

LES ANIMAUX MALADES DE L'ÉVALUATION

Bruno CUINIER,
Collège A. France, ANZIN
MAFPEN de Lille (Réseau *Apprendre*)

I.1 L'évaluation constitue à coup sûr un des thèmes porteurs de la réflexion pédagogique si l'on en juge par exemple par le nombre élevé de publications qu'elle a déjà suscitées. Vouloir rédiger une bibliographie exhaustive à son sujet s'apparenterait à un véritable travail digne d'Hercule, encore qu'il y ait fort à parier que celui-ci, au vu des difficultés, refuserait certainement, préférant de loin retourner à ses chères écuries d'Augias. De fait, les nombreuses revues pédagogiques actuellement disponibles, traitent régulièrement de ce point sensible (ainsi *Recherches* y revient sept ans après un numéro « Evaluer » qui fut rapidement épuisé). Ce n'est donc pas par hasard ou par simple effet de mode que « l'évaluation, outil de régulation pédagogique » a été désignée rectoralement cette année comme un des axes prioritaires devant être pris en charge par la M.A.F.P.E.N. dans notre académie.

Il faut rappeler d'autre part que l'institution n'est pas restée à l'arrière-garde de ce mouvement de réflexion, contrairement à ce que pourraient croire certains esprits mal tournés : citons à titre indicatif l'installation du contrôle continu dans les lycées professionnels, le travail, dès la formation initiale, sur ces points importants chez nos collègues d'E.P.S. et de technologie, l'insistance mise depuis deux ans sur les notions d'objectifs, de critères, de capacités, dans la formation continue en biologie et en physique, l'allusion à ces délicats problèmes dans les questionnaires d'audit, les tentatives multiples d'intervention dans les commissions préparatoires aux examens, que ce soit pour réagir sur le libellé des consignes, l'équilibre des barèmes ou les pratiques de correction, les livrets d'évaluation dans les cycles de l'école primaire. Toutes ces tentatives (qui ont le mérite d'exister et de tenter d'innover) se heurtent

par la même occasion à de grandes vagues de résistance qui, trop souvent, sont plus associatives ou syndicales qu'institutionnelles (il s'agit bien sûr d'un autre problème mais qu'il est urgent de poser au vu de toutes les tergiversations et reculs autour, par exemple, de l'éventuelle refonte du baccalauréat).

Ceci explique peut-être le nombre relativement important de demandes adressées actuellement à la M.A.F.P.E.N. sur ce sujet, et ce par le biais des G.F.E. (Groupes de Formation en Etablissement). Ayant eu à intervenir comme co-animateur dans une dizaine de ces stages, j'ai rencontré une diversité inattendue de situations et répondu à des interrogations qui ont provoqué réflexions, constatations et objections qui bien souvent ont miné l'équilibre précaire des « certitudes théoriques » que doit toujours posséder un formateur. Ces réflexions se sont ensuite enrichies et diversifiées par des interventions en I.U.F.M., dans des journées Z.E.P. et dans un stage disciplinaire consacré au même problème. Evoquer toutes ces expériences serait laborieux : je me contenterai ici d'évoquer une pratique de stage initiée par hasard par deux ou trois d'entre nous et qui, placée en début de stage, nous a permis de mettre rapidement en situation les représentations de l'acte d'évaluer que chacun portait en lui.

2. Les stages de formation en établissement possèdent ceci en commun avec d'autres situations (sociales ou autres...) qu'il est primordial de savoir comment les démarrer, alors qu'on sait que le thème de l'évaluation est toujours délicat à aborder et s'offre comme un véritable détonateur, alors qu'on n'envisage pas un seul instant de renoncer à l'exposition de quelques principes ou postulats incontournables, alors qu'on devine que perdure une vision trop réductrice de la relation formateur-formé, alors que la diversité des demandes se lit dans la diversité des regards, alors qu'on brûle d'envie d'engager la procédure de façon un peu moins classique, ce d'autant plus que le contexte des démarches G.F.E. paraît différent aujourd'hui de ce qu'il était voici quelques années. Il faut ici brièvement préciser ce contexte :

- Une partie du vocabulaire de l'évaluation (sommatif/formatif) a été découverte à l'occasion du questionnaire d'audit et a généré un légitime besoin d'information à propos des réalités recouvertes par toutes ces étiquettes un peu dérangelantes ; ce besoin pur et simple d'information cache à peine l'espoir d'un pseudo effet Jourdain (c'est ce qu'on faisait déjà mais sans le savoir) mais s'accompagne aussi d'une curiosité vite éveillée pour les activités induites en filigrane par ces nouveaux concepts.
- Des individus se regroupent dans ce qu'il serait difficile d'appeler « équipes » mais qui présente l'avantage de s'afficher comme groupes d'affinités, de connivence (ou du moins le croient-ils jusqu'à ce que l'inévitable effet-stage crée son rôle attendu de déstabilisation) ; encore faut-il préciser que ces groupes peuvent se réunir là pour des raisons variables :
 - * un « leader », déjà préoccupé par la question, déjà informé, qui désire approfondir certains points et entraîne avec lui plusieurs collègues dans sa quête pédagogique ;
 - * un chef d'établissement qui « convainc » quelques enseignants de venir s'informer,

soit pour leur propre compte (martingales de notes ou de moyennes basses constatées par l'audit ou lors d'un conseil de classe, effet dévastateur des comparaisons au vu des statistiques post-brevet), soit au bénéfice de l'élaboration d'un projet particulier, souvent en direction de groupes ou de classes ciblés ;

