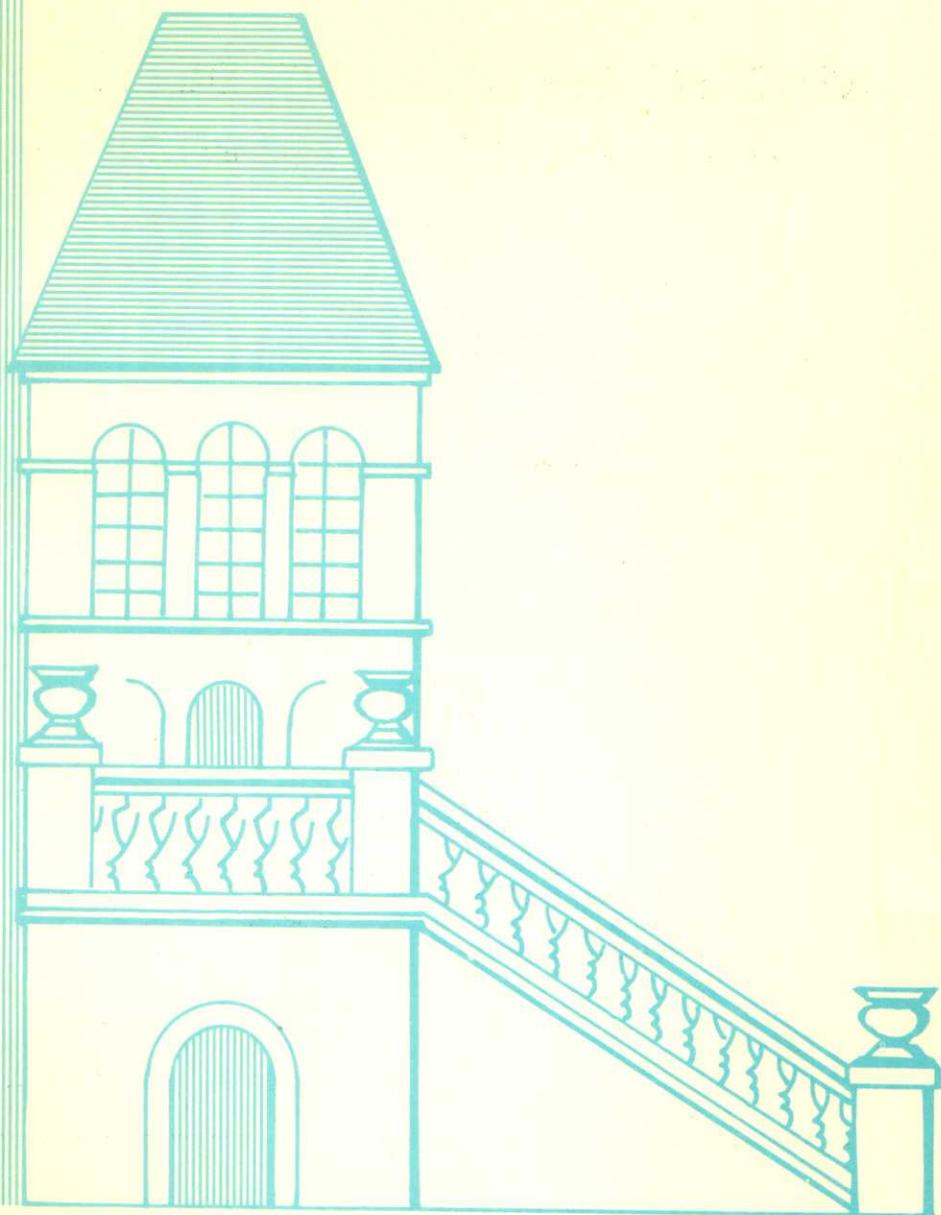


L'ÉVALUATION FORMATIVE



LES AMIS DE SEVRES

ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.

————— JULES SUPERVIELLE —————

ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

Edmée HATINGUAIS

BUREAU DE L' ASSOCIATION

PRÉSIDENT : **Jean AUBA**

VICE-PRÉSIDENT : **Pierre ALEXANDRE**

SECRÉTAIRES : **Paule ARMIER**
Marcel HIGNETTE

TRÉSORIER : **Jacques POUJOL**

TRESORIÈRE ADJOINTE : **Jacqueline LEPEU**

MEMBRES DU BUREAU : **Lucette CHAMBARD**
Micheline DUCRAY - Françoise MUSY
Renée LESCALIE - René FERMONT
Francis DOL May COLLET

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

MEMBRES BIENFAITEURS 100 F - MEMBRES ADHÉRENTS 60 F
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 40 F pour l'abonnement à la revue
(Prix de vente de la revue au numéro 15 F)
C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

Dans l'article de Jean-Louis ROSSINI,

POINT DE VUE D'UN CONSEILLER D'EDUCATION,

- p. 145, six lignes avant la fin de la page lire :
s'agissant de l'expérience Zone prioritaire (au lieu de "s'agissant de l'expérience lycée d'enseignement professionnel")
- p. 146, deuxième ligne lire :
au fonctionnement des "études Z.E.P." (au lieu de "au fonctionnement des études IEP")
- p. 146, vingt-troisième ligne lire :
dans le cadre du projet ZEP (au lieu de "dans le cadre du projet IEP")

21

W. I. M.

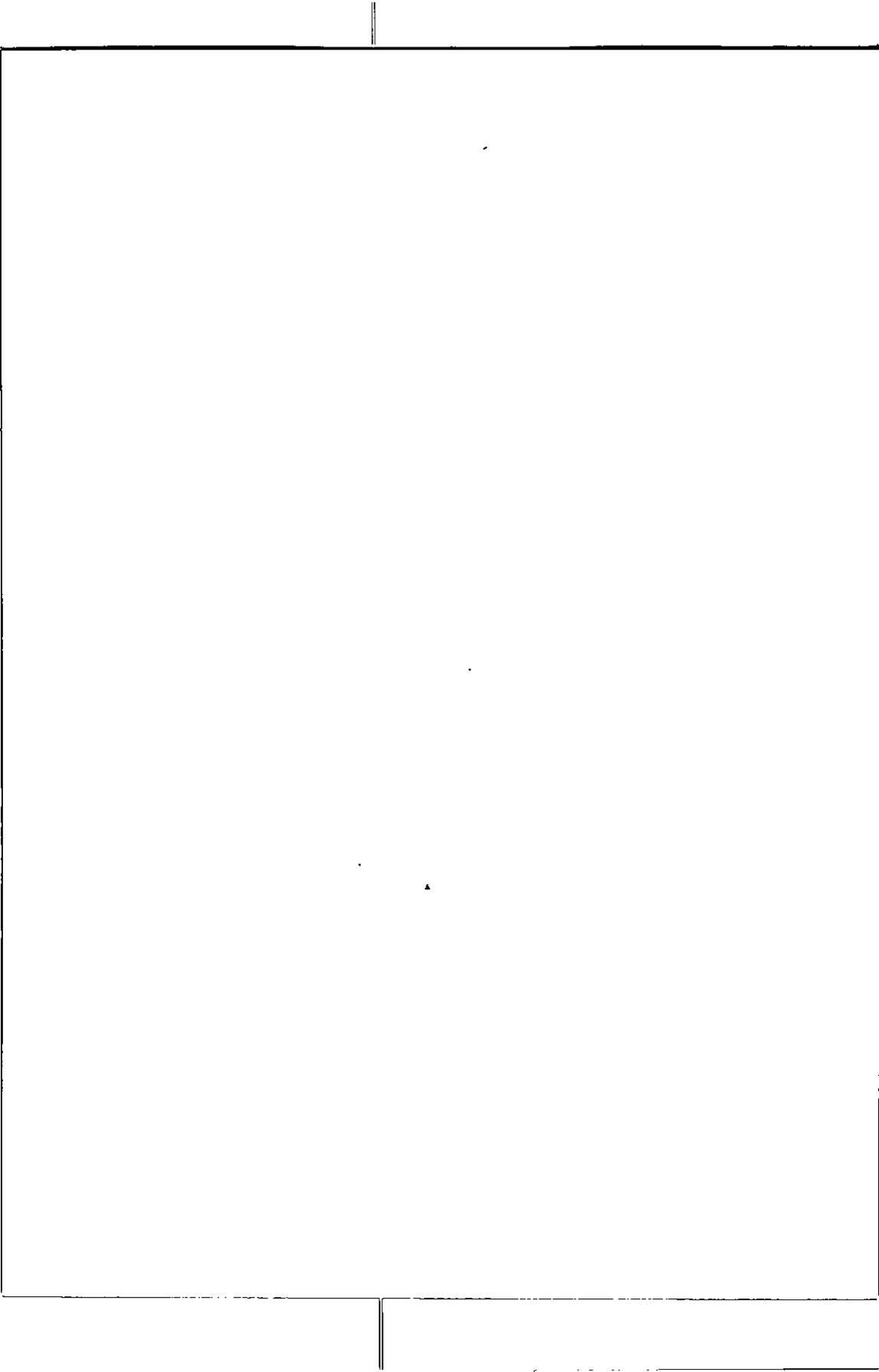
L'ÉVALUATION FORMATIVE

*

Sommaire

- AVANT - PROPOS p. 3
- Les problèmes de l'évaluation scolaire, par Louis LEGRAND,
Professeur à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg p. 5
- Pédagogie et évaluation différenciées, par Janette SAMUEL,
Institut National de la Recherche Pédagogique p. 21
- De quelques problèmes de l'évaluation en français, par Danielle
MANESSE, Institut National de la Recherche Pédagogique p. 35
- Évaluation sommative, évaluation formative (à propos de
l'évaluation en mathématiques), par Georges BERTEAUD,
Principal adjoint au collège Honoré de Balzac à Gagny p. 43
- La vie de Sèvres p. 51

N° 3 - Septembre 1983
LES AMIS DE SEVRES
Revue trimestrielle
111^{ème} numéro



AVANT - PROPOS



La recherche scientifique en éducation ne peut aller sans une réflexion sur l'évaluation, qui doit se développer selon deux axes principaux :

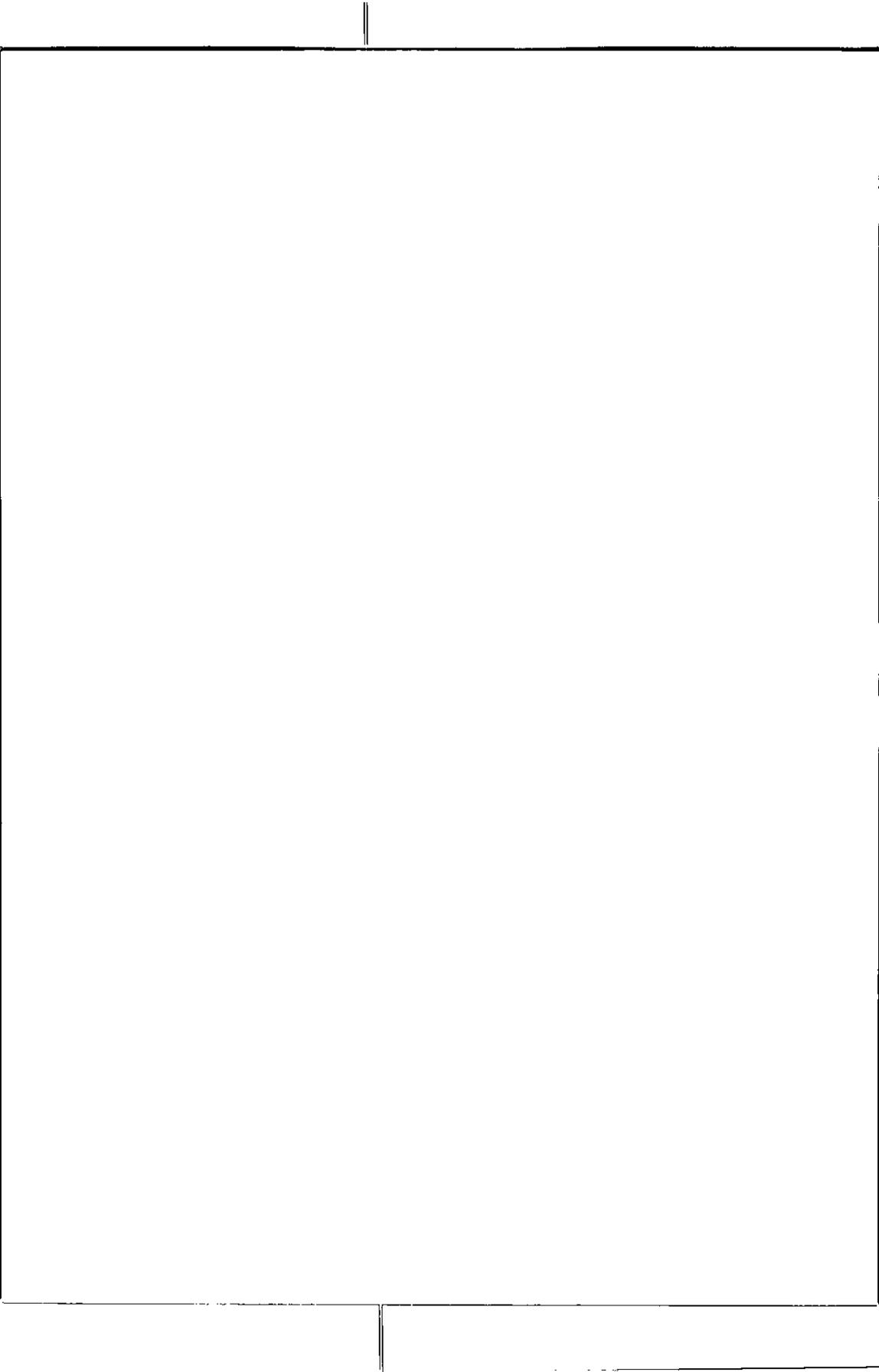
- d'une part, une rationalisation de l'évaluation scolaire, telle qu'elle se présente dans les examens et concours ;
- d'autre part, un effort pour évaluer le rendement des systèmes éducatifs et, en particulier, pour juger des effets possibles de l'innovation.

Louis LEGRAND, à qui nous devons ces définitions, a bien voulu éclairer ici le premier de ces deux problèmes, l'évaluation scolaire, sous l'angle de l'*évaluation formative*. Il distingue, en effet, l'*évaluation formative*, qui permet de situer un élève au cours d'un apprentissage et éventuellement de remédier à ses difficultés, et l'*évaluation sommative* qui en fin d'apprentissage permet de certifier que l'élève a atteint les objectifs assignés (examen), ou de classer les élèves par rapport à cette atteinte (recrutement).

On connaît assez les recherches menées par Louis LEGRAND et son équipe à l'I.N.R.P. pour que nous n'ayons pas à souligner la richesse de cette réflexion et la reconnaissance que nous devons à son auteur. J. SAMUEL, D. MANESSE, G. BERTEAUD, qui ont participé aux études menées dans les établissements expérimentaux, complètent ce recueil par l'exposé de leurs travaux, respectivement en anglais, français et mathématiques.

Induisant de nouvelles attitudes pédagogiques de l'enseignant et de nouvelles relations dans la classe, plus d'autonomie pour les élèves, plus de justice et plus de démocratie, l'évaluation formative est bien une des voies de l'avenir.

Jean Auba



LES PROBLEMES DE L'ÉVALUATION SCOLAIRE

C'est un des premiers domaines qu'ont abordé les sciences de l'éducation. Piéron a fondé en France la « docimologie », ou science des examens, dès les années 50 (PIERON, H., 1963). Depuis, de nombreux travaux et publications ont continué sur cette lancée. Mais il est remarquable que ces recherches n'ont pas eu dans la pratique, en France du moins, les effets qu'on aurait pu espérer. Nous aurons à nous interroger sur les raisons de ce fait regrettable.

La docimologie part de la pratique donnée et l'étudie pour en montrer le fonctionnement et essayer de l'améliorer. L'évaluation prend traditionnellement, dans l'enseignement, l'apparence des interrogations, orales ou écrites, des examens et des concours. Ces pratiques appartiennent à deux domaines correspondant à deux fonctions différentes de l'évaluation scolaire. D'une part, ce qu'on appelle l'évaluation « formative », c'est-à-dire celle qui permet de situer un élève au cours d'un apprentissage, face aux objectifs que l'apprentissage s'assigne, en vue de diagnostiquer les difficultés éventuelles et d'y porter remède. D'autre part, ce qu'on appelle l'évaluation sommative, intervenant en fin d'apprentissage et destinée à situer l'élève par rapport aux objectifs, de façon à certifier que ces objectifs sont atteints (examen), ou à classer les élèves par rapport à cette atteinte en vue d'un « recrutement » (concours). (SCRIVEN, M., 1967).

1. LE PROBLEME TECHNIQUE : LES CONDITIONS DE LA VALIDITÉ

Le problème central posé par l'évaluation sommative a été dès l'origine celui de sa validité. C'est compréhensible, puisque le jugement porté sur l'élève a pour fonction essentielle un tri qui le situera parmi les élus ou le renverra à la session prochaine. L'évaluation sommative doit être « juste », c'est-à-dire principalement indépendante des examinateurs, en second lieu honnête, c'est-à-dire portant sur des contenus connus de tous et annoncés officiellement à l'avance. Les contestations juridiques qu'introduisent les candidats malheureux aux examens portent sur ces deux aspects : la question posée n'était pas au programme ; l'examinateur était trop sévère ou inconstant, ou corrompu.

C'est pourquoi les études docimologiques ont classiquement débuté par une réflexion sur les conditions de cette validité et par une mise en lumière des aléas des examens en vue d'améliorer leur validité.

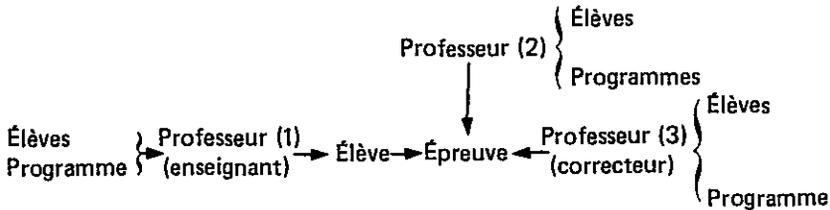
1.1. INCERTITUDES

Des études multiples et répétées ont montré qu'une même épreuve pouvait faire l'objet de notations très différentes selon les examinateurs (de 23 à 60 en français, pour une épreuve notée sur 80; de 7 à 38 en mathématiques pour une épreuve notée sur 44). (REUHLIN, M., et BACHER, F., 1969).

Cette constatation commune peut conduire à rejeter systématiquement les examens comme injustes. Elle peut, de façon plus positive, introduire une réflexion sur les moyens de les améliorer.

1.2. LE SYSTEME DE L'ÉVALUATION

L'acte d'évaluation fait intervenir des facteurs divers que l'on peut formaliser selon le schéma que voici :



Dans un examen, les sources d'incertitude se situent au niveau des professeurs, enseignant (1), auteur de l'épreuve (2) et correcteur (3).

L'élève a reçu un enseignement d'un professeur qui met en œuvre un programme, c'est-à-dire qui l'interprète en fonction de ses connaissances personnelles (nature de sa formation) et de ses choix pédagogiques (objectifs propres; adaptation de son enseignement au niveau des élèves qu'il enseigne).

L'épreuve a été choisie par un professeur, ou un collège de professeurs qui sont conditionnés de la même façon. C'est encore le cas du correcteur. Les distorsions constatées découlent de la diversité des situations conditionnantes. Un élève d'une classe faible, enseigné par un professeur peu qualifié, jugé par un professeur très qualifié d'une classe forte, a de grandes chances de se voir attribuer, quelle que soit sa valeur propre, une note inférieure à celle de l'élève voisin, enseigné dans une classe forte par un professeur très qualifié et jugé par un professeur peu qualifié enseignant dans une classe faible. Il est d'ailleurs possible de moduler toutes ces sources de variations, auxquelles on ajoutera le choix de l'épreuve qui obéit aux mêmes causes (NOIZET, G. et CAVERNI, J.P., 1978). Ajoutons à ces causes majeures celles plus particulières, mais non moins efficaces, qui tiennent à l'humeur momentanée du correcteur ou à l'effet de halo introduit au cours de la correction par les séries dues au hasard, par la qualité de la présentation (lisibilité), etc.

1.3. LES TECHNIQUES D'AMÉLIORATION

La conscience prise de ces aléas a conduit, en un premier temps, à chercher l'amélioration du système par une action sur le produit. Dans les examens sommatifs, l'équation personnelle des évaluateurs peut être neutralisée par une manipulation statistique des notes : établissement des moyennes et des écarts types : augmentation ou diminution systématiques des notes pour atteindre une moyenne commune aux évaluateurs; action plus fine et plus sophistiquée sur la dispersion. Ces manipulations supposent que les populations dont l'évaluation est confiée à chaque évaluateur sont équivalentes (cas où le nombre des copies est élevé et où elles sont distribuées au hasard) (DE LANDSHEERE, G., 1971).

