

PUIS-JE ÉVALUER ?

Marie-Fabienne DESPREZ
Rééducatrice
R.A.S.E.D.¹ Roubaix

Je suis toujours mal à l'aise quand je participe à une évaluation, soit-elle normative, formative, ou, on le verra plus bas, *normato-formative*.

- Puis-je évaluer ?
- Suis-je capable de le faire ? Ai-je les compétences théoriques, les informations locales suffisantes ?
- Est-ce possible d'évaluer ? N'y a-t-il pas des compétences in-évaluables ? Qu'est-ce que j'évalue d'autre, alors ? L'évaluation ne rate-t-elle pas l'essentiel ?
- Ai-je le droit de le faire ? A quel titre porterai-je un jugement sur une personne ?
- Et puis, l'évaluation n'a-t-elle pas des effets néfastes, pervers ?
- Mais, qu'est-ce que je suis en train de faire ? Quel sens ça a ? ...

Je ne parle pas de ces saines ruptures épistémologiques qui engendrent des critiques fructueuses, non, il s'agirait plutôt de ces expériences d'échec massif qui vous font ressentir votre manque de maîtrise totale, qui vous laissent pantois, qui ne vous laissent le choix qu'entre apprendre à vous résigner ou nier la réalité.

1. Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) créés en 1990 (Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990) se présentent comme un ensemble d'actions destinées à venir compléter celles des maîtres pour la réussite scolaire de tous les élèves. Les participants des RASED peuvent être des psychologues scolaires, des maîtres spécialisés chargés de CLAD (Classe d'Adaptation) et des rééducateurs.

Bref, des questions vaines qui tuent l'action.

Dans mon secteur, l'accent a été mis ces derniers mois sur les Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès² (P.P.A.P.). Il a été décidé, pour commencer ce vaste chantier, de travailler avec les élèves de CE2 et, en ce début d'année, sur la base des évaluations nationales, dites évaluation CE2.

Puisque le travail sur les P.P.A.P. ne fait que commencer, il ne va pas s'agir ici d'en rendre compte et puisque les évaluations CE2 sont légales et obligatoires, il ne va pas s'agir d'en questionner la légitimité.

Ce qui va suivre n'a sans doute comme but que de rassurer l'évaluatrice que je puis être.

ÉVALUATION NORMATO-FORMATIVE

Ainsi, les maîtres vont procéder dans leur classe à la passation des items de l'évaluation CE2 et, comme les textes officiels le suggèrent, ils m'inviteront, en tant que rééducatrice RASED, à leurs réunions de concertation et de travail.

Le travail collectif commencera par une lecture et correction des livrets des élèves. Toute l'équipe enseignante (maîtres de CP, CE et CM) est réquisitionnée. La veille, je relis le guide³ de passation et le livret d'exercices de l'élève : il me semble⁴ que l'évaluation participe à l'état des lieux des écoles de France et de ses écoliers. Elle se présente comme une **évaluation normative** des acquisitions des élèves, par voie de conséquence de l'efficacité des actions pédagogiques des enseignants, et d'une certaine manière, du bien fondé des injonctions des programmes officiels.

C'est important ! Tout le monde est concerné ! L'élève, l'enseignant et même les sommités du ministère passent en quelque sorte un examen ! Aux différents niveaux hiérarchiques, tout cela sera analysé, traduit en statistiques, en classements divers. Cela confirmera sans doute ce que l'on sait déjà, comme « c'est dans les écoles de pauvres que l'on réussit le moins bien », mais que « à pauvreté égale, il existe des écoles, des élèves qui réussissent moins mal », des chercheurs pourront peut-être construire de nouvelles hypothèses...

Bref, c'est beaucoup de temps et beaucoup de travail ! Mais je comprends que c'est utile, même si je n'ai pas encore compris pourquoi les techniques statistiques tels les panels, les échantillons représentatifs de toutes sortes ne sont pas efficaces dans ce genre d'entreprise.

Mais c'est sans doute parce que l'ambition de l'évaluation CE2 ne s'arrête pas là.