* des enseignants se rejoignent parce qu'il leur semble qu'ils rencontrent les mêmes problèmes, qu'ils affrontent les mêmes angoisses, qu'ils ressassent les mêmes impressions : décision est alors prise de franchir le pas et de demander une formation ;

* des changements structurels (nouvelle direction, changement d'équipe), matériels (nouvel établissement, nouveaux bulletins) ou personnels (formation initiale ou formation continue à approfondir ou à exploiter) font également naître ce désir de regroupement-apprentissage.

Mais la diversité des circonstances et des situations n'éclaire pas la diversité des demandes personnelles réelles ni surtout ne révèle l'image qu'on se fait de l'acte d'évaluer. C'est ce qu'il faut tout de suite éclairer afin de mieux déterminer sur quels matériaux nous allons bâtir notre parcours de stage.

3. Pendant un moment nous avons utilisé, en simplifiant la procédure, le listing-questionnaire paru dans les « Cahiers Pédagogiques » (n° spécial mai 1991, pages 116 à 118) pour démarrer nos G.F.E.-Evaluation parce qu'il possédait l'avantage d'être un outil débroussailleur. On était d'abord invité à se positionner individuellement par rapport à des aspects concrets de l'acte de noter avant de confronter en duo ces réponses et de ne garder pour la mise en commun que les items qui poseraient des problèmes de divergence radicale traumatisante ou de convergence totale louche ; nous amenions les professeurs à se regrouper avec ceux avec qui ils communiquaient le moins d'habitude, faisant une fois de plus le pari de l'enrichissement par la découverte de la différence insoupçonnée chez l'autre. Cependant, la restitution nous entraînait parfois dans de longues discussions où se refaisait trop facilement le monde. Pour mieux contrôler le temps nous avons maintenant déplacé cette activité en deuxième ou troisième moment de la première journée en limitant la restitution au simple exposé des problèmes (sans discussion), le tout formant un premier listage dont les formateurs font le pari qu'il trouvera en partie réponse lors du stage ; l'autre attendu c'est la mesure du déplacement que chacun pourra peut-être effectuer au cours du stage par rapport aux problèmes qu'il aura isolés et qui retiennent son attention.

L'idée nous est alors venue de réutiliser des formes métaphoriques, parce qu'elles sont chères aux enseignants (la comparaison reste un outil pédagogique très fréquent même si son efficacité systématique reste encore à démontrer) parce que son caractère apparemment ludique inspirait peut-être davantage confiance, parce que concrètement nous étions lancés dans trois stages en parallèle au troisième trimestre de l'année 93/94.

D'emblée, dès le début du stage, sans aucune forme de présentation préalable, nous imposons ces phrases inductrices appelant des réponses individuelles.

Lorsque j'évalue :

- si j'étais un animal je serais un/une.....parce que.....
- si mes notes étaient des fruits ce serait des.....parce que.....
- donc pour moi évaluer c'est.....

Les animaux et les fruits faisant partie à la fois du quotidien et de l'imaginaire, il nous semblait donc que la procédure serait aisée (encore qu'au moment où nous l'avons proposée pour la première fois nous n'étions pas à l'aise dans nos petits souliers) ; de plus le lanceur permettait de repousser la proposition de définition de l'évaluation à la fin de la prise de parole, se posant comme la conclusion d'une argumentation métaphorique et non comme un placage théorique ou une profession de foi.

4. Enfin il convient de dire deux mots de ces trois collègues où nous avons inauguré nos pratiques :

- le collègue A est inclus dans une Z.E.P. et va bientôt être reconstruit dans le cadre de l'opération de réhabilitation des collègues ; la direction a changé depuis peu ; ces divers changements, joints à des difficultés concrètes, motivent la demande.
- le collègue B passe régulièrement les 90% de réussite au Brevet ; logés dans d'agréables locaux flambant neufs et ayant subi un audit l'année précédente les professeurs viennent cultiver une curiosité de bon aloi.
- le collègue C est un grand collègue qui espère un jour une reconstruction, qui va changer de direction, qui a le projet d'informatiser ses relevés de notation : difficultés, interrogations et curiosité motivent la demande.

II. COLLÈGE A

1. Treize professeurs se transforment plus facilement qu'on ne l'aurait cru en animal-évaluateur : trois renards, trois chats, trois chiens, une fourmi, un aï, un tigre, un ours. Evidemment le plus intéressant réside dans la justification.

- On est *renard* parce qu'on reste maître du jeu et qu'on obtient des résultats « la plupart du temps », parce qu'on regarde la « proie » pour voir si elle va « tomber » (c'est-à-dire échouer) sur quelque chose qui a déjà été expliqué, parce que la pédagogie est inconcevable sans des « ruses » (dans un univers évaluo-scolaire où « les élèves sont des loups »).
- On est *chat* parce que c'est l'animal libre, parce que soi-même on « possède un chat » et qu'il nous « observe toujours », parce qu'il « observe, reste en retrait, ne juge pas, connaît ses amis ».

