

sique, avec pré- et post-test, épreuve de signification statistique multidimensionnelle, etc. Elle s'est conclue par un gros rapport (1) qui prétendait présenter des résultats de portée universelle.

Notre deuxième grande recherche visait à évaluer les nouveaux programmes de mathématiques introduits depuis 1973 et les moyens d'enseignement qui leur correspondaient. Le but, cette fois, était simplement de préparer les mesures d'adaptation qui se révéleraient nécessaires. Il n'était plus question de conclusion généralisable à tous les pays du monde. Il fallait, au contraire, tenir compte des particularités de la situation romande et expliciter tous les facteurs à prendre en compte dans les décisions, y compris les effets aléatoires dus à la conjoncture socio-politique du moment (2).

La troisième recherche accompagnait l'introduction du nouvel enseignement du français. Il s'agissait d'une sorte de recherche-action, qui avait uniquement pour but de faire réussir cette innovation. Les questions étaient posées par une commission paritaire qui cherchait à explorer la situation pour étayer ses recommandations. Le rôle de la recherche était de l'aider à voir plus clair en lui présentant des faits, mais l'interprétation revenait à cette commission. Le savoir n'était plus un but, mais un moyen, au service de l'action (3).

La quatrième étude ne fait que commencer. Elle porte sur l'enseignement de l'allemand. La recherche et la gestion devraient y être étroitement intégrées. Les résultats de la recherche devraient intervenir dans le choix des objectifs et des méthodes et les spécialistes devraient animer une réflexion collective sur les directions d'évolution souhaitables en matière de didactique. Là encore, on appellera « scientifique » toute information dont la validité est contrôlée, même s'il ne s'agit en rien d'une loi générale ou d'une observation répétable.

J.-A.T. — Est-ce là ce que vous appelez « l'élargissement de l'évaluation » ?

J. C. — C'est en effet la logique d'une recherche orientée vers des décisions que j'avais essayé d'analyser sous ce titre (4) en 1975, à la suite

(1) *L'enseignement de la lecture et ses résultats* (avec J. Weiss). Berne : Herbert Lang, 1976. Collection Publications Universitaires Européennes, 206 p.

(2) La coordination de l'information dans le système éducatif. Neuchâtel : IRDP, 1977, 12 p. In : *Actes du 4^e Congrès International de l'AIPELF*, Genève, 16-20 mai 1977. Genève : SRP, 1978, pp. 149-159.

(3) L'observation interactive, au confluent de la formation et de la recherche (avec J. Weiss). Neuchâtel : IRDP, 1978, 23 p. In : *Actes du Colloque de l'AIPELF à Louvain-la-Neuve. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n° 1-2 (1979), pp. 177-202.

(4) L'élargissement de l'évaluation. Neuchâtel : IRDP, 1975, 31 p. ; *Éducation et Recherche*, vol. 1, n° 1 (1979), pp. 15-34 ; repris dans *Hommage à Jean Cardinet*, Cousset (FR) : Delval, 1990, pp. 109-137.

d'un séminaire européen organisé à Liège avec Robert Stake. Reprenant l'opposition explicitée par Scriven entre évaluation sommative et formative, je montrais que c'était la seconde qui importait. Quel est le responsable scolaire qui songerait à revenir à la situation antérieure lorsqu'il rencontre des difficultés pour faire accepter une réforme ? Il ne peut que proposer une nouvelle réforme. Le passage du temps crée une situation dynamique, où les bilans sont dépassés à l'instant même où ils sont publiés et où la seule conduite possible est l'adaptation continue. Ceci s'oppose à l'idée que le chercheur puisse porter lui-même un jugement conclusif, en affirmant la réussite ou l'échec d'un programme d'enseignement. Un scientifique ne peut qu'éclairer davantage la situation, en laissant aux responsables le soin de porter les jugements de valeur et de décider la suite à donner en conséquence.

