

Evaluation, Programmes

Extrait de « *L'école de la simplicité* » www.TheBookEdition.com

Pages 143 à 157

* : renvoi à des chapitres spécifiques

Ce chapitre ne devrait pas avoir lieu ! L'évaluation n'est pas un problème de l'école du 3^{ème} type. Ni de ses enfants, ni de ses professionnels.

Il le sera pour un système éducatif du 3^{ème} type. Mais alors, l'évaluation devenue nécessaire pour le piloter et l'améliorer n'aura pas la même nature que celles mises en place depuis des décennies dans le système français. Elle sera nécessairement faite de l'extérieur, peut-être du même type que celle de PISA et reposera sur des critères beaucoup plus variés et globaux. Ce qui sera à évaluer, se seront ses effets cognitifs et sociétaux sur la population des 15, 16 ans, puis sur la population des 25 à 30 ans. C'est seulement à ces deux stades que l'on peut apprécier si ses finalités ont été atteintes... encore faut-il que les finalités¹ d'un système éducatif, qui ne peuvent être qu'humanistes, soient clairement définies, ce qui n'a jamais vraiment été fait depuis Jules Ferry.

Mais, l'évaluation étant le serpent de mer de l'école et revenant sans cesse sur le tapis, y compris dans les pédagogies modernes, nous allons essayer de la situer.

Le rôle qu'elle a toujours eu dans l'école traditionnelle est d'abord lié au système éducatif lui-même, renforcé outre mesure dans la première décennie du XXI^{ème} siècle : il s'agit de « détecter », de manière officielle, les élèves en « difficulté », c'est à dire dont l'état scolaire n'est pas conforme à la norme fixée pour leur âge (et de sélectionner les « bons »). En réalité, c'est la pédagogie collective et frontale, la chaîne industrielle scolaire, que ces enfants mettent en difficulté². Il faut bien sûr qu'ils soient détectés « officiellement », ces enfants non conformes, pour que soit accepté leur aiguillage vers les dispositifs, les voies de garage que le système éducatif n'a cessé de mettre en place, de greffer, surtout pour se maintenir en l'état dans la logique sur laquelle il s'est instauré. Les évaluations officielles et nationales de la « réforme » de 2009, en dehors du ridicule de leur mise en place qui a soulevé toute une corporation, sont la réplique exacte des contrôles de conformité exécutés sur une chaîne de production industrielle.

Tenter de mettre en place des systèmes de « soutien » destinés à « rattraper » un « retard » comme il a été fait en 2009 dans une réforme hautement contestée³, est une triple absurdité. C'est nier d'abord qu'un enfant n'est pas une pièce, un objet façonnable, mais un être vivant dont la construction est d'abord une auto-construction qui n'est pas programmable. C'est considérer qu'une pièce mal façonnée (ce qu'est un enfant en difficulté au regard du système éducatif qu'il dérange) peut être refaçonnée, en occultant que, si malfaçon il y a, c'est la machine éducative qui l'a produite (on accuse alors, ou ladite pièce d'être de mauvaise qualité, ou l'opérateur chargé de la procédure dans le maillon où la malfaçon est apparue d'être incompetent). Refaire passer la pièce dans le maillon de la chaîne où l'on suppose que l'ajustement pourrait être fait (redoublement... pour les pièces difficiles !) ne produisant pas de notoriété publique les effets désirés, la réforme a imaginé qu'il fallait augmenter le temps de façonnage pour ces pièces récalcitrantes : heures supplémentaires dites de soutien. Les enseignants, qualifiés alors de fonctionnaires, qui ont envisagé que ces enfants (pour eux, ce n'était plus des objets) avaient besoin de tout autre chose et l'ont réalisé, ont été cloués au pilori et sanctionnés⁴. Cette dernière fausse réforme est révélatrice de la méconnaissance totale de ce qu'est un enfant et ses apprentissages par la plupart des décideurs, révélatrice en même temps des finalités réelles que l'on assigne à un système éducatif : produire ce dont ont besoin les systèmes économiques, politiques et sociaux en place que l'on veut maintenir coûte que coûte (capitalistes et

¹ J'ai abordé plus longuement le problème des finalités de l'école dans le tome 2 des chroniques d'une école du 3^{ème} type, « *Ecole et société* », www.TheBookEdition.com

² Voir « Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant », 2006, éd Odilon

³ Réforme Darcos.

⁴ L'affaire des « désobéisseurs », en 2009, avec le refus public d'Alain REFALO à Toulouse et de beaucoup d'autres, la tentative de licenciement d'Erwan REDON à Marseille, les sanctions allant du retrait de salaire à la rétrogradation d'échelon ou au déplacement d'office.

libéraux mais tout aussi bien les systèmes communistes avant leur écroulement). Cela a toujours été la finalité non avouée des systèmes éducatifs, qui, ne l'oublions pas, sont des émanations de l'État (les écoles privées confessionnelles sont des émanations des Eglises, il serait absurde de croire qu'elles entretiendraient des écoles sans leurs finalités propres). De nombreuses analyses et travaux l'ont dénoncé depuis longtemps. Nous la retiendrons, cette dernière réforme, comme la révélation non seulement d'un autoritarisme clairement visible qui veut modeler uniformément et à sa convenance toute une génération, mais aussi et peut-être surtout de ce à quoi aboutit la conception de la construction cognitive et sociale des personnes dans laquelle on est resté enfermé depuis l'instauration de l'école obligatoire⁵.

