

EVALUATIONS EXTERNES...MISES EN EXAMEN

Parmi les mesures concrètes qui tentent de répondre aux objectifs d'amélioration de la qualité et du niveau de l'éducation, on voit souvent (ré)apparaître l'opportunité d'organiser des examens externes communs à tous les élèves de fin de cycle ou de fin d'études⁽¹⁾. Ces épreuves externes suscitent plusieurs réflexions.

Au préalable, il nous faut distinguer trois termes essentiels : apprentissage, évaluation et examen.

L'**apprentissage** est par définition le moment où l'on acquiert de la compétence. Pendant ce moment, on procède à des **évaluations** qui vont optimiser ces nouvelles acquisitions. L'enseignant prend donc des indices qui vont lui permettre de varier ses stratégies en vue d'une meilleure efficacité pour tous (correction rapide des erreurs, invention d'un nouvel exercice, reprise d'une explication individuelle ou collective, rappel d'une notion préalable nécessaire, apport de nouvelles informations, ...). Ce type d'évaluation fait donc bien partie intégrante du processus d'apprentissage.

Il existe également des contrôles « post-apprentissage » que par commodité nous appellerons "**examens**". Ceux-ci ne sont plus constitutifs de l'apprentissage : ils sont organisés en d'autres moments : généralement la veille d'un congé (Toussaint, Pâques,...) ou en fin d'année. Ils servent habituellement à informer des capacités, à hiérarchiser les étudiants, à déterminer la constitution des classes l'année suivante ou à octroyer un certificat.

Des constats...

Un premier constat s'impose quant au temps consacré à ces examens : habituellement de la première année primaire à la sixième (avec des variantes propres aux instituteurs et aux établissements), on consacre une semaine pour les examens précédée d'une semaine de « révisions » et ce, à Noël, à Pâques et fin juin. Six semaines pendant lesquelles il n'y aura pas eu d'apprentissages nouveaux.

Sur la globalité des études primaires cela implique grosso modo 36 semaines ... soit pratiquement une année scolaire complète (qui compte 38 semaines) durant laquelle les enfants n'auront pas été confrontés à de nouveaux moments apprentissages !

D'un point de vue médical, penserions-nous qu'augmenter la fréquence des prises de température accélérerait les processus de guérison ? Et si l'examen était à l'apprentissage ce que le thermomètre est à la maladie ?

(1) Dernière en date : Le Contrat Stratégique pour l'Education (janvier 2005) prévoit concrètement dès 2005 "Le développement des évaluations externes et la construction d'indicateurs du système éducatif".

Deuxième constat : habituellement que contrôlent-ils ?

Les acquis de savoirs (les connaissances formelles), la maîtrise de savoir-faire (les connaissances procédurales) et les savoir réfléchir (transposer, faire des liens) sur les contenus imposés par les programmes officiels (« *Socles de Compétences* »).

Rarement l'expression orale, qui est pourtant la première clé pour entrer en société (communiquer) et par extension la capacité à prendre la parole (oser dire).

Encore plus rarement tout ce que l'on pourrait intégrer dans les « savoir être » : curiosité, capacités créatives, invention, autonomie, socialisation, esprit de recherche,...

Troisième constat : quoi qu'on en dise, l'utilisation des résultats des examens externes pratiqués jusqu'ici (examens cantonaux, diocésains, communaux,...) alimente souvent une certaine concurrence entre les diverses écoles... et risque d'être un argument « de vente » pour certains.

Des dérives...

- L'épreuve externe ne risque-t-elle pas de devenir un but en soi ? Autrement dit, n'y aurait-il pas un déplacement de la finalité ? L'apprentissage de sa vie, de la citoyenneté, de son émancipation sociale et culturelle, de compétences pour apprendre, comprendre, critiquer,... deviendrait secondaire et serait étouffé par l'apprentissage de la réussite de l'examen de fin de scolarité primaire.