J.-A.T. — Il s'agit, en somme, d'une observation et d'un retour d'information en continu à l'intention des gestionnaires. L'idée en est-elle transposable à l'évaluation des élèves ?

J. C. — Effectivement, bien que j'aie mis longtemps à m'en apercevoir, affirmant toujours que les deux problèmes n'avaient rien de commun. Je vois maintenant qu'en classe aussi l'apprentissage se situe dans une histoire. Vouloir interrompre ce flux pour effectuer des bilans conduit à des résultats sans signification. L'erreur est souvent la cause d'une prise de conscience et l'épreuve est elle-même occasion d'apprentissage. Que va-t-on juger ? L'élève est en pleine évolution et l'examen vient trop tôt.

Si l'on considère l'épreuve au contraire comme un moyen d'aider l'élève à voir plus clairement ce qui lui est demandé et quelle est l'origine de ses difficultés, l'analogie avec la situation du responsable scolaire devient frappante : dans les deux cas, il s'agit de mieux prendre conscience de la réalité extérieure pour pouvoir se déterminer de façon autonome et agir efficacement.

Mais on voit qu'on est loin de l'évaluation « mise de notes ». Ce dont on parle alors, c'est d'une autoévaluation servant de base à une autocorrection. C'est bien à quoi je pensais lorsque je disais (1) que la pierre de touche de l'évaluation formative consistait à vérifier que l'on disait quelque chose à l'élève, et non sur l'élève. Il faut traiter l'élève, comme le responsable scolaire, en personne autonome. Lui attribuer une note, une appréciation, un qualificatif quelconque, c'est au contraire le traiter en objet.

(1) *Pour apprécier le travail des élèves*. Neuchâtel : IRDP, 1984, 82 p. ; nouvelle édition : Bruxelles : De Boeck, 1986, 133 p.

Il m'a fallu des années pour faire le lien sur le plan théorique entre la théorie de la personnalité que Rogers me présentait à Chicago et les conclusions de la Recherche Sipri (1). Cette dernière mettait en doute l'ambition de la technologie éducative de suivre pas à pas l'avancement de tous les élèves d'une classe et d'introduire à chaque instant des démarches correctives. En conséquence, il faut tenter « d'évaluer sans juger » (2), comme un thérapeute non-directif évite tout jugement de valeur personnel, pour aider son client à se prendre en charge lui-même.

J.-A.T. — Vous prenez ainsi une position radicale contre l'évaluation d'autrui. Pourtant, vous avez écrit : « Assurer la mesure » (3) pour dire comment construire des épreuves pédagogiques. N'êtes-vous pas sensible à la contradiction ?

J. C. — Je dis qu'en principe l'autoévaluation pourrait suffire à guider l'apprentissage, comme c'est le cas en pédagogie des adultes. Je dis aussi que l'évaluation des élèves, en classe, est beaucoup plus un problème de dialogue que de mesure (4).

Cela ne signifie pas que des épreuves ne puissent pas être préparées, pour aider ceux qui étudient à diagnostiquer eux-mêmes ce qu'ils ne maîtrisent pas encore. Cela ne signifie pas non plus que des contrôles sociaux soient nécessairement à éviter. Nous préférons tous que les pilotes ou les chirurgiens qui nous prennent en charge aient fait la preuve de leur compétence... Tout système de sécurité constitue une charge et comporte un coût dont on aimerait se passer, mais on préfère pourtant la sécurité qu'il apporte.

Pourvu qu'on n'introduise pas le contrôle avant la fin de l'apprentissage (comme on le fait constamment à l'école, hélas), j'admets donc l'importance d'une étape finale de certification. Et c'est pourquoi je m'insurge si l'examen n'apporte pas l'information sérieuse dont la société a besoin. « Assurer la mesure » présente les techniques qui permettent de savoir si les résultats sont répétables et si l'on peut leur faire confiance. La

(1) Évaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs résultats. Neuchâtel : IRDP, 1983, 10 p. Repris dans *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck, 1986, pp. 187-198.

