

L'évaluation en milieu scolaire : quelques difficultés et problèmes

- Difficulté à expliciter ce que veut dire « évaluer ».

Exemples de définitions possibles :

« Évaluer, c'est examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères correspondant à un objectif fixé, en vue de prendre une décision ».

« Évaluer, c'est expliciter un écart entre une réalité (ou une réalisation) et un attendu, ou un modèle de référence le plus précis possible ».

- Polysémie du mot « évaluation ».

Il désigne aussi bien une « épreuve » (le plus souvent orale ou écrite ; « je vous donne une évaluation »), une production d'élèves (« je vous rends vos évaluations »), l'acte d'évaluer (« extraire la valeur de »), et le résultat de cet acte (« évaluation chiffrée », « grille d'évaluation »...).

- Pour certains, restriction du sens du mot « évaluation » à l'évaluation terminale (celle qui certifie).

Les évaluations « terminales » en question sont aussi nommées « sommatives », ou « certificatives », ou « validantes ». Elles attestent l'acquisition ou la maîtrise (plus ou moins partielle) des compétences des élèves, après leur apprentissage. Ce sont celles « qui comptent » pour l'avenir de l'élève (décisions du conseil de classe, réussite à un examen...).

Mais au sens large, l'évaluation est une composante indissociable de l'apprentissage (l'élève a besoin d'évaluer régulièrement ce qu'il fait). Il est donc normal de mettre en place des évaluations (dites « formatives ») tout au long de l'apprentissage ; elles sont importantes pour renseigner l'élève (et le professeur), mais elles ne devraient pas avoir un caractère de « jugement définitif ».

Dans l'idéal, c'est l'élève qui devrait s'évaluer de façon autonome, mais c'est en général trop difficile pour lui ; d'où un des rôles fondamentaux d'un enseignant : aider les élèves à évaluer leurs acquis ou leurs acquisitions.

- Pour certains, restriction du sens du mot « évaluation » à « notation ».

Il est vrai que la note fait encore largement partie de la culture scolaire (surtout dans le 2nd degré).

Il y a d'autres moyens de communiquer les résultats d'une évaluation ; en particulier au moyen de phrases (« appréciations ») et de codages par items (ce qu'on appelle souvent « évaluation par compétences »).

- Manque d'explicitation, parfois, du but d'une évaluation, de sa fonction.

Il est important de savoir sur quel type de décision débouche une démarche d'évaluation. On peut en effet évaluer pour attester la maîtrise de connaissances ou de compétences (passage en classe supérieure, attribution d'un certificat ou d'un diplôme...), pour sélectionner (concours...), pour ordonner, hiérarchiser (compétitions...), pour décider d'une orientation, pour diagnostiquer (connaître l'état initial des savoirs d'une classe, par exemple).

Mais aussi (et surtout) pour mesurer l'efficacité de son travail, faire un point, en vue de préparer la suite et d'effectuer d'éventuelles « corrections de trajectoire » ; cette dernière fonction concerne aussi bien l'élève que l'enseignant.

- Confusion entre l'évaluation (au sens d'épreuve) et sa fonction.

Une même épreuve (un contrôle écrit classique, par exemple) a le plus souvent deux fonctions : certificative (elle « compte » pour le conseil de classe, pour l'orientation...) et formative (le professeur écrit ses annotations sur les copies, le contrôle est « corrigé » en classe, etc.).

- Malentendus possibles sur ce qu'on évalue (quel complément d'objet direct peut avoir le verbe « évaluer » ?).

On dit souvent qu'on évalue des élèves, des enseignants... ; mais que veut dire « évaluer une personne » ? On évalue plutôt leurs acquis, savoirs, connaissances, compétences, capacités, savoir-faire, attitudes, savoir-être...

En fait, on évalue en général des productions, des performances, des travaux, des actes..., par rapport à des « modèles » ou des normes. En tous cas, on n'évalue qu'à partir de choses observables ou mesurables ; par exemple, on n'évalue pas des raisonnements, mais des traces de raisonnement (orales, ou écrites).

