

PRATIQUES DE FORMATION

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'expérience de formation, de pratiques innovantes, voire provocantes ;*
- des analyses et des évaluations, individuelles ou collectives, de processus de formation ;*
- des bilans portant sur des fonctionnements d'équipes ou d'institutions ;*
- des présentations critiques de politiques ou de stratégies de formation.*

PARADOXES D'UNE OPÉRATION INSTITUTIONNELLE D'ÉVALUATION QUI S'APPUIE SUR UNE DÉMARCHÉ DE RECHERCHE : L'ÉVALUATION AU CE2

Adrien COLNET

Résumé. En septembre 1986, la Direction des Écoles lance une opération « Évaluation au CE2 », qui vise à faire s'approprier par les maîtres de l'école élémentaire une démarche d'évaluation formative, démarche nouvelle pour une grande majorité d'entre eux.

Un enseignant qui a participé à l'opération nous explique les difficultés à faire passer les démarches de la recherche dans une opération menée institutionnellement. En effet, la démarche de recherche se vit dans l'intimité de la conviction ; fruit d'initiative personnelle, elle se déroule dans le temps sans échéances. L'opération institutionnelle requiert d'être structurée à l'aide de directives imposées sur un calendrier précis à des moments donnés du cursus scolaire.

L'auteur nous invite à réfléchir sur les conditions d'une véritable articulation entre la recherche et l'institution.

Abstract. In septembre 86, the ministry of Education (Schools Department) launched an operation called « assessment in CE2 » (4th year of primary school) which aims at making teachers of the elementary school acquire an assessment skill, which is still little in use among the large majority. A teacher who took part in this operation explains to us the difficulties he had to make people understand the research process in an institutional action. Indeed, the research process is experienced within the intimacy of conviction, as a product of one's own initiative, it develops throughout the time without a schedule. The institutional action has to be structured with the help of instructions set on a precise timetable, on the appointed dates in the school cursus. The author invites us to think about the conditions that are necessary to a real articulation between research and institution.

La présente étude voudrait cerner et décrire les problèmes rencontrés par la mise en œuvre, sur le terrain et à grande échelle, d'une innovation pédagogique née de la recherche. Elle souhaite le faire grâce à la présentation d'un exemple précis: celui de l'opération *Évaluation au CE2*, lancée par la Direction des Écoles du ministère de l'Éducation nationale, en septembre 1986. Cette opération visait à faire s'approprier par les maîtres de l'école élémentaire une démarche d'évaluation nouvelle pour une grande majorité d'entre eux: celle de l'évaluation formative.

Il convient d'abord de rappeler qu'en France une innovation pédagogique, quelle qu'elle soit, a de fortes chances de rester expérience isolée ou vœu pieux théorique si elle n'est pas lancée et soutenue par une volonté institutionnelle. Il en résulte, à côté d'avantages certains, toute une série de difficultés, d'amalgames, d'obstacles et de blocages possibles qui risquent, à chaque instant, de fausser jusqu'au sens même des innovations envisagées.

Mais il convient également de remarquer que le thème de l'évaluation est sans doute l'un de ceux à propos desquels peut le mieux s'observer le jeu subtil qui ne cesse de lier, dans l'évolution même de la pédagogie, la recherche, le champ institutionnel et la pratique concrète des maîtres.

1. LES MAÎTRES ET L'ÉVALUATION

L'évaluation des élèves constitue sans doute le noyau le plus intime de toute pratique pédagogique individuelle. Elle confine chacun dans l'espace le plus solitaire de son métier. Évaluer, en effet, au

sens le plus généralement répandu, c'est, à un moment donné, repérer un élève dans une progression de savoir, en fonction d'objectifs définis d'abord à l'échelon national. C'est également situer les élèves les uns par rapport aux autres, en fonction de normes établies, de performances attendues. Pour évaluer, le maître enregistre donc des résultats, établit des constats, dresse des bilans. C'est dire combien il se sent, peu à peu, investi d'une lourde responsabilité. À un moment ou à un autre, l'évaluation débouche sur des prises de décision nécessaires. Et ces décisions engagent souvent fortement l'avenir des élèves. On comprend alors comment, à partir de là, peuvent s'installer les germes de nombreuses situations conflictuelles avec tous les partenaires des maîtres, qu'il s'agisse des parents ou qu'il s'agisse des collègues, notamment des collègues de niveaux supérieurs.

