

Philippe Meirieu

Texte de la chronique parue dans *Le Café pédagogique* du 5 décembre 2014

Évaluation du socle : « De (gros) progrès, mais peut (encore) mieux faire... »

Alors que vont commencer les travaux de la « Conférence nationale sur l'évaluation des élèves », la publication des « Premières propositions du Conseil supérieur des programmes pour l'évaluation et la validation de l'acquisition du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (1) constituent, de toute évidence, une promesse de renouveau. *Le Monde* évoque même « une révolution dans l'évaluation des élèves » et donne la parole à Michel Lussault, le nouveau président du CSP, qui affirme qu'« il faut en finir avec la course aux armements en matière d'évaluation » et voit dans le refus des moyennes et de la compensation entre matières un signe d'exigence structurante pour notre système scolaire : « Le socle, ce n'est pas une culture au rabais, c'est la meilleure pour tous. » (2) Certes, le texte du CSP « ne vise pas une mise en application directe » et comporte, au détour de quelques lignes, les concessions qui pourront autoriser assez facilement un repli stratégique en cas d'urgence politique... Certes, il présente, ici ou là, quelques « contorsions théoriques » étranges et même quelques formulations assez obscures... Mais ne faisons pas la fine bouche : il y a là des propositions susceptibles de faire progresser les pratiques pédagogiques de manière significative, vers plus d'efficacité et de justice, vers plus de vrais progrès intellectuels pour tous les élèves et plus de plaisir d'apprendre aussi. Afin que chacun et chacune réussisse mieux aujourd'hui à « l'école du socle » pour continuer, demain, à se cultiver et à se former. Et faire reculer, ainsi, les inégalités.

La démagogie et le laxisme, c'est la notation traditionnelle...

Les réactions des « conservateurs » (3) ne se sont d'ailleurs pas faites attendre et nous éclairent, si c'était encore nécessaire, sur l'enjeu essentiel de cette question : ainsi Yves Thréard, dans *Le Figaro*, n'hésite-t-il pas à conclure son éditorial en expliquant que les notes sont là pour « préparer les élèves à un avenir d'adultes qui, lui, sera de toute manière sélectif » (4) et Luc Ferry, à la page suivante, lui fait écho en soulignant que « si on supprime la notation dans le cadre scolaire, la réalité post scolaire se chargera de la rappeler, et de manière autrement plus dure... » (5). On ne saurait mieux dire ! Et mieux avouer qu'on charge l'école de préparer nos enfants, le plus tôt possible, à la concurrence inévitable qu'ils devront affronter... et entretenir ! Exit la formation citoyenne de toutes et tous, la culture

commune nécessaire à chacune et à chacun pour comprendre le monde, l'ambition d'une scolarité obligatoire garantissant l'acquisition universelle de « ce que nul n'est sensé ignorer ». Exit l'idée de « socle commun » que les mêmes, pourtant, plébiscitaient il y a peu : le socle, oui... mais avec la sélection ! L'apprentissage des fondamentaux, certes, mais dans la concurrence ! Le principe – constitutif de l'exigence démocratique elle-même – d'une école fondamentale fondée sur la réussite solidaire, et cela avant tout processus d'orientation, est ainsi ouvertement bafoué au nom d'une résignation « réaliste » à la concurrence comme moteur constitutif de tout effort et de tout apprentissage. « Il faut être arriviste à sept ans pour réussir dans votre école », écrivait les enfants de Barbiana en 1967 ; et ils ajoutaient : « Cela vous évite d'avoir à nous donner envie d'apprendre » (6). Nous en sommes toujours là !

On croyait pourtant avoir progressé en affectant clairement à la scolarité obligatoire un objectif de formation pour tous, et cela avant tout objectif de sélection. Et voilà que, là comme dans bien des domaines, les « conservateurs » se crispent sur les positions les plus réactionnaires, revendiquant sans scrupules le darwinisme scolaire dès l'école primaire.

