

SAVOIR EVALUER POUR MIEUX ENSEIGNER QUELLE FORMATION DES MAITRES ?

Textes réunis par

Monica Gather Thurler et Philippe Perrenoud

CAHIER No 26, 1988

SERVICE DE LA RECHERCHE SOCIOLOGIQUE

Directeur: Walo Hutmacher

8, rue du 31-Décembre, 1207 Genève

Philippe Perrenoud

FORMATION À L'ÉVALUATION: ENTRE IDÉALISME BÉAT ET RÉALISME CONSERVATEUR

Comme le dit Jacques Plante, pour former des historiens, il ne suffit pas de leur enseigner l'histoire. Leur curriculum doit leur permettre *d'intégrer* toutes sortes de savoirs et de savoir-faire en une pratique professionnelle. De même, former des maîtres, c'est les préparer à observer, décider et agir *en situation*, compte tenu de l'ensemble des objectifs et des contraintes qui caractérisent l'action pédagogique dans une classe. Une formation à l'évaluation ne vaut en ce sens que par son orientation *pragmatique*. Il importe certes qu'elle soit cohérente, intéressante, "moderne" ou qu'elle soit appréciée par ses destinataires. Mais rien de tout cela ne garantit qu'elle aura la moindre incidence sur leur pratique! L'essentiel est qu'elle vise des "objectifs terminaux d'intégration", autrement dit des savoirs et des savoir-faire, des schèmes d'observation, de décision et d'action mobilisables dans les conditions standards de la pratique enseignante.

Si l'on adopte cette perspective, se posent - pour l'évaluation comme pour les autres facettes de la formation des maîtres - au moins deux problèmes de taille. Le premier relève des insuffisances et des incertitudes de notre savoir didactique: 1) à quelle pédagogie faut-il former les maîtres? comment faut-il les y former? En l'absence de théories confirmées et généralisables, il faudra longtemps encore construire le curriculum de formation des maîtres en se fondant sur des intuitions ou sur des hypothèses controversées.

Le second problème, le seul dont je traiterai ici, est d'ordre *stratégique*: faut-il, au nom du *réalisme*, préparer les maîtres à fonctionner dans le système scolaire *tel qu'il est*? ou faut-il, de façon plus *idéaliste*, se servir de la formation des maîtres comme levier de transformation des pratiques pédagogiques, voire du système scolaire lui-même? Selon la réponse qu'on donne à ces questions, on ne définit pas de la même façon *l'expertise en évaluation*.

1. Il y a expertise et expertise ...

Le discours sur l'éducation, nous dit Hameline (1986), est, condamné à la métaphore. Tout au plus peut-on choisir le registre. Je renoncerais au jardinage, à l'élevage, au modelage et autres trouvailles artisanales ou bucoliques pour emprunter résolument la voie de la modernité en parlant d'intelligence artificielle ou de systèmes experts.

Lorsqu'en intelligence artificielle, on construit ce qu'on appelle un "système-expert", on commence par définir l'expertise comme une somme de règles, de connaissances et de savoir-faire qui permettent d'agir efficacement dans tel domaine: diagnostic médical, sondage géologique ou spéculation boursière. On ne définit pas alors l'expertise *in abstracto*, à partir d'une théorie, mais en interrogeant et en observant des experts confirmés. Peu importent leurs déclarations d'intention, leurs théories générales ou leurs scrupules: *il s'agit d'identifier les routines et les savoir-faire qui marchent*, qu'on puisse ou non en démontrer logiquement ou scientifiquement la validité. Le critère de l'expertise est donc en dernière instance *pragmatique*. Si l'efficacité de l'expert est fondée sur une rationalité scientifique ou technique incontestable, tant mieux. Mais on s'intéresse aussi au flair, à l'intuition, au "sixième sens" que des praticiens expérimentés mettent en oeuvre face à des problèmes complexes ou en situation d'urgence, c'est-à-dire lorsque la théorie ne suffit pas à guider la décision et l'action. On situe alors l'expertise au niveau de *l'habitus* (Bourdieu, 1980), de cette "grammaire génératrice de pratiques" qui déborde à la fois la mise en oeuvre de schémas préconstruits et la décision entièrement rationnelle. L'habitus est le produit d'une expérience autant que d'une formation explicite. Il met en jeu des schèmes, des savoir-faire, des représentations dont le statut théorique reste confus. La construction d'un "système-expert" est donc parfois la première occasion d'explicitier des raisonnements ou des modes de faire restés jusqu'alors à demi inconscients.