Mais on comprend également comment l'évaluation prend obligatoirement le visage d'une auto-évaluation. Cette évaluation interne à l'école se redouble au niveau même de chaque enseignant. Au travers de l'évaluation qu'il fait de ses élèves, l'instituteur ou le professeur est porté, tout naturellement, à s'évaluer lui-même. Chaque maître aime savoir et veut savoir si l'enseignement qu'il dispense est satisfaisant et si ce qu'il fait va dans le bon sens. Tout l'environnement social de l'école fait pression dans cette même direction. Gouvernement, autorités administratives, monde de l'économie, associations corporatives, parents, médias, portent une attention de plus en plus grande et de plus en plus vigilante à l'efficacité et à la qualité de l'enseignement. Désormais, le consensus est général : éducation et formation conditionnent le développement de toute société. Il en résulte une évaluation externe constante, omniprésente, qui renvoie sans cesse le maître à lui-même, par l'intermédiaire de ceux dont il a la charge.

On aperçoit mieux, dès lors, comment le thème de l'évaluation, même si la définition et les contours de celle-ci restent flous et confus, est un thème implicitement ou explicitement présent dans toute réflexion des maîtres sur leur métier. Mais c'est un thème délicat, dont on devine qu'il touche chacun dans ce qu'il a de plus fragile et de plus vulnérable. L'évaluation expose forcément au regard de l'autre, au jugement de l'autre, qu'il s'agisse de tiers doués de compétence et d'autorité ou qu'il s'agisse tout simplement de ceux qui, dans la société et au nom de son avenir, interpellent l'école. Si bien qu'on ne sait jamais comment se conjuguent exactement, pour chacun, les trois axes de l'évaluation communément entendue : évaluer, s'évaluer, être évalué...

Une initiative institutionnelle concernant ce thème ne peut donc pas manquer de faire surgir, enchevêtrées et se renforçant l'une l'autre, toutes ces difficultés. Parler d'évaluation aux maîtres, c'est les renvoyer à ce qui est au cœur même de leur métier. Mais c'est aussi les renvoyer à toute une série de représentations, rarement projetées au grand jour, plus rarement encore analysées. C'est enfin les renvoyer à ce par quoi, dans l'exercice quotidien de leur tâche, ils entrent dans la sphère d'un certain pouvoir qui les rassure et les fragilise. L'initiative de la Direction des Écoles, en septembre 1986, a effectivement rencontré tous ces problèmes et le parti pris de tenter de faire s'approprier par les maîtres une démarche nouvelle connue sous le nom d'évaluation formative, n'en a gommé aucun, bien au contraire.

2. ÉVALUATION NORMATIVE ET ÉVALUATION FORMATIVE

Depuis des décennies, l'évaluation, même si quelques timides remises en cause portant sur des modalités de notation, sur l'opportunité des moyennes et des classements se sont fait jour, obéit à des mécanismes et à des procédures bien déterminés, inséparables en fait de conceptions arrêtées sur l'apprentissage et la maîtrise graduée du savoir.

À travers une série de contrôles qui proposent aux élèves une gamme de performances, elle établit, par rapport à des normes de réussite, un certain nombre de constats. Ce faisant, elle accrédite volontiers l'idée que la progression d'un élève consiste en la juxtaposition de segments d'apprentissages cernés en termes d'acquisitions de contenus. Le découpage des programmes, qui offre une succession de savoirs ordonnés mais apparemment distincts, la nécessaire division de la scolarité en cycles et en niveaux, le rythme même de la vie de l'école, partagée en années et en trimestres, contribuent sans aucun doute à renforcer ce caractère discontinu des progressions vécues à travers les apprentissages. Pis encore, c'est cet apprentissage lui-même qui est interprété en termes de fragmentation linéaire. Les évaluations successives apparaissent donc comme l'aboutissement de processus terminés. Elles risquent sans cesse de colorer alors tout jugement d'une vision passéiste. Dès qu'une difficulté, un obstacle, un échec semblent bloquer l'avenir, insidieusement naissent des attitudes de pesanteur et d'inertie. Une telle évaluation engendre facilement le fatalisme, justifie peu à peu les « à quoi bon ! » et entraîne vers de moindres exigences.