Cette dérive est évoquée dans l'ouvrage "*L'école n'est pas toute seule* » page 89 (2)

"... Il faut en effet éviter les systèmes d'évaluation centralisés et standardisés car ils présentent un risque particulièrement élevé; à savoir que la sélection des élèves et la nature de l'enseignement soient déterminés par la réussite d'épreuves standardisées. Si l'on peut, à la rigueur, considérer un examen comme une évaluation sérieuse des connaissances acquises, on ne peut jamais considérer la préparation à des examens comme un processus d'apprentissage digne de ce nom. »

- Un glissement des apprentissages vers les attendus véhiculés par les questionnements des épreuves et donc une mise au rancart de valeurs et attitudes essentielles difficilement voire impossibles à examiner: autonomie et émancipation, curiosité et initiative, audace et esprit d'entreprendre, esprit critique et respect, esprit d'équipe et solidarité, responsabilité ... bref tout ce qui serait de nature à insuffler du dynamisme dans nos entreprises et dans notre société !
- L'uniformisation des critères de réussite peut aussi être un frein à l'autonomie des communautés scolaires : celle-ci risque fort d'être mise à mal lorsqu'il s'agira de définir les contenus de l'enseignement ou d'apprécier les compétences de leur personnel. Les auteurs de « *L'Ecole n'est pas toute seule* » le soulignent également : « ... Les épreuves centralisées et standardisées comportent un trop grand risque de préjudice au minimum d'autonomie dont l'école et chaque enseignant doivent disposer pour remplir honorablement leur mission. »

Les établissements ne risquent-ils pas d'être "enfermés" par l'épreuve externe pour déterminer les contenus spécifiques de leurs programmes et, par voie de conséquence l'adhésion à ces programmes (influencés par les tests externes; et toutes les valeurs qu'ils induisent...) ne risque-t-elle pas d'être un critère de choix pour recruter?

L'accent y est également porté sur la nécessité pour l'école (pour les écoles) de former une communauté capable de préserver à l'égard de la société, des spécificités, des identités. Cela implique

(2) « *L'Ecole n'est pas toute seule : Recommandations de la Commission Société – Enseignement à la Fondation Roi Baudoin* » (De Boeck Wesmael 1994)

que, dans chaque implantation, chaque PO, tous les membres développent un sentiment communautaire d'appartenance, de solidarité, de valeurs et d'objectifs communs.... avec donc une certaine hétérogénéité.... qui risque dès lors, par l'arrivée d'examens externes, d'être homogénéisée.

Du narcissisme...

Personnellement, quand je reçois les différentes épreuves d'un contrôle externe, je me surprends à passer par différents réflexes, différentes phases narcissiques, le tout légèrement teinté de stress :

"- *Que va -t-on penser de moi; au vu des résultats que pourraient avoir les élèves de ma classe ?* "

"- *A travers leurs réponses, les enfants vont-ils faire apparaître de moi des images d'incompétence ou de compétence ?* »

Je m'interroge sur l'image que j'ai de moi-même. Je fais ensuite des hypothèses, second réflexe...

« - *Ca, ça ira, ça, non...Vite (re)voir ce point matière avant de donner le test...Et encore ça pour être sûr....* »

«- *Et ceci? Etait-ce fixé?* »

"- *Aurai-je le temps de faire cela? J'aurais dû prévoir!* "

"- *La prochaine fois... On ne m'aura plus... Je vais driller ! Tiens...Où me procurer les questions de la fois précédente?* "

Je sais déjà bien comment sera la projection des résultats des élèves de ma classe: elle sera GAUSSIENNE !

Mais cette année-ci... il me semble qu'ils ne sont pas trop terribles...ou que je suis pris à court. J'ai tellement investi dans des recherches débouchant sur la présentation «d'exposés interactifs»⁽³⁾.

Quelles images va-t-on percevoir de mon enseignement ou de mes élèves à travers leurs résultats? Et leurs qualités telles que la créativité bouillonnante, leurs aptitudes à chercher en groupes (solidarité qui fait chuter la violence !), leur aisance à s'exprimer, la diversité de leurs cheminement mentaux, leur audace à chercher,... tout cela, quid ?