Pourquoi ne pas s'inspirer des procédures de construction d'un système-expert pour penser la formation des maîtres? Lorsque l'on forme des professionnels, on souhaite d'abord les préparer à fonctionner *efficacement* dans un champ donné de la pratique. Pour se faire une idée de l'expertise requise, pourquoi ne pas observer des enseignants expérimentés et efficaces, ne pas essayer d'identifier les savoirs, mais surtout les savoir-faire, les routines et les "coups de main" qui sont le fruit de la pratique?

Mais qu'est-ce qu'un praticien efficace? Est-ce un enseignant qui fonctionne sans créer de problèmes, en respectant son cahier des charges et les règles non écrites de l'organisation? Ou est-ce un pédagogue de génie qui fait réussir tous ses élèves? Selon qu'on infléchit la définition de l'expertise dans un sens ou dans l'autre, on ne conçoit pas la même formation à l'évaluation!

Le réalisme: l'évaluation au service du système

Si l'on observe des maîtres expérimentés, on constate que l'expertise en évaluation consiste, dans la plupart des systèmes scolaires:

1) à évaluer *rapidement*, au stade de la planification des épreuves, de leur composition, de leur correction, de la détermination des barèmes, de l'attribution des notes; à mener rondement les inévitables négociations avec certains élèves ou leurs parents;

2) à évaluer selon toutes les *apparences* de l'impartialité, du sérieux, de la rigueur compréhensive (être sévère mais juste, parfois indulgent!);

3) à se servir du système d'évaluation pour obtenir la coopération des élèves et leur *respect du contrat didactique* (Chevallard, 1986);

4) à évaluer de façon à *rassurer ou mobiliser les parents* tout en les tenant à l'écart de la gestion de la classe;

5) à *conserver une routine* d'évaluation par-delà les changements de curriculum et les discours réformistes du système;

6) à utiliser l'évaluation pour moduler la progression dans le programme de sorte à retomber sur ses pieds en fin d'année;

7) à maintenir le niveau des élèves et les taux de redoublement, d'abandon ou d'échec dans des limites "raisonnables";

8) parfois, à savourer dans la bonne conscience le plaisir de noter (presque) souverainement, ou du moins à savoir *limiter la part de doute ou de culpabilité* qui accompagne souvent d'évaluation.

Un enseignant "expérimenté" a en général *appris* tout cela. Simple question de survie! S'il n'a pas acquis cette "expertise", il risque de passer ses nuits à préparer ou à corriger des travaux, d'être constamment en butte aux contestations des parents, de ne pas obtenir de ses élèves le rythme de travail qui permettra de couvrir le programme, de passer par des moments de déprime ou d'angoisse.

Pourquoi ne pas gagner du temps? Pourquoi ne pas éviter aux enseignants débutants tous ces tâtonnements? Pourquoi, par conséquent, ne pas inclure dans la formation initiale l'acquisition des savoir-faire nécessaires à la simple *survie* d'un enseignant *moyen* dans le système scolaire *actuel*? Est-il tolérable que, pendant des années, certains enseignants passent des heures à construire une épreuve alors que d'autres la "bricolent" en cinq minutes sur un coin de table? Est-il juste que certains contrôlent et recontrôlent leurs corrections alors que d'autres les font à la va-vite ou mieux, les font faire .aux élèves? Est-il raisonnable que certains maîtres soient tourmentés pendant des années à l'idée de mettre une mauvaise note alors que d'autres savent que les mauvais élèves reçoivent les mauvaises notes qu'ils méritent? Est-il équitable que certains se sentent, jusqu'à un âge avancé, coupables d'évaluer alors que d'autres pensent que c'est un mal nécessaire ou jouissent même sans fausse honte de ce pouvoir d'évaluer (Ranjard, 1985)? Est-il normal que quelques-uns tentent envers et contre tout de mettre l'évaluation au service des élèves alors que la plupart des enseignants expérimentés savent que c'est un moyen de les faire travailler et de les "tenir"? Est-il sérieux que certains s'acharnent à rendre l'évaluation transparente, alors que le B.A. BA est de tenir parents, collègues, supérieurs et élèves ignorants des "secrets de fabrication" des notes?

Au-delà de la boutade, on voit bien qu'une telle conception de l'évaluation repose sur un certain *réalisme*, voire un certain cynisme: il y a des dizaines ou des centaines de milliers d'élèves dans les classes d'un système scolaire; bon an mal an, il faut mettre devant eux des maîtres en nombre suffisant et pas trop démunis pour pouvoir faire à peu près "correctement" leur métier. La formation à l'évaluation, c'est alors, l'acquisition des compétences minimales qui permettront de mettre des notes sans susciter de scandale auprès des parents, de sélectionner à peu près équitablement les élèves, ni trop ni trop peu, de couvrir raisonnablement le programme.