Mais il est apparu rapidement plus efficace et plus rationnel d'agir sur les correcteurs eux-mêmes en leur faisant prendre conscience des facteurs de perturbation. Ces procédures dites de « modération » se sont surtout développées dans les systèmes éducatifs décentralisés ou qui avaient supprimé le maximum d'examens en vue de la démocratisation. Il en résulte alors un besoin de référentiel qui est cherché par la communication publique des scores obtenus à telle ou telle épreuve par un échantillon d'élèves catégorisés par l'âge, le sexe, l'appartenance socio-professionnelle. La comparaison des résultats obtenus dans telle ou telle classe, ou tel ou tel établissement, avec cet « étalon » national conduit les correcteurs à modifier leur façon de faire (REUCHLIN, M. et BACHER, F., 1969).

Mais de tels procédés restent encore très empiriques. C'est l'approfondissement systématique des causes de divergence et la formation des professeurs à l'élaboration rationnelle des épreuves qui constitue aujourd'hui l'apport le plus efficace des sciences de l'éducation en ce domaine. Dans cette perspective, l'analyse des causes d'incertitude conduit à chercher l'amélioration dans deux directions : d'une part, une précision plus grande quant aux contenus exigibles, c'est-à-dire une rationalisation des programmes d'enseignement. D'autre part, une formulation plus rigoureuse des questions, de telle sorte que toute fausse interprétation s'en trouve exclue.

On notera que la science docimologique ne fait, dans ces perspectives, que rationaliser des procédés classiques. Le choix des épreuves par des groupes d'experts divers, la concertation préalable à la correction et l'établissement de barèmes analytiques sont en effet des procédés classiques qui permettent de réduire de façon déjà appréciable les écarts de notation. De même, la pratique de la double correction dans les concours.

L'analyse de la matière en contenus non équivoques s'est développée aux États-Unis et en Europe à la suite de l'enseignement programmé, dont l'exigence première est précisément de bien décrire et d'analyser de façon impersonnelle la matière à enseigner. Les travaux de Bloom, Guilford, d'Hainaut sont aujourd'hui des classiques (BLOOM, B., 1969; GUILFORD, J.-P., 1967; D'HAINAUT, L., 1977 et DE LANDSHEERE, V. et G., 1975).

La méthode de telles analyses, aboutissant à des classifications d'objectifs ou « taxonomies », est fondamentalement comportementale : décrire avec précision, non pas le contenu universitaire à enseigner, mais ce que l'élève doit être capable de faire après l'apprentissage. Le « faire » doit être conçu de façon très large, englobant aussi bien les réponses verbales à un questionnement que la capacité manuelle de produire un effet technique ou celle de prendre une décision dans une situation sociale.

Par ailleurs, ces taxonomies distinguent les objectifs disciplinaires et les objectifs généraux. Un contenu de programme de mathématique, par exemple, doit être analysé en ses éléments mathématiques : l'addition comprendra les propriétés de l'addition : additivité, commutativité, associativité, mais également les différentes modalités générales de la connaissance de ce domaine : connaissance par cœur des règles et des tables, application d'une règle à un cas particulier connu, choix d'une règle adéquate à appliquer à un cas donné, recherche d'une règle inconnue à partir d'exemples, recherches d'exemples à partir de la règle, etc. Bref, une taxonomie doit recenser et classifier toutes les performances possibles de l'élève confronté à un domaine donné. Ceci est valable en général et non seulement dans le domaine cognitif. On conçoit qu'une telle recension exhaustive est apte à éliminer toute incertitude relative au programme, puisqu'elle conduit à définir le paradigme des compétences possibles, c'est-à-dire tout ce qu'un enseignant est censé enseigner et tout ce qu'un élève est censé savoir au terme de l'apprentissage. La connaissance préalable par l'élève de cet ensemble est d'ailleurs une condition nécessaire d'honnêteté. L'élève ne peut plus dans ces conditions « être pris en traître » (VALETTE, R. et DISICK, R., 1972).

Les modalités de présentation des épreuves constituent le second domaine d'approfondissement scientifique. La rédaction des questions introduit, en effet, des sources de distorsion tant du côté de l'élève que du côté du correcteur. On est donc conduit à chercher à éliminer ces causes d'ambiguïté par des moyens divers. Le plus communément adopté consiste à proposer à l'élève une série de réponses possibles à la question posée, en lui demandant de choisir la réponse qui lui paraît adéquate. C'est le système des Questions à Choix Multiples (Q.C.M.).

Pour être valables, les réponses fournies à ce choix ne doivent pas être le fruit de l'improvisation ou du hasard. En principe, elles doivent résulter d'une investigation préalable, au cours de laquelle une population représentative est interrogée et les réponses obtenues sont enregistrées. C'est le paradigme des questions obtenues qui constitue la matière des réponses offertes à choix. Le nombre des réponses proposées doit être tel que le bon choix dû au hasard se trouve hautement improbable (cinq réponses proposées en général).

Un des avantages annexes, non négligeable lorsque le nombre des élèves interrogés est grand, est de pouvoir mécaniser la correction et obtenir rapidement un profil des réponses obtenues (JOHNSON, M., 1971).

1.4. EFFETS CACHÉS DES TECHNIQUES ANALYTIQUES

Analyse des objectifs traduits en comportements des élèves et présentation analytique de ces objectifs dans les Q.C.M. sont aptes à réduire les incertitudes de la notation traditionnelle. Elles permettent également des évaluations économiques. Mais ce gain en objectivité ne va pas sans inconvénients importants.

En premier lieu, une évaluation analytique est inadéquate dans les activités supérieures que les taxonomies mettent en relief : une capacité de synthèse, par exemple, est inévaluable par le moyen de questions atomisées. La composition française est, sur ce point, un exemple particulièrement net. Comment évaluer le style, l'élégance d'une expression, la concision d'une description, etc ? D'autres possibilités s'offrent en réalité ici : application à l'évaluation des données de la linguistique quantitative, par exemple avec comptage des occurrences et des co-occurrences, recensement des enchâssements, etc. Mais ces procédés raffinés sont d'un usage extrêmement lourd et inutilisables dans le cours d'un enseignement ou au moment d'un examen. Il en est de même pour les productions artistiques, pour les comportements sociaux qui relèvent de capacités comportementales en situations complexes, qu'il est difficile, voire impossible, d'atomiser et d'instaurer en vue d'une évaluation objective. En définitive, seuls les objectifs des premiers niveaux des taxonomies se prêtent facilement à l'évaluation analytique (connaissance, compréhension, application).

Par ailleurs, le Q.C.M. est incapable de permettre l'évaluation de productions et de créations complexes. La réponse « ouverte » s'impose ici, mais avec elle s'introduisent à nouveau les risques de subjectivité.

Enfin, et surtout, il convient de s'interroger sur les effets-retour que ne peut manquer d'avoir sur l'enseignement un usage systématique des modes analytiques de notation.

Il est bien connu que l'examen influence grandement l'enseignement, au point de faire disparaître de la salle de classe tout ce qui n'est pas pris en compte au moment de l'évaluation. C'est déjà le cas dans les modes classiques d'évaluation. Le domaine scientifique est particulièrement éclairant à ce sujet. Pour faciliter les examens concernant de nombreux candidats, l'interrogation écrite, et à la rigueur les problèmes, tiennent lieu de contrôle en physique ou en sciences naturelles. Or, l'essentiel de la formation devrait être l'acquisition d'une capacité d'observation et de mesure, donc l'usage d'instruments comme le microscope, l'ampèremètre, le scalpel, etc. Ce devrait être également la capacité d'émettre des hypothèses devant les faits constatés et de vérifier ces hypothèses par expérimentation tâtonnée. Or, la vérification sommative de telles capacités nécessite un équipement coûteux, du temps et de nombreuses personnes qualifiées. C'est pourquoi cet aspect fondamental de la formation scientifique disparaît des examens classiques et, du même coup, de l'enseignement qui y prépare. Il en va de même pour l'oral en langue vivante, etc. Or, l'usage d'instruments d'évaluation analytique renforce cette tendance à l'abstraction formelle. L'entraînement aux Q.C.M., c'est-à-dire pratiquement le renforcement des acquisitions verbales mémorisées résulte fatalement d'un usage abusif de tels procédés. L'amélioration de la fiabilité des examens doit-elle se payer de telles conséquences désastreuses ? Nous ne le pensons pas. La prise en compte des objectifs « nobles » de l'enseignement devrait au contraire conduire à restreindre l'importance des examens sommatifs ponctuels et à développer l'usage d'une évaluation continue dont l'évaluation finale pourrait être la synthèse. Mais cela suppose un entraînement des professeurs à l'observation continue au cours de l'apprentissage et finalement l'habitude de l'évaluation formative armée. Nous y reviendrons.

2. LE PROBLEME POLITIQUE : VALEUR SOCIALE DES EXAMENS

La docimologie prétend éclairer de l'intérieur et améliorer l'évaluation sommative : elle ne met pas en cause sa finalité. C'est au contraire l'examen lui-même qui est mis en question par la sociologie de l'éducation.

Dans une première approche, l'examen remplit une fonction sociale évidente : il atteste que l'individu a maîtrisé les objectifs fixés dans les cursus scolaires officiels et que, en conséquence, il est apte à passer à l'échelon suivant de formation ou à tenir un emploi correspondant à cette formation. Ces deux finalités possibles s'inscrivent dans la nature de ces cursus, généraux ou spécialisés.

Notons que l'accès à un cursus spécialisé est lui-même commandé par l'obtention d'un examen de sortie d'un cursus général. Dans notre pays, par tradition, l'État garantit la validité des diplômes et se réserve la « collation des grades ». Dans d'autres systèmes, c'est le jeu de l'offre et de la demande qui joue : le nombre limité de places à l'accès dans les différentes filières de formation conduit à choisir parmi les candidats ceux qui possèdent les diplômes de sortie de telle école plutôt que de telle autre, ou à instaurer un examen d'entrée auquel ne peuvent se présenter que ceux qui possèdent un diplôme déterminé. L'examen de sortie du cursus antérieur joue alors le rôle d'un premier tri. En France, le système des diplômes nationaux cède peu à peu devant la montée des exigences de sélection. Le baccalauréat est toujours exigé comme accès à l'université ou à l'entrée d'écoles spécialisées, mais il est de plus en plus doublé de concours d'entrée, la plupart du temps portant sur les mêmes contenus mais permettant une seconde validation et une sélection. La justification de ce système semble évidente : n'importe qui ne peut faire n'importe quoi et les employeurs ou le public doivent être garantis contre les incompétences coûteuses et dangereuses (REUCHLIN, M., 1968).

Cette évidence est mise en question dès qu'on y regarde de plus près.

En premier lieu, il y a rarement cohérence entre la preuve de compétence apportée par l'examen de sortie et les exigences de la formation ou de l'emploi qui suivent. C'est un sujet classique de plaisanterie de constater que l'État recrute ses fonctionnaires affectés à des travaux manuels sur la base de la réussite à une dictée. Ce fait grossier illustre une situation très générale. La capacité de traduire un texte latin autrefois, la réussite à une épreuve de mathématiques aujourd'hui ouvrent les portes à des formations et à des emplois divers où ni le latin, ni les mathématiques n'ont rien à faire. On justifie cette situation en parlant de culture générale, c'est-à-dire en affirmant comme allant de soi que ces capacités sont transférables et témoignent d'une « intelligence générale » capable de s'investir dans n'importe quelle activité. L'analyse scientifique des objectifs et les connaissances que l'on peut avoir sur le transfert montrent assez aujourd'hui le caractère hypothétique de ces affirmations (OLERON, G., 1964). On ne comprend pas comment l'aptitude à résoudre des problèmes formels de mathématiques peut renseigner sur la capacité d'observation, d'intuition ou de sociabilité requises chez un médecin généraliste, ou mieux encore sur l'habileté manuelle et le sang-froid nécessaires au chirurgien. Nous pourrions multiplier ces exemples. Il convient donc de s'interroger sur le maintien, contre vents et marées, de cette situation somme toute fonctionnellement anormale. C'est ici que les études sociologiques révèlent les aspects cachés du système.

Lorsqu'on étudie la mobilité sociale des classes caractérisées par le niveau de formation, d'emploi et de rémunération dans nos sociétés, on constate qu'elle est extrêmement restreinte et que le système scolaire joue un rôle de sélection sociale en prétendant jouer un rôle de sélection intellectuelle (BOUDON, R., 1973; BEAUDELLOT, C. - ESTABLET, R., 1971; BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., 1964). Les épreuves intellectuelles sur lesquelles sont jugés et triés les élèves au cours de leur formation générale, et ce à chaque palier d'orientation et même à chaque niveau annuel, véhiculent le style et l'idéologie de la classe dominante, ou plus précisément de la petite bourgeoisie à laquelle appartiennent les enseignants. La classique « culture générale » n'est au fond qu'un condensé de ces caractéristiques. Le langage joue ici un rôle déterminant (BERNSTEIN, B., 1975). La capacité intellectuelle abstraite propre aux mathématiques s'enracine dans une attitude ludique gratuite, elle-même caractéristique des classes sociales dégagées des préoccupations pratiques immédiates. Les examens jouent donc un rôle de conservation sociale et de maintien des privilèges des dominants, avant de permettre un fonctionnement satisfaisant de la division du travail social. C'est en cela que les examens sont contestés et même radicalement refusés par certains (LOBROT, M. 1968).

Il est clair que ce problème politique échappe au système scolaire lui-même. La sélection technique est une nécessité dans une société complexe. Ce qui en fausse la signification sociale est la structuration sociale elle-même, la hiérarchie des emplois et des rémunérations. La prise en considération d'examens plus adaptés à la sélection fonctionnelle que les formes actuelles suppose neutralisée la sur-détermination sociale qui les caractérise aujourd'hui, c'est-à-dire une transformation sociale corrélative. L'exemple des pays socialistes montre cependant que la reconstitution de classes dirigeantes introduit à nouveau, de façon quasi-fatale, cette sur-détermination. La division du travail exige finalement la hiérarchie des emplois, hiérarchie qui entraîne le développement de caractéristiques propres des sélectionnés et, par un glissement inconscient, la valorisation de ces caractéristiques pourtant inessentielles dans les examens. L'adéquation de l'instrument de sélection réclame donc une vigilance permanente et l'élucidation sans cesse reprise de ces mécanismes pervers (BOUDON, R., 1977).

3. L'ÉVALUATION FORMATIVE ET SES PROBLEMES

3.1. SA NATURE ET SES OBJECTIFS : L'évaluation sommative est un constat en vue d'un accès ultérieur à un cursus de formation ou à un emploi. L'évaluation formative fait partie intégrante de l'apprentissage au sein duquel elle introduit une régulation. C'est-à-dire

qu'elle a lieu en principe après chaque séance d'apprentissage, ou même au cours de l'apprentissage quand il s'agit d'une observation continue.

L'évaluation formative a deux destinataires : le professeur, qui s'en sert pour réguler son action sur l'apprenant : l'élève qui prend conscience par elle de ses succès et de ses échecs et qui peut en tirer profit pour améliorer ses performances.

3.2. EN RÉALITÉ, L'ÉVALUATION FORMATIVE NE S'EXERCE JAMAIS DANS UN PUR ESPACE TECHNIQUE. Elle est toujours plus ou moins teintée d'affectivité et retentit comme telle sur le goût de l'étude, l'estime de soi chez les élèves ou le jugement de valeur que le professeur porte sur ses disciples.

En ce qui concerne l'élève, il a été prouvé qu'une surnotation systématique a des effets globalement positifs sur les performances finales, alors qu'une sous notation systématique a des résultats négatifs (BRIED, Ch., 1957). La note est en effet un encouragement pour l'élève ou au contraire, lorsqu'elle est mauvaise et répétée, une raison de découragement. C'est la raison pour laquelle une notation « objective » par rapport aux exigences d'un programme n'est pas forcément une technique pédagogique valable. On préconise, en cours d'apprentissage, une notation ad-hoc, tenant compte du niveau d'entrée de l'élève dans la matière, ou encore tenant compte du niveau de la classe où l'enseignement est donné. On conseille également une « dédramatisation » de la notation en éliminant si possible les sources de comparaison entre condisciples et, par conséquent, les classements. Des études sociologiques ont pourtant montré combien il était difficile, voire illusoire, d'éliminer ces comparaisons entre condisciples et que, même là où l'enseignant se refusait aux classements, les élèves procédaient à des comparaisons de performances entre eux et s'auto-évaluaient en conséquence (MOLLO, S., 1969).

En ce qui concerne le professeur, la tentation est grande de bâtir ses évaluations formatives comme de mini-évaluations sommatives en considération de la seule matière et d'introduire systématiquement ou inconsciemment des classements entre élèves. Ainsi va naître une opinion définitive sur le bon ou le mauvais élève, opinion que l'usage des dossiers scolaires peut renforcer. Le dossier scolaire a un objectif noble qui est la transmission de classe en classe des renseignements jugés aptes à renseigner le nouveau professeur sur ses nouveaux élèves, en vue précisément d'ajuster sa pédagogie à leur niveau et à leur réalité psycho-sociologique. Mais le dossier scolaire joue souvent, au contraire, un rôle négatif en créant chez le professeur des attentes positives ou négatives à l'égard des élèves

nouveaux qui lui arrivent. Ainsi se crée ce qu'on a appelé l'« effet Pygmalion ». Il a été scientifiquement prouvé que l'attente positive ou négative du professeur, artificiellement créée à l'égard de deux groupes d'élèves équivalents, entraîne à terme des résultats supérieurs ou inférieurs conformes à l'attente (ROSENTHAL, R.A., et JACOBSON, L., 1971). Il a été également prouvé, ce qui est encore plus grave, que l'apparence physique de l'élève induit de telles attitudes a priori et que cette apparence physique ainsi repérée est en relation avec l'appartenance socio-professionnelle des « évalués ». On comprend mieux dès lors les constatations macroscopiques faites par les sociologues sur la nature sociale des examens. Le choix affectif qui accompagne de part en part l'apprentissage et qui crée, chez l'enseigné dynamisme ou découragement, chez l'enseignant attente positive ou négative, est marqué par des choix ou des rejets de « classes » (ZIMMERMANN, D.). D'une façon plus générale, cet aspect sociologique apparaît comme un résultat particulier du fonctionnement de la relation éducative avec tout le substrat psychanalytique qui la caractérise (POSTIC, M., 1979 et BONNIOL, J.J.; CAVERNI, J.P.; NOIZET, G. 1972).

3.3. L'AMÉLIORATION DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Les considérations qui précèdent montrent assez que l'amélioration de la notation formative passe d'abord par une prise de conscience chez le maître des dimensions affectives et sociales de la notation et par l'effort d'objectivation qui peut en résulter. Les orientations décrites à propos de l'évaluation sommative sont intégralement transposables ici et, en particulier, il n'y a pas d'évaluation formative satisfaisante sans une analyse systématique des objectifs pédagogiques dans les voies tracées par les taxonomies. Mais la prise en compte réelle de l'élève dans sa totalité exige que l'on aille plus loin. La seule analyse de la matière ne saurait suffire. Les conditions de l'apprentissage doivent être incluses dans les techniques d'évaluation, ce qui exige d'une part la prise en compte du niveau cognitif d'entrée dans la matière et, d'autre part, celle des attitudes affectives qui sous-tendent l'apprentissage scolaire.

En ce qui concerne *l'aspect cognitif de l'évaluation formative*, deux dimensions sont à explorer. Au niveau macroscopique du groupe-classe, l'évaluation formative doit permettre de situer les objectifs par rapport au niveau moyen de la classe et les individus par rapport à ce niveau de façon à permettre une adaptation de l'enseignement à ces niveaux collectifs ou individuels. Elle doit également tenir compte du moment de l'apprentissage, ce qui est exigible au milieu de la séquence étant nécessairement différent de ce qui l'est à la fin (DE LANDSHEERE, G., 1971). La prise en

compte de ces deux dimensions conduit à abandonner la notation traditionnelle sur 10 ou 20 et à introduire l'étude statistique des performances de la population enseignée. La notation sur 10 ou 20 situe les performances de l'élève par rapport à la norme (la perfection). Elle ne prend en compte la collectivité notée que par rapport à cette norme. Par ailleurs, du simple point de vue de la matière, l'espace fixe de notation conduit à un choix de questions testées qui ne permet pas la prise en compte totale de la matière telle qu'elle résulte d'une analyse taxonomique. C'est pourquoi il est préférable d'élargir l'espace de notation en cotant 0 ou 1 chaque réponse et en totalisant les scores obtenus, soit en totalité, soit en sous-ensembles par famille de questions. On obtient alors un résultat exploitable de façon diversifiée. D'une part au niveau de chaque question, il est possible d'obtenir un pourcentage de réussites et d'échecs qui permet de situer la difficulté des questions par rapport à la collectivité testée. On obtient ainsi un profil caractéristique de la difficulté relative de l'épreuve. D'autre part, il est possible de situer chaque élève particulier par rapport à cette collectivité, soit en établissant la courbe des réussites globales, ce qui permet de situer les individus par rapport à cette réussite, et non plus par rapport à la norme. - de là, la notation en catégories (A, B, C, D, E) qui découlent de l'étalonnage a posteriori des performances globales observées - soit, mieux encore, de repérer le profil de réussite particulier de tel ou tel élève aux différents items et de dégager des typologies de réussite et d'échec. L'épreuve ainsi disposée et analysée devient alors un véritable instrument d'observation des difficultés rencontrées, soit collectivement, soit individuellement, conduisant l'enseignant à s'interroger sur l'adéquation de son enseignement et à rechercher une pédagogie mieux adaptée ou différenciée (PERRENOUD, P.; ALLAL, L.; CARDINET, J. 1980).

