

**D'UNE GRILLE L'AUTRE...  
(POURVU QUE LES BARREAUX EN SOIENT  
D'UNE ESPÈCE ÉVALUATIVE QUI LAISSE  
ENTRER ET SORTIR)**

Séverine SUFFYS,  
Collège DUPLEIX – Lille  
MAPPEN de Lille (Réseau *Apprendre*)

*« La dame entre, met son châle et ... sort »  
(comptine populaire illustrant le jeu des aiguilles à tricoter)*

**ÉVALUER, ENTRE AUTRES « FAÇONS DE PARLER »...<sup>1</sup>**

Ce que j'ai retenu, à la lecture de Ch. Hadji<sup>2</sup>, ou de M. Barlow<sup>3</sup>, même si les points de vue sont différents, si les objets de travail divergent et si la réflexion explore les innombrables champs de l'évaluation, c'est que l'évaluateur est aussi et peut-être avant tout un « être de paroles ». Évaluer c'est dire quelque chose à quelqu'un. D'où le lien avec la parole, orale ou écrite, la communication en général, les modes de circulation des mots, des appréciations, des critiques, les intentions de l'énonciateur et les modalités de l'énonciation. Évaluer c'est un moment où l'on prend la parole, où l'on « pèse » ses mots (des mots ou des chiffres) pour donner son avis sur... Dans la vie quotidienne, c'est le moment important, sérieux, où le rôle d'évaluateur confère soudain à n'importe quel individu le statut d'expert, de savant ou de sachant qui détient une vérité, le mètre-étalon d'un savoir et qui a le droit de mesurer en termes de niveaux, de degrés, en déclinant le vocabulaire de l'évaluation : – ... a (ou n'a pas) le niveau ; – ... vaut tant sur l'échelle des notes ; – ... est capable ; – ... est incapable ; faible, moyen, excellent, etc...

- 
1. Pour reprendre le titre du livre d'Erving Goffman : *Façons de parler*, Les Editions de Minuit, Paris 1981.
  2. Charles Hadji, *L'évaluation, règles du jeu – des intentions aux outils*, ESF éditeur, Paris 1989.
  3. Michel Barlow, *L'évaluation scolaire – Décoder son langage*, Chronique Sociale, Lyon 1992.

Moment de vertige où le pouvoir de décerner un diplôme ou un tableau d'honneur inutile monte soudain à la tête et compense un quotidien laborieux et peu gratifiant en donnant l'illusion d'une supériorité méritée et méritante. Je ne saurais expliquer autrement le sentiment que je ressens bien souvent lors des conseils de classe de fin de trimestre : tout à coup, les paroles sortent, affirmatives, péremptoires, sans distance et sans recul, avec parfois même une sorte d'indécence troublante qui transforme une situation éminemment scolaire en règlement de comptes à O.K. Corral où tous les coups sont permis, parce qu'après tout, on a bien le droit de se venger de la médiocrité d'une situation de « petit prof » dans un collège, d'un niveau de connaissance qui ne cesse de baisser... d'un savoir qu'on « brade » chaque matin... d'un métier qui se dévalorise aux yeux de l'opinion publique... des élèves qui vous insultent en méconnaissant le mode subjonctif et les règles élémentaires de l'orthographe et de la prononciation... de ceux qui ne vous respectent pas parce quand ils seront grands ils gagneront bien plus d'argent qu'un prof, « sans se faire chier »... Moment savoureux où l'on tient, entre ses doigts rongés par le stress des heures de cours, la férule du blâme ou la sucette de la récompense !... Moment délicieux où l'on « donne la parole » aux élèves, sachant bien qu'ils n'auront rien à dire, qu'ils ne peuvent rien dire, sinon des choses anodines qui feront sourire l'adulte avec indulgence et nostalgie : Dame, qu'ils sont mignons, quand ils viennent se plaindre que les « garçons mettent les mains aux parties des filles, et inversement » (pour ne pas dire « vice versa ») ou quand ils réclament une « machine à boissons » ou encore « plus de voyages et de sorties »... – C'est que nous avons été jeunes, nous aussi !... Et de palabrer sur les époques qui changent et l'instinct qui subsiste, sous toutes ses formes, etc..., etc... Parfois une « fausse note » vient jeter un « couac » dans le concert des avis qui roucoulent à l'envi mais, généralement, on s'en tire bien, on fronce les sourcils, on gronde, se référant aux valeurs moralisantes de l'école de la République... De toutes les façons, il y a des garde-fous un peu partout, le respect que l'enfant doit à l'adulte, le corporatisme professionnel, la méfiance réciproque entre l'administration et les professeurs, et surtout, surtout, cette norme chiffrée sans laquelle rien ne serait possible : la sacro-sainte Moyenne. En noir et blanc, ou en couleurs, dans toutes les langues, sous toutes les latitudes et les longitudes, en ligne droite ou courbe, ascendante ou descendante, elle est la Référence, le point d'exactitude et d'objectivité dans ce monde mouvant de l'évaluation scolaire. On la brandit, de façon vindicative, ou l'on se cache derrière elle, toutes les attitudes sont possibles et se retrouvent, à chaque fois, un peu pareilles : avec une moyenne comme celle-là, dans ma discipline, il ou elle ira loin, parce que... je note sévèrement (les élèves transcrivent en « il ou elle note vache »/« il ou elle note cool », question de point de vue...) ; avec une moyenne pareille, je ne peux pas accepter les Félicitations pour cet élève... ; si j'ai une moyenne trimestrielle comme celle-là, c'est parce que je ne fais que des exercices de révision, je n'ai pas encore pu entamer le programme de cette année, avec « cette » classe !... ; il ou elle a 10 de moyenne dans cette classe, il ou elle serait en 3<sup>e</sup> 1 ou A ou Blaise Pascal, il ou elle n'aurait que 7... Et la parole hypothétique, les algorithmes de la probabilité vont bon train, tant qu'il y a cette référence inattaquable : « Chez moi, il ou elle vaut 3 ou... à peine 4. » Mais les choses se gâtent lorsque cette Norme, à la

faveur du modernisme et du progrès, n'est plus l'affaire des profs mais devient « la chose » de l'outil-ordinateur : catastrophe ! Voilà le maître dépossédé, du moins le croit-il, de son pouvoir, de sa baguette... : « Mais ce n'est pas moi qui ai mis cette moyenne ! » Impossible, soudain de se reconnaître dans cet écran blafard qui se contente, pourtant, d'additionner les notes qu'on lui a transmises et de les diviser ! La mauvaise foi, irrationnelle, refait surface : ce n'est pas moi !... c'est la faute de l'ordinateur !... Pardon, c'est l'outil, ce pelé, ce galeux, la cause de tous nos maux !