L'expertise en évaluation, serait-ce l'art de faire fonctionner le système sans contester sa logique? Un tel réalisme, indéniablement *conservateur*, a bien sûr les faveurs de ceux qui combattent plus ou moins ouvertement la démocratisation du système éducatif. Il est en revanche inacceptable pour ceux qui se soucient de lutter contre l'échec scolaire et de promouvoir une école moins sélective. Pour eux, il n'est pas question de conforter les enseignants en formation dans des pratiques traditionnelles, une évaluation très normative, des notes sans signification didactique, la fabrication régulière de hiérarchies d'excellence et donc d'échecs. Mais il faut alors affirmer une conception de l'expertise en évaluation qui relève de l'idéal plus que des pratiques des maîtres expérimentés ...

L'idéalisme: l'évaluation au service des élèves

Dans la plupart des secteurs de l'économie, la formation des professionnels est investie de certains espoirs: on en attend un progrès. On souhaite par exemple:

- des professionnels plus compétents, dont les qualifications soient adaptées aux transformations des technologies et des marchés;
- une préparation à la formation continue et au bouleversement des modes de production;
- ou encore une moralisation des pratiques professionnelles fondées sur une formation déontologique plus solide.

La formation des maîtres fait l'objet des mêmes attentes. Mais on la charge souvent des ambitions les plus folles, qui mettent en jeu le système dans son ensemble (Perrenoud, 1988). Il n'est guère de discours réformateur qui ne débouche sur la conclusion que "rien ne se fera si l'on ne rénove pas d'abord la formation des maîtres". Tout semble passer par là: modernisation des programmes, démocratisation de l'enseignement, lutte contre l'échec

. scolaire, ouverture de l'école aux parents, sensibilisation à l'écologie ou encore appropriation des nouvelles technologies.

Quiconque réfléchit sur la formation des maîtres se voit donc appelé non seulement à former des professionnels qualifiés, mais, à travers eux, à *travailler au changement global et parfois radical du système éducatif*. Former des maîtres, c'est alors travailler à mettre en place *une autre école!* Dans cet esprit, une formation à l'évaluation devrait préparer les enseignants:

- a) à analyser précisément les objectifs d'une année ou d'un module d'enseignement;
- b) à avoir une claire conscience des notions travaillées, des apprentissages favorisés et de ce qui a été laissé dans l'ombre, faute de temps ou d'intérêt et donc ne peut être décemment évalué;
- c) à se servir de l'évaluation pour diagnostiquer les difficultés individuelles et y remédier rapidement par une pédagogie différenciée ou par l'appel à des maîtres de soutien ou d'autres intervenants externes;
- d) à faire le bilan précis des acquisitions essentielles, pour certifier le niveau des élèves en fin de parcours, lorsqu'ils prétendent à un titre ou à l'accès à la classe supérieure ou à une autre école;
- e) à permettre aux parents de comprendre et de suivre les progrès de leur enfant, sans les entraîner dans un excès de spécialisation;
- f) à donner aux élèves l'occasion de s'auto-évaluer ou de participer à leur évaluation.

Une efficacité ambiguë

Entre cet idéalisme et le réalisme précédent, y a-t-il conflit? Peut-on concilier adaptation fonctionnelle et efficacité pédagogique? *L'adaptation fonctionnelle*, c'est l'ajustement au rôle que doit jouer un enseignant dans l'école *telle qu'elle est*, pour être accepté par la hiérarchie, ses collègues, ses élèves et les parents de ses élèves, pour être capable de suivre le programme et d'imposer un certain rythme de travail, pour avoir un certain rendement tant dans la préparation de ses cours que dans l'évaluation. *L'efficacité pédagogique*, c'est la capacité de provoquer effectivement, chez une majorité d'élèves, un développement et des apprentissages allant dans le sens des objectifs déclarés du système scolaire.

Tout le monde aimerait bien *oser croire* qu'un enseignant adapté à son rôle est d'abord un enseignant efficace sous l'angle des apprentissages réalisés par ses élèves. Mais la recherche de

l'efficacité didactique n'est qu'une des multiples logiques à l'oeuvre dans l'école. Quels en sont d'ailleurs les critères? Veut-on des têtes bien pleines ou bien faites? Des élèves épanouis ou instruits? Un développement global ou des acquis notionnels? Veut-on faire intérioriser des normes ou développer la créativité et l'autonomie? Quels que soient les critères choisis, reste à les appliquer: à ce stade, on se trouve à nouveau devant d'immenses difficultés, qui sont justement celles de l'évaluation.

