

Philippe Perrenoud

**Introduction de son ouvrage**

**L'évaluation des élèves  
De la fabrication de l'excellence à la  
régulation des apprentissages. Entre deux logiques**

Bruxelles, De Boeck, 1998.

Voir pour la présentation des chapitres et toute la bibliographie du livre le site :

Philippe Perrenoud.- université de Genève.  
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

**L'évaluation entre deux logiques**

L'évaluation n'est pas une torture médiévale. C'est une invention plus tardive, née avec les collèges aux environs du XVIIe siècle, devenue indissociable de l'enseignement de masse que nous connaissons depuis le XIXe siècle avec la scolarité obligatoire.

Y eut-il jamais, dans l'histoire de l'école, consensus sur la façon d'évaluer ou sur les niveaux d'exigence ? L'évaluation attise nécessairement les passions, puisqu'elle stigmatise l'ignorance des uns pour mieux célébrer l'excellence des autres. Lorsqu'ils revivent leurs souvenirs d'école, certains adultes associent l'évaluation à une expérience gratifiante, constructive, alors qu'elle évoque, pour d'autres, une suite d'humiliations. Devenus parents, les anciens élèves ont l'espoir ou la crainte de revivre les mêmes émotions à travers leurs enfants. Les enjeux de l'évaluation scolaire, dans le registre narcissique, dans celui des rapports sociaux aussi bien qu'en ce qui touche à ses conséquences (orientation, sélection, certification) sont trop grands pour qu'aucun système de notation ou d'examen puisse faire durablement l'unanimité. Il se trouve toujours quelqu'un pour dénoncer la sévérité ou le laxisme, l'arbitraire, l'incohérence ou le manque de transparence des procédures ou des critères d'évaluation. Ces critiques appellent invariablement un plaidoyer pour les classements, malgré leur imperfection, au nom du réalisme, de la formation des élites, du mérite, de la fatalité des inégalités...

Évaluer, c'est –tôt ou tard– créer des hiérarchies d'excellence, en fonction desquelles se décideront la progression dans le cursus, la sélection à l'entrée du secondaire, l'orientation vers divers types d'études, la certification avant l'entrée sur le marché du travail et souvent l'embauche. Évaluer, c'est aussi privilégier une façon d'être en classe et au monde, valoriser des formes et des normes d'excellence, définir un élève modèle, appliqué et docile pour les uns, imaginatif et autonome pour les autres... Comment, avec de tels enjeux, rêver d'un consensus sur la forme ou le contenu des examens ou de l'évaluation continue pratiquée en classe ?

Les débats d'aujourd'hui sont en outre liés à une nouvelle crise des valeurs, de la culture, du sens de l'école (Develay, 1996). On aurait cependant tort de croire qu'ils succèdent à l'âge d'or d'une évaluation triomphante et incontestée. Autour de la norme et des hiérarchies d'excellence, aucune société ne vit dans la sérénité et le consensus. La question est plutôt de savoir si chaque époque réinvente, à sa manière et dans son langage, les figures imposées d'un débat de toujours, ou s'il se passe aujourd'hui *quelque chose de neuf*. Englués dans le présent, nous avons toujours envie de croire que l'histoire bascule sous nos yeux. Les historiens nous enseignent, au contraire, que nous nous débattons dans des querelles presque rituelles, reprises de décennie en décennie, dans un langage juste assez novateur pour cacher la pérennité des positions et des oppositions. Que l'évaluation puisse aider l'élève à apprendre n'est pas une idée neuve. Depuis que l'école existe, des pédagogues se révoltent contre les notes et veulent mettre l'évaluation au service de l'élève plutôt que du système. On ne cesse de redécouvrir ces évidences, et chaque génération croit que " rien ne sera plus comme avant ". Ce qui n'empêche pas la suivante de suivre le même chemin et de connaître les mêmes désillusions.

Cela signifie que rien ne se transforme d'un jour à l'autre dans le monde scolaire, que les pesanteurs sont trop fortes, dans les structures, dans les textes et surtout dans les têtes, pour qu'une idée neuve puisse s'imposer rapidement. Le siècle qui s'achève a démontré la force d'inertie du système, par-delà les discours réformistes. Alors que tant de pédagogues ont cru faire définitivement le procès des notes, elles sont toujours là, et bien là, dans de nombreux systèmes scolaires. Alors que la dénonciation de *l'indifférence aux différences* (Bourdieu, 1966) s'étend depuis des décennies et s'accompagne de vibrants plaidoyers pour l'éducation sur mesure et les pédagogies différenciées, les enfants de même âge sont toujours astreints à suivre le même programme. Une vision pessimiste de l'histoire de l'école pourrait mettre l'accent sur l'immobilisme.

Pourtant, l'école change, lentement. La plupart des systèmes disent désormais vouloir favoriser une pédagogie différenciée et une plus forte individualisation des parcours de formation. L'évaluation évolue aussi. Les notes ont disparu dans certains degrés, dans certains types d'écoles... Parler d'évaluation formative n'est plus l'apanage de quelques Martiens. Peut-être passons-nous – fort lentement – de

la mesure obsessionnelle de l'excellence à une observation formative, au service de la régulation des apprentissages. Toutefois, rien n'est joué !

Ce livre tente de donner à voir la complexité du problème, qui tient à la diversité des logiques à l'œuvre, à leurs antagonismes, au fait que l'évaluation est au cœur des contradictions du système éducatif, constamment à l'*articulation de la sélection et de la formation*, de la reconnaissance et de la négation des inégalités.

Le lecteur ne trouvera pas ici un modèle idéal d'évaluation formative, encore moins une réflexion sur la mesure. L'approche *sociologique* n'ignore pas les apports de la docimologie, de la psychométrie, de la psychopédagogie, de la didactique. Mon propos n'est pas de renforcer la critique rationaliste des pratiques, au nom d'une conception plus cohérente et plus scientifique de l'évaluation, ni d'ajouter aux modèles prescriptifs. Le regard est plus descriptif, l'enjeu est d'abord de montrer que " tout se tient ", qu'on ne peut améliorer l'évaluation sans toucher à l'ensemble du système didactique et du système scolaire.