Autodéfense...

"- *Je vais donner un petit coup de pouce à ceux qui pataugent ! Rien qu'un tout petit coup de pouce.*

Ou peut-être même les pointer absents !

Oui...mais... le coup de pouce...et si je le faisais carrément pour tous... ça ne pourra pas faire de tort...je transformerai alors une situation de contrôle en situation d'apprentissage!

Pas bête ça!...

Mais non! Soyons réglo. Ca c'est tricher!

Contentons-nous de faire faire le contrôle....

Mais sans rien dire?

Non sûrement pas! Je vais quand même m'assurer que les consignes et questions sont bien intégrées par tous....

Comprennent-ils bien les questions?

Je reformule....Voilà les types de réponses qu'on attend de vous. »

(3) « *Exposés interactifs des élèves. Pourquoi ? Comment ? Chercheurs solidaires entre 9 et 12 ans* »
Léonard Guillaume Editions Labor 2001

Fatalement, je vais induire. D'ailleurs, je sais que tous les collègues influencent peu ou prou et donc... les résultats officiels....

Et ils m'interrogent angoissés :

"- *On peut se mettre en trios Msiieur?* "

Des questionnements...

L'organisation de telles épreuves suscite également quelques questions d'ordre plus général:

- Qui a rédigé toutes ces questions ?
- Pour le compte de qui ? Dans quel but ?
- Qui leur a dit que des enfants de tel âge devaient répondre à telle ou telle question ? N'est-ce pas empirique ?
- Croient-ils en l'élève moyen d'un milieu moyen ?

Je sais qu'il existe plusieurs départements universitaires en Communauté Française de Belgique. Le commanditaire de cette évaluation externe se renseigne-t-il comme le ferait tout bon indépendant avant de choisir l'exécutant de ses travaux ?

Faire faire des devis... et puis on retient ... quoi ? Le moins cher ? Le travail sérieux ? Les impératifs de temps ? La notoriété du patron ? Les affinités que l'on a avec tel ou tel ? Les obligations ? L'alternance ?.... Et puis on choisit.

- Les personnes qui ont travaillé à cela ont-elles déjà enseigné ?
- Si oui comment enseignaient-elles ?
- Pourquoi n'enseignent-elles plus ?
- Qui sont-elles ?
- Qu'ont-elles comme formation ?
- Sont-elles experts ou ex-pairs ?
- Combien est-ce que tout cela a coûté ?

Mais aussi des questionnements spécifiques et techniques...

Questions pour progresser

- Puis-je identifier le(s) concept(s) véhiculé(s) par la question?
- Comment pourrais-je faire conceptualiser mes élèves sur ce point?
- Comment faire construire ce savoir?
- La question véhicule-t-elle l'idée d'un enseignement modélisant ou de conditionnement ? (4)
- Quelles variations de situations peut-on envisager autour de cet apprentissage pour "brasser large" et "sortir de Gauss"?

Questions pour critiquer...

L'activité (l'apprentissage) que ce "test" me permet d'identifier et qui pourrait se situer en amont,

- est-elle intéressante ? Pourquoi ?
- est-elle conçue pour permettre de la différenciation ? Ségrégative ou démocratisante ?
- sur le long terme ou pour un résultat éphémère ?
- génère-t-elle un savoir ou un savoir faire ?
- est-elle indicative d'apprentissage ?
- se fusionne-t-elle dans une conception modélisante, behavioriste ou constructiviste ?