Et puis, même recherchée, l'efficacité n'est jamais totale dans l'enseignement. On se résigne à une part d'échec et d'inégalité. Où donc faut-il placer la barre? Au-delà de quel seuil la résignation devient-elle élitisme? En deçà de quel seuil devient-elle utopie? Pour les partisans de la pédagogie de maîtrise (Bloom, 1976; Huberman, 1988), la plupart des écoles du monde sont inefficaces, puisqu'elles n'atteignent pas 80% de maîtrise du programme chez 80% des élèves, alors que c'est possible. Dans certains établissements secondaires ou dans certaines facultés, les enseignants se sentent très efficaces lorsqu'ils éliminent la moitié des élèves admis en première année.

Dire que la formation des maîtres doit les préparer à une action pédagogique efficace n'est donc pas très éclairant. Cela peut renvoyer dans certains contextes à des pratiques très sélectives fondées sur l'idéologie du don, dans d'autres cadres à des pédagogies de la réussite d'inspiration égalitariste.

Il ne suffit donc pas d'exiger d'une formation qu'elle prépare des enseignants efficaces. Il faut savoir pour quel système d'enseignement on travaille.

II. Entre réalisme et idéalisme, une voie médiane?

La contradiction entre réalisme et idéalisme sera surmontée si l'on parvient à concevoir une formation des maîtres à la fois adaptée aux exigences de l'école telle qu'elle est et porteuse d'un changement. Est-ce possible? Existe-t-il ce que Jacqueline Marsenach appelle "décalage optimal" ou "déstabilisation acceptable". L'idée est de former des enseignants qui soient à la fois:

- _ capables de fonctionner dans le système actuel sans être aigris, déprimés ou cyniques avant l'âge;
- suffisamment critiques et désireux de changement pour s'engager dans la transformation des pratiques à l'échelle de leur classe ou de leur établissement.

Pour aller dans ce sens, il ne suffit pas de concevoir les enseignants nouvellement formés comme des *agents de changement*, sur le modèle du ver dans le fruit ou, plus glorieusement, du cheval de Troie (Perrenoud, 1987). Plus que des agents, ils devront être des *acteurs*, au sens fort du terme, capables d'ana-

lyser la situation dans laquelle ils sont placés et ses contradictions, d'identifier leur marge de manoeuvre, de supporter certains conflits et certaines incertitudes, de prendre des risques calculés.

On voit mal comment aller dans ce sens dans les systèmes scolaires qui pratiquent des examens centralisés ou fondent l'essentiel de l'évaluation formelle sur des épreuves standardisées. Ces formes d'évaluation font certes appel aux enseignants, mais hors de leur classe, comme examinateurs, rédacteurs d'épreuves ou correcteurs. Dans ce rôle, leur marge de manoeuvre est faible. Elle est plus étendue en matière d'*évaluation continue* en cours d'année scolaire. Cette évaluation a des fonctions multiples (Cardinet, 1977). Elle est à la fois formative et sommative, elle contribue à la régulation de l'action pédagogique, à la certification des acquis de l'année et même aux pronostics d'orientation lorsqu'elle intervient à la fin d'un cycle d'études. Cette évaluation est généralement régie par des normes officielles en ce qui concerne les branches à évaluer, le mode de notation ou d'évaluation, la périodicité des évaluations, la façon de faire les synthèses (Perrenoud, 1984, 1986). Cependant, les praticiens conservent une large part d'autonomie dans l'interprétation des normes et dans les fonctions qu'ils attribuent à l'évaluation au-delà de ce que leur demande l'institution.

On se trouve donc dans une situation relativement ouverte du point de vue de la formation des maîtres. On peut donc la concevoir:

- soit de façon réaliste et conservatrice, comme une intériorisation progressive des règles du système et des "recettes" qu'il faut maîtriser pour construire des épreuves et des barèmes, attribuer des notes, rédiger des bulletins à l'intention des parents, s'organiser pour respecter les échéances trimestrielles, savoir se servir de l'évaluation pour "tenir sa classe";

- soit, dans une perspective idéaliste, comme la préparation à une pédagogie différenciée fondée sur une évaluation formative et par objectifs.