(2) Évaluer sans juger. Neuchâtel : IRDP, 1988, 20 p. *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, juillet 1989, pp. 41-52.

(3) *Assurer la mesure* (avec Y. Tourneur). Berne : Peter Lang, 1985, 382 p.

(4) L'évaluation en classe : mesure ou dialogue ? Neuchâtel : IRDP, 1986, 12 p. *European Journal of Psychology of Education*, vol. II, n° 2 (1987), pp. 133-144. Repris dans *Hommage à Jean Cardinet*, Cousset (FR) : Delval, 1990, pp. 215-288.

conclusion de Piéron, par exemple, qui démontrait que le résultat au bachot dépend plus de l'examineur que de l'examiné, ne peut pas laisser les enseignants indifférents. Il faut améliorer les examens.

J.-A.T. — Quelles sont vos propositions ?

J. C. — Si rien n'a changé cinquante ans après l'étude de Piéron, c'est que le problème n'est pas facile à résoudre (1). La première proposition qui vient à l'esprit, c'est d'augmenter le nombre d'observations, pour stabiliser leur moyenne. Mais il faudrait un tel effort de correction que le corps professoral s'y refuse. La contre-proposition des spécialistes de la mesure est de définir avec beaucoup de précision l'ensemble de savoirs que le diplôme certifie. Si le domaine couvert par l'examen est suffisamment restreint, il redevient possible de l'échantillonner convenablement. Mais c'est alors la portée du diplôme qui en souffre. Il n'a plus la généralité que la société lui attribue.

J.-A.T. — Peut-on trouver une issue à ce dilemme ?

J. C. — Il me semble que la direction dans laquelle les Anglais et les Écossais se sont engagés est la bonne (2) ; ils essaient de décrire ce que l'élève a fait (en classe et hors de l'école), en laissant aux utilisateurs futurs du diplôme (écoles suivantes, employeurs) le soin d'en tirer les conclusions qu'ils veulent. L'objectivité est sauvée et la validité des interprétations est sans doute supérieure, puisque l'utilisateur peut alors évaluer la compétence de l'élève en fonction d'exigences précises. Par ailleurs, il n'y a plus d'échec à l'examen et l'insertion professionnelle des jeunes en est grandement facilitée.

Les procédures de certification des acquis professionnels ultérieurs, qui se développent au Québec et en France, vont exactement dans le même sens, en mettant l'accent sur une description qualitative plutôt que sur une quantification trop réductrice. Qu'est-ce qui informe le plus un enseignant qui reçoit un nouvel élève : son carnet de notes, ou ses cahiers d'exercices ? Les seconds, bien sûr !

J.-A.T. — Vous ne croyez pas à l'utilité des notes ?

(1) *Les contradictions de l'évaluation scolaire*. Neuchâtel : IRDP, 1987, 18 p. Repris dans *Hommage à Jean Cardinet*, Cousset (FR) : Delval, 1990, pp. 195-214.

(2) *Les diplômes écossais en pleine transformation*. Neuchâtel : IRDP, 1990, 7 p. Coll. *Regards*, n° 90.308.

J. C. — « Bon à tout, bon à rien » dit le proverbe. En voulant tout dire, elles perdent toute signification (1). Si elles quantifiaient un bilan des acquisitions, elles devraient partir de zéro et croître progressivement, comme un compteur kilométrique. Si elles surveillaient le rythme de travail de l'élève, elles devraient, comme le compteur de vitesse, varier du minimum au maximum d'un moment à l'autre ; en tout cas, établir des moyennes n'aurait aucun sens. Si elles mesuraient son niveau d'aptitude intellectuelle et sa capacité de poursuivre de longues études, elles devraient rester pratiquement inchangées durant toute la scolarité. Ces trois interprétations des notes, qui sont celles que l'on cite le plus volontiers, sont totalement contradictoires. Le professeur qui met une note est le seul qui sache ce qu'il y met, et encore...