-
2. Il s'agit, pour résumer, de mettre en place une action spécifique en direction d'élèves repérés en difficulté à partir d'une évaluation diagnostique « juste et précise ». Un programme est construit avec l'élève et en partenariat avec ses parents.
 3. *Evaluation à l'entrée du CE2 : Français, Mathématiques, Présentation, Consignes de passation, Consignes de codage, commentaires, 2002, Document à l'attention du Maître*, Ministère de l'Education nationale – Direction de la programmation et du développement
 4. Je dis *il me semble* parce que je ne l'ai pas lu dans le document accompagnant les cahiers d'exercices, même au paragraphe 1 de la présentation générale intitulé « Finalités de l'évaluation ».

Elle s'affiche surtout, et peut-être uniquement si l'on en croit le document de présentation, comme « un outil de diagnostic⁵ individuel ». Autrement dit, elle veut participer aussi à l'**évaluation formative**.

Moi j'aime bien ce terme parce qu'il recouvre des notions humanistes, il apparaît comme « pédagogiquement correct » : il ne s'agit plus de ces pratiques docimologiques consistant à estimer la valeur, à juger, mesurer, à mettre en grilles, à chiffrer (parfois deux rangs après la virgule !), à assurer un classement humain avec la bonne conscience que procure l'illusoire scientificité des nombres...

Non ! il s'agit de se centrer sur l'élève⁶ pour mieux l'aider à apprendre. Je sens l'intention honorable. Je m'y engage régulièrement, avec espoir et fierté, avec enthousiasme même. Et puis, tout aussi régulièrement, je ralentis, me surprends à douter...

Heureusement, le travail en équipe est rassurant et empêche souvent l'égarément que constituent pour des praticiens les questions philosophico-éducatives.

On se distribue les cahiers. On attaque la correction du premier item. C'est assez clair, il suffit de coder :

- 1 si c'est bon
- 9 pour une autre réponse (que la bonne)
- 0 pour absence de réponse

Parfois, c'est moins simple parce que j'ai un peu de mal à comprendre ce qu'il faut faire. Parfois, c'est moins tranquille, parce que je discute la pertinence de l'item : trop complexe, trop élitiste... Et puis, très vite, je me raisonne, cette évaluation est nationale, elle s'adresse à tous les enfants de France, elle n'est pas en direction des élèves en difficulté uniquement. C'est normal qu'ils se plantent ! Là, le maître de CE1 se plaint : « Oh ! Pourtant, on avait travaillé cela en classe. C'était acquis par tous ! » On le rassure comme on peut : l'item est peu signifiant, il est anecdotique...

Et puis, c'est vrai que les élèves en difficulté sont souvent les surdoués de « j'efface de ma mémoire », comme on met à *la corbeille* de l'ordinateur : c'est toujours dans la machine mais il faut procéder à quelques manipulations pour y accéder⁷. Mais, là, dans notre évaluation nationale, le problème ne se pose pas, il ne s'agit pas de savoir si c'est potentiellement re-mémorable, si l'affaire reste dans une zone proximale satisfaisante... il s'agit de voir si c'est bon, faux ou s'il n'y a rien.

On a corrigé tous les cahiers en discutant, en échangeant sur tel élève. On s'est parfois étonné de ne pas voir retenus des indicateurs qui nous semblaient importants, et puis on a accepté le jeu, on s'est adapté à la logique de ceux qui ont fabriqué

5. Diagnostic : action de déterminer une maladie d'après ses symptômes.

6. Il va sans dire que tout cela n'a de véritable intérêt qu'avec un élève en difficulté ou en grande difficulté (les autres tirant facilement profit d'activités de remédiation simples que les enseignants ont toujours menées).

7. Je suis toujours perplexe face à des formulations scolaires pour le moins naïves (dans les bulletins par exemple) telles ACQUIS – NON-ACQUIS – EN COURS D'ACQUISITION . J'ai toujours envie d'ajouter ACQUIS... peut-être, NON-ACQUIS... peut-être...

l'évaluation, logique basée sur leur propres savoirs sur la langue par exemple, sur leurs conceptions de l'apprentissage et leurs représentations d'un élève de CE2... Nous, les maîtres, nous nous sommes adaptés mais pas tous nos élèves. Leurs résultats ont été reportés sur des tableaux de synthèse. On s'est alors rendu compte que ceux qui n'avaient pas réussi leurs évaluations, c'étaient les mauvais élèves. On nous l'aurait demandé, on l'aurait parié. Mais là, inutile de se cacher la face, on en avait la preuve. Ça donne comme un petit goût amer, la sensation du travail non-accompli, d'un ratage, d'un trop tard, d'un impossible. Ça doit servir aussi à cela les évaluations nationales : sortir les maîtres de leurs illusions. Encore faut-il prendre garde au découragement : l'évaluation diagnostique ne doit pas tourner à l'autopsie.