Bien souvent, l'outil informatique, dans les collèges, aura eu au moins le mérite de mettre à plat ce problème de l'évaluation, en révélant l'aspect aléatoire, parfois même injuste, en tout cas très subjectif, de la Moyenne qui n'est, en fin de compte, *que ce qu'on veut qu'elle soit*. Ah ! Moyenne, toi sans qui les notes ne seraient que ce qu'elles sont !...

Il apparaît aussi que l'utilisateur de l'outil informatique, n'en étant pas le maître, se sent alors brutalement privé de ce moment de réassurance personnelle et professionnelle que représentait le temps de l'évaluation : ce n'est plus lui qui donne ou refuse une moyenne, un examen, une récompense, il ne peut plus que proposer, tandis que l'ordinateur « traite ». C'est ce traitement qui retarde la spontanéité de la réaction, qui distancie la relation entre l'évaluateur et l'évalué et qui provoque, me semble-t-il, ce sentiment douloureux de dépossession d'une fonction importante. Un peu comme si cet instant où le prof pouvait se soulager en faisant éclater sa colère devant cette classe de « bons élèves qui gâchent leurs possibilités en bavardant et en refusant d'apprendre leurs leçons par coeur », où il pouvait lui aussi papoter, bavarder avec ses collègues, narguant à son tour (par jeu) le regard courroucé du Principal, où il pouvait laisser libre cours à *ses sentiments*: j'ai bien le droit, à présent de dire combien j'aime les culottes courtes de ce mignon petit élève de 6<sup>e</sup>, si propre et si attentif, comme je déteste le regard indifférent, voire méprisant (surtout à mon égard) de cette adolescente de 3<sup>e</sup> et combien je souhaite que... la vie se charge de la mater !... comme j'ai du mal à aller corriger le travail de Rachid, par-dessus son épaule, parce qu'il sent trop mauvais... – Il faudrait bien lui dire que, quand on fait beaucoup de sport comme lui et qu'on transpire, et qu'on a une peau bronzée comme la sienne, il faut prendre des douches régulièrement... mais ça n'est pas facile à dire !... ; un peu comme si cet instant où le pouvoir d'évaluer donnait, en même temps, droit de cité aux émotions personnelles et aux mouvements d'humeur ; comme si cet instant, ô combien privilégié, lui était ravi, à lui, l'évaluateur, injustement, au nom d'une prétendue objectivité qui n'a qu'un seul défaut, énorme, celui de ne pas être la sienne, et qui plus est, trône dans une boîte, une machine, de celles qui rendent l'homme esclave au lieu de le libérer !...

**DU SOMMET DE L'OLYMPE, LES ÉVALUATEURS D'EN HAUT PARLENT 0 CEUX D'EN BAS : « RIEN DE TROP » – STOP – PAS D'UBRIS – SINON GARE À LA CHUTE INFERNALE ! – STOP » ...**

Tout ceci n'est peut-être que fiction, caricature grotesque et dérisoire d'une situation que beaucoup s'efforcent de vivre avec sérieux, honnêteté, le moins mal

possible en tout cas. Mon intention n'est pas de dénoncer, mais, en forçant un peu les traits, de faire apparaître la fragilité de l'évaluateur, de la mettre en relation avec ce qu'Annie Barthélémy, dans ce même numéro, appelle : « L'insoutenable légèreté de l'évaluation. »

En effet, l'aspect irrationnel des paroles évaluatrices, orales ou écrites, le sentiment d'absurdité, de non-sens qui se dégage à la lecture des appréciations de bulletins trimestriels, cette tension entre affirmation péremptoire et refuge peureux derrière des mots passe-partout, qui ne « se mouillent pas », révèlent le malaise, l'angoisse de l'évaluateur au moment de l'évaluation... Parce qu'il a, encore peut-être plus, à ce moment-là, le sentiment d'incapacité à atteindre l'exactitude, la norme irréfutable, il recherche le masque de l'autorité pour ne pas laisser voir le trouble...

Mais plutôt que de se perdre dans les méandres de la psychologie de l'évaluateur, il me semble intéressant de faire entrer dans la tâche pédagogique de l'enseignant cette fragilité et cette « légèreté » de l'évaluation, non pas pour les regretter, les déplorer, aller à leur rencontre en recherchant toutes sortes de remèdes, mais au contraire, pour travailler avec elles, à construire l'identité professionnelle de l'évaluateur.

Plutôt que de chercher à « peser » de tout son poids dans la situation d'évaluation, en lui donnant, du même coup, un aspect solennel, définitif et défini, en figeant les acteurs dans des rôles dont ils auront bien du mal à sortir, l'évaluateur, en faisant de la fragilité et de la légèreté des valeurs de son évaluation, va rendre cette situation plus souple, capable de se produire et de se reproduire fréquemment, sans grand appareil, plus proche de la mouvance du vivant.

