

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

A PROPOS D'ÉVALUATION

QUE S'AGIT-IL D'ÉVALUER AU COURS DE FRANÇAIS ET QUELLES SONT LES CONSÉQUENCES DE LA DETERMINATION D'UN TEL OBJET ?

Jean-Louis DUMORTIER
Université de Liège

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 16
Mai 2000

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

1. UNE DES COMPOSANTES DE L'INTERACTION PEDAGOGIQUE

L'**évaluation** est, avec la **préparation** et la **confrontation**, une des trois composantes de l'**interaction pédagogique**. Un mot d'abord sur ces notions.

Par **interaction pédagogique**, je désigne ce que font, réciproquement, en classe et hors de la classe, le professeur et les élèves conformément à leur **statut** et à leur **rôle** respectifs. Je spécifie compte tenu de la discipline qui nous concerne.

Le rôle de l'élève est d'apprendre. Mais apprendre quoi ? La réponse à cette question est cruciale. L'apprentissage propre au cours de français est 1°) celui de **compétences** de communication portant, en (grande ?) partie¹, sur une matière littéraire, 2°) celui d'une **attitude** positive face aux modes de communication en honneur à l'école, notamment face aux modes de communication relatifs à cette matière. Par « modes de communication en honneur à l'école », je désigne, entre autres, l'écoute respectueuse – voire empathique –, mais néanmoins critique, de l'opinion d'autrui, l'argumentation de sa propre opinion, la recherche d'un accord. Je désigne la lecture attentive non seulement à toutes les informations explicites du texte, mais aussi aux indications du paratexte et à ce que le propos de l'auteur sous-entend ou donne à entendre. Je désigne la mise en relation du sens ainsi construit par le lecteur avec sa propre représentation du

¹ Avant la réforme des années 70, le cours de français, au niveau du secondaire supérieur, était quasi exclusivement consacré à l'étude du patrimoine littéraire français, avec l'objectif général de « former (...) l'être intellectuel et moral », son « jugement » et son « goût » (programme de 1952). Depuis lors – et pour faire bref – la formation littéraire a impliqué le recours à des productions beaucoup plus diversifiées, notamment des écrits contemporains, du premier ou du second rayon, rédigés en français ou traduits des langues étrangères, et elle a coexisté, vaille que vaille, avec des activités portant sur des textes non littéraires (textes de presse, par exemple). Par ailleurs, la formation littéraire s'est diluée dans une formation culturelle beaucoup plus générale – et beaucoup moins « hexagonale » – faisant la part belle aux œuvres picturales, théâtrales et cinématographiques, entre autres, ainsi qu'à des textes relevant de la philosophie ou des sciences humaines. Le débat, amorcé voici une trentaine d'années, sur la place des chefs-d'œuvre du patrimoine littéraire (européen désormais) dans le programme de français est loin d'être clos : le référentiel « Compétences terminales et savoirs disciplinaires » d'avril 1999 ne précise pas que les compétences de communication se développeront grâce à des activités relatives aux savoirs disciplinaires (d'ordre littéraire surtout) ou grâce à telle proportion d'activités ayant trait à ces savoirs. D'où mes parenthèses et mon point d'interrogation.

monde, l'expression d'un jugement de goût étayé par des raisons (« J'aime *vs* je n'aime pas parce que... ») ou d'un jugement de valeur argumenté (« On peut apprécier cela étant donné... »), etc.²

Le rôle du professeur de français est d'enseigner, c'est-à-dire, en bref, de *rendre possible*, de *favoriser* et de *faciliter* l'apprentissage dont il vient d'être question. Enseigner le français ce n'est donc pas, d'une manière ou d'une autre, donner aux élèves accès à des savoirs ayant trait à la communication ordinaire ou à la communication littéraire, c'est construire des **dispositifs d'apprentissage** tels que 1^o) ces savoirs aient le plus de chances possible de devenir des connaissances vivaces dans l'esprit des élèves, et que ces connaissances aient elles-mêmes le plus de chances possible de se structurer en compétences de communication, et tels que 2^o) l'apprenant accorde de la valeur à ces compétences et éprouve le désir de les actualiser.

