

L'évaluation au service des apprentissages : réflexion sur quelques obstacle

Abdelaziz Dadi
Inspecteur pédagogique
délégation de Taza

Préambule

Les travaux de Pierron (1881- 1964) sur la docimologie¹ ont été les premiers à poser les assises théoriques et épistémologiques qui vont permettre à l'évaluation, à travers toutes ses acceptions et dans tous ses états, d'explorer de nombreuses perspectives et d'acquérir le statut de discipline scientifique autonome. Trois facteurs vont être déterminants dans ce sens :

1- la taxonomie de Bloom : les travaux de Bloom² sur le domaine cognitif ont engendré un modèle pédagogique qui permet de décrire, en les hiérarchisant, certains comportements liés à l'acquisition des savoirs qu'il est facile de répertorier et d'évaluer.

2- la pédagogie par objectifs (PPO) : opérant comme le cadre méthodologique de l'application de l'approche béhavioriste, la PPO a eu le privilège d'introduire dans le domaine pédagogique d'un côté la notion d'objectif d'apprentissage³ qui est liée inextricablement à l'action d'évaluation, de l'autre le concept d'évaluation formative.

3- les recherches sur le constructivisme⁴ : les données obtenues sur les intelligences plurielles, sur les théories d'apprentissage et sur la capacité d'auto-apprendre ont réhabilité le rôle de l'apprentissage et la notion de centration de l'évaluation (et l'auto-évaluation) non seulement sur les savoirs mais aussi sur les potentialités personnelles des apprenants.

-
- 1- «Henri Pierron a proposé ce terme (étymologiquement «science des examens») pour désigner la discipline scientifique analysant le fonctionnement des examens et de l'évaluation scolaire» in Dictionnaire *encyclopédique de l'éducation et de la formation*, coll. «Réf.», éd. Nathan, 1994, p.266.
 - 2- In V. et G. De Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris, 1984.
 - 3- «aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation» Louis Porcher, in «note sur l'évaluation», Langue française, n°36, p.111.
 - 4- Surtout les travaux des pionniers : Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) et Bruner (1915-..).

Il s'en est suivi un mouvement intense de publications ayant pour sujet l'évaluation dans tous ses états, élargissant ses champs d'investigation et ouvrant de nouvelles pistes de réflexion. Astolfi, à ce niveau, précise que *«si, apparemment, il y a toujours à dire, c'est qu'il s'agit d'un de ces thèmes complexes (ce qui ne veut pas seulement dire compliqué), pour lesquels plusieurs points de vue d'apparence contradictoires doivent, d'une manière ou d'une autre, coexister et s'imbriquer. Chaque point de vue défendu, chaque outil construit, en oublie ou en minore nécessairement d'autres, lesquels reviennent au premier plan dans les publications suivantes»*⁵. Toutefois, cette complexité et cette richesse avérées au niveau de la recherche fondamentale et appliquée n'ont pas toujours favorisé une implémentation équilibrée et pertinente de l'évaluation dans la culture pédagogique et dans les pratiques de classe.

Dans le contexte marocain, les applications de ces approches, dans leur version originale, passent à priori directement des «laboratoires» au praticien. Il n'y a pas à fortiori d'actions intermédiaires (formations, recherche appliquée, cellules de réflexion, ...) à la hauteur des nouveautés dans ce domaine⁶. Aussi, bien que les efforts déployés soient remarquables, les pratiques, dans leur globalité, n'ont-elles été soucieuses que de concilier des traditions qui assimilaient largement l'évaluation à la notation et au jugement et les données issues des approches et des théories nouvelles. Le praticien, dans cette situation non moins ambiguë et arbitraire, livré à lui-même dans la plupart des cas, se fie à son empirisme qui, s'il pouvait donner une satisfaction partielle et surtout personnelle, engendre de nouveaux défis et de nouvelles contraintes (discours approximatifs, utilisation d'outils hybrides, centration sur le cognitif...). Il en résulte, dans la plupart des cas, une pratique évaluative décontextualisée et incohérente qui ne permettrait pas de faire profiter les apprenants. Dans la présente réflexion, nous allons donc essayer d'interroger trois hypothèses susceptibles de fournir des explications à l'état actuel de l'évaluation qui, conçue initialement comme une partie des solutions à apporter aux difficultés des apprentissages, est en passe de devenir une partie du problème. Il s'agit :

1. d'une carence de communication pédagogique et évaluative.
2. des inconvénients d'une planification «bancale».
3. de la négligence des enjeux de l'évaluation.