Plutôt que de chercher à normaliser, en organisant des devoirs communs, en fixant des objectifs par niveaux, en essayant de resserrer, de recentrer autour d'une ligne aussi fictive, sans doute, que la ligne bleue des Vosges, il y aurait à faire à partir d'une ligne brisée qui pourrait prendre en compte les erreurs et les tâtonnements, mais aussi les prises de risque, les écarts qui signalent les avancées et les reculs de la progression. Or il est vrai que les systèmes de notation actuels ne laissent aucune place aux écarts. Ces derniers sont proscrits ou considérés comme des accidents regrettables, tant l'on a dans la tête l'image de la courbe progressive, qui monte doucement, courbe de poids régulière du bébé en bonne santé qui répond ainsi à la bonne nourriture qu'on lui prodigue. Les conséquences de cette représentation tenace, de cette conception partagée par le prof et l'élève sont telles qu'elles en viennent parfois à bloquer tout apprentissage : j'ai toujours le souvenir de cet élève qui, découvrant avec enthousiasme un document sur différentes stratégies d'élèves pour apprendre les leçons, commençait à envisager de tenter, pour lui-même, une autre façon d'apprendre, puis soudain, se reprend en me disant : « Non, je peux pas, j'ai déjà bien du mal à avoir la moyenne en apprenant par coeur, je peux pas essayer d'apprendre autrement, ça risquerait de faire baisser ma moyenne !... » Et voilà pourquoi jaillissent de tous les cartables les redoutables calculatrices, dès que le prof étale sur le bureau son paquet de copies : « Vite, ma moyenne est de tant, voyons si la nouvelle note va me permettre de la maintenir... » Si l'on peut reconnaître à cette pratique le mérite de signaler, même maladroitement, que l'élève prend en charge

son apprentissage, s'intéresse à sa progression, on ne manquera pas de lui trouver un caractère infiniment pervers : toute note s'inscrit ainsi dans un tout, un ensemble appelé moyenne et perd, de ce fait tout son sens particulier, celui qui n'existe qu'en fonction d'un contexte précis, un type de devoir, sollicitant telle compétence, dans telle discipline, à tel moment de l'apprentissage, réalisé par tel groupe-classe, et tel individu-élève à l'intérieur de ce groupe, corrigé par tel professeur, à tel moment de son parcours professionnel, etc... Bien plus grave encore, ce qui ne devait être qu'un moyen devient une fin. Et, comme chacun le sait, la fin justifiant les moyens, tous les moyens sont bons. Cette métonymie de l'évaluation scolaire, en effet, va induire toute une série d'attitudes et de comportements visant à biaiser, à contourner les obstacles, à tricher sur les autres et avec soi-même pour garder, conserver une moyenne qui prend le statut d'image sociale de l'élève face à ses professeurs, l'administration de son collège, ses parents et ses congénères, face à lui-même aussi. Or, quand on est un « bon élève », il faut le rester et c'est là que la difficulté commence : comment garder une discipline optionnelle si elle fait baisser votre moyenne générale ?... Comment ne pas tenter de vous rassurer, lors d'un contrôle, en lançant un regard furtif sur la copie de votre voisine, la jolie Mélanie qui est première en math. depuis la maternelle et qui est aussi votre copine de coeur depuis toujours, pour voir si elle a bien obtenu, à la fin de son équation, les mêmes chiffres que vous ?... Comment ne pas verser un torrent de larmes en pensant à ce que va dire maman ou papa, ou les deux, en apprenant que Julie, la bosseuse laborieuse et acharnée mais qui, d'habitude n'a aucun « style », a eu deux points de plus que vous à sa composition française ?... Comment faire autrement lorsque toute la classe a son livre sur les genoux pour pouvoir avoir 20/20 au contrôle, sachant par ailleurs que celui qui aura en dessous de 15 devra recopier les pages de son livre trois fois ?... Comment ne pas céder à la tentation de se rajouter quelques points, lors d'une autocorrection, en voyant que l'on n'a obtenu que 13/20 et que tous les autres autour de vous parviennent à 18 ou 20, et que votre voisin même, si sérieux, si honnête d'habitude, soumis à la pression générale, vous pousse du coude en vous murmurant : « T'es bête, fais comme moi, rajoute-toi des points, ils sont tous en train de le faire !... » ?...

« De quoi vais-je avoir l'air ? », me dit un jour Johanna, boudeuse, « ... si je me mets à baisser en lettres... Je peux gagner des points dans d'autres disciplines où je suis plus moyenne, je n'ai pas le droit d'en perdre dans mes disciplines favorites !... »...

Qui dira un jour l'enfer des « bons élèves », ceux qui n'ont pas de problèmes, ceux qui « marchent bien », à qui on ne fait que des compliments, qui sont « intelligents », qui « iront en seconde », qui réussiront, et dont on dénonce, parfois, seulement le « bavardage » intempestif ? Qui pourra dénoncer le carcan de la bonne note, de la moyenne qui ne doit pas descendre en dessous de 18, de cette image de bon élève qui doit le rester pour ne pas affoler, désespérer les adultes qui veillent sur lui ? Personne, sans doute, sinon celui ou celle qui trouvera assez de ressources en lui pour se faire un chemin parallèle, sans avoir peur de la solitude et des insultes d'« intello », celui ou celle qui aura l'audace (pardon, le courage !) de dire, en conseil de classe, que si sa moyenne a baissé dans telle discipline, c'est parce qu'il a voulu

cesser de tricher comme les autres... Mais gare à celui par qui le scandale arrive ! On ne le lui pardonnera pas ! De même qu'on pardonne difficilement l'irrégularité, parce qu'on ne sait qu'en faire, on ne sait pas ce qu'elle signifie. Il n'existe pas d'échelle de notes pour mesurer ce qui sort de la norme !...

### **... Y A-T-IL UN PROMÉTHÉE SUR L'ÉCHELLE DES NOTES POUR ALLER VOLER L'ÉVALUATION CHEZ LES DIEUX D'EN HAUT ET LA RAPPORTER AUX HOMMES ?...**