(4) En référence aux recherches de J. Stordeur in « *Enseigner et/ou apprendre* » Ed. De Boeck Bruxelles 1996

- Ces évaluations, qui me semblent habituellement tenter de contrôler des produits du cerveau gauche, ne poussent-elles pas les maîtres à confectionner des items du même genre et donc ne renforcent-elles pas une certaine conception de l'intelligence et de l'éducation qui ouvre la porte à marchandisation, spéculation, stress, triche,....
- Cette façon de « mettre en examen » n'incite-t-elle pas les enseignants à confectionner eux-mêmes des évaluations similaires générant des « premiers, des moyens, des derniers » ; ce qui actionne des mécanismes de défense de type rationalisation :
 - « si mes élèves sont mauvais... alors je n'y crois pas »
 - « si mes élèves sont bons... alors je ne change rien »
 - « si mes élèves sont faibles... c'est de la faute de mon prédécesseur »
 - « si mes élèves sont bons, c'est grâce aux leçons de transmission et de répétition »
- Quid alors des manières de faire innovantes ?
- Ce sont sans doute les grosses écoles élitistes qui ont les meilleurs résultats et s'attribuent les plumes du paon. Elles vont dès lors sans aucun doute renforcer leur système et continuer une pédagogie transmissive et modélisante centrée sur le cerveau gauche.

Questions pour conclure...

- Les phrases introductives aux questions reflètent-elles une connaissance d'auteurs élémentaires comme Bloom ou Osterrieth à propos de *motivation extrinsèque ou intrinsèque* ?⁽⁵⁾
- Est-ce une évaluation ou un contrôle de résidus d'apprentissage ?
- Que va-t-on faire des résultats ?
- Que vais-je faire moi avec les résultats ? Et ceux qui sont en situation d'échec ? Cela va sans doute contribuer à un renforcement négatif... et préparer le terrain de la mésestime de soi, voire de la déprime (dont on connaît maintenant les effets dévastateurs chez les adolescents) et peut-être faire intégrer progressivement l'idée qu'ils sont « cancre » et voués à l'enseignement professionnel ?
- Quel élève de quelle classe va faire quel(s) progrès à la suite de cette épreuve ? Cette année ? L'an prochain ?
- Quel est aujourd'hui l'impact des examens organisés la fois précédente ?

Du recul et des états d'âme...

Cette "mise en examen" m'est-elle insupportable – intolérable - jubilatoire ou insignifiante ? Comment vais-je en faire façon ? Vais-je l'ignorer ? Vais-je faire semblant ? Vais-je me soumettre ? Vais-je banaliser ? Vais-je la prendre sérieusement ? Combien de temps ? Vais-je la mettre en cohérence ?... ou en porte-à-faux ? Vais-je la boycotter ? Vais-je la refuser ? Vais-je l'aduler ? Et si je bâcle ?... Ai-je envie d'assumer les conséquences ? Lesquelles ? Où en sont mes valeurs de différence quand j'entends ce que les autres en font ?

(5) D'après ces auteurs, on parlera davantage de *motivation extrinsèque* lorsque l'élève exécute ce qu'une autre personne lui demande, il est récompensé pour avoir fait quelque chose, il veut impressionner quelqu'un ou lui plaire. On parlera de *motivation intrinsèque* lorsque l'élève fait quelque chose parce qu'il le veut bien, tire du plaisir de la réalisation même de ce qu'il fait, considère l'activité à laquelle il travaille comme une fin en soi et est suffisamment intéressé pour que des pressions extérieures soient inutiles au parachèvement de son action.

Benjamin S. Bloom « *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* » Ed Labor Bruxelles 1979
 Paul A. Osterrieth « *Faire des adultes* » ED. Dessart Bruxelles, 1973

Enfin, pour terminer, si l'on relit les quatre objectifs généraux essentiels du décret « missions de l'École » (juillet 1997) ⁽⁶⁾, on peut s'interroger sur les types de leviers de changement à actionner pour être davantage efficace en vue de cette école de la réussite. Faut-il ruser pour faire (mieux) apprendre tous les élèves ou vaut-il mieux s'investir pour les faire (mieux) tous contrôler ?

Léonard Guillaume

(6)

- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves
- Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique
- Préparer tous les enfants à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures
- Assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale