

L'évaluation dans un pays démocratique

Nathanaëlle Marc

1. Introduction

1.1 *Objet d'étude*

L'évaluation joue un rôle capital à l'école, presque quotidiennement et, après plusieurs années, le souvenir des notes reste toujours aussi présent et négatif à mon esprit.

Pour Ph. Perrenoud (1998, p. 17), « Une sociologie de l'évaluation naît à partir de l'instant où l'on refuse de croire que la réussite et l'échec scolaire résultent d'une mesure objective de compétences réelles, où on les voit au contraire comme des représentations fabriquées par l'école, qui définit des formes et des normes d'excellence, mesure des degrés de connaissance ou de maîtrise, fixe des seuils et des niveaux et distingue, en fin de compte, ceux qui réussissent et ceux qui échouent. Non contente de fabriquer les jugements d'excellence, de réussite et d'échec, l'école a le pouvoir de leur donner force de loi. Donc de les assortir de décisions d'orientation, de sélection, de certification, de répression disciplinaire ou de prise en charge médico-pédagogique. »

Etant donné que l'enseignant, apparemment, reproduit ce qu'il a vécu lui-même à l'école, mon inquiétude est la suivante : serais-je en train de rendre des élèves malheureux, autant que je l'ai été moi-même, sans m'en rendre compte, de manière inconsciente ? Employant assez souvent l'auto-évaluation et l'évaluation formative dans mon enseignement, j'aimerais savoir si ces manières de faire permettent de diminuer les effets de stress, de dévalorisation, d'angoisse entraînés par les notes et les systèmes d'évaluation en général.

Est-ce que l'on peut réellement dire d'une école qu'elle est plus ou moins démocratique selon les types d'évaluation employés ? Est-ce que l'auto-évaluation apporte effectivement des changements au niveau de l'égalité des chances ?

Le domaine de l'évaluation est très large et regroupe un grand nombre de sujets traités en sciences de l'éducation. Dans ce travail, je me contenterai de livrer une synthèse des moyens d'évaluation, d'analyser plus en profondeur les effets de l'auto-évaluation, de comprendre le lien entre les théories de l'apprentissage et l'évaluation et, enfin, de comparer ce moyen avec quelques questions d'actualité (démocratie, droits de l'enfant). A travers cette recherche, limitée à l'étude de quelques travaux, je ne compte pas apporter de réponses exhaustives ou définitives à mes questions mais plutôt une amorce de réflexion fondée sur une approche théorique.

1.2 *L'évaluation : bref historique*

Jadis, l'école semblait être un lieu dur et souvent frustrant pour l'enfant : le bonnet d'âne pour qui n'avait pas appris ses leçons, le coin pour qui parlait au lieu d'écouter, les coups de règles pour qui osait répondre... Aujourd'hui, si cette image a un peu évolué, l'idée de l'école en

général n'est pas toujours brillante : notes, contrôles, exercices, traductions... Pourtant, depuis largement plus d'un siècle, différents pédagogues ou penseurs tentent de faire changer, évoluer cette école... *A priori*, on n'imagine pas qu'un changement de l'évaluation, qui implique de nombreux moyens à mettre en place, notamment au niveau de la formation des maîtres, puisse obligatoirement entraîner un changement de l'enseignement lui-même.

Déjà en 1905, dans une école du Massachusetts (école de Dalton), est élaborée une méthode originale d'enseignement. Pour chaque degré scolaire, pour chaque matière, le programme officiel est divisé en dix contrats mensuels. L'élève connaît à l'avance le travail qui lui est assigné ; le travail mensuel est décomposé en unités hebdomadaires, elles-mêmes décomposées ensuite en unités de temps par les éducateurs. L'enseignement collectif n'existe pas, les enseignants se tiennent à la disposition des élèves, dans les laboratoires correspondant à chacune des disciplines. Toute la documentation nécessaire à chaque matière se trouve également dans ces laboratoires. L'apprentissage scolaire se fait à l'aide de fiches détaillées ou de brochures dans lesquelles l'enfant trouve les indications sur le travail à accomplir. Un contrôle est réalisé à tous les niveaux du travail.

En 1918, Adolphe Ferrière, pédagogue genevois, écrit de nombreux articles consacrés à la théorie et à la pratique de l'École active. Ses recherches se basent sur l'activité spontanée, plus précisément la mobilisation des intérêts spontanés chez l'enfant. D'après lui, une école peut être appelée active « lorsque les élèves s'y érigent en acteurs prioritaires, la mobilisation de l'activité intellectuelle s'effectue « du dedans vers le dehors » et non l'inverse. Une activité qui émane spontanément de l'élève est naturellement supérieure à une activité à laquelle il se soumet ».

Célestin Freinet, pédagogue français, reprend ces idées en 1920 et engendre un formidable mouvement pédagogique¹ ; les enfants de sa classe sont actifs autour de travaux très larges ; ils créent des textes libres racontant la vie du village et des villageois, ils impriment ces textes, les diffusent ; ils sont totalement ouverts sur le monde extérieur et accomplissent leur tâche du début à la fin. Les interdits sont supprimés. Freinet montre, à travers cet engagement que les enfants n'ont pas besoin de sanction ou d'évaluation de leur travail, pour fournir des efforts ?

En Angleterre, Washburne reprend les idées de l'école de Dalton, tout en développant parallèlement un plus grand respect des droits de l'enfant. Il crée l'école de Winnetka en 1922. Selon lui, « le programme doit dépendre des possibilités de chacun ». Il est découpé en unités minimum d'apprentissage, ce qui implique une parcellisation du savoir. Le travail effectué est corrigé à l'aide de fiches autocorrectives, soumises à une évaluation. Celles-ci permettent ou non le passage à l'unité supérieure.

De ces quelques exemples ressort que la notion d'auto-évaluation n'est pas encore définie. Pourtant ces différentes méthodes de travail montrent que l'enfant, puisqu'il est unique dans sa personne comme dans ses intérêts, peut travailler individuellement ; les programmes sont adaptés au niveau de chacun. De cette manière, chaque élève est conscient du travail qu'il a à

¹ Les différentes formes de pédagogies institutionnelles en sont d'ailleurs les héritières. Deux styles se sont développés autour de cette notion de pédagogie institutionnelle. Le premier, de type traditionaliste, applique rigoureusement les techniques de Freinet. Le deuxième les confronte aux apports récents des sciences humaines et instaure un système de fiches réparties en trois catégories. Mais, surtout, les deux se centrent sur l'enfant, le respectent.

réaliser. Il est maître de son savoir et acteur face aux autres notions qu'il doit apprendre, comprendre. Il a donc ainsi la possibilité de vérifier la manière dont il s'engage dans son travail (organisation, responsabilité).

Voici donc bientôt un siècle que des écoles ouvertes aux enfants et à leurs apprentissages ont été inaugurées ; leur système n'est probablement pas plus parfait qu'un autre mais, dans les cas mentionnés, elles ont au moins le mérite d'exister pour les apprentissages des élèves et non pour leur sélection. Qu'en est-il des écoles d'aujourd'hui ? Même si certains changements ont eu lieu, les fondements de l'école sont restés les mêmes. On peut dire que, aujourd'hui encore, dans une majorité de classes, la compétition règne en maître. A l'image de notre société, l'apprentissage passe au second plan ; il faut réussir, réussir pour pouvoir travailler et trouver ensuite un emploi. L'important n'est plus le plaisir d'apprendre, de découvrir, mais le besoin de réussir.