Voilà pour les rôles de l'élève et du professeur. Le statut de ce dernier, c'est l'ensemble des comportements qu'il peut légitimement attendre des élèves, et, corollairement, le statut de l'élève est l'ensemble des comportements qu'il peut légitimement attendre du professeur. Je ne détaille pas, mais il me semble que, si chacun joue son rôle convenablement, les statuts sont, pour l'essentiel, respectés³.

La qualité de l'interaction pédagogique – ou, tout simplement, sa possibilité – est fonction du respect *bilatéral* des rôles et des statuts. Si l'élève refuse son rôle d'apprenant ou ne comprend pas en quoi ce rôle consiste, si le professeur se considère comme un transmetteur de savoirs et non comme un concepteur de dispositifs d'apprentissage, si celui-ci ou celui-là s'attendent, de la part de leur partenaire respectif, à des comportements auxquels ils ne peuvent légitimement s'attendre étant donné leur situation, il n'y aura pas d'interaction, pas de « retour » (feedback), pas d'adaptation réciproque en vue d'atteindre un objectif commun.

Ayant ainsi très succinctement défini l'interaction pédagogique, je dis un mot de chacune de ses composantes, non sans avoir précisé que cette interaction – et donc chaque composante – peut être envisagée sur une (très) courte ou une (très) longue durée : une période de cours ou une année scolaire, par exemple.

Le terme « **préparation** » renvoie à l'activité de l'enseignant qui précède la confrontation de l'apprenant avec le savoir : le professeur conçoit des dispositifs qui permettront aux élèves 1^o) de s'approprier, progressivement, le savoir disciplinaire, c'est-à-dire, pour ce qui nous concerne, des compétences de communication, et 2^o) d'adopter une attitude positive face à ce savoir et à ses usages.

La **confrontation** s'amorce en classe et, en règle générale, se prolonge hors de la classe : l'élève met du temps pour s'approprier les éléments du savoir, pour en faire des connaissances personnelles qui feront partie de ses compétences. S'agissant de l'attitude aussi, ce qui commence en classe se poursuit à l'extérieur de l'enceinte scolaire. Si l'attitude est un état intérieur résultant, entre autres, de représentations et d'expériences des objets et des activités⁴, il va sans dire qu'elle

² Il va sans dire que je ne désigne rien d'autre que ce qui se trouve dans le référentiel cité dans la note précédente. Seule la formulation diffère.

³ Pour plus d'informations sur les rôles et les statuts, cf. DUMORTIER, J.-L., *Des rôles d'enseignant et d'apprenant aux séquences de tâches-problèmes*, Tihange, C.A.F., 1999.

⁴ L'attitude est un « état interne à l'individu, résultant de la combinaison de perceptions, de représentations, d'émotions, d'expériences, et de l'analyse de leurs résultats. Cet état interne rend plus ou moins probable un

peut se renforcer ou se modifier chaque fois que le sujet se trouve en contact avec ces objets ou qu'il s'adonne à ces activités.

L'**évaluation** peut être identifiée à un jugement sur le résultat de la confrontation : puisqu'il s'agit, pour les élèves, d'acquérir des compétences de communication et d'adopter une attitude positive face aux modes de communication en honneur à l'école, l'évaluation porte, en principe, sur des **performances** de communication et sur des **comportements** révélateurs des compétences et de l'attitude.

Dans notre tradition scolaire, l'évaluateur est juge et partie, ce qui, soit dit en passant, ne présente pas que des inconvénients⁵. Mais lorsqu'à partir des performances et des comportements des élèves, il porte un jugement sur leurs compétences et leur attitude, il devrait toujours garder à l'esprit qu'il évalue non seulement le résultat de *leur* apprentissage, mais aussi celui de *son* enseignement.

2. DE QUELQUES PREVENTIONS

En règle générale, l'évaluation – terme par lequel tout le monde ne désigne pas la même chose, que beaucoup tiennent pour synonyme de notation, et qui donne lieu, par conséquent, à bien des malentendus – n'est pas ce qui intéresse le plus les professeurs, ceux de français tout particulièrement. A cela, bien des raisons : en voici, dans le désordre, quelques-unes.

