

En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ?

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie
et de sciences de l'éducation
Université de Genève

En finir avec l'évaluation qui envahit tout, est-ce si simple ?

La note n'est pas une mesure exacte des compétences et elle ne donne que très peu d'information sur les acquis réels des élèves, parce que sa principale fonction est de situer dans une hiérarchie d'excellence (Perrenoud, 1995a). Est-il encore nécessaire d'en faire la démonstration ? La critique s'étend à toute forme d'évaluation comparative qui, plutôt que de cerner ce que maîtrise chacun, se demande s'il en sait plus ou moins que son voisin. Tous les mouvements pédagogiques, tous les chercheurs, tous les militants qui luttent contre l'échec scolaire, plaident pour une pédagogie différenciée fondée sur une évaluation formative (ou formatrice), qui aide l'élève à apprendre et le maître à enseigner. Pourquoi n'est-ce pas aussi simple ?

D'abord parce que la fabrication de hiérarchies d'excellence est un trait de notre culture que la compétition scolaire renforce, mais n'invente pas à elle seule. Dans le domaine des arts, des sports, des loisirs, de la consommation, de la séduction, de la politique et du travail, la compétition est omniprésente. Tous ceux qui croient avoir quelques chances de figurer parmi les meilleurs ou simplement d'être honorablement classés déploient des stratégies de placement et de distinction (Bourdieu, 1979). On voit mal comment l'école pourrait s'affranchir de ces jeux, qui participent, du moins pour les plus favorisés, du sel de la vie.

Dans son film « *L'Armée des ombres* », Melville met en scène des détenus placés

Dans un article qui doit paraître bientôt, Philippe Perrenoud identifie onze « vieux démons » de l'école, des idées ou des habitudes particulièrement tenaces dont il semble bien difficile de se défaire. Nous reproduisons ici la partie du texte qui porte sur l'évaluation envahissante et sur l'overdose.*

Dans le contexte de changement qui est le nôtre, il n'est pas inutile de se rappeler, comme le souligne l'auteur dans son introduction, que « La résistance au changement n'est ni inexplicable, ni déraisonnable et il est vain de chercher un bouc émissaire, car l'ambivalence traverse chacun de nous ; une partie des blocages nous renvoient à nos propres contradictions. Chacun de ces démons renaît constamment de ses cendres, parce que nous n'avons pas compris à quel point il est ancré dans nos modes de penser et de faire, ce qui change le moins vite et le plus douloureusement. »

* « Des idées positives pour l'école de demain » dans *Actes du colloque des cinquante ans des Cahiers pédagogiques*, Paris, Hachette, 2^e trimestre 1996.

dans le champ de tir des mitrailleuses allemandes et auxquels l'officier intime l'ordre de courir, suscitant chez chacun l'espoir vain, mais irréprouvable, de « sauver sa peau ». Le résistant incarné par Lino Ventura refuse d'abord ce jeu truqué et cruel, et reste immobile. Puis il craque et se met à son tour à courir. En moins dramatique, la compétition scolaire est assez semblable : comment ne pas courir lorsque tous les autres courent ? Rester sur place, n'est-ce pas la certitude d'être perdant, alors que ceux qui courent imaginent avoir une chance de s'en sortir ? Le piège scolaire (Berthelot, 1983) se referme sur chacun. Seule une concertation de tous pourrait changer les règles du jeu. Aussi longtemps qu'elles sont ce qu'elles sont, chacun a de bonnes raisons de courir, pour que le pire ne soit pas certain. Les parents qui osent aujourd'hui refuser la course aux diplômes font preuve d'une indépendance ou d'une marginalité peu communes... Le fait que les diplômés soient de moins en moins garants de la réussite sociale ou

même de l'emploi n'y change rien, car l'absence de diplôme est réputée vouer à coup sûr au chômage et à la galère. Cette course surdétermine toutes les pédagogies. Si l'école renonçait aux classements, les élèves et les parents en demanderaient, tôt ou tard. Peut-être s'en passeraient-ils durant les premières années de scolarité, mais aux approches du secondaire, lorsque les choses sérieuses s'annoncent, la pression deviendrait très forte : de l'école, on attend des **atouts** dans une compétition que l'institution scolaire ne peut abolir, qui se développe à ses portes, sur le marché du travail ou à l'entrée des universités, quand l'évaluation scolaire n'a pas déjà fabriqué de premières hiérarchies.

Ces valeurs sont partagées par une partie des enseignants et des responsables scolaires. Aux convictions idéologiques d'un certain nombre, s'ajoutent les intérêts plus pragmatiques d'une majorité de professeurs. Chevallard (1986) a montré com-

ment un enseignant du second degré pouvait se servir de la notation comme un cavalier de ses éperons, pour obtenir un travail scolaire régulier. Lorsqu'il y a relâchement de l'effort, l'évaluation est un message de mise en garde : « *Continuez de cette façon et l'échec vous attend !* ». Lorsque l'effort est suffisant, la notation se fait plus douce, jusqu'à la prochaine régulation... Plus subtilement, l'évaluation sert à maintenir les élèves sous pression. D'interrogations orales en épreuves écrites, l'année passe, sans qu'ils aient le temps de relever la tête et de se demander le sens de tout ce travail. De la sorte, le travail d'évaluation occupe facilement 30 % à 40 % du temps de classe, beaucoup trop en regard des apprentissages visés.

Pour une partie des professeurs, enfin, l'évaluation est plus qu'un instrument de régulation du travail scolaire ; c'est une façon de maintenir l'ordre, de « tenir » les élèves. Lorsqu'on en est réduit à la stratégie de la carotte et du bâton, les notes sont des récompenses et des sanctions irremplaçables. Avec les menaces de retenue, de punition ou d'exclusion, la menace de notes catastrophiques (donc d'un échec, d'un redoublement, d'une orientation défavorable) fait partie de l'arsenal répressif. Les enjeux sont différents. Les parents blâment leurs enfants s'ils sont grondés, punis, « collés ». Ils ne s'inquiètent vraiment que lorsque la répression fait baisser les moyennes : l'avenir paraît alors se jouer !

On reproche souvent aux élèves de « ne travailler que pour la note ». Peut-être est-ce la rançon d'une pédagogie dont la note est le seul véritable moteur, faute d'avoir su instaurer un rapport désintéressé au savoir et donner du sens au travail scolaire autrement que par la réussite qu'il promet, que les bonnes notes concrétisent. En finir avec l'évaluation qui envahit tout, ce n'est pas simple, parce que cela passe par une adhésion véritable et cohérente aux pédagogies actives et coopératives, aux démarches de projets, au travail sur le sens. L'omniprésence de la notation fait partie du métier d'élève tel qu'il est classiquement défini. Changer l'évaluation, c'est changer ce métier, le contrat didactique, la relation pédagogique, la gestion de classe, donc en fin de compte le métier d'enseignant (Perrenoud, 1995b). [...]

En finir avec l'overdose, est-ce si simple ?

Depuis le temps qu'on oppose les têtes bien faites aux têtes bien pleines, comment se fait-il que les programmes restent aussi chargés ? Le rapport scolaire au savoir est toujours aussi boulimique, avec une tendance nette à enseigner au niveau du lycée ce qu'on enseignait quelques décennies auparavant à l'université, donc de transférer au niveau du collège ce qui relevait du lycée et à celui de l'école primaire ce qui appartenait au collège. Pourquoi s'étonner alors des difficultés croissantes rencontrées par une partie des élèves ?

Toute lutte contre l'échec scolaire exige d'aller à l'essentiel, de dégager des « compétences-noyaux » dont la maîtrise devient le véritable enjeu de la formation. Sans doute n'est-il pas inutile de proposer à ceux qui en sont capables des apprentissages plus riches et diversifiés. Toutefois, la lutte contre l'échec scolaire dérape lorsque cet enrichissement devient (ou demeure) la norme commune et que les professeurs ne sont pas capables, ou ne se sentent pas le droit, d'établir des priorités. Lorsque tout est important, plus rien ne l'est. Courir tous les lièvres à la fois est la plus sûre manière de n'en attraper aucun. Pour suivre cette idée de bon sens, il faut s'auto-riser à choisir !