Mais pour pouvoir remettre en cause un système dont tout le monde se retrouve plus ou moins prisonnier, il est nécessaire de faire redescendre l'évaluation de son piédestal intouchable et de redonner son rôle à chaque acteur, chaque énonciateur, chaque énonciataire de cette évaluation, faisant en sorte que l'évaluation soit son affaire en même temps que sa référence. Cela veut dire aussi laisser la place qui lui revient, à la subjectivité trop souvent décriée : il me semble en effet que plus on ira dans le sens de la subjectivité et de sa complexité, plus on se rapprochera d'une évaluation intéressante et efficace. Mais que veut dire laisser la place à la subjectivité ? De même qu'en grammaire, M. Glatigny le rappelait dans un article du numéro de *Recherches* sur l'orthographe et la grammaire, l'objet d'étude s'est déplacé de l'énonciation à l'énonciateur, de même pour ce qui est de l'évaluation, il reste à déplacer l'effort et le travail de l'évaluation elle-même sur la subjectivité d'un évaluateur et sur celle d'un évalué ; ce jeu interactif se situant, lui aussi, au sein d'autres subjectivités, multiples, celles des personnes, de groupes, celles des circonstances qui entourent, de façon plus ou moins significative, cette opération. D'où l'importance de la parole, à la fois pour trouver et pour dire toutes ces subjectivités, pour les contextualiser, les nuancer, mais aussi pour rendre à l'évaluation sa valeur relative qui, seule, peut assurer sa fonction évolutive. Seule, en effet, la parole en travaillant sur la phrase et sur les mots, en relation directe avec le signifiant et le signifié du message, celui qui le formule et celui à qui il est destiné, peut prendre en compte la relativité d'une évaluation et son aspect toujours provisoire.

Je retiens la belle image que propose Ch. Hadji : l'évaluateur, « comme tisserand funambule » : « Le temps de l'évaluation est celui, fugace et singulier, où l'on arrête le temps ; où l'on " sort " du système en mouvement pour prendre des informations sur le mouvement même, afin de l'apprécier par rapport à quelque chose qui est de l'ordre du projet.

Aussi l'évaluateur est-il finalement un médiateur dont le travail s'apparente à la fois à celui du funambule et à celui du tisserand :

- du funambule, car il lui faut se mouvoir dans l'espace ouvert entre un " être " toujours en mouvement et un " devoir-être ", toujours difficile à cerner ;
- du tisserand, car l'essence de sa tâche est de mettre en rapport, de créer des liens (...)<sup>4</sup> ».

4. Charles Hadji, même ouvrage que celui cité en (2).

Allier la maîtrise du vertige que procure le sentiment de chaque être en devenir, la gestion du provisoire et du relatif à la patience du tisserand qui ne laisse de côté aucun fil, tel est sans doute le vrai travail de l'évaluateur. Or, on le voit bien, tout ceci ressemble plus à un travail de « mise en perspective » que de verrouillage. Il s'agit de ne pas perdre de vue ce que les pédagogues appellent le référent tout en jouant avec le non-stable, le non-fixe, le non-définitif, le non-catégorisable, en prenant bien garde de ne pas fermer les portes. On est bien loin du « bon prof qui note sévèrement parce qu'il pense à l'examen » : c'est là, à mon sens, que réside la caricature dévalorisante de l'évaluation. Ce n'est pas en cherchant la ligne droite, le droit chemin que l'on apprend à construire et à grandir. On y apprend seulement à « suivre ». Ce qui, en soi, pourrait être une intention respectable de la part de l'éducateur vis-à-vis de l'élève s'il n'y avait, derrière cela, le souvenir de « l'Etat éducateur » dans l'école républicaine de J. Ferry. Les termes sont de B. Charlot et ils éclairent, selon une perspective historique, et à travers une analyse du rôle et de la fonction de l'Etat dans l'éducation, la valeur moralisatrice consciente ou inconsciente de l'évaluation ; du moins, me semble-t-il en être ainsi : « Cette idée que l'Etat doit être éducateur sera portée, au long du XIX<sup>e</sup> siècle, par la bourgeoisie qui entend " moraliser le peuple par l'éducation " plutôt que le réprimer par les fusils. L'Etat éducateur, sous la forme que lui donne J. Ferry, inculque à la jeunesse les Droits de l'homme, la Raison, la Morale naturelle dans le primaire, les Humanités dans le secondaire. Cette Morale naturelle, tout comme celle qui est développée à travers les références à l'Antiquité dans les lycées, est une morale de la maîtrise de soi et du contrôle de la Raison sur le désir, une morale qui puise à la fois dans la tradition philosophique, dans la juste mesure bourgeoise et paysanne et dans l'aspiration du mouvement ouvrier à la dignité reconnue<sup>5</sup>. » Or, si tout cela fait partie de l'Histoire, il est fort probable que cela fasse partie de l'histoire de chaque enseignant qui garde au fond de lui, quelque part, la référence moralisatrice de l'évaluation : la mauvaise note comme repoussoir : c'est pour son bien (à l'élève) ...ça lui apprendra ...ça lui servira de leçon ; et à l'inverse, la bonne note comme récompense de la bonne attitude, de la bonne conduite : il faut la « mériter », elle stimule, elle montre le droit chemin de la scolarité.

## **HISTOIRES DE VIE, HISTOIRES D'ÉVALUATION...**

Encore une fois, il ne s'agit pas de dénoncer, de donner des noms, mais d'essayer de dérouler les fils de la subjectivité de chaque évaluateur. La question est bien de savoir d'où j'évalue ?... Il y a l'Histoire de l'évaluation, intimement liée à celle de l'école, mais il y a aussi des histoires d'évalués et d'évaluateurs, des choix idéologiques, des « postures » au sens linguistique du terme de l'évaluateur et de l'évalué. Dans la tête de chaque évaluateur, il y a un ou plusieurs « récits » d'évalué et il est fort probable que ces souvenirs valorisants ou douloureux vont influencer l'acte

5. Coordonné par Bernard Charlot, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, Armand Colin, Paris, 1994.

d'évaluation. Donc, en voulant à tout prix se retrancher derrière une « objectivité » intouchable, mais aussi impossible, on rigidifie en attitudes sclérosées et sclérosantes ces éléments qui constituent, à leur manière, les différentes personnalités de l'évaluateur, le laxiste, le sévère mais juste, le sévère jusqu'à l'injuste, le scrupuleux, le juste absolu, le sceptique, mal à l'aise qui doute de la première à la dernière copie, le cynique qui se dit que tout cela n'a vraiment aucune importance, le sage qui pèse le pour et le contre, le calculeur qui ajoute, retranche selon des coefficients toujours plus sophistiqués, etc...

