

A PROPOS DE L'ÉVALUATION

Réflexion sur la cohérence du processus enseigner/apprendre

Yves Eveillard
St Brieuc
16 mars 2016

L'idée n'est pas de reprendre l'analyse des fonctions de l'évaluation pour tenter de les optimiser (certificative, sommative, formative), mais d'en extraire des caractéristiques assez générales pour comprendre les effets qu'elle produit dans le système enseigner / apprendre qui est actuellement majoritairement observable à l'école.

Nous mettrons en perspectives des effets à rechercher en rapport avec une **visée précise et réaliste** que nous assignerons à ce système.

Dans un deuxième temps nous tenterons d'élaborer un modèle cohérent qui permet de produire ces effets.

Enfin nous verrons comment définir l'évaluation qui s'intègre à ce modèle et les principes qui doivent guider son élaboration.

L'évaluation s'inscrit comme élément d'un processus enseigner apprendre qui fonctionne de **manière systémique**.

Ce système est finalisé majoritairement de manière **implicite** par beaucoup d'enseignants. Or, la **sérénité de l'élève face à ses apprentissages** nécessite une stabilité dans son exposition à ce processus.

1- Nous formulons tout d'abord un **engagement** qui renvoie les acteurs du système scolaire à leur devoir et donc à leurs responsabilités.

Tous les élèves : éviter les décrochages, éviter l'ennui, renforcer l'estime de soi

En même temps : équité démocratique, éviter la stigmatisation des compléments d'horaire.

2- Nous inscrivons ensuite notre réflexion dans un système dont la **finalisation prend appui** sur une analyse des résultats du système scolaire rapportés à ce que devrait être la formation d'un homme du XXIème siècle et les besoins de la société actuelle.

- **Sociabilité** : éviter la tentation de la suppression du collège unique, d'un retour aux filières , à une orientation précoce, à un apprentissage organisé par les besoins des entreprises..... C'est une **position politique** !!!
- **Adaptabilité et créativité : résultats des élèves** (PISA), l'école française produit moins de forts et plus de faibles que les autres nations, des élèves qui savent restituer mais ont des difficultés à résoudre les problèmes.
- **En affinant les résultats des élèves** : faux forts, faux faibles et vrais faibles

Au nom du principe d'égalité républicaine l'école voudrait que tous les élèves accèdent aux mêmes savoirs scolaires. Or cela s'avère impossible et produit de multiples conséquences tant chez les élèves que chez les enseignants.

C'est plus à notre sens vers un principe **d'équité** qu'il faut s'orienter, c'est à dire donner à tous la possibilité de se développer de manière optimale.

Ce **développement capacitaire** que l'on pense pouvoir trouver dans le socle est en fait teinté d'une priorité disciplinaire et comportementale.

Nous allons regarder les tendances qui se dégagent du système évaluatif à l'école actuellement pour les confronter à la manière dont nous avons finalisé le système et proposer des orientations plus en accord avec les objectifs que nous nous sommes assignés.

Il s'agit de montrer également qu'il faut être clair sur la manière dont on finalise le système pour concevoir et fonder sa propre activité dans ce système.

La réussite est souvent citée comme objectif premier de l'école. Encore faudrait-il s'accorder sur ce terme.

Pas d'évaluation sans notation s'oppose à évaluation sans notes. Est-ce le problème ?

Transmettre et restituer sont encore fortement ancrés dans le système. A qui la faute ?

Le mythe de l'érudition, l'encyclopédisme, planent toujours et encore sur le système, colorés de nationalisme ou d'unité nationale par maints politiques.

Les insuffisances apparaissent toujours en points en moins. Pourrait-on imaginer qu'apprendre donne des points en plus ?

À propos de l'évaluation, un propos de P.Meyrieu : « Elle comporte un volet inquiétant : la méfiance systématique à l'égard de maîtres et de l'institution scolaire ; une forme de « consumérisme » scolaire qui amène les élèves et leurs familles à rechercher le meilleur rapport qualité/prix. » Une course à l'évaluation qui rapporte des points.

Seul le recentrage sur l'apprentissage permettra à tous les élèves de parvenir à se développer de façon optimale, ce serait ça la réussite. Ce recentrage sur l'apprentissage obligerait l'élève à arrêter de pervertir le système en recherchant les trucs qui lui permettent d'y évoluer à son avantage en dépensant le moins d'énergie.

