

DOSSIER

LES ÉVALUATIONS À LA LOUPE



A quelques jours du PISA nouveau, on débouche les réflexions. Enquêtes internationales, palmarès de résultats, évaluations externes, outils de pilotage, performance et efficacité font désormais partie intégrante du jargon scolaire. Ces nouvelles politiques dépassent largement le cadre des systèmes éducatifs traditionnels et répondent à une nouvelle tendance managériale de l'école. Au-delà de l'approche économique, des questions sociales et éthiques sont en jeu. Analyse, à la lecture d'un nouvel ouvrage contributif, extrêmement intéressant.

Vous avez sans doute déjà entendu parler des enquêtes – souvent très médiatisées – PISA, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, réalisé sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), qui compare les performances des élèves âgés de 15 ans, et ce dans plusieurs dizaines de pays. En octobre dernier, l'OCDE a présenté les résultats d'une nouvelle enquête internationale, dénommée PIAAC, qui évalue cette fois les compétences des adultes (voir en page 17). De telles évaluations s'alignent sur la tendance actuelle à comparer et doper les systèmes. Ainsi, vous (enseignant) ou votre enfant avez sans doute déjà été confrontés, à l'école, à une évaluation dite « externe ». C'est-à-dire une évaluation des acquis qui n'est pas construite

« L'ÉCOLE EST
DÉSORMAIS CONÇUE
NON COMME UNE
INSTITUTION, MAIS
COMME UN SYSTÈME DE
PRODUCTION. »



par l'enseignant ou l'équipe éducative locale, mais par des acteurs extérieurs à la classe. Comme à chaque fin de cycle, ou à l'occasion du Certificat d'Études de Base – le CEB (en Belgique), des épreuves – certificatives ou pas – tout au long du secondaire, ou lors de telles grandes enquêtes internationales.

Depuis une vingtaine d'années en effet, les systèmes d'enseignement de très nombreux pays, à des degrés et selon des modalités diverses, sont engagés dans de profondes transformations de leurs politiques éducatives. La mise en place d'« indicateurs » nationaux, l'intégration de nouveaux outils de « pilotage » et de « régulation » à distance, et ce à des fins d'orientation vers certaines priorités, ainsi que d'évaluation et de contrôle, transforment la gouvernance. Avec pour objectifs annoncés, l'amélioration de l'efficacité éducative, la réduction des inégalités et le

contrôle des coûts. Christian Maroy¹, professeur à l'Université de Montréal, publie à ce sujet un ouvrage extrêmement intéressant et particulièrement illustré : « L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats ». À cette fin, il dirige une équipe d'auteurs qui ont épluché les dessous de différents systèmes. Nous vous en livrons ici un condensé et vous renvoyons chaleureusement à l'ouvrage, pour une réflexion approfondie.

Politiques offensives ou réflexives

Les modes de régulation des systèmes scolaires ont vu le jour dans les pays anglo-saxons, dans les années 80. La prééminence des États-Unis était menacée en matière technologique et économique, notamment par le niveau moyen d'éducation des élèves par rapport à différents pays concurrents comme ceux de l'Europe et de l'Asie. L'école incarnait aussi un enjeu d'égalité des droits des individus issus de différents groupes sociaux, et surtout ethniques, dominés. Il convenait d'assurer des standards minimums d'apprentissage, notamment dans des contextes défavorisés. Parallèlement, des mécanismes de sanctions se sont développés dans certains États, à l'égard des districts ou des écoles qui n'atteignaient pas, de façon chronique, les standards requis. Selon les États, la sanction des résultats, positive ou négative, va de leur publication à l'attention des parents, dans un contexte de libre choix, à la prise de contrôle de l'école ou du district par un niveau de régulation supérieur, en passant par le remplacement du personnel défaillant ou des primes financières pour les plus performants. Il en va de même en Angleterre et au Pays de Galles.

Les États continentaux ont, jusqu'à présent, adopté une politique plus « réflexive », surtout dans les

contextes francophones (Belgique, France et Suisse). Les évaluations externes n'y sont pas neuves, mais elles remplissaient d'abord des objectifs de nature essentiellement pédagogique. Il s'agissait d'améliorer les pratiques d'enseignement, par la connaissance des problèmes d'apprentissage que rencontraient les élèves. Mais, progressivement, cette motivation « formative » se double d'une volonté de changement des modes de régulation, à l'intérieur du système. La mise en place de dispositifs d'évaluation est de plus en plus pensée comme visant une obligation de résultat, et plus seulement une obligation de moyens.