Le problème alors de l'évaluation devient, entre autres choses, de faire apparaître à soi-même, quand on évalue, sa propre histoire d'évalué. Qui suis-je quand j'évalue ? Une fois de plus, il ne s'agit pas d'atermoiements psychologisants mais d'un travail pour prendre en compte sa subjectivité, au lieu de la fuir. C'est ce qu'expliquent les auteurs du livre *Les Histoires de Vie*, dans la collection *Que sais-je ?*<sup>6</sup> : comment cette pratique ancienne qui trouve ses repères et ses jalons dans l'Histoire devient un instrument sociologique de formation. Mais prendre en compte sa subjectivité ne veut pas dire l'affirmer comme telle : c'est comme ça, je suis comme ça, pour moi, c'est intolérable, inadmissible qu'un élève ne sache pas ça... et autres attitudes que l'on rencontre face aux barèmes proposés lors de la correction de copies d'examens. Il s'agit au contraire d'en faire quelque chose, c'est-à-dire, de faire entrer sa propre conception de l'évaluation comme paramètre, parmi d'autres, de l'opération, comme fil du tissu évaluateur. Un fil qui peut être déroulé et qui contribuera à donner à l'acte d'évaluation un caractère moins arbitraire. Qu'est-ce qui me plaît, me déplaît, me touche, me choque, m'agace dans une copie d'élève ? et pourquoi ? Qu'est-ce que je regarde, j'observe, je prends en compte ? et qu'est-ce qui fait que c'est ça et non autre chose qui m'intéresse ? etc... ; autant de questions pour remettre en cause la notion même de norme, dans ce qu'elle a de trop abstrait, pour amener l'évaluateur qui accepte de se les poser à considérer la relativité, l'aspect « historique » ou anecdotique, affectif et subjectif, important en même temps que dérisoire, de toute évaluation. A titre d'anecdote, j'avais cette année, avec une classe de troisième, tenté de travailler à amorcer une forme de réflexion et à la formuler : entreprise très ambitieuse avec des adolescents qui n'aiment pas du tout la lenteur de l'analyse, du retour sur... et qui, de surcroît, se débrouillent mal avec le choix des termes et la formulation écrite, en général. Il s'agissait, pour moi, de leur montrer que l'on pouvait s'entraîner à... s'entraîner à écrire, à penser, à « mettre par écrit » une idée, à reformuler à l'écrit quelque chose qui vient d'être débattu en classe, à partir de cette idée pour en trouver une autre au fur et à mesure qu'on écrit, etc... L'entraînement, ils connaissent, c'est comme en sport, il faut s'échauffer avant de passer aux choses sérieuses ! Il va sans dire aussi que cet entraînement est gratuit, il ne peut exister que s'il ne fait pas l'objet d'une évaluation, d'une évaluation chiffrée s'entend. Ces fragments de pensée d'élèves, en revanche, mis en commun, représentaient une sorte de témoin, d'état de la pensée de la classe, à différents moments de l'année scolaire. Et c'est ce qui fait

6. Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand, *Les Histoires de Vie*, *Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.

qu'ils ont été amenés à écrire, en fin d'année, ce que leur avait apporté le travail sur le cinéma : le fait d'aller voir certains films qu'ils ne seraient jamais allés voir tout seuls, de les voir en version originale, de les préparer avant d'aller les voir et d'écrire ensuite sur ce qu'ils avaient vu, etc... Je laisse de côté ce travail d'élèves pour en revenir à ma position d'évaluatrice face à ces embryons de réflexion : ma première réaction à la lecture de ces textes fut la déception, l'agacement même de voir comment ils essayaient de manier les « grands mots », de vouloir « parler comme le prof », alors que j'avais auparavant pris beaucoup de plaisir à les laisser sortir, explorer leur propre langage. Je pensais à la paraphrase, celle qui fleurit superbement dans les commentaires de textes lycéens. Mais en relisant ces écrits, en interrogeant quelques élèves, en leur demandant ce qu'ils pensaient avoir fait, ce qu'ils avaient éprouvé pendant ce travail d'écriture, en resituant ces écrits dans cette classe, avec ces élèves-là, à la fin d'une année de troisième, à cet âge-là, etc..., j'ai compris comment cette maladresse même pouvait être le signe d'une avancée, d'un apprentissage en train de se faire, comment le fait de « s'emparer » des mots de l'adulte peut être considéré comme un pas vers la formulation de sa propre réflexion. Je suis ainsi passée d'un sentiment d'agacement à l'émotion que l'on ressent devant une chose en train de naître ou plutôt devant une métamorphose, une mue... Comment évaluer l'effort maladroit, douloureux, franchement laid à regarder, pour grandir et pour se faire soi-même ? C'est tout à fait sciemment que j'écris « laid », en pensant qu'on lit une copie d'élève, quelle que soit sa discipline, avec des valeurs éthiques, esthétiques, idéologiques... et on remarquera, on préférera, à travers l'écrit de l'élève, le « battant » ou le « raisonnable », celui qui pense à aider les autres ou celui qui tente de se démarquer par des idées « originales », on rejettera celui qui se réfugie dans le banal, le conforme, celui qui développe un point de vue égoïste ou égocentrique, *sans toujours pouvoir faire la part des choses* entre l'individu-élève qu'on devine sous la page et le scripteur-apprenti d'un devoir de français : histoire de vie, histoire sociale, histoire d'évaluation. C'est ce qui fait, d'ailleurs, toute la perversité des sujets dits « de réflexion » du Brevet des collèges ; il est clair que dans la correction de ce type de devoirs intervient, de la part du correcteur, un certain nombre de ces choix qui sont, qu'on le reconnaisse ou non, finalement très subjectifs ; d'autant plus que l'élève, à ce stade, ne maîtrise que bien mal l'argumentation, sinon de façon tout à fait formelle, avec des connecteurs, des paragraphes pour/contre qui donnent des boutons ou des remords au correcteur qui se repent alors d'avoir passé une partie de l'année sur le texte argumentatif ! Les élèves, même les meilleurs, n'en sont encore qu'à leur début des « promenades inférentielles » entre ce qu'ils vivent, ce qu'ils lisent, ce qu'ils entendent, ce qu'ils apprennent ; et écrire ce qui commence à peine à s'organiser, à se hiérarchiser dans la pensée pose d'énormes problèmes, qui ne sont d'ailleurs pas sans rapport avec l'évaluation.