On croyait s'être débarrassé, une bonne fois pour toutes, de l'accusation qui fait des « pédagogies actives » un « ersatz d'idéologie post-soixante-huitarde et de démagogie gauchisante ». Et voilà qu'on oublie à nouveau qu'elles sont apparues dès le 19^{ème} siècle et se sont construites, précisément, en réaction contre ce mélange d'autoritarisme arbitraire et de laxisme permanent qui caractérise la notation traditionnelle et évacue toute authentique évaluation. (7) Quand on « paye » un mauvais devoir d'une mauvaise note et qu'on en reste là, quand on prétend à un jugement « objectif » sur un travail et qu'en réalité on hiérarchise subtilement des habiletés sociales, quand on tolère qu'un 13 en physique compense un 7 en français – ou vice-versa – et qu'on encourage à jouer sur les coefficients et les options pour obtenir « le meilleur résultat possible avec le moins d'efforts inutiles », quand on confond la débrouillardise avec l'autonomie, l'efficacité tacticienne avec l'entrée dans la culture... on n'a vraiment de leçon à donner à personne en matière de « niaiserie » ! Mais on peut en donner, peut-être, en matière de cynisme et d'amnésie...

La critique de la notation : une vieille histoire !

Il y a déjà près d'un siècle, en effet, qu'au Congrès de Calais, à l'origine de La Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle en 1921, Adolphe Ferrière considérait les notes comme « une invention du diable » dévoyant l'énergie de l'enfant, cultivant des rivalités stériles entre les élèves et les éloignant des apprentissages authentiques au profit d'acquisitions superficielles et stratégiques. L'année d'après, en 1922, Henri Piéron publiait les premières études de docimologie et mettait déjà en garde contre le caractère parfois fort approximatif de l'évaluation chiffrée. Depuis, les études se sont multipliées (8) : on a mis en relief « l'effet de halo » et « l'effet de contraste », montré à quel point les comportements des évaluateurs étaient liés aux informations et aux attentes implicites qu'ils avaient sur les élèves, en relation avec leur statut scolaire, social, voire ethnique (9). On a aussi souligné l'hégémonie de la courbe de Gauss, la courbe dite « normale », en cloche, qui impose subrepticement aux enseignants – le plus souvent à leur insu - de répartir toujours, plus ou moins, leurs élèves en trois tiers : un tiers au dessous de 8, un tiers entre 8 et 12, et un tiers

entre 12 et 16... et cela quel que soit le niveau de départ des élèves, au nom d'une représentation – pour le moins discutable – selon laquelle tout groupe humain, dès lors qu'on l'évalue sur une performance donnée, devrait être constitué d'un tiers de débilés, d'un tiers de médiocres et d'un tiers d'élite. André Antibé, avec le succès que l'on sait, a poussé l'analyse jusqu'à construire la notion de « constante macabre », version laïcisée de l'hérésie cathare selon laquelle le petit nombre des élus garantit la béatitude au paradis. (10) Les journalistes et les sociologues ont même observé que les parents cautionnent massivement cette conception puisque, juste après avoir demandé leur note à leurs enfants, ils s'empressent de leur poser la question : « Et les autres, ils ont eu combien ? ». Et si, par malheur – ou, plus exactement, par bonheur – l'enfant répond : « J'ai eu 18 comme tout la classe... », ils sont plus enclins à soupçonner la démagogie laxiste de l'enseignant qu'à louer son efficacité didactique ! (11)

Malgré tout cela et en dépit des preuves expérimentales accumulées année après année (il faudrait 127 correcteurs pour obtenir une note stabilisée d'une copie de philosophie, 78 en français et même 16 en physique)... en dépit des analyses pédagogiques particulièrement fines de Charles Hadji qui a débusqué avec talent tous les pièges de l'évaluation et montré comment les déjouer (12)... en dépit des travaux psychologiques qui démontrent le caractère anxiogène, voire paralysant, des notes sur les élèves les plus fragiles... en dépit des expériences particulièrement fécondes de « double correction par le même correcteur » (avec une première évaluation assortie de conseils pour améliorer le travail et une deuxième évaluation, ensuite, dont seul le résultat est pris en compte)... en dépit de l'usage impulsé par la « pédagogie institutionnelle » de la formule des « ceintures de judo » qui permet de n'affronter l'évaluation que quand on se sent prêt et qu'on veut tenter de se dépasser soi-même plutôt que de se mesurer aux autres... en dépit de la tentative de remplacer les notes par des « bilans de compétences », acquises, non acquises et – le plus souvent ! – en voie d'acquisition... en dépit de tout cela, les notes restent, dans l'imaginaire social, la seule véritable modalité d'évaluation « sérieuse », garantissant aussi bien la mobilisation des élèves que l'objectivité des jugements portés sur eux !