Cela ne veut pas dire que l'ouvrage adopte le point de vue de Sirius. On peut imaginer une sociologie de l'évaluation totalement désengagée, qui se bornerait à rendre compte de la diversité et de l'évolution des pratiques et des modèles. Je ne prétends pas à un tel détachement. L'évaluation formative est une pièce essentielle dans un dispositif de pédagogie différenciée. Qui refuse l'échec scolaire et l'inégalité devant l'école se demande nécessairement : comment faire, de la régulation continue des apprentissages, la logique prioritaire de l'école ?

Cet engagement en faveur des pédagogies différenciées (Perrenoud, 1996 b, 1997 e) ne devrait pas détourner de l'analyse lucide des pratiques et des systèmes. Au contraire ! Il n'y a pas d'exemple de changement important qui n'ait été ancré dans une vision très réaliste des contraintes et des contradictions du système éducatif.

Décrire l'évaluation comme oscillant entre *deux* logiques seulement est évidemment simplificateur. Il y en a, en réalité, beaucoup d'autres, encore plus pragmatiques. Bien avant de réguler les apprentissages, l'évaluation régule le travail, les activités, les rapports d'autorité et la coopération en classe, et pour une part, les relations entre la famille et l'école, ou entre professionnels de l'éducation. Un regard sociologique tente constamment de considérer à la fois les logiques du système, qui relèvent du traitement des différences et des inégalités, et les logiques des acteurs, qui ont des enjeux plus quotidiens, de coexistence, de contrôle, de pouvoir.

Je vais donc camper rapidement les deux logiques principales du système, l'une traditionnelle, l'autre émergente, en invitant le lecteur à ne pas oublier qu'elles n'épuisent pas la réalité et le sens des pratiques.

## **Une évaluation au service de la sélection ?**

L'évaluation est traditionnellement associée, dans l'école, à la *fabrication de hiérarchies d'excellence*. Les élèves sont comparés, puis classés, en vertu d'une norme d'excellence, définie dans l'absolu ou incarnée par l'enseignant et les meilleurs élèves. Le plus souvent, ces deux références sont mêlées, avec une dominante : dans l'élaboration des barèmes, alors que certains professeurs partent d'exigences préétablies, d'autres construisent leur barème *a posteriori*, en fonction de la distribution des résultats, sans aller toutefois jusqu'à mettre systématiquement la meilleure note possible à la " moins mauvaise " copie.

En cours d'année scolaire, les travaux de contrôle, les épreuves de routine, les interrogations orales, la notation de travaux personnels et de dossiers fabriquent de " petites " hiérarchies d'excellence, dont aucune n'est décisive, mais dont l'accumulation et le cumul *préfigurent* la hiérarchie finale :

- soit parce qu'elle se fonde largement sur les résultats obtenus en cours d'année, lorsque l'évaluation continue n'est pas redoublée par des épreuves standardisées ou des examens ;
- soit parce que l'évaluation en cours d'année fonctionne comme un entraînement à l'examen (Merle, 1996).

Cette anticipation joue un rôle majeur dans le contrat didactique qui se noue entre l'enseignant et ses élèves, comme dans les relations entre la famille et l'école. Comme l'a montré Chevallard (1986 a) pour les professeurs de mathématiques du secondaire, les notes participent d'un *marchandage* entre l'enseignant et ses élèves, ou du moins d'un *arrangement*. Elles permettent au premier de faire travailler les seconds, d'obtenir leur application, leur silence, leur concentration, leur docilité en vue de l'objectif suprême : réussir l'année. La note est un *message* qui ne dit pas d'abord à l'élève ce qu'il sait, mais *ce qui risque de lui arriver* " s'il continue comme ça " jusqu'à la fin de l'année. Message rassurant pour les uns, inquiétant pour les autres, qui vise aussi les parents, avec la demande implicite ou explicite d'intervenir " avant qu'il ne soit trop tard ". L'évaluation a pour fonction, lorsqu'elle s'adresse à la famille, de *prévenir*, au double sens d'empêcher et d'avertir. Elle met en garde contre l'échec qui se profile ou, au contraire, elle rassure, en ajoutant " Pourvu que ça dure ! ". Lorsque les jeux sont presque faits, elle prépare les esprits au pire ; une décision de redoublement ou de non-admission dans une filière exigeante ne fait en général que confirmer les pronostics défavorables communiqués, bien avant, à l'élève et à sa famille.

Comme les petits ruisseaux font de grandes rivières, les petites hiérarchies se combinent pour former des hiérarchies globales, dans chaque discipline scolaire, puis sur l'ensemble du programme, pour un trimestre, pour une année scolaire, pour l'ensemble d'un cycle d'études enfin. Se référant à des formes et à des normes d'excellence fort diverses, ces hiérarchies ont en commun de renseigner davantage sur la position d'un élève dans un groupe ou sur sa distance relative à la norme d'excellence que sur le contenu de ses connaissances et compétences. Elles disent

surtout si l'élève est " meilleur ou pire " que ses condisciples. L'existence même d'une échelle à utiliser crée de la hiérarchie, parfois à partir de peu de choses. Amigues et Zerbato-Poudou (1996) rappellent cette expérience simple : on donne un lot de copies hétérogènes à corriger à un ensemble de professeurs, chacun établit une distribution en cloche, approximation de la fameuse courbe de Gauss. On enlève alors toutes les copies situés dans la partie médiane de la distribution et on donne les copies restantes à d'autres correcteurs. On pourrait logiquement s'attendre à une distribution bimodale. Il n'est rien, chaque évaluateur recrée une distribution " normale ". On obtient le même résultat si l'on ne conserve que la moitié inférieure ou supérieure d'un premier lot. Les notateurs créent des écarts qui tiennent davantage à l'échelle et au principe du classement qu'aux écarts significatifs entre les connaissances ou les compétences des uns et des autres.

Une hiérarchie d'excellence n'est jamais le pur et simple reflet de la " réalité " des écarts. Ils existent bel et bien, mais l'évaluation choisit d'en donner, à un moment défini, selon des critères définis, une *image publique* ; les mêmes écarts peuvent être dramatisés ou banalisés selon la logique d'action à l'œuvre, car on n'évalue pas pour évaluer, mais pour fonder une *décision*. À l'issue de l'année scolaire ou du cycle d'études, les hiérarchies d'excellence scolaire commandent la poursuite normale du cursus ou, s'il y a sélection, l'orientation vers telle ou telle filière. Plus globalement, tout au long du cursus, elles régissent ce qu'on appelle réussite ou échec scolaires. Établie selon une échelle très différenciée – au dixième de point près – une hiérarchie d'excellence se transforme en effet facilement en *dichotomie* : il suffit d'introduire un *point de coupure* pour fabriquer des ensembles réputés homogènes : d'un côté, ceux qui redoublent, sont relégués dans les filières préprofessionnelles ou entrent sur le marché du travail à 15-16 ans ; de l'autre, ceux qui progressent dans le cursus et s'avancent vers les études longues.

L'autre fonction traditionnelle de l'évaluation est de *certifier des acquis à l'égard de tiers*. Un diplôme garantit aux employeurs potentiels que son porteur a reçu une formation, ce qui permet de l'engager sans lui faire subir de nouveaux examens. Une forme de certification analogue fonctionne aussi à l'intérieur de chaque système scolaire, d'un cycle d'études au suivant, voire entre années scolaires. C'est moins visible, car il n'existe pas l'équivalent d'un marché du travail, le marché de l'orientation reste contrôlé par le système éducatif.

Une certification n'informe guère sur le détail des savoirs et des savoir-faire acquis et sur le niveau de maîtrise précisément atteint dans chaque domaine couvert. Elle garantit surtout qu'un élève sait *globalement* " ce qu'il faut savoir " pour accéder au degré suivant dans le cursus, être admis dans une filière ou débiter dans un métier. Entre professeurs des degrés ou cycles d'études successifs, entre l'école et les employeurs, le niveau et le contenu des examens ou de l'évaluation, sont bien sûr, des enjeux récurrents. Toutefois, dans le cadre du fonctionnement régulier du système, " on fait comme si " ceux qui évaluent savaient ce qu'ils ont à faire et on leur accorde une certaine *confiance*. L'intérêt d'une certification instituée est

justement de n'avoir pas à être contrôlée point par point, de servir de *passport* pour l'emploi ou une formation ultérieure.

À l'intérieur du système scolaire, la certification est surtout un mode de régulation de la division verticale du travail pédagogique. Ce qu'on certifie au professeur reprenant les élèves issus du niveau ou du cycle précédent, c'est qu'il pourra travailler *comme d'habitude*. Ce que cela recouvre n'est pas tout à fait indépendant du programme et d'acquis minimaux. Cela peut varier beaucoup d'un établissement à l'autre, en fonction du niveau effectif des élèves et de l'attitude du corps enseignant.

Dans tous les cas, l'évaluation n'est pas une fin en soi. C'est un rouage dans le fonctionnement didactique et, plus globalement, dans la sélection et l'orientation scolaires. Elle sert à la fois à contrôler le travail des élèves et à gérer les flux.

## **Ou au service des apprentissages ?**

L'école s'est accommodée des inégalités de réussite aussi longtemps qu'elles paraissaient " dans l'ordre des choses ". Il importait certes que l'enseignement soit correctement dispensé et que les élèves travaillent, mais la pédagogie ne prétendait pas au miracle, elle ne pouvait que " révéler " l'inégalité des aptitudes (Bourdieu, 1966). Dans cette perspective, une évaluation formative n'avait guère de sens : l'école enseignait et, s'ils en avaient la volonté et les moyens intellectuels, les élèves apprenaient. L'école ne se sentait pas responsable des apprentissages, elle se bornait à offrir à tous l'occasion d'apprendre : à chacun de la saisir ! La notion d'inégalité des chances n'a, jusqu'à une période récente, rien signifié d'autres : que chacun ait accès à l'enseignement, sans entraves géographiques ou financières, sans souci de son sexe ou de sa condition d'origine.

Lorsque Bloom, dans les années soixante, plaida pour une *pédagogie de la maîtrise* (1972, 1976, 1979, 1988), il introduisit un tout autre postulat. Au niveau de l'école obligatoire au moins, disait-il, " tout le monde peut apprendre " : 80 % des élèves peuvent maîtriser 80 % des connaissances et des savoir-faire inscrits au programme, à condition d'organiser l'enseignement de sorte à individualiser le contenu, le rythme et les modalités d'apprentissage en fonction d'objectifs clairement définis. Du coup, l'évaluation devenait l'instrument privilégié d'une *régulation* continue des interventions et des situations didactiques. Son rôle, dans la perspective d'une pédagogie de maîtrise (Huberman, 1988), n'était plus de fabriquer des hiérarchies, mais de cerner les acquis et les modes de raisonnement de *chaque* élève, suffisamment pour l'aider à progresser dans le sens des objectifs. Ainsi naquit, sinon l'idée même d'*évaluation formative*, développée à l'origine par Scriven (1967) à propos des programmes, du moins sa transposition à la pédagogie et aux apprentissages des élèves.

Qu'y a-t-il de neuf dans cette idée ? Tous les professeurs ne se servent-ils pas de l'évaluation en cours d'année pour ajuster le rythme et le niveau global de leur enseignement ? Ne connaît-on pas maints enseignants qui utilisent l'évaluation de façon plus individualisée, pour mieux cerner les difficultés de certains élèves et tenter d'y remédier ?

Toute action pédagogique repose sur une part intuitive d'évaluation formative, au sens où il y a inévitablement un minimum de régulation en fonction des apprentissages ou au moins des fonctionnements observables des élèves. Pour devenir une pratique réellement nouvelle, il faudrait cependant que l'évaluation formative soit la *règle* et s'intègre à un dispositif de pédagogie différenciée. C'est ce caractère *méthodique, instrumenté et constant* qui l'éloigne des pratiques communes. On ne saurait donc, sans jouer sur les mots, affirmer que tout enseignant fait constamment de l'évaluation formative, du moins au plein sens du terme.

Si l'évaluation formative n'est rien d'autre qu'une façon de réguler l'action pédagogique, pourquoi n'est-elle pas une pratique courante ? Lorsqu'un artisan façonne un objet, il ne cesse d'observer le résultat pour ajuster ses gestes et s'il le faut " corriger le tir ", expression commune qui désigne une faculté humaine universelle : l'art de piloter l'action à vue, en fonction de ses résultats provisoires et des obstacles rencontrés. Chaque professeur en dispose, comme tout le monde. Mais il s'adresse à un groupe et régule son action en fonction de sa dynamique d'ensemble, du niveau global et de la distribution des résultats, plus que des trajectoires de chaque élève. L'évaluation formative introduit une rupture parce qu'elle propose de *déplacer cette régulation au niveau des apprentissages et de l'individualiser*.

Aucun médecin ne se soucie de classer ses patients, du moins malade au plus gravement atteint. Il songe moins encore à leur administrer un traitement collectif. Il s'efforce de préciser, pour chacun, un diagnostic individualisé, fondant une action thérapeutique sur mesure. *Mutatis mutandis*, l'évaluation formative devrait avoir la même fonction dans une pédagogie différenciée. À cette fin, les épreuves scolaires traditionnelles se révèlent de peu d'utilité, parce qu'elles sont essentiellement conçues en vue du décompte plutôt que de l'analyse des erreurs, pour le classement des élèves plutôt que pour l'identification du niveau de maîtrise de chacun. " *Votre erreur m'intéresse* " dirait un professeur qui aurait lu Astolfi (1997). Une épreuve scolaire classique suscite des erreurs, délibérément, puisqu'elle ne servirait à rien si tous les élèves réussissaient tous les problèmes. Elle fabrique la fameuse courbe de Gauss, ce qui permet de mettre de bonnes et de mauvaises notes, donc de fabriquer une hiérarchie. Une telle épreuve ne dit guère comment s'opèrent l'apprentissage et la construction des connaissances dans l'esprit de chaque élève, elle *sanctionne* ses erreurs sans se donner les moyens de les *comprendre* et de les travailler. L'évaluation formative doit donc forger ses propres instruments, qui vont du test critérié, décrivant de façon analytique un

niveau d'acquisition ou de maîtrise, à l'observation en situation des méthodes de travail, des procédures, des processus intellectuels chez l'élève.

Le diagnostic est inutile s'il ne débouche pas sur une action appropriée. Une véritable évaluation formative est nécessairement couplée à une intervention *différenciée*, avec ce que cela suppose en termes de moyens d'enseignement, d'aménagement des horaires, d'organisation du groupe-classe, voire de transformations radicales des structures scolaires. Les pédagogies différenciées sont désormais à l'ordre du jour et l'évaluation formative n'est plus une chimère, puisqu'elle a donné lieu à de nombreux essais dans divers systèmes.

Il est inutile de cacher, cependant, qu'elle se heurte à toutes sortes d'*obstacles*, dans les esprits et dans les pratiques. D'abord parce qu'elle exige l'adhésion à une vision plus égalitariste de l'école et au *principe d'éducabilité*. Pour travailler en priorité à la régulation des apprentissages, il faut avant tout les croire *possibles* pour le plus grand nombre. Cette conception est loin de faire l'unanimité. Nous n'en sommes plus à l'idéologie du don triomphante, chacun ou presque est désormais conscient du poids du milieu culturel dans la réussite scolaire. Les pédagogies de soutien se sont développées un peu partout et l'idée qu'une différenciation plus systématique de l'enseignement pourrait affaiblir l'échec scolaire n'est plus très originale. Toutefois, la démocratisation de l'enseignement reste un thème *faiblement mobilisateur* pour une fraction importante des enseignants ou des établissements, et la priorité que lui donnent les systèmes éducatifs est très fluctuante. Même lorsque la politique de l'éducation et les aspirations des acteurs vont dans ce sens, l'effort ne se porte pas *ipso facto* au niveau de la salle de classe, de la différenciation de l'enseignement et de l'individualisation des parcours de formation. Une bonne partie des énergies restent engagées dans les aspects financiers, géographiques et structurels de l'accès aux études.

L'évaluation formative prend tout son sens dans le cadre d'une stratégie *pédagogique* de lutte contre l'échec et les inégalités qui est loin d'être mise en œuvre partout avec cohérence et continuité (Perrenoud, 1996 j, 1997 e). Du fait de politiques indécises, et pour d'autres raisons, l'évaluation formative et la pédagogie différenciée dont elle participe se heurtent à des obstacles matériels et institutionnels nombreux : l'effectif des classes, la surcharge des programmes, la conception des moyens d'enseignement et des didactiques, qui ne privilégient guère la différenciation. L'horaire scolaire, le découpage du cursus en degrés, l'aménagement des espaces sont autant de contraintes dissuasives pour qui n'a pas, chevillée au corps, la passion de l'égalité.

Autre obstacle : l'insuffisance ou la trop grande complexité des modèles d'évaluation formative proposés aux enseignants. La recherche privilégie désormais une voie médiane entre l'intuition et l'instrumentation (Allal, 1983), et réhabilite la subjectivité (Weiss, 1986). On travaille à un élargissement de l'évaluation formative, plus compatible avec les nouvelles didactiques (Allal, 1988

b, 1991) et les approches constructivistes (Crahay, 1986 ; Rieben, 1988). On s'attache à décrire les pratiques actuelles avant d'en prescrire d'autres (De Ketele, 1986), on replace l'évaluation dans le cadre d'une problématique plus large, celle du travail scolaire (Perrenoud, 1995 a, 1996 a) ou de la didactique des disciplines (Bain, 1988 a et b ; Bain et Schneuwly, 1993 ; Allal, Bain et Perrenoud, 1993). Ces travaux sont loin d'épuiser le sujet. Il reste beaucoup à faire pour donner à un grand nombre d'enseignants l'envie et les moyens de pratiquer une évaluation formative.

La formation des enseignants traite peu d'évaluation, et moins encore d'évaluation formative. Plus globalement, une pédagogie différenciée suppose une qualification accrue des enseignants, tant dans la maîtrise des connaissances mathématiques ou linguistiques par exemple, que dans le domaine didactique (Gather Thurler et Perrenoud, 1988).

Enfin, l'évaluation formative se heurte à l'évaluation en place, à l'évaluation traditionnelle, qu'on dit parfois normative. Même lorsque les enjeux traditionnels de l'évaluation se font moins vifs, l'évaluation formative ne dispense pas les enseignants de mettre des notes ou de rédiger des appréciations, dont la fonction est de renseigner les parents ou l'administration scolaire sur les acquis des élèves, puis de fonder des décisions de sélection ou d'orientation. L'évaluation formative paraît donc toujours une tâche supplémentaire, qui obligerait les enseignants à gérer un double système d'évaluation, ce qui n'est guère incitatif !

### **Ce qui se joue aujourd'hui...**

Les recherches et les expériences se multiplient. L'évaluation formative est l'un des chevaux de bataille de l'Association européenne pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE) et de sa grande sœur québécoise. Elle est au cœur des tentatives de pédagogie différenciée et d'individualisation des parcours de formation. On se préoccupe un peu plus d'évaluation à propos des rénovations de programmes et dans le cadre des didactiques des disciplines. La formation continue se développe, la formation initiale s'étoffe lentement. Cette évolution pourrait entretenir l'illusion que l'école est acquise à l'idée d'une évaluation formative et qu'on y marche à grands pas. La réalité est plus nuancée. Dans les classes, les pratiques d'évaluation évoluent globalement vers moins de sévérité. Sont-elles plus formatives ? On peut en douter. On développe le soutien pédagogique externe, on travaille davantage par petits groupes. Est-ce une pédagogie différenciée digne de ce nom ? Ce n'est qu'une amorce !

Il y a, dans les systèmes éducatifs, un *décalage* important entre le discours moderniste, teinté de sciences de l'éducation et de pédagogies nouvelles, et les préoccupations prioritaires de la majorité des enseignants et des responsables scolaires. Rares sont ceux qui s'opposent résolument et ouvertement à une pédagogie différenciée ou à une évaluation formative. Ils n'y adhèrent toutefois

qu'à condition qu'elles soient données " par-dessus le marché ", sans compromettre aucune des fonctions traditionnelles de l'évaluation, sans toucher à la structure scolaire, sans bouleverser les habitudes des parents, sans exiger de nouvelles qualifications des enseignants. Or, si l'évaluation formative n'exige, en elle-même, aucune révolution, elle ne peut se développer pleinement que dans le cadre d'une pédagogie différenciée, fondée sur une politique persévérante de démocratisation de l'enseignement.

Un jour ou l'autre, les systèmes éducatifs seront au pied du mur : ou ils persisteront à s'accrocher au passé en tenant un discours d'avant-garde ; ou ils franchiront le pas et s'orienteront vers un avenir où importeront moins les hiérarchies d'excellence que les compétences réelles du plus grand nombre.

Nous vivons une période de transition. Longtemps, les sociétés européennes ont pensé n'avoir pas besoin de trop de gens instruits et se sont servies de la sélection, donc de l'évaluation, pour exclure le plus grand nombre des études longues. Au début du siècle, 4 % des adolescents français fréquentaient les lycées et pouvaient prétendre atteindre le baccalauréat. La France entend désormais former 80 % des jeunes au niveau du bac, sans abaisser le niveau de formation. Ce n'est plus une utopie, ni une idée de gauche. Toutefois, la crise des valeurs et des moyens, la défense des privilèges, la rigidité de l'institution scolaire autorisent à douter d'une progression continue vers la pédagogie différenciée. Certes, la démocratisation de l'enseignement, au sens large, a progressé de façon spectaculaire, si on en juge par les taux de scolarisation à 18 ou 20 ans, ou par la longueur moyenne des études. Entre les filles et les garçons, les chances de réussite et d'accès aux études longues se sont fortement rapprochées. En revanche, l'écart entre les classes sociales se maintient et tend même à s'aggraver entre les couches les moins favorisées et les classes moyennes et supérieures, principales bénéficiaires de l'explosion scolaire (Hutmacher, 1993). À l'échelle de la planète, le développement de la scolarisation marque le pas et les inégalités restent criantes.

Il serait donc hasardeux d'annoncer des lendemains qui chantent. Entre les besoins de formation, inépuisables, et les politiques de l'éducation, il n'y a pas toujours cohérence. Delors (1996) et sa commission l'affirment " *L'éducation, un trésor est caché dedans* ". Nul n'aura l'audace de les contredire ouvertement. Les gouvernements et les gens d'école restent cependant, assez souvent, paralysés par la crise économique, la fragilité des majorités au pouvoir, les contradictions internes des bureaucraties scolaires, les conservatismes de tous genres et tout ce qui maintient une distance entre les idéaux affirmés et la réalité des systèmes éducatifs.

Que l'évaluation soit encore *entre deux logiques* déçoit ou scandalise ceux qui luttent contre l'échec scolaire et rêvent d'une évaluation purement formative. Avec un peu de recul historique, on peut soutenir que l'existence même d'une nouvelle logique, plus formative, est une extraordinaire conquête. Presque tous les systèmes éducatifs modernes *déclarent* aller vers une évaluation moins sélective, moins

précoce, plus formative, plus intégrée à l'action pédagogique quotidienne. On peut les juger sur l'écart entre ces intentions et la réalité des pratiques. On peut aussi souligner que de telles intentions sont récentes, qu'elles datent au mieux des années 1970-80. La période de transition est donc à peine entamée.

Incontestablement, la logique formative a pris de l'importance. On dénonce volontiers les limites que lui imposent les logiques de sélection. On oublie que ces dernières ont régné, sans partage, durant des décennies. La démocratisation de l'enseignement et la recherche d'une pédagogie plus différenciée ont fait émerger, puis s'étendre, la logique formative, si bien qu'aujourd'hui, les forces et la légitimité de l'une et de l'autre sont plus équilibrées. De quel côté l'avenir fera-t-il pencher la balance ? Nul ne le sait. Il n'est pas temps de conclure, seulement de *travailler* à faire coexister et s'articuler deux logiques d'évaluation.

L'enjeu n'est pas seulement de retarder et d'adoucir la sélection. L'évaluation traditionnelle, non contente de fabriquer de l'échec, appauvrit les apprentissages et induit des didactiques conservatrices chez les enseignants, des stratégies utilitaristes chez les élèves. L'évaluation formative participe du renouveau global de la pédagogie, de la centration sur l'apprenant, de la mutation du métier d'enseignant : jadis dispensateur de cours et de leçons, le professeur devient le créateur de *situations d'apprentissage* " porteuses de sens et de régulation ". Les résistances ne touchent donc pas uniquement à la sauvegarde des élites. Elle se situent de plus en plus dans le registre des pratiques pédagogiques, du métier d'enseignant et du métier d'élève !

## Survol de l'ouvrage

Cet ouvrage rassemble quelques textes déjà publiés et d'autres, inédits. Les divers chapitres peuvent se lire indépendamment les uns des autres, même si j'ai tenté d'aller de l'analyse des fonctions traditionnelles de l'évaluation – et de ce qu'elles empêchent – à la définition de pratiques émergentes, avec les obstacles qu'elles rencontrent et les effets pervers qu'elles induisent. Ce sont des moments d'une réflexion qui, selon les années et les contextes, a oscillé entre une posture essentiellement descriptive et des textes plus engagés. Le *rapport entre évaluation et décision* est l'un des fils rouges qui relie ces divers textes : l'évaluation n'est jamais analysée en elle-même, mais comme composante d'un *système d'action*.

L'évaluation passe par les pratiques d'*acteurs*, individuels ou institutionnels, qui sont rarement dépourvus de *raison* et de *raisons*, mais dont les rationalités sont limitées et diverses, parfois contradictoires. Même lorsque l'évaluation prétend mettre en œuvre une raison scientifique et une rigueur méthodologique, ce n'est jamais qu'à travers des sujets qui y adhèrent et prêtent leur force à des modèles. Ni l'évaluation, ni le contrôle, ne sont des processus désincarnés. Ils débordent

toujours les intentions des acteurs qui les font fonctionner ; ils en sont, en même temps, étroitement dépendants. Placer l'acteur au centre de l'analyse n'équivaut pas à le percevoir comme constamment lucide et avisé...

J'ai renoncé à reprendre ici un essai intitulé " *L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles* " (Perrenoud, 1986 b). Il n'empêche que le thème de la règle et du jeu avec la règle traverse la plupart des analyses, en cohérence avec l'approche du *curriculum*, à la fois prescrit et inventé par les enseignants, négocié, plus pauvre et plus riche que les textes (Perrenoud, 1994 b, 1995 a). Autonomie relative des acteurs, rapport stratégique aux rôles, aux procédures et aux structures, ordres partiels et négociés sont au fondement d'une sociologie des organisations. On retrouve ces phénomènes à propos de l'évaluation.

\*\*\*

Le survol des chapitres qui suit introduit guide une lecture possible. On peut aussi s'en servir après-coup, comme d'un aide-mémoire.

Le chapitre 1, " *L'évaluation au principe de l'excellence et de la réussite scolaires* ", situe l'étude de la fabrication des formes, des normes et des hiérarchies d'excellence scolaire dans le cadre d'une sociologie de l'évaluation, inscrite elle-même, au départ, dans une problématique plus vaste et plus classique : expliquer l'échec scolaire. La réussite et l'échec sont des réalités socialement construites, dans leur définition globale aussi bien que dans l'attribution d'une valeur à chaque élève, à divers stades du cursus, à travers des pratiques d'évaluation qui suivent, pour une part, des procédures et des échelles instituées, et relèvent, pour le reste, de l'arbitraire de l'enseignant ou de l'établissement. Une sociologie de l'évaluation naît à partir de l'instant où l'on refuse de croire que la réussite et l'échec scolaires résultent d'une mesure objective de compétences réelles, où on les voit au contraire comme des *représentations* fabriquées par l'école, qui définit des formes et des normes d'excellence, mesure des degrés de connaissance ou de maîtrise, fixe des seuils et des niveaux et distingue, en fin de compte, ceux qui réussissent et ceux qui échouent. Non contente de fabriquer les jugements d'excellence, de réussite et d'échec, l'école a le pouvoir de leur donner *force de loi*, donc de les assortir de décisions d'orientation, de sélection, de certification, de répression disciplinaire ou de prise en charge médico-pédagogique.

Le chapitre 2, " *De quoi l'excellence scolaire est-elle faite ?* ", propose de prendre quelque distance par rapport à l'intention déclarée de l'évaluation scolaire, qui est de rendre compte de la maîtrise des savoirs et savoir-faire qui figurent au programme. Tout ce qui figure au programme n'est pas enseigné, tout ce qui est enseigné n'est pas évalué. À l'inverse, tout ce qui est évalué n'a pas été dûment enseigné et résulte parfois davantage d'apprentissages extrascolaires (guidés ou spontanés) que de l'instruction dispensée en classe. L'acquisition de la lecture est en partie le produit de l'éducation familiale, implicite ou explicite. Dans la maîtrise

de la langue, et plus particulièrement du lexique, l'école ne joue qu'un rôle marginal, ce qui ne l'empêche pas d'évaluer le " vocabulaire " des élèves, à la fois spécifiquement et indirectement, dans d'autres travaux, en mathématique ou en histoire, par exemple. Il n'y a donc pas correspondance exacte entre la culture scolaire définie dans les programmes et ce qui est évalué. Lorsqu'il y a correspondance apparente, surgit une autre question : que prend-on *vraiment* en compte sous couvert, par exemple, d'évaluer la maîtrise de l'orthographe, de la conjugaison, du raisonnement mathématique, de la capacité d'argumenter et de dissenter, de s'orienter dans l'espace ou d'expliquer des phénomènes physiques ? Ce chapitre, dans le prolongement de mes travaux sur la fabrication de l'excellence (Perrenoud, 1995 a), tente de montrer que ce qu'on évalue n'est pas ce qu'on croit évaluer, parce qu'on teste, d'une part, des acquis culturels et intellectuels très généraux, indépendants d'un programme et d'un enseignement particulier, d'autre part, des savoirs étroitement contextualisés, dont il ne reste souvent pas grand-chose dans une situation un peu différente. Les travaux sur le *transfert de connaissances* (Meirieu, Develay, Durand et Mariani, 1996) mettent en évidence l'enfermement de l'école, son fonctionnement en circuit fermé, sa tendance à préparer à l'examen plus qu'à affronter des situations de la vie. Réussir à l'école, être bon élève, c'est, le plus souvent, être juste capable de refaire, en situation d'évaluation, ce qu'on a longuement exercé en situation d'apprentissage, devant des tâches très semblables et selon des consignes qui suggèrent, par leur forme même, ce qu'il faut chercher et quelles connaissances et opérations mobiliser.

Le chapitre 3, " *Évaluation et orientation scolaire* ", analyse les liens privilégiés entre évaluation et orientation-sélection sous l'angle de la sociologie des organisations et des transactions sociales. Les travaux ne manquent pas pour mettre en évidence les fortes corrélations entre le niveau scolaire reconnu et l'orientation. Certains systèmes rendent l'orientation presque automatique en fonction des résultats scolaires, d'autres laissent une plus large initiative aux acteurs. Dans tous les cas, il y a *négociation* de l'orientation scolaire (Berthelot, 1993 ; Merle, 1996 ; Richiardi, 1988), dans le cadre d'une transaction qui, prenant les résultats scolaires pour acquis, porte sur leurs conséquences. Une partie du dialogue entre les familles et l'école est de cette nature : parfois – en général dans les classes moyennes et supérieures – les parents de l'élève tentent d'obtenir une orientation plus favorable que celle que ses résultats scolaires autorisent en principe. On fait alors état de son jeune âge, de ses progrès et motivations à réussir, du temps et des chances à ne pas gaspiller, pour obtenir une orientation plus favorable. Autre cas de figure : l'école tente de convaincre la famille – en général de classe populaire – de manifester plus d'ambition pour ses enfants, en l'incitant à utiliser tous ses droits. À ces marchandages, plus ou moins publics, s'en ajoutent d'autres, plus secrets, parce qu'*ils portent sur l'évaluation elle-même*. L'évaluation est négociée en tant que telle, justement, parce qu'elle porte à conséquence pour l'orientation-sélection (ou pour la certification). Il est naïf de croire qu'on évalue d'abord et qu'on oriente ensuite. Les enjeux de l'orientation-sélection pèsent constamment sur l'évaluation, car les acteurs cherchent à anticiper et exercent toutes sortes de pressions pour se

retrouver dans la situation la plus favorable possible au moment où tombe la décision. Il arrive qu'un enseignant – au prix de quelques tours de passe-passe–; donne une moyenne suffisante à un élève qui, formellement, ne la méritait pas. Pourquoi ? Pour ne pas le pénaliser, parce qu'il pense " qu'il vaut mieux que ses notes ". Est-ce scandaleux ou intelligent ? À chacun d'apprécier. Pour le sociologue, l'analyse des marchandages importe plus que leur dénonciation.

Le chapitre 4, "*Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques*", tente d'expliquer pourquoi les pratiques d'évaluation conventionnelles empêchent le changement des pratiques d'enseignement et de la relation pédagogique. On pense souvent que des transformations de curricula ou de démarche pédagogique pourraient ou devraient induire des changements dans l'évaluation. C'est ainsi qu'une pédagogie différenciée devrait favoriser une évaluation formative, une pédagogie du projet ou des compétences, faire évoluer l'évaluation vers d'autres niveaux taxonomiques ou d'autres modalités. On s'aperçoit que les choses vont souvent dans l'autre sens : la rigidité des procédures d'évaluation empêche ou ralentit d'autres changements. Le chapitre analyse sept mécanismes complémentaires : 1. l'évaluation absorbe souvent la meilleure part de l'énergie des élèves et des enseignants ; 2. le système d'évaluation classique favorise un rapport utilitariste au savoir ; 3. il participe d'un rapport de force qui place enseignants et élèves dans des postures peu favorables à leur coopération ; 4. la nécessité de mettre régulièrement des notes favorise une transposition didactique conservatrice ; 5. le travail scolaire tend à privilégier des activités fermées, structurées, bien rodées ; 6. le système d'évaluation classique force les enseignants à préférer les acquis isolables et chiffrables aux compétences de haut niveau ; 7. sous des dehors d'exactitude, l'évaluation traditionnelle cache un arbitraire difficile à concilier dans une équipe pédagogique. D'où une conclusion provisoire : il faut changer l'évaluation pour changer la pédagogie, non seulement dans le sens de la différenciation, mais des démarches de projets, du travail par situations-problèmes, des méthodes actives, de la formation de connaissances transférables et de compétences utilisables hors de l'école. Le chapitre 9 reviendra sur l'approche systémique du changement en éducation.

Le chapitre 5, "*La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue*", entend montrer qu'il n'y a pas de rupture totale entre évaluation traditionnelle et évaluation formative, qu'il existe une part d'évaluation formative dans toute pédagogie, même frontale, même traditionnelle, en particulier à l'école primaire. Ce qui est à double tranchant : si on la pratique déjà, pourquoi la présenter comme une innovation ? Parce qu'à partir d'une évaluation formative épisodique, peu instrumentée et relevant du bon sens, il faut parcourir un long chemin pour parvenir à une évaluation cohérente, appuyée sur des outils et une formation, articulée à une pédagogie différenciée. Le reconnaître n'oblige pas à faire table rase des pratiques antérieures. On peut, au contraire, tenter de concevoir des stratégies de changement valorisant les moments de pédagogie différenciée et d'observation formative

repérables dans toute pratique. Cette analyse permettra notamment de faire la différence entre une régulation des activités et une régulation des apprentissages.