5- Astolfi, J-P., «le complexe de l'évaluation» in Cahiers pédagogiques, (numéro hors série sur l'évaluation), 1991, p.5.

6- A cause de certaines contraintes, les réunions pédagogiques organisées à cet effet ne dépassent pas généralement le stade de l'information.

L'analyse de cette problématique se heurte à deux difficultés méthodologiques : l'une a trait à l'absence d'un corpus mis à la disposition des chercheurs, l'autre au manque d'une typologie des différents discours pédagogiques concernant l'évaluation. Une telle entreprise n'est pas, en tout cas, l'objet de cette réflexion qui se limitera, par ailleurs, à l'examen des trois hypothèses susmentionnées à partir de situations observées et d'informations extraites des différents rapports⁷ relatifs à cette question.

1. La communication pédagogique et évaluative

Nous essayerons, à ce niveau, d'examiner les discours évaluatifs formels et informels, en examinant, pour les premiers, les différentes manifestations communicatives dans les tests, les devoirs, les épreuves, ... et un constat-topos (la baisse du niveau) pour les seconds.

Chaque situation d'évaluation, dans un contexte formel, qui respecte les référentiels institutionnel, pédagogique et didactique, se présente comme une situation de communication⁸. Il s'agit à ce niveau de voir comment s'opère cette interaction dans le contexte marocain entre l'évaluateur et l'évalué, l'évaluateur et les autres partenaires (parents, institution...). Les discours évaluatifs liés à ces situations prennent plusieurs formes⁹ et permettent, quand ils sont gérés d'une manière efficiente, d'améliorer les apprentissages et d'optimiser les indicateurs de réussite. Ils sont structurés au sein d'un dispositif d'évaluation cohérent et finalisé allant de la conception de l'évaluation (élaboration des consignes et des critères) passant par la correction et l'appréciation (annotations, code de correction, remarques) et débouchant sur le compte rendu (correction, régulation, remédiation).

La réussite d'une communication dépend de la maîtrise de ses stratégies et de la bonne gestion de ses paramètres. Dans le domaine de l'évaluation, il faut y joindre d'autres qualités aussi bien psychopédagogiques que méthodologiques (la précision, la clarté, le bon sens, la pertinence...). C'est une opération qui s'adresse respectivement à l'apprenant, aux parents et à la société. Dans cette optique, l'évaluation, telle qu'elle est pratiquée, n'est que partiellement performante et connaît des dysfonctionnements pédagogiques et docimologiques qui réduisent son

7- Notamment ceux relatifs à l'évaluation adressés périodiquement à la coordination de l'inspection régionale selon la note ministérielle 142/2007 et ceux élaborés par les conseils d'enseignement.

8- Barlow, M., L'évaluation scolaire, décoder son langage, éd. Chronique sociale, Lyon, 1992.

9- Annotations, code de correction, élaboration des consignes et des critères, ...

rôle formateur et interactif. En effet, *«les discours apparaissent [dans cette forme de communication] sous des formes fortement normatives, que ce soit la consigne émise par l'évaluateur, la réponse-devoir de l'apprenant évaluataire dans la quelle l'interaction n'est pas lisible sous la forme d'une adresse directe à l'évaluateur, ou les énoncés correctifs portés en marge et les énoncés d'accompagnement de la note, formes brèves et fléchages sémiotiques codés. Tout cela entre dans un rituel discursif, un objet fermé où l'innovation (absence d'énoncé d'accompagnement par ex.) paraît difficile»*¹⁰. Cette interaction fragmentaire, cette communication perturbée se traduit dans la gestion du dispositif d'évaluation tel qu'elle est adoptée par :