Soyons clairs : il n'est pas question de se passer d'évaluation dans l'école. Tout élève a droit d'être évalué et c'est un devoir pour l'adulte que de l'aider à analyser ses approximations et erreurs, à comprendre en quoi il est éloigné ou proche de ce qui est attendu de lui, à l'accompagner pour s'améliorer et se dépasser. Soyons lucides aussi : l'école a besoin d'évaluer les résultats qu'elle obtient au regard des ambitions qu'elle affiche. Mais ce qui est détestable dans « le pilotage par les résultats », c'est qu'il amène, dans bien des cas, à « arroser là où c'est déjà mouillé », quand il faudrait adopter ici, tout au contraire, la logique qui avait présidé à la création des Zones d'Éducation prioritaire : « Donner plus, et surtout mieux, à ceux qui ont moins ». (13)

C'est pour toutes ces raisons que le rapport du Conseil supérieur des programmes – même tardif et inabouti - constitue un intéressant document de travail. Il s'efforce de distinguer et définir les objectifs des différents types d'évaluation scolaire ; il montre comment elles peuvent être au service des apprentissages et du cursus scolaire des élèves ; il souligne que le travail sur l'évaluation – dès lors qu'il ne phagocyte pas tout le reste – permet à l'enseignant d'orienter, d'enrichir et de réguler son enseignement ; il souligne l'importance de travailler de manière positive sur les erreurs afin d'aider chacun à progresser ; il invite à un travail collectif des

enseignants pour construire des outils d'évaluation pertinents et adaptés ; il proscrit les « moyennes de moyennes » et dénonce les effets particulièrement pervers de la compensation ; il suggère d'organiser des bilans réguliers permettant de suivre la progression des élèves, mais en se limitant à quatre ou six niveaux de maîtrise ; il propose de valider le socle commun en combinant l'évaluation de deux « projets personnels » et d'une épreuve terminale anonyme et nationale, le tout constituant le « diplôme national du brevet »... Autant de perspectives qui méritent d'être travaillées sérieusement.

Le retour du refoulé ?

Il n'est pas certain, en effet, que la formule proposée ne se réduise pas à un habillage provisoire du système actuel. On sait comment a été dévoyée, puis abandonnée, la proposition de remplacer la note sur 20 par les lettres A, B, C, D, E. On sait les dérives du « contrôle continu », voire des « contrôles en cours de formation » qui, malgré la qualité des référentiels affichés et l'effort pour inventer des situations d'apprentissage adaptées, peinent à sortir de la logique de « l'examen permanent ». On sait le jeu subtil des annotations connotées qui, sur les bulletins et carnets de liaison, permettent de faire passer aux collègues de la classe supérieure des messages peu décodables par les parents mais qui constituent des marqueurs indélébiles, déterminants pour la carrière d'un élève. On sait le sort réservé, il y a quelques années, à l'évaluation des Travaux personnels encadrés (TPE) au baccalauréat : alors que ces derniers étaient particulièrement pris au sérieux par les élèves, ils furent supprimés car ils entachaient, aux yeux des « conservateurs », le sérieux de l'examen. On sait aussi l'immense imagination institutionnelle pour combiner les résultats des évaluations-bilans avec ceux des « projets personnels » et ceux des « évaluations certificatives » en d'improbables ensembles faciles à hiérarchiser. On sait, enfin, que, la courbe de Gauss reste particulièrement prégnante dans les esprits et que, de descriptive, elle devient vite prescriptive : il faut donc chercher un système qui ne lui permette pas de rentrer par la fenêtre dès qu'on l'a chassée par la porte !

C'est pourquoi, en réalité, la seule véritable formule lisible et cohérente, parfaitement saisissable par les élèves comme par les parents, exigeante sur les contenus et autorisant inventivité et souplesse sur les méthodes est celle que Célestin Freinet avait emprunté au scoutisme : la formule des brevets. Ainsi, Célestin Freinet, dès les années 1930, avait-il mis en place un système de brevets individuels qui lui permettait de distinguer les apprentissages imposés à tous (les « brevets obligatoires » comme le brevet de lecture, le brevet d'écrivain, d'historien ou d'ingénieur des végétaux) de ceux qui relèvent des choix de chacun (les « brevets accessoires » comme le brevet de cueilleur de plantes médicinales ou le brevet de marionnettiste). Chaque brevet était validé par une « commission des brevets » associant plusieurs enseignants, des représentants des élèves et des parents dans une séance au caractère volontairement solennel. D'ailleurs, pour Freinet, la combinaison de brevets devait, à terme, se substituer aux examens, et cela à tous les niveaux de l'enseignement... Qu'est-ce qui empêcherait, en effet, de considérer que chaque cycle doit être validé par un ensemble de brevets et que le baccalauréat ou les diplômes universitaires soient construits sur le même modèle ? Si l'on se dégage du caractère un peu « exotique » de la proposition de Freinet et qu'on l'outilise sérieusement, la scolarité pourrait devenir un véritable parcours de formation permettant la passation d' « unités de valeurs », non compensables entre elles,

préparées dans des classes hétérogènes et des « groupes de besoin », sans redoublements inutiles et avec un accompagnement pédagogique garantissant une exigence intellectuelle et culturelle maximale. Ce serait là, d'ailleurs, une mise en œuvre particulièrement intéressante de cette « pédagogie du chef d'œuvre » que je présentais dans ma précédente chronique (14)...