N.B. : une production d'élève ne reflète pas toujours une capacité (« être capable de... ») : cela dépend notamment de la condition physique (fatigue...), de la motivation (pas envie de répondre à telle question ou de faire tel exercice...), de la triche éventuelle (copie sur le voisin...), ou (plus subtilement) de la situation d'évaluation qui peut empêcher d'évaluer ce qu'on veut (en mettant l'élève en difficulté sur un point particulier, par exemple la rédaction).

On peut aussi évaluer des efforts, des progrès, des comportements, mais également des séances ou des séquences d'enseignement...

Plus généralement, on peut évaluer un projet, un programme, un dispositif d'aide, une formation, un enseignement, voire un système d'enseignement... ; ou une méthode, une technique, un matériel... ; chaque fois, on évalue en fait l'atteinte des objectifs sous-jacents.

- Mélange des objets d'évaluation.

Il est parfois difficile, pour un professeur, de s'abstraire des opinions qu'il a sur les élèves, et notamment sur ceux qui le gênent (les « perturbateurs ») ou ceux qui ne travaillent pas assez. En évaluant le niveau d'acquisition d'une compétence chez un élève, il risque donc d'évaluer en même temps ses efforts ou son comportement (tendance à surévaluer un élève « sage et travailleur », ou à sous-évaluer un élève « pénible » ou considéré comme « flemmard »).

Ce mélange se traduit concrètement lorsque, par exemple, on « enlève des points » pour un travail rendu en retard, ou on « met un zéro » pour un devoir non rendu (ce qui d'ailleurs proscrit par les instructions officielles récentes), surtout si ce 0 compte dans la moyenne au même titre que les autres notes...

Une solution simple consiste à évaluer séparément le travail (les efforts), les productions, et les comportements.

- Difficulté à choisir ce qu'on va évaluer...

On ne peut en effet pas évaluer l'acquisition, chez les élèves, de toutes les connaissances et les compétences requises, ce serait fastidieux. On se contente donc de « l'essentiel », mais est-il le même pour tous les professeurs ?

- Caractère définitif des évaluations « terminales ».

Une évaluation n'est qu'une photo, à un moment donné, dans un contexte donné ; or les apprentissages sont en évolution constante. Dans le système scolaire actuel, on n'a en général pas assez de temps pour évaluer régulièrement toutes les compétences, et on ne laisse donc pas de « seconde chance » aux élèves, en ce qui concerne les évaluations certificatives (celles « qui comptent » pour les décisions du conseil de classe, ou pour le « contrôle continu » en vue d'un examen).

- Difficulté d'une critérisation efficace

Dès qu'une compétence à évaluer est un peu complexe, qu'elle n'est pas simplement « mesurable », il est difficile de formuler et de fixer des critères de réussite suffisamment « opératoires », basés sur des indicateurs observables. En outre, c'est relativement fastidieux, et cela ne fait pas vraiment partie de la « culture professionnelle » dans le système scolaire (à part en LP, on trouve peu de « référentiels » précis). On évalue trop souvent « au jugé »...

Cela concerne en particulier le raisonnement (auquel on n'a pas accès, puisqu'il s'effectue dans le cerveau), l'expression langagière (orale ou écrite), l'esprit critique, la créativité, l'expression artistique, le comportement social, etc.

On peut estimer que cette difficulté à évaluer les compétences complexes renforce la tendance à privilégier ce qui est « facile » à évaluer (connaissances, savoir-faire « technicistes »...).

- Subjectivité de l'évaluation.

La subjectivité de la notation chiffrée est prouvée depuis longtemps par les études de docimologie (expériences de multi-correction d'une même production).

Mais plus généralement, sauf pour les savoir-faire « simples », il est difficile de déterminer une valeur « intrinsèque », « incontestable », à une production ; et cela même si des critères ont été explicités (il reste toujours une marge d'interprétation).

Celui qui évalue est alors amené à faire des choix (plus ou moins consciemment) et est donc forcément subjectif dans son « jugement ». Cela se traduit souvent, pour « l'évalué », par de l'incompréhension, de la déception (voire de la démotivation), du ressentiment, ou un sentiment d'injustice.