Le gros du travail restait à faire.

ÉTABLIR UN DIAGNOSTIC

Aladi a parfaitement raté l'évaluation. Je ne prendrai ici comme base de réflexion que ses résultats en français. Par exemple, où l'on attend 75% de réussite aux items correspondant aux compétences de base « c'est-à-dire celles qui correspondent à des acquisitions jugées nécessaires pour que les élèves profitent pleinement des enseignements du début du cycle des approfondissements⁸ », on trouve, en simplifiant : 25% d'acquis, 50% de non-acquis et 25 % de non-réponse.

Alors, on a essayé d'analyser les erreurs, de repérer les réussites et, à ce stade, on n'a pu produire que des questions vagues, floues. Décision fut prise d'entreprendre avec Aladi quelque exercice supplémentaire, quelque entretien d'explicitation. On a déterminé d'autres champs à explorer.

Et puis, plus tard, on s'est à nouveau réuni. On a trouvé beaucoup de choses.

Historique scolaire de l'élève⁹

Aladi, dès la maternelle, a toujours posé problème à ses maîtres : tantôt la colère, tantôt le repli, toujours très silencieux. Des résultats scolaires aléatoires. Le psychologue scolaire a été alerté. Il a rencontré la mère d'Aladi mais l'entretien s'est avéré très peu fructueux, la mère n'étant pratiquement pas francophone. Il n'a pu rencontrer le père, souvent absent du foyer (séjours longs dans son pays d'origine). En revanche, tous les bilans médicaux ou para-médicaux s'avèrent bons. A six ans,

8. *Exploitations de l'évaluation nationale en CE2 : mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées*, Circulaire n° 2000-205 du 16-11-2000. C'est moi qui souligne « pour que les élèves profitent pleinement des enseignements » parce que je trouve cela étonnant dans une école où l'élève est au cœur du système...

9. « L'histoire scolaire de chacun peut intervenir, les réussites et les lacunes peuvent être rapportées à des éléments du parcours antérieur : en cela la participation des maîtres du cycle des apprentissages fondamentaux et des membres des RASED est tout à fait importante ». « Pour faciliter ce diagnostic, il est souhaitable d'identifier les problèmes dont peut souffrir un enfant en grande difficulté, notamment les problèmes de santé et de maltraitance, les conflits familiaux, les situations de pauvreté ». (Circulaire n° 98-229 du 18-11-1998).

Aladi a profité d'une année de classe d'adaptation et d'un suivi rééducatif. Son comportement s'est apaisé : moins de colères (davantage de crises de larmes), moins de replis (davantage de prises de parole). Il est entré dans les apprentissages et s'est montré de plus en plus loquace. Si loquace, qu'on ne pouvait ne pas entendre ses révélations de maltraitances. On en a parlé avec la famille, on a fait un signalement aux services sociaux.

Aujourd'hui, Aladi a dix ans, il a fait des progrès (sa famille aussi, semble-t-il) mais pas suffisamment ou plutôt pas tout le temps. Parfois Aladi a encore tendance à se replier ou à s'énerver. En confiance, il parle, il répond aux questions, mais vraiment en confiance, plutôt en petit groupe, toujours avec beaucoup de temps et de patience.

Analyse des savoirs et des erreurs

A nouveau, on s'est penché sur l'analyse des erreurs en se servant d'outils mis à notre disposition dans la circonscription¹⁰ tel :

Guide pour l'analyse des évaluations Français

COMPÉTENCES	POURQUOI L'ERREUR ?
Savoir utiliser une Bibliothèque Centre Documentaire.	<ul style="list-style-type: none"> - non fréquentation des livres, de la BCD - non connaissance de la classification des ouvrages - non mémorisation des termes précis : roman, album, documentaire... - difficulté d'ordre méthodologique - problème de stratégie de lecture : dans la prise d'indice (image, typographie...)
Distinguer des textes différents	<ul style="list-style-type: none"> - idem - tris de textes non réalisés
Comprendre et savoir appliquer les consignes	<ul style="list-style-type: none"> - pas de développement d'un comportement de lecteur de consignes - difficultés de lecture : pas de compréhension ni d'anticipation sur la tâche à effectuer - difficulté d'écoute, de concentration et de mémorisation des opérations à réaliser - manque de méthode et de rigueur