· Mais pour qu'une telle technique puisse remplir pleinement le rôle qu'on peut en attendre, il convient que les questions posées de façon analytique prennent en compte, non seulement la matière analysée selon les règles de la taxonomie, mais également des éléments de caractère psychologique. La génétique de Piaget et les travaux de Brunner nous ont habitués à considérer l'existence de niveaux d'entrée dans une connaissance. Dans le domaine de la scolarité obligatoire, il est indispensable de s'interroger sur la manière dont un élève appréhende telle ou telle connaissance. L'analyse taxonomique nous renseigne sur les opérations intellectuelles possibles (connaissance verbale, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation) mais elle ne nous renseigne pas sur la manière dont les opérations intellectuelles fonctionnent (pensée concrète ou pensée hypothético-déductive formelle). Les questions posées dans l'épreuve d'évaluation cognitive doivent donc prendre en compte, non seulement les opérations possibles décrites dans les taxonomies, mais également le niveau intellectuel où se déploie cette activité.

C'est la condition d'une véritable évaluation formative dans le domaine cognitif entre 6 et 16 ans (LEGRAND, L.).

L'évaluation formative des attitudes et des comportements sociaux relève d'autres techniques que celles des épreuves écrites ou orales. Nous avons déjà souligné combien la prise en compte de ces performances était négligée dans l'évaluation sommative traditionnelle. Dans l'évaluation formative, elle a une importance fondamentale, non seulement parce que ces performances sont parmi les plus importantes dans les objectifs officiellement affichés, mais également parce qu'elles sont à la racine des réussites ou des échecs lorsqu'il s'agit d'attitudes et d'aptitudes relationnelles. La technique privilégiée est celle de l'observation continue. Mais cette observation ne saurait être profitable que si elle est techniquement préparée. L'observation par le professeur en action a été considérée par certains comme la solution (LEFEVRE, L., 1967). Faute d'une analyse suffisante des comportements attendus ou observables, cette technique s'est perdue dans les sables de la psychologie des facultés : les dossiers scolaires en usage portent encore la marque de ces généralités vagues : « capable d'attention, a une bonne mémoire, etc. ». Pour que cette technique devienne utile, il convenait au préalable de disposer de traits de comportement minutieusement décrits et produits par une recherche systématique. Les travaux achevés ou en cours sur ce point offrent désormais un arsenal plus efficace. Par exemple, en sciences, le professeur sera guidé par des énoncés tels que ceux-ci : « L'élève pose une question engageant une recherche possible ». « Est capable de mettre en doute ce qui est affirmé par un égal ». « Propose une organisation de la tâche pour résoudre le problème posé », etc. (ASTOLFI, J.-P. ; HOST, V., 1972).

De telles grilles comportementales peuvent être également complétées par des questionnaires soumis de loin en loin à l'élève sur la manière dont il perçoit l'enseignement qui lui est donné, sur ses intérêts, etc.

L'évaluation formative doit donc dépasser le stade élémentaire de l'interrogation écrite ou orale classique pour essayer de cerner les particularités de l'enseigné, et surtout ses attitudes face à l'enseignement, attitudes dont dépend le succès ou l'échec. Des techniques diverses sont utilisées : questionnaires ou interviews, Q. Sort, etc. (DE PERRETI, A., 1980).

Une évaluation formative ainsi conçue devient un instrument efficace pour l'ajustement de l'activité pédagogique aux différentes sortes d'élèves. C'est la voie obligée d'une pédagogie différenciée véritable.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL, L. - CARDINET, J. - PERRENOUD, P. 1979 : L'évaluation formative dans un enseignement différencié. *Bern, Peter Lang.*
- BEAUDELOT, C. et ESTABLET, R., 1971 : L'école capitaliste en France. *Paris, Maspero.*
- BERGER, G. et BRUNSWIC, E., 1976 : L'éducateur et l'approche systématique. *Paris, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O.*
- BENZECRI, J.-P., 1973 : L'analyse des données, T. II : L'analyse des correspondances. *Paris, Dunod.*
- BERNSTEIN, B., 1975 : Langage et classes sociales. *Paris, Éditions de Minuit.*
- BLOOM, B. et coll., 1969 : Taxonomie des objectifs pédagogiques. *Trad. Lavallée, Montréal, Éducation nouvelle.*
- BONNIOL, J.-J. - CAVERNI, J.-P. - NOIZET, G., 1972 : Pour un apprentissage de l'évaluation des tâches scolaires. *Cahiers de psychologie, 1972, 15, p. 93 - 104.*
- BOUDON, R., 1973 : L'inégalité des chances. *Paris, Colin.*
- BOUDON, R., 1977 : Effets pervers et ordre social. *Paris, P.U.F.*
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., 1964 : Les héritiers. *Paris, Éditions de Minuit.*
- BRIED, C., 1957 : Une nouvelle méthode d'investigation de la sensibilité à l'échec et au succès. *Le Travail humain, Paris.*
- CHERKAOUI, M. 1979 : Les paradoxes de la réussite scolaire. *Paris, P.U.F.*
- CONSEIL DE L'EUROPE, 1975 : Évaluation des projets pilotes de réformes scolaires. *Bulletin d'information N° 1, Strasbourg.*
- D'HAINAUT, L., 1977 : Des fins aux objectifs de l'éducation. *Bruxelles - Paris, Nathan - Labor.*
- DE LANDSHEERE, G., 1964 : Introduction à la recherche pédagogique. *Paris, Colin.*
- DE LANDSHEERE, G., 1971 : Évaluation continue et examens. *Bruxelles - Paris, Nathan - Labor.*

Par la même occasion, ces techniques permettent également une transformation de l'évaluation sommative qui, de ponctuelle, peut devenir permanente ou continue. Mais c'est là la condition sine-qua-non de validité d'un tel type d'évaluation. Trop souvent, l'évaluation continue se borne à multiplier les évaluations sommatives classiques, ce qui renforce encore le caractère sélectif de l'enseignement.

3.4. HÉTÉRO ET AUTO - ÉVALUATION

Le caractère commun de telles évaluations formatives, même améliorées, demeure la situation relationnelle maître - élève. Dans tous les cas décrits, il s'agit toujours de prises d'information du professeur en vue d'ajuster son action pédagogique. L'élève reste extérieur à ces prises de décision et les subit. C'est pourquoi l'efficacité de cette régulation risque d'être minorée, voire même neutralisée, quand l'aspect affectif de la relation l'emporte sur l'aspect cognitif. Une des conditions d'un apprentissage véritable est l'autonomie de l'apprenant et la prise en compte personnelle des régulations que l'évaluation peut introduire. Or, cette prise en compte ne peut être effective que lorsque l'information correspond à un besoin spontanément vécu au cours de l'apprentissage. On retrouve ici le facteur affectif que nous avons décrit plus haut. L'attitude du professeur a une importance considérable en ce domaine, mais on peut aller plus loin encore. Avec des adultes, a fortiori des adolescents, le jugement public du maître apparaît forcément paralysant. C'est pourquoi l'évaluation formative peut être disposée de telle sorte que l'apprenant soit en contact direct avec l'épreuve sans la médiation du professeur et, a fortiori, la présence du groupe. C'est le principe de l'enseignement programmé qui peut prendre des formes plus ou moins sophistiquées. L'essentiel est la mise à disposition de l'élève des réponses exactes qu'il peut consulter après l'effort de résolution. Les machines à enseigner et les ordinateurs sont ici d'un secours évident. Dans une telle situation d'évaluation, le professeur prépare le matériel mais s'efface au moment de son usage. Il n'intervient plus de façon directive, mais « en ressources », comme régulateur. Il va de soi que le matériel préparé doit l'être en tenant compte des apports scientifiques que nous avons décrits. Mais, dans ce cas, le professeur doit expliquer l'économie du programme et définir clairement les objectifs proposés. L'assentiment de l'apprenant est à ce prix. Un enseignement programmé classique, conduisant l'élève dans un tunnel obscur par des cheminements dont il n'est pas maître et dont l'économie lui échappe est aux antipodes d'une auto-évaluation (DOMINICE, P., 1979).

Louis LÉGRAND

- DE LANDSHEERE, G. et BAYER, E., 1974 : Comment les maîtres enseignent. *Bruxelles, Ministère Belge de l'éducation, et 1980, Nathan - Labor.*
- DE LANDSHEERE, G. et V., 1975 : Définir les objectifs de l'éducation. *Paris, P.U.F.*
- DOMINICE, P., 1979 : La formation, enjeu de l'évaluation. *Bern, Peter Lang.*
- DE PERETTI, A. 1980 : Recueil de processus et d'instruments d'évaluation formative. *Paris, C.N.D.P.*
- FLANDERS, N.-A., 1966 : Interaction analysis in the classroom. *Ann Arbor, University of Michigan.*
- GALTON, M.-J., 1978 : A collection of classroom observation systems. *British Mirrors, University of Leicester.*
- GUILFORD, J., 1967 : The nature of human intelligence. *New-York, Mc Graw - Hill.*
- ISEMBERT - JAMATI, V., 1977 : La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire. *Paris, C.N.R.S. (Actions thématiques programmées N° 14).*
- JOHNSON, M.C., 1971 : Educational uses of the computer. *Chicago, Rand, Mc Nally and Co.*
- LEGRAND, L., 1970 : Les épreuves normalisées comme régulateurs pédagogiques. *Paris, L'orientation scolaire et professionnelle, I.N.E.T.O.P., p. 39 - 50.*
- LEGRAND, L., 1975 : Le comportement des enseignants comme variable de l'évaluation des projets pilotes de réformes scolaires. *Strasbourg, Conseil de l'Europe, Bulletin d'information N° 1.*
- LEGRAND, L., 1977 : Pour une politique démocratique de l'éducation. *Paris, P.U.F.*
- LEFEVRE, L., 1967 : Le maître, observateur et acteur. *Paris, Éditions sociales françaises.*
- LEVY, A., 1977 : The nature of curriculum evaluation, in *Handbook of curriculum evaluation, p. 3 - 33, Paris, U.N.E.S.C.O.*
- LÖBROT, M., 1968 : Une doctrine contre les examens, in *Pourquoi des examens ?, Paris, Éditions rationalistes.*

- MIALARET, G., 1976 : Les sciences de l'éducation. *Paris, P.U.F.*
- MOLLO, S., 1969 : L'école dans la société. *Paris, Dunod.*
- MORRISON, A. et Mc INTYRE, D., 1969 : Profession, enseignant. *Paris, A. Colin (Traduction, Monique Linard).*
- NOIZET, G., et CAVERNI, J.-P., 1978 : Psychologie de l'évaluation scolaire. *Paris, P.U.F.*
- OLERON, G., 1964 : Le transfert, in *Traité de psychologie expérimentale de P. Fraïsse et J. Piaget, Vol. IV, Paris, P.U.F.*
- PIERON, H., 1963 : Examens et docimologie. *Paris, P.U.F.*
- PLANTE, J.-L., STACY, C. et WILLIAM, P.O., 1974 : L'enseignement individualisé par ordinateur. *Ottawa, Lemac.*
- POSTIC, M., 1977 : Observation et formation des enseignants. *Paris, P.U.F.*
- POSTIC, M., 1979 : La relation éducative. *Paris, P.U.F.*
- POSTEETWAITE, N., 1977 : Determination of general educational aims and specification of major objectives, in *Handbook of curriculum evaluation, Paris, U.N.E.S.C.O.*
- POURTOIS, J.-P., 1979 : Comment les mères enseignent à leurs enfants, *Paris, P.U.F.*
- REUHLIN, M., 1968 : Les examens : problèmes vrais et solutions fausses, in *Pourquoi des examens ?, Paris, Éditions rationalistes.*
- REUHLIN, M. et BACHER, F., 1969 : La normalisation de la notation. *B.I.N.O.P. N° 25, p. 75 - 90, Paris.*
- ROSENTHAL, R.-A. et JACOBSON, L., 1971 : Pygmalion à l'école. *(Traduction française), Paris, Casterman.*
- SCRIVEN, M., 1967 : The methodology of evaluation, in *Perspectives of curriculum evaluation, Staker R., Chicago, Rand, Mc Nally.*
- SIMON, J., 1972 : La pédagogie expérimentale. *Toulouse, Privat.*
- SOTO, M.-L., 1977 : Teachers, parents and community as data sources, in *Handbook for curriculum evaluation, U.N.E.S.C.O., Paris.*
- VALETTE, R. et DISICK, R., 1972 : Modern language performance objectives and individualization. *New-York, Harcourt.*

PÉDAGOGIE ET ÉVALUATION DIFFÉRENCIÉES

Nous avons mené à l'Institut National de Recherche Pédagogique une recherche différenciée dans les classes de quatrième et de troisième, concernant l'apprentissage de la langue anglaise. Nous avons été amenés à faire des propositions d'évaluation très différentes du système de notation actuellement en vigueur. Propositions qui sont expérimentées, dans un certain nombre de classes, par des professeurs d'anglais.

I — CE QUI NOUS A AMENÉ A UNE RÉFLEXION SUR UN NOUVEAU MODE D'ÉVALUATION

De plus en plus, dans les classes du premier cycle des collèges, le professeur se trouve en présence d'un groupe classe comprenant 25 élèves environ, réunis là par suite de circonstances qui lui échappent, pour des raisons fort différentes, ne tenant pas compte du niveau atteint par l'élève dans une discipline spécifique, mais d'un niveau moyen déterminé sans critères bien précis correspondant à ce groupe classe. Sa tâche est de leur enseigner la langue anglaise et de faire en sorte que tous progressent, s'intéressent et acquièrent des connaissances et des savoir-faire.

Cette classe est composée d'adolescents qui, à l'entrée en classe de quatrième, arrivent de classes de cinquième différentes, qui sont d'âges différents, ont des comportements et des aptitudes différents, ont très souvent des connaissances et des savoir-faire hétérogènes. Tous ces élèves forment un groupe et c'est ce groupe qu'il faut faire progresser.

Est-il possible à tous ces adolescents de progresser au même rythme, d'accomplir les mêmes tâches, d'acquérir en même temps la même chose ? Sans aucun doute non. Par contre, nous pensons qu'il est possible de les faire tous progresser, de leur faire accomplir des tâches qui pourront être en partie les mêmes ou qui seront différentes. Il est bien vain de tenter de faire acquérir des connaissances de plus en plus complexes si les bases qui permettent ces acquisitions ne sont pas maîtrisées.

Certains élèves n'ont pas appris valablement un certain nombre de structures lexicales et grammaticales élémentaires. Il faudra s'attacher à les leur faire acquérir. S'ils ne les connaissent pas, ils ne pourront s'en servir et auront les plus grandes difficultés à comprendre et à s'exprimer. D'autres ont acquis ces structures mais éprouvent des difficultés à les utiliser lorsqu'ils ne sont pas guidés. Ils ont besoin d'un entraînement spécifique qui va les amener à une certaine autonomie.

D'autres, enfin, commencent déjà à savoir « se débrouiller » avec ce qu'ils ont appris, ont acquis une certaine autonomie qui les amène à être capables de comprendre certains documents et à exprimer ce qu'ils ont à transmettre à autrui.

Notre premier souci a été de faire une sorte de constat, de bilan de ce que tout élève, à l'entrée en quatrième, est capable de faire, ce qu'il a acquis. Autrement dit, ce ne sont pas les lacunes qui nous intéressent en premier lieu, mais ce qu'il sait. L'objectif recherché est donc le bilan positif. Tout acquis, si maigre soit-il, doit être pris en compte. L'élève, à l'entrée en quatrième, a suivi deux années d'études en anglais. Il y a un programme qu'il est censé avoir acquis. Que sait-il ? Quels objectifs a-t-il atteints ? De quoi est-il capable ?

C'est pourquoi notre bilan porte sur les points suivants : les connaissances grammaticales, le domaine de la compréhension de documents écrits (lecture), le domaine de la compréhension de documents oraux (l'écoute), l'expression écrite. Nous avons volontairement laissé de côté l'expression orale, qui implique une évaluation individuelle et exige beaucoup de temps. Nous ne la négligeons pas, nous cherchons des moyens pour la traiter valablement.

C'est en effet à partir de ce bilan individuel que le professeur va pouvoir établir une ou des progressions, définir des objectifs à atteindre, adapter sa démarche pédagogique aux besoins spécifiques des élèves. Il va se trouver devant un éventail assez large, c'est vrai ; cependant, des tendances vont se dégager, des regroupements vont se dessiner. Cela va aussi lui permettre de découvrir ce qu'il peut attendre des élèves : c'est un point essentiel, si l'on veut amener l'élève à progresser. A quoi sert-il de lui demander à longueur d'année d'accomplir certaines tâches, puisque l'on sait que son niveau de connaissances ne lui permet pas de les accomplir ? L'élève d'ailleurs le sait, car il n'est jamais dupe. Il est découragé à l'avance. La pédagogie différenciée se veut avant tout pédagogie de l'encouragement (1).

A partir de ce bilan, il a été possible de dégager des niveaux que nous avons appelés A - B - C - D. Selon la physionomie générale, ces niveaux sont au nombre de trois par classe, ce qui est suffisant. Dans la presque totalité des cas, les élèves ne se trouvent pas au même niveau dans tous les domaines définis. Certains peuvent avoir atteint une capacité à comprendre un document écrit plus élevée que celle atteinte dans le domaine de la compréhension du document oral, ou qu'en expression écrite.

(1) Cf. Publication I.N.R.P. - Pédagogie différenciée 4^è - 3^è anglais, 1982 - Publiée par le C.R.D.P. de Clermont-Ferrand.

Cette différenciation va se traduire pour l'élève par des exigences différentes selon le niveau où il se trouve, par des tâches parfois différentes, ou par des tâches identiques, mais avec des aides qui vont lui permettre de mener à bien le travail qui lui est demandé. De cette façon, l'élève se trouve en présence d'une tâche qui est à sa mesure. Il le sait. Il fait donc l'effort, puisque celui-ci ne lui apparaît pas inutile et hors de portée.

II – L'ÉVALUATION - PROGRES

Ainsi donc, chaque élève reçoit une tâche à accomplir correspondant à ses possibilités. S'il s'agit d'exigences différenciées, cela se traduit, surtout dans le domaine de l'expression écrite par exemple, par la prise en compte d'une richesse de vocabulaire plus ou moins étendue, d'une diversification plus ou moins grande dans l'utilisation de structures grammaticales, de la capacité à manier les mots de liaison et à produire un paragraphe avec des phrases complexes, alors qu'on se contentera de phrases simples et juxtaposées pour certains élèves.

S'il s'agit de tâches différentes, cela peut se traduire par des exercices différents. L'exercice au niveau C peut être un exercice lacunaire (emploi de prépositions, de formes verbales, etc...); au niveau B, un exercice à partir d'un document iconographique qui laisse une part d'initiative à l'élève quant au choix du lexique si la structure est imposée, ou le choix de la structure si le lexique est imposé. L'exercice au niveau A laissera l'initiative à l'élève quant au choix à faire, dans la situation proposée, du lexique et des structures adéquates. Il devient autonome.

S'il s'agit de tâches identiques, l'aide apportée à l'accomplissement de cette tâche variera en importance (quantité et qualité) selon le niveau où l'élève se situe. L'aide n'est jamais une réponse, mais permet de réaliser ce que l'on demande. Ainsi, dans le domaine de la compréhension, on apportera une aide plus ou moins lourde, prenant des formes diverses : aide lexicale, aide iconographique, recherche d'informations plus ou moins importantes, etc...

C'est alors que s'est posé le problème de l'évaluation. Nous sommes là typiquement dans des situations d'entraînement. Mais l'élève a besoin de savoir où il en est. Il s'est avéré impossible d'envisager une évaluation commune, puisque les conditions de l'accomplissement de la tâche ou les exigences sont différentes. La tâche est conditionnée par le niveau de départ de l'élève. Elle correspond à ses compétences. Il sait que ce qu'on lui demande correspond à ce qu'il est capable d'accomplir; dans ce cadre, il est *évalué par rapport à lui-même*. Il se trouve en position de réussite. La réussite

l'encouragement, détermine ses efforts qui seront sanctionnés positivement. Puisque cette évaluation est intégrée au processus d'apprentissage et d'entraînement, nous avons proposé de l'appeler *évaluation-progrès*.