J.-A.T. — Vous ne ferez tout de même pas croire aux enseignants que leurs notes n'expriment pas le niveau des élèves !

J. C. — Les notes caractérisent bien le niveau d'avancement relatif des élèves les uns par rapport aux autres à l'intérieur de la classe : c'est cela qui apparaît au professeur avec évidence et qui lui donne le sentiment subjectif de noter juste. Mais dès que l'on sort de ce cadre de référence limité, la validité de la note s'écroule.

D'une part, le niveau des classes varie énormément : les moyennes de classes s'étaient sur 31 points à une épreuve de mathématique notée sur 40, dans une recherche faite en France par Reuchlin et Bacher. En Allemagne, Ingenkamp a noté que certaines classes ont deux à trois ans d'avance sur d'autres. Pourtant les notes sont toujours les mêmes, et c'est pourquoi Grisay a trouvé en Belgique des derniers de classe qui l'emportaient au test sur les premiers d'autres classes.

D'autre part, il est absurde de noter un élève par rapport aux autres. Nous savons que d'autres courent plus vite que nous : nous n'en tirons pas la conclusion que nous sommes incapables de nous déplacer ! Le dernier de la classe pourrait très bien réussir, si on lui permettait d'arriver après les autres. Cette notation comparative, où certains élèves sont effectivement irrémédiablement surclassés par d'autres, fait oublier les possibilités de progrès de chacun, qui sont tout aussi certaines. Mais la situation d'échec dans laquelle on maintient les « queues de classes » bloque évidemment leur développement.

Imaginez-vous une bibliothèque où les personnes qui lisent lentement seraient montrées du doigt et pénalisées. Pourquoi transformer une

(1) *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*. Neuchâtel : IRDP, 1977, 57 p. Repris dans *Évaluation scolaire et mesure*, Bruxelles : De Boeck, 1986, pp. 63-112.

caractéristique personnelle qualitative en une mesure d'insuffisance ? Ce sont les notes qui créent l'échec scolaire et sont donc responsables de toutes ses conséquences psychologiques, sociales et économiques.

J.-A.T. — Connaissez-vous des écoles sans sélection ? La société peut-elle fonctionner sans compétition ?

J. C. — Bien sûr qu'il existe des écoles sans sélection. Les pays anglo-saxons ne connaissent pas d'examens éliminatoires au cours de la scolarité obligatoire et les élèves qui ont commencé l'école en même temps terminent ensemble dans la même classe. Bien sûr, ils ne sont pas tous au même niveau d'avancement et ils s'orientent ensuite différemment : mais le choix leur appartient et ils peuvent encore s'essayer dans des cours de difficultés différentes. En Europe, certaines écoles privées parviennent à faire réussir pratiquement tous leurs élèves, grâce à une pédagogie qui s'adapte à chacun.

La compétition est utile dans le monde économique ; elle est nécessaire en politique ; mais chacun admettra qu'elle ne doit pas entrer en ligne de compte dans d'autres contextes : les services sociaux, par exemple, ou l'éducation des adultes. Un éducateur ne peut accepter que certaines des personnes dont il s'occupe aient plus de valeur que d'autres. Pourquoi obliger les enseignants à catégoriser leurs élèves ?

Même dans la vie économique, on s'aperçoit qu'une diversification est souhaitable. On ne peut pas classer les voitures sur une seule dimension, parce qu'elles sont conçues pour répondre à des besoins divers. Les travailleurs peuvent aussi manifester des directions de compétence très diverses. Les loisirs permettent à chacun de se développer dans le domaine de son choix et d'y acquérir une position d'excellence. Pourquoi l'école ramène-t-elle tout à une seule dimension ? Pour préparer à la compétition future, il faudrait au contraire laisser chaque enfant trouver ses points forts et faire porter la certification sur eux. Surtout pas de moyenne !