Cette nouvelle conception du système éducatif se diffuse dans un contexte socio-économique mondialisé, où les États cherchent notamment à améliorer la qualité de leurs ressources humaines. Dans la lignée de la théorie du capital humain, l'éducation est considérée comme un investissement dont va résulter un capital. Depuis la fin des années 80, les systèmes scolaires des pays de l'OCDE ont été marqués par des mutations d'ampleur, en lien avec ce « tournant néolibéral ». Nous sommes en présence d'un nouveau paradigme politique où l'école est désormais conçue non comme une institution, mais comme un système de production. Sa fonction est repensée, dans un ensemble social. Auparavant, elle se faisait l'écho de valeurs et de normes et répondait à des objectifs de socialisation nécessaire des individus, en se référant à des entités collectives d'appartenance (par exemple le pluralisme, les valeurs démocratiques, les droits de l'homme, etc.). Aujourd'hui, elle répond à des objectifs d'acquisition de performances. Son efficacité repose sur la définition d'un « produit humain attendu », produit identifié principalement par ses savoir- »

» faire et son adaptabilité technique au marché. L'agrégation des compétences individuelles doit désormais refléter partiellement la force économique des pays. Comme l'écrivent dans cet ouvrage Yves Dutercq et Sylvie Cuculou², ce modèle économique est appliqué à l'éducation, sous la forme d'une tentative de gestion à flux tendus des élèves, avec la volonté de limiter des « stocks » dont l'immobilisme génère des coûts. [...] Que l'Éducation nationale (en France) se transforme en un « centre de profits » interroge sur la nouvelle manière de considérer le projet de formation des élèves.

Gouverner par les nombres

En Belgique francophone, on assiste ainsi, depuis 1994, au développement des évaluations externes, lesquelles s'accompagnent progressivement, depuis le décret « Missions » (1997), de « balises pédagogiques ». De plus, une réforme de l'inspection a été menée afin que celle-ci puisse vérifier le « niveau » atteint par les élèves et, le cas échéant, suggérer des pistes d'amélioration que les « conseillers pédagogiques » de chaque réseau peuvent contribuer à mettre en place. Si une certaine autonomie est à ce jour encore laissée aux établissements et aux enseignants pour atteindre les niveaux établis, il se peut que la tendance plus impérative et contraignante soit renforcée à l'avenir. En France, la loi d'orientation de 2005 invite les acteurs et responsables du système éducatif à passer à une logique de performance, orientée par des objectifs explicites et quantifiés. L'actuelle loi organique relative aux Lois de finance (LOLF) touche tous les domaines de l'action publique de l'État, éducation comprise. La nouvelle loi de 2013 impose, par exemple, un seuil de jeunes admis dans l'enseignement supérieur et au bac. Au Québec, à la suite de la promulgation de la Loi sur l'administra-



« L'ÉGALITÉ DES CHANCES SE POSE DÉSORMAIS PLUTÔT EN TERMES D'ÉGALITÉ DE RÉSULTAT OU D'ÉGALITÉ DES ACQUIS SCOLAIRES DE BASE. »

tion publique (Loi 82) qui consacrait l'adoption du modèle de la « gestion axée sur les résultats » (GAR), tous les ministères, dont celui de l'éducation, ont dû publier leur « plan stratégique ». Les commissions scolaires aussi. Les établissements doivent désormais produire des « plans de réussite ». Une perte d'autonomie organisationnelle sanctionnerait des réponses qui ne seraient pas satisfaisantes. Par ailleurs, le processus européen dit de Lisbonne a contraint chaque pays à mettre en place une politique éducative volontariste référée à des indicateurs renseignant sur la qualité, l'efficacité et l'efficacéité de l'éducation.

Des missions délaissées

L'école est donc de plus en plus soumise à une obligation de performance. Et les obligations sont standardisées : ce sont des indicateurs, des référentiels par rapport auxquels on confronte les résultats effectifs. On gouverne par des « nombres », des mesures chiffrées. Même si les modalités de mise en œuvre et d'usage des évaluations varient (en termes de périodicité, des matières sur lesquelles elles portent, la fonction explicite – diagnostique, formative ou certificative –, le mode de correction des épreuves, d'interprétation ou de publication des résultats), elles sont communément centralisées et vectorisées en outils d'action publique. Sur le terrain, on fait de tels outils des usages ambivalents. Des enseignants s'y entraînent intensivement, en se focalisant sur les compétences testées – qui, le plus souvent, s'avèrent basiques –, délaissant ainsi les sciences sociales, les disciplines artistiques ou sportives. Les seuls objectifs strictement cognitifs sont privilégiés, au détriment des autres missions de l'école – la socialisation,



le développement de la créativité, l'autonomie, la participation à la vie citoyenne, les activités d'éveil et de culture générales, etc. On assiste même à des dérives d'écartement de certains groupes scolaires, dans un contexte de forte concurrence, qui risqueraient de diminuer le « score » de certains établissements...