Dans ce cadre, le processus que nous avons mis en place est le suivant :

- 1 - Détermination avec l'élève, après concertation, du niveau auquel il se situe. Très rapidement, l'élève sait où se situer personnellement, évalue ses progrès et prend en charge son apprentissage.
- 2 - Contrat d'apprentissage. Il est décidé que tout élève ayant obtenu 4 fois de suite un résultat se situant au-delà de 70 % de pourcentage de réussite (soit au-dessus d'une note chiffrée 15) doit obligatoirement passer au niveau supérieur. Ce passage est lui aussi déterminé par l'élève lui-même.
- 3 - « Négociation » (1) avec les élèves avant l'accomplissement de la tâche, des exigences, des critères retenus, etc... L'élève sait, avant de commencer l'exercice, ce qu'on attend de lui et comment il sera évalué.

Pour que tout ceci soit possible, une première obligation incombe au professeur : la clarté, la précision du libellé de la tâche à accomplir. Pour que la « négociation » soit possible, le libellé de la tâche ne doit comporter aucune ambiguïté. Le but est de découvrir ce que l'élève a appris, maîtrisé, ce dont il est capable. Peu à peu se dégage un profil de ses progrès, de ses capacités. C'est en quelque sorte une évaluation continue.

Il est facile de visualiser par un graphique les résultats de cette évaluation. Après plusieurs tentatives, nous avons retenu de proposer à chaque élève une fiche évaluation-progrès qu'il colle dans son cahier et sur laquelle il indique lui-même les résultats qu'il obtient au cours des semaines et des mois. Cette fiche est sous sa responsabilité. C'est lui qui trace le graphique correspondant à ses résultats.

Sous quelle forme cette fiche va-t-elle se présenter et que va-t-elle contenir ?

Tout d'abord, nous avons décidé de maintenir les quatre domaines d'évaluation : compréhension du document oral et compréhension du document écrit, expression orale et expression écrite. Il fallait bien montrer à l'élève que, dans ce système, tout est pris en compte et que les quatre domaines ont une importance égale.

(1) Nous entendons par « négociation » une discussion avec les élèves sur les objectifs proposés, sur la façon dont ils sont évalués.

Ceci nous est apparu essentiel pour encourager surtout les élèves en difficulté. Très souvent, le niveau en compréhension est supérieur au niveau en expression. Ceci ne veut pas dire que toutes les activités menées en classe ne se situeront que dans un seul domaine. Tout travail en compréhension débouche sur un travail en expression, sur un échange verbal, opinion, jugement... ou sur un travail écrit.

Ensuite, nous avons décidé de disposer les niveaux les uns au-dessus des autres, le niveau le plus bas - C - se trouvant dans la partie inférieure de la fiche, le niveau le plus fort - A - dans la partie supérieure.

EVALUATION PROGRES

	Compréhension du document oral	Compréhension du document écrit	Expression orale	Expression écrite
A				
B				
C				

L'élève trace petit à petit le graphique correspondant à ses résultats:

Supposons un élève se situant au départ au niveau C en compréhension du document oral. Les premiers résultats sont médiocres. Il progresse plus ou moins régulièrement et, après un trimestre d'efforts, arrive à se stabiliser avec des résultats très positifs, se situant au-dessus de la barre des 70 %. Il va donc passer au niveau supérieur B. Les premiers résultats ne se situent, en toute vraisemblance, pas au même niveau de réussite. Il est pourtant en progrès. C'est pourquoi ce graphique va se situer au-dessus du premier. Même si, pendant un certain temps, il obtient des résultats se situant autour de 40 % de réussite, il est en progrès par rapport aux 70 % du niveau inférieur. Cela se lit sur la fiche d'évaluation. Si nous transformons les pourcentages de réussite en notes chiffrées de 0 à 20, nous aurons par exemple :

C 8 - C 10 - C 9 - C 14 - C 9 - C 13 - C 12 - C 15 ...
 puis B 8 - B 9 - B 10 etc ...

Nous n'avons rencontré aucune difficulté à mettre en place ce système de fiche d'évaluation-progrès auprès des élèves. Ils ont tout de suite saisi son intérêt, se sont sentis responsables de leurs progrès. Lorsqu'on leur demande leur opinion, ils répondent qu'ils voient leurs progrès, comprennent le pourquoi de tel résultat et, par conséquent, l'acceptent facilement; et qu'ils peuvent décider ce sur quoi il leur faut porter leur effort. Bien sûr, tous ne progressent pas au même rythme. Leur progression est fonction de l'effort qu'ils consentent à fournir, mais ils en ont conscience et savent qu'ils sont responsables de la qualité de leur apprentissage.

Les professeurs qui ont mis en place un tel système ont expliqué aux parents, lors des réunions d'information en début de trimestre, la façon dont leurs enfants allaient être évalués et comment ils pourraient suivre les progrès de ceux-ci. Là non plus, nous n'avons rencontré aucune difficulté. Les parents se sont montrés favorables, dans la mesure où ils avaient la possibilité de comprendre la signification de tel ou tel résultat, c'est-à-dire à quoi il correspondait. Tel résultat à tel niveau indique ce dont l'élève est capable, cela veut dire précisément telle ou telle chose : acquis - autonomie - réussite, mais avec de l'aide - capacité d'élaborer des phrases simples et correctes, mais pas encore d'élaborer un paragraphe, etc...

C'est avec l'administration des collèges que nous avons rencontré le plus de difficultés. Ne pas avoir des résultats comparables d'élève à élève semble ne pas encore être admis. Un groupe-classe est un groupe. Nous avons obtenu dans la plupart des cas, lors de la transcription sur le bulletin de liaison mensuel avec les parents, de faire précéder la note chiffrée de la lettre correspondant au niveau où l'élève se situe.

Nous sommes très conscients que là se trouve une difficulté et qu'évaluer un élève par rapport à lui-même n'est pas suffisant. C'est pourquoi nous avons proposé un second volet à cette évaluation-progrès, que nous avons appelé *évaluation-classe*.

III - ÉVALUATION EN POURCENTAGE OU NOTATION DE 0 A 20

Avant d'expliquer ce que nous entendons par évaluation-classe, il semble opportun d'aborder le problème de la façon d'évaluer : pourcentage de réussite ou notation de 0 à 20.

Notre attention a été attirée sur la signification de la note chiffrée et sur son interprétation. Le système en vigueur demande au professeur de noter le travail accompli de 0 à 20. Très souvent,

on lui demande une note globale du travail de l'élève. Nous nous sommes interrogés sur la signification de cette note globale. Elle est obtenue en additionnant une série de résultats obtenus au cours d'un trimestre. Ces résultats chiffrés ont très rarement un lien entre eux et se situent dans des domaines fort différents. Ainsi, en anglais, on additionne par exemple un 17/20 correspondant à la récitation d'une leçon avec un 12/20 obtenu dans un exercice de grammaire (application d'une règle de grammaire), avec un 7/20 obtenu dans un exercice d'expression écrite (rédaction d'un paragraphe) et un 9/20 à un exercice de réponses orales à des questions posées sur un texte. On obtient 11,25. Que signifie cette note ? Peut-on en déduire ce dont l'élève est capable ? Elle est interprétée généralement comme « au-dessus de la moyenne ». Que peut vouloir dire « au-dessus de la moyenne » lorsqu'il s'agit d'une note en anglais ? Peut-on en déduire que cet élève est capable de s'exprimer avec une certaine aisance, qu'il est capable de comprendre un document écrit, qu'il est capable d'écouter un document oral et de dégager les informations qu'il contient ? Nous ne le pensons pas. C'est la raison pour laquelle, en plus du souci de valoriser les élèves, les professeurs ont cherché un moyen de donner une vraie signification à la note obtenue et de différencier les domaines dans le cadre d'une évaluation.

D'autre part, nous avons pris conscience que cette notion de moyenne faussait en quelque sorte l'analyse du résultat obtenu. Au-dessus de la moyenne, le résultat est positif, en-dessous il est négatif. Il est positif par rapport à quoi ? A un niveau de capacité ? Le résultat positif signifie que l'élève est capable de ... Nous avons vu qu'il n'en est rien. Une notation de 0 à 20 peut se justifier si on se réfère non plus à la note moyenne 10, mais à l'éventail des points entre 0 et 20. Au départ, la note est 0; elle augmente de tant de points selon le nombre de réponses justes. Elle prend alors une valeur positive, 7/20 signifiant que l'élève a réussi 1/3 de l'exercice proposé, ce 1/3 ayant une signification précise correspondant à un niveau de compétence. Il est difficile d'amener les usagers à considérer autrement un système qu'ils ont l'habitude d'interpréter de telle ou telle façon. Un 7/20 reste pour eux un résultat négatif, même si on supprime la référence à la moyenne 10.

Les collègues qui ont expérimenté notre système d'évaluation se sont heurtés à l'impossibilité pour les élèves de ne plus comparer le résultat à cette fameuse moyenne 10. Dans le cadre d'une évaluation qui se veut positive, nous ayons échoué.

Que peut vouloir dire « j'ai la moyenne en compréhension du document écrit » ? Est-ce à dire que la première moitié du texte a été comprise, ou la seconde ? la moitié des informations contenues ?

la moitié du message ? Pour éviter cette référence à la moyenne, nous avons tenté d'utiliser la notion de pourcentage de réussite, en accordant à ce pourcentage une valeur précise, si bien que pour l'élève il prenait une véritable signification. Ainsi, un exercice de compréhension d'un texte (lecture) comporte plusieurs parties, et à chaque partie un poids en pourcentage est déterminé. Par exemple : compréhension globale, idées essentielles - 40 %. Compréhension de certains détails significatifs - 30 %. Compréhension de l'implicite - 30 %. Ces pourcentages varient selon le document et c'est à ce niveau qu'intervient ce que nous avons appelé « la négociation » avec l'élève.

Ceci nous a permis également de définir des exigences minimales, c'est-à-dire de définir le minimum de réponses justes pour que l'évaluation ait une signification. Que signifie, dans un exercice ayant pour objectif de vérifier la connaissance de telle structure grammaticale, une seule réponse satisfaisante ? Nous indiquons aux élèves, avant l'exercice, le minimum de réponses justes indispensables pour être prises en compte ; par exemple, dans un exercice comportant 9 items, nous estimons qu'il faut un minimum de 3 réponses pour pouvoir faire une évaluation. Supposons que cet exercice représente 30 % de l'ensemble, on décide que 9 réponses justes équivalent à 30 %, réussite totale, 8 et 7 réponses à 25 %, 6 réponses à 20 %, 5 réponses à 15 %, 4 réponses à 10 %, 3 réponses à 5 % et moins de 3, 0 %.

Ce système, contrairement à ce que l'on imagine, est très bien accepté des élèves, à condition qu'ils soient prévenus à l'avance. C'est encore le but de la « négociation ». Nous avons observé que les élèves ne répondaient plus au hasard, mais faisaient l'effort de rechercher la réponse juste.

Ajoutons que, pour éviter des difficultés avec l'administration et garder une certaine cohérence avec le système en vigueur dans les collèges, nous transformons le pourcentage de réussite en une note chiffrée. Nous avons eu l'agréable surprise de constater que les élèves cessaient de faire référence à la notion de moyenne et s'efforçaient d'obtenir un pourcentage de réussite le plus élevé possible.

IV - L'ÉVALUATION - CLASSE

Comme nous le disions à la fin de la deuxième partie, nous proposons parallèlement à une évaluation-progrès, qui permet à l'élève de se situer par rapport à lui-même, l'évaluation-classe qui permet à l'élève de se situer par rapport à une tâche précise, correspondant à un objectif, commune à tous et accomplie dans des conditions identiques, donc comparables.

Dans ce cadre, les tâches à accomplir dépendent d'une progression définie par rapport au contenu (programme de la division-classe où se trouve l'élève), établie en fonction d'objectifs précis (connaissances et savoir-faire). Le but recherché est donc de permettre à l'élève de se situer par rapport aux exigences correspondant à un niveau de compétence après un certain nombre d'heures d'apprentissage (environ 190 heures à la fin de la 6^e et de la 5^e et 95 heures par année supplémentaire), de se mesurer à ses camarades de classe.

Il s'agit donc d'apporter un complément d'informations par rapport à l'évaluation-progrès. Elle permet de faire le point. Elle ne se situe pas au même niveau et ne mesure pas la même chose.

De quelle manière doit-elle être conçue ? Pour que cette évaluation garde un aspect positif, et pour permettre à chaque élève de donner sa pleine mesure, une nécessité s'impose : une gradation dans la difficulté de la tâche. Les exercices proposés vont donc du simple au complexe, permettant aux plus rapides et aux plus avancés d'accomplir la tâche dans son intégralité ; aux plus lents d'accomplir une tâche moins longue, mais significative. Cette façon de procéder permet la prise en compte de résultats positifs et l'évaluation d'un niveau de performance.

Nous avons expliqué dans le chapitre précédent notre souci d'échapper à la notion de moyenne et nos conclusions en matière d'évaluation en pourcentage. Après une longue réflexion et beaucoup de tâtonnements, notre conviction qu'il fallait abandonner la notation de 0 à 20 nous a amenés à envisager cette évaluation-classe d'une façon totalement différente. A notre avis, une évaluation doit être positive, c'est-à-dire permettre à l'élève de constater où il en est (can do's), de prendre confiance en lui et, par là même, de progresser. C'est ainsi que nous en sommes arrivés à la notion de paliers à franchir pour atteindre l'objectif proposé (acquisition de connaissances, savoir-faire). Nous avons retenu 3 paliers. Le palier-seuil, le palier-crédit et le palier-maîtrise.

Le *palier-seuil* est le premier, le plus bas dans la hiérarchie. C'est le minimum nécessaire pour aller de l'avant, acquérir d'autres connaissances, développer le peu, le « petit peu » dont on est capable. Cela permet de prendre en compte toute réponse correspondant à un acte de bonne volonté, à un effort, de valoriser celui-ci et de supprimer l'aspect négatif que peut prendre une évaluation.

Nous avons appelé le palier suivant le *palier-crédit*. L'élève commence à posséder un certain nombre de connaissances. Celles-ci sont plus nombreuses, plus solides, plus diversifiées. Il est capable, non seulement de les reconnaître et de les utiliser dans un contexte

contraignant (par exemple un exercice lacunaire avec une seule possibilité de réponse, dans lequel il doit mettre le verbe proposé à la forme et au temps voulu), mais il commence à pouvoir élaborer quelques phrases simples sans être guidé, à comprendre les points, les idées, les informations essentiels contenus dans un texte à lire ou à écouter. Ses progrès sont sensibles. Il n'est pas encore totalement autonome, a besoin de quelques béquilles. Il est sur la bonne voie. On lui accorde un crédit. Il hésite, il commet des erreurs, certes, mais ses acquis sont plus solides. Il est en situation de pseudo-communication.

Notre troisième palier est le *palier-maîtrise*. L'élève est maintenant capable de mobiliser ses connaissances, de s'adapter à une situation de communication, de réagir à un interlocuteur, d'exprimer ce qu'il veut. Il est autonome et maîtrise ce qu'il a appris et qui correspond au contenu enseigné.

Ces trois paliers sont définis pour chaque division-classe et le niveau qu'ils recouvrent est différent d'une année sur l'autre. Le palier-seuil cinquième est évidemment différent du palier-seuil troisième et seconde.

Nous avons conçu une grille d'évaluation-classe, sur laquelle les trois paliers sont indiqués dans chacun des domaines définis (compréhension du document oral, compréhension du document écrit, expression orale, expression écrite). Comme pour la grille évaluation-progrès, l'élève trace lui-même le graphique de ses résultats et perçoit ainsi où il en est et le chemin qui lui reste à parcourir pour atteindre le niveau requis. Afin d'éviter l'impression d'arbitraire dans l'évaluation des résultats et dans la sanction de la tâche, nous estimons qu'il est nécessaire d'associer l'élève le plus étroitement possible à l'estimation du niveau à atteindre. C'est ainsi qu'avant tout exercice évaluation-classe, une « négociation » s'instaure avec la classe : définition des exigences, établissement des pourcentages de réussite pour chacun des paliers. L'élève sait avec précision ce qu'on attend de lui, ce qu'il doit accomplir pour atteindre tel palier. Il a participé à la décision, l'a acceptée avec ses camarades. Il est intégré, non seulement à l'acte d'évaluation, mais aussi à l'acte d'apprentissage. Il sait donc ce que signifie tel résultat obtenu. Il est en mesure également de l'expliquer à ses parents.

Comment se présente cette grille et que va-t-elle contenir ? Comme la grille évaluation-progrès, elle comporte quatre volets. Les paliers sont représentés très clairement. L'élève peut se situer en-dessous du palier-seuil. En effet, il doit avoir obtenu un certain pourcentage de réussite pour atteindre ce palier. Il peut atteindre le palier-maîtrise, mais la fiche va lui indiquer qu'il a encore à progresser, à acquérir d'autres connaissances, que tout n'est pas gagné.

La maîtrise correspond à ce qu'on peut attendre de lui étant donné le programme à couvrir et le genre de texte qu'il est invité à comprendre. Au-delà de la ligne maîtrise, il reste des échelons à franchir. Chaque fois qu'un exercice est fait, il indique les résultats obtenus et sa courbe de progression apparaît sur la grille.

Prenons un exemple précis. Avant de proposer la suite d'exercices, la décision est prise en commun : tel pourcentage pour le seuil, tel pourcentage pour le crédit, 95 à 100 % pour la maîtrise. Le poids en pourcentage dépend de la nature de la tâche, de l'importance de telle ou telle partie, de la forme de l'exercice proposé, de la difficulté, de l'objectif proposé.

Supposons une classe de troisième. Trois exercices sont proposés, correspondant à divers stades d'apprentissage. Il a été décidé que le palier seuil est atteint lorsque le pourcentage de réussite est de 30 %, étant donné le travail et l'entraînement accomplis, que le palier crédit est atteint lorsque le pourcentage de réussite est de 60 % (1), que le palier maîtrise est atteint lorsque le pourcentage de réussite est de 95 à 100 %.

(1) Éviter de mettre le pourcentage à 50 %, afin d'éviter toute référence à la fameuse notion de moyenne.

ÉVALUATION CLASSE

	Compréhension du document oral	Compréhension du document écrit	Expression orale	Expression écrite
Palier maîtrise	x Élève D			
Palier crédit	x Élève C			
Palier seuil	x Élève A			

L'élève A atteint 30 %. Il se situe au palier seuil.

L'élève B atteint 40 %. Il se situe un peu au-dessous du milieu du parcours, entre le seuil et le crédit.

L'élève C atteint 65%. Il se situe un peu au-dessus du palier crédit.

L'élève D atteint 95 %. Il se situe juste en-dessous du palier maîtrise.

Pour faciliter la lecture et dégager si progrès il y a, on peut imaginer une couleur ou un tracé différents par trimestre. L'interprétation du graphique est très simple et significative : niveau de capacités atteint selon les domaines et aussi progression des résultats obtenus ou régression.

Pour le passage dans la classe supérieure et l'appréciation du niveau, la grille-classe est prise en compte. En cas de résultats tangents ne dépassant pas le palier-crédit par exemple, il est possible de se reporter à la grille-progrès et tenir compte du travail et des progrès réalisés pendant l'année scolaire. Dans le cas de la délivrance d'un diplôme, par exemple le brevet des collèges, seule la grille-classe est prise en compte, puisqu'il s'agit d'apprécier le niveau atteint.

Après expérimentation dans un certain nombre de collèges, nous pouvons commencer à tirer un certain nombre de conclusions. Il faut reconnaître que ce mode d'évaluation apparaît à première vue bien complexe. Cette complexité n'est qu'apparente. L'évaluation-progrès, d'une part, et l'évaluation-classe, d'autre part, sont deux volets complémentaires; ils correspondent à des étapes de l'apprentissage et se situent à des moments différents. A aucun moment, les élèves n'ont confondu les résultats obtenus; il n'y a pour eux aucune ambiguïté. Ils savent pertinemment ce qu'il signifient. Interrogés sur ce qu'ils pensent de ces propositions, leurs réactions sont positives. Ils en apprécient divers aspects :

- La précision de la tâche à accomplir : ils ont su expliquer que savoir exactement ce que le professeur attendait était important; ne plus se demander ce que signifie tel énoncé, son caractère non ambigu, était essentiel et les sécurisait.
- La discussion préalable, ce que nous avons appelé « la négociation » : ils ressentent cet échange comme une responsabilité partagée, comme une forme de confiance réciproque. De plus, au cours de l'exercice, ils essaient de faire le mieux possible puisqu'ils connaissent le processus d'évaluation. Comme ils ont participé à la décision, ils se sentent engagés personnellement; ils ne subissent plus. Ils peuvent aussi faire des propositions sur le plan de la progression, sur la nécessité de révisions, etc... C'est la notion de contrat d'apprentissage.
- La possibilité de comprendre ce que signifient les résultats.