J.-A.T. — Lorsque vous dites cela, avez-vous le sentiment d'être entendu ?

J. C. — Depuis vingt ans que je m'attaque aux notes, j'ai pu observer une évolution spectaculaire. Au début, le sujet était tabou. J'avais l'impression de parler dans le vide ; personne ne me répondait. Les chercheurs français qui critiquaient les notes cherchaient, en fait, à les améliorer. Les enseignants suisses voulaient seulement que je leur dise comment noter.

Aujourd'hui, les ministères de tous les pays francophones encouragent le développement de l'évaluation formative et parlent de modifier le

système. Quant aux enseignants, ils sont acquis, dans leur majorité, à l'idée que l'école devrait former plutôt que trier, mais ils attendent qu'on leur dise plus clairement comment faire.

Il me semble que ce n'est plus maintenant qu'une question de temps. Il faut toujours des années avant que les changements décidés au centre du système se diffusent jusqu'à sa périphérie. Une association comme l'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation) contribue à l'avancement de la réflexion, en réunissant des chercheurs en pédagogie, des responsables scolaires et des enseignants dans des journées d'étude et dans de congrès internationaux. On mesure l'évolution des idées à son développement depuis ses premières rencontres.

J.-A.T. — Une formation spéciale des enseignants à l'évaluation vous paraît-elle nécessaire ?

J. C. — Très certainement. Il est à peine croyable qu'un problème aussi complexe que l'appréciation du travail des élèves n'ait pas été abordé dans la formation initiale des enseignants, aussi bien primaires que secondaires, jusqu'à tout récemment. Même la réforme des branches principales, comme la mathématique ou le français, s'est faite dans nos pays, sans que quoi que ce soit change dans la façon de noter les résultats. Il est urgent que des cours de formation continue aident les maîtres à repenser leurs épreuves. Lorsque cela a été fait, comme dans le canton de Neuchâtel ces dernières années, les enseignants se sont aperçus qu'ils étaient amenés à se poser une multitude de questions nouvelles. Ils devaient repenser toute leur approche de la pédagogie et redécouvraient leur profession avec enthousiasme.

C'est sans doute à partir de l'expérience des enseignants en exercice que l'on pourra repenser la formation initiale en matière d'évaluation. Il faut se méfier des théories trop ambitieuses. La pédagogie de maîtrise est un but à atteindre, mais personne n'en connaît précisément le chemin. Des échanges d'expériences entre enseignants aideraient à le découvrir, et on pourrait alors le proposer à d'autres avec une crédibilité meilleure.

J.-A.T. — Croyez-vous qu'on arrivera à l'école idéale dont vous rêvez ?

J. C. — Je suis partisan des utopies. Je pense qu'elles guident la pensée et constituent un premier niveau d'expérimentation, comme le font aujourd'hui les essais de simulation sur ordinateur. Surtout elles ont une valeur mobilisatrice. Elles nous sauvent de la morosité quotidienne.

Mais je ne rêve pas au point de croire qu'on connaîtra l'âge d'or. Comme en science, chaque problème résolu en fait apparaître d'autres. Selon ma philosophie, si un principe prétend tout expliquer et offrir la clé à tous les problèmes, il faut s'en méfier, car il contient le germe d'une société totalitaire. L'éducation est le lieu géométrique de toutes les contradictions. Pensez à l'opposition entre l'apprentissage de l'autonomie et celui de l'obéissance, entre le respect de la norme et la créativité, etc. Aucune valeur ne doit l'emporter totalement sur les autres. Les conflits de tendances existeront donc toujours au sein de l'école.

Il faudrait que les philosophes de l'éducation parviennent à se faire entendre et à persuader les enseignants que ces conflits sont normaux, et même nécessaires. Tout progrès prend sa source dans des tensions de ce genre.