1°) L'évaluation est associée, dans leur esprit, aux idées de planification, de contraintes périodiques, de calcul mathématique, qui ne les enthousiasment pas. 2°) Le mot « évaluation » évoque pour eux les piles de travaux écrits, les heures de correction de copies souvent rédigées à la hâte, les doutes aussi quant à l'utilité d'autant de travail. 3°) A tort ou à raison, ils soustraient à l'évaluation des objectifs de leur cours qu'ils tiennent, à juste titre, pour importants, des pans de matière qu'ils ne veulent pas, pour d'excellentes raisons, sacrifier : par exemple ce qui touche à la créativité en général, à la créativité poétique en particulier. 4°) Les pratiques d'évaluation innovantes qu'on leur propose (celle de l'intervention en cours de production écrite et les contrats de travail sous forme de grille, entre autres) leur apparaissent, à la fois, comme des mises en doute, plus ou moins insidieuses, de leurs qualités d'évaluateurs, des atteintes à leur liberté de jugement, des réductions de leur marge de manœuvre dans la conception des tâches et, par ailleurs, un surcroît de travail. 5°) Ces pratiques ne sont pas, à leurs yeux, gage d'une meilleure évaluation, expression par laquelle la plupart entendent une évaluation permettant une discrimination plus fine des élèves, la sélection des plus talentueux ou des plus originaux. 6°) Le « jargon » des spécialistes de l'évaluation – le langage technique des sciences de l'éducation en général – leur est peu familier, donc difficilement supportable. 7°) Les recommandations

comportement déterminé dans une situation donnée.» (RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, E.S.F., 1997, p. 45.

⁵ Les professeurs jouissent, dans les limites définies par les écrits officiels (le programme et, tout récemment, le référentiel « Compétences terminales et savoirs disciplinaires ») d'une liberté bien supérieure à celle de leurs collègues enseignant dans des pays où se pratique l'évaluation externe. Cette liberté-là, si l'on s'attache à en faire bon usage, permet de construire, dans le cadre de l'évaluation sommative à fonction certificative, des épreuves qui tiennent compte de ce qui s'est réellement passé au cours de la phase de préparation, donnant lieu à des évaluations formatives.

officielles en matière d'évaluation – en matière d'évaluation formative notamment – leur paraissent (non sans raison) incompatibles ou difficilement compatibles avec, d'une part, la tradition que concrétise le bulletin, tradition selon laquelle la certification résulte de la prise en compte des résultats obtenus tout au long de l'année et aux examens, avec, d'autre part les habitudes prises, compte tenu de cette tradition, tant par la majorité des élèves que par celle des parents : ceux-ci comme ceux-là additionnent les notes obtenues et remplacent le droit momentané à l'erreur, caractéristique de l'évaluation formative, par le droit perpétuel à une seconde chance, caractéristique (neuve) des formations auxquelles ne préside pas un contrat définissant, au moins en partie, les attentes et les responsabilités de chacun. 8°) Les récentes mesures qui touchent de près ou de loin à l'évaluation (depuis la réforme structurelle du premier degré jusqu'aux possibilités de recours contre des décisions du conseil de classe, en passant par la publication du référentiel de compétences) leur semblent, tantôt peu propices à la structuration des élèves en tant qu'apprenants, tantôt inspirées par un esprit de contrôle tatillon. 9°) La promotion du travail par séquences, l'accentuation de la progression en spirale et la mise en vedette des objectifs spécifiques ayant trait au savoir-lire, -écrire, -parler, -écouter – autant d'initiatives en filigrane desquelles apparaît le souci d'évaluer des compétences de communication – désorientent ceux qui structurent leur cours en tenant compte, exclusivement ou prioritairement, d'un ordre traditionnel d'exposition des savoirs littéraires. 10°) Enfin le temps consacré à l'évaluation apparaît à la plupart comme du temps dérobé à l'enseignement-apprentissage, ce qui est incontestable si l'on ne pratique pas l'évaluation formative, ce qui l'est tout autant si, prisonniers de leurs routines, les apprenants ne perçoivent pas le caractère formateur des pratiques d'évaluation (je songe, entre autres, à diverses modalités de correction des travaux dont les élèves n'ont cure, la note obtenue mettant, à leurs yeux, un point final à l'action entreprise).