Pour conclure cette section, je citerai Ph. Perrenoud (1998, p. 6) : « Englués dans le présent, nous avons toujours envie de croire que l'histoire bascule sous nos yeux. Les historiens nous enseignent, au contraire, que nous nous débattons dans des querelles presque rituelles, reprises de décennie en décennie, dans un langage juste assez novateur pour cacher la pérennité des positions et des oppositions. Que l'évaluation puisse aider l'élève à apprendre n'est pas une idée neuve. Depuis que l'école existe, des pédagogues se révoltent contre les notes et veulent mettre l'évaluation au service de l'élève plutôt que du système. On ne cesse de redécouvrir ces évidences, et chaque génération croit que « rien ne sera plus comme avant ». Ce qui n'empêche pas la suivante de suivre le même chemin et de connaître les mêmes désillusions. »

1.3 Questions de recherche

L'auto-évaluation apporte-t-elle un peu plus de démocratie dans une classe ? Est-ce qu'un changement d'évaluation entraîne une égalité plus grande au sein du système scolaire ? Tous ces changements autour de l'évaluation ne sont-ils pas là uniquement pour cacher les changements plus radicaux qu'il faudrait apporter à l'école ? Je ne pourrai pas répondre à ces questions de manière définitive, ce que permettrait peut-être une recherche plus scientifique, mais elles suscitent des réflexions et des hypothèses intéressantes.

2. Problématique

2.1. L'évaluation : définitions

Pour commencer ce chapitre de façon pessimiste et pourtant réaliste, voici un passage d'un texte de Jean-Claude Passeron (1997) : « Les liens de solidarité qui unissent un type déterminé de pédagogie et les intérêts de certains groupes ou classes tiennent fondamentalement à des réalités plus subtiles que le contenu ou les orientations explicites des programmes. Autrement dit, la fonction externe la plus importante dont s'acquitte le travail pédagogique n'est pas la fonction d'*endoctrinement* politique ou religieux - qui, sous sa forme directe, tend à s'effacer dans les sociétés libérales -, mais la fonction de *sélection* culturelle et sociale qui rendent possible tout un ensemble de relations cachées entre les méthodes pédagogiques et la structure des inégalités de capital culturel au sein de la société. Dans les sociétés traditionnelles, où les masses sont exclues purement et simplement des bénéfices de

la scolarité et de l'accès aux formes les plus valorisées de la culture, il est facile de voir que toutes les caractéristiques de l'apprentissage du rôle d'« homme cultivé » (raffinement verbal ou graphique des performances, temps nécessaire à l'acquisition de savoir-faire formels ou arbitraires) ont pour effet de réserver cet apprentissage aux groupes sociaux dominants, en même temps que de symboliser et de renforcer le statut de ceux-ci en les constituant légitimement comme « élite cultivée ». »

Puisque ces évaluations existent et avant d'en répertorier les différentes formes, il est important de connaître exactement la signification du mot « évaluation ». Bien entendu, sa définition change selon le but qui lui est assigné.

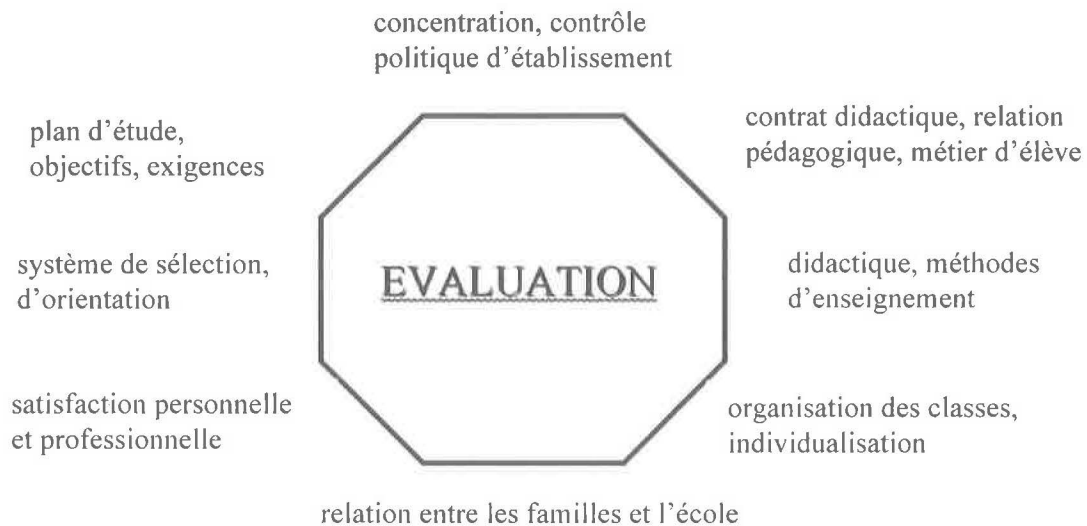
Tout d'abord, selon P. Marc (1998, p. 10), « c'est un jugement qui entraîne des considérations positives et/ou négatives sur les élèves ; le but est pour l'enseignant de prononcer des échecs-réussites et de structurer l'école par la sélection ». C'est l'évaluation que nous avons tous connue, dont j'ai parlé en introduction. Le même auteur précise que l'évaluation peut pourtant inclure « des considérations sur les apprentissages, et non sur les personnes ». Ce n'est plus la personne qui est jugée, mais son travail, sa manière de fonctionner face aux apprentissages proposés.

Pour L. Allal (1989), le rôle donné à l'évaluation est lié aux finalités du système de formation. Le but du système est de permettre à tout le monde la maîtrise d'objectifs pédagogiques. Pour atteindre ce but, il faut des procédures d'évaluation qui permettent d'adapter l'enseignement aux différences individuelles. « Les fonctions classiques de l'évaluation se caractérisent par une régulation « au service de la société » : leur but est de vérifier que les compétences des élèves répondent aux exigences du système, soit à l'entrée (évaluation pronostique), soit à la sortie d'une étape ou d'une filière d'études (évaluation sommative) » (Allal, 1993, p. 81).

J. Cardinet (1986) donne à l'évaluation trois fonctions : la régulation (elle a lieu immédiatement, intervention à court terme, elle doit faciliter l'apprentissage), l'orientation (décision à moyen terme, prise par l'élève, conscient des risques qu'il encourt) et la certification (examens, caractère définitif).

Pour ces auteurs, l'évaluation sommative n'est pas à la hauteur de ce qui lui est demandé. Il faut donc se pencher, pour atteindre les objectifs d'une évaluation renouvelée, sur les différents types d'évaluation possibles et sur le but que chacun d'eux permet d'atteindre. Actuellement, dit Ph. Perrenoud, l'évaluation est au service de la sélection. « Ainsi, comme les petits ruisseaux font de grandes rivières, les petites hiérarchies se combinent pour former des hiérarchies globales, dans chaque discipline scolaire, pour l'ensemble d'un cycle d'études enfin. Se référant à des formes et à des normes d'excellences fort diverses, ces hiérarchies ont en commun de renseigner davantage sur la position d'un élève dans un groupe ou sur sa distance relative à la norme d'excellence que sur le contenu de ses connaissances et compétences. Elles disent surtout si l'élève est « meilleur ou pire » que ses condisciples. L'existence même d'une échelle à utiliser crée de la hiérarchie, parfois à partir de peu de choses.(...) Une hiérarchie d'excellence n'est jamais le pur et simple reflet de la « réalité » des écarts. Ils existent bel et bien, mais l'évaluation choisit d'en donner, à un moment défini, selon les critères définis, une image publique ; les mêmes écarts peuvent être dramatisés ou banalisés selon la logique d'action à l'œuvre, car on n'évalue pas pour évaluer, mais pour fonder une décision. » (Perrenoud, 1998, p. 9).

L'évaluation est donc finalement au centre de l'enseignement. Pour comprendre toutes ces fonctions, Ph. Perrenoud, l'a placée au centre d'un octogone afin de faire un résumé de ses finalités (id., p. 171). Le schéma démontre l'importance et l'impact de l'évaluation à l'école.



2.2 Les différentes formes d'évaluation

L'évaluation formative prendra une grande place dans ce travail. Elle est en effet très liée à l'auto-évaluation. C'est que ces deux formes d'évaluation permettent à l'élève d'obtenir un statut différent : il devient le sujet d'une démarche dans laquelle il est l'acteur. Avant de décrire ces différentes formes d'évaluation, il faut souligner que « tout se tient » dans l'enseignement, et qu'on ne peut améliorer l'évaluation sans toucher à l'ensemble du système didactique et du système scolaire.