10. *Utilisation des évaluations nationales CE2. La mise en œuvre du programme personnalisé d'aide et de progrès. Des outils pour les maîtres/Des élèves en progrès.* Evelyne Blaret. Académie de Lille, département du Pas de Calais.

Comprendre un texte	<ul style="list-style-type: none"> – difficultés repérées dans la compréhension littérale : pas de reconnaissance automatique des mots, compréhension lexicale peu maîtrisée, ... – difficultés repérées dans la compréhension intégrale : pas de repérage du titre et du type de texte, peu de connaissances culturelles sur le thème évoqué, ...
Reconstituer la chronologie des événements Se représenter les relations spatiales	<ul style="list-style-type: none"> – pas de représentation organisée des événements – défaut de repérage, de recherche et de traitement de l'information – notion de chronologie (antériorité) à consolider – peu de connaissance du vocabulaire relatif au temps et à l'espace
Reconnaître les mots écrits	<ul style="list-style-type: none"> – difficultés de maîtrise de la combinatoire – lecture inachevée des mots – confusion graphème : inversion sur l'axe vertical : p d bd – confusion auditive : f/v ; t/d... <ul style="list-style-type: none"> – Non-identification d'un mot nouveau, inhabituel...
Pour mieux comprendre les mots d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> – difficultés de déchiffrage – méconnaissance du sens du mot – Non-identification d'un radical

Et il fallut nous rendre à l'évidence : Aladi n'avait pas beaucoup fréquenté les livres, la BCD, avait mémorisé un peu, juste un peu, les termes précis de roman, d'album...

Il avait des difficultés d'ordre méthodologique, de stratégie de lecture, de compréhension littérale, de compréhension intégrale, de maîtrise de la combinatoire... Bref, pour reprendre le champ métaphorique du milieu médical (diagnostic, « remède-iation »), le *check-up* d'Aladi n'était pas fameux. Ses difficultés étaient à la fois d'ordre **culturelles, linguistiques et stratégiques**. Il savait des choses, mais ses apprentissages restaient épars, mal organisés. On le sait, on ne peut tout reprendre avec l'élève, on n'en a pas le temps. De toutes façons il n'est pas possible de considérer un élève de CE2 comme un élève de CP parce qu'il a des acquisitions, non-abouties, fragiles, erronées certes mais qui le constituent, qui le structurent. Il faut travailler avec elles, en les prenant en compte parce qu'en s'adressant à Aladi, on s'adresse à elles.

CHOISIR UN OBJECTIF

Alors, puisque tout ne peut être refait, la difficulté pour l'enseignant est de trouver, ou plutôt de choisir (dans cet impressionnant inventaire d'ignorances/savoirs), un objectif judicieux, qui permettrait d'en lever d'autres, un axe de travail qui déterminerait un vaste champs d'apprentissage, de trouver une *erreur/ savoir -souche*.

Poser que, si Aladi ne comprend pas bien un texte, c'est (entre autre) qu'il ne domine pas la combinatoire, risque de déboucher sur l'idée que Aladi doit travailler...la combinatoire.

« Pour les élèves qui doivent bénéficier d'un " programme personnalisé d'aide et de progrès ", c'est d'une reprise d'apprentissages non aboutis qu'il s'agit. Il n'est pas suffisant de répéter à l'identique ce qui a déjà été fait. Il faut proposer des démarches différentes, utiliser des supports et des techniques variés.¹¹ »

Autrement dit, conserver le même objectif et changer la pédagogie

Sans doute, est-ce là quelque chose de nécessaire. Mais est-ce suffisant ? Parce que, finalement, Aladi « en a fait » de la combinatoire, et sans doute de façons diverses et variées. Et pourtant, l'apprentissage ne s'est pas fait suffisamment.