- des consignes incomplètes contenant rarement des critères d'évaluation qui établissent une sorte de contrat qui permet à l'apprenant de structurer son travail et à l'enseignant d'évaluer objectivement.
- Des annotations souvent formulées sous forme descriptive et ponctuelle qui informent certes sur le constat d'un échec exprimé par l'emploi du mode indicatif et des verbes d'état et couronné par des jugements de valeur (bon devoir, devoir nul...), mais qui ne fournit pas de balises dont pourrait se servir l'évalué pour combler des lacunes.
- Un code de correction polysémique qui, au lieu de communiquer une piste de réflexion, désoriente souvent les apprenants face à la multiplicité des signes et des symboles pour une même erreur¹¹.
- Un compte rendu rigide qui corrige les items aux dépens des erreurs, qui est linéaire au lieu d'être ciblé, qui est centré sur le cognitif sans viser la construction des compétences et l'amélioration des apprentissages.
- Des appréciations normatives qui, sans établir un dialogue fructueux entre l'enseignant et l'apprenant, creusent davantage le fossé de l'incompréhension et créent des situations d'évaluation sans véritables enjeux communicatifs.

Sur un autre plan, évaluer est un acte humain. Cet acte est régi par des variables tantôt incontrôlables¹² tantôt incontrôlées¹³ et est, pour cela, problématique. Il l'est

10- Chardenet, P. «De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer : analyser des discours» in Evaluation et certifications en langue étrangère, le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette, août-septembre 1993.

11- Le signe «L.» par exemple est décodé différemment par les élèves d'une même classe : faute de langue, faute de lexique, mauvaise lisibilité, ...

12- Voir les effets pervers de l'évaluation, in., L'évaluation, Tagliante, C, clé internationale, 1991, pp. 27/28.

13- Outils méthodologiques et docimologiques utiles à l'élaboration des évaluations, op. cit. pp. 28/29/30/31.

encore davantage quand il ne jouit pas de garanties scientifiques et pédagogiques qui encadrent sa mise en œuvre. Cela s'applique à un cas d'évaluation informelle qui est en passe d'acquiescer le statut de vérité générale, admise par une grande majorité des acteurs pédagogiques. Il s'agit du topos «la baisse du niveau». L'examen de cette formule laconique, qui s'appuie sur une comparaison à l'état brut, fait apparaître les dysfonctionnements pédagogiques, méthodologiques et docimologiques suivants :

- Ce constat ne s'appuie sur aucun modèle évaluatif structuré et reconnu, mais uniquement sur des observations empiriques et sur des attitudes subjectives qui ne prennent pas en considération les transformations profondes qu'a connues le système éducatif marocain qui, de système à connaissances scolaires, s'est métamorphosé en un autre à connaissances pluridimensionnelles et polyvalentes.
- Ce constat ne prend pas en compte l'évolution des curricula et les conditions générales de l'enseignement/apprentissage qui faisaient de l'école d'«autrefois» la seule source du savoir, rôle qu'elle partage actuellement, dans une relation conflictuelle permanente, avec d'autres média aussi forts et influents.
- Les savoirs dispensés par l'école d'«autrefois», bien que scolaires et limités dans leur globalité, pouvaient, sans grandes difficultés, relever certains défis (fonctionnarisation, promotion, mobilité sociale, ...) pour des raisons purement socio-économiques propres au contexte de l'époque, mais qui sont aujourd'hui beaucoup plus complexes et exigeantes et il ne s'agit nullement de raisons pédagogiques ou cognitives.
- Le constat n'adopte aucune méthode contrastive, scientifiquement prouvée et méthodologiquement fiable puisque aucun cumul de données relatives aux performances des années passées n'est disponible¹⁴.

Il en résulte d'une part un blocage communicatif au sein d'une opération vouée à l'échange, au dialogue et à l'interaction, et d'autre part la prédominance de clichés évaluatifs qui cacheraient les vrais problèmes et, partant, dévieraient toute action réparatrice.

14- A part l'évaluation des acquis fondamentaux des élèves entreprise par le conseil supérieur de l'enseignement (CSE) (rapport thématique PNEA 2009 sur les résultats du programme national d'évaluation des acquis 2008), ce n'est que ces deux dernières années que le ministère procède à des évaluations de grande envergure des acquis des élèves (25% des établissements en 2009 et 50% en 2010) cf. note ministérielle n°135 du 26 juillet 2010.