L'évaluation formative tourne le dos à cette démarche. Elle maintient l'exigence, en l'éclairant, et, surtout, en essayant de lui

donner les moyens d'être satisfaite même en cas de difficulté. Elle aussi, certes, dresse des bilans et établit des constats. Elle aussi enregistre réussites, échecs ou obstacles. Mais elle ne fait pas de ces bilans et de ces constats le terme d'une étape ou l'aboutissement d'un processus. Bien au contraire ! Elle interprète les résultats enregistrés en termes d'avenir. Il lui suffit pour cela d'en conduire une analyse lucide et rigoureuse. Réussites ou échecs, aisances ou difficultés ont des causes et s'expliquent. En un mot, ils sont riches de significations pédagogiques. Trois directions principales peuvent guider cette analyse : celle des acquis eux-mêmes, celle des modes d'acquisition des savoirs, qu'il s'agisse aussi bien d'attitudes méthodologiques que de prises de confiance, celle enfin des stratégies mises en œuvre par le maître et sous-tendues par sa didactique et, en deçà, par ses représentations des connaissances, de la discipline enseignée et de ses élèves. Cette analyse enfin resterait à son tour lettre morte si elle n'ouvrait pas la voie à de nouvelles activités, à des rythmes différents de progression, à des reformulations d'objectifs ou à d'autres modes de conduite de classe. Elle débouche donc sur une action pédagogique régulée.

L'évaluation formative n'est donc plus le terme d'un moment d'apprentissage qui viendrait briser la continuité et la globalité de ce dernier. Au contraire, elle affirme cette continuité et cette globalité, les confirme et les renforce. Elle s'intègre à l'apprentissage : elle en fait littéralement partie grâce au dialogue profond qu'elle invite le maître à nouer avec ses élèves. Elle réclame pour se développer et pour être véritablement formative, la durée.

Nous en savons désormais suffisamment pour comprendre les réactions qu'une initiative institutionnelle tendant à promouvoir sur le terrain ce type d'évaluation, pouvait susciter. Ces réactions se sont développées essentiellement à deux niveaux :

— pour une part importante, elles relèvent des remises en cause et des changements d'attitudes et de mentalité pédagogique que ne peut manquer de susciter l'appropriation d'une telle démarche nouvelle ;

— pour une autre part, tout aussi importante au moment de l'accueil réservé à une telle initiative, elles s'expliquent par la contradiction difficilement contournable lors d'une première approche, entre les exigences d'une opération institutionnelle et la philosophie de la démarche pratique que cette opération vise à instaurer.

3. L'ANTINOMIE OPÉRATION-DÉMARCHE

À la rentrée de l'année scolaire 1986-1987, la Direction des Écoles lançait donc l'opération *Évaluation au CE2* qui visait à faire s'approprier, par les maîtres des écoles élémentaires, une démarche d'évaluation nouvelle pour une grande majorité d'entre eux. Le ministère déployait son action selon deux axes principaux.

D'une part, il utilisait les procédures qui lui sont habituelles. Ce faisant, il donnait à l'opération une certaine forme. Il l'inscrivait avec fermeté dans le champ institutionnel. Il dessinait pour elle, à plus d'un point de vue, des contours souvent précis. Des circulaires, échelonnées dans le temps, définissaient des intentions, incitaient à des réalisations, prévoyaient des échéances.

D'autre part et en même temps, il s'appuyait sur un contenu, fruit de la recherche et du travail d'un groupe de réflexion réuni régulièrement pour ce projet tout au long de l'année 1985-1986. Ce contenu, présenté sous la forme d'une fiche-complément aux Programmes et Instructions de 1985, offrait un guide méthodologique articulé selon trois volets :

- a) une présentation générale de l'évaluation formative ;
- b) la structure de l'outil pratique proposé aux maîtres ;
- c) des illustrations concrètes empruntées à l'expression écrite, à la numération et à la géométrie.

En fait, comme toujours en pareil cas, ces deux axes étaient étroitement associés. L'opération tenait, de la démarche nouvelle à instituer, son véritable sens. Au rebours, la démarche tenait, de l'opération, la condition nécessaire de sa mise en œuvre. Or, leurs interactions ont été bientôt ressenties comme des interférences nuisibles puis comme de véritables gênes. C'est que, parlant pourtant de la même chose, les circulaires de l'institution décideuse et la fiche du groupe de travail chercheur ne se situaient pas exactement au même niveau dans la visée de leur cible commune. Alors, tout ce qui, au mieux, aurait pu être interprété en termes de dialectique, a été dénoncé comme paradoxe, ambiguïté, voire contradiction et incohérence...

Les deux analyses qui suivent tentent de résumer ces interactions. Leur parallélisme aide des mises en correspondance évidentes et, ce faisant, facilite l'émergence des points de fixation des ambiguïtés ou des contradictions ressenties. Deux thèmes principaux ordonnent ces observations. Le premier concerne des sensibilités et des

prises de position différentes par rapport au temps, selon qu'on privilégie l'instant ou la durée. Le deuxième concerne la pratique du métier, selon qu'elle est perçue davantage comme captive d'une structure institutionnelle ou comme espace de déploiement d'une initiative individuelle et libre.