Pourquoi est-ce si difficile ? L'identité des professeurs du secondaire est d'abord disciplinaire. Une discipline forme un tout, chaque théorème, chaque loi, chaque modèle, chaque concept, chaque auteur y prend sa place. Une formation scientifique ou littéraire de très haut niveau, suivie de plusieurs années d'expérience de la recherche, de la critique ou de la création, amène sans doute à identifier les composantes nodales d'une science ou d'un savoir savant. Les professeurs ne sont ni assez formés dans leur discipline, ni assez expérimentés dans une pratique de production des savoirs, pour atteindre au détachement qui permet de dire : « *Tout n'est pas important* ». Ils perçoivent difficilement ce que Develay (1992) a appelé la « matrice disciplinaire », à partir de laquelle tout le reste s'organise. Il est alors tentant d'en « rajouter ». On sait que certains professeurs mettent leur point d'honneur à enseigner et évaluer beaucoup plus que ce que prévoient les textes, croyant sincèrement lutter contre la baisse du niveau...

Pour choisir, il faut non seulement une grande maîtrise théorique, mais une excellente formation pédagogique et didactique. Aussi longtemps que les professeurs ne savent pas vraiment comment leur discipline s'apprend (ils savent l'enseigner, ce qui est différent), on voit mal comment ils pourraient développer ce que Tardif (1992) appelle un enseignement **stratégique**, c'est-à-dire capable de discerner ce qui est vraiment décisif. Astolfi (1991) met en évidence l'alternance, dans une classe, entre des temps morts, où rien ne progresse, et des moments clés fugitifs :

- Il est frappant par exemple de constater, lorsqu'on analyse le décryptage d'une séquence didactique, à quel point alternent pour les élèves, des moments faciles et des moments difficiles. Pendant quinze ou vingt minutes, on leur demande de refaire, à titre d'exercice ou de révision (ou à titre de préparation de ce qui va suivre, sans qu'ils puissent encore en saisir la portée), des choses qu'ils savent déjà faire. Dans cette activité relativement mécanique, ils n'apprennent souvent pas grand-chose, même si l'entraînement n'est jamais inutile.
- Et puis, il suffit quelquefois d'une ou deux minutes d'inattention – voire d'un échange de gomme avec le voisin –, pour que tout à coup le *paysage conceptuel change*. Car c'est à ce moment que, sans qu'on s'y attende, est introduit l'élément notionnel clé du jour, et là, dans l'instant, tout devient rapide et nouveau. On n'apprenait rien parce que c'était trop facile, on risque de ne rien apprendre parce que, sans prévenir, c'est devenu trop difficile.
- Dans une autre recherche didactique récente, d'ailleurs encore en cours, on a pu mettre en évidence ce que j'appelle des *moments clés fugitifs*. C'est une expression volontairement paradoxale pour exprimer que lorsqu'on analyse des séquences de classe enregistrées, on est frappé par ces longueurs monotones et ces accélérations brutales. Pendant la première partie du cours, l'enseignant développe des préalables, prend la peine de raccrocher la leçon du jour à ce qui a déjà été fait auparavant (ce qui est évidemment tout à fait utile) ; et puis tout d'un coup, survient le moment clé fugitif où

tout s'engage et se télescope. Le plus étonnant, c'est qu'il n'est pas rare qu'à ce moment clé, la présentation didactique devienne moins systématique.

Ces observations confirment une relative difficulté des professeurs à discerner structures profondes et contenus superficiels, moments de développement du même thème et moments de restructuration du « paysage conceptuel ». Cela ne reflète pas une absence de maîtrise des contenus disciplinaires, mais une certaine méconnaissance de la façon dont les concepts et les savoirs se construisent dans la tête d'élèves de collège ou de lycée. L'overdose peut naître de cette méconnaissance, imputable pour partie au développement incomplet de la recherche en éducation, pour partie à l'indifférence de beaucoup de professeurs du second degré pour la didactique et la pédagogie.

