

Evaluation pédagogique et conséquences sociales

GHELLAL Abdelkader

Université d'Oran

Notre propos aujourd'hui est de présenter les effets sociaux de l'évaluation pédagogique. La crise de l'enseignement est un leitmotiv des professionnels de l'éducation depuis au moins quarante cinq ans. Parmi les nombreux sous-ensembles qui composent les ingrédients de cette crise pour laquelle nous ne percevons toujours pas « le bout du tunnel », nous pouvons citer en vrac et de manière non exhaustive : le réformisme ministériel de façade, l'imprévision du flux démographique, l'échec scolaire, les rythmes scolaires aberrants, le surmenage des élèves et des professeurs, l'illettrisme, la négligence de la formation technique, l'absence de la formation psychopédagogique des enseignants, la pauvreté des moyens pédagogiques, l'incapacité de vivre avec son temps, l'incapacité de se moderniser et de se professionnaliser, le manque d'une politique ambitieuse de recherche fondamentale en pédagogie, le manque de considérations sociale et économique du métier d'enseignant, l'absence de plans de carrière stimulants, la chute des « vocations pédagogiques » et aussi la crise de l'évaluation.

En effet, l'évaluation est en crise, tout le monde le sait, tout le monde le dit, tout le monde l'écrit, tout le monde le déplore.

Nous pouvons situer la crise de l'évaluation sur deux plans bien distincts :

d'une manière plutôt philosophique, voire d'un point de vue politico- idéologique, nous avons pu constater à par-

tir des années 1980 une tendance à refuser de juger l'Autre qui a pu se prolonger concrètement dans des formes d'idéalisme pédagogiques généreux souvent hâtivement assimilés à du laxisme mais qui n'ont pas pu s'armer des méthodes et des outils pédagogiques pertinents.

A l'inverse de ces attitudes en retrait par rapport à la problématique évaluative, attitudes dont les promoteurs s'illusionnaient en pensant qu'un problème de cette nature se réglait par la suppression pure et simple de ces pratiques, d'autres idéologues confondant la rigidité et la rigueur, défendent la conception d'une pratique de l'évaluation sans faiblesse ni pitié.

Il en résulte des effets de sur sélection :

La première se manifeste dans toutes les formes déresponsabilisation observées chez les élèves :

« A quoi bon travailler alors que toutes nos productions sont mises au même niveau que celles des autres ; qu'elles ne sont pas estimées à leur juste valeur ; qu'elles ne sont pas prises en considération.... »

A quoi bon travailler lorsque je suis certain de récupérer une note dérisoire, lorsque mes efforts ne sont pas reconnus, lorsqu'on me signifiera une fois de plus mon absence de don. »

Dans les deux cas, la non prise en compte du travail fourni, les retours négatifs ou indifférents mais surtout indifférenciés risquent d'induire les désinvestissements scolaires et formatifs.

La deuxième conséquence agit au niveau de la régulation fonctionnelle des apprentissages, en tant que perturba-

tion de cette régulation. Nous savons bien que toute activité se régule par la prise en compte de ses effets.

Lorsqu' il n'y a pas d'effet en retour ou bien lorsque cet effet est toujours identique à lui-même, l'activité risque de disparaître, de tourner sur elle-même comme un rituel dont les symboles auraient perdu toute signification, de se dériver puis de se perdre car sans but.

La répétition des effets négatifs, quant à elle, provoque le désintérêt et qui plus, est les réactions de fuite et d'évitement.

Dans les deux cas, l'empêchement d'une régulation des apprentissages saine, justifiée, aux objectifs explicités et partagés, et efficace car centrée sur l'apprenant, cet empêchement d'une manière irrémédiable sur la désorientation et la désorganisation psychologiques des apprenants.

La troisième conséquence peut s'exprimer en terme de *déscolarisation*. L'évaluation indifférenciée par son manque de rigueur ou par son excès, participe à côté de nombreux autres facteurs, à la perte de confiance des apprenants dans des appareils de formation.

L'exemple significatif à cet égard est le dispositif d'insertion et de qualification mis en place par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique dans les universités de la Formation Continue : UFC.

Dans ce dispositif de « la deuxième chance », le problème de l'évaluation est soit scotomisé : absence de pratique évaluative, soit traité à la légère et de manière dévalorisante pour ces « étudiants de la deuxième chance », par la création de sous diplômes dévalorisés à l'avance car non reconnus par les entreprises, non reconnus par la société.

Ces apprenants ne s'y sont pas trompés et s'ils n'attendent plus rien sinon pas grand-chose de ce dispositif au mieux, ils l'utilisent comme solution d'attente de meilleures occasions.

Le second plan sur lequel nous pouvons situer la crise de l'évaluation est le plan des techniques.

Les résultats produits par les pratiques d'évaluation présentent de graves défauts de fidélité et débouchent sur des injustices flagrantes dans la mesure où le résultat d'un examen final fait appel au hasard pour une large part.

