

TENTATIVES DE RÉPONSES, INCERTAINES ET PRAGMATIQUES À LA DIFFICILE QUESTION DE L'ÉVALUATION

Jean-Marc GUERRIEN

RAPPELS, SI NÉCESSAIRE...

Dans le jargon professionnel, on a généralement recours, tout au moins dans le discours, à trois adjectifs caractérisant trois types d'évaluation.

L'évaluation diagnostique - *Ce type d'évaluation vise à explorer les connaissances et les compétences de l'apprenant avant d'engager une séquence d'apprentissage. Elle permet alors à l'enseignant d'adapter les dispositifs qu'il souhaite mettre en oeuvre aux caractéristiques des élèves.*

L'évaluation formative - *Située au coeur de l'action de formation et intégrée à l'acte d'enseignement, ce type d'évaluation a pour fonction de réguler l'action de l'enseignant au regard de l'activité de l'élève en situation de tâche. Elle permet à l'enseignant d'être informé sur les apprentissages en cours. Après prélèvement d'informations auprès des élèves, il peut être conduit à adapter son action pédagogique et didactique. Elle se distingue ainsi de l'évaluation sommative, voire certificative, davantage destinée à l'administration. Ces deux étapes conduisent, in fine, à une adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage.*

L'évaluation sommative - *Située à la fin d'un cycle d'enseignement ou de formation, elle se propose de faire un bilan des performances des élèves. Elle permet de vérifier si les acquisitions visées sont effectives.*

Évaluer pour travailler et apprendre (évaluation formative) et évaluer pour rendre compte (des « compositions » d'antan au L.S.U. d'aujourd'hui) sont deux choses différentes.

Évaluer pour apprendre, c'est ce que nous faisons sans cesse en regardant des près des brouillons, ébauches, tâtonnements d'enfants en position d'auteurs, pour leur faire prendre conscience d'obstacles, de la nécessité de maîtriser un nouvel outil pour débloquer, avancer, conquérir un nouveau pouvoir. C'est très exactement de l'évaluation formative. C'est le cœur de notre travail en pédagogie Freinet. Sans doute peut-on y adjoindre ici l'évaluation sommative, en ce qu'elle nous permet de tenir à jour grilles, progressions personnelles ou collectives, outils indispensables afin de ne pas se perdre, de garder la main sur la multiplicité des parcours, en liaison avec des bilans qui ne sont pas

forcément « hors » du travail lui-même, je tenterai d'en donner un exemple.

Évaluer pour rendre compte, c'est autre chose, avec deux volets : l'un qui est étroitement lié à ce qui vient d'être énoncé, à savoir un suivi personnel par des grilles détaillées ; ce serait évaluer pour « se rendre compte » (l'enseignant comme l'enfant) ; l'autre au regard de nos obligations de fonctionnaires envers l'institution qui nous emploie, c'est à dire pour assurer notre hiérarchie que ce que nous apprenons aux élèves qui nous sont confiés est bien en conformité avec notre cahier des charges ; ce serait évaluer pour « rendre des comptes ». Peut-être que cela nous paraît moins immédiatement utile, mais cela fait partie de notre rôle professionnel.

Je mets d'emblée de côté et « hors sujet » l'évaluation diagnostique, qui me semble constituer un double piège. Parce que très souvent, elle s'adresse à l'ensemble de la classe et débouche – pire des cas – sur un travail unifié en écrasant toutes les différences individuelles et/ou les profils cognitifs, ou à des groupes – meilleur des cas. Et surtout parce qu'elle se situe dans un registre « statique ». Elle est par définition « avant », et si elle influe sur le type ou le niveau de l'activité qui lui sera consécutive, elle ne permet pas à elle seule l'adaptation permanente au grès des péripéties voire la bifurcation vers d'autres voies quand apparaissent obstacles ou ouvertures. Elle est en ce sens bien trop « grossière » si elle n'est pas suivie par un souci d'évaluation formative (qui est elle « dynamique », c'est à dire dans le mouvement de l'apprentissage)... auquel cas elle ne sert à rien !