Pour les partisans d'une pédagogie de maîtrise ou d'une pédagogie différenciée, la tentation est grande d'investir l'évaluation continue de tous les espoirs. On sait que les enseignants devront composer avec le système d'évaluation formelle en vigueur, dont la logique est rarement la régulation des apprentissages. Mais on veut croire qu'une formation cohérente et instrumentée à l'évaluation formative donnera aux enseignants la volonté et les moyens de la développer contre la logique de l'évaluation formelle qui leur est imposée, en utilisant la marge de manoeuvre que le système leur laisse pour infléchir leur pratique d'évaluation continue dans le sens d'une évaluation formative.

Cet idéalisme, qui caractérise la plupart des discours sur la formation à l'évaluation, n'est pas sans risques. Lorsqu'il prépare des enseignants en vue d'un système scolaire qui n'existe pas, l'idéalisme est non seulement naïf, il devient dangereux et coupable, parce qu'il place plusieurs générations d'enseignants dans une situation impossible!

Il existe effectivement une marge de manoeuvre, une possibilité de jouer avec les règles et les contraintes du système (Perrenoud, 1986). Mais elle n'est pas immense. Or tout excès d'optimisme quant à la possibilité, pour un maître, de fonctionner selon une toute autre logique que celle du système qui l'emploie, peut provoquer des drames individuels plutôt que favoriser une transformation globale de l'école.

III. Les conditions structurelles favorables

Il existe dans toute évaluation continue une part d'évaluation formative (Perrenoud, 1988). Il s'agit donc de *prendre conscience des mécanismes de régulation existants*, de les maîtriser mieux, de les amplifier et de les individualiser. Le maître le plus traditionnel, pratiquant l'enseignement le plus frontal, n'est pas indifférent aux réactions et aux apprentissages de ses élèves et il module au minimum le rythme de son enseignement, tenant compte de la maîtrise moyenne de ses élèves pour passer au chapitre suivant du programme ou au contraire pour reprendre des notions difficiles. A cette régulation collective s'ajoute, dans l'enseignement primaire du moins, une part de régulation plus individualisée, ne serait-ce que dans la distribution du temps et des interventions du maître auprès des divers élèves. Ces régulations ne vont pas sans une part d'évaluation qu'on peut appeler formative, même si le maître la pratique comme M. Jourdain faisait de la prose, même si elle est fort intuitive et ne représente qu'une facette des pratiques d'évaluation.

Il faut, pour que les pratiques des enseignants s'infléchissent dans le sens d'une évaluation plus formative, réunir certaines *conditions institutionnelles*. On en trouvera l'inventaire plus détaillé ailleurs (Perrenoud, 1987). Je cite simplement pour mémoire. Il faut:

1. Que les conditions de travail (effectif des classes, horaire, poids du programme, etc.) permettent une part d'individualisation ou de différenciation de l'enseignement.

2. Que le système d'évaluation formelle et d'information des parents puisse être interprété, sollicité dans le sens d'une évaluation plus formative, ou qu'il soit suffisamment léger pour permettre aux enseignants de pratiquer une "double évaluation".

3. Que les modèles d'évaluation formative proposés soient compatibles avec les pédagogies nouvelles en mathématique, langue maternelle ou étude de l'environnement par exemple; autrement dit, qu'il n'y ait pas contradictions majeures entre la didactique implicite dans les modèles d'évaluation formative et la didactique recommandée dans les diverses disciplines.

4. Que les enseignants se donnent le droit de pratiquer une évaluation formative artisanale, sans recourir à une instrumentation trop lourde, en faisant confiance à leur intuition, donc en se libérant des modèles les plus rationalistes et les plus exigeants, peu compatibles avec les contraintes de la pratique.

5. Que les dispositions du public scolaire, la coopération des élèves, l'attitude des parents soient suffisamment favorables pour qu'une évaluation plus formative n'engendre pas immédiatement des résistances ou des stratégies minimalistes des élèves.

6. Que les maîtres soient à la fois assez qualifiés et assez autonomes pour "bricoler" leur propre système d'évaluation formative sans avoir à appliquer à la lettre un modèle élaboré par des spécialistes.

7. Que les efforts faits pour aller vers une évaluation plus formative soient assez rapidement "payants" au moins dans un domaine limité.

Si ces conditions institutionnelles ne sont pas remplies - et elles sont loin de l'être partout -, il ne faut pas s'attendre à ce que beaucoup de praticiens aient l'envie et les moyens de pratiquer une évaluation plus formative. Pour les mêmes raisons, il ne faut pas s'attendre à ce que les enseignants nouveaux, même s'ils ont reçu une formation intensive, soient capables de surmonter les obstacles que le système met sur leur chemin.