3. UNE QUESTION FONDAMENTALE

Etant donné toutes ces préventions (et je dois certainement en oublier), on pourrait trouver provocateur le fait de soutenir, comme je le fais ici, que la question de l'évaluation est *fondamentale*. Je veux dire par là que l'évaluation et ses objets constituent un *socle* sur lequel devraient se construire la préparation et se dérouler la confrontation. En quoi l'évaluation est-elle fondamentale ?

La question « Que s'agit-il d'évaluer ? » renvoie le professeur aux **buts** de l'interaction pédagogique : 1°) les buts transdisciplinaires définis par le pouvoir politique (*cf.* le décret de 1997 sur les missions de l'enseignement⁶), 2°) les buts disciplinaires définis par les experts mandatés par le politique (*cf.* le référentiel « Compétences terminales et savoirs disciplinaires) et 3°) les objectifs que le professeur détermine pour chaque leçon ou séquence de leçons. Ce qu'il s'agit

⁶ Je cite, pour mémoire : « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. » (art. 6)

d'évaluer, je le répète, ce sont des performances *révélatrices de compétences de communication*, et des comportements *indicateurs d'une attitude positive envers les modes de communication promus par l'école*.

La question « Que s'agit-il d'évaluer ? » renvoie également aux **raisons** de poursuivre ces buts-là : pour faire vite, il s'agit 1°) de la valeur et de la vertu reconnues à ces modes de communication. Par exemple, l'argumentation vaut généralement mieux que l'injonction et elle a la vertu de faire acquérir des techniques utiles à l'exercice d'une citoyenneté active. Il s'agit également 2°) de la valeur des objets avec lesquels ou à propos desquels on communique : les textes littéraires, bien sûr, mais aussi les textes non littéraires que l'on utilise en classe et les productions culturelles de nature non textuelle qu'on y envisage.

La question renvoie enfin aux **moyens** utilisés et à la **manière** employée pour juger si les buts sont atteints – ou dans quelle mesure ils le sont. Mais elle renvoie aussi, cette question, aux moyens utilisés et à la manière employée *pour atteindre* les buts, donc à la création ou à la sélection de dispositifs d'apprentissage (préparation) ainsi qu'à leur mise en œuvre (confrontation). S'il s'agit d'évaluer, par le truchement de performances et de comportements, des compétences et des attitudes, il faut que performances et comportements soient des **indicateurs** fiables. Mais il faut également que celles-là comme ceux-ci résultent d'apprentissages pertinents. Ainsi, on ne rend pas possible, on ne favorise pas, on ne facilite pas le développement d'une compétence ni l'adoption d'une attitude favorable relative à telle sorte d'écrits littéraires (la tragédie classique, le conte philosophique, le roman historique, etc.) en *se bornant à* diffuser des savoirs sur cette sorte d'écrits ; il faut confronter les élèves à des **tâches-problèmes** impliquant des représentants de cette sorte-là.

Assurément « tâche-problème » est une locution qui ne fleure pas le plaisir d'apprendre... ni celui d'enseigner, un de ces emprunts au « jargon » des pédagogues qui ont le don de hérisser beaucoup d'enseignants de français⁷. Si, nonobstant le nom, on s'intéresse à la chose, on découvre que ce qui caractérise la tâche-problème c'est sa triple vertu 1°) d'impliquer l'apprenant, intéressé par le problème à résoudre, 2°) d'assurer son progrès cognitif (il s'approprie, pour résoudre le problème, des savoirs nouveaux), 3°) de favoriser le transfert des compétences (dans d'autres situations problématiques, scolaires ou extrascolaires). Et si l'on consent à ne pas envisager la tâche-problème comme un moule rigide où il s'agirait, désormais, de couler toutes les pratiques de classe, mais comme un instrument d'autocritique qui fournit d'excellentes bases d'évaluation (1°, 2°, 3° ci-dessus) de ces pratiques, on conviendra qu'il n'était pas vain de forger le concept et qu'il n'est pas stupide d'en faire usage⁸.