Evaluation formative

C'est le type d'évaluation à laquelle la plupart des auteurs donnent une grande importance. Plusieurs définitions ont été données à ce propos. Selon M. Scriven (1967), qui est le premier à utiliser le terme, les procédures d'évaluation formative sont conçues pour permettre des ajustements successifs lors du développement et de l'expérimentation d'une nouvelle méthode d'enseignement. B.S. Bloom (1979) modifie cette définition en disant qu'il s'agit d'une procédure utilisée par le maître pour adapter l'action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez les élèves et qu'il s'agit d'une composante essentielle dans la réalisation d'une stratégie de pédagogie de la maîtrise et de l'individualisation de l'enseignement. D'après lui, tous les élèves doivent être conduits à la maîtrise des objectifs visés. Il faut donc passer de la pédagogie de l'instruction à celle de l'apprentissage. La pédagogie de la maîtrise et l'évaluation individuelle deviennent des éléments indispensables.

Ces définitions sont rapportées par Linda Allal (1978), qui ajoute que, comme toute évaluation, l'évaluation formative est une forme de régulation qui permet une articulation entre les caractéristiques des personnes et celles du système de formation. Il faut vérifier que les moyens de formation prévus par le système soient adaptés aux caractéristiques des élèves. J. Cardinet (1986) pense qu'il est très compliqué de vouloir décrire l'évaluation formative autrement qu'en disant qu'il s'agit d'une comparaison de divers comportements ou expressions de l'élève permettant d'analyser la procédure qu'il utilise afin de le guider vers une procédure plus élaborée. Dans son *Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation* (1979), G. de Landsheere donne une définition qui nous semble synthétiser ce processus : « Evaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ».

En général, trois étapes de l'évaluation formative sont décrites :

1. Le recueil d'information.
2. L'interprétation des informations selon une perspective à référence critérielle (comparer la performance par rapport à un modèle standard et vérifier au moyen de critères si l'objectif est maîtrisé ou non).
3. L'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction des points 1 et 2.

Auto-évaluation

Chaque fois que l'enseignant explicite les règles de l'évaluation, il permet aux élèves de se construire des outils pour s'évaluer. Il développe leur capacité d'auto-évaluer leurs conduites et leurs apprentissages ; ainsi « l'école apportera effectivement de la culture à chaque individu, sans se borner à la sélection, but ultime des années scolaires » (P. Marc, 1998). Ce type d'évaluation entraîne le développement d'une pédagogie centrée sur les apprentissages et sur les apprenants. L'évaluation formative est porteuse de sens et elle peut être rapidement accompagnée d'une auto-évaluation : l'élève devient progressivement conscient de ses progressions et capable de les évaluer.

Le rôle central de l'auto-évaluation dans la progression de la maîtrise des connaissances est parfaitement mis en évidence par Jean Cardinet (in R. Abrecht, 1991, p. 187) : « La progression systématique vers l'auto-évaluation se confond en fait avec la progression vers la maîtrise, car l'élève peut réaliser en général la performance visée, s'il est capable de voir par lui-même les critiques que l'on peut faire à son travail initial et s'il voit comment corriger les points faibles. Au lieu d'intérioriser plus ou moins inconsciemment l'appréciation globale que l'enseignant porte sur ses capacités, l'élève devient capable d'un jugement critique et différencié sur lui-même, et par contrecoup, sur son maître également. L'apprentissage de l'auto-évaluation est aussi plus qu'une technique accessoire d'évaluation. C'est le moyen essentiel dont on dispose pour faire passer la connaissance de l'élève d'un simple savoir-faire non réfléchi, permettant d'intervenir consciemment sur ce savoir-faire lui-même ».

C'est encore cette capacité de métaposition qui est centrale dans la définition de l'auto-évaluation de Françoise Campanale² : « Processus d'altération des représentations du sujet à travers un dialogue de soi à soi, enrichi par l'intervention d'autrui. Ce processus a pour fonction (...) de provoquer par recul, distanciation et décentration, l'interrogation de son action et des représentations qui la déterminent ; décisions conscientes et explicables de modifications de conduites en fonction de représentations modifiées ».

On admet généralement qu'existent deux formes d'auto-évaluation, une *auto-évaluation constat*, qui consiste à juger si la tâche est accomplie, réussie (l'enfant doit pouvoir comparer sa production personnelle à une production de référence qui sert de modèle) et une *auto-évaluation régulatrice*, où la réflexion entraîne une rétroaction (l'enfant doit pouvoir mener à son terme la tâche lorsqu'elle est perçue comme inachevée ou en cours, pour la mettre en conformité avec les indicateurs de réussite).

Quelques autres termes

Bien que ne jouant pas un rôle essentiel dans ce travail, d'autres approches évaluatives méritent d'être rapidement mentionnées.

Très souvent décrite et critiquée, *l'évaluation sommative* est une évaluation *certificative* dont la finalité est au bout du compte sélective. Tous les auteurs que j'ai consultés tendent actuellement à demander que ce type d'évaluation soit limité. Certains objectent que les notes jouent un rôle stimulant pour les élèves. Ce peut être le cas tant qu'elles ne détournent pas l'élève du but premier : les apprentissages. Or elles sont parfois dévaluantes et déstructurantes : « Une épreuve scolaire classique suscite des erreurs, délibérément, puisqu'elle ne servirait à rien si tous les élèves réussissaient tous les problèmes. Elle permet de mettre de bonnes et de mauvaises notes, donc de fabriquer une hiérarchie. Une telle épreuve ne dit guère comment s'opère l'apprentissage et la construction des connaissances dans l'esprit de chaque élève, elle sanctionne ses erreurs sans se donner les moyens de les comprendre et de les travailler. » Ph. Perrenoud (op. cit., p. 12).

L'évaluation informative met l'accent sur la transmission des informations évaluatives recueillies. Elle s'accompagne généralement d'une évaluation formative que les enseignants partagent avec la famille, bien sûr très impliquée dans les négociations et les décisions d'orientation. A ma connaissance, ce système d'évaluation existe surtout dans les établissements privés ou spéciaux.

L'évaluation formatrice cible l'auto-évaluation des élèves et de l'enseignant en mettant notamment l'accent sur le développement des capacités métacognitives des enfants. Pour cela, les enseignants actuels doivent dépasser le paradigme pédagogique le plus répandu, axé sur une logique du contrôle, pour construire l'action pédagogique sur le paradigme d'une évaluation compréhensive.

Enfin *l'évaluation prédictive*, comme son nom l'indique, a pour but de prédire, le plus souvent dans une perspective d'orientation, avant un cycle d'apprentissage (examen d'entrée,

² Définition tirée de son article « Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques », paru dans le bulletin n° 20 de l'ADMEE (1997).

admission). J. Cardinet (1986) tend à aborder différemment cette observation : d'après lui un enfant doit être libre de faire ses choix d'orientation et, pour ce faire, être conscient de ses capacités, que l'école peut l'aider à mieux appréhender... Cette prise de conscience est facilitée par les procédures auto-évaluatives. En outre les épreuves de l'évaluation prédictive devraient fournir une prédiction à long terme, une sorte de pronostic de réussite ou d'estimation du temps d'études selon les voies de formation envisagées. En réalité, le problème devient rapidement complexe : pour réaliser une évaluation prédictive, il faut prendre comme cadre de référence les études statistiques sur le sujet et accepter de ce fait de faire des comparaisons approfondies entre les élèves pour apprécier différentiellement leurs aptitudes. On parvient alors à un examen standard administré dans les mêmes conditions à tous les élèves concernés, examen dont les caractéristiques sont proches de celles des tests d'aptitudes.

