

DÉPASSER LA QUESTION DE LA NOTATION AU CDI POUR RÉFLÉCHIR AUX VÉRITABLES ENJEUX DE L'EVALUATION

Odile Rasclé (1997)

Lorsque, lors d'une réunion de documentalistes, est évoqué le problème de la notation des travaux conduits au CDI, deux réactions séparent souvent les participants. Pour les uns, noter serait se compromettre, sortir de son rôle privilégié, perdre son aura, enfin devenir pour les élèves un prof comme les autres. Pour les autres, à l'inverse, noter serait être enfin reconnu comme un professeur à part entière, noter serait asseoir sa légitimité d'enseignant. Il nous faut donc essayer d'analyser ce qui perle à travers ces réactions quasi épidermiques. Pour les comprendre, nous allons organiser notre réflexion autour de trois mots :

Confusion, obligation, difficulté.

● CONFUSION

Ces deux attitudes, refus ou acceptation des notes révèlent souvent une extrême confusion autour du mot notation, confusion qui réduit souvent la démarche évaluative à un simulacre chiffré en fin d'activité et qui assimile évaluation et notation. Pourtant, les notes ne sont qu'un des éléments possibles d'une évaluation. S'opposer sur leur pertinence ou non n'est envisageable qu'après une étude des procédures évaluatives mises en place. Il sera toujours temps de discuter de la validité de la notation mais ce qu'il ne faudrait pas, c'est que derrière ce prétexte, on oublie l'essentiel :

EVALUER

Pour les documentalistes, il serait totalement irresponsable de refuser toute évaluation. L'opprobre qui plane autour de la NOTE, NOTE qui est souvent emblématique d'un certain type de pédagogie et d'un certain type d'évaluation ne peut faire oublier la nécessité de l'EVALUATION.

En effet, il peut être tout à fait légitime de s'opposer à la notation quand elle se réduit à être une "sanction" ou un "paiement" dont l'enjeu n'est certainement pas la progression dans l'apprentissage, quand elle n'est que le signe d'une évaluation sommative d'un savoir déclaratif, quand elle se suffit à elle-même et n'est reliée à aucun pas dans l'apprentissage, quand elle n'est qu'engendrée par notre manie de classer, de répertorier, de hiérarchiser, quand elle matérialise le rapport bancaire présent dans l'enseignement, quand elle n'est qu'un marquage scolaire, quand elle n'est la conclusion d'aucune procédure évaluative sérieuse.

Mais il est tout aussi légitime de l'accepter quand elle est, pour les apprenants, un des repères qui permet de saisir l'écart entre le produit attendu et le produit réalisé, quand elle est le moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire

comprendre (Jean Cardinet).

Répetons-le : Le bien-fondé de la notation ne peut être estimé que par rapport à la logique d'évaluation dont elle est le fruit. Remettons donc la notation à sa place. Elle n'est qu'une partie infime de l'iceberg EVALUATION, évaluation qui peut revêtir des formes totalement différentes, évaluation qui est un des leviers importants de notre crédibilité.

Il faudrait que s'arrête le débat stérile qui oppose les pro aux anti-notation et que s'instaure une réflexion sur les pratiques évaluatives que doivent conduire les documentalistes. Il est aussi ridicule de refuser catégoriquement une notation intégrée à un processus d'évaluation réfléchi que de s'accrocher à une notation qui n'aurait rôle que de sanction ou de validation et dont l'enjeu serait tout à fait extérieur à l'apprentissage. Le problème n'est pas de noter ou de ne pas noter, le problème pour tous les acteurs (documentaliste, professeur de discipline et élèves), c'est d'évaluer. Ce n'est pas l'utilisation ou la non-utilisation de la note qui peut nous faire reconnaître de la communauté éducative. C'est notre capacité à élaborer, à proposer, à mettre en place des évaluations pertinentes qui pourra asseoir notre crédibilité.

● OBLIGATION

Il serait donc totalement illusoire de nier l'obligation de l'évaluation. L'évaluation, c'est éviter l'imprécision, l'impression, l'implicite, le non dit, le flou, l'aléatoire, l'arbitraire. Elle fait partie du cheminement vers le savoir. Elle doit être *un mouvement continu qui accompagne la conception et le déroulement de l'action* et ne peut en aucun cas être *un acte isolable la surplombant*¹. Ne liions pas éternellement l'évaluation à une simple sanction, à un simple contrôle normatif, postérieur à l'activité. Elle doit permettre d'analyser, de planifier, d'organiser, de réguler l'acte d'enseigner et l'acte d'apprentissage pour les optimiser.

Les enseignants ont besoin de repères pour aider l'élève dans ses apprentissages comme l'élève a besoin de repères, de guides pour apprendre et s'approprier ce qu'il apprend. *L'évaluation remplit une fonction de régulation du processus, aussi bien par celui qui apprend que par celui qui enseigne*². L'évaluation est donc bien à conduire par les deux protagonistes de l'acte éducatif :

- L'enseignant pour qu'il puisse proposer aux élèves des situations adaptées et différenciées, pour qu'il puisse les étayer du problème révélé jusqu'à une pratique autonome.
- L'élève pour qu'il puisse mesurer ses progrès, anticiper, pointer les domaines précis à retravailler, se connaître afin de progresser.