Le couple évaluation diagnostique / évaluation sommative est par ailleurs lié à une pédagogie par objectifs régie par la détection des besoins et le contrôle de l'efficacité des actions menées. Ce fut très à la mode à mes débuts professionnels, dans les années 80, quand les formations pédagogiques, stages et réunions voyaient leurs champs envahis par cette préoccupation d'une l'évaluation précédant le travail. C'était bien entendu louable dans la mesure où l'on se questionnait sur les besoins de chaque élève, en rupture – tout au moins dans les intentions – avec un modèle qui ne s'en souciait guère et se bornait à suivre des programmations draconiennes et à vérifier la réussite ou l'échec

de chacun (les « compositions » !) pour trier « bons », « moyens » et « mauvais ».

A vrai dire, peu importent ces noms et ces définitions strictes. Ce qui importe, c'est que notre travail en soit affiné et que son efficacité parvienne à son maximum. Et le mieux est toujours que chacun invente les modes d'évaluation les mieux adaptés aux démarches d'apprentissage qu'il promeut.

A cet effet, le nouvel outil qu'est le L.S.U. doit être bien caractérisé : il sert à rendre compte, mais pas à travailler. Constatation qui ne remet pas en cause son utilisation, mais qui affirme son insuffisance pour l'enseignant « qui balaie dans les coins », et donc la nécessité de recourir à d'autres formes d'investigation.

Tout compte fait, à bien caractériser notre travail en pédagogie Freinet, les trois types d'évaluation semblent bien présents. Si l'on prend l'exemple le plus clair, celui de la recherche personnelle en mathématique, on a des phases de travail qui y correspondent trait pour trait :

- la première ébauche, puis l'intention de départ formulée par l'élève et la discussion nécessaire sur le but qu'il se propose d'atteindre (problématisation) fournit à l'évidence l'occasion un regard fiable (évaluation diagnostique) sur une ou des compétence(s) déjà présente(s) et une ou plusieurs autre(s) prête(s) à être conquise(s), soit dans le cadre presque tangible de sa « zone proximale de développement ».
- En cours de travail, des besoins apparaissent (évaluation formative), amenant à diverger pour l'acquisition d'un ou plusieurs outil(s) indispensable(s) à la poursuite de la recherche ; il s'agit évidemment ici de l'essentiel !
- Au terme de la recherche, quand l'élève procède à la mise au propre ou au résumé, il montre ce qu'il maîtrise désormais (évaluation sommative) sans qu'il soit nécessaire à mon avis de lui imposer de la prouver à nouveau par le biais d'un brevet (perte de temps) ; voici alors le domaine de la mise en conformité institutionnelle.

EXIGENCES DE BASE QUANT À UN OUTIL « POUR RENDRE COMPTE »

Avant de dire quelques mots sur les grilles que j'utilise et leur utilisation au quotidien dans la classe, il me semble utile de poser deux choses en préambule. D'abord, étant donné le temps dont nous disposons, de toute évidence très insuffisant, il est hors de question pour moi de réserver des moments à l'évaluation. J'émetts donc une première volonté : l'évaluation se fera *dans* le travail. Ensuite, nous vivons dans un contexte général de pédagogie *programmative*

(j'emprunte cette dualité pratique à Marcel Thorel). La volonté apparue dans les années 1980 de « *mettre l'enfant au centre des apprentissages* » n'a jamais été vraiment réalisée. Sans doute parce que les bouleversements nécessaires à la mise en œuvre d'un tel projet auraient constitué une véritable révolution et impliqué des changements de paradigmes bien trop ambitieux au regard d'habitudes solidement enracinées et peu remises en cause. Il me semble donc que nous avons une rude tâche à répondre à l'exigence d'une institution dont nous faisons partie et envers laquelle nous avons à être loyaux (je le répète, cela fait partie de notre métier d'enseignant dans l'Education Nationale), en nous pliant, par exemple en complétant le L.S.U., à cette conception *programmative*, alors que le contexte qui est le nôtre est celui d'une pédagogie *événementielle* (dixit Marcel, encore).

S'agissant de la conception d'un outil d'évaluation spécifiquement adapté à notre pratique, je pense que celui-ci devra obligatoirement répondre à trois exigences :

- pouvoir rendre compte de toute avancée, si modeste soit-elle, afin que chaque élève puisse se voir avancer ; par conséquent :
- pouvoir rendre compte du travail en aval du programme officiel de la classe pour les plus faibles, et en amont pour les plus forts, en « cassant » (au moins un peu !) la norme (qui est au fond à elle seule génératrice d'échec : il n'y a d'échec que par rapport à une norme) ;
- pouvoir être complété directement par l'enfant selon une procédure simple.