L'overdose a cependant bien d'autres sources, ne serait-ce que le souci de bien faire, de « tout couvrir ». Souci partiellement intéressé, car il met à l'abri du reproche classique d'élèves ayant quitté la classe, de parents ou de collègues prétendant que telle notion ou telle partie du programme « n'ont jamais été abordées ». On ferait mieux de se demander pourquoi elles ont laissé si peu de traces, alors qu'elles ont effectivement été « traitées ». L'overdose résulte aussi du souci de bien faire des parents. Mus par l'angoisse, une partie d'entre eux « font l'école à la maison », le soir, le week-end et durant les vacances. Les apprentissages scolaires poursuivent certains enfants sans relâche.

L'overdose, c'est aussi la conséquence du fait que nul ne veut prendre la responsabilité d'alléger vraiment les programmes (Perret et Perrenoud, 1990). Les textes officiels les plus récents s'en tirent en énumérant tout ce qui serait intéressant ou pertinent, et en laissant au professeur le soin de faire des choix « intelligents » en privilégiant le développement de « compétences ». Facile à dire, alors que les examens et les attentes des collègues et des parents portent presque toujours sur des contenus. Comme le dit Chevallard (1986), alors qu'un programme est un cadre vide, le professeur voit le tableau déjà peint, parce qu'il investit ce vide de tout ce que sa formation, la tradition disciplinaire, la culture de l'établissement, les moyens

d'enseignement, les attentes des uns et des autres suggèrent d'y placer. Il est très difficile de se dégager seul de ce « trop plein » ; il faut en général la force d'une équipe pédagogique pour oser s'affranchir d'une partie des connaissances « intéressantes » et tout miser sur les connaissances essentielles.

D'autres facteurs tiennent aux vertus de l'overdose pour tenir les élèves en haleine et en place. Si l'on ne veut pas qu'un ange passe (Derouet, 1988), si le professeur veut laisser le moins de place possible à la contestation, au désordre, au doute ou simplement à la négociation, il se transforme en « moulin à paroles » et fait s'enchaîner les activités à un rythme d'enfer jusqu'au moment béni où il est « sauvé par le gong ». Dans certaines classes difficiles, l'overdose est un moyen de survie. Ne jamais laisser aux élèves le temps de poser des questions fondamentales est une tactique connue des professeurs mal assurés de leur savoir ou de leur autorité...

Plus généralement, toute forme d'encyclopédisme et de surcharge protège contre une approche constructiviste des connaissances, avec la part de diversité et d'arbitraire qui surgit alors. Travailler par compétences est une façon de ne pas couvrir tous les contenus, parce que tous ne sont pas à assimiler durablement, parce qu'ils servent en partie à alimenter des projets ou des situations-problèmes. Mais ces pédagogies sont extrêmement exigeantes et le repli sur les contenus est une tentation constante (Ropé et Tanguay, 1994 ; Perrenoud, 1995). ■

RÉFÉRENCES

- ASTOLFI, J.-P., « Perdre du temps pour apprendre » dans *Éducation-Formation*, Université de Liège, n° 225, 1991.
- BERTHELOT, J.-M., *Le piège scolaire*, Paris, PUF, 1983.
- BOURDIEU, P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 1979.
- CHEVALLARD, Y., « Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles » dans *Bulletin de l'A.M.P.E.P.*, n° 352, février 1986, p. 32-40.
- DEROUE, J.-L., « Désaccord et arrangements dans les collèges : vingt collèges face à la rénovation » dans *Revue française de pédagogie*, n° 83, 1988.
- DEVELAY, M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, Éditions ESF, 1992.
- PERRENOUD, P., *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 2^e édition augmentée, 1995a.
- PERRENOUD, P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2^e édition, 1995b.
- PERRET, J.-F. et P. PERRENOUD (éd.), *Qui définit le curriculum, pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cousset (Suisse), Delval, 1990.
- ROPÉ, F. et L. TANGUAY, *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.