

Noter sans évaluer

Joëlle Cordesse

Détourner l'usage de la note pour centrer l'attention sur les apprentissages.

Avatar moderne de la notation et du classement, l'évaluation est le nouveau visage, d'autant plus trompeur qu'il se donne parfois des airs scientifiques, du détournement de l'intelligence et du développement des personnalités. La notation elle-même est devenue d'autant plus nocive qu'elle s'est davantage associée à l'idée d'évaluer. L'éducation nouvelle fait depuis longtemps la critique des notes¹. Peu d'entre nous, cependant, mettent en cause la nécessité d'une évaluation. Or, dans une logique du *tous capables*, évaluer les élèves est une considérable perte de temps, une source terrible d'angoisse, et, pire encore, nous expose à la tentation permanente de confisquer ce qui fonde la dynamique d'apprentissage, ce que Peirce² décrit comme la première loi de la logique, la capacité universelle d'auto-correction.

POUR UNE PÉDAGOGIE DU « TOUS CAPABLES »

Les notes ne servent qu'à détourner les élèves, les parents et les enseignants eux-mêmes du sens intrinsèque des activités scolaires d'apprentissage. Les notes, surtout lorsqu'elles jugent systématiquement toute activité, ne mobilisent personne. Elles maintiennent vaguement l'intérêt de ceux qui en ont de très bonnes en s'ennuyant et qui risquent de décrocher dès que les résultats déraillent, au prix de la démotivation et de l'humiliation de la majorité. Apprendre et grandir sont des buts suffisants pour mobiliser l'énergie des enfants et des adultes.

J'ai eu la grande chance de débiter dans ma carrière d'enseignante au moment de la parution des premiers livres d'Albert Jacquard. L'une de ses phrases a résolu d'un coup, pour moi, la question des notes et de l'évaluation.

Cette phrase clôt un chapitre où il analyse la position incompréhensible qui consiste à faire jouer aux mêmes personnes deux fonctions sans doute également nécessaires à la bonne marche de la société, mais parfaitement contradictoires : la fonction d'éducation, qui est de créer des hommes ; celle de sélection, qui vise à répartir les hommes en fonction de leurs compétences : « *Par une étrange aberration, notre système éducatif demande aux mêmes personnes de jouer les deux rôles... Ces deux rôles étant incompatibles, les enseignants ne peuvent éviter d'être des traîtres ; ou bien ils trahissent la confiance de leurs élèves, qui attendent d'eux une totale connivence ; ou bien ils trahissent le système social, qui attend d'eux un jugement sans faiblesse.* » [...] « *cette recherche de la meilleure répartition des compétences n'a rien à voir avec la tâche primordiale : créer des hommes. Pour faire reculer l'hypocrisie du système actuel, il est nécessaire d'adopter une séparation des fonctions aussi impérative que la séparation des pouvoirs, créer, s'il le faut, un Ministère de la Sélection ; mais ne demander au Ministère de l'Éducation, et à ses agents, qu'une seule chose : éduquer.* »³

J'ai puisé là l'idée d'une stratégie qui me donnait l'occasion très paradoxale et très libératrice de démystifier les notes en ne refusant plus d'en mettre. La pratique que j'ai alors instituée dans mes classes vidait les notes de toute valeur en soi et libérait en même temps tout le temps des cours pour des apprentissages pour de bon, débarrassés de la relation de complaisance qui parasite les relations pédagogiques où le maître est un évaluateur. Je me suis souvenue que, quand j'étais enfant, la course aux notes, pour moi, pour beaucoup de mes camarades, était un jeu. La compétition était sportive, sport cérébral où l'on entraînait sa mémoire, son sang-froid, ses capacités de synthèse, sa patience. Par ailleurs, les destins scolaires et sociaux étaient moins qu'aujourd'hui liés aux notes ; ils se scellaient ailleurs et avant. Au-delà de la bonne note, il y avait au moins une dimension de défi et, d'autre part, une dimension de hasard et de chance qui préservait un peu l'amour-propre de chacun et une part d'espérance. La prétention à la mesure juste, qui s'est développée depuis, les met à mal.