NOM	EVALUATION CLASSE			
	Classe de			
	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit	Production / Expression orale	Production / Expression écrite
maîtrise				
crédit				
seuil				
Commentaire				——— 1 ^{er} trimestre - - - 2 ^e trimestre - - - 3 ^e trimestre

Le souci d'encouragement à l'effort, de la prise en compte de tout aspect positif dans leur travail est très bien perçu. Tel élève ne se trouve plus dans la situation désespérée de résultats toujours négatifs. (Nous pensons à un adolescent rencontrant d'énormes difficultés en orthographe française, comptabilisant 60 fautes en début d'année, arrivant à diminuer celles-ci de moitié mais obtenant la note 0, puisque le total est supérieur à 20. Il a pourtant progressé, mais la note reste négative).

Jamais un élève n'est dupe quant à ses possibilités. Il est très conscient que lui reste un long chemin à parcourir s'il se situe au niveau C. Mais le résultat positif qui tient compte de ses efforts et de ses progrès l'encourage à persévérer. Il est prêt à poursuivre, surtout si le professeur reconnaît qu'il éprouve des difficultés, se montre compréhensif à son égard, le soutient et le considère comme un élève à part entière.

Si les élèves réagissent de façon positive à ces propositions, qu'en est-il de la part des professeurs ? Il n'est pas toujours facile de s'adapter à une autre façon de procéder. Il leur a fallu tâtonner, se mettre en question, rechercher des solutions, faire des propositions.

Leur tâche n'est plus uniquement de sanctionner, il s'agit d'évaluer les progrès, les efforts, les savoir-faire. Il a fallu élaborer de nouveaux instruments, les tester, les reprendre lorsqu'ils étaient inadaptés, persévérer malgré les difficultés nombreuses qui surgissaient de nombreux côtés. Malgré tout, nous pouvons affirmer que, comme nous le pensions au départ, l'aspect positif se dégage nettement. Le travail de réflexion s'est avéré extrêmement fécond, encourageant, ne serait-ce que par la façon dont l'ensemble a été accueilli par les élèves.

Ainsi, au cours des années, les problèmes d'évaluation nous ont amenés à une réflexion sur le processus d'apprentissage face à des élèves si divers, sur la nécessité de ne pas s'enfermer dans un système clos, mais de varier la façon de présenter, d'expliquer le contenu à enseigner, de proposer un large éventail d'activités très diversifiées dans leur nature; sur la nécessité de définir une ou des progressions qui tiennent compte en priorité de ce que les élèves sont capables de faire, en adaptant les contenus aux niveaux, aux besoins, aux intérêts de ces derniers; sur la nécessité de proposer des objectifs précis et susceptibles d'être atteints qui vont susciter la motivation et encourager l'effort, puisqu'il sera, dans presque tous les cas, couronné de succès; sur la nécessité, enfin, d'une évaluation *positive* des résultats qui valorise l'individu.

Janette SAMUEL

DE QUELQUES PROBLEMES DE L'ÉVALUATION EN FRANÇAIS

La question de l'évaluation fut sans cesse présente dans le travail de recherche sur le français dans les collèges que je mène depuis dix ans à l'INRP. Non comme la plus intéressante à mon sens, mais comme une question incontournable : il ne saurait y avoir d'analyse d'une situation, d'introduction d'une innovation, sans qu'on cherche à un moment ou à un autre, à en mesurer les effets sur les élèves, c'est-à-dire tenter d'obtenir une image suffisamment explicite et fiable pour qu'on puisse la mettre en regard de ce qu'on cherchait à faire.

De nombreuses discussions avec les équipes des enseignants de français des collèges expérimentaux, le travail d'élaboration puis de critiques d'épreuves-élèves, à l'Institut, telles sont les sources des réflexions qui suivent, dont j'espère qu'elles ne sont pas trop générales, qu'elles n'enfoncent pas trop de portes ouvertes.

1 - LE STATUT PARTICULIER DU FRANÇAIS FACE A L'ÉVALUATION

Le français, à la différence de la biologie ou des mathématiques, ne se laisse pas définir comme champ de connaissances à acquérir : que peut en effet vouloir dire, en dehors des connaissances en littérature, l'idée de connaissance en français, puisqu'il n'y a pas de savoir en langue maternelle en dehors de sa mise en œuvre dans un acte de communication oral ou écrit ?

Savoir l'orthographe, c'est savoir *écrire* sans faute, savoir la grammaire, c'est savoir *utiliser* des verbes, des structures syntaxiques etc ... Ainsi, l'évaluation en français oscille-t-elle entre deux pôles très distincts : soit elle porte sur des zones très ponctuelles - l'application d'une règle de grammaire, l'orthographe de certains mots, etc ... - et alors on sait noter, on sait identifier ce que l'élève sait ou ne sait pas faire. Soit l'on sort de ces zones structurées et rassurantes, parce qu'en ces matières on dispose d'une norme de référence, et l'on essaie d'évaluer comment l'enfant met en œuvre *la* langue, dans la rédaction par exemple, et c'est alors le flou le plus complet : quantité d'études ont montré que les critères de correction d'une rédaction sont beaucoup plus intuitifs qu'élucidés; (1). Double conséquence : l'enseignant est dans le doute, et l'élève ne peut s'approprier des critères qui ne sont jamais explicités.

Il y a plusieurs signes évidents de cette difficulté à évaluer : On sait, par exemple, que plus la fourchette de notes est large pour une tâche donnée, plus la discipline est sûre de ses critères : (Études de docimologie de l'INETOP) : elle est en général étroite en français.

(1) Langue française, n° 16, 1973 - Bref, n° 16, 1976 - Pratiques, n° 29, 1981.

De même, tout enseignant de français convient de la difficulté à faire retravailler par les élèves un texte qu'ils ont écrit : « c'est fini, mieux vaut en faire un autre ». Ceci tient vraisemblablement à ce que, pour eux comme pour nous, en dehors des corrections de forme, ce qui fait qu'un texte est bon reste obscur.

D'un tout autre point de vue, il me semble que les difficultés à évaluer en français sont le reflet de difficultés à enseigner le français : aucune autre discipline, me semble-t-il, ne confond si fréquemment apprentissage et évaluation : parce que les mécanismes de la lecture, de l'acquisition de l'orthographe et du « savoir rédiger » sont complexes et multiples, on entend très souvent par apprentissage de la lecture ce qui est, en fait, son contrôle le plus facile : la lecture oralisée; par apprentissage de l'orthographe, la dictée; par apprentissage de la rédaction, la rédaction elle-même.

Ces pratiques conduisent évidemment à des formes d'évaluation qui ne sauraient être formatives, c'est-à-dire qui ne sauraient permettre la confrontation d'un résultat avec le processus didactique qu'on a mis en œuvre, puisqu'il n'y a pas eu à proprement parler de processus didactique : une étude en cours, par exemple, montre que les critères auxquels les enseignants de français attachent le plus d'importance pour noter une rédaction sont, pour un échantillon représentatif d'instituteurs de CM2 et de professeurs de sixième, les suivants : « la cohérence des idées », « le respect du sujet », « l'originalité de la pensée », « la qualité du style », par importance décroissante. Or, ce sont précisément des domaines qui ne font pas ou peu l'objet d'un enseignement systématique, ceux-là qui doivent se trouver comme par enchantement dans les copies des élèves. (1)

2 - ÉVALUATION PONCTUELLE, ÉVALUATION GLOBALE

Il semble acquis qu'une évaluation dont on puisse tirer un enseignement est celle qui correspond très précisément à un objectif défini qu'on a cherché à faire atteindre par les élèves; les succès ou les échecs des élèves nous renseignent alors précisément sur ce qui « est passé », et ce qui « n'est pas passé ». Le problème qu'on peut se poser est le suivant : peut-on évaluer des pans isolés de la langue, ou plutôt : l'utilisation de la langue est-elle décomposable ? Cette difficulté est à l'image des problèmes de l'enseignement du français, qui oscille, dans ses directions novatrices (Plan Rouchette, rapport de la Commission Emmanuel) entre la volonté affirmée de tendre

(1) *Langue française* n° 16, 1973; *BREF* n° 16, 1976; *Pratiques* n° 29, 1981.

vers une pédagogie globale et le réalisme qui perpétue un enseignement morcelé en séquences spécifiques, tel que le pratiquent plus de 80 % des enseignants (1). La division de la discipline en « sous-disciplines » a des effets que les enseignants ne parviennent pas à maîtriser : pourquoi tant d'élèves qui sont « bons » en dictée ne mettent-ils plus l'orthographe dans une rédaction ou dans un résumé de biologie (à plus forte raison) ? Pourquoi, alors qu'ils ont parfaitement réussi des exercices sur l'accord du participe passé, sont-ils incapables de le maîtriser dans un texte qu'ils écrivent ? Effets banals et connus du non-transfert des acquis d'une discipline dans une autre, qui se font sentir dans une même discipline à cloisonnements internes. Mais on est alors en droit de se demander quel sens ont ces évaluations ponctuelles : quelles connaissances nous apportent-elles réellement sur l'efficacité d'une démarche d'enseignement ? En effet, plus on cherche à isoler une donnée linguistique en construisant une épreuve *ad hoc*, ce qu'est par exemple l'exercice de grammaire, plus l'on s'éloigne d'une situation linguistique réelle. Et les enfants ne manquent pas de nous renvoyer des images de ces artifices : 13 % des élèves de cinquième qui ont, en 1975, passé l'épreuve normalisée de français, nous ont proposé comme corrélat passif de la phrase « Le jockey montait le cheval gagnant », le monstre suivant : « Le cheval gagnant montait le jockey » !

Il me semble insuffisant de se contenter de dire qu'ils ne maîtrisaient pas la « transformation » passive, puisqu'ils ont oublié de faire une des deux opérations qu'elle suppose. Je crois qu'il faut voir aussi qu'ici, la manipulation grammaticale est devenue une mécanique formelle qui, en quelque sorte, met l'élève en position d'oublier le (bon) sens, et c'est plus grave. Peut-être n'exagère-t-on pas en disant que ces exercices, par la situation linguistique qu'ils créent, contribuent à la fabrication par l'élève de structures aberrantes : alors que dans les tests grammaticaux abondent les formes déviantes d'interrogations à l'écrit du type « Est-ce que les enfants sont-ils...? », nous n'en avons rencontré aucune dans un corpus de 250 questions posées plus spontanément par 120 élèves de tous niveaux...

La contradiction apparente entre l'impossibilité de se contenter d'évaluations ponctuelles sur des petits points de la langue, et la difficulté de mener une évaluation de tous les niveaux de la langue à la fois, soulève le problème de la situation de communication dans l'évaluation en français.

(1) Recherche Articulation École - Collège, DP1, INRP.

3 - SITUATION DE COMMUNICATION ET ÉVALUATION

La critique, rapidement faite ci-dessus, des évaluations ponctuelles ne remet pas en cause, bien évidemment, l'idée d'un enseignement par étapes de la grammaire, mais de la manière qu'on a d'en saisir les effets chez les élèves : je crois en effet qu'en matière de langue, forme et contenu, pour parler approximativement, sont indissociables : ou plutôt la virtuosité sur des mécanismes n'a pas grand sens si elle ne s'investit pas dans un usage réel, dans un acte de communication. Il convient évidemment de nuancer cette affirmation : l'évaluation ne peut prétendre à être une situation d'écriture naturelle, une « vraie » situation de communication.

D'ailleurs, est-il dans la vie courante une situation d'écriture qui ne soit pas soumise à des contraintes, à des normes ? Contraintes largement liées à la nature du destinataire et certes, l'école présente un inventaire bien réduit de destinataires.

La tentative que nous avons faite pour nous rapprocher d'une situation d'écriture « normale » (1), sans renoncer à évaluer la maîtrise formelle de la langue, a consisté à construire une épreuve qui tentait de décomposer en plusieurs objectifs fins l'objectif général « savoir lire », à partir de différents supports (littéraires ou iconographiques). Dans cette épreuve, nous n'avons introduit aucun exercice d'orthographe directe, ni de morphologie, ni de syntaxe (1). Ainsi, nous avons évalué l'orthographe d'un élève sur les mots qu'il mobilisait pour construire un message, ou dans les passages d'un texte qu'il recopiait (orthographe spontanée, orthographe de reprise) ; nous avons évalué la morphologie verbale sur des verbes conjugués qu'il a effectivement employés, des points de syntaxe sur des formes qui n'ont pas été produites à des fins... de contrôle grammatical.

Une telle forme d'évaluation est évidemment coûteuse - il n'y a pas de correction normalisée - mais elle est, je pense, bien plus riche d'enseignement que des exercices cadrés : elle seule permet de voir comment les fautes d'orthographe, de morphologie, s'organisent en système chez un enfant : pour reprendre l'exemple précédent, les exercices d'application de l'accord du participe passé, consécutifs à son étude, peuvent donner des indications sur la compréhension ou non de la règle que l'on vient d'étudier ; mais la mise en œuvre de la règle n'est observable que *sur le temps*, au travers d'*écrits différenciés*, où le participe passé est observé en relation avec l'accord de l'adjectif et les temps composés ; dans le corpus sur lequel j'ai travaillé, apparaissent ainsi des copies catastrophiques du point de

(1) « Une épreuve d'évaluation en français », *Pour un nouveau collège*, sous la direction de L. Legrand, INRP 1983.

vue de l'orthographe au premier coup d'œil, mais qui en fait ne comportent des fautes *que* sur les verbes : quelque chose, dans les premières années de la scolarité, ne s'est pas mis en place chez ces élèves, qui ne se perçoit pas au travers d'évaluations ponctuelles qui peuvent fort bien être réussies.

Pour poursuivre sur l'exemple de l'orthographe, il me semble que la seule manière éclairante, qui permette à la fois de savoir où les élèves en sont, et quelles sont les zones de faiblesse particulières à chacun d'eux, de pratiquer l'évaluation, est de la mener sur *tout* leur écrit pendant un ou deux mois, selon des entrées précises qui font dans le même temps l'objet d'études en classe... on éviterait de telle sorte une partie des artefacts qu'introduit la situation « dictée » ou « exercice de grammaire ». En matière de production de la langue à l'école, le poids de la situation de communication fait l'objet d'une quantité d'analyses du ressort de la socio-linguistique ; dans le même sens, l'analyse des moments et des conditions dans lesquels on évalue les performances des élèves nous semble à faire : ainsi, le trouble d'une collègue qui *ne sait pas* quelle note mettre en rédaction à un enfant de sixième qui ne lui a jamais rendu un seul texte de plus de 5 lignes, mais qui, à la suite d'une visite au Musée des Arts et Traditions populaires, a rédigé un compte-rendu parfait de 10 pages, nous semble significatif de choix à réfléchir : quelle variété de situation d'expression prendre en compte, et quelle légitimité ont les situations traditionnelles, celles de la rédaction par exemple ?

4 - QUE PEUT - ON ÉVALUER EN FRANÇAIS ?

Il peut sembler présomptueux de poser une question à laquelle des décennies de pratiques diversifiées paraissent avoir donné une réponse ; je pense cependant, sans pourtant prétendre avoir une argumentation exhaustive en la matière, qu'elle mérite d'être discutée : pour faire court, je pense qu'il ne faut pas évaluer ce que l'on ne sait pas évaluer et que l'on ne doit rechercher dans l'évaluation que ce que l'on a explicitement enseigné ; je reviens rapidement sur l'exemple déjà évoqué de la rédaction : certaines entrées au niveau discursif, comme la cohérence des pronoms, l'usage des temps verbaux, l'organisation argumentative, peuvent faire l'objet d'un enseignement systématique et, par conséquent, être évalués parce qu'enseignants comme élèves disposent d'une référence. C'est beaucoup plus douteux quand il s'agit de la « richesse lexicale », de l'intérêt du contenu ou de la qualité du style : après tout, on n'évalue pas le style de Molière, de Zola ou de Queneau ; on le décrit, et c'est tout autre chose. Là s'opposent pratique didactique de l'évaluation

et pratique descriptive des linguistes. Il est, je pense, souhaitable de n'observer et ne prendre en compte, dans une rédaction, que certains points qui feraient l'objet de *consignes explicites*; le reste peut-être apprécié ou discuté, mais n'entre pas dans l'évaluation proprement dite.

La question de la consigne, d'ailleurs, vaut à elle seule un autre développement : il semble évident que les élèves ne savent jamais exactement ce qu'ils ont à faire quand ils doivent rédiger : en témoigne la question désespérément posée par les élèves de tout niveau, y compris universitaire : « Combien faut-il *en* mettre ? ».

Je m'attarderai plus sur l'exemple de l'oral, parce que la nécessité de son évaluation, et la difficulté qu'il y a à la mener, revient comme le serpent de mer sitôt qu'on parle de l'évaluation du français.

On sait comment, dans les vingt dernières années, l'oral a fait son entrée dans la classe de français, de la maternelle au lycée, où il s'incarne dans un certain nombre d'activités : l'entretien, le débat, l'exposé, le sketch, etc... En tant que tel, l'oral est une part de l'enseignement du français; développer la capacité de s'exprimer à l'oral fait partie des tâches d'un enseignant de français. Mais pour autant l'oral est-il évaluable ? Est-il fondé de chercher à évaluer une capacité qui est loin d'être proprement scolaire, dont la classe de français est chargée surtout au titre de la socialisation et qui est de son ressort parce que tout ce qui relève de la langue relève de l'enseignement du français ? En d'autres termes, l'oral a-t-il été introduit, y compris institutionnellement, dans la classe de français parce qu'il faut « l'enseigner », ou bien plutôt parce qu'il fallait transformer la classe de français pour la rendre plus réelle ? L'oral doit se pratiquer et se pratiquer en classe, mais peut-on dire pour autant qu'on l'enseigne ?

Il faut évidemment diviser la question, parce qu'il y a oral et oral : on ne reviendra pas sur la fabrication du « faux » oral de l'école où l'on instrumente le discours spontané de l'enfant pour le plier aux exigences de l'écrit (1). A la limite, cet oral-là est mesurable : le nombre d'écarts à la norme qu'on enregistrerait serait compté comme on compte les fautes d'orthographe; dans une telle perspective, l'oral est évaluable, mais c'est évidemment la conception sous-jacente de l'oral qui est inacceptable : « l'école enseignera des formes vides (...) et il n'y aura pas plus de difficultés ni de sens

(1) C. Dannequin, *Les enfants baillonnés*, Paris, 1977.

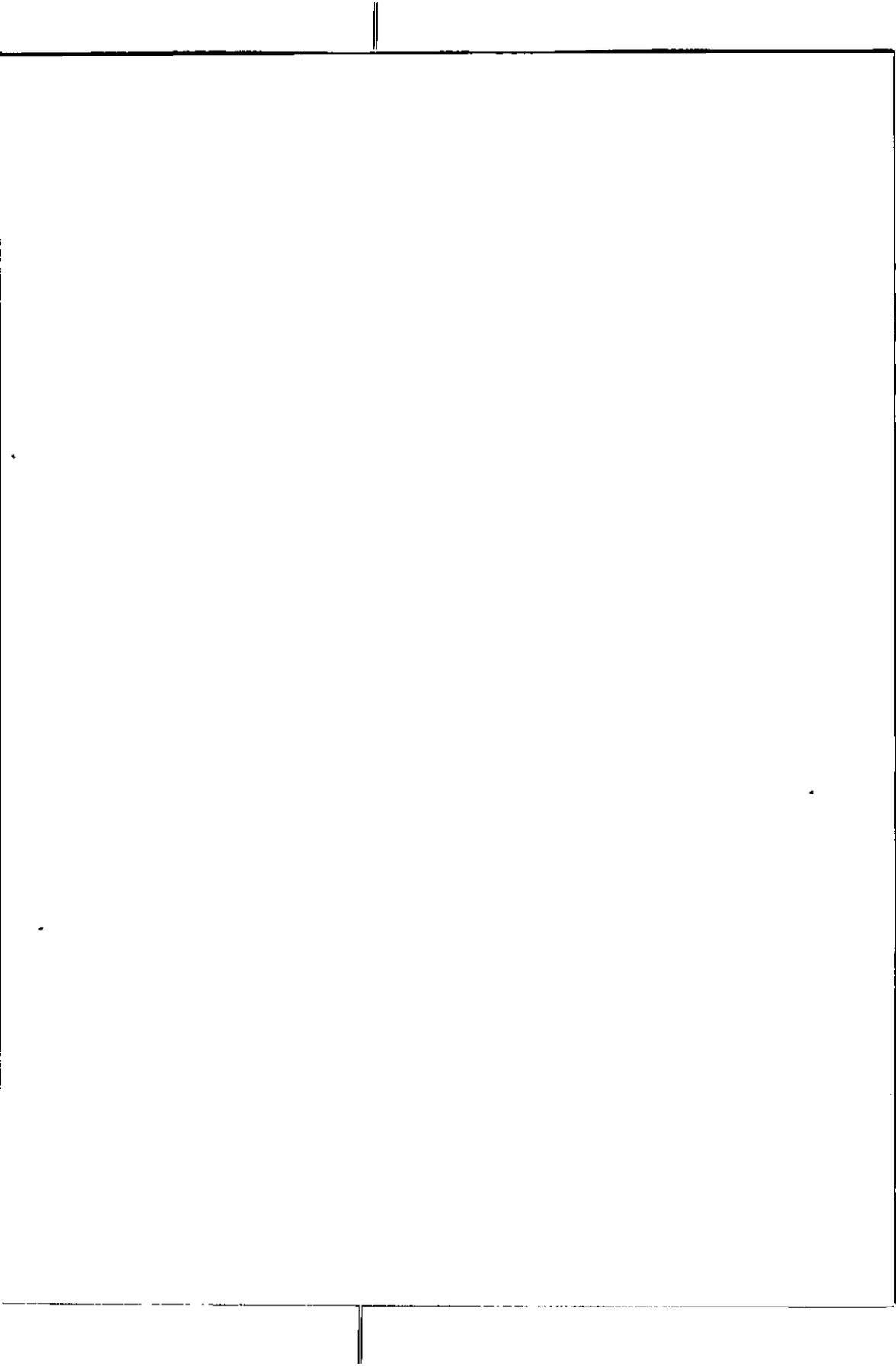
à coter l'orthophonie que l'orthographe » (1). En effet, l'oral est forme, certes, mais au service de deux choses au moins : la communicabilité et le caractère efficace de l'échange.