« ÉVALUATIONNITE » : FACILITÉ COUPABLE ET DANGER D'OUBLI DE LA PERSONNE

Je reviens sur la pédagogie *programmative*. Elle est dans l'air d'un temps qui est celui de la technologisation et de la rationalisation. Elle offre toutes les apparences du bon sens. Il y a un certain nombre de notions à faire passer, selon des normes d'âge. Il est

logique (ou plutôt apparemment logique) de les aborder les unes après les autres, dans un ordre pré-établi, puis de vérifier si les acquis attendus sont effectifs. Vision très « linéaire », désormais un peu battue en brèche avec la prise de conscience bien tardive qu'en réalité, les apprentissages suivent des itinéraires spirales. Et vision dangereuse en ce qu'elle induit un modèle pédagogique assez conforme à ce que critiquait Maria Montessori en affirmant que « *l'enfant n'est pas un petit pot que l'on remplit* ». En l'occurrence, le « petit pot » serait un livret d'évaluation sur deux pattes dont toute l'action de l'enseignant et tout le travail de la classe viserait à remplir consciencieusement les cases. Ce système poussé à l'extrême (ce que j'appelle parfois avec désespoir « la classe auto-bus ») ferait furieusement penser aux aboutissements du taylorisme. On transformerait des enfants ignorants en adultes cultivés sur le modèle des chaînes de montage de l'industrie automobile.

Une telle vision des choses fait fi de données pourtant incompressibles relatives aux processus d'apprentissages (le tâtonnement expérimental, loi universelle dont la mise en œuvre requiert la personnalisation), à la nature très diverse des savoirs (la construction du concept n'a rien à voir avec l'acquisition des savoirs constitués) et à l'unicité de chaque individu (en degré de maturité, en rythme de travail et – ce n'est pas la même chose ! – en rythme d'apprentissage, en aptitudes particulières, en aptitudes diverses – voir les « intelligences multiples »...).

En dernier ressort, l'enseignement lui-même pourrait être globalement conçu à cette seule fin : délivrer des savoirs aisément vérifiables, soit entièrement dépendant et reflet d'un système d'évaluation. Quand elle prend ces proportions démesurées, l'évaluation devient alors première et c'est elle qui détermine le modèle pédagogique. On ne travaille plus *que* pour évaluer, avec l'idée qu'une telle « rigueur » (des guillemets s'imposent !) rend a priori inattaquable la pratique puisque la positionnant apparemment au plus près des demandes institutionnelles. Avec comme conséquence de favoriser des procédés pédagogiques adaptés à cette demande incessante de vérification facile, c'est à dire privilégiant outrageusement les « savoirs déclaratifs » au détriment du « faire » et de la maîtrise profondément enracinée des grands concepts qui sont pourtant le chantier essentiel de l'école primaire (il est facile de vérifier qu'un élève est capable d'effectuer une soustraction, mais bien plus compliqué de percevoir s'il sait *régulièrement* traiter à l'aide de cette outil des situations réelles, qu'elles relèvent de la notion de différence ou de celle de reste – rappelons que la conceptualisation s'opère par généralisation ;

cf. Piaget... et Marcel Thorel : « *Quelqu'un qui achèterait toujours son pain à la même boulangerie ne pourrait pas savoir que partout où il est écrit « boulangerie », on peut acheter du pain !* »). Avec enfin un effet de « tri social » moralement inacceptable, dont les enseignants seraient les vecteurs plus ou moins inconscients.

Dans les années 1980, au temps de ma formation initiale, on se référait beaucoup dans l'enseignement spécialisé aux travaux de Bernard Charlot pour son expertise en matière d'échec en mathématiques. On visionnait souvent un petit film tout à fait passionnant lors duquel il démontait certes les mécanismes de l'échec en montrant comment les exigences et les aveuglements du « système » créaient eux-mêmes toutes les conditions dudit échec. Tout le monde applaudissait ! Puis il concluait en nous mettant face à nos responsabilités : « *...oui... mais ce n'est pas le système qui entre en classe tous les matins : ce sont des enfants et des enseignants !* » Là, un silence poisseux s'imposait... et l'on prenait conscience du danger de participer à une sorte de lami noir duquel serait oubliée la dimension nécessairement globale de toute action éducative humaniste.