On pourrait, d'ailleurs, à cet égard, revisiter les propositions particulièrement fécondes formulées par Go Nunziati, Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial, dans les années 1985, sur « l'évaluation formatrice » : en identifiant avec les élèves les critères de réussite de la tâche, on leur fournit une « carte d'étude » qui leur permet de s'orienter dans leur travail et d'effectuer les apprentissages nécessaires à la réussite de leur projet. On combine ainsi la mobilisation sur un enjeu complexe, l'appropriation du niveau d'exigence de la tâche dans ses différentes composantes, l'identification des indicateurs de ce niveau et la mise en œuvre d'apprentissages spécifiques mais contextualisés. (15) Qui peut dire alors que nous sommes là dans un crypto-gauchisme libertaire ? Nous sommes, en réalité, au cœur de ce que nous apprennent les recherches les plus précises sur l'apprentissage et l'organisation du travail intellectuel...

Reste, néanmoins, que, même si la logique de l'évaluation du socle commun en « brevets » ou « unités de valeur », réussissait à s'imposer en fin de troisième, elle risquerait d'être vite mise à mal si l'on ne réussissait pas à l'articuler avec une réforme du lycée et la mise en place – enfin ! – d'une véritable « égale dignité des voies de formation ». Sans cela, en effet, l'évaluation du socle sera inévitablement recyclée en outil d'orientation, voire de sélection... et, malgré la suppression des notes, on trouvera toujours des systèmes de hiérarchisation pour alimenter le marché des affectations dans les lycées prestigieux de centre-ville !

Bien sûr, tout cela ne signifie nullement qu'il faille abandonner le projet d'évaluation du socle proposé par le CSP mais, tout au contraire, qu'il faut en regarder très concrètement les impacts et travailler à en éviter les dévoiements en instituant tout au long de la scolarité et jusqu'à l'université la rigueur pédagogique qu'il esquisse.

-o0o-

Mais ne rêvons-nous pas ? Ne surestimons-nous pas l'importance de l'évaluation pour faire évoluer les pratiques pédagogiques et améliorer l'efficacité du système ? Ne sous-estimons-nous pas, symétriquement, les résistances d'une opinion publique au sein de laquelle chacun cherche à obtenir des informations sur la position de ses enfants dans le processus de sélection plutôt que de contribuer à faire évoluer toute la jeunesse vers plus de culture et de citoyenneté ?

Il y a, je crois, une bonne raison d'espérer et une vraie raison de s'inquiéter.

Une bonne raison d'espérer... Regardons ce qui s'est passé en Éducation physique et sportive : c'est la transformation des pratiques d'évaluation, accompagnée d'une recherche poussée en didactique et d'une formation des maîtres de qualité, qui a permis de passer du « paradigme sportif », fondé sur la mesure de performances brutes hiérarchisées, à un paradigme de « maîtrise des conduites motrices » qui permet à toutes et à tous de progresser et de construire des

compétences physiques associant le plaisir de l'effort réussi, l'accès à la santé et la culture du collectif. Pourquoi ce qui s'est passé là ne pourrait-il pas se passer dans les autres disciplines ? Mais il faudrait, bien sûr, pour cela, une impulsion forte en matière de recherche pédagogique et didactique ainsi qu'un développement significatif de la formation initiale et continue dans ce domaine. L'enjeu est suffisamment important pour mériter qu'on s'engage délibérément sur ce chemin...

