

Notes ou pas : où est le problème ?

Daniel Favre – 20 novembre 2010 – Débat sur le site < <http://www.ecolechangerdecap.net>>

Des évaluations issues du « Programme for International Student Assessment » (PISA) (2000, 2003, 2006, et bientôt 2009) montrent que dans certains pays, comme la Finlande, les jeunes de 15 ans sont plus performants en mathématiques par exemple que dans d'autres pays comme la France et que de plus, les résultats continuent à s'améliorer dans ces pays alors que cela se détériore dans le nôtre. La Finlande ne notant pas les résultats scolaires au Primaire, la tentation est grande de penser qu'en supprimant les notes, on va supprimer le problème de fond qui parasite l'évaluation des élèves en France.

Le raisonnement ne devrait-il pas aller plus loin en identifiant parmi les différents rôles de l'évaluation ceux qui servent l'apprentissage et ceux qui les desservent?

Finalité de l'évaluation

Avant de prendre une telle décision et de l'imposer, il me semble qu'il faut d'abord comprendre à quoi sert l'évaluation, aux rôles qu'on lui fait jouer et comment elle pourrait servir l'apprentissage des élèves.

Actuellement, ces rôles sont multiples : exercer un contrôle sur les élèves pour les obliger à travailler, créer un climat de compétition entre les élèves afin de les inciter à performer, punir des comportements perçus comme non acceptables par l'enseignant, satisfaire des exigences administratives, repérer les progrès des élèves, permettre aux parents de vérifier si leurs enfants fournissent les efforts nécessaires...

Mais l'évaluation a un autre rôle, indispensable à l'apprentissage : fournir des « feed-backs » à celui qui apprend sur son activité d'apprenant.

Dans ce rôle, l'erreur de l'élève a un statut particulier : celui d'une « information importante dont la prise de conscience, visant à comprendre comment elle a été produite, permet de progresser dans l'apprentissage ». Ce statut, c'est précisément celui qu'elle a quand on pratique une évaluation formative réelle, c'est-à-dire isolée du processus de « contrôle continu » qui, comme cet adjectif l'indique, a tendance à prendre beaucoup de place dans la vie de l'élève ... et dans celle des enseignants.

Si on ne sépare pas suffisamment les moments où l'erreur est une information intéressante qui permet d'avancer et les moments où l'erreur a un autre statut : celui d'un « écart par rapport à une norme donc susceptible de faire échouer personnellement l'élève », alors deux logiques incompatibles entre elles vont s'affronter.

Notre analyse des pratiques associées au traitement de l'erreur montre que deux logiques, nécessaires mais incompatibles si elles sont utilisées en même temps, sont en effet trop souvent confondues : la logique de contrôle et la logique de régulation .

Logique de contrôle et logique de régulation

La logique de contrôle, indispensable à toute société, vise à mesurer l'écart par rapport à une norme pour sélectionner des individus possédant certaines compétences. L'erreur correspond alors à un échec personnel, elle peut aboutir à l'exclusion de certains et faire un tri social lors des concours par exemple. L'évaluation qui en découle est dite *sommative* et le moment d'utilisation est celui où l'on