- On est *chien* parce qu'on « se dépense, on court et on furète », on est *berger allemand* quand « on donne un devoir, qu'on le surveille et qu'on assure le calme », on est *chien d'aveugle* parce qu'on est « préparé à la tâche, on sait s'adapter à une situation, on est vigilant et guide ».
- On est *fourmi* parce qu'on est « organisé, on range, on classe ».
- On est *ai* parce qu'on travaille lentement (15 minutes pour une copie de 6^e).
- On est *tigre* parce qu'on doit « surveiller, être vigilant », à cause du matériel.
- On est *ours* enfin parce qu'on est à la fois « cool et féroce ».

Synthétiser, trouver les éléments de force n'est pas chose facile (d'autant que le « boulot » du formateur consiste alors, au vu des notes qu'il vient de prendre très rapidement, à pouvoir proposer des éléments d'appréciation dès que le travail est terminé) et on a du mal à explorer toutes les pistes d'un relevé aussi important (on reviendra par la suite sur la richesse inattendue de ce travail).

On s'aperçoit cependant que les représentations sont toutes bien centrées sur le professeur et sur le rôle général qu'il se donne (ou qu'il croit que l'institution lui confie) :

- sur sa pédagogie d'abord, le tigre, le troisième renard, le chien d'aveugle (et à l'évidence le troisième renard et le chien d'aveugle n'ont pas forcément les mêmes options pédagogiques et un des intérêts du stage sera bien de creuser pour élucider ce qu'il y a derrière ces histoires de « ruses », de « guide », sans pour autant, et c'est là l'essentiel du contrat dès le départ, se fourvoyer dans d'inutiles jugements de valeur).
- sur l'image qu'il a de lui-même : le renard, le chien d'aveugle.
- sur ses techniques d'évaluation : de façon générale (le premier chien, le premier chat, la fourmi, le chien d'aveugle), ou en développant un sème majeur, tour à tour l'observation (le deuxième renard, le troisième chat, le berger allemand), le jugement (le deuxième et le troisième chat), la façon de faire (l'ai et le berger allemand).

On remarque en outre qu'un aspect technique est d'autant plus privilégié, spécifié, qu'il est mal vécu (c'est le cas de l'ai) : le discours est alors plus court et ne se réfère absolument plus à une pratique pédagogique globale. Par ailleurs, on n'hésite pas à employer un vocabulaire fort (« féroce », « loups », « connaître ses amis ») et à assimiler l'acte d'évaluer à un véritable défi physique (« se dépenser »). Déjà des options quelque peu différentes se dessinent quand pour les uns évaluer c'est adopter ou faire perdurer une technique, pour d'autres c'est inclure cette activité dans une procédure pédagogique plus large qui la détermine (ces deux pôles alimentant périodiquement un axe de discussion fondamental dans nos stages, celui du rapport étroit entre apprentissage et évaluation).

Signalons enfin, et nous le retrouverons souvent (et cela permettra une amorce de débat sur les représentations), que le choix d'animaux identiques ne conduit pas aux mêmes conclusions et qu'inversement la même attitude ne s'illustre pas forcément par la même image animalière.

2. Nous allons retrouver également des pistes divergentes lorsqu'il s'agira de cueillir et de déguster les notes-ruits :

- Pour certains, les fruits choisis indiquent une représentation de la note dans son aspect duratif : ce sera le cas pour la *noix* (« qui met longtemps pour mûrir, qui se conserve longtemps, qui nécessite un endroit sec et aéré, dont les retombées sont longues à venir et qui a peu d'importance dans l'immédiat » ; ces notes prises sur le vif montrent assez qu'au jeu de la spontanéité le discours trahit l'amalgame réel qui s'est vite fait entre la note et le fruit, et c'est bien ce que nous voulions provoquer pour mieux travailler ensuite sur les images de cet amalgame), pour l'*orange* (« pleine de vitamine C », qui « donne la pêche » : jeu de mots révélateur : la note reçue doit donner envie de faire mieux, doit insuffler une certaine confiance ; l'évaluation initiale et prospective n'est pas loin), pour les *cerises* (le « premier fruit après l'hiver », double métaphore sur le démarrage qui s'apparente aussi à une évaluation initiale, devant mettre en cause et améliorer « l'hiver » d'une formation antérieure), pour les *tomates* (le professeur, lui-même jardinier à ses heures, expliquant au milieu du silence admiratif, la longue procédure maintes fois répétée « semer, planter, repiquer, récolter, traiter », toutes procédures – rites et étapes d'apprentissage – qui mènent à une note-fruit sommative après, de plus, « quelques tailles savantes et personnelles », images ponctuelles de la subjectivité de l'évaluateur). Dans tous ces cas de figure, la note est replacée dans un devenir, dans un parcours apprentissage-notation, qui essaie d'oublier, de diminuer la portée brute du chiffre au profit de ce qui l'a préparé et de ce qui l'accompagnera. Cet optimisme est si convaincu qu'il oublie certainement que les cerises ont des noyaux, les oranges des pépins, qu'une note dont on conserve longtemps le souvenir peut s'avérer traumatisante, que la noix peut provoquer des allergies.
- D'autres ont gardé l'image ponctuelle de la note, de ce qu'elle provoque lorsqu'elle est dévoilée, de ce qu'elle signifie lorsqu'elle apparaît : c'est le cas des *fraises* (bien sucrées mais pouvant provoquer des effets secondaires « indésirables en cours de digestion », effets inattendus à court terme de la relation enseignant-enseigné), des *pommes* (« au goût acidulé » pour souligner la fréquente déception des élèves, « parce qu'il en existe de multiples variétés », comme les notes elles-mêmes qui brillent trop souvent par leur caractère variable et aléatoire), des *fruits des bois* (« pour leur variété », symbolique de récompenses diversifiées), des *cerises* (l'image des cerises dans un seau évoquant l'idée d'addition, de points ajoutés l'un à l'autre au vu d'un barème), de la *figue de Barbarie* (« savoureuse mais pleine d'épines », note diagnostic parfois douloureuse autant pour le professeur que pour les élèves).
- A cela s'ajoutent deux cas un peu différents : les *pêches* (« pour la douceur », ce qui met en avant le côté relationnel avec les élèves ; comme la musique adoucit les moeurs, la note adoucit les conflits de la communauté scolaire, même si on sait par ailleurs que l'effet peut être tout à fait inverse), les *baies* (« qui permettent de survivre » ; c'est le seul cas d'allusion stricte au professeur : la note, si elle était supprimée, verrait tout un support du professeur s'effondrer).

On retrouve ici le fait déjà signalé plus haut que la même métaphore peut correspondre à deux représentations différentes (cerises/pommes) et qu'il y a bien là matière à réflexion pour le prof. (et particulièrement peut-être pour le prof. de français). Par ailleurs signalons que n'a pas été évité le débat autour de la couleur rouge, couleur fréquente dans tous ces fruits, mais aussi couleur nettement privilégiée dans l'acte de correction (est-ce le rouge du sacrifice ?). On voit également que dans une même démarche générale, celui qui distribue des noix et celui qui distribue des baies ne se situent pas du tout au même point du parcours des possibles pédagogiques et que c'est aussi à partir de ces aveux détournés que va s'établir la richesse de leur confrontation et de leur formation. Partant de là, nous avons été fascinés par les grands moments d'écoute, de respect et de convivialité qui s'instaurèrent lors de la restitution : cette soudaine découverte de l'autre collègue, dans le portrait de soi qu'il acceptait de donner spontanément, fut un indéniable levier de succès pour la suite du stage.

3. Les conclusions individuelles sur « évaluer » ne vont pas échapper aux différents clivages convoqués dès le début de l'activité.

– Tout d'abord des définitions centrées sur la relation prof-élève et sur une réelle idée de l'évaluation ; dans cet ensemble évaluer c'est tour à tour :

- « essayer que le contact note-discours amène l'élève à faire un effort » ;
- « classer par rapport à des critères, voir où on est pour voir si on peut aller plus loin » ;
- « fournir un outil qui pèsera sur son avenir en pesant sur son présent pour qu'il devienne maître de son développement » ;
- « définir des capacités, faire progresser, ne pas mettre de notes, ne pas juger » ;
- « calmer, comparer, analyser, faire mûrir un projet, et s'évaluer aussi soi-même en tant que prof ».

On voit se dessiner là des discours qui, peu ou prou, essaient de se situer dans la mouvance d'une évaluation formative (notion explicitée de critères, plaidoyer pour une participation de l'apprenant au processus d'apprentissage, essai pour systématiser une amélioration-vérification continuée) même si parfois les professions de foi s'aventurent un peu loin sur les berges de l'optimisme (suppression des notes, est-ce bien raisonnable ? absence de jugement, est-ce bien crédible ? est-ce même souhaitable ?).

– Un tout autre groupe fait surtout porter son attention sur l'évaluation ponctuelle, donc plus simplement sur une réalité circonscrite plutôt à la stricte notation ; dans ce cas, évaluer c'est :

- « donner des couleurs » ;
- « donner une note » ;
- « mettre une note à un moment donné pour un travail donné » ;
- « distribuer une forme de récompense » ;
- « récompenser, promouvoir en restant objectif » ;
- « mettre en évidence des valeurs, juger ».

On retrouve là un aspect bien plus technique où les termes de « notes », de « récompenses » s'avèrent dominants ; par ailleurs les hésitations sont visibles sur l'axe « rester objectif » vs « juger » ; on est bien revenu à un strict travail de prof, certainement aménageable, certainement perfectible mais dans lequel la visée normative apparaît profondément essentielle.

A partir de toutes ces réponses notre travail peut s'organiser et nos activités clairement se présenter comme réponses, éclaircissements, prolongements mais aussi mise en cause de toutes ces attentes et conceptions. Mais répétons encore une fois que travailler à partir de ces représentations et les confronter à l'état des recherches actuelles sur l'évaluation ne consiste pas pour nous à prétendre que certaines sont meilleures que d'autres ; il s'agit plutôt de tirer le fil de tout ce qui en amont les génère et de ce qui en aval les justifie, les ordonne, leur donne raison d'être. Face à tout ce qui s'exprimait, l'idée était bien également de confirmer que nous étions tous, professeurs et formateurs, à un moment de notre réflexion et de nos pratiques d'évaluation ; ce qui importait c'était de savoir à quel moment, pour quelles raisons et en quelles circonstances se dessine une modification dans nos pratiques et quel sens elle produit alors pour nous, mais aussi pour ceux avec qui et pour qui nous travaillons.

Mais cette même activité, menée en parallèle dans les deux autres collèges, nous a amenés à d'autres remarques.

III. COLLÈGE B

1. La tendance qui va dominer ici, lors du premier tour de table, est bien l'énorme diversité des choix. Il n'y aura en effet aucun doublon proposé à la curiosité de l'assemblée, ce qui n'empêche pas qu'en étant très attentif une classification semblait encore une fois s'imposer.

Dans un premier ensemble dominera incontestablement une indéniable impression de sérénité et de sûreté de soi. Nous faisons ainsi connaissance avec :

- un *chat* (« qui est maître du terrain tout en gardant son indépendance ») ;
- un *lion* (« qui domine, qui est un maître placide ») ;
- une *girafe* (« qui jouit d'une remarquable vue d'ensemble vu sa situation morphologique ») ;
- un *aigle* (« qui repère facilement des indices depuis son aire et depuis son vol élevé ») ;
- une *coccinelle* (« la bête à Bon Dieu, image d'un maître qui domine, qui possède le pouvoir et le savoir » : les élèves attendent de l'enseignant qu'il ne se trompe pas).

Il ne faudrait cependant pas échafauder des diagnostics précaires ou erronés à la suite d'une lecture simpliste de ces impressions ; une lecture du vocabulaire mettra en évidence des mots comme « maître », « dominer », « pouvoir » mais qu'il serait imprudent d'isoler de tout le discours tenu par la suite et de la réalité de l'établisse-

ment. « Maître » est plutôt ici à entendre dans la direction de « maîtrise de la situation » et non pas dans une optique péjorative qui verrait s'instaurer des rapports hiérarchiques stricts. En effet, cette conscience d'une certaine compétence ne peut être séparée de la connaissance des résultats institutionnels des élèves, de l'aspect engageant et apaisant de l'environnement et de l'architecture quand on flâne dans les couloirs de l'établissement : recrutement, ambiance, résultats, tout concourt à promouvoir une image quasi idyllique qu'envieraient pas mal de nos collègues. Certes, il entre peut-être un peu trop de distanciation dans les justifications qui sont avancées au choix des animaux mais encore une fois il faut y voir plus le recul du praticien qui s'analyse que l'écart à tout prix maintenu entre l'enseignant et l'enseigné. Et d'ailleurs l'écoute totale des discours fait vite oublier qu'on a parlé entre autres d'un « lion » et d'un « tigre ».

Dans un deuxième ensemble se trouve privilégié un pôle beaucoup plus techniciste : on y rencontre pêle-mêle :

- un *hérisson* (« qui fouille dans les buissons pour y trouver de la nourriture ») ;
- un *castor* (« qui construit du solide, avec méthode et logique ») ;
- un *écureuil* (« qui met de côté et peut réutiliser ses récoltes », donc ses résultats) ;
- une *fourmi* (« qui engrange des "produits" donc des informations ») ;
- un *chat sauvage* (« qui attend, observe, réfléchit, avant d'agir »).

Notons tout d'abord une remarquable complémentarité dans le bestiaire choisi (fourmi, castor, écureuil) et dans l'idée majeure qui se cache derrière ces cinq propositions : un travail sérieux et précis de décorticage, une volonté de revenir sur ce qui a été déjà été engagé, une grande confiance dans une certaine scientificité des procédures, garantie d'objectivité dans la notation et donc facteur mélioratif dans les relations enseignant-enseigné. Ajoutons que paradoxalement, l'accent mis sur les activités de l'animal, plutôt que sur sa maîtrise-domination, a fait se réduire considérablement sa taille (est-ce là se mettre à la portée des élèves ?), son caractère exotique (aigle, lion et girafe sont retournés au zoo) : la pratique au quotidien suppose une plus grande familiarité de l'univers métaphorique, si bien qu'on se demande si le chat sauvage n'est pas plutôt un chat de gouttière au caractère moins malléable que d'autres.

Enfin, dernier complément indispensable au tableau très éloigné de toute situation de stress ou d'angoisse, le *koala* représente le nounours des enfants, l'inévitable côté affectif.

Ce qui nous apparaît très fort à ce moment c'est qu'il existera désormais certainement un lien repérable entre la situation de l'établissement telle que les enseignants la vivent et les choix qu'ils font dans leur bestiaire : ici, aucun animal n'est soupçonnable d'agressivité, même contenue ; le chat sauvage et l'aigle ne sont évoqués que dans leurs seuls aspects positifs : repérage, observation, clairvoyance.

2. L'exploration du verger du collège B va nous mener à faire une distinction quasi identique à celle qui vient d'être évoquée dans le collège A.

D'un côté une vision de la note comme un moment dans un processus plus long :

- les *pommes* (« qui ne tombent que lorsqu'elles sont mûres », aboutissement attendu après une phase de maturation apprentissage);
- les *noix* et *noisettes* (citées trois fois pour leur "pouvoir de longue conservation" d'une part et pour le fait "qu'elles évoluent en mûrissant" d'autre part).

D'un autre côté une vision plus ponctuelle de la note :

- le *melon* (« dont l'intérieur savoureux diffère un peu de l'extérieur plutôt terne », d'où la multi-fonctionnalité de la note et le fait qu'il faille toujours quand même un peu chercher au-delà de sa signification brute et immédiate, ne serait-ce qu'au niveau des annotations qui l'accompagneront) ;
- les *litchis*, les *kiwis* (« doux et sucrés à consommer » et attractifs par leur caractère exotique, différent) ;
- les *oranges* (« dont les divisions en quartiers » évoquent le découpage en barèmes) ;
- les *raisins* (« qui se mangent un par un »).

Une fois de plus, dans cet ensemble, on retrouve l'impression de sérénité déjà rencontrée dans l'ensemble précédent : l'accent est mis systématiquement sur le côté agréable des fruits choisis.

En clair, dans ce collège, ce n'est pas la succession des notes basses et des situations d'échec qui a provoqué cette demande de réflexion sur l'évaluation et cette différence, importante, est pour nous d'autant plus intéressante et motivante.

Gardons pour la bonne bouche deux propositions qui nous intéressent par rapport au « message » que nous avons le projet de faire passer.

- les *dattes* (« parce que sous d'autres latitudes, elles constituent la nourriture de base » : or nous pensons que toucher à l'évaluation c'est mettre en question toutes les procédures de l'apprentissage, que celle-ci est donc au coeur de notre décision pédagogique, irai-je jusqu'à dire qu'elle en constitue le noyau !) ;
- les *groseilles* (« la groseille en elle-même, c'est-à-dire une note, ne signifie pas grand-chose, d'autant qu'elle est peu repérable dans le groseillier ; lorsqu'elle est en grappe, elle est alors plus visible, plus attrayante et trouve plus sa justification dans la comparaison avec ses semblables ; enfin si l'on considère le groseillier dans son ensemble, dans son homogénéité, on voit comment chacune, biologiquement et esthétiquement, participe à l'ensemble, quel que soit notre regard, aiguisé ou non par l'orientation du soleil ou la couverture de l'ombre »). A travers la longue métaphore ainsi développée apparaissent des idées qui vont être abordées plus complètement tout au long du stage : relativité de la note, intégration de celle-ci dans un processus plus étendu, points de vue et contexte dans les actes de l'évaluation.

3. Il était presque évident que nous allions retrouver dans la synthèse sur « évaluer » la confiance exprimée dans les deux premières représentations. Ainsi évaluer sera tout d'abord :

- « comparer fond et forme en gardant un recul, en considérant la personne » ;
- « juger des capacités sans matraquer, pour remédier » ;
- « repérer, établir des marchepieds » ;
- « collecter un certain nombre d'informations pour transmettre et exploiter » ;
- « recueillir des informations, se projeter, vérifier à long terme » ;
- « intervenir avant, pendant et après, en fonction de chaque élève ».

L'homogénéité s'organise ici autour de la présence répétée de l'apprenant reconnu comme élève, puis comme « personne », l'utilisation de la notation sanction étant pour le cas systématiquement éliminée : on ne « matraque » pas, on « transmet », on « intervient », on « établit des marchepieds ». Tout concourt en fait à proposer ici pratiquement un schéma intéressant d'évaluation-aide, une transformation s'est déjà opérée dans la tête des enseignants au contact d'une réalité peu conflictuelle. Toute généralisation est donc bien abusive, sur la réalité et le vécu des collègues aujourd'hui, mais aussi en ce qui concerne nos propres stratégies de formation : il serait illusoire de croire qu'on aurait pu intervenir dans les trois collèges rigoureusement de la même façon, en collant systématiquement à une maquette préétablie, en tenant le même discours. Bien au contraire, et même si nous avons utilisé des activités voisines ou semblables, elles ne pouvaient pas avoir rigoureusement la même fonction, s'appuyer sur les mêmes attendus, viser la même finalité. Dans le stage comme dans la classe, il s'est agi de faire un bout de chemin avec tous (apprentissage) en partant de croyances, des pratiques, des savoirs de chacun (évaluation initiale) et en les accompagnant pour qu'ils se donnent (processus d'évaluation formative) d'autres points de référence, pour qu'ils interrogent leurs a priori, pour qu'ils remodelent leurs techniques, pour qu'ils affinent leurs connaissances. Mais la formation bien entendu fonctionne en va-et-vient et instaure une double confrontation (entre eux et entre eux et nous) qui nous pousse aussi à nous interroger et à nous remettre en cause (et donc à écrire...).

Même si dans deux autres définitions on trouvera les termes « difficultés » et « sévérité » (dans le diagnostic mais avec des « méthodes douces ») on voit apparaître dans deux autres la distinction « savoir/savoir-faire » et la nuance « solidité d'un raisonnement/niveau de connaissances » qui évoquent les notions de capacités diversifiées.

Il existe donc là encore dans le discours, donc dans les actes, des pistes qui aussitôt reconnues devront être explorées et creusées.

IV. COLLÈGE C

Dans le collège C, les collègues sont moins nombreux et toutes des disciplines ne sont pas représentées malgré l'appel pressant de la direction ; pour cette raison, mais peut-être pas uniquement pour cette raison, le bestiaire sera plus réduit et moins diversifié que dans les premiers cas.

Ici on aura plus de mal à distinguer vraiment deux groupes pré-orientés sur des conceptions ou des options différentes (et la formation ne pourra donc plus s'appuyer

sur cette dualité en élucidant sa complémentarité mais aussi parfois ses faiblesses et ses oppositions). Il semble plutôt que régnerait une sorte de consensus autour de quelques caractéristiques générales comme la « patience » et « l'attitude d'observation » (est-ce la « clientèle », avec ses exigences et ses difficultés, qui provoque cela ?). Nous ferons connaissance avec :

- deux *chats* (« pour la patience, l'observation, le flair ») ;
- un *chien* (« qui flaire la bonne ou mauvaise copie afin d'établir le barème ») ;
- un *écureuil* (« observateur et patient ») ;
- un *singe* (« qui compare, observe, avant de réagir ») ;
- une *colombe* (« qui par sa générosité est le garant de l'aspect affectif et relationnel »).

Face à cet ensemble homogène qui en reste à des constatations courtes, vagues et malgré tout partielles, quelques spécimens plus rares sont sortis du bois pour marquer leur différence, développant des propositions qui cherchent plus de précisions et témoignent des contradictions de l'attitude de l'évaluateur.

- une *chatte*, qui mérite d'être signalée, « entourée », puisque c'est le seul exemple de « femelle » (dans le cas où une variation en genre est possible) signalé dans les trois collèges, tout le monde, hommes et femmes, s'incarnant dans un beau mâle (je laisse ces réflexions à d'autres spécialistes) ; elle se caractérise par la « souplesse et l'exigence douce parce que sachant rester libre vis-à-vis du barème, pouvant jouer sur des formulations différentes ; exigeante parce que se refusant à accepter ce qui dépasse ou enfreint certaines limites de logique ou de bon usage mais capable d'être sensible à quelque chose de bien tourné » ; comme chacun sait, la chatte s'amadoue par les caresses ;
- un *chien* « qui est gentil si on est bon, mais qui peut décider d'aboyer sur les mauvaises copies » ; on voit bien dans ces deux cas comment un contexte, une fois de plus différent, joue à plein son rôle : l'accent est mis ici sur les attitudes différentes au vu des performances par trop inégales des élèves : les réactions instinctives, immédiates, sont dictées par le comportement de l'autre ;
- un *aigle* « qui, de très haut, jouit d'une vue panoramique sur la généralité de l'espace tout en demeurant capable de pointer un détail particulier » ; dans ce cas présent l'accent est plutôt remis sur la technique d'évaluation : sens du détail et vision globale doivent nécessairement coïncider ;
- une *vache* enfin « parce qu'il est de tradition dans le langage scolaire de désigner le prof sévère comme une peau de vache » ; se voir c'est aussi ne pas ignorer la façon dont peuvent nous voir les élèves ; mais la vache c'est aussi un « animal paisible, peu agressif, symbole nourricier dans toutes les civilisations rurales » : un animal utile donc, apportant la « nourriture » mais dont la générosité est trop souvent mal perçue par les élèves.

2. L'étal du fruitier sera aussi moins achalandé mais entre autres on verra s'y confronter à nouveau des « lectures » différentes du même fruit.

- Signalons d’abord l’accent mis sur la générosité avec la *framboise* (« douce et sucrée, qui constitue un véritable encouragement »), les *fruits exotiques* (« qui par leur caractère différent, leur étrangeté, constituent une récompense et dont la diversité rappelle l’éventail des mots »), les *fraises* (« bonne comme les bonnes notes même si on sait qu’il faut dans une barquette toujours éliminer les fruits gâtés pour ne pas qu’il y ait contamination »).
- Retenons une *noisette* (« le temps qui passe pour la maturation » reproduit le temps de l’observation et de la patience.)
- Goûtons les deux allusions aux modifications ultimes de la note : l’*orange* (« ronde parce qu’on doit toujours arrondir une note vers le haut ») et la *pomme* (« qu’il faut croquer sans éplucher ») c’est-à-dire sans nécessairement essayer de tout comprendre, qui « pour être bonne, ne doit pas être trop douce ni trop amère ». Il faut se garder d’être excessivement sévère et renoncer également à systématiquement gonfler les notes.)
- Dégustons enfin les contradictions déjà affichées dans les représentations animales ; nous avons le choix entre le *pamplemousse rose* (« suivant le cas, sucré ou amer » pour alterner sanctions et félicitations), la *pomme* (« sucrée ou acide »), l’*orange* (« avec ses quartiers pouvant être consommés comme tels ou en jus », images de l’obstacle ou de la facilité), l’*orange* encore (« longtemps cadeau de Noël symbolique mais contenant aussi des pépins »). Le collègue C affiche donc bien sa différence lui aussi par rapport à A et B ; à l’espèce de dichotomie structurée du collègue A, à la maîtrise et au calme affichés au collègue B, succèdent l’incertitude et le partage entre deux tentatives toujours contradictoires de souffler le froid et le chaud.

3. On va évidemment retrouver ces tiraillements, ces hésitations, ces recherches de pistes dans les propositions de définition « d’évaluer ».