L'efficacité a un intérêt majeur dans la hiérarchisation des individus.

Efficience : Capacité individuelle ou collective à utiliser au mieux les moyens à disposition, l'efficience peut être mesurée à l'aide du rapport Résultats atteints / Ressources susceptibles d'être mobilisées. **Permettre à chaque élève d'exister** c'est, en particulier **mesurer son efficience** c'est à dire regarder s'il parvient à optimiser la mobilisation de ses capacités et à utiliser au mieux les ressources présentes dans le milieu.

L'évaluation a une tendance lourde à mesurer le décalage à une **norme** d'efficacité.

- Plus l'histoire de l'élève le conditionne à cette norme plus il a de chance de réussir dans le système (reproduction)
- **Permettre à l'ensemble des élèves d'exister** c'est encourager la **diversité** et donc produire des systèmes évaluatifs qui intègrent et encouragent cette diversité.

La performance normée renvoie l'enseignant à son image du bon élève, souvent ramenée à lui-même. L'enseignant définit ainsi une norme. L'expérience, l'histoire de l'enseignant, les connaissances qu'il investit jouent un rôle majeur dans sa définition.

L'évaluation, majoritairement globale, s'appuie sur un comparatif avec la production idéale voire avec une performance bien souvent inatteignable, ce qui fait que peu d'élèves obtiennent la note maximale.

Il s'agirait donc de **relativiser le résultat obtenu** aux possibles de la personne, à ses qualités, à ses ressources et au niveau de difficulté / complexité qu'elle est susceptible de supporter

Que ce soit l'élève ou l'enseignant, il existe une sorte de magie dans l'évaluation. Il s'agirait donc pour les deux partenaires de s'inscrire dans une démarche qui explicite ce que l'un a cherché à produire en fonction d'une attente et ce que l'autre extrait de cette production pour la mesurer.

La recherche de **sommation** nous rappelle la quête de l'érudition.

Si chaque élève doit trouver sa place dans le système c'est vers l'expression de **compétences** qui permettent à chacun de produire des réponses en fonction de leurs qualités propres ou en fonction de leurs goûts du moment qu'il faut tendre. Et non imposer des modes d'actions uniformisés (comportements) qui n'ont souvent aucun sens pour l'élève.

Si chaque élève doit se construire pour son avenir c'est vers des **potentialités** ajustables à l'évolution des disciplines ou des activités sociales qu'il faut le conduire (adaptabilité).

Accumulation = viatique

Le progrès est donc à rechercher dans une **transformation** de la personne et non dans plus de réponses factuelles mémorisées. C'est à dire dans une façon de s'adapter plus efficace pour être susceptible de se montrer compétent dans un grand nombre de situations dont le degré de similitude est plus ou moins important et dont la distance à l'apprentissage est plus ou moins importante.

La **restitution** facilite l'évaluation dans la mesure où les attentes sont identifiées et visibles.

Pour favoriser l'existence et donc l'apprentissage de chaque individu au sein d'un groupe il apparaît cohérent de valoriser une **réponse personnalisée** plutôt que d'attendre le même modèle d'action pour tous.

Dans une visée de cohésion sociale il est fondamental que la valorisation des différences soit le moteur de l'action collective.

Dans une visée d'adaptabilité il semble plus cohérent de regarder prioritairement la conduite (processus d'ensemble comprenant le visible et l'invisible) plutôt que de repérer essentiellement la présence de savoir-faire automatisés et peu plastiques.

Dans une visée de créativité il semble plus cohérent de rechercher de l'invention plutôt que de l'application

La pensée majoritaire impose la réflexion analytique. La prise en compte des conduites, la valorisation des réponses personnalisées, impose une pensée systémique qui considère chaque individu comme un système agissant au sein d'un système : impact sur l'analyse didactique. Exemple d'une situation de natation à concevoir comme étant la mise en synergie simultanée de 3 champs de connaissances (alignement corporel, fréquence gestuelle, activité respiratoire régulatrice) dans une intention performative.

Réfléchir en manques c'est se référer à des modèles à atteindre, c'est avoir de l'apprentissage une vision descendante. Réfléchir en besoins c'est s'appuyer sur des désirs de progrès et permettre la satisfaction de ce désir : impact sur la planification.

Ce ne sont donc pas des contenus d'enseignement qu'il faut programmer, mais des contenus d'apprentissages correspondant aux divers besoins susceptibles d'être exprimés par les élèves : impact sur la formulation des apprentissages.