L'évaluation est aussi liée à la façon dont on conçoit les apprentissages. Lorsque ceux-ci doivent résulter d'une série d'activités artificielles prédécoupées et conçues par un enseignant (et/ou le « programme »), celui-ci est bien dans l'obligation de vérifier le résultat de son action pour la poursuivre si le résultat est positif ou, normalement, pour la ré-envisager si elle n'a pas abouti. Mais cette vérification est tout aussi artificielle que l'action qui a été sensée aboutir à l'apprentissage escompté. Rien ne dit que l'enfant pourra réinvestir ledit apprentissage lorsqu'il en aura besoin dans une situation réelle et hors de l'espace scolaire (c'est un des constats de l'enquête PISA). D'autre part, l'artificialité de la situation d'évaluation désarçonne plus d'un enfant, voire plus d'un adulte. Le ministre en charge de l'Éducation en 2008 en a donné une magnifique preuve publique au cours d'une émission de télévision. Questionné très perfidement par la journaliste à propos de ses nouveaux programmes de l'école primaire, il a été incapable de transformer une phrase au futur antérieur (savoir indispensable d'après lui pour les enfants du primaire et la sauvegarde des belles lettres) ou de poser correctement la « règle de trois » (dont il exigeait le retour à son apprentissage mécanique) devant résoudre une question arithmétique.

Si tout le monde, enseignants, parents, État, se cramponne à l'évaluation, c'est aussi qu'elle constitue le moyen de pression que l'on croit le plus efficace. De façon avouée ou plus soft quand on l'appelle motivation. Pression directe (*si tu continues tu redoubleras !*), indirecte en passant le relais aux parents (*si tu as encore un zéro tu n'auras pas ta console de jeux ou on te met à l'internat !*). Pression sur les enseignants que l'on appelle alors « mise en concurrence », le leitmotiv du système libéral, l'éducation devenant officiellement un marché (lors de la mise en route de l'évaluation nationale de 2009, les enseignants l'ont bien senti, ce qui a été une de leur principale raison de contester). Pression sociale sur les jeunes et leurs parents (il est communément admis que seuls les « bien évalués » auront une chance d'emploi). Pression économique (ceux qui ne suivent pas coûtent très cher à la société).

La nature de ce qu'il y a à évaluer a évolué historiquement ce que nous pouvons schématiser en 4 phases⁶ :

- La phase où ce qui importait était le **contenu** (et, par là même, sa transmission orale) : c'est notamment la scolastique du Moyen Âge. Le contrôle était fait par les autorités religieuses qui examinaient les enseignements à la lueur des dogmes et de la tradition. La modalité (quasi unique) était la transmission orale. Il n'y avait donc pas de programme. L'enseignant, le Maître, commentait les textes, les élèves écoutaient et, lorsqu'ils étaient assez préparés, passaient les grades lors de la « disputatio » où l'on examinait leur capacité à commenter et à argumenter conformément à ce qu'ils avaient dû retenir. Les savoirs à acquérir étaient normés par l'autorité religieuse, la reconnaissance des compétences se faisait à l'intérieur de l'espace communautaire. La finalité étant la conformité à une pensée et à un mode de penser.

⁵ Les protestations des enseignants, ayant été souvent dans la même logique. Par exemple leur protestation contre la suppression des réseaux d'aides aux enfants en difficulté (RASED). Le ministre avait besoin de supprimer des postes d'enseignants (l'autre serpent de mer, les services publics coûtent trop cher ! et on en fait... des réformes !), mais en supprimant ce qu'il pensait le plus facile, il allait à l'encontre de sa propre logique et on aurait dû l'applaudir : en supprimant ces RASED, cela aurait pu supposer que l'école n'allait plus mettre d'enfants en difficulté ! Donc qu'elle allait devenir une autre école ! Réclamer leur maintien, c'était presque lui donner raison.

D'ailleurs, le système politique, social et sociétal a besoin d'enfants en difficulté, comme il a besoin de chômeurs (sans licenciements, délocalisations : diminution des profits ! On ne fait même plus croire à autre chose). Les premiers étant le pré-tri qui va alimenter le volet des seconds. Le problème étant que le système doit maintenir un équilibre ou plutôt un déséquilibre qui lui soit favorable, sinon il bascule dans ce l'on appelle « LA Crise » ! Ladite crise étant, a contrario, un moyen pour consolider un état de fait favorable à la même minorité qui en profite depuis toujours. On peut lier, sans crainte de se tromper, réforme scolaire, réforme des retraites, augmentation du temps de travail quotidien (travaillez plus !), détricotage du code du travail, réforme de la justice, etc. etc. La crise, excellente occasion pour resserrer les mêmes boulons !

⁶ On retrouvera cette analyse dans le texte « *Approche méthodologique des Arbres de Connaissances* », Jean-Louis CHANCEREL et Bernard COLLOT, <http://pagesperso-orange.fr/b.collot/b.collot/chancerel-collot-2nb.rtf>

- **La centration sur le programme.** Le premier programme structuré est le « ratio studiorum » des Jésuites (fin du XVI^{ème} siècle). Tous les élèves avaient à peu près le même âge dans la classe. On décrit un contenu qui devient un référentiel pour exclure les élèves lorsqu'ils ne suivaient pas l'enseignement donné dans la classe et pour rendre homogène leur niveau. La finalité étant tout aussi claire : former l'élite qui allait avoir à transmettre la bonne pensée et à diriger dans le cadre de cette pensée.