- Un premier ensemble s’articule autour d’une définition ponctuelle, proche des définitions institutionnelles. « Evaluer » c’est alors :
 - « vérifier des acquis » ;
 - « contrôler des connaissances » ;
 - « sanctionner, récompenser, encourager ».
- Un deuxième ensemble tente d’aller au-delà de ces premières propositions un peu réductrices et tâche à associer plus l’élève à la procédure d’évaluation. « Evaluer » devient de ce fait :
 - « faire se positionner l’élève, par rapport aux autres et à lui-même, pour qu’il se rende compte » ;
 - « faire en sorte que l’élève puisse se comparer par rapport à la classe et à son propre travail » ;
 - « apprendre à comparer des travaux, apprendre à savoir être ensemble ».
- Viennent enfin trois propositions qui nous engagent dans des directions plus isolées. « Evaluer » c’est :
 - « Patienter pour récolter les fruits de son travail » ;

- « Analyser un travail d'ensemble pour remettre en cause son travail personnel » : avec ces deux propositions on revient à un très fort centrage sur le prof, moment d'ailleurs légitime qui méritera d'être discuté ;
- « Sanctionner la paresse mais pardonner la maladresse, valoriser les réponses de qualité, exiger de la rigueur, s'adapter au niveau en respectant les exigences des examens ».

Cette dernière définition reprenait assez bien les contradictions et le mal de vivre évaluatif, (déjà pressenti ici comme ailleurs) que ressentent beaucoup d'enseignants entraînés aujourd'hui dans des propositions d'actions certes louables mais pour lesquelles ils sentent vite qu'ils ont été insuffisamment formés. D'où la nécessité pour nous de bien faire cadrer nos propositions, de tâcher de répondre à ces contradictions, ou tout au moins de permettre de poser certains problèmes différemment, de les imbriquer dans une autre logique qui permette de mieux les assumer et de mieux les contrôler.

V. Nous avons donc testé cette activité dans trois collèges et nous nous apprêtons à la réutiliser (jusqu'à ce que nous en mettions une autre au point) de nouveau tant à nos yeux elle comporte des aspects intéressants.

- L'imposition d'un lanceur ludique pour bâtir sa réponse recrée une sorte d'égalité devant le discours. L'opposition entre les maîtres de la parole et les plus timorés disparaît, les premiers se trouvant freinés, canalisés, les seconds guidés, mis en confiance par ce simple lanceur dont les multiples variantes sont utilisées par ailleurs dans pas mal d'autres circonstances (ce qui prouve qu'il n'est pas toujours besoin de dépenser des trésors d'originalité pour mettre en marche un groupe d'enseignants).
- La métaphore animale et fruitière, qui puise son inspiration dans l'intime et le quotidien, a fonctionné au-delà de nos espérances en créant immédiatement un effet de groupe et d'authenticité ; s'avouer « ours », « tigre », « chatte », « hérisson », « ai », et s'en expliquer, a instauré dans les groupes une communication que nous avons vu vraiment fonctionner à plein, ce qui me rappelle cette parole de stagiaire IUFM (« Et il faudrait des moments de vie intense, à vivre ensemble. Comme des stages. » – propos recueillis dans *Innovations* n° 11, p. 45).
- La réflexion se déroula à chaque fois à plusieurs niveaux puisqu'on ne pouvait se priver de faire allusion à nos propres choix de formateurs, sur les lectures que nous faisons à brûle-pourpoint des choix des stagiaires. Dans les trois stages d'ailleurs, les professeurs de biologie ont trouvé un terrain d'élection propice pour rectifier toutes les images artificielles, fausses mais culturelles (effet Disney, effet conte de fées, effet La Fontaine, effet écolo...) que nous avons sur les animaux ou les végétaux. Cette amorce de débat sur les représentations fut une invite à reconsidérer ce problème, y compris dans sa pratique de classe et d'apprentissage ; sur des points clés il faut connaître les représentations de l'autre pour espérer communiquer et tra-

vailler. Et l'écrit ici a été réducteur car nous avons entendu de remarquables récits métaphoriques suivis de surprenantes analyses explicatives. De la représentation au savoir il n'y avait qu'un pas et beaucoup de certitudes s'ébranlèrent quand on sut que la colombe n'était pas généreuse, que le hérisson était sale et rempli de puces, que d'autres étaient plus dangereux qu'il n'y paraissait.

C'était aussi s'interroger sur le statut de la métaphore et de la comparaison, si souvent employées dans nos classes, lorsque littérature et cinéma induisent des conceptions biaisées ou erronées. Nous avons tiré le fil d'une pelote insoupçonnée.

– Les éléments de réponses concrètes, après traduction, ont constitué un matériau de référence auquel il a sans cesse été fait appel au cours du stage et qui était complété par le retour sur le questionnaire évoqué au début de cet article. A travers chaque activité, ils constituèrent pour nous des axes de référence pour mieux adapter, imbriquer ces activités aux réalités des collègues, d'où des différences notables dans les détails des pratiques, l'orientation des réponses, la mise en valeur des éléments de savoir.

En fait nous en sommes encore à une phase intermédiaire puisque ces trois collègues, dans lesquels ces stages ont débuté tardivement, ont demandé un suivi. Et ce travail d'écriture nous permet en outre de faire une pause bilan à propos des problèmes qui furent le plus généralement soulevés. Au fait, y a-t-il un animal qui sache écrire ?