La cohérence est interne à la personne. Elle repose sur ce qu'elle est, sur son histoire, sur sa construction identitaire.

Il n'y a pas de cohérence sans explicitation du cadre de pensée qui oriente l'activité réflexive. C'est le plus souvent intuitif et composite, fait de conceptions antagonistes, donc incohérent. L'action est le plus souvent guidée par l'émotion et l'intuition que par la réflexion.

Comment parvenir à agir et à penser mettant ces différents éléments en synergie, en complémentarité, sans créer de télescopes, sans introduire dans notre système de pensée des éléments qui sont incompatibles, car dépendant d'un autre cadre de réflexion.

C'est une gageure que nous devons relever !

Il faut bien comprendre que chaque personne réfléchit dans un **cadre conceptuel le plus souvent implicite.**

Par expérience, nous avons repéré que les réflexions sur l'école et sur l'apprentissage, les discussions entre professionnels sont implicitement menées en s'appuyant sur la métaphore du cerveau ordinateur, sur la prise d'information et son traitement, sur les théories behavioristes qui ont cherché à relier les comportements à des bases neurales, sur la confusion entre mémoire et apprentissage, sur l'adaptation considérée comme un combat, sur l'apprentissage conçu comme un effort, sur une conception de la nature extérieure à l'être humain, sur la conception d'un réel identique pour tous, sur la possible transmission des savoirs, sur la connaissance existant en dehors de l'individu.

Les différents éléments (en bistre) que nous avons attribués aux caractéristiques de l'évaluation découlent du cadre conceptuel implicitement majoritaire dans la pensée des acteurs du système éducatif.

Pour mettre en cohérence les éléments (en vert) qui sont censés nous permettre de répondre à la finalisation du processus enseigner / apprendre telle que nous l'avons formulée, il s'agit de sortir d'un cadre implicite qui ne le permet pas et de regarder l'individu agissant et apprenant d'une autre manière.

Changer de point de vue c'est donc **regarder d'une autre manière l'homme dans son rapport au monde.**

Changer de point de vue demande de **relier entre elles des théories qui sont compatibles.**

Le problème n'est pas de devenir un **philosophe phénoménologue**, mais de se pénétrer d'une façon de regarder la relation de l'être au monde.

« On passe à la phénoménologie en pratiquant un changement complet d'orientation. Au lieu de se tourner vers les choses, on analyse le sens qu'elles ont pour nous, et comment il se constitue pour un sujet ». Elle nous amène à prendre en considération que chaque être humain construit, se constitue une perception individuelle du monde.

Regarder l'action ce n'est pas se contenter de la décrire (analytique), c'est se poser la question de l'intentionnalité qui la génère. L'approche phénoménologique est fondamentalement qualitative.

Le **cerveau émulateur** va pleinement dans cette direction (A.Berthoz). **L'homme est doté d'un cerveau qui simplifie le monde en fonction de ses choix, qui ne perçoit que ce qu'il veut percevoir, et non d'un cerveau qui se crée une représentation du monde qui guide l'action.**

La **conation** (conatus de Spinoza) représente la force qui pousse l'être à agir pour se conserver. L'orientation de cette force est donc personnelle. Se centrer sur la conation c'est se demander pourquoi l'individu s'investit de cette manière dans l'action. Ce n'est pas l'observation d'une quantité d'engagement (études sur la motivation) mais l'analyse des causes sous-jacentes au **type d'engagement** observé.

C'est indispensable à la constitution des groupements d'élèves.

Le terme « **action située** » sous-tend l'idée que toute action dépend étroitement des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle a lieu.

En conséquence « l'acquisition d'une compétence doit s'effectuer dans la situation où celle-ci sera utilisée. En d'autres termes, il faut que l'apprentissage s'inscrive dans un contexte pour que l'apprenant puisse lui donner un sens. »

« Par situation on doit entendre un complexe de ressources et de contraintes... »

La notion d'**énaction** est une façon de concevoir la cognition qui met l'accent sur la manière dont les individus s'organisent eux-mêmes en interaction avec l'environnement. C'est considérer l'homme vivant le monde au travers de ses **potentialités d'actions** et en interrelation avec lui grâce aux **prises** qu'il lui propose.