On voit ainsi comment les objectifs de la pratique de l'oral en langue maternelle et en langue seconde sont différents : dans cette dernière, il s'agit bien de maîtriser des *formes* linguistiques, préalable nécessaire à toute communication, et l'oral s'enseigne, y compris au travers d'exercices répétitifs où le contenu importe peu ; en langue maternelle, par contre, il y a oral s'il y a une situation de communication réelle, si le contenu des échanges est un enjeu pour tous les partenaires. Je pense que l'école peut créer de « vraies » situations d'échanges oraux, mais qu'elles ne sauraient être *normalisables*. Il en va de la même manière pour l'oral que pour le texte « libre » : celui-ci ne doit pas provenir de la réponse à une consigne, mais de l'enfant lui-même qui est seul juge du moment et des formes qu'il doit prendre.

Au mieux pouvons-nous caractériser l'oral des élèves en faisant varier les sujets, les situations, le nombre et la nature des interlocuteurs. L'école enseigne la langue écrite, et elle est l'instance principale, sinon unique, pour beaucoup d'enfants, de cet enseignement. Mais elle n'enseigne pas, et ne saurait donc évaluer la langue orale.

Danielle MANESSE

(1) J. Cardinet conclut par la négative, précisément, une expérience d'évaluation de l'oral : « Peut-on enseigner et évaluer l'oral », Ch. Muller et alii, doc. INRP, Neuchâtel, 1977.



ÉVALUATION SOMMATIVE, ÉVALUATION FORMATIVE

*(A propos de l'évaluation en mathématiques de la
« Recherche prospective sur la pédagogie générale dans les collèges »)*

La « Recherche prospective sur la pédagogie générale dans les collèges », qui s'est déroulée de 1977 à 1981 dans onze collèges répartis dans la France entière, avait pour objectif explicite de « ... permettre l'acquisition par tous les élèves du maximum de connaissances et de capacités intellectuelles indispensables à l'insertion sociale et à la démocratisation... »; dans ce cadre étaient poursuivis les objectifs de socialisation, acquisition de l'autonomie, épanouissement personnel des élèves.

Les dispositions prévues pour atteindre ces objectifs comprenaient, outre le rééquilibrage des activités de l'élève au profit de l'expression artistique et des activités manuelles et techniques, la pratique d'activités interdisciplinaires utilisant une partie de l'horaire hebdomadaire de chaque discipline; ainsi en mathématiques, trois heures hebdomadaires étaient consacrées aux activités disciplinaires, une heure aux activités interdisciplinaires.

Pendant les deux années (1978-1979 et 1979-1980) qu'a duré la recherche au contact des élèves, les activités interdisciplinaires où les mathématiques ont été associées ont été nombreuses et variées, une centaine environ, représentant plus de 40 % de l'ensemble des activités interdisciplinaires. Leur analyse a permis de dégager des enseignements intéressants sur l'harmonisation des programmes et la synchronisation des progressions.

En juin 1980, une série d'épreuves disciplinaires a été organisée pour tenter d'appréhender dans quelle mesure les objectifs de la recherche avaient été atteints.

L'ÉVALUATION

Les objectifs

L'objectif premier de l'évaluation en mathématiques de la recherche est de savoir si les élèves des collèges expérimentaux obtiennent, au bout des deux années d'expérimentation du cycle d'observation, des niveaux de performance analogues à ceux des élèves des collèges fonctionnant de manière traditionnelle.

Cependant, la recherche s'était fixé des objectifs d'autonomie et de socialisation et nous avons tenté, à travers des épreuves non strictement cognitives, de voir s'il était possible d'évaluer des éléments plus en liaison avec ces objectifs.

Les populations

Tous les élèves de 5^è des collèges expérimentaux (1200 élèves environ) ont passé les deux premières épreuves, ainsi que 800 élèves du secteur traditionnel venant de dix collèges choisis comme collèges de référence en raison de leur situation comparable relativement aux trois variables retenues pour les caractériser : catégorie socio-professionnelle de parents (C.S.P.), âge et sexe.

Ainsi, pour la C.S.P., on note dans les deux populations, « de référence » et expérimentale, 10 % d'élèves de familles appartenant à une C.S.P. plutôt favorisée, 40 % d'élèves de familles appartenant à une C.S.P. moyenne et 50 % d'élèves de familles appartenant à une C.S.P. plutôt défavorisée.

La répartition garçons-filles est très proche de 50/50, cependant que, en ce qui concerne l'âge, les élèves du secteur expérimental sont un peu plus « jeunes », le taux de redoublement étant plus faible dans les collèges expérimentaux : 3 à 4 % d'élèves « en avance » pour les deux secteurs, 62 % d'élèves à l'âge « normal » pour le secteur expérimental, 54 % pour le secteur de référence, 35 % d'élèves « en retard » pour le secteur expérimental, 43 % pour le secteur de référence.

Les épreuves (1)

L'épreuve bilan, par rapport au niveau de connaissances (2^è épreuve), est composée d'exercices traditionnels se rapportant à différents chapitres du programme officiel.

L'épreuve non traditionnelle (1^{ère} épreuve) propose des questions écrites inattendues, mais conserve une présentation habituelle : énoncé appelant une ou plusieurs réponses, les différents exercices de l'épreuve pouvant être regroupés suivant des critères variables :

- trop d'information; il faut, soit éliminer une ou plusieurs informations inutiles, soit opérer un choix parmi un grand nombre d'informations;
- pas assez d'informations pour répondre à la question posée;
- exercices dont on fournit une solution mathématiquement fausse; on demande à l'élève de commenter le raisonnement et le calcul présentés;
- exercices dont l'énoncé fournit des informations suffisantes pour obtenir une solution en utilisant plusieurs démarches différentes; on demande dans ce cas d'utiliser 2 méthodes variées.
- inventer un énoncé de problème à partir d'une opération qui est fournie.

(1) cf. Les mathématiques dans la « Recherche prospective sur la pédagogie générale dans les collèges ». Rapport de recherche INRP 1982. 150 pages.

Enfin, une épreuve appréhendant les stratégies (3^e épreuve) propose aux élèves de retrouver la distance entre deux villes sur une carte routière dont on ne connaît pas l'échelle et sur laquelle on a effacé cette distance, en utilisant éventuellement toute la documentation disponible au CDI. Cette épreuve n'a été passée que par un petit nombre d'élèves (134), uniquement dans les collèges expérimentaux.

Ces trois épreuves se présentent donc toutes sous une forme « papier - crayon », en temps limité (45 minutes pour chacune), utilisent un support mathématique et nécessitent de la part de l'élève la connaissance de notions précises et la mobilisation de ce savoir. Cependant, on les a voulues différentes dans l'esprit, la première épreuve faisant appel à un mode d'interrogation inhabituel en mathématiques, avec des questions plus ouvertes suscitant les commentaires de l'élève, la troisième n'utilisant que le support de la notion d'échelle pour stimuler l'initiative et l'imagination de l'élève.

Exploitation des épreuves

Le nombre des élèves ayant passé les épreuves nécessitait l'utilisation de l'informatique. Il a donc fallu, après prétest des deux premières épreuves, coder avec le plus de précision possible tous les types de réponses rencontrés, la finesse de l'analyse ultérieure dépendant en priorité de la fiabilité de ce codage.

Ensuite, pour chaque question, ou item, on a calculé un « pourcentage d'efficacité » à partir d'une analyse de contenu des différents niveaux de réponse, pourcentage d'efficacité qui a permis une analyse qualitative des épreuves.

On a enfin déterminé, pour chacune des deux premières épreuves, des scores permettant une analyse quantitative et une comparaison des deux populations, objectif principal de l'évaluation.

Pour la deuxième épreuve, strictement cognitive, le score a été constitué d'une manière très classique, mais, pour la première épreuve, il nous est vite apparu qu'un seul score ne pouvait rendre compte du caractère inhabituel que nous avons voulu lui donner, aussi avons-nous dû en définir et en calculer un second : le score « autonomie », dans lequel nous n'avons retenu comme pertinent que tout ce qui se rapportait précisément aux critères qui avaient inspiré la construction de l'épreuve, en fonction des objectifs visés.

L'étude des trois scores obtenus, score n° 1 et score « autonomie » de la première épreuve, et score de la deuxième épreuve, a montré que, aussi bien dans le secteur de référence que dans le secteur expérimental, la distribution n'était pas significativement différente d'une distribution normale, ce qui traduit la bonne adaptation de l'épreuve à la population à laquelle elle s'adressait.

EN QUOI CETTE ÉVALUATION APPARAÎT-ELLE FORMATIVE ?

Les résultats quantitatifs par rapport aux objectifs.

En ce qui concerne les objectifs de connaissances (score n° 1 de la première épreuve et score de la deuxième épreuve), on ne relève pas de différence significative entre le secteur expérimental et le secteur de référence, les élèves engagés dans la recherche, malgré la diminution de l'horaire strictement disciplinaire au bénéfice des activités inter-disciplinaires, n'ont pas vu baisser leur niveau de performances.

En ce qui concerne les objectifs généraux, on constate que, pour la première épreuve, la corrélation est très forte entre les scores qui ont été calculés de façon dissociée : connaissance d'une part, autonomie de l'autre. Le problème posé par cette corrélation soulève la question de l'acceptation par le professeur d'un comportement qualifié d'autonome de la part de l'élève dans une situation où il risque de produire de l'inexactitude mathématique. L'autonomie en mathématiques n'est appréciée comme positive par le professeur que dans la mesure où elle ne s'écarte pas trop de la démarche attendue. C'est donc sans trop de surprise que l'on constate que ce sont les élèves qui obtiennent les meilleurs scores « n° 1 » qui obtiennent également les meilleurs scores « autonomie ».

La troisième épreuve, et le dispositif d'observation défini pour en rendre compte, ont permis de constater que, placés devant un problème inhabituel, les élèves de cinquième adoptaient des stratégies différentes, tantôt à dominante mathématique, tantôt à dominante recherche de documentation, la stratégie la plus performante étant celle qui utilise la comparaison avec une autre distance de la même carte.

L'étude des scores obtenus aux épreuves, en tenant compte des trois variables retenues (C.S.P., âge et sexe), fait apparaître des variations importantes : alors qu'il existe peu de différences entre les performances en mathématiques des garçons et des filles, et encore moins dans le secteur expérimental que dans le secteur de référence, les filles ayant, semble-t-il, plus profité des conditions de la recherche que les garçons, la hiérarchisation des résultats liée à la C.S.P. est très

forte, les élèves de catégorie favorisée obtenant des résultats bien meilleurs que les élèves de catégorie défavorisée; cette hiérarchisation des résultats se retrouve, encore amplifiée, lorsqu'on considère la variable âge, les élèves « âgés » obtenant de moins bons scores que les élèves « jeunes ». On retrouve ici, sans trop de surprise, le poids de la dimension sociologique. D'autre part, il est remarquable de constater que, comme dans la recherche sur les collèges (groupes de niveaux matière) qui a précédé celle-ci, ce sont surtout les élèves de C.S.P. moyenne qui ont vu leurs performances améliorées dans le secteur expérimental.

• Étude qualitative des données

Alors que l'étude qualitative des résultats, item par item, n'était envisagée au départ que comme une étape intermédiaire devant conduire à la constitution de scores exploitables relativement aux objectifs poursuivis par l'évaluation, il est apparu assez rapidement que cette étude débouchait sur des perspectives plus prometteuses que ce qui avait été prévu.

En effet, le souci d'un codage précis de tous les types de réponses rencontrés, et non un codage seulement binaire 0 - 1, a permis d'observer des phénomènes inattendus.

Le premier de ces phénomènes est le parallélisme très étroit entre les deux populations, expérimentale et de référence, non seulement en ce qui concerne les pourcentages d'efficacité, mais encore relativement aux différents types de réponse, ainsi qu'à la non réponse. La différence entre les deux pourcentages d'efficacité, secteur expérimental et secteur de référence, est constamment inférieure à 5 %, sauf pour quelques items de reconnaissance de polygones où les élèves du secteur de référence obtiennent des résultats sensiblement meilleurs. Ce parallélisme, outre qu'il apporte une réponse qualitative à la question qui a inspiré l'évaluation : les élèves du secteur expérimental n'ont-ils pas « perdu » sur le plan des performances disciplinaires ? donne une plus grande validité aux constatations suivantes et permet de parler d'évaluation formative.

En effet, le second phénomène observé est une très grande disparité entre les niveaux de réussite aux différents items.

Pour la première épreuve, s'il n'est pas surprenant de voir les élèves obtenir de bons résultats à des questions simples, même si elles sont posées de façon inhabituelle, toutes les questions qui ont pour support le rectangle et son aire embarrassent beaucoup d'élèves et n'obtiennent qu'une réussite assez faible.

Un des items de cette première épreuve est particulièrement intéressant. Il s'agit d'un exercice proposant une solution mathématiquement fautive :

- un ouvrier met 3 heures pour creuser une tranchée. Pour creuser la même tranchée, 4 ouvriers travaillant ensemble auraient mis 12 h ($4 \times 3 = 12$). Que pensez-vous de ce résultat ? Pourquoi ?

65 % des élèves du secteur expérimental et 62 % des élèves du secteur de référence reconnaissent que le résultat est faux, la grande majorité précisant que le temps doit être plus court, et quelques-uns le calculant.

15 % des élèves trouvent le résultat normal, 10 % environ ne répondent pas, et le reste, soit un pourcentage non négligeable de 9 (expérimental) à 13 % (référence) est constitué d'élèves qui inventent une raison pour expliquer ce résultat bizarre : le terrain était plus dur, ou les ouvriers ont travaillé moins vite, ils ont beaucoup parlé entre eux et le travail n'a pas avancé. Ainsi, outre la difficulté à critiquer une affirmation imprimée, ces élèves cherchent des raisons de la vie courante pour expliquer une erreur mathématique.

Pour la deuxième épreuve, les différences sont encore plus grandes. Certaines notions sont correctement maîtrisées :

- multiples, diviseurs, dans l'ensemble des entiers naturels, en remarquant toutefois que le zéro pose encore des problèmes, et que la relation « est multiple de » est mal distinguée de sa réciproque « est diviseur de » ;
- droites parallèles, la reconnaissance s'effectuant mieux que le tracé ;
- calculs simples sur les puissances des entiers naturels ;
- tracé d'une droite passant par deux points ;
- calcul des images dans une relation numérique simple ;
- associativité et commutativité de l'addition et de la multiplication des entiers naturels ;
- reconnaissance d'un triangle ;
- graduation d'une droite ;
- tracé d'un cercle de centre donné passant par un point donné ;
- ordre sur un ensemble d'entiers relatifs.

Pour toutes ces questions, on relève un pourcentage de réussite supérieur à 70 %.

En revanche, un certain nombre de notions ne sont maîtrisées que par une minorité d'élèves :

- pourcentages;
- valeur absolue;
- entiers naturels premiers;
- proportionnalité;
- division euclidienne;
- lien verbal d'une relation numérique;
- différence de deux entiers relatifs.

Pour toutes ces questions, le pourcentage de réussite est inférieur à 30 %.

Le cas des pourcentages est particulièrement grave : l'exercice proposé était assez simple :

- une mobylette était vendue en 1979 au prix de 1720 F.
Son prix a augmenté de 12 %.
- De combien le prix de la mobylette a-t-il augmenté ?

Le pourcentage de réussite complète est de 18 % dans le secteur expérimental et de 22 % dans le secteur de référence, 6 % des élèves ont fait une erreur d'opération seulement et 41 % (expérimental) et 36 % (référence) n'ont pas répondu, montrant ainsi quelle « répulsion » leur inspirent les pourcentages, pourtant couramment utilisés, à la fois dans d'autres disciplines scolaires et dans la vie de tous les jours.

L'échec sur les questions touchant à la proportionnalité et la division des nombres naturels nous montre que les structures numériques sont encore mal maîtrisées par la majorité des élèves en fin de cinquième et nous interpelle sur l'efficacité de l'enseignement des mathématiques en sixième et cinquième.

Cette épreuve apporte ainsi, grâce à l'analyse qualitative qui a pu en être faite, des renseignements précieux, sinon précis, sur la manière dont les programmes de mathématiques de sixième et de cinquième sont assimilés par les élèves du cycle d'observation. Si, pour certains concepts, il est légitime de considérer que la construction doit se poursuivre ultérieurement (en particulier la notion de valeur absolue), il est particulièrement inquiétant de constater que la proportionnalité n'est maîtrisée vers 13' - 14 ans que par une minorité d'enfants, et que les opérations sur les nombres relatifs ne sont pas mieux assimilées. Or, le passage au cycle d'orientation suppose, pour une bonne assimilation des programmes, que ces notions soient, sinon complètement maîtrisées, du moins en cours d'appropriation.

Le problème posé n'est pas tant celui des programmes que celui d'une pédagogie adaptée aux élèves de sixième - cinquième dans leur hétérogénéité, pédagogie qui ne peut être que différenciée et accompagnée d'une évaluation formative stricto sensu pouvant aller jusqu'à l'auto-évaluation de l'élève.

* *
*

Dans l'ouvrage « L'évaluation formative dans un enseignement différencié », actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978, Jean-Marie De Ketele pose la question suivante : « L'évaluation - bilan est-elle nécessairement sommative ? Ou peut-elle se faire dans une perspective formative ? ».

« L'évaluation - bilan » qui fait l'objet de cet article s'inscrit tout à fait, par ses caractéristiques et son contexte, dans une perspective formative.

En effet, il avait été bien précisé aux élèves, tant dans le secteur expérimental que dans le secteur de référence, qu'il ne s'agissait en aucune manière d'un examen de passage en quatrième et que, s'il convenait de prendre ces épreuves au sérieux, l'évaluation portait sur la pédagogie et non sur les élèves, même si elle permettait de les situer par rapport à leurs pairs.

D'autre part, les épreuves tentaient de prendre en compte différents facteurs non strictement cognitifs, comme les attitudes, les intérêts, la capacité d'initiative, assurant ainsi la continuité avec la recherche précédente sur les groupes de niveaux - matières où, dès 1972 (1), ces préoccupations étaient clairement affirmées dans l'optique d'un enseignement différencié.

De plus, l'étude qualitative des données aurait pu, et dû, si nous avions disposé du temps nécessaire, déboucher sur des croisements avec les autres épreuves disciplinaires, et une mise en relation des résultats de ces croisements avec les activités interdisciplinaires mettant en jeu les disciplines concernées, chaque collège constituant une unité d'analyse étant donné l'extrême diversité des approches.

Enfin, dans le contexte actuel où nous pouvons envisager la conjugaison des apports des deux recherches conduites dans les collèges expérimentaux, groupes de niveaux - matières et interdisciplinarité, une évaluation du type formatif apparaît plus que jamais comme une composante indispensable de la mise en œuvre d'une véritable pédagogie différenciée.

Georges BERTEAUD

(1) R. Begarra : L'évaluation en vue du groupement des élèves, in Les Amis de Sèvres, n° 2 1972.

CHANGEMENTS AU CENTRE

L'équipe du Centre se renouvelle, plus que jamais, cette année, avec le départ en retraite de quelques-uns de ses plus anciens collaborateurs.

