâches scolaires, dans la classe et dans l'établissement.

7. Prost A., *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, op. cit., p. 48.

8. Même si une part de l'évaluation comporte des contrôles ponctuels de connaissances, porte sur l'oral, des exposés ou des travaux à la maison, les DS, devoirs surveillés en classe, ou contrôles, y ont une part prépondérante. Ils reflètent mieux que les DM, devoirs maison, la valeur de l'élève. Faits en temps limité, objets d'une évaluation sommative, parfois assortis d'un coefficient dans la moyenne générale, ils ressemblent à s'y méprendre à un examen.

que flou, la compréhension de la demande enseignante, enfin, la vitesse et l'organisation lors du contrôle lui-même. Les « malfaçons » d'une copie sont alors aussi nombreuses que les articulations possibles entre ces différentes tâches. Ainsi, même si le travail scolaire est normé par les demandes des enseignants, bien des incertitudes empêchent la plupart du temps une auto-évaluation fiable. Les lycéens parlent souvent des copies comme le lieu de la mise en évidence d'un désajustement entre connaissances et questions, lorsqu'on « a les bonnes réponses, mais pas aux bonnes questions », mais aussi comme celui de bien des perplexités techniques, sur l'importance du plan ou de la méthode, et enfin éventuellement le lieu de jugements arbitraires de la part des enseignants, d'autant plus douloureux que l'on a mis « une part de soi » dans le devoir. De plus, les critères d'évaluation sont aussi déterminés par un contexte collectif qui amène l'enseignant à noter plus ou moins sévèrement, en fonction du niveau de la classe. La note est donc toujours plus ou moins imprévisible, et la confection de copies un artisanat risqué dans l'ensemble. Si les enseignants éprouvent souvent des incertitudes sur la note à attribuer à un devoir, elles sont pour ainsi dire limitées par la lourdeur objective de la tâche qui les pousse à les lever le plus rapidement possible. L'incertitude est au contraire le lot de la perception lycéenne des devoirs scolaires notés, malgré le cadre normatif défini par les enseignants.

ÉVALUATION ET RELATION PÉDAGOGIQUE

L'idylle de début d'année, lorsque les premières notes ne sont pas encore « tombées », est un moment heureux auquel les élèves comme les enseignants font allusion, signifiant bien le poids, communément ressenti, de l'évaluation sur la relation pédagogique. Mais leur articulation, désormais tendue et complexe, fait cependant l'objet de perceptions différentes.

LA DIFFICILE ADÉQUATION ENTRE ÉVALUATION ET RELATION

Les enseignants rêvent plutôt d'une adéquation entre relation et évaluation et la déception enseignante procède souvent des différences de l'évaluation de la vie

avec la classe, et de celle du paquet de copies. La classe réussie se juge d'abord au travers de la paix scolaire et de l'absence d'incidents, mais aussi par le biais de la participation orale des élèves, signe d'intérêt et de motivation. Mais ce que viennent rappeler les mauvaises copies d'un paquet, c'est que la communication pédagogique, si elle est absolument nécessaire à un bon climat de travail, ne fait qu'une partie du chemin. Le cours qui « a bien marché », qui « est bien passé » n'engendre pas forcément des copies performantes. Le vécu de la relation pédagogique se sépare alors des constats en termes d'apprentissage.

Par contre, la notation et l'évaluation ne sont pas sans incidence sur la gestion de la classe et la remise de copies est dans certaines classes un exercice redouté. La relation décide du climat dans lequel la note sera reçue, et éventuellement expliquée ou contestée. Il faut alors dénouer la puissance de blocage d'une mauvaise relation, afin de reprendre le fil du soutien et de la remédiation pédagogique. Mais dans tous les cas, la marge de manœuvre en matière relationnelle apparaît tout autre que celle qui préside à l'évaluation des apprentissages.

L'IMPOSSIBLE SÉPARATION ÉVALUATION-RELATION

La déception des élèves, elle, vient plutôt du trop grand poids de l'évaluation dans la relation, et donc de l'adéquation entre les deux domaines. Si les bons élèves profitent avec délectation du surplus d'attention et de relation accordé en général par les enseignants, la grande majorité des élèves attend d'eux qu'ils séparent le jugement sur le travail du jugement sur la personne. La plus grande demande relationnelle dans les lycées aux moindres performances doit s'interpréter en ces termes. En ce sens, les élèves retournent aux enseignants le reproche d'utilitarisme que ceux-ci leur adressent à propos du savoir : ne jugent-ils pas les élèves, eux, uniquement en fonction des notes ? C'est ainsi que les élèves aux performances moyennes se plaignent de disparaître dans la masse, et de ne même pas réellement exister. Bref, là où les enseignants rêvent d'une efficacité relationnelle en matière d'apprentissages, les élèves eux, préféreraient une séparation structurelle entre les deux aspects.

DES ÉPREUVES SUBJECTIVES DIFFÉRENCIÉES

Accès précis et privilégié au travail de l'autre, les copies sont pourtant surtout vécues comme un miroir de ses propres efforts. C'est parce que l'évaluation renvoie aussi chacun à son propre travail qu'il ouvre l'espace d'une réflexion parfois perplexe ou douloureuse.