Mais qu'est-ce qui brouille Aladi avec la combinatoire ? Qui a-t-il là -dedans de si compliqué pour lui ? Si l'on pose que Aladi a assisté à multiples cours, a participé à maintes activités de toutes sortes autour de cette notion, pourquoi ne l'a-t-il pas suffisamment intégrée ? Les hypothèses explicatives sont nombreuses (et sans doute toutes, à un certain niveau, valides). Voici celles que l'on a posées pour Aladi. Elles se situent à des degrés de généralisation et d'opérationnalité différents :

– Manque d'entraînement ?

Puisque l'élève sait *un peu*, puisque il a acquis la logique du mécanisme syllabique, mais qu'il ne le fait *pas toujours* fonctionner, c'est, peut-être qu'il ne l'a *pas fait assez*.

Des exercices d'entraînement portant sur la combinatoire elle-même s'imposent.

– Manque de mémoire ?

Puisque l'élève a acquis le mécanisme syllabique, mais qu'il ne le fait pas toujours fonctionner, c'est peut-être qu'il n'a pas mémorisé suffisamment de phonèmes.

Le travail proposé à l'élève portera donc sur les phonèmes.

– Manque d'inter-action des savoirs.

Puisque l'élève sait un peu combiner les phonèmes, un peu se servir du contexte pour anticiper, qu'il a acquis quelque compétence linguistique, encyclopédique..., mais que finalement il n'en fait pas grand-chose d'efficace,

11. Circulaire n° 98-229 du 18-11-98.

c'est peut-être qu'il ne fait pas inter-agir ses savoirs, ou pour le dire autrement, il sait des choses mais il ne s'en sert pas.

L'apprentissage portera donc sur la méthodologie de la lecture et des opérations qui la sous-tendent (analyser, anticiper, émettre des hypothèses, les vérifier...)

– Manque d'intérêt ?

Puisque l'élève manque d'entraînement, de mémoire..., c'est peut-être qu'il n'a *pas envie* de lire, qu'il n'en voit pas le sens voire qu'il le refuse. Son initiation culturelle en matière d'écrit est à faire. « Rencontrer l'univers scolaire et se confronter à l'apprentissage de l'écrit interroge les repères culturels de la première socialisation, ce qui ne sollicite pas que l'intellect. A travers l'appropriation et la pratique du lire/écrire, l'école propose d'autres manières de parler, de voir, de penser le monde, et finalement, c'est l'ensemble de ce qui est constitutif de l'identité qui est convoqué et mis à l'épreuve¹². »

Les actions se feront au moins sur deux axes :

Rendre l'écrit désirable en favorisant la rencontre (multiplier par exemple les *lectures publiques*).

Rendre l'apprentissage de l'écrit et l'émancipation qu'il procure désirable, en permettant à l'élève de vivre des expériences d'autonomie réussies (multiplier par exemple *l'expression écrite*).

Ce qui s'avérait vrai pour Aladi s'avérait vrai pour tous les élèves de la classe, et ce qui s'avérait nécessaire pour l'apprentissage du français, s'avérait également nécessaire pour d'autres champs disciplinaires. Bref, nous étions contents. Les regroupements d'élèves s'annonçaient faciles, regroupements autour d'une même tâche, la différenciation se faisant sur le plus ou moins haut degré d'allègement de la charge cognitive.

Et puis, suite à deux événements, on a été amené à formuler une autre hypothèse : Aladi est trop logique.

Découvrir un nouvel objectif et inventer la pédagogie

Lors d'un dialogue au sujet de ses évaluations, de la lecture et de son apprentissage, Aladi nous appris que *oui, oui il savait lire mais... un peu...un petit peu bien. Il avait un peu de difficulté et pour apprendre, il écoutait bien le maître, et après il réfléchissait dans sa tête¹³... Et qu'il savait un peu lire mais des fois il n'y arrivait pas parce qu'il n'avait pas encore compris le - e -*.

Ne pas comprendre le - e - ? ! Mais qu'est-ce donc que cela ? !

Et puis un autre constat dans le domaine mathématique cette fois : Aladi a bien intégré le système décimal, il calcule bien, réalise convenablement des rangements

12. Voir la contribution de Jacques Bernardin, « Contre l'évidence du simple » (p. 30) dans *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de G. Chauveau, Retz, 2001.