## **QUAND TOUT N'EST FINALEMENT QU'UNE HISTOIRE D'ÉVALUATION...**

Il s'agit bien, en effet, quand on est élève de savoir ce qui, de son vécu, peut devenir un exemple argumentatif, d'évaluer à quelle place on va le situer dans son devoir, comment on va le formuler. Quel est le poids, quand on a 13 ou 15 ans, du

vécu et de la culture, l'un par rapport à l'autre : je me souviens d'une rature d'élève qui m'avait laissée perplexe: elle avait écrit : « Je connais une famille dans mon quartier... », barré puis remplacé par « j'ai lu dans un livre l'histoire d'une famille... ». Nul doute que pour elle, le livre (quel livre ?) avait valeur d'autorité, ce que ne pouvait avoir, du moins dans un écrit scolaire, une composition française, son vécu d'adolescente vivant à Fives. De la même façon, mais inversement, comment ne pas réagir à partir de son propre vécu, quand on passe le Brevet série professionnelle, qu'on est sans doute conditionné par les problèmes de sécurité en entreprise et qu'on a à imaginer la suite de la nouvelle *En Mer* de Maupassant ? Comment s'aventurer jusqu'à aller imaginer l'âme noire et avare du marin qui préfère couper le bras de son frère plutôt que de perdre son chalut ? Il s'agissait bien là aussi, pour l'élève, de faire une évaluation : attendait-on de lui des compétences en écriture ou (et ?) qu'il donne la preuve, lui, de son caractère généreux, de son sens de l'humain ? ; mais là où on le laissait face à lui-même, il aurait fallu lui donner les paramètres qui lui auraient peut-être permis alors de faire cette évaluation au-delà de ses réactions personnelles : l'époque à laquelle se situait cette histoire, les conditions de vie des pêcheurs de cette époque, l'auteur de cette histoire et ce qu'il a écrit, la forme de la nouvelle et de ce qu'on appelle « une chute » etc... Au lieu de cela, chacun s'est évertué, sagement, à imaginer, à grands coups de références Mac Gyvériennes et Supermaniennes, sous le clair de lune d'une nuit des héros médiatisés (!), une fin heureuse qui exhibait triomphalement une morale bien de notre époque : l'intégrité physique n'a pas de prix. On peut racheter un chalut, pas un bras...

## L'ÉVALUATION À PLUSIEURS VOIX, UN EXERCICE DE POLYPHONIE<sup>7</sup>...

Faire de l'évaluation un lieu d'apprentissage pour l'élève et pour le prof, un lieu de négociation, de circulation de la parole argumentative me semble être à l'heure actuelle, une façon intéressante de passer d'une « logique de contrôle » à une « logique de l'action »<sup>8</sup>, ou du moins de trouver des points de jonction entre ces deux logiques. Une note est toujours le produit d'un compromis entre plusieurs éléments. Si le prof-évaluateur en a tout à fait conscience, il connaît la relativité des choses, l'élève, lui, n'en sait rien. Il est pris dans un système tel qu'il ne doit pas savoir, ou bien qu'il vaut mieux qu'il ne sache pas, ou encore qu'il n'a pas envie de savoir : telle est l'emprise de la notation, scolaire, mais aussi socio-affective. On sait où cela mène, les cages dorées de l'enfer des « bons » (voir plus haut) ou les barrières infranchissables pour ceux qui « n'ont jamais la moyenne ». Or quand on est enfermé, que ce soit dans une image, une incapacité ou une compétence, il est bien difficile d'en sortir. La logique de contrôle règne alors en maîtresse et l'apprentissage, si l'on peut encore utiliser ce terme, fonctionne à coups de leçons, d'exercices d'application, d'interro-

7. Le terme est, bien sûr, emprunté à O. Ducrot, *Le dire et le Dit*, Les Editions de Minuit, Paris, 1984.

8. A. Barthélémy, communication particulière à la Rédaction de RECHERCHES, mai 1994 : « or, bien souvent la logique de contrôle l'emporte sur la logique de l'action ».

gations écrites, et ainsi de suite... Si l'on a manqué le train ou si l'on a un malaise au cours du voyage, tant pis ! On sera « bon », « moyen » ou « nul » et Gauss sera bien content ! Mais le problème, dans ce système, est bien de pouvoir sortir d'une de ces catégories pour pouvoir progresser. C'est le point souvent sur lequel achoppe l'organisation des classes en groupes de niveaux : c'est une chose de classer et de répartir, c'en est une autre d'impulser une dynamique qui remodèle ce classement, comme chacun le sait. Or aucune dynamique ne pourra s'enclencher si tous ceux qui sont concernés par cette opération d'évaluation ne sont pas acteurs. Les choses, les situations, les notes sont statiques, seuls les individus peuvent les faire bouger. Et, précisément, à cause de leur subjectivité, à cause de la communication qu'ils vont essayer d'établir, à cause de la parole qu'ils vont faire circuler. La subjectivité sera la garante de la faillibilité du système d'évaluation et par là même, elle permettra, à condition d'être analysée, expliquée, d'échapper à la fatalité, aux déterminismes de toutes sortes qui ne connaissent que la répétitivité, le « jamais deux sans trois » etc... L'évaluation pourra alors redevenir un peu humaine. La resituer à l'intérieur de l'acte d'enseignement, c'est en faire un lieu de paroles où l'on apprend à travailler sur les « points de vue », à négocier, à argumenter, où l'on acquiert le sens de la relativité et la distance nécessaire pour pouvoir démarrer, redémarrer ou continuer un apprentissage. Il me semble que l'élève a le droit, a besoin de savoir la part de la subjectivité du prof qu'il y a dans la note qu'il vient d'obtenir : ce qui m'a plu dans ta copie, c'est..., ce qui m'a déplu..., ce qui m'a paru important dans ce devoir, par rapport à l'apprentissage de ma discipline..., comment j'ai compris ce que tu as écrit là..., quels points je retiens..., en reposant ta copie... Cette mise à distance du prof vis-à-vis de sa fonction d'évaluateur, jouant comme modèle, veut éviter que ce soit toute la personne de l'élève qui se sente concernée par la note : il a dit que je valais tant... Elle vise aussi, par sa formulation incomplète, inachevée ou interrogative à provoquer la parole de l'élève : elle veut l'amener à expliciter, à argumenter, à trouver un écho. Mes élèves de troisième ont ouvert de grands yeux lorsqu'on a parlé des variations possibles d'une note, selon la place de la copie dans un paquet, le moment de correction, la fatigue du correcteur, etc... Autant ils sont prêts à contester une note en la comparant à celle de leurs pairs, autant ils ne pouvaient imaginer que tous ces éléments qui n'ont qu'un rapport lointain avec la correction et qui en sont pourtant les inévitables parasites, se trouvent dans la note inscrite en rouge en haut, à gauche de leur copie.