2. Une planification qui manque de rigueur

Le deuxième obstacle se situe au niveau de la planification des différentes opérations évaluatives dans ses dimensions institutionnelle et pédagogique. N'importe quel dispositif d'évaluation, aussi rigoureux et structuré soit-il, ne peut introduire une culture d'évaluation dans les pratiques pédagogiques sans une planification qui allie les variables psychologiques (rassurer l'évaluataire, conditions affectives favorables...) aux enjeux pédagogiques et socioculturels (rassurer les parents et l'institution, évaluer pour former...).

La gestion de l'évaluation, ainsi que le dispositif d'évaluation tel qu'il est adopté, sont menacés par une « planification » discontinuée et ponctuelle qui semble ne pas cadrer avec les autres composantes du curriculum, les programmes, les méthodes et les objectifs en l'occurrence. Il est à signaler que les fondements théoriques et épistémologiques des curricula ne sont pas explicités¹⁵ d'une manière univoque et transparente, que les programmes scolaires, les manuels et les progressions sont plurielles, et que l'évaluation s'apparente à une opération séquentielle irrégulière et obligatoire. Celle-ci est sans effets pédagogiques notoires, puisque elle ne permet pas de percevoir une amélioration considérable des apprentissages, une régulation perceptible des pratiques et une remédiation solide aux anomalies¹⁶. Nonobstant, l'initiative de l'institution d'organiser et de réglementer l'évaluation via des orientations pédagogiques et des notes ministérielles¹⁷ - initiative qui n'a pas été relayée suffisamment par les conseils d'enseignement et les conseils pédagogiques - apparaît comme une greffe¹⁸ qui connaît des destins différents çà et là. Au niveau pédagogique, la situation n'est pas moins critique. Dans le sillage des traditions locales, faute de rigueur documentaire, l'évaluation, largement assimilée à des devoirs notés qu'il est impératif de restituer à l'administration est exécutée, institutionnellement parlant, comme un devoir à accomplir périodiquement sans tenir compte de la logique des apprentissages. Il y a, en effet, incompatibilité entre le temps de l'enseignement/

15- Les choix pédagogiques n'ont pas été suffisamment clarifiés. Une entrée par compétences est certes adoptée, mais il n'est pas montré si c'est un dépassement de la PPO (en vigueur jusque là) ou c'est une propédeutique à la pédagogie de l'intégration. Voir pour le curriculum du français, Livre Blanc, révision des curricula, 2001.

16- Le constat d'échec peut-il être expliqué uniquement par le mauvais résultat et les apprentissages défaillants ou aussi par la mauvaise gestion de l'évaluation ?

17- La note ministérielle commune n° 142/2007 et pour chaque matière une note spécifique.

18- Engendrée probablement par le décalage entre l'instauration des curricula, des programmes et des progressions à partir de 2000 régis par un dispositif antérieur d'évaluation (conception des apprentissages en unités) et l'introduction tardive de l'évaluation en vigueur en 2007 (conception des apprentissages en séquences et en modules).

apprentissage et le temps de l'évaluation¹⁹. Des incidences négatives s'ensuivent, par ailleurs, au niveau psychopédagogique (hantise permanente de la note) et didactique (soutien insuffisant, régulation trébuchante...).

Dans l'état actuel des choses, les pratiques évaluatives sont caractérisées premièrement par la programmation des devoirs à intervalles rapprochés faute de temps²⁰, deuxièmement par le sacrifice des moments du soutien intégré et de mise à niveau étouffées par de nouvelles séquences d'apprentissage, troisièmement par la négligence de l'évaluation formative au profit de savoirs quantitatifs, quatrièmement par une exploitation superficielle des résultats des apprenants au sein du projet d'établissement (soutien externe, sessions de réhabilitation, remédiation...).

Deux grandes conséquences se dégagent de cette situation mi-figue mi-raisin, à savoir :

- le contrôle continu, qui est la forme la plus dominante de l'évaluation telle qu'elle est pratiquée, renforce la pression psychologique sur les apprenants et la phobie des examens alors qu'il a pour mission fondamentale de les atténuer.
- L'installation d'une culture qui sépare la logique de l'évaluation de celle des apprentissages.

3. Des enjeux mal maîtrisés

Pour comprendre ce troisième obstacle, il est essentiel d'interroger les représentations que se font les différents partenaires (élèves, enseignants, parents...) des fonctions de l'évaluation. Ces fonctions sont de deux types, qu'il s'agisse de l'évaluation formative ou certificative.