13. A moins d'être le champion de l'entretien d'explicitation, il n'est pas facile de dialoguer avec des élèves en difficulté sur leurs représentations. Ils tiennent souvent le discours conformiste qu'ils ont entendu par ailleurs.

de nombres par ordre croissant, complète des suites numériques... Et pourtant, il reste brouillé avec l'écriture en chiffres des entiers donnés sous forme littérale quand il s'agit des « soixante-dix, soixante et onze... et quatre-vingt-dix, quatre-vingt-onze... » C'est vrai que cette particularité française (que l'on ne partage pas avec d'autres pays francophones) gêne beaucoup d'élèves en début d'apprentissage. Mais Aladi avait dépassé par l'acquisition de savoirs plus élaborés ce stade premier. Et pourtant...

On a donc posé l'hypothèse que pour Aladi, choisir la valeur phonétique¹⁴ d'un - e - relève de l'application d'une règle, bien solide, bien logique. Et comme Aladi n'avait pas compris la règle, il ne pouvait l'appliquer. Son projet était donc de comprendre la règle. Il n'envisageait pas, qu'en substance, la décision relevait du contexte et de la référence au bon usage de la langue : la phrase *elles chantent doucement* ne peut être lue *elles chantant doucemeu* parce que cela n'aurait pas de sens, cela ne serait pas français. Mais l'argument peut paraître à des élèves en difficulté un peu confus : pour lire il faut avoir compris avant de lire, ou bien, pour décider de la valeur d'un mot écrit, il faut l'évaluer en fonction de la cohérence de la langue (ou système linguistique) auquel il appartient.

De la même manière, certains nombres ont un nom un peu original, un peu arbitraire. Ce sont des fantaisies. Il n'y a rien à comprendre. C'est comme ça !

Aladi appliquait la règle, celle du système alphabétique et celle du système décimal. Mais parfois, quand la règle défaillait, Aladi aussi.

Mais à bien y réfléchir, l'affaire n'était pas aussi simple. Nous ne pouvions pas dire à Aladi, sans tomber dans l'injonction paradoxale :

- c'est à toi de décider (par exemple en accordant à un - e - sa valeur).
- c'est à toi à te soumettre (par exemple en appliquant les exceptions de la valeur littérale d'un nombre).

Et pourtant, c'est ce que Aladi devait apprendre. C'est d'ailleurs ce que beaucoup d'élèves en difficulté ignorent. Tantôt, ils objectivent à outrance et posent qu'à l'école, temple des savoirs, il s'agit d'apprendre ou de prendre « un déjà-là » étranger jusqu'à lors, une somme de règles, de logiques, de techniques... Tantôt ils subjectivent exagérément et tissent avec l'école et les savoirs des liens intimes faits de leur histoire personnelle, de heurs et de malheurs, de magie, de chance, de hasard voire d'affection et de tendresse. Je me souviens qu'un jour, Kévin, huit ans, m'a dit que pour apprendre à lire il fallait écouter et *obéir* à la maîtresse. Surtout ne pas bouger, surtout obéir. Et à quoi ça servait d'apprendre à lire ? Ben ça servait à apprendre à obéir. Mais dans ce cas, à quoi servait d'apprendre à écrire ? Ah ça ? Ça servait à se tenir tranquille. Kévin avait du mal à apprendre à lire. Mais Mehdi aussi. Pourtant, lui, il pensait qu'apprendre à lire c'était pour faire plaisir à la maîtresse, pour qu'elle l'aime autant que lui pouvait l'*aimer*. Et Fatima non plus n'était pas bonne élève pourtant son père, presque illettré, avait fait le sacrifice d'acheter un

14. Par exemple dans les mots : elles – lentement – belle – restent, les - e - ont une valeur de [è], de [e], de [an]...

dictionnaire à la demande de l'école. Et, m'assurait-il, il encourageait souvent sa fille, dès qu'il la voyait oisive par des « prends ton livre et lis ! » Comme si savoir consister à *ingurgiter* le contenu intégral d'un livre.