Utilisation constructive

N'y a-t-il vraiment rien d'opportun, dans ces nouvelles projections? Dans leur contribution sur « La construction des dispositifs d'évaluation externe en Belgique : un processus de traduction », Catherine Mangez, Christian Maroy, Branka Cattonar et Xavier Dumay³ analysent le cas d'une utilisation constructive de la démarche. En marge des épreuves centrales organisées par la Communauté française de Belgique (CFB) et des tests internationaux, différents acteurs, tous réseaux confondus, d'une même zone ont élaboré une évaluation externe à une échelle plus locale. Contre toute attente, des relations auparavant cloisonnées et concurrentielles ont pu aboutir à un

outil collaboratif que les différents acteurs s'approprient et utilisent plus volontiers. Les pistes d'exploitation sont ici taillées à l'échelle de l'établissement et de l'enseignant et leur permettent d'appréhender la réalité, d'évaluer leur travail et de mieux se connaître. Toutes ces connexions participent à l'adhésion et à la pérennisation d'un système de relations sociales qui fait tant défaut aux évaluations à grande échelle. Lesquelles impliquent, pour des raisons statistiques, des contraintes fortes et rigoureuses et sont donc complètement coupées des particularités et des « profils » de leurs destinataires.

Reste que la tendance risque de mener à une transformation des pratiques d'enseignement. De telles politiques *d'accountability*, de « reddition de compte », forcent les écoles à coupler leurs activités à l'environnement institutionnel et à ses pressions, notamment en intériorisant des principes cognitifs sous-jacents aux évaluations externes, comme l'approche par compétences.

En filigrane, ces nouvelles démarches se revendiquent d'une approche égalitaire. Puisque ces tests ne sont pas affectés par des différences entre élèves en termes de motivation, maîtrise de la langue, statuts sociaux et ethniques. Mais la conception traditionnelle de l'égalité scolaire a elle aussi muté. L'égalité des chances, l'égalité de traitement, l'égalité d'accès à l'éducation se posent désormais plutôt en termes d'égalité de résultat ou d'égalité des acquis scolaires de base. Car, comme le soulignent Yves Dutercq et Sylvie Cuculou, en quoi la performance dans ses formes et ses applications peut-elle constituer un levier pour contribuer à davantage d'égalité des chances, idéal fondateur, modèle de justice transformant l'école en un véritable lieu de démocratisation des savoirs? Dans la recherche de la performance, les objectifs économiques peuvent entrer en contradiction avec les valeurs aux-

quelles se réfèrent les enseignants. La quantification des résultats dans une perspective comparative et normative nationale, voire internationale, renvoie à une culture entrepreneuriale où le résultat primerait sur le processus.

Les auteurs ont à ce titre interrogé des maîtres français du premier degré. Ils se disent désenchantés face à un monde dominé par la logique économique, où les valeurs humanistes ont si peu de poids. Ils y opposent un droit réel de l'élève d'acquérir des savoirs dans la durée et dans la souplesse de situations d'apprentissage. La reconnaissance de la légitimité de la performance contraint chaque acteur à trouver du sens à ces adaptations. Les interrogations et inquiétudes vis-à-vis d'un modèle dont les finalités ne sont pas explicites et qui leur paraissent contraires aux valeurs et à l'éthique qu'ils portent sont à prendre en considération, quand bien même elles pourraient sur certains points paraître naïves... ❌

Condensé du livre de Christian Maroy (dir), « L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats », par Nathalie Dillen

1. Christian Maroy est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'UDM et membre du Centre Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE). Il est titulaire de la Chaire de Recherche du Canada en Politiques éducatives. Il est aussi chercheur associé au Centre Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF).
2. Yves Dutercq est professeur, co-directeur du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Sylvie Cuculou est doctorante, membre du CREN.
3. Catherine Mangez est membre du GIRSEF, Xavier Dumay est chercheur au GIRSEF, Branka Cattonar est Chercheur au Centre Interdisciplinaire de Recherche État et Société (CIRTES).



Christian Maroy (dir), L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats, de Boeck 2013, ISBN 978- 2-8041-7547-4

« Les enseignants deviennent des exécutants qualifiés »

La lecture de l'ouvrage que dirige Christian Maroy suscite de nouvelles réflexions, notamment sur le métier d'enseignant et le rôle de l'école. Il répond à nos questions.

Les évaluations externes s'ancrent dans un contexte global lié à la recherche de la performance. La poursuite de résultats assignés modifie-t-elle la nature même du métier d'enseignant?