Mais si je dis à l'élève d'où je l'évalue, ce n'est évidemment pas pour me faire battre par mes propres armes, que l'on se rassure ! Ce n'est pas non plus pour « me défiler » ou me décharger d'une fonction qui me pèse, c'est pour l'amener à trouver des critères, des circonstances qui, tout en relativisant la note obtenue, doivent lui permettre de mieux cerner ce qu'il reste à faire et d'entamer un dialogue du type : – Voilà ce que je crois avoir fait... – Moi j'ai lu, j'ai compris cela... ; qu'est-ce qu'il faudrait à ton avis pour que les deux « points de vue » se rencontrent ? etc...

C'est dans cette volonté d'aller vers une évaluation de plus en plus « circonstanciée » (selon le terme de M. Barlow), qui explicite, ou tente de le faire, les subjectivités de l'évaluateur et de l'évalué, et de trouver « les mots pour le dire », que j'ai pu

travailler avec une « grille » d'emprunt, lors d'une séance de lecture-écriture, dans une classe de troisième d'insertion. J'y ai appris comment une grille, dont la fonction est de modéliser, peut se démodéliser pour se redémodéliser, en rebondissant sur les circonstances et le « hic et nunc » du quotidien d'une classe. Moi qui étais fâchée, résolument, avec les grilles !...

## UNE HISTOIRE DE GRILLE DÉROBÉE ET ENROBÉE...

Il était une fois, donc, deux enseignantes qui échangeaient les plaisirs de lectures partagés avec leurs élèves respectifs et les déclencheurs d'écriture pour élèves bien disposés comme récalcitrants. Or, un beau jour, Marie-Michèle Cauterman (voir son article, ici-même) me fait parvenir un superbe exercice, une nouvelle à lire et à écrire, selon le déroulé qu'elle-même a imaginé pour ses élèves. Il me reste à le faire circuler pour qu'il s'adapte, s'ajuste à d'autres lieux, d'autres élèves. La tâche sera d'autant plus facile que l'histoire met en scène une situation bien connue des élèves : un prof, fatigué, énervé par ses élèves au point de les torturer... La proposition d'écriture, quant à elle, a un côté jubilatoire, puisqu'elle permet à l'élève de se mettre à la place du prof et de penser aux tortures qu'il voudrait infliger à ses propres profs. Le dispositif d'écriture par groupes de trois rassure mes élèves de troisième d'insertion et les contraint, sans trop de peine, à se chercher, chacun deux partenaires, à planifier ce qu'ils vont écrire, à se répartir les tâches, à partager, ce qui ne leur est pas toujours facile. Le travail d'écriture se fera avec plaisir et sérieux. On lit et relit son travail, celui des deux autres, oralement, silencieusement. Puis vient le moment difficile de l'évaluation de l'ensemble : les trois petits textes forment-ils une seule et même histoire ?

La grille proposée par Marie-Michèle Cauterman vient à point. Ils la lisent, demandent des explications et font des propositions de reformulation : c'est d'abord la forme interrogative qui leur semble pertinente. Ainsi on peut relire les trois textes en se posant des questions. La grille joue alors à fond son rôle de moyen de repérer des critères de réalisation de la tâche. On sait ce qu'il faut faire, on sait où on va. Bien sûr, c'est loin d'être suffisant : entre ce qu'on dit qu'on fait, entre ce qu'on croit avoir fait et ce qu'on fait, ce qu'on a réellement fait, la distance est grande, d'autant plus grande que quand on est élève, élève en difficulté de surcroît, on n'a nullement l'habitude de prendre ce recul par rapport à ce qu'on fait. On préfère fermer les yeux, se fier à une sorte de croyance magique qui veut que seul le prof, le Grand Evalueur soit capable de dire si c'est « bon » ou « faux ». Néanmoins, la relecture de chaque texte sous l'éclairage d'une question ouvre une mini-discussion : chacun essaie de justifier devant les deux autres ce qu'il a écrit : oui, je l'ai fait puisque j'ai dit que... Les arguments ne sont pas toujours pertinents mais la situation est en place, favorisant une parole « sur », « à propos » de leur travail qui est loin d'être habituelle. Pendant ce temps-là, le prof observe et tente de remodeler la grille d'évaluation à partir de ce qu'il entend, des morceaux de textes qu'il peut lire par-dessus les épaules, des fragments de discussion qu'il saisit ici ou là. Il repère à quel moment, pour quel groupe d'élèves la tâche pose problème. « ... aucune observation ne se réduit à la