J.-A. T. — Vous admettez donc que d'autres ne soient pas de votre avis ?

J. C. — Je sais que mes propos heurtent bien des gens. Je suis prêt à admettre que mes contradicteurs perçoivent aussi une part de la réalité, qu'il faudra bien un jour pouvoir mettre en valeur.

Propos recueillis par Jacques-André TSCHOUMY

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.*

LE JOURNAL INSTITUTIONNEL

Rémi HESS

Sommaire. Reliant sa recherche au courant d'idées international dans le domaine du journal du maître ou institutionnel, Rémi Hess démonte la structure de ce type de document. Il s'appuie sur son expérience, à la fois comme auteur et comme formateur, pour en dégager successivement la technique d'écriture, la fonction sociale, la place dans l'analyse de l'établissement et la pratique. Cette étude théorique et de terrain montre que le journal est un outil pédagogique utile à la formation des enseignants ; il pourrait être employé avec profit dans le cadre des nouveaux IUFM.

Summary. Rémi Hess ascertains the essential structure of the teacher's—or institutional—diary, as inserted in the international relating trend. He bases himself on his wide experience qua author as well as educator to outline in succession its main features, such as writing technique, social role, institutional assessment, and practice. Both theory and field-work show the diary to be a valuable tool in teacher training; besides it should be an asset within the framework of the new IUFM.

Certaines personnes entrent facilement et de plain-pied dans une écriture abstraite. C'est qu'elles héritent du code (Bourdieu). Cela est assez rare chez les praticiens. Pour eux, il est souvent difficile de dissocier l'écriture théorique de l'expérience vécue. On pourrait étudier la genèse sociale de cette maîtrise du code et l'inégalité qui existe entre les individus sur le plan de l'écriture. En mettant au point la technique du journal institutionnel, ma préoccupation première a été de permettre à des gens qui s'en trouvaient exclus au départ d'entrer dans le champ de l'écriture et de sa maîtrise. Ma conception repose sur l'idée d'une progressivité, dans la maîtrise de l'écriture, de l'intime au public. Mon modèle (qui fonctionne dans la pratique) suppose que l'écriture d'un journal intime est une pratique potentielle pour toute personne capable de maîtriser la langue (le langage). Mon public est donc supposé « alphabétisé ». Le blocage social que je veux travailler réside dans le passage d'une écriture « pour soi » à une écriture « pour les autres ».

L'EXPÉRIENCE DU JOURNAL INSTITUTIONNEL (JI)

La technique du « Journal institutionnel » (JI) *consiste à décrire au jour le jour des faits organisés autour d'un vécu dans une institution* (son métier, son rapport à un enfant, son rapport à une recherche, etc.). Il s'agit, non pas de raconter tout ce qui nous arrive dans une journée, mais *chaque jour* (au moins trois ou quatre fois par semaine) *de noter un fait marquant* (une rencontre, une réflexion, une lecture, un conflit, etc.) *ayant un rapport avec l'objet que l'on s'est donné pour ce journal*. Le fait que ce journal ne soit pas un fourre-tout, mais soit d'entrée organisé autour d'une institution (ou plutôt autour du rapport que l'on entretient à une institution) permet de le relire ou même de le donner à lire.

L'auteur d'un journal institutionnel recherche donc une posture d'écrivain qui le situe, comme je l'ai dit, dans son rapport au lecteur, entre le rédacteur d'un journal intime et le rédacteur d'un article de quotidien ou d'hebdomadaire. Entre l'écriture d'un journal intime, par exemple, et la thèse universitaire ou le livre, il y a plusieurs niveaux d'écriture qui ponctuent finalement les différents niveaux de rapports au monde que l'on peut avoir. Voilà, pour moi et très rapidement, plusieurs niveaux de socialisation passant par l'écriture. A chaque support écrit correspond une certaine maîtrise d'un certain type de rapport à l'autre (de rapport au code).