La question est donc pour nous : comment maintenir notre orientation pédagogique en répondant à l'exigence institutionnelle avec un système d'évaluation, non pas pré-existant et déterminant les pratiques, mais étroitement assorti à notre pédagogie et utile. Pour le dire plus directement : *comment passer d'une situation où c'est le mode d'évaluation qui détermine les pratiques à un autre dans lequel il dériverait des pratiques ?*





SE RECULER UN PEU : ENJEUX ET CONTRADICTIONS

Bien mieux que je ne saurais le faire, Bernard Collot a analysé dans « *Chronique d'une école du troisième type* » (Editions « L'instant Présent ») les données et les implications indésirables du problème : « (...) Lorsque des apprentissages programmés sont sensés se réaliser, collectivement de par l'action d'un enseignant et par ce qu'il fait faire aux enfants, il faut bien que l'enseignant vérifie si cela a abouti aux effets attendus. Si les effets ne sont pas ceux attendus pour tous les enfants, logiquement, cela signifie que l'action de l'enseignant n'était pas pertinente et qu'il doit la modifier. C'est ce qu'on appelle l'évaluation formative. Elle devrait être formative... pour l'enseignant !

Cela se complique quand l'évaluation fait percevoir que si une action a été pertinente pour quelques uns, elle ne l'est pas pour les autres. Ce qui est inévitable ! Ce qui devient même terriblement embarrassant quand les évaluations sont collectives et placées à des moments précis et espacés. Comment alors identifier à quel moment quelque chose s'est mal passé pour les uns ou pour les autres ? Impossible de remonter le temps alors que le programme, lui, doit se poursuivre. On a bien essayé d'inventer l'enseignement individualisé. Mais dans la logique de la transmission des savoirs, dans la croyance de la transmission des savoirs, il faudrait alors que chaque enfant ait son précepteur ! (...)

A l'artificialité de l'apprentissage programmé, on fait succéder l'artificialité de son évaluation. Et on a la surprise de constater que pour beaucoup, l'apprentissage sensé s'être réalisé ne peut être réinvesti dans une situation différente et surtout dans une situation naturelle et réelle d'utilisation. (...)

L'évaluation est aussi un moyen de pression que l'on pense être une motivation. Effectivement, beaucoup d'enfants travaillent non pas pour apprendre mais pour avoir la bonne note qui va en résulter. Satisfaire l'enseignant et les parents. Les enfants finissent par ne plus être que ce qui est évalué d'eux, ce qui les qualifie par un chiffre, ne plus être qu'une note. Qui es-tu ? Un bon élève, un 15 de moyenne, un Bac + 5 ! Pas grand-chose d'autre dans l'espace scolaire. Ce qui n'empêche même plus d'être aussi un jour un chômeur.

En matière de motivation, l'évaluation est presque toujours un stress, comme l'enseignement n'est plus qu'une préparation à une évaluation. Or on sait qu'aucun apprentissage ne s'enclenche dans le stress. On a bien essayé d'introduire l'évaluation permanente, en particulier au lycée. On étalait la pression. Mais on retrouve le même problème : cette évaluation

ne peut que permettre de constater que tous les enfants ou ados ne sont pas dans les mêmes états langagiers leur permettant de réaliser telle ou telle performance. Alors que faire ? Que faire quand on est dans une distribution frontale et uniforme de ce qui est programmé ? Même si on continuait de penser que suivant la méthode, la façon dont on distribue les savoirs, les apprentissages devraient se réaliser pour tous, on ne pourrait plus faire l'impasse des rythmes différents.

Pour pallier ces inconvénients, il est plus prudent alors de faire ce qu'on appelle une évaluation sommative en fin de maillon ou en fin de la chaîne lors du Bac... Et soit faire repasser les non-conformes dans le maillon de la chaîne, c'est à dire les faire redoubler, soit les aiguiller vers des voies de garage que l'on ne cesse de créer, soit les jeter au rebut.