Renvoyant aux buts, aux raisons, aux moyens et à la manière de l'interaction pédagogique, la question « Que s'agit-il d'évaluer ? » est donc, au sens que j'ai dit, fondamentale. *Perseverare diabolicum*, je sais, mais j'ajoute quand même que cette question est *prioritaire*.

⁷ Anacoluthie, anagramme, analyse actantielle, anaphore, antiphrase, assonance, asyndète, auteur vs narrateur, baroque, bovarysme, calligramme catachrèse, catharsis, champ de production, champ lexical, champ sémantique, connotation... Restons-en là. Nous avons aussi notre jargon.

⁸ Pour plus d'informations sur les tâches-problèmes, cf. *Des rôles d'enseignant et d'apprenant aux séquences de tâches-problèmes (op.cit.)*.

4. PRIORITE A L'EVALUATION

Que cela lui plaise ou non, le professeur (de français) est un agent institutionnel et l'institution dont il fait partie lui assigne pour mission, entre autres, de *certifier* que les élèves sont pourvus de *compétences* qui leur permettent, soit de poursuivre avec fruit leurs études (dans telle ou telle forme d'enseignement secondaire ou au-delà), soit d'entrer dans la vie professionnelle. On ne lui demande pas, remarquons-le, de certifier des *attitudes* face aux situations problématiques et aux objets auxquels se rapportent les compétences. Cela vaut mieux. S'il est déjà difficile de certifier une compétence, la certification d'une attitude est chose bien plus délicate encore⁹. Mais cela ne devrait empêcher aucun enseignant d'être attentif au développement en parallèle des compétences et des attitudes.

On conçoit dès lors que le *premier* geste pédagogique devrait être la définition des performances et des comportements que l'on peut considérer comme indicatifs des compétences et des attitudes qu'est censée développer la formation envisagée. La préoccupation du professeur de français devrait donc être la définition des performances de communication attendues et des comportements souhaités face aux tâches de communication qu'il impose. La préoccupation des agents institutionnels impliqués dans l'élaboration des programmes du cours (à commencer par les membres du corps d'inspection) devrait être l'établissement d'une liste de tâches récurrentes, que les élèves apprendraient à effectuer au fil de leur scolarité, chacune de ces tâches étant assortie de précisions quant aux performances et aux comportements assignables à tel ou tel stade de la scolarité.

La conception des programmes sous la forme d'une liste de tâches *prioritaires*¹⁰ déterminées compte tenu du principe de la progression en spirale est, à mon avis, le meilleur moyen 1°) d'assurer la cohérence de la formation en français sur toute la durée du secondaire, 2°) de donner plus de chances de succès aux élèves qui, régulièrement confrontés aux mêmes tâches, pourront s'appuyer sur leurs acquis et prendre de l'assurance, 3°) d'unifier l'enseignement sans uniformiser les pratiques pédagogiques et, bien sûr, 4°) de standardiser une évaluation qui – et l'on peut s'en inquiéter – n'a actuellement plus la même valeur de certification selon qu'elle est pratiquée ici ou là.

Pour qu'elle ait partout la même valeur¹¹, il faudrait que l'évaluation finale soit externe... et pluraliste, mais il est à craindre qu'un passage – surtout un passage brutal – à cette sorte

⁹ Cf. néanmoins MORISSETTE, D. et GINGRAS, M., *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1989.

¹⁰ En mettant en évidence « prioritaires », je donne à entendre que ces tâches ne sont pas exclusives, que le professeur de français peut atteler ses élèves à d'autres que celles-là... à condition qu'ils aient appris à effectuer celles-là et que leurs performances atteignent le seuil correspondant au niveau d'études considéré. Par exemple, il me paraît prioritaire de pouvoir exprimer et argumenter une opinion par écrit et non prioritaire de pouvoir pasticher un écrivain. Mais si les élèves parviennent à argumenter dans les formes prévues au stade de la scolarité où ils se trouvent, le pastiche, pourquoi pas ?