L'école obligatoire a repris ce dispositif ; le contrôle s'est fait moins sur les contenus que par le biais des examens, des sélections, des orientations, sur l'assimilation des contenus du programme (faire le programme est impératif). Le programme est alors le régulateur de l'ensemble des dispositifs et dynamiques.

Non seulement pour bon nombre d'enseignants, d'autorités scolaires et de parents, on en est encore là, mais les réformes de la première décennie du XXI^{ème} siècle sont un retour radical à cette conception. La connaissance normalisée et mémorisée est ce à partir de quoi va se faire la sélection ; l'acquisition devient un sous-produit de la dynamique de sélection. Ce qui complique, c'est lorsque l'on voudrait (ou voudrait faire croire) que l'objectif premier n'est pas la sélection, et de ce fait l'élimination.

- **La centration sur les apprentissages** des élèves qui a marqué les 30 dernières années du dernier siècle (en France, loi d'orientation de 1989). La définition des programmes en objectifs pédagogiques permet de relativiser les dynamiques d'apprentissage. C'est l'atteinte des objectifs qui est première et non plus l'homogénéité de la classe ou la stratégie utilisée pour apprendre (différenciation). On voit un développement des didactiques afin de trouver *la méthode la plus efficace*. Cette phase prend naissance dans les développements de la psychologie de l'apprentissage (définition des objectifs opérationnalisés) et dans la pédagogie des adultes qui, par récursivité, aurait pu modifier les problématiques au niveau des formations scolaires. Les programmes sont définis en termes d'objectifs plus ou moins organisés en modules. On en reste à une logique d'accumulation des objectifs à atteindre, organisés en disciplines scolaires. Et on reste plus ou moins dans l'artificialité des apprentissages et de leur contrôle. Mais cette artificialité ainsi que l'individualisation des apprentissages enfin admise commencent à poser problème à l'évaluation qui tente de devenir moins normative (vérification si ce qui devait être appris a été appris, pour éliminer) pour être plus formative (vérification après chaque tâche pour aider l'élève) tout en restant sommative (vérification à la fin de chaque maillon ou cycle pour passer au suivant).

On tente d'instaurer l'évaluation continue, au lycée. Si elle permet de maintenir une pression continue, elle reste problématique, en particulier quand l'enseignement reste classiquement frontal : que faire lorsque, en cours d'année, l'évaluation continue indique des difficultés ? En posant le problème seulement en fin d'année ou en fin de cycle, l'enseignement frontal peut se dérouler sans complication et on a au moins le recours de faire redoubler. Les résistances aux réformes des années 80-90 qui les ont faites échouer avant même qu'elles soient réellement entreprises (les cycles par exemple), tiennent beaucoup à la nécessité qu'elles induisaient de modifier profondément les pratiques. Il faut dire cependant que ces réformes ne touchaient pas ou très peu à la structure du système éducatif (découpages en classes, niveaux, des matières, examens, bac...) ⁷. C'était un peu vouloir mettre du gasoil dans un moteur à essence.

- Cette orientation aurait dû évoluer vers la **centration sur les acquisitions**. Elle l'a été plus ou moins dans les pédagogies modernes. Les modalités d'acquisition (techniques d'apprentissages, méthodes) sont alors relativisées, ce qui importe c'est la structuration des compétences (propre à chaque enfant) et la capacité de réinvestissement dans n'importe quelle situation qui révèle seule l'acquisition. Dans la mesure où il est moins possible de se référer à un programme ou à des stratégies d'apprentissage (didactique), il est donc nécessaire de définir des référentiels de compétences ⁸ afin de situer, de repérer les acquisitions de chaque élève. Ces référentiels sont définis en termes de performances à réaliser, plus ou moins organisés en système de capitalisation (repérage de l'élève dans son trajet) et en niveaux-seuils permettant de situer l'élève par rapport à des normes collectives : passage d'un cycle à l'autre, orientation, certification.

C'est ce qui a été fait dans le mouvement Freinet, en ce qui concerne le repérage, avec l'invention des brevets et l'utilisation, pour une petite minorité du mouvement, des « arbres de connaissances » (voir plus loin).

⁷ Voir « *Du taylorisme scolaire à un système éducatif vivant* »

⁸ Nous revenons dans un chapitre particulier sur la notion de compétences. Nous faisons nôtre la distinction que Noam CHOMSKY fait entre performances et compétences. Chaque fois que l'on parle de compétences dans les diverses réformes et même dans le langage courant, on parle en réalité de performances que l'on peut réaliser.

Le second point, situer l'élève par rapport à des normes collectives, reste pratiquement insoluble en dehors d'une estimation intuitive, empirique. D'abord parce que fixer une norme collective se rapportant à un niveau d'âge et qui constituerait un standard est impossible dans le domaine du vivant. Tout au plus peut-on situer des plages très larges où l'on constate que telle ou telle performance est souvent atteinte. Par exemple, un enfant fait en général ses premiers pas entre 8 et 24 mois ; mais l'âge auquel il les fait (en avance ou en retard) ne donne aucune indication sur ce qui a permis d'acquérir la marche à tel ou tel âge, pas plus qu'il induit que le marcheur précoce pourra devenir un champion du 100 mètres. Les stades cognitifs déterminés par Piaget, sans dénigrer la valeur de ses travaux, ont le défaut de laisser croire qu'ils pourraient être pris pour des normes que l'on peut inclure dans des programmations.

Ensuite, parce que l'on ne peut savoir si des compétences n'existent pas parce qu'elles n'ont pas été mobilisées, utilisées, révélées. Enfin parce qu'elles sont des outils neurocognitifs qui ne sont pas isolés les uns des autres et classifiables (voir le chapitre compétences*). On est toujours étonné lorsqu'un enfant qui a été absent plusieurs mois de l'école, suit normalement lorsqu'il est réintégré l'année suivante dans la classe supérieure.

Enfin, la question de situer un élève par rapport à une norme collective n'a d'intérêt que pour le bon fonctionnement d'un système éducatif découpé par rapport à des normes arbitraires. Einstein et bien d'autres auraient été situés (et ont été situés) comme cancrs par rapport à la norme collective.

Je vais revenir sur les « brevets » utilisés dans le mouvement Freinet. Si on les resitue dans l'histoire du mouvement, ils sont liés en grande partie aux fichiers autocorrectifs... et aux programmes. Replacés dans la chronologie historique, ils constituaient une avancée par rapport aux conceptions des progressions uniformes et linéaires, de leur évaluation, du stress engendré, de la valorisation et de la dévalorisation des individus par des notes. L'évaluation est alors toujours valorisante, « *tout le monde sait quelque chose mais personne ne sait tout*⁹ ». J'évalue ce que je réussis et je peux m'en parer. Ce que je ne sais pas reste simplement à conquérir.

Mais ils maintiennent une partie des apprentissages dans l'artificiel et la didactique, celle-ci fut-elle plus souple et se transformant en tâtonnement expérimental* dirigé.

Au début, la plupart de ces brevets étaient des tests qui concluaient les tâtonnements effectués et guidés à partir de séries de fiches autocorrectives (brevet « *je sais faire des soustractions à un chiffre* »). Le brevet étant la réussite du test concluant la série. Le test, c'est toujours une performance à contrôler. Puis ils sont devenus l'attestation d'une capacité démontrée au cours d'une réalisation (« brevet d'écrivain 1 : « *je sais écrire une histoire de 3 ou 4 lignes* »). L'acquisition ne se constate plus dans le test mais dans son utilisation pour une réalisation. Ce faisant, les compétences démontrées sont moins définissables, beaucoup plus complexes (écrire une histoire demande une multitude de compétences). L'évolution étant visible dans l'élévation des performances (brevet d'écrivain 2 : « *je sais écrire une histoire de 3 ou 4 lignes avec moins de 5 fautes* » ou « *je peux écrire une histoire de 10 lignes* », etc.) Nous passons à l'**autoévaluation** des savoir-faire pour l'acquisition desquelles chacun est à l'école. Cela a été une avancée considérable. Cependant, subsistait l'idée que chaque apprenti ou apprenant a besoin de savoir où il en est, de se voir progresser, de se voir grandir. Quand l'apprentissage est le seul objectif explicite de l'activité, cela paraît logique, y compris dans l'enseignement traditionnel qui se tire ainsi une balle dans le pied en stigmatisant d'abord l'échec (même si c'est par sollicitude !) Dire qu'un élève est en difficulté, c'est le condamner à ses propres yeux.

La notion de brevet a pris une autre dimension avec l'usage social qu'en a fait Michel AUTHIER dans les « arbres de connaissances ». Le brevet et l'ensemble des brevets d'un individu (blason) parmi ceux d'une communauté (arbre) sont alors les signes permettant à chacun de s'identifier, de se reconnaître et d'être reconnu au sein de cette communauté. Il ne s'agit plus d'évaluation mais de **reconnaissance**. Reconnaissance de soi-même par soi-même, reconnaissance de soi-même par chacun de la communauté, reconnaissance par la communauté où l'on se situe. Ce faisant, chacun devient offreur de richesses et bénéficiaire de la richesse des autres. On parle alors de « capitalisation » des richesses. Il ne s'agit plus d'autoévaluation des compétences mais d'auto-attribution ou d'auto-déclaration : *voilà qui je suis, voilà ce que je peux faire, voilà en quoi je peux être utile, ce que je peux mettre à disposition, voilà en quoi j'existe*. En même temps il s'agit de se faire reconnaître, de reconnaître les autres appartenant à la même communauté. Qui sont-ils ? Qu'est-ce que je peux faire avec eux ? Quelle aide ils pourraient m'apporter ? C'est l'**usage** qui est fait du savoir ou du savoir faire que l'on s'attribue qui est le validateur des compétences, des richesses portées par chacun.

⁹ « Les arbres de connaissances », Michel AUTHIER, Pierre LEVY, La découverte.

Au départ, une grande partie de la petite poignée d'enseignants qui a utilisé l'outil de cartographie créé par Michel AUTHIER, les arbres de connaissances¹⁰, l'a envisagé comme un moyen à la fois d'autoévaluation pour les élèves et de repérage pour l'enseignant : voir les chemins et où se situait chaque enfant par rapport à ses apprentissages, cette vision devenant difficile quand on admet que chaque parcours est différent. Ce devait être un outil permettant à l'enseignant de se reconnaître dans la complexité, de simplifier en quelque sorte ce qui devenait une complication. Un outil sécuritaire autant que dynamique. On a même introduit alors des brevets dits « de comportement », semblables aux ceintures de comportement de la pédagogie institutionnelle, brevet donnant des droits, mais brevet que chacun ne pouvait s'attribuer lui-même.