L'IMPUISSANCE FACE À L'ÉCHEC SCOLAIRE

Même si les enseignants insistent bien davantage sur la lourdeur et la difficulté de la tâche, les joies de la correction de copies existent, liées précisément au sentiment d'être efficace. Mais malgré ses aspects positifs, la correction des copies est le point de rencontre privilégié des enseignants avec le sentiment d'impuissance que suscite l'échec scolaire. Elle leur donne alors un grand sentiment d'inutilité. L'impression qui domine, devant l'absence ou le peu de progrès des élèves, c'est celle d'avoir perdu son temps, d'autant plus que les élèves dédaignent les annotations qui montrent le chemin de la remédiation et ne s'en tiennent souvent qu'à la seule note chiffrée.

Mais si la remise en cause des enseignants face à un mauvais paquet de copies est réelle, elle est malgré tout vague. En effet, elle est souvent très diffuse, diffractée par la multiplicité de facteurs qui entrent en ligne de compte dans l'apprentissage collectif d'une notion. Elle est maximale, lorsque l'ensemble de la classe, et surtout les bons élèves habituels obtiennent des mauvaises performances. Mais dans la plupart des cas, il est aisé pour les enseignants d'attribuer au manque de travail, un thème récurrent dans leurs propos, ou à divers autres facteurs éventuellement externes à l'école, la responsabilité de prestations médiocres.

L'INTÉRIORISATION DU VERDICT SCOLAIRE

Pour les élèves par contre, le sentiment de responsabilité est maximum. Image globale et parfois incompréhensible de son effort, la note, multipliée par le nombre de

devoirs et d'enseignants finit par fonctionner comme une véritable carte d'identité scolaire. Mais aussi comme un jugement que l'élève intériorise et qui le touche, dans l'image qu'il se fait de lui-même au présent et dans l'avenir. Face à cette donne souvent sous-estimée par les enseignants, diverses stratégies de protection sont possibles. Le manque de travail protège la subjectivité en obligeant l'enseignant à noter des capacités nettes de tout investissement particulier, ce qui pourra toujours permettre de penser qu'en travaillant vraiment, tout aurait été pour le mieux. L'individu le plus exposé en la matière est l'élève qui travaille beaucoup et réussit mal ou peu⁹ ; le verdict scolaire le plonge dans une grande incertitude subjective, il « se pose des questions » sur son intelligence, sa place, son avenir... Un certain nombre d'élèves finissent par mettre en scène agressivement leur médiocrité scolaire, dans un processus de « frime » qu'ils ne maîtrisent plus, affirmant une imperméabilité feinte à toute appréciation scolaire¹⁰.

Mais dans tous les cas, là où les enseignants relativisent considérablement leur responsabilité¹¹, l'élève est persuadé qu'il fabrique son destin scolaire et social pour le meilleur et pour le pire. Toutes les remédiations ou démarches individualisées qu'on peut lui proposer ne font en ce sens que durcir le processus. C'est lui, et lui seul, qui échoue ou réussit à l'école.

Bien des malentendus et désaccords se nouent dans les classes autour de l'évaluation. On peut citer, comme autant de scènes rituelles : l'écoeurement de l'enseignant face à l'élève qui ne voit « que » sa note et ne lit pas les annotations, la surprise qu'il peut avoir de la réaction passionnelle face à une mauvaise note d'un élève qu'il pensait indifférent, les reproches des élèves sur le vague de certaines annotations, la diminution de l'investissement enseignant dans la correction de copies d'élèves réputés « fumistes », dans un cercle vicieux difficile à déconstruire.

Tous ces épisodes sont la résultante de la conjugaison des pratiques de travail des uns et des autres mais surtout de leur différence de dynamique.

9. Barrère A., *Les lycéens au travail*, op. cit.

10. Pour cette notion, cf. Dubet F. et Martuccelli D., *À l'école*, Paris, Seuil, 1996.

11. Ce qui n'est pas le cas par contre, pour les échecs de gestion de classe et le désordre scolaire qui reste le motif premier de responsabilisation et de culpabilisation des enseignants.

En effet, pour les enseignants, la lourdeur de la tâche l'emporte sur les malaises subjectifs, même s'ils existent. L'évaluation occupe un temps de travail assez peu valorisé, nécessaire à l'apprentissage mais que sa pénibilité dérobe à un investissement intellectuel constant. La multiplication des copies en vient parfois, certes inégalement selon les élèves, à les dépersonnaliser relativement ; l'individualisation nécessaire cède sous la masse.

Au contraire, l'expérience des élèves est celle d'un jugement permanent et répétitif, qui au départ est l'aspect le plus personnalisé de la scolarité. L'incertitude des tâches, comme la portée sociale du verdict entraînent

un investissement subjectif obligatoire dans le verdict, même s'il prend la forme d'un déni.

Au total l'élève risque et se risque davantage dans l'évaluation, mais l'enseignant s'y ennuie et s'y morfond sans doute plus. Bricolage avec des normes, des disponibilités et des opportunités, la confection de la copie est toujours trop investie personnellement ; malgré les efforts d'individualisation faits par les enseignants, sa correction est toujours trop bureaucratisée.

Anne BARRÈRE
Maitre de conférences
Université de Lille 3