C'est aussi un moyen de pression sur les enseignants, un moyen de comparaison dans la culture du résultat chiffré. Si elle a été poussée jusqu'à sa caricature dans la première décennie du XXI^{ème} siècle, elle n'est pas nouvelle. Autrefois, le « bon instit' » était celui qui obtenait de « bons résultats » au certificat d'étude, par des pratiques que l'on passe pudiquement sous silence, du bachotage effréné, pendant au moins deux ans, jusqu'à la sélection des enfants qui étaient présentés à l'épreuve fatidique. Il n'était pas toujours facile pour les enseignants de résister à cette pression, leur carrière, leur notoriété, leur tranquillité dépendant des résultats obtenus au fameux « certif ». C'est la même chose aujourd'hui quand sont publiés les résultats au Bac de chaque lycée, le classement indiquant les « bons lycées » et contribuant à la sélection des « bons élèves » pouvant y être admis.

Enfin, des évaluations systématiques et uniformes pour tous les élèves pourraient être ce qui est nécessaire au système éducatif pour qu'il auto-évalue son efficacité. Mais qu'évalue-t-il en sachant qu'à tel moment, tant d'enfants du même âge savent ou ne savent pas faire une multiplication ? Il peut éventuellement le constater, mais cela ne lui donne aucune indication ni sur l'anormalité ou la normalité de ce constat, ni sur ses causes. La seule conclusion qu'il pourrait en tirer, c'est que sa finalité, produire des diplômés, et sa conception de la transmission des savoirs sont erronés. Cela, c'est une autre affaire !

On n'arrivera pas à trouver une forme d'évaluation qui soit satisfaisante. C'est tout simplement normal dans la conception d'une chaîne éducative industrielle. Dans les maillons de la chaîne ne passent pas les objets qu'on voudrait (élèves) mais des sujets (enfants, adolescents). (...)

« Revenons encore et toujours à l'apprentissage de la



marche et de la parole. Sans adultes autour d'eux, marchant, parlant, se parlant, parlant aux enfants, les aidant, aucun enfant ne parlerait, aucun enfant ne marcherait sur ses deux pattes. Pas besoin d'être sorti d'une haute école pédagogique pour le comprendre. Pas besoin d'être un éducateur professionnel et de disposer d'une batterie d'exercices savamment étudiés. Pas besoin de faire passer des tests sophistiqués pour savoir si l'enfant progresse. Heureusement, cela découragerait tout le monde de devenir parent. Et cela découragerait tous les enfants de parler ou de marcher ! Il ne vient à l'idée de personne que si un enfant ne fait pas tant de pas ou ne prononce pas tant de mots au bout de tant de mois, tant de semaines, il serait alors non conforme et en difficulté.

Il suffit aux parents d'être attentifs à ce que font et à ce qu'essaient de faire leurs enfants. Les deux verbes fondamentaux : faire et essayer.

Les parents sont affectivement attentifs, constamment observateurs, et tentent constamment d'aider à leur façon. Après les premiers « dada », on essaie de faire succéder des « mama ». A la première reptation sur la couverture, on place des objets à attraper, on les éloigne ou on les rapproche. On fait répéter ce que l'on n'a pas compris et on le répète correctement. Et quelques essais plus tard, on constate que l'enfant sait réclamer ce qu'il veut. Quand la traversée du parc en diagonale semble plus assurée, on essaie d'enlever le parc. A un moment, on sait qu'on peut enlever le parc et lâcher la main. Les parents sont sans le savoir des évaluateurs permanents ! Parce que toute évaluation ne sert à rien si elle n'induit pas une action d'aide immédiate.

Et l'enfant s'auto-évalue aussi lui-même en permanence ! « Cette assiette sur la table, je voudrais bien l'attraper, mais je n'y arrive pas encore ! Ça y est, je l'ai faite tomber ! » L'éclat de rire qui s'ensuit proclame la réussite. Il sait qu'il va pouvoir essayer de faire tomber la fourchette à côté. Et le parent sait qu'il va être prudent de ne pas laisser traîner des verres au bord des tables !