¹¹ Je ne crois pas inutile de préciser que cette valeur-là est bien distincte de la validité de contenu des épreuves, c'est-à-dire de leur appropriation à l'évaluation des apprentissages concernés. Si demain – *horresco referens* – on s'accordait sur la valeur d'une épreuve de restitution des savoirs littéraires, la validité de contenu de cette épreuve, s'agissant d'évaluer les compétences de communication des élèves relatives aux textes littéraires, n'en serait pas moins nulle.

d'évaluation (du type baccalauréat) ait des conséquences désastreuses sur un système scolaire non centralisé, comme le nôtre, et qui, tant bien que mal, s'est régulé compte tenu des libertés inhérentes à l'évaluation continue interne.

Au demeurant, l'évaluation externe – telle qu'elle est le plus souvent pratiquée, non telle que la conçoivent, idéalement, les spécialistes de la docimologie – implique bien une *certaine* standardisation des épreuves, une définition *approximative* des tâches que les participants doivent effectuer tout au moins, à défaut d'une détermination *fine* des critères d'évaluation.

J'incline donc à penser que, pour éviter les dérives auxquelles, pour toutes sortes de raisons¹², a conduit l'évaluation interne, il suffirait d'un programme de tâches *prioritaires* parmi lesquelles les professeurs de français devraient choisir celles qu'ils imposent aux élèves dans le cadre de la certification. Ce programme comprendrait une analyse *succincte* de chacune des tâches et une caractérisation des performances attendues, une caractérisation inspirée non par le souci d'être exhaustif mais par celui de concrétiser, degré par degré, une progression.

Avec Philippe PERRENOUD¹³, j'estime qu'un certain flou est une condition nécessaire pour qu'un tel programme soit fonctionnel : si l'on veut être *trop* pointu dans l'analyse des tâches, *trop* précis dans la caractérisation des performances, on court le double risque de fixer des objectifs qui pèchent par excès ou par défaut d'ambition. Dans le premier cas on s'expose au reproche de ceux qui redoutent une sélection des élites, dans le second, au reproche de ceux qui craignent un nivellement par le bas. J'ajoute que, dans un cas comme dans l'autre, on déplaît aux professeurs qui, s'ils consentent à ce que l'on détermine pour eux des **bases** d'évaluation, souhaitent garder la maîtrise de leurs **critères**¹⁴. Ce souhait-là est légitime : un programme est

¹² On peut parler, certes, des libertés prises par certains professeurs par rapport aux exigences du programme, mais il ne faut pas taire les politiques parfois sévères, le plus souvent laxistes, des établissements en situation de malsaine concurrence.

¹³ PERRENOUD, P., « L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles : aspects d'une sociologie des pratiques », dans DE KETELE, J.-M. (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1986, p. 19-21.

¹⁴ La différence entre une base et un critère tient à ceci: une base est plus objective qu'un critère, donc plus susceptible d'obtenir un large consensus. Si, par exemple, j'évalue un travail d'écriture consistant à écrire la suite d'un récit de fiction, les bases *envisageables* sont, entre autres, 1°) la prise en considération du cadre spatio-temporel de l'action, 2°) la prise en considération des faits antérieurs 3°) la prise en considération des caractéristiques des personnages, 4°) la prise en considération des règles du genre, 5°) le respect des choix d'énonciation faits par l'auteur, 6°) le respect du point de vue qu'il a adopté, 7°) l'invention d'une (ou de plusieurs) péripétie(s) de nature à relancer l'intérêt du lecteur, 8°) l'homogénéité stylistique, 9°) la correction de la langue, 10°) le soin de la présentation. On peut facilement s'accorder sur de telles bases d'évaluation. L'accord sera plus difficile à obtenir sur les critères que j'utiliserai pour dire par exemple, que les caractéristiques des personnages ont été prises en considération. Convendra-t-on avec moi qu'il faut tenir compte des traits physiques et psychiques, de la situation sociale, des relations avec autrui, des valeurs, etc. ? Il est commode de sensibiliser les élèves à la distinction entre une base et un critère en les faisant réfléchir sur les grilles d'évaluation de leurs propres performances. Dans une grille concernant un travail écrit figurera toujours, par exemple, la base « orthographe », éventuellement détaillée par la mention du respect de telle et telle règles; mais le critère peut varier d'un professeur à l'autre: celui-ci tolérera un plus grand nombre d'infractions aux règles que celui-là et cette tolérance relative fera varier la note d'orthographe. On voit sur cet exemple qu'il n'est pas toujours impossible de s'accorder *aussi* sur les critères; c'est ce que l'on fera si l'on précise dans le contrat de travail qu'à telle situation sur l'échelle des scores correspond telle quantité d'infractions.

toujours conçu pour des élèves idéaux, je veux dire : que l'on se représente de manière abstraite, massivement, compte non tenu des particularités du terrain. Ces particularités-là, nul ne les connaît mieux que ceux qui sont sur le terrain. C'est donc à eux de fixer les critères afférents aux différentes bases figurant dans le programme.

