

L'ÉVALUATION

A l'instar de ce que nous remarquons dans un numéro antérieur de *Pratiques* consacré à l'équipe pédagogique – les équipes d'enseignants existent réellement dans un établissement tout en demeurant, paradoxalement, une abstraction pour beaucoup de collègues (1) – *l'évaluation est un fait institutionnel quotidien*. Elle a ses règles, ses procédures, ses agents, ses objectifs. C'est ainsi que la notation des copies, le calcul des moyennes, l'orientation des élèves, l'organisation des examens, bref, tout ce qui relève du contrôle des connaissances traduit concrètement le fait que l'institution se préoccupe des résultats obtenus par les élèves dont elle a la charge.

Sachant que la société exerce sur l'institution une double contrainte (économique et idéologique), sachant aussi que l'école est un lieu où s'acquièrent les connaissances et les capacités, on comprendra que les pratiques d'évaluation, comme le montre **G. Malglaive**, possèdent une double fonctionnalité : économique-sociale et pédagogique.

Faut-il alors, comme certains l'ont proposé, renoncer aux activités d'évaluation (« il y a incompatibilité radicale entre la formation et la pratique sociale du contrôle-sanction », M. Lobrot) ?

L'existence même de ce numéro de *Pratiques* voudrait prouver :

1) que l'évaluation scolaire est une nécessité incontournable (pour l'élève qui a besoin de se situer dans son apprentissage et pour l'enseignant qui, grâce à elle, peut moduler son enseignement).

2) qu'il est indispensable de réfléchir sur les procédures d'évaluation (ce que fait **B. Petitjean** qui décrit les différents types d'évaluation et les moyens techniques qui les caractérisent et **Y. Reuter** qui réfléchit sur le statut de l'erreur).

Soucieux d'être plus propositionnels que critiques, nous ne nous sommes pas attardés sur l'évaluation sommative qui s'exerce au travers des activités telles que la *rédaction* ou la *dissertation*. Rappelons qu'on leur reproche de ne pas favoriser les apprentissages et cela pour diverses raisons :

- l'artificialité de la situation communicationnelle (**J.-F. Halté** y revient dans ce numéro) et des tâches proposées.
- le flou des consignes de réalisation des tâches.
- le balayage d'un spectre trop ambitieux d'objectifs ne permettant pas un apprentissage progressif.
- l'imprécision des critères d'évaluation qui demeurent extérieurs aux apprenants (voir **J.-F. Halté**).
- le fait d'évaluer des savoirs qui n'ont pas été enseignés.
- la domination de l'apprentissage par imitation implicite au détriment de connaissances réflexives (2).

(1) Voir *Pratiques*, n° 31, « Travail en équipe », 1981.

(2) Voir *Pratiques*, n° 42, « L'écriture-imitation », 1984.

Changer les pratiques d'évaluation comme le propose ce numéro, implique de remplacer les modes d'évaluation dominants par un autre dispositif :

- l'établissement à l'initial des activités, d'une *évaluation diagnostique* servant à mesurer les attentes, les représentations, les acquis ou les difficultés des élèves (c'est ce que propose **B. Duhamel**).
- la disposition, tout au long de l'apprentissage, d'une *évaluation formative* (se reporter aux articles de **C. Garcia**, **C. Masseron** et **M.-C. Riedlin** et **Y. Reuter**).
- l'installation, au terme d'une séquence d'apprentissage d'une *évaluation sommative* qui repose sur des objectifs définis et sur des modèles de référence explicites (voir l'article de **P. Lane** pour l'évaluation de la lecture).

Ces propositions mettent en évidence la nécessité d'une formation des enseignants à l'évaluation. Elle devrait s'appuyer sur les théorisations développées par les sciences de l'éducation mais sans être dissociée des problèmes spécifiques à chaque discipline et du mode de travail à l'intérieur duquel l'évaluation s'insère, (voir ici-même **B. Petitjean**) sous peine d'un usage techniciste et réducteur de l'évaluation.

Brigitte PETITJEAN