Une vraie raison de s'inquiéter. En 2006, le Canton de Genève a vécu un débat passionné sur la question des notes. Une réforme préparée très sérieusement par des universitaires compétents, soutenue par les autorités cantonales et le ministre de l'Éducation, et qui supprimait les notes, a été balayée massivement par une votation populaire initiée par un groupe d'activistes « conservateurs ». (16) Malheureusement ou heureusement – c'est un autre débat ! –, nous n'avons pas, en France, la possibilité d'organiser ce type de votation. Mais l'événement genevois doit être regardé de très près : les arguments pédagogiques des réformateurs, pourtant très solides, n'ont pas été entendus, ou, tout au moins, ils n'ont pas convaincu. Preuve s'il en est que le débat pédagogique ne relève pas complètement de la rationalité universitaire. Et exige de s'engager résolument sur le plan politique pour participer pleinement au débat d'idées citoyen. Nous devons montrer qu'à travers la question de la notation, se profilent de vrais projets de société et que les choix à opérer ici ne peuvent relever de l'addition de stratégies individuelles légitimes, mais renvoient bien à la conception que l'on se fait du « bien commun ». Mes amis pédagogues et mes collègues universitaires rechignent parfois à « franchir le pas » jusqu'à l'engagement politique. On peut les comprendre au regard de l'image que donnent « les politiques » aujourd'hui. Mais on peut se dire aussi, justement, qu'il est temps de changer cette image et que si personne ne s'y met, « on n'est pas sorti de l'auberge » ! Alors, faisons de cette vraie raison de s'inquiéter une bonne raison de s'engager... et d'espérer ! (17)

NOTES

- (1) http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/83/9/evaluation_socle_20_nov_ME_F-CSP_371839.pdf
- (2) « *Vers une révolution dans l'évaluation des élèves ? – Le président du Conseil supérieur des programmes propose à la ministre de supprimer notes et moyennes* », Mattéa Battaglia et Aurélie Collas, **Le Monde**, dimanche 30 novembre – lundi 1^{er} décembre 2014, p. 11.
- (3) J'hésite à employer ici le mot « conservateur » qui a, à mes yeux, une vraie noblesse, tant il y a de choses essentielles à conserver, comme, par exemple, notre planète ou la culture pédagogique... Il faut donc l'entendre dans ce texte, non dans le sens du respect – essentiel – de notre patrimoine mais plutôt dans celui du culte du *statu quo*, plus ou moins assorti de l'illusion rétrospective que « c'était mieux avant » (mais sans dire véritablement ni quoi ni quand).
- (4) « *Tout faux* », Yves Thréard, **Le Figaro**, 2 décembre 2014, p. 1.

- (5) Luc Ferry : « C'est stupéfiant de niaiserie », *Le Figaro*, 2 décembre 2014, p. 2. Voir la réaction de Claude Lelièvre : <http://blogs.mediapart.fr/blog/claude-lelievre/021214/luc-ferry-stupefiant-de-niaiserie>
- (6) Les enfants de Barbiana, *Lettre à une maîtresse d'école*, Paris, Mercure de France, 1967.
- (7) Voir l'analyse de Catherine Chabrun qui rappelle fort opportunément qu'évaluer n'est pas noter : <http://blogs.mediapart.fr/blog/catherine-chabrun/031214/evaluer-n-est-pas-noter>
- (8) Voir, à ce sujet, l'ouvrage de Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial, *Les méthodes de l'évaluation – Textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck, 1977.
- (9) Les travaux de Georges Noizet et Jean-Pierre Caverni (*Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978) restent, à cet égard tout à fait d'actualité et leurs mises en garde ne valent pas seulement pour l'évaluation chiffrée.
- (10) Voir, en particulier, *Les notes : la fin du cauchemar*, Paris, Nathan, 2007.
- (11) Voir aussi tous les travaux de Pierre Merle, en particulier *Les notes – Secrets de fabrication*, Paris, PUF, 2007. Lire aussi son excellente étude, très claire, rigoureuse et documentée sur le site *La vie des idées* : <http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html>
- (12) Cf., en particulier, *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF éditeur, 1989.
- (13) Voir, à ce sujet, l'analyse sans concession de Mario Bottero sur ce qui est en train de se passer en Italie avec le projet « Bonne école » : <http://www.meirieu.com/FORUM/bonne-ecole-bottero.pdf>
- (14) <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/11/21112014Article635521514572408974.aspx>
- (15) Voir, en particulier, le précieux texte de Go Nunziati de 1988, paru dans *Les Cahiers pédagogiques* et qu'on trouve sous ce lien : http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf
- (16) Sur la votation du 24 septembre 2006 à Genève, voir <http://www.ge.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=dossier.html&id=40>
- (17) Voir, bien sûr, sur l'ensemble des questions de l'évaluation, les nombreux textes parus dans *Le Café pédagogique* et, en particulier ceux réunis dans le dossier sur la notation : <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2014/2014EvaluationGardernotes.aspx>