Beaucoup de ces enseignants se sont vite aperçus que, si dans un premier temps se créait une dynamique individuelle et collective, si l'émulation pouvait devenir un moteur positif (l'émulation a aussi sa face négative), en restant dans le seul domaine des apprentissages dévolus à l'école la dynamique s'étiolait rapidement. L'outil devenait aussi lourd et stérile que tous les graphiques, tableaux, cartes, logiciels... évaluatifs que l'on a essayé de concevoir pendant quelques dizaines d'années.

C'est sa fonction de **reconnaissance** qui est alors apparue comme plus importante, plus nécessaire, plus riche, plus productive. Sont apparus alors des brevets comme « *je sais faire cuire des œufs au plat* », « *je sais garder ma petite sœur* », « *je sais faire une touche au foot* »... « *Je sais monter sur un éléphant*¹¹ » ! Cette fois, c'est le désir de se faire reconnaître dans sa seule personne qui est à l'origine de la déclaration de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être. Il ne s'agit plus d'autoévaluation. Non seulement je sais quelque chose, donc je suis quelqu'un, mais ce quelque chose peut être utile à d'autres, je peux le leur transmettre, je peux le leur apprendre, je peux les enrichir, je peux être sollicité,... je peux exister. Je fais aussi partie de cette communauté. Pour que ma connaissance, ma compétence, mon savoir-faire soient reconnus par la communauté où ils peuvent avoir une utilité, il suffit que je les montre ou démontre (**que je me montre**), et que je puisse les transmettre à d'autre. Peu importe comment ils ont été acquis.¹²

Ce qui va leur donner cette fois une valeur (**évaluation : apprécier la valeur, donner de la valeur**), ce n'est pas leur conformité à une norme et à un référentiel, mais leur utilité dans la communauté où ils peuvent s'exercer ainsi que leur utilité identitaire pour chaque enfant. La compétence « physicien nucléaire » ne vaudrait pas un clou dans une communauté amazonienne ! Faut-il donc que la communauté école ait besoin **pour sa propre vie** des compétences, connaissances, savoirs, savoir faire (appelons-les comme on veut) qu'elle est sensée faire acquérir.

Bien sûr que dans la communauté scolaire, communauté qui permet, produit, nécessite des activités utilisant des langages plus spécifiques (écrit, mathématique...), les savoirs « *je sais mesurer* » ou « *je sais accorder les verbes dans un texte* » vont pouvoir être utilisés, être nécessaires dans de nombreuses productions, pourront être sollicités par d'autres qui ne les possèdent pas encore (entraide, transmission). Mais « *savoir faire un cerf-volant* » ou « *savoir porter un colis sur ma tête* » ou « *pouvoir chanter le répertoire de Johnny* » ont tout autant de valeur identitaire et utilitaire dans cette communauté. Il faut aussi noter que lorsqu'un enfant déclare par exemple « *je sais garder mon petit frère* », il ne s'agit pas forcément d'être reconnu par les autres comme pouvant leur être utile mais souvent d'obtenir une reconnaissance qu'il n'a pas dans la communauté où il agit (famille).

On ne parle plus alors d'évaluation, mais de **validation**. La compétence est validée, soit parce qu'elle a été utilisée (« *Tiens, mais je sais faire !* »), soit parce que l'on en administre la preuve (« *je vais vous le faire voir* »), et que l'on peut la transmettre (apprendre aux autres qui le désirent ou en ont besoin). On peut même admettre, dans l'auto-déclaration des savoirs et savoir-faire, qu'ils puissent être erronés ou usurpés : c'est dans l'usage que s'effectue sa réelle validation¹³.

¹⁰ Michel AUTHIER a réalisé un outil informatique complexe, Gingo, permettant de donner une image symbolique (feuille d'arbre) de chaque connaissance (ou compétence, ou caractéristique,...) qu'un individu s'attribuait, cette image s'incluant dans l'ensemble des connaissances déclarées dans la communauté (arbre). Connaissance (brevet), ensemble des connaissances d'un individu (blason), ensemble des connaissances de la communauté (arbre).

¹¹ Véridique ! Une enfant malienne de la classe de Pierrick DESCOTTE, un des pionniers utilisateurs des AdC, proposa ainsi un jour son premier brevet. Elle ne pouvait pas le prouver, alors elle déclara dans la foulée un autre brevet « je sais porter des colis sur ma tête ». Stupéfaction, intérêt (apprends-nous)... et cette enfant, à partir de ce jour, rentra sans problèmes dans les activités de la classe et se mit à progresser.

¹² Voir *Les arbres de la Connaissance, outil d'un renversement des approches dans l'éducation*, Bernard COLLOT, entretiens pédagogiques de Vaulx en Velin, 2001,

<http://pagesperso-orange.fr/b.collot/b.collot.arbeduc.pdf>

¹³ Pierrick DESCOTTES, dans l'expérience de l'usage des AdC menée à Rennes, raconte qu'une enfant s'était attribué le brevet « je sais écrire les nombres en chiffres romains ». Etant sollicitée par une camarade pour lui « apprendre » ce système numérique, celle-ci s'aperçut que l'auteur du brevet ne savait pas écrire les nombres mais qu'elle connaissait simplement les 3

Ceci a d'ailleurs bien été pris en compte récemment dans le monde des adultes puisque a été mis en place, difficilement certes, la validation des acquis permettant d'attester des compétences sans que celles-ci aient forcément été construites dans une formation.