Eh bien, c'est strictement la même chose dans une école du 3^{ème} type. Les langages dont on voudrait que la construction et poursuite et se complexifie sont simplement d'autres langages, en particulier les langages écrits, mathématiques et scientifiques. Pour les deux premiers, nous avons vu qu'il suffit que ces langages soient utilisés couramment pour la vie même de l'espace particulier où les enfants vont vivre quotidiennement.

La seule différence, c'est que les adultes, évaluateurs permanents, ne vont plus être des évaluateurs affectifs mais des évaluateurs professionnels. Mais c'est le

même processus, et pour eux, et pour les enfants. C'est celui de l'observation des enfants dans ce qu'ils font, dans ce qu'ils essaient. A condition que ce que les enfants font, ce qu'ils essaient de faire et les finalités de leurs actions leur appartiennent.

Si un enfant se lance dans l'écriture d'une lettre, ce n'est pas pour apprendre à écrire une lettre mais pour dire quelque chose à quelqu'un qui n'est pas là. S'il se lance dans des essais d'écriture mathématique, ce n'est pas pour pouvoir répondre à la question du maître ou du test posée à tout le monde, mais pour le plaisir et la jouissance de créer un autre monde ou de comprendre celui que d'autres ont déjà construit avant lui.

Alors, cela devient facile pour notre enseignant, évaluateur permanent. Il suffit d'observer ce que les enfants font pour savoir où ils en sont et les aider. Il suffit aussi d'observer comment ils font. L'important n'est pas de savoir que l'enfant ne peut pas encore écrire quelques lignes correctement, mais comment il procède quand il est lancé dans un projet d'écriture quelconque. Rature-t-il ? Demande-t-il de l'aide à un autre ? Cherche-t-il ses mots dans les textes affichés ? Reprend-il des phrases qu'il a déjà écrites ? Ouvre-t-il un dictionnaire ? Etc. C'est cette observation qui peut être utile à l'enseignant, à la fois pour comprendre comment l'enfant procède et pour essayer d'imaginer comment il pourrait l'aider. Si des traces peuvent être professionnellement utiles, ce ne sont pas des relevés sporadiques de tests ou de cahiers dits du jour, bien léchés et bien corrigés, mais la succession de brouillons, d'essais de toutes sortes, aussi infâmes soient-ils, et ce dans tous les domaines.

J'ai écrit un jour que le temps de l'enseignant devait être partagé en trois temps : un tiers pour l'observation, un tiers pour agir sur la structure du système vivant de sa classe et le maintenir efficient pour que naissent et se réalisent tous les projets, un tiers pour l'écoute... et le reste de la pédagogie. Et ce n'était même pas provocateur.

Notre enfant s'auto-évalue lui aussi en permanence. Le jour où il peut écrire et afficher un petit texte en sachant et en constatant que les autres comprennent, ceci sans avoir eu besoin de l'adulte, il s'attaquera à d'autres écrits, d'autres textes, d'autres lettres. Dès qu'un stade est atteint, il ouvre de nouveaux horizons rendus possibles aux investigations, d'autres envies de faire. Aucun apprentissage langagier n'est une fin en soi, mais il est une « praxis ». Chaque avancée repousse plus loin les possibles envisageables.

S'il arrive que son auto-évaluation soit inhibitrice, « je n'y arrive jamais, je n'ose pas essayer, je ne suis pas capable... », l'enseignant, comme le parent aupa-

ravant, est là pour l'encourager, lui donner confiance, l'aider, et surtout ne pas l'enfoncer en soulignant ce qu'il pourrait considérer comme une incapacité, ou surtout un manque d'efforts. [...]

Lorsque la compétition et l'obligation de résultats sont éliminées, lorsque l'environnement est aménagé pour inciter, mais aussi pour anticiper les dangers possibles, lorsque l'école offre un éventail immense de possibilités de faire, lorsqu'une auto-organisation complexe et harmonieuse peut en naître, alors l'évaluation et l'auto-évaluation font partie des processus naturels qui permettent de repousser toujours plus loin les conquêtes à faire. C'est le processus naturel du tâtonnement expérimental. Il ne s'agit plus de paperasseries à remplir et à chiffrer. »

CONSTRUCTION DES GRILLES

Voilà... « Il suffit d'observer ce que les enfants font pour savoir où ils en sont et les aider. » S'il n'en fallait conserver qu'une phrase... C'est bien d'évaluation formative dont il s'agit. Instruits de tout cela, il nous faut un outil de référence.