Ces obstacles viennent en partie du dénuement de certains systèmes scolaires et des attentes conservatrices des parents, voire des élèves. Mais bien entendu, le facteur déterminant est la volonté politique de démocratiser l'enseignement, de faire évoluer le système vers une pédagogie différenciée fondée sur une évaluation formative. Si cette volonté n'existe pas ou si rien ne la concrétise sur le terrain, l'évaluation formative restera le projet d'enseignants isolés ou d'équipes pédagogiques, projet militant qui les opposera à un système dont la lutte contre l'échec scolaire est le moindre souci.

La condition des conditions est donc, pour simplifier à l'extrême, l'existence d'une certaine ouverture de l'organisation scolaire et donc de la société à une transformation de l'école dans le sens d'une moindre sélection, d'une pédagogie de la réussite, d'un enseignement visant à donner à la majorité des élèves la maîtrise de l'essentiel du programme. Cette volonté peut exister à l'échelle de certaines filières ou de certains établissements seulement. Cela peut suffire. Mais si c'est une démarche isolée, cela déplacera la tension: plutôt que de s'établir entre le praticien et son environnement immédiat, elle s'établira entre un établissement ou un ordre d'enseignement et le système dont ils dépendent.

Même si des conditions relativement favorables sont présentes soit à l'échelle du système entier, soit à l'échelle d'un sous-système important, par exemple l'enseignement primaire, il faut concevoir la formation des nouveaux enseignants en tenant compte du fait qu'on les prépare à une pratique qui n'est pas la norme et qui peut les mettre en situation de conflit ou de marginalité dans le système.

IV. Une formation clinique centrée sur la pratique

Il importe donc de ne pas constituer l'évaluation en un domaine séparé de la formation, mais d'intégrer autant que possible la dimension évaluative aux autres domaines:

- des didactiques spécialisées;
- la gestion d'une classe comme système social et comme système de travail;
- la participation, la motivation, la discipline, l'école active;
- les modalités d'individualisation et de différenciation de l'enseignement;
- les relations avec les parents;
- le travail en équipe, tant pour les élèves que pour les enseignants;
- la réflexion sur les objectifs et les plans d'études.

Dans tous ces domaines, qui font ou devraient faire partie de la formation des enseignants, *l'évaluation est une composante soit du problème, soit de la solution*. Une formation à l'évaluation intégrée à la didactique générale suppose une construction particulière du curriculum de formation des maîtres, son orientation en fonction d'une perspective systémique et de la maîtrise globale d'une pratique pédagogique, ce qui ne va pas de soi. La tendance à détacher la formation à l'évaluation et à la constituer en branche séparée n'est souvent qu'un pis-aller: dans un curriculum fragmenté, chaque spécialiste s'appropriant une petite part du temps des enseignants en formation, la seule façon de faire exister une nouvelle discipline ou une nouvelle facette de la formation est de "revendiquer" une plage horaire et un statut de discipline à part entière. Intégrer la formation à l'évaluation à la formation globale des enseignants, c'est donc souvent remettre en question la division du travail entre formateurs et la conception du curriculum de formation des maîtres.

Il faudrait aussi que la formation à l'évaluation, centrée sur la pratique, soit plutôt de type *clinique*, qu'elle favorise la réflexion sur des essais et des expériences plutôt que la transmission *ex cathedra* de modèles idéaux d'évaluation. D'où l'importance de stages encadrés, de situations dans lesquelles les maîtres en formation peuvent pratiquer une évaluation continue pendant une période suffisamment longue pour qu'ils soient confrontés aux véritables problèmes que pose une évaluation formative sur le terrain: difficultés de l'observation, manque de temps, lourdeur des instruments.

Une formation de type *clinique*, centrée sur l'analyse de la pratique, ne saurait être conduite pour l'évaluation seulement. Ce qui renvoie à la cohérence du curriculum de formation des maîtres: si la formation à l'évaluation est d'abord une réflexion sur des stages et des essais, les maîtres en formation évolueront les problèmes rencontrés dans toutes sortes de lieux, dont tous ne seront pas animés par des spécialistes de l'évaluation. Plongés dans la complexité du réel, les maîtres en formation aimeraient trouver des interlocuteurs qui les aident à gérer cette complexité et ne se retranchent pas derrière leur spécialisation. Il n'est pas concevable qu'un enseignant suivant un stage consulte dix-huit spécialistes différents pour discuter avec chacun des problèmes spécifiques rencontrés, là avec les parents, là avec un élève souvent absent, là avec une épreuve ou un moyen d'enseignement. D'où l'importance de formateurs relativement *polyvalents*, tous capables, même si ça n'est pas leur spécialisation, de contribuer à une réflexion sur l'évaluation continue et à son infléchissement dans le sens d'une évaluation plus formative.