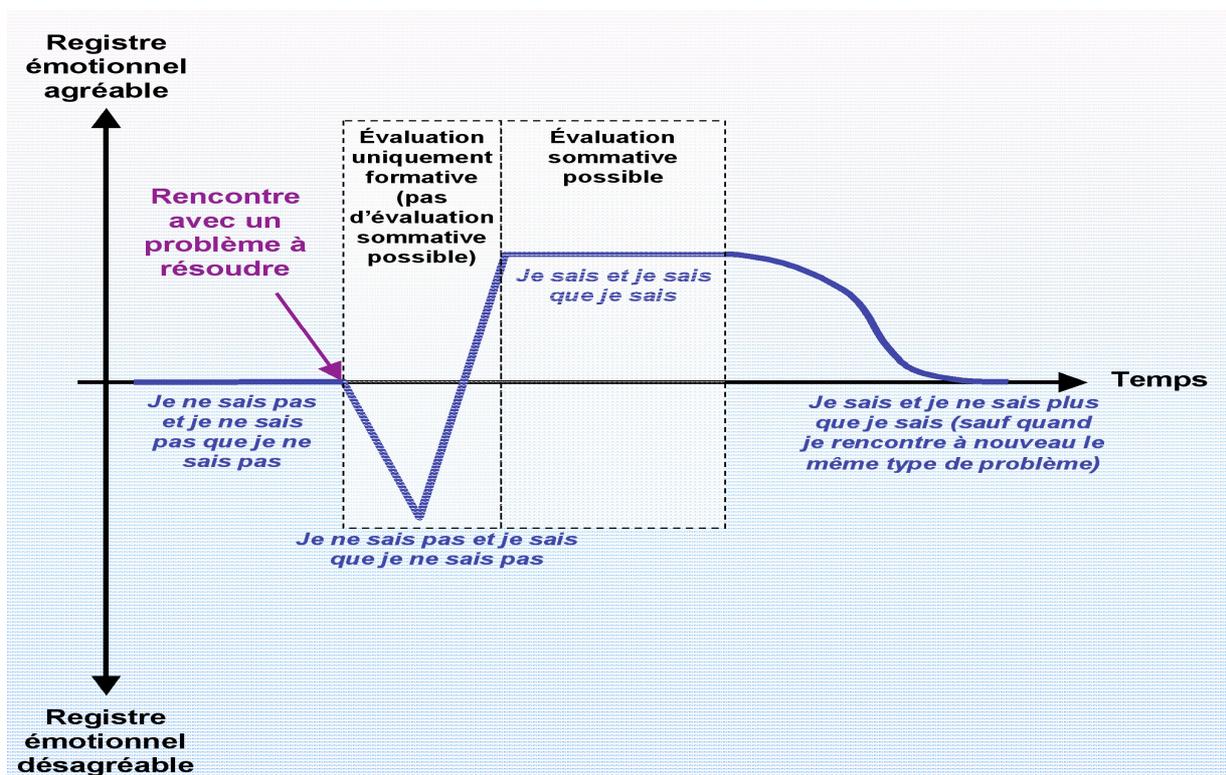
estime que l'apprentissage des savoirs et savoir-faire attendus devrait être achevé.

La logique de régulation semble indispensable à la période d'apprentissage car, attribuant à l'erreur un statut d'information, de résultat d'un processus cognitif, elle fournit à l'apprenant des renseignements lui permettant de franchir d'éventuelles difficultés et ainsi de progresser vers l'acquisition de nouvelles compétences.

Ce statut positif de l'erreur correspond au rôle qu'elle a eu historiquement dans la progression des connaissances scientifiques. En évaluation dite *formative*, l'erreur a le même statut que dans la pensée ouverte ou non dogmatique celui d'information qui permet d'avancer. Cependant malgré des arguments épistémologiques et historiques qui vont à l'opposé, de nombreux enseignants, dont les représentations de la science ont fait l'objet de nos études, continuent à penser que la science engendre des certitudes au sein d'une activité où l'erreur est exclue.

Comment se représenter la dynamique de l'apprentissage ?

L'apprentissage n'est pas possible sans que ne se produise une déstabilisation cognitive ET affective, sachant que cognition et émotion ne sont pas dissociables dans le fonctionnement de notre cerveau. Cette déstabilisation engendre une frustration en motivation de sécurisation et un sentiment inévitable d'anxiété, c'est le prix de tout apprentissage. Ces déstabilisations ouvrent pour l'apprenant une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir. L'élève affaibli peut, en effet, devenir à son tour affaiblissant comme le montre la très forte corrélation entre échec scolaire et violence scolaire.



Apprendre : une déstabilisation cognitive et affective et une source de plaisir qui place l'élève en référence interne (cf. fig 15.1 Favre, 2007¹)

1. D. FAVRE (2007) *Transformer la violence des élèves : Cerveau, Motivations et Apprentissage*, Dunod, Paris.

Durant la phase de déstabilisation, l'apprenant est vulnérable, les contrôles sont donc à éviter car l'erreur est comptabilisée pour baisser la note et ainsi affaiblir l'élève et le décourager. Quand l'apprenant sait résoudre le problème, il se re-stabilise et devient moins vulnérable, le contrôle est possible car le risque de démotiver l'apprenant par rapport aux apprentissages est plus faible. Par la suite, après la phase d'euphorie, on peut oublier que l'on sait résoudre tel ou tel problème mais la confiance en soi a grandi et l'accumulation des réussites aux apprentissages nourrit la sécurité de base des élèves. Quand se présentera à nouveau une situation déstabilisante, cette sécurité acquise permettra de se représenter l'apprentissage comme moins redoutable. Le souvenir d'avoir franchi de telles épreuves invitera à se risquer dans de nouvelles expériences avec la possibilité de ressentir le plaisir particulier que l'on éprouve en faisant des choses qui, au début, intimident et paraissent difficiles.