— A leur tête, notre directeur, Jean AUBA qui, depuis 1967, a marqué de sa personnalité l'évolution du C.I.E.P. Tout le prédestinait à ce rôle : fils d'instituteurs, de brillantes études au lycée de Bordeaux l'amènèrent à l'École Normale Supérieure. Sa carrière se partagea entre l'enseignement, la diffusion de la culture française et la haute administration : successivement Attaché culturel à Copenhague, puis à Londres, il devint ensuite Inspecteur d'Académie de l'Ariège, de l'Isère, de la Seine, membre du cabinet de plusieurs ministres de l'Éducation Nationale, avant de succéder à Madame HATINGUAIS, Fondatrice du Centre. Ferme à la barre dans les moments difficiles, il sut à la fois maintenir un héritage et ouvrir les voies de l'avenir. Sous sa direction, le C.I.E.P. a pris la forme d'un organisme moderne, doté de moyens d'information élargis, qui garde une place importante dans la rénovation de l'enseignement français et tient un rôle de premier plan dans le domaine de la pédagogie du français - langue étrangère. Sèvres accueille désormais un grand nombre d'associations internationales, comme la Fédération Internationale des Professeurs de Français, l'Association Francophone d'Éducation Comparée, la Fédération Internationale pour l'Éducation des Parents, réalisant ainsi une ouverture exceptionnelle sur la réflexion internationale en éducation.

Grand serviteur de l'enseignement en France et dans le monde, Jean-AUBA est aussi un patron aimé et respecté. Son départ et celui de Madame AUBA sera vivement ressenti par tous les collaborateurs du Centre.

— Jacques POUJOL est de ceux qui mettent une large culture au service du travail éducatif international. Docteur de l'Université de Paris, il fut professeur de langue et littérature française à Los Angeles, U.S.A. (University of Southern California), Conseiller culturel adjoint (Services culturels de New-York), puis Conseiller à l'Office des Universités et Écoles Françaises, auquel il donna un épanouissement remarquable. Ancien Président de l'A.F.S. - Vivre sans frontières, Délégué général de la Fédération Internationale pour l'Éducation des Parents, Secrétaire général de l'Association Francophone d'Éducation Comparée, il est aussi l'auteur d'articles de littérature et d'histoire dans diverses revues françaises et américaines, d'une édition critique de « *La monarchie de France* » de Claude de Seyssel (Librairie de France, 1961), coauteur d'une « *Initiation* » à

la civilisation américaine » (Masson, 1969), du « *Journal de route en Cévennes de Robert Louis Stevenson* » (Privat, 1978), et de « *Certaines idées de la France* » (Diesterweg, 1982).

Alliant la rigueur cévenole à une grande générosité, Jacques POUJOL a conquis l'amitié de tous par son sens très humain de la solidarité et de la démocratie.

— Paule ARMIER est un véritable vétéran du Centre, puisqu'elle le connut pour la première fois en 1943, lors d'une visite que rendaient à la Vieille Maison les sévriennes transplantées à Paris. L'amitié de Madame HATINGUAIS lui valut de collaborer peu après à la mise en route du C.I.E.P. et à l'expérience des classes nouvelles. Après un intermède d'enseignement en province, elle rejoignit définitivement notre équipe en 1959. C'est dire que, dans des fonctions diverses, elle a été un témoin de notre histoire. De nombreux articles et des collaborations à plusieurs ouvrages témoignent de cette expérience; « *Art et formation humaine dans le cadre scolaire* » (Publications filmées d'Art et d'Histoire, Paris 1965), « *Une demeure, une femme* » (C.I.E.P., 1971), « *L'école nouvelle témoigne* » (Colin-Bourrelie, Paris 1972), « *Dix ans de pédagogie* » (C.I.E.P., 1977), « *Un éducateur, Gustave Monod* » (C.I.E.P., Paris 1982). On retrouvera prochainement l'histoire du Centre dans une thèse d'État sur « *Le C.I.E.P. et l'enseignement en France, de 1945 à 1975* » ... Mais le travail dont Paule ARMIER est sans doute la plus fière, c'est d'avoir supervisé la rédaction de 63 numéros des « Amis de Sèvres »!

— Jacqueline LEPEU est arrivée au Centre en 1965. Son expérience précédente dans le domaine des films pédagogiques et techniques l'avait rodée aux problèmes de l'information moderne. Dans les mouvements de jeunesse, elle avait pris l'habitude des contacts avec les étudiants étrangers. Le goût des voyages complétait cette culture ouverte et actuelle. Une brève expérience de secrétaire particulière du Ministre JOXE lui donna une première initiation aux rouages administratifs de l'Éducation Nationale. Sèvres lui permit de donner toute la mesure de ses connaissances techniques et de ses qualités humaines. De son propre aveu, elle y trouva un réel bonheur et participa avec enthousiasme à toutes les activités : contacts avec les professeurs, accompagnements de stagiaires étrangers dans les établissements de province, activités socio-culturelles, gestion des stages étrangers. Même dans les tâches ingrates de trésorerie, elle sut mettre humanité et gentillesse et elle géra, en particulier, les fonds des Amis de Sèvres, non pas en administratrice pointilleuse, mais « en mère de famille », aussi scrupuleuse que soucieuse du bonheur des autres.

— Micheline DUCRAY est au Centre depuis quinze ans. Fille d'instituteurs ruraux, elle a d'abord répondu à sa vocation et à son amour des enfants en commençant une carrière d'enseignante primaire dans le Jura. Un accident de santé l'obligea à changer de cap et à devenir institutrice spécialisée, dans un poste créé en Meurthe-et-Moselle pour l'enseignement des adultes handicapés. Suivant son mari dans les divers postes qui devaient amener ce dernier à d'importantes fonctions administratives, elle vint rejoindre, en 1968, l'équipe de Sèvres. Ses qualités d'organisatrice y furent vite reconnues et elle se vit confier la direction du service Information et Relations Pédagogiques. Elle y remplit avec succès un rôle difficile : accueil des visiteurs de tous pays (avec constitution d'un fichier international) et établissement de leurs programmes de stages portant sur l'étude du système éducatif français - liaison avec le collège et le lycée de Sèvres, ainsi qu'avec les autres établissements scolaires - suivi des expériences pédagogiques animées par le C.I.E.P. : « Éducation et vie scolaire », opération « jeune téléspectateur actif », liaison Sèvres/Markdorff, « Autonomie et unité des établissements ». Sur chacune de ces recherches, elle assura la réalisation de dossiers et elle supervisa la rédaction du « *Bulletin des établissements expérimentaux* ». A ces travaux, il faut ajouter son intéressant mémoire sur : « *Les problèmes méthodologiques posés par l'expérimentation en pédagogie* ».

Point charnière entre le C.I.E.P. et les établissements, le service I.R.P. a pu, sous son impulsion, conserver au Centre son rôle de premier plan dans la recherche pédagogique appliquée. Micheline DUCRAY a donné à cette mission délicate toutes les ressources d'un caractère ferme et lucide et, en même temps, a su nouer avec les enseignants des amitiés durables. Sa personnalité est de celles qui inspirent autant de respect que d'affection.

A ce petit groupe de retraités, nous tairons nos regrets et notre émotion car, pleins d'idées et de projets, ils abordent avec un joyeux dynamisme cette phase nouvelle de leur existence, plus riche en temps de repos et de méditation, mais toujours bien remplie. Au C.I.E.P., ils ont donné, dans les années de leur maturité, toutes les ressources de leur énergie et de leur intelligence. Ils en ont beaucoup reçu en retour : richesse des rencontres, plaisir des travaux de l'esprit, enthousiasme de l'action commune, chaleur de l'amitié. Ils illustrent parfaitement la parole du philosophe : « Il y a deux buts dans la vie : obtenir d'abord ce que l'on désire, ensuite en jouir. Les sages seuls atteignent le second ».

Aux départs en retraite, il faut ajouter les mutations : notre intendant, Monsieur FERMONT, nous quitte pour le lycée J. B. Say. Chacun au Centre a pu apprécier, autant que ses qualités de gestionnaire, la « force tranquille » qui lui permettait d'assumer les lourdes charges matérielles attachées à cette maison internationale, si vivante mais si difficile. Sûrs que M. FERMONT reviendra souvent en visite amicale à Sèvres, nous lui souhaitons pleine réussite dans son nouveau poste.

MÉLANGES

À l'occasion de son départ à la retraite, les amis et les collaborateurs de M. AUBA ont tenu à lui offrir un volume de « Mélanges ». On trouvera ci-contre quelques extraits de ce copieux et passionnant volume.

.....

« Le paradoxe, je dirais, le drame de l'école : c'est le lieu où l'élève se trouve face à face avec les plus belles réussites humaines, les plus beaux poèmes, les inventions bouleversantes. Logiquement une telle situation devrait déclencher attirance, ou plutôt enthousiasme. Pourquoi y a-t-il un tel abîme entre ce que l'école devrait être et ce que les élèves vivent en fait ? Est-ce parce qu'elle présente mal, maladroitement ces réussites - ou parce qu'elle a mal choisi ce qu'elle présente ? Mon hypothèse de base est que ce sont les contenus qu'il s'agit de transformer, et c'est de là que viendra la transformation du système scolaire, y compris tout ce que j'appellerai les méthodes scolaires.

(L') idée de la joie à l'école, de l'école comme lieu de joie, je ne me dissimule pas qu'elle se présente sous une apparence proprement stupide - et les classes que j'ai interrogées me l'ont encore beaucoup moins dissimulé : quand j'expose le thème de ma recherche, ou plutôt de mon obsession, il se trouve bien quelques élèves pour murmurer : « Ça va pas dans sa tête ». L'idée de tout le monde, y compris le monde des élèves, c'est que la joie consiste à être en vacances et à se baigner quand on en a envie ; la joie peut consister à aller vers des tâches étiquetées comme culturelles, comme de lire un livre, mais à condition de le faire en dehors de l'école.

La joie culturelle de l'école, je la vois, d'une part en rupture avec les joies habituelles des jeunes : si ce qu'on lit à l'école ou la musique qu'on entend à l'école n'est pas en rupture avec ce qu'ils font dans leur vie quotidienne, comment en attendre une joie spécifique, une intensité de joie qui justifie qu'on se tire si péniblement du lit dès les aurores ? qui compense l'obligation pénible, malgré tous les aménagements possibles, de dépendre et des adultes enseignants et des mouvements du groupe des camarades ? Mais je la vois d'autre part en continuité avec les joies habituelles des jeunes - sinon il n'y a pas d'espoir que ce que nous leur présentons « morde » sur leur sensibilité. Et aussi, refuser de donner droit de cité dans l'enceinte scolaire à leurs joies habituelles, c'est dévaloriser ces joies ; au fond, c'est les dévaloriser eux-mêmes ; et dès lors, comment devient-il possible de les accueillir, ces jeunes ; je dirais presque, de les aimer ?

Je cherche une transformation, une rénovation de la culture scolaire, telle qu'elle se place sans cesse en référence avec la joie vécue, ou plutôt la joie à vivre à l'intérieur de l'effort et de l'obligation, une joie en continuité-rupture avec les joies déjà familières aux jeunes. »

Georges SNYDERS : « La joie à l'école »

.....
(Comment évoluera l'enseignement français dans les dix années à venir ?)

Deux facteurs me paraissent prépondérants dans cette prospective. En premier lieu, l'évolution du travail, de sa nature et des conditions de son exercice. En second lieu, l'évolution des mœurs et des valeurs qui les sous-tendent. Ajoutons que ces deux domaines ne sont pas indépendants et que le système de production conditionne, dans une certaine mesure, les conditions de vie et le développement ou la disparition des valeurs. C'est dire que, de toute façon, le problème politique est sous-jacent. Et, comme l'interdépendance des états est un fait fondamental actuel en matière technologique et économique, c'est dire que la situation française ne saurait être disjointe, sinon artificiellement, du contexte international, et du contexte européen en particulier.

Quelle évolution peut-on prévoir en France en matière de travail dans les dix années à venir ? Il est probable que la marche à l'automatisation et le développement de l'informatique qui en est la condition vont s'accélérer. Il en résultera nécessairement une disparition progressive, et douloureuse, d'un grand nombre d'emplois de main-d'œuvre, tant dans le domaine industriel que dans le domaine commercial et de la gestion. Cela signifie, pour l'école, l'exigence de produire des individus de plus en plus qualifiés dans le domaine abstrait (maîtrise des algorithmes et action sur des signaux) et l'inutilité sociale des formations concrètes à base de savoir-faire manuels. Cette exigence va à l'encontre d'une démocratisation, dans la mesure où elle réclame une sélection encore plus rationnelle que celle que nous connaissons. Certes, on peut vraisemblablement soutenir que l'accès à la pensée abstraite est commandé par les conditions sociologiques de l'éducation familiale, et qu'une transformation de ces conditions devrait permettre à tous l'accès à des capacités réservées jusqu'ici au petit nombre. Encore faut-il vouloir payer le prix social d'une telle égalisation des compétences et tenir compte du fait que l'automatisation conduira nécessairement à diminuer le nombre des emplois productifs. Ou bien l'oisiveté de certains, c'est-à-dire un chômage accepté et assisté, est retenue comme solution inévitable. Ou bien on envisage de répartir au mieux la charge de travail, c'est-à-dire d'en diminuer la durée pour tous et de créer de nouvelles zones de loisir généralisé. Ce sont là des choix politiques évidents.

L'évolution prévisible des mœurs s'inscrit dans une semblable alternative. Une technicisation abstraite croissante peut accélérer l'isolement des individus, développer ce que Riesmer appelait déjà la « foule solitaire »; déstructurer encore un peu plus la famille classique, sans autres contreparties que les spectacles, les drogues, la sexualité « libérée ». Ou bien on cherche à répondre aux besoins fondamentaux de la convivialité, à multiplier les lieux de rencontre et de vie communautaire, peut-être également à conforter la famille par une meilleure répartition du temps de travail et du temps libéré, également par des conditions d'urbanisation adaptées à ces besoins fondamentaux. Cela coûte cher aux yeux d'une économie soucieuse de rentabilité et de concurrence internationale et pourra paraître irréaliste à plus d'un. C'est dire que, là encore, le choix est politique.

Ajoutons enfin que ces évolutions et ces choix ne peuvent que s'inscrire dans un contexte international. Le cas de la France ne saurait être disjoint des conditions générales de son développement économique. La recherche des matières premières rend notre pays dépendant de ses échanges extérieurs et la division internationale du travail, qui exporte les industries de main-d'œuvre au détriment des emplois nationaux non rentables, créant le chômage et le désespoir, est là pour nous rappeler qu'aucune solution ne saurait être trouvée à l'échelle d'un pays de 55 millions d'habitants sans matière première. De ce point de vue, la division d'une Europe qui pourrait être unie, la première puissance mondiale, est également un choix politique fondamental qui dépasse de loin tout choix politique national.

Il est clair pour moi que le système éducatif français des dix années à venir est tributaire de ces conditions fondamentales. Deux scénarios extrêmes sont à envisager.

Le premier, qui paraîtra le plus probable aux pessimistes, serait le suivant :

Le souci de disposer d'un personnel de très haute qualification conduira à renforcer, de façon ouverte ou clandestine, le système sélectif précoce. Des écoles spéciales, ou au moins des filières adéquates, seront rétablies. Le souci de rentabilité conduisant à réduire les coûts de toute formation jugée inutile, le secteur public non rentable sera maintenu en état de survivance minimum. On cherchera probablement à y développer des systèmes de conditionnement permettant de faire accepter à la masse les conditions de sa subordination. A la limite, on peut concevoir le retour à des formes d'endoctrinement idéologique rappelant fâcheusement les dictatures d'antan et ce d'autant plus que le souci de maintenir l'ordre dans une société technologique extrêmement complexe conduira infailliblement à développer un système de contrôle policier ou militaire.

Ce choix n'est évidemment pas le mien. Une autre école doit correspondre à une autre société. Celle-ci doit accepter de payer le prix nécessaire de la convivialité et de la liberté. Plus de justice, une meilleure répartition des revenus et des temps de travail devraient se traduire à l'école par une baisse de la tension sélective. Sans sacrifier aucunement le haut niveau d'instruction nécessaire à l'évolution technologique, une telle école saurait réserver des temps d'épanouissement personnel et collectif par la mise en œuvre de projets, par le développement de l'expression artistique, par l'ouverture sur la cité, par l'expérience de la démocratie. L'école pourrait devenir un des lieux de rencontre et de culture pour les habitants libérés par une meilleure organisation du travail.

Rêve utopique de vieux pédagogue ? Comment peut-on être pédagogue sans croire à l'utopie ? »

Louis LEGRAND : « Quel avenir pour l'enseignement français ? »

* *
*

« C'est à un jeu de transferts successifs et de transformations du donné humain qu'est astreint le fait éducatif; ce dernier n'est point porteur de connaissances originales, mais il opère des synthèses de l'expérience, lesquelles, soumises à une symbolisation toujours plus poussée, constituent un savoir cohérent, opératoire, que l'initié est habilité à énoncer comme « vérité ».

Les processus d'apprentissage sont sans doute les plus difficiles à démonter dans la mesure même où une telle entreprise conduit, dès l'abord, à s'interroger sur l'acquis par rapport à l'inné. Sans vouloir rouvrir le débat relatif à ce rapport spontanément établi dans toutes les civilisations, rappelons que la frontière séparant ces deux univers s'avère imperceptible, notamment lorsque le sujet d'observation se trouve être l'homme lui-même, dont la substance socio-culturelle préfigure et conditionne sa propre réalité biologique. Par ailleurs, on ne saurait assimiler l'apprentissage proprement dit à tout autre mode d'accomplissement de soi, c'est-à-dire à tout nouveau développement s'accompagnant d'un comportement inédit chez le sujet.

Les processus d'apprentissage se distinguent des autres développements de l'activité en ceci qu'ils révèlent les deux aspects contradictoires et complémentaires de la vie cognitive, faite de discontinuité (opposition entre la connaissance acquise et celle à acquérir) et d'intégration globalisante, se traduisant par la mise en commun des acquis en vue de la quête d'un nouveau savoir porteur, lui-même d'un projet. Bien qu'ils ne requièrent pas nécessairement un espace spécifique pour leur développement, ces processus se déroulent selon un scénario qui se décompose en une série ordonnée d'actes, un agencement de personnages appelés à les exécuter dans un sens et pour une finalité. En effet, il n'y a pas d'apprentissage sans objet et sans finalité multidimensionnelle. Nous reviendrons sur ce point de la variabilité infinie de ces deux composantes de l'apprentissage. Notons, en passant, que ce dernier, pour se réaliser, intègre sur la scène, outre le postulant et ses partenaires éducateurs, un partenaire anonyme, virtuellement ou réellement présent, dont le rôle est de sanctionner l'acquis en fonction d'une échelle de savoirs préalablement établie. La scène de l'apprentissage implique ainsi un autre contexte auquel se rapporte chacun des actes accomplis et la globalité du savoir communiqué. Le partenaire-témoin ne se conçoit pas comme un maître par rapport à l'apprenti mais, simplement, comme la figure sociale qui présente à l'initiant l'objet de son apprentissage et mesure, avec les moyens qui lui sont propres, le niveau du savoir atteint.

La variabilité de ce savoir renvoie à l'idée de l'infinie diversité des objets d'apprentissage et à la sélection opérée par les civilisations d'objets particuliers, dont la manipulation en vue de la symbolisation, permet d'intégrer dans une même maîtrise, la totalité de l'environnement socio-culturel.

On s'aperçoit alors que le fait éducatif est à l'œuvre dès la naissance sociale de l'homme; opérant par la transposition et la transformation des données initiaux, il réalise l'identité de l'individu enfermé dans sa catégorie sexuelle et construit, par les mêmes procédures, le savoir par lequel l'homme se situe par rapport à autrui et par rapport à l'environnement. Que l'éducation ait fait l'objet, la plupart du temps, d'une description plutôt que d'une définition; qu'on en expose le plus souvent les fonctions que l'on n'en détermine la nature, cela ne fait qu'en manifester l'extrême complexité: l'étude scientifique des procédures initiatiques se trouve ainsi justifiée. »

Manga BEKOMBO : « Qu'est-ce que le fait éducatif ? »

*
* *

.....

« Je voudrais ici souligner combien les « classes nouvelles » nées à Sèvres, conjuguées avec d'autres innovations auxquelles elles ont donné le premier élan, ont contribué à faire progresser la pensée pédagogique de ce siècle. La pensée plus que l'action, hélas ! faute que la structure du système scolaire, de ses programmes, de ses horaires, de ses examens en ait permis la mise en pratique autant qu'il l'eût fallu. Assez cependant pour avoir tracé dans le champ éducatif un sillon qui va s'élargissant.

Qu'avaient voulu les stages de Sèvres et les « classes nouvelles » de Gustave Monod ?

Des professeurs volontaires s'y étaient efforcés de dégager les voies et les moyens de mieux adapter l'enseignement à la personnalité de chaque enfant, à ses motivations, aux perspectives d'avenir professionnel qui l'attendaient. Elles succédaient aux classes dites « d'orientation » dont Gustave Monod avait inspiré la création, par Jean Zay, en 1936.