2.3 L'auto-évaluation

La définition de l'auto-évaluation citée implique que l'enseignant accepte de déléguer une partie de ses responsabilités et de ses pouvoirs aux élèves (cette question est réabordée plus loin). Même si l'auto-évaluation ne consiste pas à remplacer l'évaluation du maître par celle de l'enfant, c'est un moyen donné à l'enfant pour mieux s'approprier ses apprentissages, pour piloter autant qu'il en est capable l'acquisition de pouvoirs nouveaux que lui propose l'école. C'est dire que l'auto-évaluation appelle le développement des habiletés des élèves dans leur démarche, dans leurs actions d'ajustement et de remède. L'évaluation formative devient par exemple une habileté qu'il faut développer chez les élèves, et qui exige un mode d'être nouveau. Il ne suffit pas d'instaurer une auto-évaluation dans une classe pour qu'ils puissent devenir les acteurs principaux de la construction de leur savoir. A cette méthode d'évaluation il faut ajouter par exemple une individualisation minimale du travail, un programme personnel adapté aux possibilités de chacun.

Ainsi un changement dans l'évaluation entraîne un changement global de l'enseignement. L'enseignant doit désormais mettre en place des stratégies qui permettent aux élèves de vérifier et évaluer ce qu'ils ont ou non appris, si les objectifs visés sont atteints ou pas, s'il est nécessaire de revoir autrement ou non la notion, etc. Savoir que l'on sait et que l'on comprend, que l'on ne sait pas faire ou que l'on ne sait pas relève d'une attitude qui appartient à l'auto-évaluation. Les pratiques pédagogiques doivent donc permettre de faire participer l'élève au pilotage, à l'évaluation, à la régulation de ses apprentissages.

Les points forts de l'auto-évaluation

Comment synthétiser les promesses de l'auto-évaluation ? Le premier point, qui me semble le plus important, est le développement de l'autonomie qu'elle autorise dans le cadre d'une interaction sociale. Elle active chez l'élève une réflexion sur son travail. Elle coupe court à l'habitude qui s'installe rapidement en classe : l'attente de l'écopier de savoir ce qu'il vaut aux yeux de son instituteur. Le dialogue qui doit s'installer entre les deux partenaires est une des clés pour que l'auto-évaluation ait un résultat. La gestion est partagée ; ce n'est plus l'enseignant qui décide du travail à effectuer mais l'enseignant et l'élève ensemble. Une pédagogie différenciée est d'autant plus facilement mise en place que cette gestion est partagée. Cette procédure permet de mettre en place des régulations autour des méthodes de travail et des dispositifs didactiques. Face à ses apprentissages, chaque élève sait ce qu'il a à

faire. Il se trouve donc mis à contribution et occupe une position active - tout comme on le lui demandera plus tard au niveau professionnel. Chacun doit se mobiliser face à sa scolarité puis face à ses formations. Avoir appris pendant la scolarité à s'évaluer va par exemple permettre au chômeur d'analyser son parcours professionnel et personnel afin d'identifier ses compétences et ses savoirs professionnels. L'auto-évaluation permet aussi de reconnaître qu'on n'apprend pas tout seul et que certaines compétences sont collectives ou exigent au moins une forme de coopération, notamment si l'on institue un conseil de classe.

Les difficultés de l'auto-évaluation

L'auto-évaluation pose toutefois plusieurs problèmes, et d'abord celui de la confusion des rôles dans l'enseignement, liée à la différence de pouvoir entre les divers partenaires. Comment les parents appréhendent-ils ce nouveau système de penser ? Leur lien à l'école montre que la décision finale est le plus souvent laissée à l'enseignant. C'est lui qui tranche au moment de l'évaluation certificative, même si les parents peuvent refuser cette décision. Peut-être l'enseignant est-il le mieux placé pour évaluer... mais le plus souvent les parents suivent la sélection déterminée par l'institution, sans oser donner leur avis. Une grande confusion règne entre moyen et but. Comme pour la plupart des changements dans l'école, le but est de faciliter l'acquisition des connaissances, alors que le moyen sert à mesurer cette acquisition. L'auto-évaluation est un but, une fin en soi puisqu'elle apprend aux élèves à s'évaluer. Si bien que l'enseignant doit clarifier son fonctionnement : quand évalue-t-il, quand aide-t-il, quand sanctionne-t-il ? Il a plusieurs rôles différents selon les moments et il doit les définir avec les élèves, par exemple pour éviter les chantages affectifs. Enfin d'autres variables complexifient encore le contexte ; les enseignants changent chaque année ou presque d'élèves, et avec eux de règles de classe ; ceci entraîne des perturbations pour la classe mais également pour les parents. Ces derniers conservent l'image de l'évaluation qu'ils ont connue comme élèves. Que vont-ils comprendre de ce nouveau moyen d'évaluation ? Vont-ils par exemple y voir un instrument risquant d'augmenter les inégalités ?

2.4 Evaluation et théories de l'apprentissage

Les théories de l'apprentissage sont issues de différents courants théoriques. Je m'intéresserai à celles que les spécialistes de l'évaluation considèrent comme les plus importantes : le behaviorisme (ou néo-behaviorisme) et le constructivisme (ou cognitivisme).

Le behaviorisme

Dans cette approche, l'individu est considéré comme une boîte noire, avec une entrée (stimulations) et une sortie (réponses). Les mécanismes d'apprentissage se trouvent au cœur de l'étude des changements de comportements en fonction des réactions aux modifications de l'environnement. Ils rendent compte de la façon dont un individu apprend à produire des réponses adaptatives à son milieu. L'évaluateur recueille une information en observant les comportements et les résultats des apprentissages. La comparaison des performances observées en fonction de critères préétablis permet une interprétation. Quand les objectifs ne sont pas atteints, les causes à l'origine de la faiblesse sont étudiées dans la même perspective comportementaliste. On peut ensuite proposer des activités « remèdes », offrir à l'élève plus encore de guidance, affiner sa progression grâce à des tâches précises, mieux structurer la

situation d'apprentissage et lui donner un feed-back plus fréquent. Pour le behaviorisme, le critère d'adaptation de l'action est la réussite. Autour de lui se sont développés des concepts tels que la pédagogie de maîtrise, la pédagogie par objectifs ou la pédagogie différenciée. Le principe reste toujours la réussite, la maîtrise d'un objectif avant de passer au suivant.

L'apport des sciences cognitives

Toute structuration de pensée s'appuie sur les connaissances antérieures, qui préparent l'intégration de connaissances nouvelles. Cependant, si ces dernières s'appuient sur des connaissances anciennes, elles se forment souvent en rupture avec elles. Dans ce cadre on favorise un apprentissage actif, où l'élève participe à son propre apprentissage. Les erreurs produites témoignent d'un processus « normal » de construction.

Dans son modèle à trois étages de l'évaluation formative décrit plus haut, L. Allal (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1989) différencie les perspectives cognitive et behavioriste en donnant beaucoup plus d'importance au processus d'apprentissage qu'à ses résultats. Qu'il s'agisse de recueil d'informations, d'interprétation ou d'activités de remédiation, les processus d'apprentissage de l'élève sont au centre des préoccupations de l'enseignant. J. Grégoire (1996) explique que l'évaluation scolaire influencée par le behaviorisme a porté son attention sur le comportement et la performance mais que, l'évaluation formative ayant de plus en plus modifié les besoins des praticiens, on a moins besoin d'enregistrer un échec ou une réussite que de comprendre ce qui est sous-jacent à ces comportements. Les erreurs sont analysées comme signe de dysfonctionnement et ne sont plus considérées comme de simples fautes. Comprendre l'élève signifie l'observer pour pouvoir mettre en place des remèdes. La théorie du fonctionnement mental de l'apprentissage qu'apporte la psychologie cognitive est un point de référence. Elle postule que les processus mentaux existent, qu'ils peuvent être étudiés, que l'être humain traite activement l'information, la sélectionne, calcule, la met en relation...

Malheureusement, toujours selon J. Grégoire (1996), la pratique a peu suivi la théorie. On entrevoit toutefois quelques changements. De la pédagogie du succès on est passé à la pédagogie de situation ou de projet, ou encore à l'apprentissage par problèmes. Les séquences d'évaluation formative, qui étaient devenues un cadre conceptuel répandu (apprentissage, évaluation formative, enseignement correctif), semblent moins appropriées. La participation et l'engagement de l'élève deviennent prépondérants et l'évaluation doit répondre à des impératifs très différents de ceux d'une pédagogie de la maîtrise, dans laquelle tout doit être maîtrisé dans une succession précise.