L'évaluation formative remplit trois fonctions essentielles :

- Une fonction psychologique dans la mesure où cette forme d'évaluation, n'ayant pas d'incidence morale ou certificative, rassure l'apprenant en lui donnant l'occasion de prendre en charge ses apprentissages, de participer à son parcours de formation selon son propre rythme et ses moyens personnels.

19- Voir note supra.

20- A cause des programmes surchargés, du temps pédagogiquement mort, vacances «précoces» pour les élèves,

- Une fonction didactique puisque l'évaluation formative, qui préconise l'auto-évaluation et la co-évaluation, provoque chez l'élève une prise de conscience de ses potentialités et de ses difficultés.
- Une fonction pédagogique qui couronne les deux autres en créant un climat de confiance favorable à l'échange et à l'enseignement/apprentissage.

L'évaluation sommative et certificative remplit, quant à elle, les deux fonctions suivantes :

- socioculturelle en ce sens que l'évaluation informe sur les performances et les compétences des élèves à la lumière desquelles sont octroyés les diplômes, sont orientés les élèves... ;
- institutionnelles dans la mesure où l'ensemble des résultats obtenus provoque telle ou telle décision administrative ou pédagogique (réformes, textes législatifs, documents d'accompagnement...).

Néanmoins, ces fonctions sont généralement altérées par les contraintes du contexte et l'interférence des intérêts. Les représentations qui les encadrent depuis quelques années semblent s'inspirer des valeurs de la société de consommation et véhiculées par la mondialisation, uniquement dans leur facette négative et destructrice. Utilitaires sans être pragmatiques, arrivistes sans être ambitieuses, hâtives sans être formatrices, ces représentations privilégient le résultat, la qualité et la réussite, obtenus à un moindre effort. Si le phénomène n'est pas généralisé, il n'en demeure pas moins qu'il est en train de prendre des proportions inquiétantes puisqu'il donne naissance à beaucoup de valeurs et de comportements anti-pédagogiques et anti-citoyens, notamment : la fraude lors des examens, les heures supplémentaires non réglementées, la violence contre les enseignants, la démission des parents, la non garantie de l'égalité des chances, un encadrement faible, la fragilité des personnalités, la dévalorisation des diplômes...

Conclusion

L'évaluation est un sujet intarissable. Il ouvre, de par sa complexité et ses enjeux, des voies de recherche souvent inédites. Il permet de confronter les données des théories aux réalités pédagogiques changeantes et complexes. Dans cet article, nous avons essayé d'analyser un certain nombre de facteurs pédagogiques et institutionnels qui semblent entraver le développement d'une pratique évaluative fructueuse dans notre système éducatif. Notre but est de faire prendre conscience des vertus d'une bonne gestion de l'évaluation et des dérives

liées à certaines pratiques évaluatives inadaptées. L'ensemble devant déboucher sur l'amélioration des prestations des apprenants. Nous sommes convaincu que pour dépasser l'état actuel de notre évaluation scolaire qui, malgré les efforts déployés par les uns et les autres, n'apparaît pas totalement satisfaisant, il est fondamental d'œuvrer à l'installation d'une culture qui ferait de l'évaluation un comportement spontané chez tout le personnel du ministère de l'éducation nationale, et ce :

- en se mobilisant pour faire réussir l'application de la pédagogie de l'intégration, à travers une version fiable, productive et fluide, puisqu'elle a le mérite de proposer un dispositif complet et interdépendant dont l'évaluation et le soutien ;
- en réhabilitant le rôle communicatif et psychopédagogique de l'évaluation ;
- en réhabilitant le rôle des conseils des établissements (conseil d'enseignement, conseil pédagogique) dans les domaines de la planification et du suivi des différentes opérations relatives aux activités évaluatives ;
- en faisant profiter tout le personnel de l'éducation nationale, staff administratif y compris, de sessions intensifiées de formation continue portant sur des expériences évaluatives et dont les objectifs seraient pluridimensionnels (évaluation pédagogique, administrative...) ;
- en sensibilisant les partenaires de l'école au rôle de l'évaluation dans la réussite de l'enseignement/apprentissage et, partant, dans la réussite du système éducatif et de l'école marocaine.