Déjà, l'enseignement secondaire, devenu avant guerre un enseignement « du second degré », n'était plus seulement la pépinière des professions administratives et judiciaires, libérales et littéraires, enseignantes et savantes. Il avait affaire à une « clientèle » moins homogène, à des élèves bien plus différents les uns des autres qu'ils ne l'étaient autrefois, tant par leurs milieux socio-culturels que par leurs inclinations personnelles et leurs perspectives d'avenir. Il devenait nécessaire d'adapter les pratiques pédagogiques à une croissante *hétérogénéité* des classes, et pour cela de repenser la formation et la carrière des enseignants.

Gustave Monod en avait pleinement conscience. Loin d'être prématurées, les « Classes nouvelles » venaient à point pour permettre de remédier efficacement et progressivement à cette situation. Ne pas se borner à ouvrir largement l'enseignement du second degré, mais faire en sorte que sa structure, ses programmes, sa pédagogie, ses jugements de valeur, soient appropriés à la diversité humaine et sociale des élèves : tel était l'objectif.

Dans ce dessein, les « classes nouvelles » s'étaient voulu une quadruple recherche :

- Celle des conditions d'une orientation *positive* : l'orientation est négative quand elle est imposée comme la conséquence d'échecs, évalués par rapport à une échelle de valeurs unidimensionnelle et arbitraire; un tel processus, dans la majorité des cas, s'avère en effet source de passivité et de rejet du système de valeurs. L'orientation est positive, au contraire, quand elle procède d'une réussite qui manifeste une capacité créatrice, en quelque domaine que ce soit : par la confiance en soi qu'elle crée, l'expérience l'atteste, cette réussite conduit alors, le plus souvent, à d'autres. Elle est source *pour l'individu* d'une authentique culture et, *pour la société*, de l'enrichissement moral et matériel qui naît de la diversité culturelle;
- La recherche, d'autre part, du *décloisonnement des disciplines juxtaposées*, pratiquement sans lien entre elles, qui constituent les programmes de l'enseignement du second degré : l'institution « d'équipes éducatives » assurait, grâce à plus de souplesse dans la répartition des matières, la concertation des enseignants, et leur donnait conscience que chaque matière n'est un moyen de culture qu'en relation avec les autres;
- La recherche, encore, de la mise en œuvre d'une pédagogie « *active* » : c'est-à-dire associant la pensée rationnelle à l'action créatrice, et l'expression à l'action par des méthodes non dogmatiques, appropriées à la personnalité authentique des élèves. On le sait aujourd'hui : celle-ci se constitue graduellement par l'interaction des dispositions naturelles et de l'environnement éducatif familial et social;
- La recherche, enfin, d'une éducation « *globale* » : c'est-à-dire liant la formation intellectuelle et affective, physique et morale, à l'éducation de la responsabilité et du sens social. Il apparaissait souhaitable d'associer pour cela les travaux scolaires et les activités hors de l'école, la formation culturelle et la formation professionnelle. On découvrait, en même temps, l'intérêt de prendre en compte les acquis extra-scolaires dans les progressions scolaires et dans la formation des enseignants. Et, à cet effet, de favoriser la participation d'enseignants volontaires aux œuvres complémentaires de l'école.

« L'expérience » fut féconde, mais resta limitée. Limitée dans les moyens dont elle disposait, limitée dans l'espace de liberté que lui laissaient la rigidité des programmes et le système traditionnel des examens et concours, notamment de ceux dont dépendait le recrutement des maîtres. Limitée enfin dans le temps : le manque de moyens suscita en 1951 une réduction du nombre des classes novatrices, puis pratiquement leur disparition.

.....
(Aujourd'hui) Nous avons à créer l'école d'une nouvelle civilisation :

- parce que les découvertes scientifiques, la technique et l'industrialisation, la transformation des modes de vie et des conditions de travail ont bouleversé l'équilibre des anciennes civilisations agricoles et artisanales, et que la culture, autrefois privilège de l'élite est devenue un besoin de la masse;
- parce que la durée de la vie active s'est allongée, que les horaires de travail ont été réduits, que les loisirs se sont élargis et que le niveau de vie permet désormais, dans les pays industrialisés, de consacrer à l'éducation un temps et des ressources qui eussent autrefois paru démesurés.

A ces raisons d'agir s'en ajoutent d'autres qui sont d'ordre public, de liberté civique, de solidarité humaine :

ORDRE PUBLIC : on s'émeut de voir, dans tous les pays évolués, des « bandes » oisives d'adolescents, de tous milieux sociaux, qui cherchent à satisfaire dans la violence un besoin inassouvi d'action. N'est-ce pas surtout parce qu'ils sont inadaptés aux nouvelles structures professionnelles et qu'ils ne trouvent pas dans notre organisation scolaire, entre l'école et le travail, le cadre éducatif qui conviendrait à des esprits déjà adultes par la mentalité, quoiqu'encore enfantins par le degré de développement ?

LIBERTÉ CIVIQUE : Les puissants moyens d'information nés du progrès technique : presse et cinéma, radio et télévision, forcent toutes les indifférences, pénètrent dans tous les foyers. Source de libération, de culture, de curiosité intellectuelle pour des esprits critiques et formés, ils seraient de bien dangereux instruments d'asservissement et de passivité pour les intelligences qui resteraient frustes et trop malléables.

SOLIDARITÉ HUMAINE, enfin : autrefois ignorants les uns des autres, séparés de peuple à peuple, les hommes vivent de plus en plus au coude à coude. A l'intérieur des nations et entre les nations, une âpre concurrence sévit, et cependant leur étroite interdépendance devient chaque jour plus manifeste. Ceci au moment où, par l'effet du progrès de l'hygiène et de la médecine, une population famélique se multiplie sans mesure dans une moitié du monde et où l'énergie nucléaire fait en même temps peser une menace mortelle sur l'humanité. C'est là sans doute la raison la plus pressante de l'effort d'adaptation de l'homme à ses nouveaux pouvoirs.

.....

La classe idéale de jadis était une classe homogène. Elle ne l'est plus et ne peut plus l'être. Elle doit aujourd'hui exploiter à la fois les aptitudes théoriques de l'un, les aptitudes pratiques de l'autre, la facilité d'expression du premier, le sens artistique du second, les facultés multiples de réflexion et d'intuition, de logique et d'empirisme, de conception théorique et d'exécution pratique, inégalement réparties, mais qui se fécondent les unes par les autres. La pédagogie coopérative dans le premier degré (et notamment le mouvement Freinet), les classes nouvelles du second degré, ont montré la voie que nous devons, de toute nécessité et très vite, creuser et élargir.

Si « l'explosion scolaire » n'avait été que démographique, quantitative, elle n'eût appelé que des mesures quantitative, financières. Bien entendu, elle les requiert. Il faut des écoles et des maîtres en proportion du nombre d'élèves à instruire.

Mais en changeant d'échelle, le problème a changé aussi de nature. Ces élèves ont à prendre place dans un monde en mutation, à s'adapter à de nouvelles conditions de travail, à de nouveaux modes de vie, à de nouveaux périls, hélas ! qui risquent de le détruire en germe.

Les structures scolaires et universitaires sont en question, et avec elles, le contenu et la forme de l'enseignement, les programmes et surtout les méthodes, la sélection des élèves désormais conçue, non comme une élimination des moins aptes, mais comme une orientation de chacun dans la voie du développement optimum. Il ne faut pas seulement repenser les conditions et les moyens de la formation intellectuelle, mais aussi de l'éducation physique, de l'instruction morale et civique, de l'entraînement à la coopération sociale plus qu'à la compétition individuelle, etc. »

C'est du creuset de « Sèvres » et des classes nouvelles qu'étaient principalement sorties ces réflexions. »

Louis CROS : « Gustave Monod et Sèvres, des classes nouvelles à l'explosion scolaire »

*

* *

« Le grand mérite d'un centre international est d'ouvrir l'esprit. Depuis près de quarante ans, Sèvres apprend aux professeurs français que, dans le domaine de l'éducation, la France n'est pas le nombril du monde et, en recevant des maîtres de toutes les nations, le C.I.E.P. leur permet de découvrir les habitudes éducatives d'un vieux pays dont, il y a deux siècles, les méthodes d'enseignement servaient d'exemple à l'Europe entière.

Sèvres sait parfaitement que chaque système éducatif est le reflet d'une civilisation. Ni à ses compatriotes, ni à ses visiteurs, il ne demande de perdre leur personnalité. Mais il invite les uns et les autres à aérer leurs idées en ouvrant largement les fenêtres sur l'extérieur.

L'extérieur apprend aux Français :

- que les élèves peuvent être groupés par thèmes d'intérêt et par niveaux, et non pas par âge;
- que l'enseignement peut ne pas se limiter à faire parler un homme devant un groupe d'enfants ou d'adolescents auxquels on demande, trois fois par an, de répéter par écrit ce qu'on a dit devant eux, mais que les connaissances peuvent aussi s'acquérir et l'esprit, de même, être formé par :
 - la projection de films ou de téléfilms,
 - la discussion et le débat,
 - le travail de groupe,
 - l'information et la formation individuelle par ordinateur,
 - la lecture et le travail personnel;
- que le nombre d'élèves réunis peut très bien ne pas être toujours le même (39), mais varier selon la nature de l'enseignement : 300, 30, 10, 1;
- qu'il n'est pas nécessaire, pour qu'un élève sache quelque chose, de découper chaque connaissance en tronçons correspondant à une heure d'enseignement et répartis, à raison de trois ou quatre par semaine, pendant 217 semaines, c'est-à-dire 7 ans;
- que la formation d'un esprit n'impose pas que chaque enfant apprenne l'essentiel de toutes les manifestations de l'esprit humain, autrement dit de toutes les sciences, en disséminant celles-ci du lundi au samedi de chaque semaine;
- que l'évaluation des connaissances acquises et de la formation reçue peut être faite par d'autres moyens que celui d'un examen national reposant sur deux principes : 1) On juge mieux à partir d'un travail écrit qu'à partir d'un examen oral. 2) On est plus juste dans un climat de strict anonymat que dans une rencontre personnalisée et humaine;
- qu'il existe des pays où l'on trouve, au fond des salles de classe, des fauteuils destinés aux parents qui veulent voir le comportement de leurs enfants pendant la classe;
- que, dans certains pays, les parents, tout-à-fait normalement et depuis des dizaines d'années, participent à la vie de l'établissement auquel ils ont confié leur enfant. Ils s'occupent des bibliothèques, ils ont la responsabilité des sorties ou des promenades, comme celle des repas ou des concerts. Ils sont tenus informés des dépenses de l'établissement et donnent leur avis sur la répartition des crédits;

- que, dans beaucoup de pays, l'école est l'affaire de tous et voit ses difficultés posées et résolues sur un plan local ou régional et que, pour ces pays, l'idée que l'école serait l'affaire d'une pyramide hiérarchique de 734 273 fonctionnaires d'État paraît l'aboutissement dangereux d'un processus exagérément centralisateur;
- qu'il y a des pays où un établissement d'enseignement de cinq cents élèves est considéré comme un très grand établissement;
- que, dans certains pays, le succès de l'équipe de rugby ou de l'orchestre à cordes du collège remplit de fierté, sans exception, tous les membres de la communauté scolaire;
- qu'il existe des nations démocratiques où tous les élèves des enseignements publics primaire et secondaire portent un uniforme qui ne permet pas de distinguer leur condition sociale;
- qu'il y a des collèges dont le parc est entretenu par les élèves et qu'il n'est pas rare d'y voir des enfants semer, arroser ou tondre le gazon;
- que, dans la plupart des pays du monde, les enfants de sept à quinze ans travaillent le matin jusqu'à treize heures et que l'après-midi est réservé à des activités sportives ou artistiques, souvent facultatives. Les enfants y sont très heureux;
- mais que, par contre, dans une grande nation asiatique qui fait trembler l'économie mondiale, les enfants fréquentent, le jour, un établissement public et, la nuit, un établissement privé dans une compétition effrénée. Les enfants y sont si malheureux qu'on s'inquiète du nombre de leurs suicides.

Quand les professeurs de tous ces pays viennent à Sèvres, ils sont, eux aussi, saisis de surprise :

Ils découvrent, stupéfaits, que les professeurs français peuvent, pendant trois quarts d'heure, retenir l'attention de jeunes garçons et de jeunes filles de quinze ans en décortiquant, presque mot par mot, un texte de dix lignes. Qu'une création littéraire soit, comme l'eau ou le méthane, analysée au point d'en isoler les différents éléments, c'est bien la première fois que voient cela les gens venus d'ailleurs.

Ils sont d'abord choqués, puis intrigués, puis troublés quand ils assistent à une classe de mathématiques ou de physique et qu'ils entendent le professeur accorder une note médiocre à un élève qui a trouvé la solution du problème, mais se révèle incapable d'expliquer le processus suivi, et que ce même professeur donne une note passable à un élève dont le résultat est erroné, mais dont la démarche intellectuelle est satisfaisante. La France est le pays où s'affirme la primauté du raisonnement.

Ils s'étonnent et admirent quand ils voient la philosophie descendre au niveau de l'enseignement secondaire et être dispensée à plus de cinquante pour cent des jeunes français. Chez eux, la philosophie existe, mais elle est réservée à un très petit nombre d'esprits qui, à l'Université, trouvent le luxe et le temps de s'évader.

Stupeur, aussi, quand ils apprennent que dans toutes les séries de l'examen terminal de l'enseignement secondaire figure, obligatoire et assorti d'un haut coefficient, un exercice qui, chez eux, assure le succès des membres de leurs Académies ou des critiques littéraires : ils s'agit, soit de prononcer un jugement sur un extrait de livre, soit de rédiger un développement de cinq à six pages à partir d'une ligne écrite ou prononcée par un grand homme. Et si nos amis de l'extérieur ont la curiosité de lire la dissertation d'un jeune homme de seize ans, bien souvent ils n'en reviennent pas d'y découvrir autant de maturité et de talent.

Surprise, encore, quand ils lisent le programme et qu'ils assistent aux épreuves orales d'un concours d'agrégation. Ils constatent que pour mettre des enfants de dix à dix-sept ans sur la voie de la vie professionnelle ou leur ouvrir la porte d'une université, les Français recrutent des savants dont ils exigent un approfondissement de connaissances qui, dans le reste du monde, sert à trier les professeurs de l'enseignement supérieur.

Et s'il leur arrive, pendant leur séjour à Sèvres, de rencontrer un jeune garçon de dix-huit ans qui désire devenir ingénieur et qui leur affirme que, pour cela, il faut qu'il entre non pas à l'Université, mais dans une école spéciale, ajoutant, sans forfanterie, que pour avoir des chances d'y être admis, il devra pendant deux ans se couper de la vie et travailler soixante heures par semaine, ils ont beaucoup de peine à le croire.

Mais, ce qui met un comble à leur étonnement, c'est d'apprendre qu'en France, le Ministre de l'Éducation décide des programmes, des horaires, des emplois du temps, de la date des vacances, de l'affectation des professeurs et que si, à neuf heures du matin, il prend une décision, celle-ci est communiquée à neuf heures trente à une vingtaine de recteurs, à onze heures à une centaine d'inspecteurs, à quatorze heures trente à plusieurs milliers de chefs d'établissement et, avant seize heures, à des centaines de milliers de professeurs. Cette cascade hiérarchique leur fait penser à une armée. Certains envient une telle rigueur, d'autres semblent en avoir peur, mais tous trouvent admirable que, grâce à ce monolithe, le petit Français qui, au mois de décembre, est élève d'un collège baigné par le soleil du midi peut, au mois de janvier, poursuivre ses études dans les brumes nordiques, à mille kilomètres de là. Il conservera ses livres, trouvera des camarades de son niveau, arrivés au même point du programme, et ne changera pas ses habitudes.

Enfin, les visiteurs de Sèvres parlent entre eux, le soir, dans leurs chambres, d'une découverte qui les a un peu déconcertés. Ils croient avoir compris qu'il existe, en France, deux enseignements : un enseignement d'État, appelé public, et un enseignement privé, appelé libre, qui se combattent. Ils ont senti que cette situation, qu'ils n'ont vue nulle part ailleurs, est douloureuse et, un peu comme une vilaine blessure, ils n'ont pas osé poser de questions.

Que les Français apprennent comment on fait la classe au-delà de leurs frontières, ou que les visiteurs anglais, japonais, canadiens, russes, suédois, américains, brésiliens, albanais, belges ou cubains viennent à Sèvres découvrir le système éducatif français, tous vont de surprises en surprises. Ces surprises portent en elles une grande espérance ou, plus exactement, elles sont riches de promesses :

Au milieu des difficultés que rencontrent aujourd'hui tous les pays du monde à résoudre les problèmes de l'enseignement, quand les vieux pays sont bien forcés de constater, avec déchirement, que leurs traditions éducatives ne répondent plus aux exigences contemporaines, quand les pays neufs cherchent, se posent des questions et demandent des conseils, une certitude s'impose, c'est qu'un jour viendra où chaque pays prendra en compte les expériences des autres. Bien sûr, toute nation a ses habitudes, son « génie », comme on dit. Il est dans la nature des choses que, pendant un temps, le nationalisme s'oppose à toute transformation. Mais pourquoi ne pas espérer que les rencontres internationales - qui, déjà, ont ouvert la porte de la compréhension mutuelle - viendront, progressivement, à bout du conservatisme et de la routine. »

Jacques QUIGNARD : « La distance »

*
* *

« On a dit que l'agressivité entre les êtres naissait de la constatation de leurs différences.

Quand les humains découvrent chez d'autres humains des semblables qui ne sont pas identiques, ils en ressentent un malaise qu'ils cherchent à résoudre en s'efforçant de détruire ce qui est la cause de ce malaise. Ainsi naissent les guerres et les persécutions.

L'humanité ne peut atteindre son unité qu'en prenant conscience de son identité; sans doute, il est possible que deux individus de même langage, de même couleur, de même éducation se reconnaissent l'un dans l'autre. Toutefois, les différences sont beaucoup plus éclatantes lorsqu'elles se manifestent, non plus entre individus, mais entre groupes d'individus rendus plus redoutables par le nombre de ceux qui les composent.

On ne saurait franchir les murs des dissemblances sans un effort concerté des hommes sur eux-mêmes pour percevoir leurs similitudes au-delà de leurs oppositions.

.....

Il est indispensable d'admettre que tous les hommes ne sont pas semblables en tous points, bien qu'ils soient tous constitués de la même façon, au psychique comme au physique. Même si leurs démarches ne suivent pas le même chemin et n'aboutissent pas au même point, ce sont les mêmes mécanismes qui fonctionnent chez les uns et chez les autres, les mêmes éléments qui sont en jeu, les mêmes organes qui sont mobilisés.

Il est vrai que le même mouvement de la tête correspond à une affirmation dans un pays et à une négation dans un autre, mais entre les uns et les autres il reste une base commune suffisante pour que soit possible une traduction qui permette à tous de correspondre.

C'est sur cette base commune que l'humanité peut tenter d'édifier son unité, à la condition d'avoir analysé tous les facteurs de division, non plus seulement sur le plan politique ou économique, mais sur le plan du langage, fidèle image de la vie affective et de la pensée profonde. Comment cela serait-il réalisable sans un lieu de rencontre où chacun trouverait le droit et la possibilité d'exprimer ce qu'il ressent ? Pour entendre les autres et se faire entendre d'eux, il faut qu'un sens particulier se développe dès le début de la vie.

.....

Le langage permet grosso modo d'échanger des idées, mais la parole n'est pas le seul moyen de correspondre entre les hommes ; pour se comprendre, il ne suffit pas d'exprimer verbalement ce que l'on souhaite faire entendre : vivre ensemble, habiter ensemble, manger ensemble rapproche plus qu'une conférence, si brillante soit-elle. Les arguments logiques ne font pas forcément vibrer à l'unisson deux êtres, même en apparence semblables, et même s'ils ont pu avoir deux existences parallèles : assister aux mêmes discours ne peut suffire à faire naître une amitié. En revanche, il peut suffire de quelques jours passés ensemble dans une atmosphère agréable et joyeuse pour qu'il devienne possible à deux individus de s'identifier l'un à l'autre.

On peut alors se comprendre à demi-mot et facilement devenir amis, alors même que l'on ne partage pas toujours les mêmes idées, c'est pourquoi grande reconnaissance est due à JEAN AUBA qui, (...) a ouvert à la F.I.E.P. les portes du Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, où les bonnes volontés de tous les pays peuvent se retrouver et coexister dans des conditions optimales. »

André BERGÉ : « Aimer la différence... »

CONDITIONS D'ADHESION

FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 60 F - membres bienfaiteurs : 100 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

• Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buneos, Alres. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzelle 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decio Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.O. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGOLAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VETT A.S., Magasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhagen. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUEALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikis Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamin, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 120142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 6. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Venda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 18. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Levrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istamboul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YOUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZECI MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

Jean AUBA, Inspecteur général - Directeur de la publication

Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 A D

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES
1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27