Cependant, on peut considérer que l'utilisation des « arbres de connaissances » n'est utile que dans un stade de transition, pour passer d'un système centré sur des objets (compétences, connaissances) à greffer sur des sujets plus ou moins considérés comme d'autres objets (élèves), à un système vivant centré sur des sujets (enfants). Pour déclencher un dynamique, créer les liens communautaires, aider à la conscience de soi et de la communauté où l'on agit et existe¹⁴. Dans les communautés réduites, hétérogènes, disposant du temps, où les interrelations peuvent être constantes et permettre la connaissance de l'autre, la visibilité de chacun, une telle cartographie devient inutile et pesante. Les AdC ne sont que des outils provocateurs dont l'utilité cesse dès que l'espace dans lequel ils sont utilisés devient un système vivant*.

- Nous en venons naturellement à **la centration sur les langages***¹⁵. A ce stade la finalité n'est plus l'acquisition de compétences, mais la **construction** des outils neurocognitifs (les langages) permettant le **faire, le être, l'accès aux connaissances* et leur appropriation**. L'usage des langages révèle, a posteriori, ce que l'on peut appeler compétences, non pas dans la performance à réaliser sur commande mais dans les réalisations de l'activité. On verra dans le chapitre consacré que le terme « compétence » est quasiment indéfinissable. Ce qui rend d'ailleurs flou et ambiguë la centration sur l'acquisition des compétences, bien qu'elle ait été une avancée. Cela peut expliquer aussi pourquoi sa mise en place a été difficile et compliquée.

Reprenons l'exemple de la marche, qui, dans notre conception, est aussi un langage*. Dans sa construction, nous avons en continu l'autoévaluation, l'évaluation et la validation, incluses dans le processus de construction lui-même. Elles sont ce qui constitue **le tâtonnement expérimental***¹⁶ (hypothèse - intuitive, empirique ou rationnelle -, action, évaluation, nouvelle hypothèse, nouvel essai...).

Nous avons vu que c'est l'environnement (physique, social et sociétal) qui va induire la forme de tel ou tel type de langage. Dans l'environnement des loups et avec les loups, Victor de l'Aveyron a développé un langage locomoteur qui se rapproche de la quadrupédie. C'est sollicité par cet environnement que le processus de construction s'enclenche et se développe dans un tâtonnement constant. L'autoévaluation, c'est la réussite d'une action, le plaisir d'avoir atteint un but... ou la nécessité de recommencer autrement : *j'ai réussi à faire tomber la bouteille qui était sur la table ! Je vais pouvoir recommencer et essayer avec le saladier qui est plus haut sur la commode !* L'autoévaluation du tâtonnement expérimental contient à la fois la découverte du pouvoir faire **et la perspective du pouvoir faire plus**. Elle est le moteur du devenir. Et elle est permanente. L'enfant se met en situation constante de s'auto-évaluer... sans le savoir ! Elle fait partie intégrante du processus, n'a aucunement besoin d'être isolée, explicitée, formalisée. C'est le faire qui signifie le pouvoir faire et induit la conquête du pouvoir à faire.

L'évaluation serait alors celle effectuée par les adultes (parents) qui attendent et aident à cette conquête de la marche. Elle n'a qu'un seul but : *qu'est-ce que je peux faire pour l'aider ?* Elle n'a qu'un seul mode opératoire : observer ce que l'enfant **fait**. Ce qui fait découler son propre tâtonnement expérimental d'aidant. On l'installe sur une couverture, on place des jouets à attraper, on observe qu'il s'agrippe à une chaise, on la lui rapproche ou on la remplace par quelque chose de plus stable, on lui installe un parc (quoique parfois le parc a pour objectif de... limiter les tâtonnements expérimentaux de l'enfant dans la cuisine !), on essaie de le soutenir verticalement (trop tôt ? tant pis, on recommence plus tard), on essaie un babytrotteur (peut-être le laisse-t-on trop longtemps ? on l'enlève, on le remet), on lui tient la main, etc. Et on s'extasie de ses progrès !

Il ne viendrait à personne, même pas aux pédiatres, l'idée de faire faire des tests à l'enfant pour savoir où il en est dans son développement locomoteur. Le seul cas où cela est acceptable, c'est lorsqu'il y a

premiers signes de cette écriture mathématique. Du coup, le brevet a été transformé en « je connais les signes des nombres romains » et l'enfant sollicita de l'aide pour apprendre le système numérique romain !

¹⁴ Bien qu'ayant travaillé avec Michel AUTHIER et conçu le projet ACNE (Arbres des Connaissances pour une Nouvelle Ecole), projet qui a pris forme à Rennes, instigué par Pierrick DESCOTTES sous le nom d'ACACIA, ou dans le Rhône sous l'impulsion de Roger BEAUMONT, je n'ai jamais eu à utiliser cet outil dans ma classe unique de Moussac : dès l'instant où une communauté est devenue un système vivant, reconnaissances, interrelations et interactions sont ce qui le fait vivre.

¹⁵ Nous répétons que la notion de langages que nous utilisons est beaucoup plus large que celle utilisée communément et étudiée par les linguistes comme CHOMSKY.