Grâce à la notion de *régulation interactive*, L. Allal (Allal, Cardinet, Perrenoud, 1989) élargit la vision de départ de l'évaluation formative et se rapproche de l'évaluation formatrice. Il apparaît aujourd'hui toujours plus évident que le plus important est d'apporter un feed-back de qualité. Dans une pédagogie du projet, la régulation a un double objet : d'un côté la situation pédagogique, où le projet fait l'objet d'une régulation dès le départ, de l'autre la démarche de l'élève. On comprend alors l'importance des interactions dans la mise en œuvre des évaluations et régulations. Dans ce développement des habiletés de l'élève face à sa démarche, dans les actions d'ajustement et de remède, l'auto-évaluation prend une importance considérable. L'évaluation formative appelle l'habileté de l'élève à développer un *savoir-être*. C'est dire l'importance de l'auto-évaluation dans l'évaluation formative. L'enseignant

doit mettre en place des stratégies qui permettent à l'élève de vérifier et d'évaluer s'il a appris ou pas, si les objectifs visés sont atteints ou non et si une remédiation est nécessaire.

Ici la notion de *métacognition*, née d'ailleurs autour de l'auto-évaluation, est importante. Savoir que l'on sait, que l'on comprend, que l'on sait faire, ou savoir que l'on ne sait pas sont autant d'attitudes qui relèvent de l'auto-évaluation et c'est la métacognition qui permet de les réguler. Les connaissances métacognitives du sujet portent sur son propre fonctionnement cognitif et on les développe grâce à des pratiques pédagogiques qui font participer l'élève au pilotage, à l'évaluation, à la régulation de ses apprentissages. Il apparaît de plus en plus que la métacognition est éduicable, en dehors du fait qu'elle se développe automatiquement avec l'âge. Certains auteurs parlent alors de conscience métacognitive ou de prise de conscience par l'élève de son fonctionnement.

Pour J. Grégoire (1996), la psychologie cognitive revêt peu d'intérêt pour les évaluations certificatives (c'est alors la performance qui compte et non le processus) et prédictives (les personnes ayant les meilleures performances sont simplement censées posséder certaines caractéristiques cognitives). Dans l'évaluation formative, au contraire, la psychologie cognitive apporte beaucoup. Cet apport est réduit si l'on s'intéresse à la réussite des élèves et il devient plus important si l'on porte son intérêt sur le fonctionnement de l'activité mentale.

2.5 Egalité –inégalité

Une évaluation formative pratiquée dans un enseignement différencié pourrait contribuer à limiter différences et inégalités. Il faut évidemment d'abord connaître la nature de ces différences et s'interroger sur ce qu'il faudrait changer dans le système d'enseignement. Dans le système scolaire tel que nous le connaissons, bien que des efforts soient faits, on observe que les différences sociales et culturelles se transforment statistiquement en inégalités. Les différences de parcours scolaire des parents et le lien entre leur origine socioculturelle et leur profession constituent les variables les plus opérantes quant à la sélection pour entrer dans les diverses filières de l'école. Les aspirations différentes des diverses classes sociales pèsent sur les décisions d'orientation. A priori, le milieu social de l'élève n'entraîne presque jamais des comportements plus indulgents ou sévères de la part de l'enseignant ; mais il existe tout de même des différences dans sa façon d'évaluer le travail (selon Bain, in Allal, Cardinet, Perrenoud, 1989) ; une situation dans laquelle ce phénomène se vérifie est le moment où les propositions d'orientation future sont formulées ; ceci se vérifie également dans les moments où l'enseignant n'a pas conscience qu'il évalue, comme lorsque l'évaluation se confond avec l'acte d'enseigner. L'habitude de contrôler parfois dans les épreuves des notions non enseignées défavorise les élèves des classes inférieures.

Une recherche : RAPSODIE

La recherche-action dans l'enseignement genevois du groupe RAPSODIE (Recherche-Action sur les Prérequis Scolaires, les Objectifs, la Différenciation et l'Individualisation de l'Enseignement) met en évidence la nécessité d'une évaluation individuelle et formative, qui doit avoir une fonction de *régulation des apprentissages* et non de sanction des acquis. Pour RAPSODIE, l'évaluation n'est pas seulement une technique mais avant tout un rapport social dans lequel un acteur, l'adulte, juge un autre acteur, l'élève ; à l'intérieur de cette dynamique

existe toujours un jugement de valeur qui affecte l'image de soi de l'élève et l'image de l'élève dans l'esprit de l'enseignant et des parents.

Cette recherche-action, qui date de 1977, a duré six ans. Elle porte sur l'évaluation formative, ses conditions et ses instruments et définit l'évaluation formative comme « toute observation qui contribue à la régulation de l'action pédagogique dans le sens de son ajustement aux caractéristiques personnelles et culturelles de l'enfant ». Le concept est d'inspiration piagétienne quant au développement et à l'activité de l'enfant et d'inspiration sociologique quant à la prise en compte des dimensions relationnelles et culturelles de l'individu.

Outre le but essentiel de RAPSODIE, *l'égalité des acquis fondamentaux au terme de la scolarité obligatoire*, la recherche visait encore deux objectifs :

- ◆ comprendre l'échec et les inégalités de réussite dans l'enseignement primaire, prendre en compte en général les différences en tous genres entre élèves,
- ◆ développer une pédagogie plus différenciée, idée déjà avancée par Claparède, tout en respectant l'identité personnelle et culturelle de chacun.

Cette évaluation régulatrice est réalisée soit par le maître, soit par les élèves eux-mêmes à travers une auto-évaluation. L'évaluation formative accorde une attention particulière aux modes d'apprentissage, aux stratégies des élèves face aux problèmes nouveaux, au fonctionnement de l'interaction éducative, aux problèmes de communication, de représentation des objectifs de la formation, aux blocages affectifs liés à la matière, au groupe, à la relation avec les maîtres... L'évaluateur doit donc saisir les mécanismes relationnels qui sont souvent liés à la distance culturelle entre élève et école, au fonctionnement du groupe ou à l'état des relations interpersonnelles. Il s'agit de mécanismes d'ordre cognitif, socio-affectif, relationnel qui obligent l'enseignant à élargir la notion d'évaluation à celle d'observation, de connaissance du milieu familial et de personnalité de l'élève.

Enfin pour RAPSODIE, les enseignants et les chercheurs, s'ils veulent poursuivre l'objectif pédagogique fixé (le plus grand nombre d'élèves doit maîtriser ce que le programme romand prévoit), doivent :

- ◆ se baser sur le plan d'études existant, mais avec une pédagogie différenciée fondée sur les objectifs,
- ◆ utiliser des instruments d'évaluation, d'observation, de diagnostic, qui permettent de situer l'élève par rapport aux objectifs,
- ◆ utiliser des stratégies qui permettent d'adapter l'action pédagogique aux besoins de chaque élève,
- ◆ apprendre à analyser la distance culturelle qui sépare les enseignants d'une partie des élèves et en tenir compte dans l'action pédagogique.

Ce groupe a donc travaillé sur l'évaluation, mais également sur les inégalités en cherchant, dans les limites du possible, à les limiter. Il importe de comprendre pourquoi et comment l'école transforme ces différences individuelles et culturelles en inégalités de réussite scolaire. L'indifférence de l'école aux différences culturelles personnelles représente un mécanisme générateur d'inégalité. Les chercheurs ont constaté que les mesures prises pour démocratiser et égaliser les chances scolaires maintiennent ou accentuent les distances entre les classes sociales. Par exemple, l'entrée au cycle d'orientation est fortement liée à l'origine sociale. C'est donc au cours du cycle primaire que la situation sociale se transforme en handicap

scolaire. Une fois encore, le problème vient du fait que tous les élèves sont traités de la même façon, comme s'ils étaient égaux, sans considérer leurs différences.