En pédagogie Freinet, une fois franchi le cap au-delà duquel tout repose sur l'expression / création, l'écriture libre, la recherche fondée sur la problématisation, les différentes catégories d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) peuvent être (sont !) consubstantielles du travail.

Il « suffit » alors (décidément, c'est facile !) d'observer finement le tâtonnement et le produit fini pour noter sur un post-it la liste des numéros des compétences présentes, afin que l'élève puisse lui-même aller colorier les cases concernées dans son livret d'évaluation personnel.



ET LE L.S.U. ?

L'utilisation du L.S.U. fait désormais partie de nos obligations de fonctionnaires, mais une prise de distance s'impose, en interrogeant son utilité au regard de nos pratiques. Nous sommes unanimes (bien au-delà du Mouvement Freinet) à déplorer sa « grossièreté », en ce qu'il nous faut juger, pour « mettre une croix », d'une performance bien trop globalisée. Ce qui conduit bien souvent à se montrer prudent en cochant très majoritairement la colonne « compétence partiellement atteinte », version actualisée du fameux « en cours d'acquisition », sauf à couper les cheveux en quatre ! De plus, comment rendre compte avec un tel outil d'une vraie différenciation, sauf à remplir les livrets individuellement ? Là, on se heurte à quelque chose d'absolument chronophage, et le temps passé là-dessus est autant le temps perdu pour le suivi des travaux des enfants, ce qui est précisément indispensable pour une évaluation très précise et vraiment « formative ». Je veux bien travailler cinquante heures ou plus par semaine (jamais moins – j'ai du mal avec les plaisanteries sur les enseignants et les trente-cinq heures !), mais à condition que cet investissement soit vraiment utile aux élèves et à moi-même ! Il est d'ailleurs contradictoire de nous imposer un outil aussi adapté à la « classe autobus » tout en encourageant – à juste titre – la différenciation (tout comme la demande de répartitions, de programmations strictes est incompatibles à la polyrythmie et à l'appui sur l'événement). Donc, hors de question pour moi de « gaspiller » ce précieux temps pour quelque chose qui n'est pas directement utile pour mon travail. Enfin, critique ultime, les élèves ne peuvent pas remplir ce document par eux-mêmes, ce qui à mes yeux est un défaut majeur. Les parents d'élèves interrogés sont d'ailleurs quasi unanimes à avouer qu'il ne regardent dans le L.S.U. que l'appréciation de l'enseignant et qu'ils se réfèrent pour un regard sur les compétences acquises aux grilles « maison » qui y sont jointes.

LES GRILLES « MAISON »

J'en viens donc à ces « mes » grilles. Ce sont les avatars de multiples version, depuis longtemps, influencées à diverses reprises par des modèles rencontrés ici ou là, notamment par ce qui était utilisé à l'école Brunschvicg-Rousseau à l'époque de mon entrée dans le G.D. Comme je l'ai dit plus haut, leur contenu et leur forme répondent à deux exigences :

- quelque chose de large et de détaillé, qui en amont comme en aval, dépasse largement le programme du niveau de classe théorique proprement dit, pour que chaque élève puisse y signaler des réussites, quel que soit son positionnement par rapport aux attendus de

sa tranche d'âge. Je précise aussi « en aval », car si l'on se soucie des enfants en retard ou en difficulté, on pense souvent moins à ceux qui peuvent aller plus vite et plus loin ;

- quelque chose que les élèves complèteront eux-mêmes facilement en liaison directe avec leurs travaux achevés, avec l'idée de se voir « monter » (c'est pourquoi les compétences sont rangées et numérotées de bas en haut).

Ces grilles ont été élaborées selon quatre critères :

- les instructions de référence du niveau de classe,
- celles des niveaux inférieurs et supérieurs,
- les observations des années précédentes,
- des spécificités de la pédagogie Freinet « style 59/62 », par exemple quant à la recherche mathématique individuelle, notamment le travail des transformations géométriques hors symétrie (qui est la seule abordée) que nous justifions parce qu'elles sont les vecteurs des travaux sur le parallélisme (translation), la mesure des angles (rotation) et une entrée dans la proportionnalité (homothétie), et des différents types de fonctions qui sont sous-jacentes à la majeure partie du travail numérique. Sur ces derniers points, j'en profite pour dire que les anciens élèves et des parents que je vois encore sont nombreux à reconnaître la facilité que leur a donné l'exploration de ces domaines apparemment « hors programme ».