Malgré leurs intérêts évidents, ces résultats ne sont pas toujours pris en considération d'une manière consistante par les institutions éducatives. Il en résulte un retard technique important qui participe au manque de professionnalisation des enseignants sur le plan de la psychopédagogie.

Acceptées, malgré leurs imperfections, comme moyen de sélection et de tri socio-professionnel, les pratiques évaluatives restent négligées dans leur dimension pédagogique et formative.

Certes, des travaux sur l'évaluation formative sont menés, mais ils conservent largement un caractère expérimental et discret.

Par ailleurs, les essais limités de leur diffusion se sont soldés par des échecs tant sont prégnants les habitudes et les réflexes qui accompagnent les formes classiques de l'évaluation.

Dans cette perspective, deux questions se sont posées à nous, questions qui se font écho :

Est-ce que le tri social par l'évaluation est chose nécessaire ?

L'évaluation pédagogique ne serait-elle pas qu'un instrument de sélection aux mains des classes dominantes ? Pour répondre à ces questions, nous dirons d'abord que la hiérarchisation des qualifications professionnelles impose la différenciation des individus d'après leur niveau général de formation de base. Et si le système d'enseignement et de formation ne s'occupait pas de cette différenciation, d'autres s'en chargeraient forcément et à l'aide d'échelles de valeurs plus ou moins satisfaisantes.

De fait, le diplôme défend la valeur sociale de la formation acquise ; le supprimer ne serait-il pas préjudiciable à ceux qui ne disposent pas d'autres moyens pour s'affirmer sur le marché de l'emploi ?

D'autre part., la préoccupation de garantir la sécurité des individus ou des collectivités nécessite l'organisation de l'accès aux emplois et ce d'autant plus qu'ils comportent des responsabilités importantes.

Nous ne pouvons pas laisser n'importe qui conduire un véhicule de forte puissance en très peu de temps.

L'institution qui a pris en charge la formation d'un professionnel doit s'assurer de sa compétence avant de lui permettre l'accès à l'emploi.

Par ailleurs, il est nécessaire de contrôler la rentabilité des ressources investies dans l'appareil éducatif, ressources qui absorbent une large part de budget national.

En ce qui concerne la notation, bien souvent, elle n'est pas là pour apprécier des connaissances ou des aptitudes, mais plutôt pour signifier la domination de l'idéologie de l'enseignant sur celle de l'apprenant qui se voit contraint d'étouffer la sienne. : la notation devient un instrument

pour démontrer son pouvoir, et non pour mesurer les performances de l'apprenant.

Toute procédure d'évaluation viserait à légitimer d'une part la sélection sociale, voire la reproduction des classes sociales et d'autre part les rapports de subordination et formateurs et formés.

Le tri social fonctionne au niveau de l'acte quotidien sur le mode du conformisme des valeurs sociales dominantes, même si parfois le discours semble aller à leur opposé, ce qui rejoint la question de l'écart entre le *dire* et le *faire pédagogique*.

Ce conformisme véhicule comme valeur centrale l'idée d'une éducatibilité différentielle : l'apprenant est plus ou moins apte aux études et aux travers de la notation scolaire puis professionnelle : cette aptitude serait évaluée, aptitude dont le degré de possession justifie la position sociale.

Bien sûr, il est aisé de montrer le caractère circulaire de l'explication dont les deux termes, aptitudes et résultats sont dans le même temps à la fois cause et effet l'un de l'autre :

J'ai de bons résultats parce que je suis doué ; je suis doué parce que j'ai de bons résultats !

Références bibliographiques

- BALI BAR Renée, *les français fictifs*, Hachette, Paris, 1974, 290pages
- BOURDIEU Pierre, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979.
- BOURDIEU Pierre, « *La lecture : une pratique culturelle, dialogue avec Roger Chartier* »
in PRATIQUES DE LECTURE, direction Roger Chartier, Rivages, 1985, page 217 à 239.
- DUBOIS Jacques, *L'institution de la littérature*, Nathan Labor, 1978,188 pages
- GHELLAL Abdelkader, *Didactique de la littérature et des textes littéraires* ; Editions Dar-Redouane, Oran , Avril 2009
- HALTE Jean François, PETITJEAN André, *Pour un nouvel enseignement du Français*, COLLOQUE de CERISY, Duclot, PARIS, 1982.
- LEJEUNE Philippe, « *L'image de l'auteur dans les médias.* », in PRATIQUES,
« L'écrivain aujourd'hui »juillet 1980, numéro 27, Metz, Page 31 à 40.
- Le Monde, *supplément octobre 1983*, numéro 104.
- RICARDOU Jean, « *Travailler autrement* », in *L'enseignement de la littérature*, Nathan, Paris, 1977
- SALOMON, *Histoire de la littérature française*, Masson, 1964
- VERNIER France, *L'écriture et les textes*, Editions sociales, Paris, 1974, 254 pages.
- WATZLAWICK P ; HELMICK J ; BEAVIN, DJACKSON DON D ; *Une logique de la communication*, Seuil, PARIS, 1972 ; 280 pages.