Les documentalistes au même titre que les autres enseignants doivent être

1 Gillet, Pierre. L'évaluation saisie d'imaginaire. In DELORME, Charles (CEPEC). *L'évaluation en questions*. Paris : ESF, 1987. p. 187.

2 id. p. 189.

attentifs à réguler les séances pédagogiques qu'ils mettent en place et à aider les élèves à réguler aussi leurs parcours à l'intérieur de ces séances. Mais comment lors d'une action pédagogique née d'une collaboration professeurs /documentalistes, conjuguer ces deux regards évaluatifs, celui de l'apprenant et celui de l'enseignant alors que se surajoute la complexité de la triangulation profs/docs/élève ?

- **Le regard évaluatif des enseignants doit balayer trois directions :**

- La collaboration elle-même (degré de la collaboration, spécificité et complémentarité de chacun, place de l'action dans les progressions respectives...)
- L'organisation de la ou des séances (structuration de la ou des séances, gestion des élèves, pertinence des outils utilisés, qualité des interventions des enseignants...)
- Les savoirs mobilisés, modifiés, acquis par les élèves (qu'ont-ils acquis, construit, pendant cette action en terme de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être ?)

La variété des ces approches permettra une évaluation globale de l'action, une évaluation de régulation dans le sens où elle constituera un point d'appui essentiel pour poursuivre l'action en cours ou pour en initier d'autres.

- **Le regard évaluatif des élèves doit se porter sur les savoirs qu'ils ont mobilisés, modifiés, acquis :** Qu'ai-je appris ? comment est-ce que j'ai progressé ? qu'ai-je fait ? que vais-je pouvoir faire pour aller plus loin ?...

Il ne faut d'ailleurs surtout pas croire que les élèves "naturellement" n'évaluent pas leur travail... L'évaluation "sauvage" qu'ils conduisent donne même tout le sens à leurs actes scolaires. L'enjeu qui doit mobiliser l'enseignant est de leur donner des critères d'évaluation recentrés sur les apprentissages et non pas sur des critères implicites que leur métier d'élève leur a graduellement appris.

Au delà de ces deux positionnements évaluatifs, celui de l'enseignant et celui de l'apprenant, nous avons à nous interroger sur les types d'évaluation les plus opérationnels pour rendre compte de l'apprentissage en cours ou effectué. Deux formes d'évaluation (tout à fait complémentaires) nous semblent les plus appropriées :

- **L'évaluation formatrice** : L'élève va progressivement construire ses critères d'évaluation, critères dont la validité à l'issue de la tâche assurera de la réussite de celle-ci. L'évaluation et ses critères sont alors utilisés par l'élève pour réguler son apprentissage, et non plus seulement par l'enseignant pour réguler sa stratégie.
- **L'évaluation comparative** : L'élève va évaluer au début de la tâche sa production, va évaluer à la fin de la tâche sa nouvelle production et surtout va comparer l'évolution entre les deux. Ce positionnement méta va lui permettre de nommer, d'identifier obstacles, progrès effectués et progrès à faire, compétences et savoirs. C'est une approche résolument métacognitive. L'intérêt n'est pas dans l'évaluation première ni dans l'évaluation ultime, l'intérêt est bien dans la prise de conscience et le fait de nommer l'écart entre les deux.

Se servir de ces deux formes d'évaluation, c'est bien intégrer le processus

évaluatif à l'ensemble de l'action pédagogique et en finir avec une seule évaluation sommative. Dans ce cas, ne se pose plus le problème de savoir si c'est le documentaliste ou l'enseignant de discipline qui évalue. Ils sont évidemment ensemble au sein de la même réflexion. Ne se pose plus non plus le problème de savoir s'il y a partition de l'évaluation, évaluation sur le savoir pour l'enseignant et évaluation sur la gestion de l'accès au savoir. Il y a évidemment globalité de l'approche.

● DIFFICULTE

Dire que l'évaluation ou les évaluations des actions au CDI sont incontournables, proposer des démarches évaluatives n'empêche pas non plus de dire toute la difficulté à mettre en oeuvre ces affirmations sur le terrain. Quelles sont donc les particularités de ces travaux nés d'une collaboration professeurs/documentalistes, particularités qui accentuent les difficultés inhérentes aux pratiques évaluatives préconisées ? Ne sont-ce pas ces difficultés particulières qui d'ailleurs, expliquent la focalisation maladroite sur la notation, focalisation qui évite de se poser la question des véritables enjeux de l'évaluation ?