On assiste effectivement à une redéfinition du professionnalisme enseignant, vers un professionnalisme plutôt « managérial ». Ce professionnel, c'est celui qui a la capacité de réaliser, avec une certaine autonomie et son expertise, les objectifs qui lui sont assignés par les autorités éducatives. C'est assez différent d'un professionnalisme qu'on peut appeler « vocationnel », où les professionnels, collectivement ou individuellement, peuvent, au moins pour partie, soit négocier les objectifs qu'ils visent, soit les juger, en fonction des priorités qu'ils se donnent. Par exemple, vis-à-vis de tel élève, ne vaut-il pas mieux lui donner un peu plus de confiance en lui, et voir un peu plus tard, pour les apprentissages cognitifs? Ici, de plus en plus, le dispositif mis en place force à ce que tous les élèves, au bout d'un temps donné, maîtrisent telle ou telle acquisition. Du coup, cela réduit l'autonomie de jugement, y compris sur le bien-fondé de certains objectifs. Mais il reste aux enseignants une autonomie de moyens. Un bon enseignant, c'est justement celui qui sera

capable de différencier sa pédagogie, pour tenir compte de la diversité des élèves.

Cette autonomie de moyens surviendra-t-elle à la pression du système?

Il peut en effet y avoir des degrés de « cadrage ». Aux États-Unis et au Canada, on assiste à une démarche plus directive, et une standardisation des pratiques enseignantes. D'une manière générale, on valorise désormais les pratiques didactiques qui sont considérées comme efficaces, et qui ont été validées. Au nom de l'efficacité. Si un professionnel est celui qui

atteint ses objectifs de manière efficace, il doit utiliser des moyens efficaces. On risque donc bien d'assister à une réduction de la palette de ce qui est légitimement utilisable par l'enseignant. Les enseignants deviennent, d'une certaine manière, des exécutants qualifiés.

C'est toute l'éthique de ce métier qui est en jeu?

Tous les enseignants s'accorderont sur le fait que l'objectif, c'est de faire réussir les élèves. De plus en plus, l'efficacité éducative est une valeur première. Mais qu'est-ce que la réussite, aujourd'hui? C'est réussir dans l'apprentissage de certaines matières, et faire en sorte que l'appropriation des connaissances et des compétences s'opère. Des enseignants vous répondront qu'ils s'en occupent, bien évidemment, mais qu'il s'agit aussi d'épanouir l'enfant, de le socialiser, etc. Or la nouvelle définition de la profession de l'enseignant lui laisse de moins en moins de place. Il y a une minorisation de leur voix par rapport aux objectifs éducatifs. Je pense qu'il y a beaucoup d'enseignants, d'élèves et de parents qui voient dans l'école la meilleure manière de s'en sortir. La définition humaniste de l'éducation reste très prégnante, mais elle n'est pas en opposition avec une fonction instrumentale de l'école. ✕

QU'ENTEND-ON PAR « RÉUSSITE » ? DE PLUS EN PLUS, L'EFFICACITÉ ÉDUCATIVE EST UNE VALEUR PREMIÈRE.



Christian Maroy

Propos recueillis par N.D.

PIAAC : maousse costo, les numéros ?

A quelques jours du PISA 2012, le Programme international pour le suivi des acquisitions des élèves, l'OCDE vient de publier les résultats de PIAAC, une nouvelle étude qui se penche sur des compétences analogues, mais telles qu'elles sont utilisées par les adultes. Quelque 166.000, âgés de 16 à 65 ans, dans 24 pays et entités sous-nationales, ont été évalués. Résultats? La Finlande et le Japon compteraient une forte proportion d'adultes très « performants ». En bas du classement, on trouve l'Espagne, l'Italie et la France. Relativement bien notée, il y a encore la Flandre – la Communauté française de Belgique n'ayant pas voulu investir dans cette étude, coûteuse.

Chacun en tire les leçons. Les pays, dont les cultures et l'histoire sociale n'ont cependant parfois absolument rien de comparable, lorgnent les résultats des autres systèmes en lice, décryptent les graphiques et décortiquent les diagrammes. Car les institutions européennes entendent ai-

der « les pays à mieux comprendre comment investir en faveur des compétences pour transformer la vie de leurs concitoyens et tirer les économies vers le haut. [...] Et nous montrer où nous sommes, où nous devons aller et comment y parvenir si nous souhaitons être des citoyens pleinement engagés dans une économie mondialisée », comme l'explique Angel Gurría, Secrétaire General de l'OCDE. Et l'institution, au passage, met en garde. « Il est certain que les individus peu compétents courent un risque accru de handicap économique, de chômage et de mauvaise santé. [...] Un message central ressort clairement de cette évaluation : les compétences des individus et la façon dont ils en tirent parti influencent sensiblement leurs chances de réussite dans la vie. » Un pronostic aussi globalisé que les motivations qui l'ont nourri.