Pour le groupe RAPSODIE, il faudrait mettre en place un aménagement notable de la formation des enseignants et une réorganisation des écoles primaires intéressées par l'expérimentation pour pouvoir proposer une différenciation pédagogique. Il faudrait apprendre à reconnaître, admettre et accepter les différences individuelles, puis tenter de neutraliser les pratiques pédagogiques qui transforment ces différences en inégalités scolaires. Les unes et les autres dressent une hiérarchie ordonnée selon un niveau de compétence qui fait référence à des normes scolaires privilégiant certains types d'adaptations, de performances, de conduites. A travers ces normes, l'école définit une culture scolaire dont les différentes cultures et champs sociaux sont inégalement distants.

RAPSODIE pose également qu'une pédagogie différenciée est nécessaire : considérer les caractéristiques de chaque élève, le savoir, le savoir antérieur et extrascolaire, mais également la signification que l'élève donne à la situation scolaire, ses projets, son vécu, ses attentes, ses habitudes.

Différence culturelle et inégalité scolaire

L'école et son système de notes et d'examen est un instrument qui transforme les différences culturelles et socioculturelles en inégalités. La variable la plus observable est la maîtrise de la langue mais l'évaluation entre aussi en interaction avec le milieu social au détriment des élèves des milieux culturellement défavorisés. La culture de l'école représente la culture des classes sociales privilégiées et rétablir une égalité devant l'évaluation obligerait à ouvrir l'école à une diversité de cultures et à une diversité de modes d'apprentissage. Ce phénomène des différences socioculturelles qui se transforment en inégalités est démontré par P. Marc (1996) dans ses analyses statistiques de l'école obligatoire neuchâteloise : d'une part « L'école défavorise massivement les enfants étrangers par rapport aux enfants suisses et les élèves qui ne sont pas de langue maternelle française par rapport aux francophones », d'autre part « l'école défavorise massivement certaines catégories socioprofessionnelles par rapport à d'autres, et notamment les enfants d'ouvriers-employés par rapport à ceux de cadres ». L'auteur ajoute également : « Toujours statistiquement, l'institution scolaire ne se présente pas comme un lieu permettant aux moins favorisés de combler un handicap ou un retard, mais comme une caisse de résonance entérinant ce handicap ou ce retard. » (pp. 42-43).

Même en surestimant ou sous-estimant les capacités des enfants de provenances différentes, l'évaluation crée des inégalités. D'autre part, les interactions maître-élèves sont plus fréquentes avec les élèves du même groupe social, avec ceux qui appartiennent au même ensemble sous-culturel que l'enseignant. La hiérarchie que dresse la note suit les inégalités sociales alors qu'une évaluation par objectifs, ayant pour but de formuler ce dont l'élève est capable, pourrait tenir compte de sa provenance culturelle et de son appartenance sociale. En outre les différences culturelles peuvent aussi engendrer le phénomène des prédictions (préjugés) qui se réalisent automatiquement.

L'échec scolaire n'est pas engendré seulement par l'évaluation. L'inégalité culturelle des enfants est également importante. Or ces difficultés se manifestent aussi dans les écoles évitant les notes et les évaluations formalisées. Il existe une distance inégale des groupes

sociaux à la culture de l'école. Les élèves défavorisés doivent parcourir un long chemin pour acquérir une culture qui n'est pas celle de leur famille et qui exige une conversion. On pourrait en théorie souhaiter que l'école devienne pluriculturelle, qu'elle différencie les objectifs de façon à ce que chacun ait un but à atteindre et un trajet à emprunter. Chaque groupe social apprendrait à connaître la culture des autres groupes... utopie peu réalisable.

La Démocratie dans l'évaluation

Mais l'enseignant peut-il légitimement partager ses responsabilités avec les enfants lorsqu'il s'agit d'évaluer la qualité d'un travail, d'un dossier ? L'enseignant a-t-il les moyens de déléguer une partie de ses pouvoirs sans pour autant perdre de sa crédibilité, vis-à-vis de l'élève et de ses parents ? Peut-on affirmer qu'on améliore ainsi la qualité de l'enseignement et par conséquent, qu'on permet à l'enfant d'augmenter son degré de compétence ou de responsabilisation ?

Comment convaincre que l'enseignant n'est pas là pour juger, gérer, comptabiliser ? Que les apprentissages de l'enfant sont le but premier, et que ce devrait toujours être le cas ? Que les « évaluations contrôles » ne permettent à l'enseignant que de vérifier pour sanctionner, que ce faisant les apprentissages ne sont plus au premier plan et que c'est la personne elle-même qui se trouve validée ou rejetée.

Alors que nos sociétés essayent de promouvoir depuis longtemps la démocratie, pourquoi ne remet-on pas en cause le pouvoir de l'enseignant ? Accepter l'auto-évaluation, c'est accepter les faiblesses de l'enseignant, comprendre qu'il n'est pas le seul à savoir, à connaître, que son rôle n'est pas de sanctionner quiconque en grand connaisseur des vérités du monde mais qu'il consiste à aider celui qui cherche à acquérir des savoirs, à émettre une remarque ou une constatation qui peuvent être contredites. L'enseignant n'est plus devant le travail de l'élève : élève et enseignant sont ensemble devant ce travail et ensemble doivent trouver une solution pour remédier à une erreur.

La question du pouvoir dans l'enseignement est donc décisive et on comprend qu'elle revienne souvent dans les réflexions relatives à l'école. En dernier ressort, c'est l'élève qui détient le pouvoir ultime : décider ou refuser d'apprendre ; mais il dépend des caractéristiques du mode de fonctionnement pédagogique, qui est du ressort de l'enseignant. Ce pouvoir-là est bel et bien celui de l'enseignant et c'est à lui de savoir s'il accepte ou non de le partager. Pour vouloir partager ce pouvoir, il faut peut-être que l'enseignant se remette en question et comprenne tout d'abord les raisons qui l'ont poussé à se former pour ce métier. C'est donc une raison supplémentaire qui montre l'importance de la formation des maîtres, l'importance d'un regard sur soi, que l'on oublie bien souvent de transmettre dans l'éducation en général, en préférant une comparaison avec autrui.

Comme le pensait déjà Freinet, il s'agit d'aider les enfants à comprendre la démocratie dans laquelle on vit. Freinet aurait aimé créer un parlement d'enfants, où ils auraient appris à prendre la parole, à s'exprimer sur des sujets concrets. Ces idées sont reprises dans les écoles actives lorsqu'elles stimulent les enfants à participer au conseil de classe pour résoudre les problèmes sociaux rencontrés à l'école. L'auto-évaluation aussi est là pour aider les enfants à gérer leurs difficultés, cette fois dans leurs apprentissages. Elle permet de guider un élève qui

se prend en charge : c'est un début de démocratie que de donner son point de vue, que d'apprendre à se connaître, à écouter l'avis d'autrui...

Faciliter l'apprentissage de la démocratie pour les enfants implique que les enseignants eux-mêmes, et les adultes en général, en approfondissent le sens. Jean-Claude Passeron (1997, *Encyclopaedia Universalis*, France, S.A) le montre en parlant de l'important pouvoir de la pédagogie : « l'action pédagogique proprement dite est celle qui exerce l'influence la plus profonde et la plus durable sur la personnalité culturelle des individus, parce qu'elle transmet, au travers d'un capital d'informations, les principes agissants d'une formation (...) l'action pédagogique diffère des actions d'influence ponctuelles ou sporadiques en ce qu'elle réussit à inculquer aux individus un ensemble organisé de schèmes de perception, de pensée et d'action qui, même lorsque les connaissances transmises se sont effacées, continue à faire sentir ses effets dans les comportements sous la forme d'une disposition générale, durable et transposable. » Comment dès lors douter que, lors des processus scolaires, il soit important d'apprendre cette démocratie...