En attendant la parution d'un tel programme (s'il voit le jour !), aucun professeur n'a rien à perdre en réfléchissant aux tâches qu'il compte imposer à ses élèves, dans le cadre de la certification, et aux performances qu'il attend d'eux dans l'accomplissement de ces tâches. S'il parvient à déterminer raisonnablement – ni trop ni trop peu – celles-ci comme celles-là, il se donne les meilleures chances de créer des dispositifs d'apprentissage permettant à ses élèves d'acquérir ou de développer les compétences indispensables à la réalisation des tâches qu'il leur demande, à un stade donné de la formation, d'effectuer seuls.

Mais que l'on s'avise bien de ceci : on ne se dote pas d'une compétence en acquérant, l'une après l'autre, sans la perspective unifiante de la tâche à accomplir, les connaissances constitutives de cette compétence-là. On se dote d'une compétence en se confrontant à la tâche, et il faut généralement l'effectuer, cette tâche, plus d'une fois, pour devenir compétent.

C'est la raison pour laquelle il n'est de pires dangers, pour la réussite d'une formation comme celle qui nous concerne, que la dispersion et le cloisonnement. Dispersion des activités au cours d'une année scolaire, d'un degré d'études, de l'ensemble de la scolarité secondaire. Cloisonnement des apprentissages beaucoup trop vite conclus par des exercices d'application ou des contrôles de restitution qui ne prouvent absolument rien – ou pas grand chose – quant aux compétences de communication et qui, hélas, entrent en ligne de compte pour la certification.

Dispersion et cloisonnement sont les champignons qui pourrissent notre charpente pédagogique : celui du cloisonnement est très vieux et sa nocivité a été contenue longtemps par le peu de variété – par la répétition, donc – des tâches jadis imposées aux élèves. Les promoteurs de la réforme des années 70 devaient être conscients de la chose eux qui, en même temps qu'ils prônaient une diversification des activités, recommandaient le décroisement des apprentissages. L'injonction n'a évidemment pas suffi : pour qu'elle fût suivie d'effet, il eût fallu former les professeurs au décroisement, entreprise coûteuse et de longue durée qui aurait dû précéder l'institutionnalisation de pratiques innovantes, sur des thèmes inédits, et portant sur des matériaux qui n'avaient pas droit de cité en classe : la presse, la bande dessinée, les genres paralittéraires, le cinéma, les spectacles théâtraux, la chanson, etc.. On a donc diversifié sans réellement décroiser, et la diversification s'est rapidement pervertie en dispersion. Avec les résultats que l'on déplore actuellement.

En s'interrogeant sur les tâches de communication qu'il imposera aux élèves dans le cadre de la certification – donc pour attribuer les notes périodiques et celle de l'examen –, en s'interrogeant sur ce qu'il souhaite que ses élèves sachent faire, au moment de l'évaluation sommative – donc sur ce qu'ils doivent apprendre à faire (avec son aide) durant toute la phase de préparation, donnant lieu à une évaluation formative, le professeur de français résiste à la dispersion et au décroisement qui compromettent le succès de son entreprise.

Il ne faut pas se cacher que cette résistance-là a un coût. Mais il ne faut pas croire que le prix à payer est celui de la liberté d'action. Le prix à payer est la liberté d'agir de manière incohérente et de façon injuste, en mettant les élèves au pied de murs qu'ils n'ont pas appris à édifier. Ce prix-là, je ne connais pas de professeurs consciencieux qui ne soient prêts à le payer.

10 A propos d'évaluation – Que s'agit-il d'évaluer au cours de français et quelles sont les conséquences de la détermination d'un tel objet ?