Des compétences magnifiées

L'OCDE enfonce le clou. « En plus de transformer la vie, les compétences sont vectrices de prospérité et d'inclusion sociale. Sans compétence adaptée, les individus restent en marge de la société, le progrès technologique n'entraîne pas la croissance économique et enfin, les entreprises et les pays perdent en compétitivité dans notre monde connecté et toujours plus complexe. » C'est à se demander ce qu'il adviendra des pauvres hères qui s'obstinent à attacher plus d'importance aux ressources individuelles qu'aux étalons standardisés, à la sensibilité plutôt qu'à la performance, à la construction personnelle au service d'un temple de l'humanité, plutôt qu'à des pions déshumanisés au service d'un temple de la compétitivité? Des marginaux, donc?

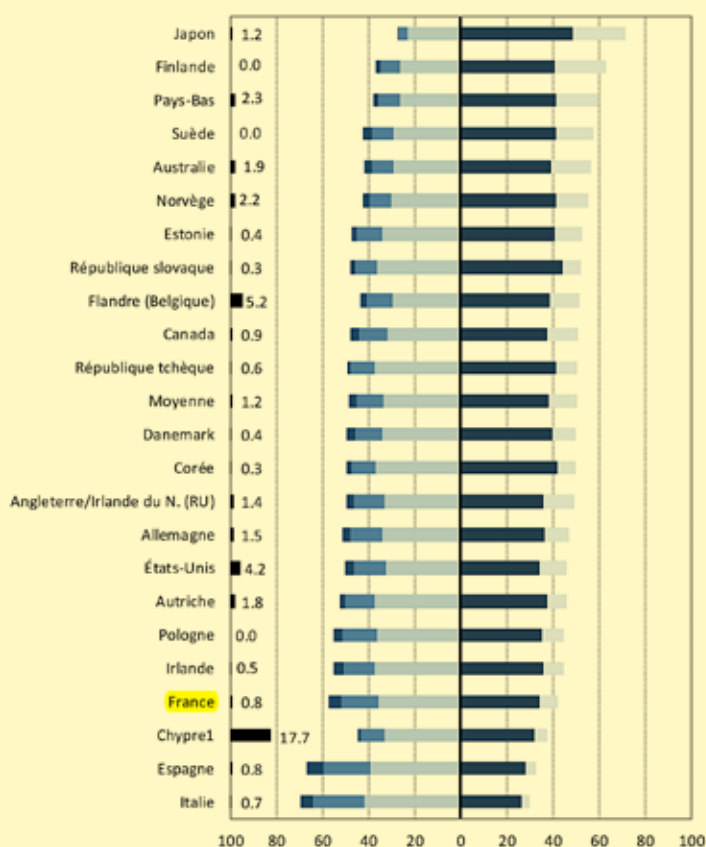
Mais puisque l'OCDE reconnaît aussi que « l'apprentissage se déroule en majeure partie hors du cadre scolaire [...] dans de nombreux contextes, notamment dans le cadre familial ou professionnel, et par le biais d'activités individuelles autodidactes », et qu'elle préconise, notamment, d'« assurer une formation initiale de qualité, des opportunités de formation tout au long de sa vie [...] et d'assurer que tous les enfants bénéficient d'une éducation solide », on peut encore se plaire à interpréter positivement le message. C'est toute l'ironie des discours globalisants... ❌

N.D.

Pour en savoir plus sur les résultats du PIAAC: [☞](#)

Compétences en littératie chez les adultes

Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétence en littératie



Contrôler n'est pas évaluer... et inversement

Quel(s) sens la démarche d'un contrôle ou d'une évaluation recouvre-t-elle ? Comment les distinguer ? A travers différentes illustrations, interrogeons-nous sur celui que l'école incarne.

Contrôle vient de contre-rôle. Le rôle, c'est la liste¹, le contre-rôle était la seconde liste, identique à la première, fournie au destinataire pour qu'il puisse vérifier que ce qui lui est livré est bien conforme à sa liste – de nos jours, c'est « un bordereau de livraison ». Le contrôle est donc toujours la comparaison d'un état donné avec une liste, un modèle, un gabarit... qui existent antérieurement à la comparaison.