La Convention relative aux droits de l'enfant et l'évaluation

Accorder du pouvoir à l'enfant n'est pas une revendication isolée mais constitue une préoccupation de plus en plus répandue. On le remarque par exemple à propos de la *Convention relative aux droits de l'enfant*. L'enfant y est réellement reconnu comme personne de droit : le pouvoir donné aux enfants au moment du divorce de leurs parents est particulièrement frappant. J'aimerais dans la dernière section de ce travail reprendre quelques articles de ce texte et montrer combien l'auto-évaluation est un instrument précieux en vue d'atteindre « l'épanouissement harmonieux de la personnalité de l'enfant (...) » que vise la *Convention* dès son préambule, et où il est également noté qu'« (...)il importe de préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la Charte des Nations Unies, et en particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité » : s'il n'est pas question d'évaluation scolaire dans ce paragraphe, les termes de dignité, tolérance, liberté et égalité appellent irrésistiblement l'idée d'organiser l'école autour d'une auto-évaluation et de la conception qui la sous-tend.

Article 12

1. Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

L'auto-évaluation donne à l'enfant le droit d'exprimer son opinion et, mieux, lui apprend à le faire. Apprendre à calculer, apprendre à s'exprimer, apprendre à s'évaluer, apprendre à évaluer..., autant d'activités aussi importantes les unes que les autres. Il est facile de tout faire croire aux enfants, souvent naïfs (les effets des propagandes et publicités le démontrent à l'envi, tout comme la tendance à juger irréfutable la note décidée par le maître) et nous abusons de cette naïveté. Il est donc important que très tôt les élèves puissent s'exprimer librement, sachent peser le pour et le contre, analyser.

L'auto-évaluation permet à l'élève d'exprimer un avis sur un sujet capital : son propre travail. Ainsi voit-on tel élève décider de lui-même de réaliser un travail supplémentaire car il est mécontent de sa performance ; ce n'est pas le maître qui le lui a imposé ; maître et élève ont

pris ensemble la décision, non en vue de sanctionner, mais pour améliorer l'apprentissage. L'enfant qui apprend à marcher se remet sur ses jambes un nombre incalculable de fois sans demander une sucette à ses parents, et sans besoin d'une correction en guise de stimulation ; il prend le temps nécessaire, et il réussit... Et il importe peu qu'il lui faille une semaine de moins ou un mois de plus que son frère ou sa sœur. Pour banal qu'il soit, l'exemple illustre l'inutilité de la sanction pour mener un apprentissage à son terme.

Article 13

1. L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.

C'est à tous que la liberté d'expression dont nous bénéficions dans les pays du Nord doit être donnée. Il s'agit, pour que chacun profite de ce droit, qu'il en soit informé, qu'il en ait conscience et soit en mesure de l'organiser dans un discours cohérent et logique. Développer ces prises de conscience et compétences est en partie le rôle de l'école. Dans les programmes de français, l'importance de l'expression écrite et orale est démontrée ; ainsi stimulés à développer les moyens d'expression de l'élève, les enseignants doivent se sentir encouragés à développer son sens critique. Il est évidemment plus facile pour eux d'être en face d'élèves dociles et attentifs, et c'est la raison pour laquelle opter pour une pédagogie de ce type est délicat ; une fois que les enfants ont appris à donner leur avis, leurs regards sont ni plus ni moins aussi sévères que ceux des adultes...

Article 14

1. Les Etats parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion.

Qu'ajouter à un texte si clair ? L'enfant qui évalue son travail est nettement plus « libre » que celui à qui l'adulte impose son jugement. Il s'aperçoit du niveau atteint, il connaît les moyens de remédier à ses erreurs, il est libre face à ses apprentissages. Comme le disait Pestalozzi, que tant reprendront après lui : « Aucun être humain ne peut recevoir son éducation d'un autre être ». L'enfant qui évalue ainsi son travail et construit progressivement son savoir en devient réellement le maître.

Article 28

2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

Parler de dignité de l'enfant, c'est respecter sa personne. Lui renvoyer un jugement négatif sans lui expliquer comment remédier à un mauvais résultat, ni comment ce résultat a été possible, ce n'est pas le respecter vraiment. La relation entre l'évaluation et cet article est-elle exagérée ? En tout cas celui-ci suggère que l'école n'est pas ou plutôt ne devrait pas être un lieu de sanction négative, à travers des notes par exemple. C'est un lieu qui permet à des êtres humains de devenir des personnes capables de réfléchir. Freinet disait de l'éducation qu'elle rassemble pratique, éthique et politique. Ses élèves ont vu la construction d'une société plus humaine à partir d'une conception de l'éducation ancrée sur la confiance avant que ne soit signée la *Convention*.

Article 29

1 d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone.

Est-il trop ambitieux de relier un tel texte à l'auto-évaluation ? Une caractéristique de celle-ci permet le rapprochement : lorsque qu'un enfant évalue son travail, et que l'adulte qui l'écoute change d'opinion parce que les arguments apportés par l'élève lui semblent pertinents, il me semble que l'enfant en vient peu à peu à respecter ce qui l'entoure : à son tour il accroît ses capacités d'écoute, essaie de comprendre l'évaluation de l'autre, d'argumenter ensuite sa position ou de revenir au premier jugement lorsqu'il lui semble pertinent. Par cette tentative de compréhension des situations scolaires, l'auto-évaluation familiarise à une écoute de l'autre dont ne peuvent que bénéficier ensuite les situations sociales en général, notamment pluriculturelles.

Il est d'autre part dans le même article fait mention « d'égalité entre les sexes ». Comment la promouvoir quand on sait que l'école primaire ne la réalise pas ? En effet, d'après les statistiques reprises et analysées par P. Marc dans le canton de Neuchâtel (1996), « L'école défavorise massivement les garçons par rapport aux filles. Les garçons redoublent environ deux fois plus que les filles à l'école primaire, et sont aussi envoyés environ deux fois plus qu'elles en classe de transition ; ils sont beaucoup plus nombreux qu'elles dans les classes préprofessionnelles, terminales et d'accueil, alors qu'elles sont plus représentées qu'eux dans les classes pré-gymnasiales ; au bout du compte, on trouve quasiment deux fois plus de filles au gymnase que de garçons. Ce phénomène attire peu l'attention. » (1996, p. 66).

3. Conclusion

En reprenant les questions de recherche énoncées au début de ce travail, je m'arrêterai à quelques-unes des interrogations que pose le développement de l'auto-évaluation.

L'auto-évaluation apporte-t-elle un peu plus de démocratie dans une classe ?

Quand on compare les procédures d'évaluation-sélection à l'évaluation-bilan (celle-ci est pratiquée au terme d'un apprentissage : le système scolaire exige qu'à un moment donné un résultat soit fourni), il me semble qu'il est autorisé de répondre par l'affirmative à cette première question. Dans l'évaluation-sélection, l'école et les élèves savent constamment à quoi s'en tenir quant au niveau atteint par les uns et les autres ; d'où les procédures de sélection et d'orientation... Dans le second cas, aucun classement n'est établi et l'on se garde d'émettre une évaluation standardisée, qui donnerait lieu à des comparaisons informelles. Ph. Perrenoud (1998, p. 191) explique que « Cette seconde option présente l'avantage de ne pas créer prématurément de hiérarchies d'excellence. Elle présente l'inconvénient de ne pas donner à voir la réalité des inégalités (...) ».

C'est un des points qui me permet de penser que l'auto-évaluation et, plus globalement, l'évaluation formative, ou évaluation-bilan, apporte plus de démocratie dans une classe. Même si, un jour ou l'autre, les enfants restent confrontés à une sélection, la procédure leur permet de se doter d'instruments de réflexion pour y faire face. Moins de hiérarchie est un point capital et c'est aussi pour cette raison, au début de ce travail, que je parlais de

compétition : à force de vouloir comparer les individus les uns aux autres, ils oublient de s'évaluer eux-mêmes, de tenter de comprendre qui ils sont vraiment, de quoi ils sont capables et quels sont les apprentissages qu'ils doivent encore approfondir.