L'apprentissage réussi

L'apprentissage réussi constitue, en effet, une prévention naturelle des conduites addictives, telles que la violence, en fournissant des satisfactions endogènes qui rendent ces conduites moins attrayantes (Favre, 2007).

Le risque de l'addiction

A l'inverse, ce processus de maturation en quatre étapes peut être entravé si les erreurs commises par l'apprenant sont assimilées au registre de la faute (et donc du mal) et si son auteur est considéré comme « mauvais ». La faute correspond au 3^{ème} statut donné à l'erreur, son origine remonte au Moyen-Âge quand les éducateurs cherchaient à décourager l'errance, l'exploration et la pensée hors dogme. Les élèves qui se considèrent comme mauvais, ne vont même plus se confronter aux apprentissages, risquent donc d'être attirés par les plaisirs que procurent les conduites addictives. Dernière possibilité (offerte par notre cerveau !) d'avoir encore des satisfactions, car en fuyant les situations d'apprentissage, ils se privent du plaisir de réussir (motivation d'innovation) et du plaisir d'être reconnu socialement (motivation de sécurisation). Cette discrimination qui amène à identifier les élèves en « bons » ou en « mauvais » en les confondant avec ce qu'ils produisent et avec des notes forcément « bonnes » ou « mauvaises », constitue en soi une source de stress. Or, il semblerait, selon les évaluations PISA que dans notre pays nous soyons les champions de l'apprentissage dans une ambiance de stress !

Questionnaire PISA 2003²

Pourcentage des élèves plutôt ou totalement d'accord avec cette déclaration

	Suisse	Allemagne	Finlande	France	Italie	Liechtenstein	Autriche
<i>« Je suis tendu(e) lorsque je dois faire des devoirs de mathématiques »</i>	26	30	7	53	28	19	30

² <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/03/01/02/03.html>

Des solutions pour rendre le climat de classe moins stressant

Il s'agirait de diminuer le nombre et la fréquence des contrôles et surtout d'éviter de faire des contrôles pendant la période de déstabilisation cognitive et affective. Et seconde mesure : d'aider enseignants élèves et parents d'élèves pour qu'ils cessent de mélanger, dans leurs paroles et leurs actes, les trois statuts de l'erreur : a) information intéressante, b) écart à la norme ou c) faute dont l'association au registre du mal est historiquement marquée.

Quand la formation des enseignants évolue dans ce sens, nous avons pu vérifier après 3 à 4 mois que ce sont les élèves qui vont demander l'évaluation, qu'elle soit notée ou non n'a plus d'importance, sauf si la notation apporte plus de précision. Ils réclament l'exercice supplémentaire pour pouvoir repérer là où ils en sont dans leur progression, pour identifier ce qu'ils ont réussi et les domaines où les savoirs ne sont pas encore acquis. Dans ces classes « expérimentales », les élèves ne vont plus à l'infirmerie, les maux de tête et de ventre, les sorties de classe pour indiscipline et l'absentéisme se réduisent considérablement... même en lycée professionnel (Favre, 2010)³. En sixième le changement d'attitude des élèves va plus vite : quelques semaines !

L'alternative « note ou pas note » attire l'attention sur la partie visible du problème et la pétition de l'AFEV constitue une initiative que je salue. Il s'agit maintenant d'aller plus loin que la seule suppression des notes. Il faut distinguer les différents statuts de l'erreur véhiculés par les évaluations et éliminer ceux qui sont « toxiques ». C'est donc en repensant le rôle de l'évaluation au sein des situations d'apprentissage scolaire et des valeurs qui la sous-tendent qu'il faut reconsidérer la question des notes.

*Daniel FAVRE - Professeur en Sciences de l'éducation à la FDE - Université Montpellier 2
Responsable de la composante Didactique et Socialisation du LIRDEF - E.A. 3749
Place Marcel Godechot
34095 Montpellier Cedex 05*

³ D. FAVRE (2010) *Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage*, Dunod, Paris.