Le caractère subjectif de l'évaluation se traduit aussi par les choix que fait l'enseignant quant au contenu des épreuves (difficulté des exercices, formulation des consignes...), quant au temps qu'il laisse aux élèves, etc.

On sait aussi que la correction des copies, par exemple, est rarement « équitable » (l'ordre de correction a une influence, la première copie est relativement déterminante, la fatigue du correcteur est variable, etc.).

- **Manque d'harmonisation des critères d'évaluation.**

La difficulté de disposer de critères d'évaluation efficaces a été soulignée plus haut.

Si l'on rajoute à cela l'inévitable subjectivité évoquée ci-dessus, on comprend la nécessité d'une harmonisation entre professeurs (d'un même niveau de classe, par exemple), si on vise une évaluation « la plus juste possible ». Mais cela prend beaucoup de temps (compte tenu du nombre de compétences à évaluer), et le travail en équipes des enseignants est actuellement trop peu effectif.

- **Difficulté à prendre des décisions binaires.**

Il n'y a pas de « loi universelle » qui fixe un seuil à partir duquel une compétence est censée être acquise ou maîtrisée... Une croix dans la case « acquis » signifie donc plutôt « estimé suffisamment acquis à la date d'aujourd'hui ».

Dans la pratique, lorsqu'il faut indiquer si une compétence est « acquise » ou non (dans les « livrets d'évaluation », notamment), ou lorsqu'est en jeu une orientation ou l'attribution d'un diplôme, la décision (souvent lourde de conséquences) n'est pas évidente, surtout s'il y a des désaccords au sein d'un conseil de classe ou au sein d'un jury d'examen. Cela s'explique par la subjectivité évoquée ci-dessus, mais aussi, souvent, par une insuffisance de critérisation.

- **Crainte des évaluations.**

De la part des élèves (ou des professeurs, s'il s'agit d'inspections, par exemple), qui, souvent, « n'aiment pas » les évaluations, les contrôles... En fait, c'est plutôt le « jugement » qu'ils craignent, ou, pour certains, l'échec (et la « publicité » faite à cet échec) et ses conséquences (sur le passage en classe supérieure, notamment).

Ajoutons que les évaluations sont parfois utilisées comme des punitions (« si vous continuez à bavarder, je vous donne une interro écrite »...).

Par ailleurs, on oublie souvent de mettre en avant les réussites des élèves, avant de souligner les « ratés » éventuels... Et on a tendance, quelle que soit la classe et son niveau, à vouloir que les résultats des évaluations reflètent une « courbe en cloche », alors qu'on devrait viser une « courbe en J »... Ce manque de valorisation affecte la motivation d'un certain nombre d'élèves.

En tous cas, l'effet psychologique des évaluations n'est pas négligeable, et pour certains élèves, abonnés aux évaluations négatives (ou aux « mauvaises notes »), il est dévastateur (et peut mener au « décrochage scolaire »).

Les évaluations dites formatives ne devraient pas, en théorie, générer cette crainte, si on arrive à faire comprendre aux élèves qu'elles sont une aide, et non pas un jugement, ni une sanction au sens négatif (car le mot « sanction » a aussi un sens positif : on dit bien qu'un diplôme est la sanction d'une scolarité...).

- **Problème de la « double casquette » de l'enseignant.**

Un enseignant est d'abord un « formateur », qui « fait apprendre », c'est-à-dire qui met en place des situations et des conditions optimales pour favoriser les apprentissages prescrits par les programmes ; dans ce cadre, il organise des évaluations à visée formative, qui aident les élèves à savoir « où ils en sont » sur le chemin de l'apprentissage.

Mais c'est aussi un « expert » qui est chargé d'attester (il engage sa responsabilité) les acquis des élèves ; pour cela, il organise des évaluations à visée certificative, dont les résultats sont transmis aux élèves (et à leurs parents), mais aussi aux instances chargées de prendre des décisions institutionnelles (conseil de classe, jurys...).