¹⁶ Le tâtonnement expérimental n'est pas un mode spécifique d'apprentissage. C'est le processus général et global, aussi bien de la construction des personnes que celle des systèmes vivants, que de la naissance et de l'évolution des concepts scientifiques (voir POPPER), que de l'évolution des espèces, de l'univers.

un empêchement manifestement pathologique. Il ne s'agit pas alors de déterminer où l'enfant en est mais quel est le problème physiologique, neuromoteur, psychomoteur qui perturbe sa construction. Statistiquement rarissime : quel que soit l'environnement, les parents, tous les enfants apprennent à marcher sur leurs deux pattes !

C'est rigoureusement identique en ce qui concerne l'apprentissage du langage verbal oral. C'est même encore plus fabuleux.

Et c'est rigoureusement identique en ce qui concerne la poursuite de la construction de tous les autres langages dans des espaces différents de l'espace familial, dont l'espace scolaire. Encore faut-il que ces espaces, comme l'espace familial, de par leurs caractéristiques, leur environnement, leur agencement, incitent l'enfant à utiliser ces langages, à se lancer dans leur conquête. Son autoévaluation, c'est dans le plaisir d'avoir fait, de montrer, dans la difficulté à surmonter, dans les essais effectués et leurs résultats, dans la rage de ne pas avoir atteint son but, etc. Il n'évalue pas ce qu'il sait, **il envisage ce qu'il peut faire, pourra faire, voudra faire**. Il est toujours étonnant de constater que, dans ce tâtonnement expérimental permanent, l'enfant se donne rarement des objectifs inatteignables. Il s'appuie toujours sur ce qui lui est déjà possible, sans forcément avoir besoin qu'on lui dise quel est ce possible¹⁷.

Dire que l'enfant a besoin de s'évaluer n'a pas grand sens puisqu'il le fait nécessairement à tout instant dans la réalisation de ses objectifs, chaque fois qu'il est en action. A condition que cette action découle d'un projet personnel* dont l'objectif n'est pas l'apprentissage en lui-même, même s'il peut parfois l'être : « *apprends-moi à lacer mes chaussures* ». Encore faut-il qu'il ait des chaussures à lacer ; l'objectif n'est pas l'apprentissage, mais le laçage ! L'apprentissage n'étant qu'un moyen de l'atteindre. S'il y a apprentissage dans le faire, c'est une conséquence. S'il doit être préalable, ce n'est qu'un moyen mais pas un but en soi.

Quant à l'adulte qui a la fonction d'aide, lui aussi évalue en permanence dans son propre tâtonnement d'aidant. Mais il n'a pas besoin de faire exécuter une action spécifique (contrôle) par l'enfant. Il lui suffit d'observer, non seulement le résultat des actions de l'enfant (ses productions) mais surtout l'enfant en train de faire. Par exemple, lorsqu'un enfant écrit, cherche-t-il un dictionnaire ? Se réfère-t-il à un écrit précédent ? À un écrit référent dans la classe ? Pose-t-il des questions face à une difficulté dont il vient de prendre conscience ? Fait-il appel à un autre ? Rature-t-il ? Etc.

Ce n'est pas le « résultat » qui est indicatif, mais la façon dont est produit ce résultat. Les premiers jets bruts d'un tâtonnement (brouillons, essais, recherches, réalisations...) n'ont d'intérêt que dans leur accumulation chronologique. Si pédagogiquement il y avait des traces à conserver, dans le but d'une évaluation qui éclaire l'enseignant, ce ne serait que les brouillons de toutes sortes, aussi infâmes soient-ils. Mais ils n'auraient aucun intérêt pour l'enfant lui-même.

Encore faut-il, une fois de plus, que les enfants soient dans un environnement qui permette et induise la réalisation de projets. Impossible d'évaluer, donc d'aider, la construction de l'écrit si l'enfant n'écrit pas sans cesse, quelle que soit la nature, les multiples rôles et fonction de l'écrit, ses multiples supports. Besoin, envie, nécessité, plaisir. Ce qui place l'adulte professionnel... derrière ou à côté. S'il y a problème dans l'élaboration d'une stratégie éducative, c'est celui-là.

Point besoin d'une batterie technologique pour que l'enseignant puisse constater si une difficulté¹⁸ repérée par exemple lors de l'écriture d'une lettre, persiste dans la rédaction suivante d'une note, d'un texte, d'une affiche.... La difficulté a disparu, on peut passer à la suivante, elle persiste, on peut envisager un autre moyen de l'aider. Un enfant n'écrit pas une lettre pour apprendre l'orthographe, il écrit parce qu'il a envie de dire, raconter à un autre qui n'est pas là, et ce dans tous les domaines ; et il aura nécessairement envie de pouvoir le faire seul (autonomie).

Qu'un référentiel puisse être aidant, en particulier pour les débutants, pourquoi pas. Le socle commun des dernières réformes pourrait être cet outil s'il s'attachait à ce qui peut être signifiant de l'état d'un

¹⁷ Dans la première école où j'ai débuté mon parcours professionnel, j'avais fait installer dans le jardin un portique de 4 mètres où pendaient corde lisse, corde à nœuds, échelle de corde. Petits et grands y avaient accès librement. Il n'y a jamais eu, ni incident, ni accident (je n'étais pas irresponsable et il y avait sous le portique une profonde fosse de sable ! et dans toute l'école s'étaient instaurés des habits, des comportements et des interrelations que l'on peut qualifier de hautement sociaux), mais, au bout d'un temps variable selon chacun, tous arrivaient à trôner en haut du portique. Et les profs du collège me demandaient par quelle méthode j'avais appris aux enfants à grimper à la corde !