Présentée par une fiche-complément aux Programmes Officiels de 1986, la démarche :

1) apparaît essentiellement comme liée à une pratique fortement individualisée :

- elle se vit donc dans l'intimité d'une conviction et d'un choix qui engagent les maîtres considérés comme des personnes ayant en charge d'autres personnes ;

- elle en appelle néanmoins à la responsabilité professionnelle de chacun ;

- elle respecte et exprime la liberté méthodologique de tous ;

- elle se développe donc tout entière dans le champ, encore souvent présenté comme clos, des initiatives personnelles.

2) Cette démarche privilégie des temps longs :

- elle veut en effet s'inscrire tout au long du cursus scolaire sans jamais privilégier a priori aucune de ses étapes. Tous les cours et tous les maîtres se trouvent donc concernés au nom de la continuité des apprentissages et du déploiement des actions de régulation, aussi bien en amont qu'en aval du niveau évalué ;

- en conséquence, la démarche en elle-même ne saurait se préoccuper ni de calendrier, ni d'échéances. Elle exige simplement que toutes les étapes soient effectivement mises en œuvre et de façon ordonnée.

3) La démarche ne peut donc être elle-même que si elle est assurée de se développer dans la durée. Il en résulte un certain nombre de conséquences importantes :

- la démarche est faite de procédures entièrement nouvelles, nettement différentes, dans leur esprit comme dans leur signification, des formes d'évaluation habituellement pratiquées ;

- à terme, elle débouche sur un renouvellement et une remise en cause profonde des attitudes et des comportements, en liant de façon permanente ces procédures à la pratique quotidienne de la classe ;

- elle doit aboutir, en fin de compte, à l'émergence d'une mentalité pédagogique singulière.

Or, tous ces caractères se trouvent contredits et niés, au moins en apparence, par les contours et les exigences de l'opération lancée par la circulaire du 16 septembre 1986.

1) Lancer une pratique nouvelle grâce à une opération, c'est bien évidemment la situer dans le cadre du système institutionnel.

— C'est immédiatement s'exposer à la faire percevoir comme parachutée, décrétée d'en haut, froidement, de l'extérieur ;

— c'est la livrer sous la forme d'un dispositif bien structuré, d'un ensemble de directives imposées, dans la méconnaissance la plus complète des servitudes concrètes du travail quotidien ;

— c'est enfin permettre à son endroit, comme c'est d'ailleurs souvent le cas, l'intrusion d'une dimension médiatique.

2) De plus, l'opération privilégiée, pour la mise en œuvre de l'innovation qu'elle désire installer, des temps courts :

— elle demande qu'on agisse à un moment donné du cursus scolaire, en l'occurrence au début du Cours Élémentaire 2^e année. Elle limite donc son champ d'action à un niveau, à un moment de ce niveau et par voie de conséquence, à un certain nombre de

maîtres et d'élèves ;

— elle demande également que soit respecté un calendrier précis. Elle fixe des échéances rapprochées, contenues dans la première moitié du premier trimestre. Elle incite par là à limiter la démarche d'évaluation formative à ses premières étapes et favorise ainsi sa confusion avec l'évaluation normative.

3) Par ces deux exigences, l'opération, dès son lancement, suggère le ponctuel. Les réactions faites alors le démontrent amplement.

— On a ainsi donné corps à toutes sortes de résistances qui ont eu beau jeu de dénoncer la lubie, le gadget et la mode ;

— on a aidé à réduire la démarche aux étapes qui l'apparentent formellement à l'évaluation normative. D'où l'impression, souvent ressentie par les maîtres, du déjà vu. D'où parfois également un certain agacement, voire une certaine irritation à s'entendre rappeler de façon solennelle une préoccupation quotidienne et une pratique tout à fait courante ;

— l'institution, somme toute, a laissé penser que la nouvelle démarche n'était qu'une technique, une procédure, n'affectant en rien l'esprit de l'évaluation ordinairement mise en œuvre dans les classes.