De ce point de vue, il n'y a déjà donc aucune raison pour que ce qui va être contrôlé soit caché à celui qui est contrôlé, bien au contraire. Le modèle préexiste et il vaut mieux qu'il soit parfaitement connu du contrôlé – et éventuellement du contrôleur. En outre, si le modèle attendu est parfaitement clair, le « contrôlé » pourra s'y préparer, voire s'auto-contrôler. C'est ce que fait, par exemple, le pilote de l'avion ou l'automobiliste : ils vérifient les niveaux et autres points de sécurité de leur véhicule avant de s'envoler ou de prendre la route. Et je me réjouis qu'ils le fassent – surtout si je suis dans l'avion ou dans l'auto. Mais une opération de comparaison, neutre en elle-même – mesurer les écarts par rapport à un modèle

–, peut être utilisée de diverses manières. Pour « punir » le contrôlé, par exemple : c'est le contrôle-sanction du contrôleur de train qui inflige une amende au voyageur sans billet ou le contrôle de fabrication qui élimine la pièce défectueuse². Ou alors, à l'inverse, le contrôle aide à réussir : c'est la tour de contrôle, grâce à qui les avions atterrissent sans dommage. Ce n'est donc pas le contrôle en lui-même, mais seulement l'intention du contrôleur – quel qu'il soit – et l'utilisation du contrôle qu'il en fait qui font l'intérêt ou pas du contrôle.

Le contrôle-sanction rebaptisé

Évaluer est formé du préfixe « é » et de « valuer » – qui signifie donner une valeur, comme dans l'anglais *to value*. La valeur, ici, ne préexiste pas. Elle est élaborée au moment même de l'évaluation, comme cela se fait, par exemple, entre deux négociateurs. La différence fondamentale avec contrôler – où la valeur préexiste – est donc de taille. Dans l'évaluation, la valeur provient d'une estimation unipersonnelle (mais quel intérêt relationnel par la suite?) ou résulte de plusieurs avis. Elle est, de toute ma-



Jean-Pierre Lepri

Inspecteur hors classe de l'Éducation nationale (France), expert principal et consultant pour l'UNESCO. Titulaire de deux doctorats (éducation et sociologie) et de deux Diplômes d'Études Approfondies (espagnol et lettres modernes). Il a travaillé en éducation-formation, vingt ans en France et trente ans dans une quinzaine d'autres pays, sur les cinq continents. Il est animateur du CREA-Apprendre la vie (Cercle de réflexion pour une éducation authentique) et Directeur de publication de la revue Silence.

nière, arbitraire et contingente, donc évolutive – mais conventionnelle. Le préfixe « é » signifie, d'autre part, que cette valeur vient de l'intérieur et qu'elle a un caractère de complétude, de totalité³.

Le contrôle-sanction ayant mauvaise presse, l'école a recouvert allègrement le fait « contrôle » de l'étiquette « évaluation ». La plupart des

« évaluations » scolaires ne sont, en effet, que des contrôles – puisque la bonne réponse, le modèle, préexiste

CONVIVIALE EST LA SOCIÉTÉ OÙ L'HOMME CONTRÔLE L'OUTIL.

IVAN ILLICH,
UNE SOCIÉTÉ SANS ÉCOLE.

au contrôle. Les vrais contrôles peuvent être aidants (tel celui de la tour de contrôle). À l'école, ils ne le sont pas. Et ce qu'on y appelle les « évaluations » sont des contrôles-sanctions. La liste préalable de ce qui est contrôlé n'est, le plus souvent, pas connue du contrôlé, voire lui est cachée. Enfin, le contrôlé est rarement l'auteur du contrôle. Qui contrôle? Qui contrôle quoi⁴? Qui contrôle qui? Qui contrôle le contrôleur? Pour quoi? Pourquoi?

Quant à la notation⁵, elle n'a rien à voir avec tout cela. Je peux noter sans contrôler et contrôler sans noter. Comme évaluer sans noter et noter sans évaluer. Noter⁶ est une opération arbitraire qui ne dépend que du choix des critères et du barème de réussite – lesquels ne dépendent que du notateur.

Qu'est-ce que je fais d'autre, au fond, quand je dis que je contrôle? Quand je note? M'arrive-t-il d'évaluer vraiment? Quoi et avec qui? ✕

Jean-Pierre Lepri

1. Ainsi, le « rôle » des impôts est la liste des imposables.
2. Toute ressemblance avec une situation scolaire ne serait pas due à la seule l'imagination du lecteur.
3. C'est la différence entre lever et élever, chauffer et échauffer...
4. Le plus souvent, c'est bien l'élève lui-même, voire l'enfant, qui est contrôlé – et non leur connaissance ou aptitude.
5. Sur la notation à l'école, voir notamment **André Antibi**, *La Constante macabre*, *Math'Adore* et son Mouvement : [👉](#).
6. À propos de la note, voir L'EA n° 25, [👉](#) *Je note bien que...*, ainsi que **Ken Blanchard**, *Les bonnes notes font les mauvaises personnes*, disponible au CREA, réf « BBN », 2 p.