Ces options resteraient fondamentales dans un système qui donnerait à l'évaluation formative un véritable statut et en ferait la norme pour l'ensemble des classes. On donnerait alors aux nouveaux enseignants une formation en principe adaptée aux exigences de leur cahier des charges. Comme on l'a vu, on est loin d'être dans cette situation idéale partout. Il faut donc que la formation prépare à affronter certaines *contradictions* et certains *conflits*.

V. Une formation militante

Si l'évaluation formative va à contre-courant, n'est pas inscrite dans une pédagogie différenciée ayant tous les moyens de ses ambitions, les maîtres formés dans cet esprit auront à supporter une tension, une contradiction entre l'évaluation qu'ils voudraient pratiquer et ce qu'ils pourront faire en réalité. Cette tension a plusieurs facettes, qu'on peut appeler stress, fatigue, frustration, incertitude, isolement.

Une évaluation formative pure et dure crée en effet un *stress* relativement constant lié:

- à la complexité et à la multitude des informations à gérer;
- au sentiment d'impuissance devant les difficultés de certains élèves;
- au temps qui passe, aux échéances qui s'approchent sans que les progrès soient suffisants.

L'évaluation formative représente aussi une *fatigue*. Il faut beaucoup d'énergie pour:

- concevoir et réaliser des tests formatifs;
- prendre du temps pour diagnostiquer les difficultés spécifiques de chaque élève en l'observant, en parlant avec lui, en reconstituant son fonctionnement;
- pratiquer un double système d'évaluation pour être en règle avec l'organisation et respecter les procédures formelles.

Dans un tel système, pratiquer une évaluation formative c'est aussi vivre une *contradiction permanente* entre ce qu'il faudrait faire pour bien faire et ce qu'on est obligé de faire compte tenu:

- des attitudes des élèves, en compétition pour l'excellence;
- des attentes des parents contradictoires et pour certaines élitistes;
- des normes administratives.

Pratiquer l'évaluation formative dans un tel système, c'est encore s'accommoder d'une *incertitude* sur:

- les objectifs, la façon de les définir, de les hiérarchiser;
- le niveau de maîtrise et sa mesure;
- les possibilités effectives des élèves (la remédiation a-t-elle un sens?).

Pratiquer l'évaluation formative, c'est enfin, paradoxalement, assumer une certaine *culpabilité*: beaucoup plus qu'une évaluation normative classique, l'évaluation formative confronte à la diversité des élèves et à la réalité de l'échec, à l'impuissance de l'enseignant à atteindre ses objectifs.

Tout cela fait beaucoup pour une personne seule! On ne peut donc simplement vanter les mérites de l'évaluation formative en laissant les enseignants se débrouiller pour concilier l'inconciliable. Sans aller jusqu'à présenter la formation à l'évaluation formative comme une préparation à la guérilla, à l'évangélisation ou à la vie ascétique, on peut insister sur deux aspects souvent absents de la formation des enseignants: la préparation au *conflit* avec d'autres adultes et à la *dissonance cognitive*.

Une évaluation qui se veut formative fonctionne en effet comme un révélateur féroce:

- de l'absurdité de certains contenus, de certains objectifs de l'enseignement;
- du flou ou l'irréalisme des niveaux de maîtrise visés;
- de l'ignorance dans laquelle vit le système scolaire quant aux effets de l'enseignement en terme d'acquis réels.

J'ai essayé ailleurs (Perrenoud, 1984), de montrer que le flou et les contradictions ne naissent pas du hasard, qu'ils ont des fonctions vitales pour le système. Mais, lorsqu'un maître en prend conscience, dans sa classe, ça n'est pas toujours avec sérénité. Cela aboutit souvent à une révolte contre le système, ses injustices ou ses contradictions. Pratiquer l'évaluation formative, c'est donc prendre des risques, faire des critiques pas toujours bien reçues, heurter des intérêts en place. Il faut le savoir, l'anticiper grâce à une pratique de l'analyse institutionnelle, à une réflexion sur les stratégies de changement. Penser le conflit, c'est déjà le maîtriser un peu. C'est aussi savoir jusqu'où on peut aller trop loin; comment ne pas se brûler les ailes, ne pas se marginaliser très vite, comment maintenir le dialogue avec des collègues différents, comment composer avec la hiérarchie tout en préservant une certaine autonomie, comment négocier sur l'essentiel et désinvestir des enjeux secondaires.