Chaque élève dispose donc d'un livret. Il consiste en un petit porte-vues dans lequel sont glissées les grilles et sont rangées ensuite les trois versions trimestrielles du L.S.U. Il est rangé dans le bac à courrier individuel dans lequel les élèves recueillent chaque matin en entrant en classe leurs travaux corrigés et prêts à être poursuivis ou rangés s'ils sont achevés. L'utilisation de ces grilles est simplissime et intervient selon deux « canaux » principaux :

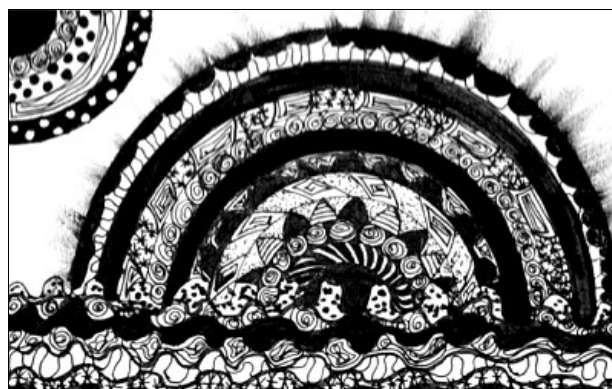
- au terme d'un travail de production (brouillon de texte, recherche personnelle en mathématique...), je colle sur ce que je rends à l'élève un post-it sur lequel j'ai noté un ou plusieurs numéros de compétences. Il sait alors, parce que nous avons appris à le faire tous ensemble en début d'année, aussi longtemps qu'il a fallu pour que tous soient autonomes, qu'il lui faut prendre son livret et colorier immédiatement la/les case(s) concernée(s). Dans ce cas, il n'y a que deux possibilités : soit le travail montre une maîtrise satisfaisante et une case entière sera coloriée, soit l'on voit bien que d'autres explorations seront nécessaires pour parvenir à cette maîtrise et une demi-case seulement sera coloriée ; elle sera complétée ultérieurement lors d'un retour sur la même notion.

- Au bas des feuilles d'entraînement consécutives à des travaux collectifs figurent également des numéros

de compétences. De la même façon, lorsque les élèves reçoivent leur feuille contrôlée, il reportent dans leurs grilles les « coloriages » des compétences concernées. Dans ce cas, il y a trois possibilités : les deux mêmes que précédemment, auxquelles s'ajoute l'éventualité d'un échec, soit une croix au crayon de bois dans la case, qui pourra bien sûr être plus tard gommée et remplacée par de la couleur quand la notion concernée sera de nouveau rencontrée.

DES GRILLES SPÉCIFIQUEMENT FRANÇAIS / MATHÉMATIQUES

J'ai fait le choix de ne détailler finement les compétences et savoirs acquis dans les seuls domaines de l'étude de la langue et des mathématiques, parce que c'est ce qui est personnalisé. Ce qui relève exclusivement du collectif (étude du milieu...) est porté directement dans le L.S.U. avec une appréciation (la croix dans la bonne colonne !) issue des contrôles hebdomadaires des leçons. J'ai joint à cet article les grilles que j'utilise durant cette année scolaire 2017-2018. Elles sont toujours provisoires, modifiées chaque année, car arrivent systématiquement dans les travaux des compétences qui n'y figurent pas. Projet pour le domaine mathématique : au lieu de les détailler selon les entrées classiques (nombres, opérations, mesures, etc.), procéder par grands concepts pour mettre mieux en lumière les articulations concepts / sous-concepts / outils. Et je me demande si un tel projet ne pourrait pas faire l'objet d'un travail de nos GD, tant cette question de l'évaluation paraît récurrente. Avoir à disposition un outil « consensuel » convenant à nos techniques serait pour de nouveaux arrivants, peut-être, un sacré soulagement !



Jean-Marc GUERRIEN
CMI – École Lamartine – DUNKERQUE
Août 2017