Pour finir de répondre à cette question, je citerai Ph. Perrenoud (1998, p. 193) : « L'important dans la démocratisation de l'enseignement, n'est pas de « faire comme si » chacun avait appris, c'est de permettre à chacun d'apprendre. Lorsqu'on n'y parvient pas, la solution n'est pas de se cacher la tête dans le sable, mais de reconnaître un échec, qui est d'abord celui de l'école, pour mieux « remettre l'ouvrage sur le métier ». Là est le véritable clivage : face à des inégalités d'acquis et de niveaux scolaires dûment constatés, les uns baissent les bras et invoquent la fatalité et les limites de la nature humaine, les autres cherchent de nouvelles stratégies... La contradiction entre l'esprit formatif et l'esprit certificatif ne peut être levée par magie, mais elle sera d'autant plus supportable qu'on développera une pédagogie différenciée efficace. L'enjeu prioritaire n'est pas de supprimer toute évaluation sommative ou certificative, mais de créer des conditions d'apprentissage plus favorables pour tous, et d'abord les plus démunis. »

Est-ce qu'un changement d'évaluation entraîne une égalité plus grande au sein du système scolaire ?

Adopter une évaluation « plus formative », amène à mon sens un peu plus d'égalité dans une classe. Plusieurs arguments méritent à cet égard réflexion. D'abord l'évaluation formative n'impute pas les difficultés d'apprentissage à la personne de l'élève, à sa famille ou à son patrimoine génétique, mais aux conditions d'apprentissage. Avant de penser que la personne doit être remise en question, qu'elle n'est pas au niveau de ce qu'on lui demande, on revoit le système lui-même. Car enfin, un enfant à qui on impose un cadre ne tenant pas compte de ses caractéristiques (notamment de ses origines sociales, de ses convictions...) a le droit de se tromper et l'école doit l'aider et non le sanctionner. L'évaluation formative permet d'accepter toutes les questions, sans en stigmatiser aucune, ni les retourner contre leur auteur. Toute question permet en effet de comprendre la position de celui qui la pose et sa façon d'avancer dans un problème, et donc de remédier aux différentes difficultés rencontrées.

L'auto-évaluation favorise le développement d'une culture permettant la coexistence et la coopération d'élèves inégaux dans un respect mutuel. La compétition mise de côté, les élèves apprennent à s'entraider. L'important n'est plus d'être le meilleur de la classe mais de comprendre. Et lorsqu'un enfant a compris, il explique à son tour et aide d'autres enfants à comprendre à leur tour. Ce n'est plus le « meilleur » qui explique le problème de math mais un de ceux qui a compris le chemin pour y arriver. Un autre élève jouera plus tard ce rôle pour montrer une technique artistique lors de la réalisation d'un dessin.

Ces changements autour de l'évaluation ne cachent-ils pas la nécessité de changements plus radicaux dans l'école ?

De nombreux auteurs parlent des changements à apporter dans l'école et il est vrai qu'un long chemin reste à parcourir pour rendre l'école équitable et démocratique. Les problèmes scolaires découlent des problèmes de société et les illustrent, et un seul changement dans l'évaluation ne permet pas de modifier les bases du système scolaire. Mais modifier l'évaluation apporte malgré tout de nombreux changements (cela permet par exemple

d'aborder la pédagogie différenciée, qui constitue un important pas en avant, comparée notamment à l'enseignement frontal). Une évolution de l'évaluation n'apporte pas une réponse à toutes ces nécessités de changement mais constitue un pas vers plus de dignité à l'école ; mieux vaut à cet égard un petit pas que l'immobilisme qu'engendre le sentiment de l'ampleur des changements à introduire...

L'auto-évaluation : vers plus de démocratie ?

Une démocratie moderne comporte de nombreuses exigences : la reconnaissance des droits et des libertés des citoyens, leur participation à la chose publique et son contrôle, des moyens d'information diversifiés et le droit à la contestation, etc. Les droits des citoyens sont essentiellement la liberté personnelle, la liberté de pensée et d'expression, la liberté de croyance et de culte, la liberté de réunion et la liberté d'association. Face à ces exigences, je suis convaincue que l'évaluation formative et l'auto-évaluation constituent des instruments qui concourent au développement de plus de démocratie. Comme le disait Freinet, déjà cité, l'enfant est amené à devenir citoyen et des parlements d'enfants organisés une fois par semaine leur apportent un exemple effectif de démocratie. Or un changement d'évaluation, d'apparence plus modeste, n'est pas anodin ; il entraîne d'autres changements, comme la mise en place d'une pédagogie différenciée, etc.

Il n'est sûrement pas facile d'introduire l'évaluation formative dans les classes. En effet, depuis le temps qu'on en parle, les changements réels dans les écoles ont dû mal à prendre forme. Dans le canton de Neuchâtel, l'introduction de l'évaluation formative au primaire n'a pas suscité d'engouement au secondaire et, même à l'école primaire, force est de reconnaître que tous les enseignants ne la pratiquent pas nécessairement dans l'état d'esprit qui a présidé à cette introduction. Ph. Perrenoud explique ainsi ces résistances : « L'évaluation formative et la pédagogie différenciée dont elle participe se heurtent à des obstacles matériels et institutionnels nombreux : l'effectif des classes, la surcharge des programmes, la conception des moyens d'enseignement et des didactiques, qui ne privilégient guère la différenciation. L'horaire scolaire, le découpage du cursus en degrés, l'aménagement des espaces sont autant de contraintes dissuasives pour qui n'a pas, chevillée au corps, la passion de l'égalité. » (1998, p. 13) Il faut aussi souligner que la mesure d'une telle tentative de démocratisation reste à construire ; l'expérience RAPSODIE n'apporte pas des résultats concrets puisque les moyens employés (pédagogie différenciée, évaluation formative) ne permettent pas de diminuer de manière repérable les inégalités ; mais comment conclure que cette expérience aurait ou non apporté plus de démocratie ?

Pour finir, et sans cacher bon nombre d'incertitudes, je suis convaincue que ce changement évaluatif apporte un renouveau démocratique dans les classes. Ce qui est essentiel derrière ce projet, c'est justement l'intention d'apporter plus de démocratie à l'école et, corrélativement, la crainte implicite des opposants à toute modification de l'évaluation d'introduire dans cette institution quoi que ce soit qui serait susceptible d'aller dans cette direction. Dès lors choisir le développement de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation me semble aller de soi...

Bibliographie

- Abrecht, R., *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck, 1991
- Allal, L., *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck, 1991
- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1978, 5^{éd.} revue et corrigée 1989
- Allal, L., *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel & Paris, 1993
- Bloom, B.S., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan, 1979
- Bulletin de l'Admee-Europe*, Mesure et évaluation en éducation, 20, n°1, 1997
- Cardinet, J., *Evaluation et mesure*, Bruxelles, De Boeck, 1986
- Cardinet, J., *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck, 1986
- Cardinet, J., *Evaluer sans juger*, IRDP, Recherches 88.109, Neuchâtel, 1988
- Grégoire, J. (éd.), *Evaluer les apprentissages, les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck, 1996
- Lamihi, A., *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'Ecole de Gennevilliers*, Vauchrétien, Ivan Davy éd., 1994
- Marc, P., L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise ?, in : *Vous avez dit... pédagogie*, n° 44, Université de Neuchâtel, 1996
- Marc, P., Quelle évolution pour l'école neuchâteloise au XXI^{ème} siècle ? Amorces de réflexions in : *Vous avez dit... pédagogies*, n° 50, Université de Neuchâtel, 1998
- Passeron, J.-Cl., Les contrôles invisibles : pédagogie et sélection, in *Encyclopaedia Universalis*, 1997
- Perrenoud, Ph., *Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques*, Genève, SRS & FAPSE, 1992
- Perrenoud, Ph., *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation de l'apprentissage*, De Boeck & Larcier, 1998
- Scriven, M., The Methodology of Evaluation, in Stake, R. (dir.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967