J'ai simplement séparé les deux rôles, en ré-instituant à chaque fin de trimestre une épreuve dans les formes de l'examen, avec ses rituels de durée, d'installation des élèves un par table et par ordre alphabétique et ses révisions, où je jouais ouvertement à l'examineur. Tout le reste du temps scolaire pouvait dès lors se dérouler selon la logique propre de l'apprentissage et sans ambiguïté. Pour répondre à l'objection du risque d'injustice qu'il pouvait y avoir à tout jouer sur une seule note, ceux qui n'étaient pas satisfaits de leur note d'écrit pouvaient bénéficier d'un rattrapage oral, occasion de prendre la parole devant toute la classe pour un exposé. Comme, de ce fait, on travaillait bien, les notes de l'examen étaient bien meilleures que dans les autres classes, et les demandes de rattrapage rares. Cette solution m'a permis de peser dans les Conseils de classe à l'égal des collègues

et de développer, sans m'empêtrer dans les entraves du système, une pédagogie du *tous capables*.

Continuité du contrôle versus continuité de la personne

- On pense aux effets de l'évaluation sur les élèves. Pense-t-on à ses effets sur les enseignants ?

L'obsession de l'évaluation : toujours vérifier, contrôler, individualiser conduit à perdre le contrôle et la conscience de sa mission.

Doris Lessing, Prix Nobel de littérature 2008, décrit dans une fameuse préface⁴ la frustration de l'écrivain rencontrant chez les critiques non pas les *alter ego* dont elle attend une lecture de son œuvre, un regard d'empathie exigeante qui la relancerait dans son travail d'écriture, mais les habitudes mentales de classement et de hiérarchisation forgées par leur expérience scolaire. Les lecteurs professionnels ne se comportent pas en lecteurs, mais en juges. Confusion des rôles, toujours.

S'APPROPRIER LA DISCIPLINE

Mon histoire d'enseignante est celle d'une modification de mon regard. Contre les habitudes, construites en moi par le métier, d'évaluatrice et de correctrice, j'ai reconstruit une posture de lectrice, d'interprète des discours produits par mes élèves.

Prenons l'exemple de la production écrite. Je peux vouloir évaluer une production réelle en n'y cherchant pas seule-

ment la conformité à la norme établie, mais les enrichissements qu'elle présente, les cheminements qui s'y dessinent ou dont elle semble être la trace.

Or, derrière la production, c'est la personne s'inscrivant dans l'aventure de sa parole que l'on rejette en la rayant de rouge et que l'on évacue en se chargeant gentiment pour elle de la comparaison de son discours à un discours normé. Une production individuelle est vue comme un *en soi* immobile et immuable par l'enseignant qui la corrige. Celui qui l'interprète la pousse à se développer. Une langue est une esthétique. J'y suis sensible et il m'a souvent coûté, au début, de voir s'afficher sur les murs des textes pleins de *fautes* et de ne même plus m'autoriser à les signaler gentiment. Pourtant, quand mes propres enfants commençaient à écrire, je m'extasiais devant leurs maladresses comme devant des créations originales de leur esprit et je les ai vus faire évoluer leur langue, d'eux-mêmes, dans la joie de grandir. À partir du moment où j'ai cessé de signaler les erreurs des élèves pour porter l'exigence plus haut, au niveau d'un échange et d'une création pour de bon, j'ai commencé à voir du sens derrière la barrière des formes étranges et là je les ai vus se réapproprier collectivement une responsabilité qui leur incombe. La langue évolue par la pratique, elle se normalise et se norme dans une pratique socialisée. La classe s'institue communauté linguistique, sa langue est une variante dialectale que les contacts avec les œuvres font évoluer.



PERFORMANCE ET COMPÉTENCE

En linguistique, depuis Chomsky, on oppose la performance à la compétence, pour distinguer ce qui est accessible à l'observation de ce qui ne l'est pas. La performance linguistique est l'indice d'une compétence, mais la compétence, elle, se construit à l'arrière-plan du visible, loin de toute possibilité d'évaluation. Elle est par définition une boîte noire inaccessible à l'observateur extérieur. On peut donc évaluer une performance, pas une compétence.

Retournons donc la proposition. La performance ne donne pas seulement des indications sur la compétence, elle la construit. En bâtissant les stratégies pédagogiques sur le concept de performance, on peut mettre en marche chez les élèves des processus conscients et volontaires qui font évoluer leur compétence globale. Ceci ne se fait qu'au prix du deuil de son évaluation.