Il est donc à la fois juge et partie... En effet, à part pour certaines épreuves d'examen corrigées anonymement, les élèves sont totalement dépendants de ses évaluations (et donc de sa subjectivité).

On sous-estime souvent les effets de cette « double casquette ». Est-on sûr, par exemple, que les élèves osent toujours dire ce qu'ils pensent, au risque de « dire des bêtises », ou de déplaire au professeur, ce qui pourrait leur être préjudiciable plus tard, étant donné le pouvoir que celui-ci a sur leur avenir ?

On pourrait imaginer un système scolaire dans lequel les professeurs seraient complètement déchargés des évaluations certificatives (qui seraient mises en œuvre par une institution indépendante). Cela changerait probablement un certain nombre de choses...

- **Tromperie des notes**

La notation chiffrée, tradition bien établie en France, cumule divers inconvénients : elle traduit trop sèchement une évaluation et elle donne trop peu d'indications sur ce qui est acquis ou pas...

Mais, plus insidieusement, elle donne l'impression trompeuse d'être rigoureuse (puisque c'est un nombre, parfois précisé au demi-point sur 20, c'est-à-dire à 2,5%), alors qu'elle est très peu fiable (à cause de l'importante subjectivité de l'évaluation) ; de plus elle permet diverses opérations qui peuvent être considérées comme des non-sens : l'addition (que signifie ajouter des connaissances ou des compétences différentes ?) et la fameuse moyenne (pourquoi des compétences se compenseraient-elles entre elles ?)...

Et, surtout, elle traduit sur un axe (une seule dimension) l'évaluation de compétences complexes (donc multidimensionnelles), ce qui est un appauvrissement non négligeable ; en outre elle renforce l'aspect « hiérarchisation » de l'évaluation (qui permettait jadis le « classement scolaire ») et tend à faire croire que si deux élèves sont différents, alors l'un est forcément mieux que l'autre...

- **Polysémie du mot « correction »**

Théoriquement, c'est l'élève qui corrige ses erreurs (ce qui suppose qu'il les repère et les comprend). Mais on dit aussi que le professeur corrige des copies, corrige un devoir ou un exercice... Et « correction » est parfois synonyme de « corrigé » (« M'sieur, doit-on recopier la correction ? »).

Sans parler de la correction au sens de punition (« telle équipe sportive a reçu une sévère correction ») ou de châtement corporel...

Corriger une copie a pour objectif d'aider l'élève, une fois qu'il a récupéré sa copie, à comprendre ses erreurs ; ce n'est pas forcément y écrire des « morceaux de corrigé »...

En classe, corriger un contrôle (ou un exercice, ou un devoir) a pour but d'aider les élèves à analyser leurs erreurs et à les corriger ; la « correction collective classique », pas toujours efficace, peut être plus ou moins partiellement remplacée par l'aide personnalisée apportée par le professeur qui circule dans la classe, par une « co-corrrection » entre voisins, ou par la mise à disposition d'un corrigé (complet ou partiel : par exemple uniquement les réponses) écrit au tableau, ou sur des feuilles qui circulent.

- **Utopie de l'« auto-évaluation » ?**

Bien sûr, les élèves (surtout les plus jeunes) ne sont pas vraiment capables d'évaluer le degré de maîtrise de leurs compétences, car ils manquent de recul sur les savoirs. Un des rôles des enseignants est cependant de les y aider (et, de façon plus générale, de les accompagner dans l'acquisition de leur autonomie). Mais, dans cette optique, il semble insuffisant d'en rester à la seule communication de l'évaluation professorale.

Il semble utile de leur apprendre à préparer les contrôles, ce qui les incite notamment à réfléchir sur les liens entre les compétences évaluées et les tâches effectuées au cours du chapitre, et à se demander s'ils savent faire ce qui est important.

Mais impliquer davantage les élèves dans l'évaluation de leurs acquis suppose un travail spécifique, relativement chronophage, axé sur la communication des critères de réussite, leur explicitation contextualisée, et, surtout, leur appropriation progressive par les élèves...