¹⁸ Tout ce qu'on appelle « difficulté » relève de la représentation produite, soit qu'elle n'est pas interprétable, alors on ne comprend pas (par exemple si on écrit « les enfants joue dans la cour », on ne sait pas si l'auteur voulait parler d'un ou de plusieurs enfants, problème qui ne se pose pas dans l'oral), soit qu'elle est différente de la représentation communément admise (ce qui arrive souvent dans le langage mathématique), il faut alors chercher à la comprendre.

langage. Mais il faut remarquer que dans les deux langues principales¹⁹, écrit et mathématique, il peut être simple : quels types d'écrits l'enfant peut produire et interpréter, jusqu'où va sa manipulation des systèmes numériques (différents ensembles), y compris dans les relations de proportionnalité qu'il peut créer. Ce qui se voit toujours à l'œil nu... quand ces langages sont utilisés.

Reste le problème, qui risque de perdurer quelques temps, de l'insertion d'une école du 3^{ème} type dans un système éducatif du 1^{er} type. Je devrais dire, une société du premier type.

Pour la coupure actuelle entre l'école et le collège, il n'y a pas de problèmes, je l'ai vérifié pendant une vingtaine d'années : les profs du collège ne s'apercevaient pas que les enfants ne faisaient pas d'histoire, de grammaire, comme ils attendaient qu'on en ait eu fait. D'abord parce que les enfants qui, eux, avaient « fait de la grammaire », fait de « l'histoire », « fait les programmes », le tout dûment évalué, n'en avaient pas gardé grand chose. Comme on ne garde pas grand chose le bac passé. Ils avaient assimilé du volatil. A contrario, lorsque les enfants ont pu se construire au mieux les outils cognitifs nécessaires pour appréhender des connaissances, ils n'ont pas besoin de les « apprendre », il suffit qu'elles soient mises à leur disposition. Souvent il ne s'agit que d'un terme de vocabulaire qu'ils relient alors facilement avec ce que leur permettait leur pratique langagière²⁰.

Je suivais régulièrement ce que mes anciens élèves faisaient au collège, plus tard au lycée et jusque dans la vie active : c'est là que l'on peut évaluer l'efficacité de l'espace de vie que l'on a à instaurer et à piloter. Cette fois on peut parler de l'évaluation nécessaire d'une stratégie, que ce soit celle du système vivant d'une école ou du système éducatif.

Et puis, tant que l'on est astreint par ce système éducatif du premier type à faire remplir des formulaires dits évaluatifs, on peut toujours les transformer en jeu de courte durée : dans une société où l'on passe son temps à passer des tests, il y a bien eu des ouvrages s'intitulant « *comment réussir ses tests !* » Ce qui donne une idée de la valeur des « résultats » qu'ils peuvent produire. C'est d'ailleurs ce à quoi sont conduits les enseignants et que l'on appelle le bachotage.

Reste l'évaluation sommative (examens, diplômes). On sait que la France est particulièrement atteinte de la diplômite. Examens qui, comme le bac, n'ont plus grand sens s'ils n'en ont jamais eu. Vérifier si une addition de connaissances peut être restituée (sur une partie aléatoire), à un seul moment, celui être sensé clore le parcours scolaire. On peut admettre qu'il soit utile d'estimer, à la fin du cursus scolaire, l'état du niveau de ses langages, parce qu'un certain niveau dans l'un ou l'autre va être nécessaire, soit pour en poursuivre l'approfondissement et accéder et acquérir des connaissances dans un domaine particulier (à l'université par exemple), soit pour s'engager dans telle ou telle branche d'activité (formation professionnelle, vie active). Mais alors il ne s'agit plus d'un contrôle des connaissances (que l'on peut préparer par bachotage) mais d'un travail particulier et individuel auquel doit se livrer un adulte, avec l'aide d'un spécialiste, pour savoir où il en est. Dans le monde de l'entreprise, on appelle cela « un bilan de compétences ». Ce bilan ne certifie rien (comme on veut croire que le font les examens), il donne une estimation, une indication que pourra utiliser son porteur pour déterminer ses choix et les voies dans lesquelles il peut tenter de s'engager.

L'évaluation ? Ce n'est pas un problème dans l'école du 3^{ème} type. C'est un problème dans le système éducatif... parce qu'elle existe et qu'on pense que l'on ne peut pas s'en passer.

¹⁹ Rappelons encore qu'un langage n'est pas la langue, celle-ci n'étant qu'une représentation symbolique codifiée et standardisée dans une société donnée.

²⁰ Lors de ma première année en classe unique, Franck (qui est devenu un ami) vint me voir la première semaine de son entrée en 6^{ème} : « *J'ai été bien embêté quand la prof nous a demandé de conjuguer un verbe à je ne sais plus quel temps. Heureusement que j'ai compris qu'il suffisait de changer le pronom devant ! Ce n'était que ça !* ». Du coup, quelques semaines avant la fin du CM2 suivant les années, je passais un peu de temps à préciser avec les enfants la signification de quelques termes qui ne nous avaient pas servis mais que les profs allaient utiliser. « *Ah ! C'est ça un complément d'objet !* ». En supposant que l'on n'apprenne à marcher qu'à 10 ans, serait-il utile de savoir que pour apprendre à marcher il faut provoquer un déséquilibre et le comprendrait-on ? Mais une fois que l'on saurait marcher, pas besoin d'un cours pour savoir que l'on se met en déséquilibre !