Une pédagogie de la préparation au conflit ne devrait pas devenir l'affaire de spécialistes, mais être intégrée à tous les aspects de la formation des maîtres. La réalité de l'école, c'est la diversité des points de vue et des opinions sur les contenus, les méthodes, la discipline, les rapports avec les parents. Même si les systèmes scolaires 'tenaient à son propos des discours moins ambigus, l'évaluation resterait un enjeu quotidien dans les classes et dans les familles. La capacité de gérer des conflits n'est pas requise seulement dans les phases de transition ou d'innovation. Elle devrait faire partie de la qualification de base des enseignants ...

Références

- ALLAL, L. (1983). "Evaluation formative: entre l'intuition et l'instrumentation", *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 6, n° 5, pp. 37- 57.
- BLOOM, B.S. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Les Presses de l'Université, Québec.
- BLOOM, B.S.(1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor, Nathan, Paris.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, Paris.
- CARDINET, J. (1977). *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation*, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Neuchâtel.
- CARDINET, J. (1982). "La cohérence nécessaire dans le choix des procédures d'évaluation scolaire", *Revue européenne des sciences sociales*, 0^o 63, pp. 41-57.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage Editions, Grenoble.
- CHEVALLARD, Y.(1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation, in DE KETELE, J.M *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, De Boeck, Bruxelles, pp. 31-59.
- CHRISTEN, D. (1982). *La part du maître dans l'évaluation formative*, Centre vaudois de recherches pédagogiques, Lausanne.
- CEOZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*, Seuil, Paris. DE KETELE, J.M. (éd.) (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, De Boeck., Bruxelles.
- FAVRE, B. & PERRENOUD, Ph.(1985). "Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement", in PLAISANCE, E. (éd.) *"L'échec scolaire": Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Ed. du CNRS, Paris, pp. 55-73.
- Groupe RAPSODIE (1979). "Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée: à propos d'une recherche-action dans l'enseignement primaire genevois", in ALLAL, L., CARDINET J., PERRENOUD, Ph. (éd.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Lang, Berne, pp. 68-108.
- HUBERMAN, M. (1983). "Répertoires, recettes et vie de classe. Comment les enseignants utilisent l'information", *Education et recherche*, nO 2, pp. 157- 177.
- HUBERMAN, M. (éd.) (1988). *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Delachaux & Niestlé, Paris ..
- PERRENOUD, Ph. (1983). "La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage", *Education & Recherche*, nO 2, pp. 198-212.
- PERRENOUD, Ph. (1984). *LA fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Droz, Genève et Paris,
- PERRENOUD, Ph. (1985). "La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école", *"Revue européenne des sciences sociales"*, n° 70, pp. 165-186.
- PERRENOUD, Ph. (1986). "De quoi la réussite scolaire est-elle faite?", *Education & Recherche*, n° 1, pp. 133-160.

- PERRENOUD, Ph. (1986). "L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles. Aspects d'une sociologie des pratiques", in DE KETELE, J.M. (éd.) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, De Boeck, Bruxelles, pp. 11-29.
- PERRENOUD, Ph. (1987). *Evaluation formative: cinquième roue du char ou cheval de Troie?*, Service de la recherche sociologique, Genève.
- PERRENOUD, Ph. (1988). "La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste?", in HUBERMAN, M. (éd.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Delachaux & Niestlé, Paris, pp. 198-233.
- PERRENOUD, Ph. (1988). "La formation des maîtres ou l'illusion du "Deus ex machina". Réflexion sur les rapports entre l'habitus et la pratique", in Séminaire des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel, *La formation des enseignants primaires en Suisse romande. Actualités, perspectives*, DelVal, Cousset (FR), pp. 47-71
- PERRENOUD, Ph. (1988). "La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue", in INRAP, *Evaluer l'évaluation*, INRAP, Dijon, pp. 202-210.
- PERRENOUD, Ph. (1988) "Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire", in PERRENOUD Ph. & MONTANDON, O. (éd.), *Qui maîtrise l'école? Politiques des institutions et pratiques des acteurs*, Réalités sociales, Lausanne, pp. 175-195.
- RANJARD, P. (1984). *Les enseignants persécutés*, Robert Jauze, Paris.
- VIEKE, A. (éd) (1987). *Réflexions sur l'évaluation pédagogique. Une expérience d'évaluation formative*, Genève, Département de l'instruction publique - Groupe RAPSODIE.
- WEISS, J. (1986). "La subjectivité blanchie?", in DE KETELE, J.M. *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, De Boeck, pp. 91-105, Bruxelles