Actualité de Jean-Pierre Lepri
2 séminaires

- Du 1^{er} au 4 mai -

Lire délivre, [Lire et apprendre à lire], à F-71250 Mazille

- Du 28 au 31 août -

Socialisation... et éducation, en Bourgogne

www.education-authentique.org



« L'examen ne doit plus être une fin en soi »

Beaucoup de pays renoncent progressivement à l'utilisation systématique des évaluations. Carl Honoré nous raconte les expériences qu'il a observées. Et comment ces enfants apprennent mieux quand ils ont la liberté de prendre des risques, de libérer leur curiosité, et de prendre la charge de leur propre éducation.



C'est l'histoire de David Jenkins, un adolescent qui avait commencé à se préparer à son examen de baccalauréat. Il eut ce commentaire, qui avait effrayé ses parents, amoureux des livres : « Ne parlons pas des auteurs qui ne figurent au programme scolaire. » Quand la famille s'est assise au dîner, Conrad et Beckett étaient au menu, Camus et Borges n'y étaient pas.

Il y a deux manières d'analyser cet épisode. La première serait d'applaudir cette recherche absolue du succès scolaire. L'autre est de se demander ce qui est arrivé à notre système d'éducation. Beaucoup de pays ont transformé des salles de classe en tapis roulants où des enfants sont bourrés de matières académiques, et sont maintes et maintes fois notés. Ainsi, les élèves anglais font aujourd'hui face, au cours de leur cheminement scolaire, à 70 examens normalisés. Cela reflète toute une évolution quant à notre attitude envers les enfants. Nous avons du mal à nous « retirer » et juste les laisser être eux-mêmes. Nous préférons structurer, surveiller et mesurer tout ce qu'ils font, comme si l'éducation d'un enfant était identique à un développement de produit. Au lieu de les laisser tranquilles au parc, nous les inscrivons dans des sports organisés ou les envoyons en troupeaux dans des complexes de divertissement, pour jouer sous l'œil attentif du personnel qualifié et des caméras de surveillance.

À savoir si ce *micromanagement* fonctionne réellement est une autre affaire. Car dans les écoles, l'obsession des résultats scolaires semble connaître un retour de flamme. « En insistant seulement sur les basiques - lecture et écriture - et en faisant des examens intensifs, vous réduisez le niveau de stimulation cognitive, » explique Philip Adey, professeur d'éducation au King's College. « Les enfants savent les faits, mais ils ne raisonnent

pas très bien. » Ils ne lisent même pas si bien. Ainsi, dans une enquête mondiale sur l'instruction littéraire, les enfants anglais de 10 ans se sont récemment effondrés au 19^e rang du classement.

Apprendre l'examen

Tout comme les priorités peuvent se déplacer, une approche centrée sur l'examen peut pousser des professeurs à « apprendre l'examen », plutôt que de favoriser le vrai apprentissage, l'imagination et la résolution

« VOYEZ CE QUE
L'EMPRESSEMENT
CONSTANT FAIT À NOTRE
ALIMENTATION, LA SANTÉ,
LE TRAVAIL, LES RELATIONS,
LES COMMUNAUTÉS ET
L'ENVIRONNEMENT... »

de problèmes. Pour améliorer leur classement, les écoles trouvent des moyens de contourner les résultats. Et par la suite, quand la pression pour les scores supérieurs devient toute puissante, les examens perdent leur valeur. L'inflation du taux de passage au baccalauréat a rendu si difficile de distinguer la valeur des élèves que l'université impériale a récemment lancé son propre examen d'entrée.

Pour les élèves aussi, les examens incarnent un instrument dépassé. Ce qu'ils mesurent le mieux est finalement « comment vous êtes bon pour passer un examen ». Et en quoi est-ce vraiment utile? La nouvelle économie a besoin d'innovateurs à l'esprit agile qui peuvent réfléchir

« LA NOUVELLE
ÉCONOMIE A BESOIN
D'INNOVATEURS À
L'ESPRIT AGILE. »

Carl Honoré



dans plusieurs disciplines à la fois, plonger dans un problème juste pour le plaisir et relever le défi de l'étude durant toute leur vie. C'est ceux-là qui créeront le prochain Google, inventeront un carburant alternatif ou concevront un plan pour éradiquer la pauvreté en Afrique. Le fétichisme des scores d'examen encourage les élèves - tout comme David Jenkins - à coller au programme d'études, juste pour servir des réponses toutes cuites, pour « cocher la case », au lieu de réfléchir.