L'enaction et le courant de Varela nous offre la possibilité de saisir l'individu en **couplage structurel** avec l'environnement (processus d'interaction permanent entre un système qui va chercher à conserver sa propre identité tout en acceptant un certain nombre de perturbations et un environnement).

Le **constructivisme** nous amène à envisager l'apprentissage sous l'angle de l'activité du sujet qui dans son interaction avec un contexte valide ou invalide les connaissances qu'il actualise. Le rôle des pairs (socio) joue un rôle fondamental dans la construction de la connaissance par le biais des conflits générés par la situation et par l'utilisation optimal de la zone de développement de l'individu. (ZPD Vygotsky).

La situation didactique renferme la nécessité de construire une connaissance particulière pour réussir son traitement.

La **connaissance** ouvre la porte à l'action, elle est personnelle et participe au développement identitaire de la personne (individuation). Elle permet le développement d'une potentialité d'action si elle se révèle valide dans de nombreuses situations.

Rentrer par le **sens** c'est éviter la mise en boîtes des sujets en s'appuyant sur les taxonomies cognitivistes.

- C'est chercher à comprendre ce qui anime le sujet pour lui offrir des possibilités d'orienter son action dans une direction qui lui convient ou pour orienter consciemment l'action en sachant qu'il va se heurter à une rupture de sens.
- C'est donner à chacun l'accès à des éléments signifiants dans le contexte.

Penser **conduite** c'est envisager lors de l'observation l'unité significative du visible. Chacun des éléments qui constituent la réponse de l'individu n'ayant de sens que compris dans le processus d'ensemble. Attendre l'expression d'une conduite c'est relier le visible à une intentionnalité sous-jacente. C'est un paradigme de formation capital tant pour les enseignants que pour les « cadres ».

Dissocier le **fondamental du spécifique** c'est comprendre qu'une connaissance peut être valide dans de multiples contextes renfermant des similitudes et offrir à chaque fois des possibilités d'action efficaces. Par contre c'est comprendre que certaines connaissances ne sont valides que des contextes restreints mais servent à préciser l'action en rapport avec ce contexte pour gagner en efficacité. Que de **conséquences** sur la déclinaison des compétences attendues et sur la programmation des supports à l'enseignement, sur la définition même d'une éducation physique.

L'élève apprend en situation, qu'elle soit globale et sollicitant l'actualisation de multiples connaissances ou produisant leur émergence. Qu'elle soit didactique et nécessitant l'actualisation d'une ou peu de connaissances.

Tous les élèves sont en situation, ce qui veut dire qu'il faut prendre en compte d'emblée les conditions nécessaires à l'engagement de chacun (**inclusion**).

L'élève en situation est amené à réaliser la **conjonction** de connaissances diverses en nature (fondamentales / spécifiques, Réalisation / Pensée / Investissement) et issues de différentes disciplines. Apprendre par conjonction permet de construire ou actualiser simultanément des connaissances et les relations qui les mettent en synergie.

La **compétence est située**, elle correspond à l'aptitude de l'élève à traiter la situation dans laquelle elle est censée s'exprimer. On ne peut donc parler de compétence sans parler de la situation dans laquelle elle s'exprime. La séquence d'enseignement / apprentissage se développe à partir de ce couple.

Il s'agit de sortir de la logique « l'enseignant enseigne et l'élève apprend » pour concevoir un **processus enseigner apprendre imbriqué**. Une partie capitale du travail se trouve dans l'anticipation de l'activité de chacun.

Pour exprimer sa personnalité, l'élève en situation doit à chaque fois trouver un environnement structuré par cinq éléments en interconnexion :

La présence d'une **complexité** qui l'oblige à avoir une **pensée stratégique** et à se s'orienter vers la production d'une réponse globalement satisfaisante pour lui (**créativité**).

La présence de **dilemmes** qui l'obligent à faire des choix et à réaliser des **compromis**.

L'élève en situation doit être stimulé dans son activité et aidé dans l'explicitation de ce qu'il actualise dans l'action et dans la formulation de ses besoins (enseigner). L'enseignant doit de ce fait être habité en permanence d'une attitude active compréhensive pour pouvoir atteindre l'intentionnalité derrière le visible.

La focalisation sur un objet comportemental produit en fait l'inverse en centrant l'enseignant sur le spécifique au détriment du fondamental, sur lui et sa référence et en évacuant l'histoire de l'acteur qui s'actualise obligatoirement dans l'action.