4. RECHERCHE, INSTITUTION ET PRATIQUE

Ce rapide aperçu des contradictions ressenties par les maîtres chargés d'accueillir et de mettre en application sur le terrain une pratique pédagogique nouvelle conduit à faire un certain nombre d'observations. Et ces observations concernent bien les rapports qui lient la recherche pédagogique d'une part et la pratique d'autre part,

ces rapports étant rarement directs, mais supposant presque toujours un intermédiaire obligé: le système institutionnel responsable de l'éducation.

a) Nous ne soulèverons pas ici les problèmes nés des antinomies qui peuvent exister entre une recherche essentiellement libre dans le choix de ses domaines comme dans celui de ses références, et une institution soucieuse avant tout des objectifs qu'elle doit à ses cadres d'action comme à son propre encadrement, national, politique ou autre. Il nous suffit de pressentir qu'il paraît difficile à un système institutionnel responsable, de ne pas interférer avec les intentions, voire les contenus, d'une innovation pédagogique née de la recherche, à partir du moment où il s'en saisit pour la diffuser.

b) Par contre, les remarques que nous a incité à faire le va-et-vient entre le ponctuel et le durable méritent qu'on s'y arrête quelque peu. D'une part, en effet, la recherche est un processus continu. Elle n'en finit pas et n'en finira jamais, emportée qu'elle est par le mouvement des sociétés, des technologies et des sciences, de proposer de nouvelles approches, de nouvelles méthodes, de nouvelles accentuations et de nouvelles conceptions d'acquisition du savoir. D'autre part et en même temps, cette recherche invite et ne cessera d'inviter davantage à des remises en cause d'attitudes, de comportements, voire de mentalités, plutôt qu'à l'appropriation superficielle de nouvelles procédures techniciennes.

L'institution, elle, ne peut répercuter tous ces résultats que sous une forme essentiellement discontinue. Elle lance forcément, et souvent à un rythme soutenu, une série d'opérations qui visent tour à tour les différents champs de la pédagogie. Ce faisant, elle focalise l'attention et sollicite un effort déterminé sur des altérités successives. Le vocabulaire a beau essayer de renouveler l'intérêt. Les opérations lancées dans le fracas de la solennité deviennent bientôt routinières. Les maîtres, pourtant avides de nouveautés dont ils ressentent un impérieux besoin, regardent, désabusés, la valse des priorités éphémères. S'ils s'élancent sur la piste, ils ont à peine le temps d'y esquisser quelques pas que, déjà, d'autres musiques sont dans l'air... Ils ne retiendront, en fin de compte, que quelques notes de ritournelles, avant de se retirer dans un scepticisme prudent et, faut-il l'ajouter, souvent désabusé...

c) On peut ici tenter un bilan sommaire. Une recherche qui ne débouche pas sur des applications effectives reste une entreprise stérile. Une décision institutionnelle n'est pas suffisante pour faire

passer, dans la pratique, une innovation, aussi souhaitable soit-elle. L'opération « évaluation au CE2 » a fait clairement émerger, à cet égard, les besoins du terrain.

D'abord elle a montré l'importance du travail de sensibilisation conduit, en l'occurrence, par les équipes de circonscription. Sensibiliser signifie alors essentiellement décrypter les documents et les messages officiels et, par voie de conséquence, dédramatiser, dépassionner avant de guider des essais de réalisation dans les écoles.

Elle a révélé ensuite la nécessaire relève de ce premier travail par une formation plus profonde grâce à la mise en place de stages modulables à chaque fois selon les habitudes et les exigences locales, et la constante intégration des travaux de recherche dans les plans de formation initiale.

Elle a enfin mis l'accent sur les dimensions relationnelles de toute remise en cause véritable, qu'il s'agisse de la simple circulation de l'information, de l'organisation de l'échange des travaux, de la diffusion des expériences, de la confrontation des idées ou du partage des appréhensions et des espoirs. À tous points de vue, des structures et des moyens doivent être prévus pour permettre, d'une manière ou d'une autre, à tous les partenaires concernés, de se rencontrer.

C'est sans doute à ce niveau qu'un travail important de réflexion doit être conduit et que des décisions doivent être prises. Il est sûrement vain de vouloir changer quelque chose à l'école, aussi bien intentionné soit-on, du côté de la recherche comme du côté de l'institution, si on ne s'est pas donné d'abord les méthodes et les moyens grâce auxquels les changements souhaités doivent être concrètement introduits. Seule, la recherche ne satisfait que les rêveurs. Seule, l'institution légifère dans le vide. Leur complémentarité apparente est séduisante : elle ne suffit pas. C'est à leur véritable articulation qu'il faut réfléchir si l'on veut réhabiliter l'idée d'une évolution efficace de l'école.

Adrien COLNET