Le chapitre 6, "*Vers des didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages*", propose un détour par la notion de *régulation* comme articulation entre dispositifs didactiques et observation formative. La didactique des disciplines s'est constituée, il y a plus d'une vingtaine d'années, sans prêter, au départ, beaucoup d'attention aux travaux sur l'évaluation, ni même sur la régulation des processus d'apprentissage, lorsqu'ils ne se concentraient pas sur une discipline particulière. Dans le même temps, les chercheurs en évaluation, tout en conduisant des travaux dans divers champs disciplinaires, n'accordaient pas aux contenus spécifiques de savoirs un statut privilégié dans l'analyse. La situation évolue, depuis une dizaine d'années, sous l'impulsion de chercheurs qui tentent de penser plus explicitement l'articulation entre évaluation et didactique (voir par exemple Bain, 1988 a et b, Bain et Schneuwly, 1993 ; Allal, 1988 a, 1993 a et b). Entre évaluation conventionnelle et didactique, les liens sont évidents, mais faiblement reconnus. On peut avoir l'impression que ce sont deux logiques distinctes, qui interviennent à des moments différents. Or, même lorsque l'évaluateur n'est pas l'enseignant, l'évaluation qui se profile à l'horizon exerce de fortes contraintes sur les démarches didactiques. C'est encore plus clair lorsque l'enseignant est à la fois formateur et évaluateur : il doit absolument éviter des incohérences majeures entre son enseignement et son évaluation.

Lorsque l'évaluation se fait formative, elle devient une dimension de l'acte d'enseignement et des situations didactiques. Il est plus fécond de la penser dans le cadre d'une *approche globale des processus de régulation des apprentissages* et comme composante d'une situation et d'un dispositif didactiques, plutôt que comme pratique évaluative distincte. Dans cette perspective, la prise d'information sur le travail de l'apprenant et le feed-back qui lui est renvoyé ne sont que des *modalités de régulation*, parmi d'autres. La notion de régulation est d'abord une notion didactique et l'évaluation n'a plus rien, alors, d'une activité séparée. Ce qui signifie qu'elle ne peut être pensée jusqu'au bout sans référence aux savoirs en jeu et aux options didactiques de l'enseignant.

Le chapitre 7, "*Une approche pragmatique de l'évaluation formative*", inscrit aussi l'observation formative dans une *vision globale de la régulation*. Il tente de démontrer que la seule règle absolue d'une observation formative est, dans les limites de l'éthique, d'être *efficace* dans la régulation des apprentissages. Il peut paraître étrange qu'un chercheur – qu'on range volontiers du côté des "coupeurs de cheveux en quatre" – plaide pour une approche *pragmatique* de l'évaluation formative. Pourtant, c'est le bon sens même : l'observation formative prétend aider l'élève à apprendre ; la seule question pertinente est donc de savoir si elle y parvient. Elle est fondée à *faire feu de tout bois*. Faisons donc place à l'intuition comme à l'instrumentation, élargissons l'observation à tout ce qui est pertinent pour comprendre les difficultés scolaires, et l'intervention à tout ce qui est efficace.

L'approche pragmatique conduit également à *rompre avec la norme d'équité formelle* : on investit dans l'observation formative en fonction des besoins de chacun ; si tout va bien, il est inutile de perdre du temps pour redécouvrir ce qui crève les yeux ; l'observation formative est un *moment* de la résolution d'un problème, de la régulation d'une action. C'est une ressource rare, à réserver à ceux qui en ont vraiment besoin !

Le chapitre 8, "*Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe*", revient aux pesanteurs du réel, en rappelant que *toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages* ! Si l'idée d'observation formative inclut une référence forte à la communication entre élèves et enseignants, il serait naïf de croire que toute interaction produit des effets d'apprentissage. Une bonne partie des conversations courantes servent, au contraire, à conforter chacun dans ses représentations et ses pratiques. Elles ne poussent pas à chercher la contradiction ou le conflit cognitif, mais à en protéger. De même, ni enfants, ni adultes, ne sont spontanément portés à se représenter et moins encore à expliquer leurs façons de raisonner et d'apprendre. L'évaluation formative, en dépit de ses bonnes intentions, peut être reçue comme une forme de *violence symbolique*, parce qu'elle introduit une observation et un questionnement intensifs, au nom d'une *Glasnost* pédagogique que tous les élèves n'apprécient pas. La communication est aussi un moyen de ruser, de dissimuler nos pensées. Cessons donc d'être angéliques !

Le chapitre 9, "*Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique*", situe l'évaluation au centre d'un " octogone de forces " dont les sommets sont : 1. les relations entre les familles et l'école ; 2. l'organisation des classes et les possibilités d'individualisation ; 3. la didactique et les méthodes d'enseignement ; 4. le contrat didactique, la relation pédagogique et le métier d'élève ; 5. la concertation, le contrôle et la politique de l'établissement ; 6. les programmes, les objectifs et les exigences ; 7. le système de sélection et d'orientation ; 8. les satisfactions personnelles et professionnelles des enseignants. Comment s'étonner qu'il soit difficile de changer un système où tout s'imbrique de la sorte ? L'évaluation ne peut changer dans un système éducatif qui, pour le reste, demeure immobile !

La *conclusion* reviendra sur le problème de la coexistence, plus ou moins pacifique, des deux logiques d'évaluation. Comment une évaluation formative pourrait-elle s'articuler à une évaluation comparative et sélective ? On serait tenté de résoudre le problème en proposant un changement de vocabulaire, en distinguant d'une part une *observation formative*, dénuée de tout enjeu de classement et de sélection, et d'autre part une *évaluation comparative* assumée comme telle, servant de fondement légitime à des décisions d'orientation-sélection ou de certification. Même si l'on distingue les intentions et les mots, insistant d'une part sur l'observation, le feed-back, la régulation, d'autre part sur la mesure équitable des connaissances et des compétences acquises, on n'empêchera pas ces deux logiques

de coexister, pratiquement, dans l'école et dans la classe, parfois harmonieusement, plus souvent en se contrecarrant mutuellement.