Le vrai apprentissage déjoue les examens, les objectifs et les plannings. Il est fluide, imprévisible et diaboliquement difficile à mesurer. Il est également riche, efficace et vivifiant. Une manière d'apporter cet état d'esprit dans nos salles de classe est d'accepter qu'une grande partie du meilleur apprentissage ne puisse pas être réduite à un nombre. Ou comme Einstein a dit : « Pas tout de ce qui peut être compté compte, et pas tout de ce qui compte ne peut être compté. »

Stimuler la pensée créative

D'autres pays montrent la voie. À travers l'Extrême-Orient, des pays réduisent la charge de travail scolaire, allégeant les programmes d'études pour stimuler la pensée créative et mettre moins l'accent sur les notes d'examen. Comme dit un ancien ministre de l'éducation de Singapour : « Ne compter que sur les examens nationaux afin de (suivre les enfants)... c'est transparent et simple, mais ça tendra à réduire notre définition du talent, et notre définition du succès. »

La Finlande a compris cela depuis longtemps. Mis à part l'examen à la fin du lycée, ses enfants ne passent aucun examen normalisé. Bien sûr, les enseignants et les écoles utilisent des tests pour suivre »

» les progrès des élèves, mais la manie des notes est aussi incongrue en Finlande qu'une vague de chaleur en hiver. Les rapports écrits ont la priorité sur les notes jusqu'à l'école secondaire. La Finlande témoigne à ses professeurs la même confiance : elle les forme rigoureusement et les laisse ensuite seuls pour réussir dans leur travail plutôt que les forcer à justifier chacun de leur pas.

La Finlande a un des taux d'obtention de diplôme universitaire les plus élevés du monde et une économie dynamique, avec des sociétés créatives comme Nokia. Et que diriez-vous de cette délicieuse ironie : quand les élèves finlandais passent les tests internationaux, ils finissent habituellement premiers ou seconds...

Les élèves prennent les rênes

Peut-être que le vent commence à tourner aussi en Grande-Bretagne. Le Pays de Galles a déjà abandonné les examens normalisés pour les enfants de 7 ans, et les a rendus facultatifs pour ceux de 11 et 14 ans. L'Écosse utilise également les examens plus parcimonieusement. D'ici 2009, les adolescents anglais pourront avoir un tiers d'examens en moins durant leurs deux dernières années d'études. Beaucoup d'écoles abandonnent à présent totalement le programme national d'études. À l'école et à l'Institut de Formation Supérieure de St John, une école secondaire de Marlborough, les élèves couvrent ainsi un même thème simple à travers plusieurs matières en même temps. Par exemple, ils pourraient étudier la vitesse dans les maths, l'impact sur l'environnement des avions en science et les écrits de voyage de Paul Theroux en anglais. L'examen est conservé au strict minimum. Mais la vraie révolution est que les enfants prennent maintenant les rênes. Les professeurs s'assurent que les concepts clés sont couverts, mais les élèves décident

comment les explorer, écrivant leur propre programme scolaire au fur et à mesure. Le résultat est un véritable appétit pour l'apprentissage. J'ai vu une classe de 11 ans si désireuse de se mettre au travail qu'ils ont réprimandé le professeur d'être arrivé en retard. Et devinez quoi? Comme ces jeunes Finlandais, quand les élèves de St John passent des tests standardisés, ils obtiennent de très bonnes notes.

Cela dit, les examens ne sont pas tous néfastes. Ils peuvent focaliser les esprits et stimuler chacun pour travailler plus dur. Mais ils ne devraient pas être l'unique motivation. Ce dont nous avons besoin, c'est un système d'éducation qui a suffisamment confiance en soi pour laisser l'apprentissage se produire spontanément, sans sauter dessus pour le structurer et le mesurer à chaque tournant. Nous devons

former nos professeurs avec la rigueur finlandaise, puis les laisser faire. Nous devons réinventer nos écoles de sorte que l'examen ne soit plus une fin en soi. Le résultat est que les enfants apprennent mieux quand ils ont la liberté de prendre des risques, de libérer leur curiosité, pour prendre la charge de leur propre éducation.

Demandez juste à David Jenkins. Puisque ses parents ont insisté pour parler des auteurs au-delà du programme scolaire, il a pris soin, pendant ses révisions, de lire un certain Borges et il est parvenu à glisser une référence sur l'Argentine dans son devoir d'examen. « J'ai donné à mon texte une dimension supplémentaire », a-t-il dit.

Quelle note a-t-il obtenue?

Mais... importe-t-elle vraiment? ❌

Carl Honoré,

Traduction de David Auer Expedition5



« TÉMOIGNER SA CONFIANCE AUX PROFESSEURS : LES FORMER RIGOREUSEMENT ET LES LAISSE ENSUITE ÉVOLUER SEULS, PLUTÔT QUE LES FORCER À JUSTIFIER CHACUN DE LEUR PAS. »