simple prise d'informations, il y a toujours interprétation. On peut donc parler d'évaluation. (... une interprétation) sous-tendue par des hypothèses qui naissent à la croisée des propositions pédagogiques du professeur et des trajectoires d'apprentissage des élèves », écrit A. Barthélémy<sup>9</sup> et ce n'est pas une moindre tâche, pour le prof, que de développer des « compétences interprétatives » au fur et à mesure du déroulement de la tâche. Loin de « réviser à la baisse ses objectifs », loin de se dire que ses élèves sont décidément plus « nuls » que ceux de Marie-Michèle, il réajuste en cherchant quels sont les lieux, les points, les jalons d'apprentissage pour ces élèves-là, dans cette tâche d'écriture. Par exemple, ici, le problème qui se pose, de façon cruciale, est celui de la « charnière » entre les trois textes, c'est-à-dire du relais d'écriture entre les différents écrivains. Emporté par son élan, chacun va plus loin que son espace déterminé ; bien sûr, on n'a pas l'habitude de n'écrire qu'un morceau, généralement on doit écrire une histoire complète, d'ailleurs une histoire EST complète. Le fait de la morceler, de partager le travail d'écriture pour revenir ensuite à une cohérence d'ensemble suppose des compétences qui dépassent celles que l'on demande en français. Il s'agit d'apprendre à délimiter un espace, à en respecter les limites, sans se frustrer, mais en donnant le meilleur de soi-même et en tendant une perche à celui qui va prendre la suite, pour qu'il puisse à son tour donner le meilleur de lui-même. Un peu comme dans une course de relais où l'on apprendrait à respecter l'autre, à lui faire confiance. Il s'agit aussi d'apprendre à gérer la place du travail de l'individu à l'intérieur de celui du groupe, à « tenir les deux bouts »... Il y avait là un moment d'apprentissage important pour des élèves très individualisés par le fait de se trouver dans une classe spéciale où, d'une part, le travail scolaire se trouve interrompu par les périodes de stages en entreprises ou chez des artisans, et où, de plus, le regroupement d'élèves en grande difficulté scolaire ou en échec, ne favorise pas la confiance des uns envers les autres. On cherche plutôt à se démarquer, à se prouver qu'on ne ressemble pas aux autres...

Si le prof n'a pas une conscience claire de tout cela au moment où il intervient, il sait déjà quand même que le problème de lecture de ces élèves se situe souvent au niveau de la difficulté à appréhender, en même temps, le local et le global. Il s'agit alors de matérialiser cette difficulté par un critère : « Est-ce que la liaison entre le passage A et B, B et C est assurée ? » ; ce critère posé, écrit, les élèves vont s'y attarder, en discuter, en faire quelque chose.

Les critères de réalisation de la tâche deviennent ainsi des jalons pour transformer des attitudes et des comportements d'élèves face à leur apprentissage. La grille n'est plus seulement prescriptive, elle devient un lieu où l'on peut inventer des critères pour explorer les différents processus et procédés d'une même tâche, le lieu même de la différenciation pédagogique où se nouent les points de jonction entre l'universel et le particulier, entre la norme et l'a-normal, entre le « devoir-être » et l'« être ».

Mais il est important que la grille ne constitue pas une fin en elle-même et pour elle-même. Elle n'est qu'un objet de travail que l'on peut faire circuler, que l'on peut discuter, et comme telle, elle fait apparaître la relativité de l'évaluation, parce qu'elle fait

9. A. Barthélémy, communication particulière à la Rédaction de RECHERCHES, mai 1994.

travailler sur les « points de vue » : Moi , l'élève, j'estime que j'ai répondu à ce qui m'était demandé de telle façon... – Moi, le prof, j'estime que ce n'est pas tout à fait ce que j'avais demandé parce que... Et c'est dans cet effort d'explicitation, de justification que le dialogue pédagogique s'entame, que le langage s'affine entre le prof et l'élève.

Ainsi Hervé et ses camarades n'avaient retenu d'un critère que l'action de « raconter » des exemples de tortures, ils n'avaient pas lu, pas compris, pas retenu le fait qu'elles devaient être « inventées », « imaginées » par le narrateur. Il est facile de comprendre pourquoi : la situation proposée déclenchait un investissement profond, sans distance, dans une écriture spontanée qui se rapprochait plus de la vengeance directe que du détour de la fiction. Le travail d'explicitation du critère, né d'une différence d'appréciation de point de vue entre le prof et eux-mêmes, leur permettra de relire la nouvelle d'une toute autre façon. Ils comprendront que tout peut « se passer dans la tête », qu'un récit peut remplacer un coup de poing, que l'imagination peut soulager le sentiment de vengeance, en l'accomplissant en rêve au-delà de tous les possibles. En somme, une leçon de distance par rapport aux réflexes... Une leçon qui a permis de mettre en scène une parole argumentative entre le prof et l'élève.

Si une grille d'évaluation ne se ferme pas sur des objectifs précis, des niveaux délimités, si elle reste un choix ouvert, négocié par les acteurs de la situation d'apprentissage, si elle dit clairement qu'elle n'est qu'un choix parmi d'autres, si enfin elle accepte de se multiplier ou de se métamorphoser pour s'adapter à la réalité d'une classe, elle aidera l'évaluation à se faire communication et régulation, elle pourra devenir le balancier du funambule ou l'aiguille du tisserand, sachant maintenir l'équilibre entre une situation de départ et une tension vers une nouvelle étape et assurant son rôle de navette incessante entre l'évaluateur et l'évalué. Ainsi toute grille en cachera une autre... beaucoup d'autres...

## UNE GRILLE MODIFIÉE

## UNE GRILLE MODIFIÉE

	ELEVES	Profs
Est ce que le debut de l'histoire donne des exemple d'histoires <u>inventés</u> par sophie?	oui	non puisque dans votre texte, sophie fait réellement ces choses.
est-ce qu'il y a les Reactions des Parents de la famille - les parents inquiets - les frères et sœurs amusés - les frères et sœurs agacés	oui	oui c'était une proposition d'écriture.
Est ce que la liaison entre le Passage A et B est assurée?	oui	oui (avec la problématique que pose le Texte B)
est-ce que j'ai "mis en scène" l'arrivée de sophie de son-pa (plus coloré / plus ému)	oui	non - tu n'as fait parler tout de suite = voir début de B <u>oui</u>
EST ce que sophie raconte bien le meurtre jusqu'au Bout	oui	<u>oui</u>
EST ce que la liaison entre B et C est assurée	oui	oui, à part qu'il faudrait dire que c'est la porte. <u>oui</u>
est-ce que la fin est une chute en renversement de situation?	oui	<u>oui</u>