Pour finir, en finir avec la hâte indécente

Bref, ce n'est pas nouveau. « Des procédures, des représentations, des modes de raisonnement défectueux, des déficits de connaissances ou de méthodes, une absence d'attitude critique et de possibilités d'autocorrection, des “logiques individuelles” conduisent à produire les erreurs¹⁵. » Encore faut-il, la difficulté repérée, élaborer un objectif et mettre en œuvre une pédagogie. On comprendra aisément que pour Aladi il s'agira de faire bouger ses représentations et ses savoirs sur le monde¹⁶. La tâche est délicate parce qu'elle passe par un changement d'identité culturelle. Il faut la mener avec respect car bien sûr il s'agit d'aider un humain à se construire lui-même.

Alors, est-ce que je peux formuler mon objectif tenant à l'identité de l'élève de façon immédiatement opérationnelle et élaborer pour ce faire une pédagogie adaptée ? *Logiquement oui* puisque c'est sur cela que sera évalué ultérieurement Aladi et l'on ne peut dignement évaluer que ce que l'on a enseigné. *Intelligemment non* parce que cet apprentissage ne peut se faire de force, soit-elle symbolique. Il ne peut supporter aucune exigence de rentabilité immédiate.

Il nécessite beaucoup de temps pour l'accommodation et l'assimilation. Certains enfants sont loin des « évidences » scolaires. Quand ils apprennent à associer des syllabes, ils réorganisent en même temps leurs conceptions du monde. C'est un sacré travail qui ne peut se faire qu'en apprenant les objets scolaires eux-mêmes (c'est en ferrailant avec l'écrit que l'on apprend à lire/écrire). Mais il a besoin de l'aide de l'enseignant pour clarifier le sens culturel de cet apprentissage. Cette aide pédagogique est, on le sent bien, majeure. Pourtant, à ma connaissance, elle est laissée à l'intuition des enseignants, à leur savoir naturel. Sans intervention pédagogique, l'élève risque fort d'entretenir ses malentendus, avec une intervention trop mécaniste, trop brutale, il risque fort de se buter ou tout simplement de buter sur un système d'incompréhension générale.

Alors ? Puis-je évaluer ?

- Suis-je capable de le faire ? Ai-je les compétences théoriques, les informations locales suffisantes ?
- Est-ce possible d'évaluer ? N'y a-t-il pas des compétences in-évaluables ? Qu'est-ce que j'évalue d'autre, alors ? L'évaluation ne rate-elle pas l'essentiel ?
- Ai-je le droit de le faire ? A quel titre porterai-je un jugement sur une personne ?
- Et puis, l'évaluation n'a-t-elle pas des effets néfastes, pervers ?

15. *Exploitations de l'évaluation nationale en CE2 : mettre en œuvre des réponses pédagogiques adaptées*, circulaire n° 2000-205 du 16-11-2000.

16. Voir à ce sujet le livre de B. Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL, 1993.

– Mais, qu'est-ce que je suis entrain de faire ? Quel sens ça a ? ...

Pour être honnête, je reste sceptique. L'évaluation paraît au premier abord une démarche raisonnable : toute action doit être évaluée pour être régulée. « Mes objectifs sont-ils atteints ? » semble une question relevant du bon sens. On comprend aisément qu'un enseignant vérifie l'effet de sa pédagogie, on ne conçoit pas que l'enseignement se fasse en aveugle. On l'a vu, l'évaluation normative CE2, et les évaluations formatives qui ont suivi, ont permis à l'équipe pédagogique de s'interroger, de réfléchir... Dans ce sens, l'évaluation aura été positive pour les enseignants et peut-être pour l'élève, elle aura été comprise comme *un prétexte à l'intelligence*. Mal comprise, elle ne constituera qu'*un alibi à la mauvaise foi*. L'évaluation doit permettre de sortir de l'illusion « je l'ai enseigné, ils l'ont appris », celle de croire en l'évidence de l'acte pédagogique.

Mais elle risque d'amener une erreur autrement plus grave « je l'ai évalué, c'est vrai », celle de croire en la réalité de sa représentation.

Parce qu'en fait, ce qu'il y a de gênant dans l'évaluation réalisable à ce jour, c'est qu'elle n'évalue rien, rien de ce qu'elle annonce. Elle n'est qu'*une image trouble* de l'élève et de ses compétences. Plus elle prendra les signes de l'objectivité, de la scientificité, plus elle sera dangereuse : elle risque fort de légitimer des pratiques mal maîtrisées et d'être source de bonne conscience et de certitudes.