Ces actions pédagogiques n'amènent que très rarement à évaluer des savoirs au sens strict, savoirs dont l'acquisition formelle a l'extrême avantage de se satisfaire d'une évaluation rapide. Elles obligent à évaluer des compétences (*Les compétences s'appuient sur des savoirs étendus et explicites et qui restent pertinentes pour une large classe de problèmes, car elles incluent des possibilités d'abstraction, de généralisation, de transfert... Elles permettent de faire face à une situation singulière et complexe, à inventer, à construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses programmées*³). Autant est-il facile d'évaluer des savoirs déclaratifs ... Autant est-il complexe d'évaluer des compétences. De même autant est-il facile d'évaluer un produit, autant est-il complexe d'évaluer le processus qui a conduit à sa réalisation. Et pourtant, c'est évidemment bien là l'enjeu essentiel de l'enseignement : aider l'élève à construire des compétences de haut niveau qu'il mobilisera dans des situations diverses et qui lui permettront d'être autonome. Mais attention, au nom de l'évaluation de compétences, n'évaluons pas des connaissances formelles sur les compétences, connaissances que nous aurions fait ingérer aux élèves. L'acquisition d'une compétence ne peut pas être lue au travers du discours que l'élève utilise pour la décrire ; Elle ne se lit qu'en situation et surtout lorsqu'elle est mobilisée dans des situations différentes de la situation initiale d'apprentissage.

Evaluer des compétences n'est donc pas chose facile du fait de leur spécificité mais aussi du fait du temps qu'il faut y consacrer. Et c'est bien là que réside une des difficultés majeures. Le temps est rigoureusement compté lors des actions que conduisent professeurs et documentalistes. Les formes d'évaluation à mettre en place ne peuvent que s'inscrire dans la durée et même souvent réclament des temps

³PERRENOUD, Philippe. *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève [en ligne], 1995. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.htm

d'apprentissage espacés les uns des autres. L'évaluation "à chaud" ne permet pas de saisir ce que l'élève a réellement acquis. Il faut souvent différer le dernier moment évaluatif. Seule la discontinuité des séances permet de juger du réinvestissement du travail premier. Il ne faut donc pas concevoir des blocs de formation. Il faut les scinder au moins en un temps initial suivi d'un temps de réinvestissement.

Difficultés liées à l'"objet" même d'évaluation, difficultés liées au temps disponible, il reste encore les difficultés liés à la norme évaluative. Le CDI n'est pas une arche perdue que les flots du monde scolaire viennent effleurer ! Les documentalistes sont tributaires comme tous les autres enseignants du rapport spécifique que les élèves entretiennent avec l'évaluation, rapport qu'ils ont progressivement construit tout au long de leur cursus scolaire et qui se focalise sur la note en dehors de tout lien avec l'apprentissage. Les documentalistes sont aussi tributaire de la politique évaluative du professeur avec lequel ils travaillent. C'est pourquoi, dans une collaboration, l'évaluation doit être construite à trois, le documentaliste, le professeur, l'élève pour que chacun y donne sens. Il faut insister sur l'idée de construire l'évaluation. C'est à dire faire en sorte que chacun ait en sa possession des critères objectifs de validation de la tâche.

Connaître et analyser les obstacles qui bloquent, diffèrent, gênent la mise en place d'évaluations pertinentes, c'est déjà se donner les moyens de les surmonter. Mais il ne faut pas se leurrer. La tâche est difficile. Et sur le terrain, la concrétisation des objectifs définis plus haut est difficile.

Il faut être réaliste. Toute situation éducative est imparfaite. Il faut souvent se résoudre à seulement tendre vers des objectifs que sont pourtant incontournables. *N'est-ce pas l'écart irréductible, constitutif de l'entreprise éducative, entre le projet qui nous fait vivre et les décisions que nous devons prendre*⁴ ? Il faut garder l'enthousiasme, le dynamisme et l'inventivité qui permettent d'envisager des procédures évaluatives optimum comme il faut garder la modestie et la lucidité au regard de ce qui a été réellement mis en place. Graduellement, les documentalistes devront construire leurs pratiques évaluatives, échanger leurs acquis et leurs incertitudes, évoluer pour mieux évaluer. Irréductiblement, ils devront au moins mettre en place une évaluation minimale centrée autour de ces questions irréductibles : Dans la séance que je viens d'organiser, qu'est-ce que je voulais faire ? Qu'ont fait réellement les élèves et qu'ont-ils conscience d'avoir fait ?

Cette évaluation minimale permet au moins de ne pas sombrer dans des séances au CDI qui ne sont pas des formations mais de l'information, qui ne sont que du discours de l'adulte sur des parcours balisés bien loin des pratiques réelles des élèves.

Concluons en répétant que l'évaluation est incontournable et qu'il faut surtout que chacun nous tentions de mettre sous ce mot une pratique réelle et réfléchie ("même si cette pratique est encore fort loin de ce qu'il serait idéalement souhaitable".)

4 MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie, entre le dire et le faire*. Paris : ESF, 1995. Conclusion, L'aventure continue, p 266.