Face à une épreuve d'expression écrite, je conseille au candidat d'organiser *l'esbroufe*. Pour commencer, ne pas se soucier du sujet mais de ce qu'il a de plus beau et de plus intéressant à mettre dans la vitrine ; faire une liste des expressions les plus singulières qu'il a eu l'occasion de mémoriser. Puis écrire le texte en jouant sur la tension entre l'obligation d'utiliser tout ce corpus et la contrainte imposée par le sujet. La non-adéquation du matériau à la demande est l'occasion de solliciter son imaginaire, de faire appel à la métaphore et aux figures de style spontanées qui donneront du style à l'écriture. J'ai maintes fois expérimenté ce procédé, avec des résultats extraordinaires. D'abord, les textes produits sont intéressants : un jour d'examen, c'est un avantage sans prix ; ensuite, mis en place dès le début

de l'année, c'est une sorte de cercle vertueux, fondé sur un mensonge, qui se met en route.

Je ne sais pas si vous maîtrisez ce que vous dites, mais votre texte me fait de l'effet. En trompant l'examineur sur son niveau, l'élève se raconte à lui-même qu'il est performant en anglais et se donne envie d'y croire. N'est-ce pas là le fondement de tout apprentissage de langue ? N'est-ce pas là le but de l'enseignant ?

Et enfin - Chaque sujet parlant *agit* la langue autant qu'il *est agi* par elle. La norme qu'il va s'y construire pour être de mieux en mieux compris des autres portera sa marque, son ton, les couleurs propres de son univers singulier. Et, surtout, c'est lui, uniquement lui, qui saura à quel point il en est avec ses apprentissages et pourra consciemment les réinvestir et se réinvestir pour progresser dans sa formation personnelle.

Notes

¹ Voir site belge *panote* : www.panote.org.

² Charles Sanders Peirce, *The first rule of Logic*, http://www.princeton.edu/~batke/peirce/frl_99.htm.

³ Albert Jacquard, *Inventer l'homme*, Éditions Complexe, 1984, p. 171.

⁴ Doris Lessing, *The Golden Notebook*, Préface à la deuxième édition, Panther Books, 1972, p. 15.

Joëlle Cordesse - Responsable du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), membre du LIEN (Lien International de l'Éducation Nouvelle), fondatrice du « Labo de Babel », agrégée d'anglais, docteure en sémiotique et communication, Université de Perpignan (France).



Apprendre et enseigner l'intelligence des langues - À l'école de Babel, tous polyglottes

Chronique Sociale, Lyon, 2009, 192 p.

de Joëlle Cordesse, postface de Philippe Meirieu

« Toute langue est nôtre. Merci. » Cette émouvante déclaration spontanée d'un jeune élève de collège en conclusion d'une rencontre de classes multilingues dit le renversement qu'il nous faut opérer dans nos têtes pour qu'enfin les langues des autres cessent de nous apparaître comme des territoires réservés, inaccessibles sans une longue et difficile initiation que seuls réussissent quelques-uns qui semblent avoir un *don*, un *sens des langues*, une *bonne oreille*. **Le don des langues, ça s'apprend**, par une pratique audacieuse de la polyglossie, dans une logique pédagogique qui prend le parti systématique de **l'inclusion**. La sémiotique peircienne apporte les outils de formalisation d'une démarche de recherche et de formation, une **théorie pratique de l'étrangeté**.

Ce sont les conditions et les processus de l'évolution des langues, du langage et de la pensée, à l'échelle d'une personne, d'un groupe-classe ou d'un peuple, qu'elle permet ici de mettre en lumière. L'expérience que décrit ce livre montre qu'il est possible d'enseigner les langues dans une perspective qui construit et entretient la curiosité épistémologique plutôt que la timidité.

« Joëlle Cordesse nous propose un paradigme : la langue à construire, avec d'autres, dans des situations d'invention-réinvention ; la langue à réélaborer par des sujets qui en saisissent (à tous les sens du terme) la portée symbolique. Elle nous offre le vrai moyen d'apprendre à parler des langues vivantes. » (Philippe Meirieu)

Prix : 16 euros (+ port : 2,90 euros)

Commande : GFEN - 01 46 72 53 17 / www.gfen.asso.fr

gfen@gfen.asso.fr