

Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation

Views on success and assessment practices

Discurso sobre el éxito y las prácticas evaluativas

Yves de Champlain

Volume 39, numéro 1, printemps 2011

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1004333ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1004333ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

de Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119–132. <https://doi.org/10.7202/1004333ar>

Résumé de l'article

La réussite est intimement liée à l'évaluation parce que toute réussite est le résultat d'une évaluation. Mais lorsque le discours sur la réussite entre en contradiction avec les pratiques d'évaluation, comment cela affecte-t-il les personnes concernées? Cet article analyse trois situations vécues par des enseignants au primaire, ainsi qu'une autre abordée du point de vue d'un élève de troisième secondaire. Chacune de ces situations touche la personne qui la vit d'une façon différente et à des niveaux divers, mais, dans chaque situation, on est témoin d'un bris de contrat qui éclaire la nature de la contradiction entre le discours et la pratique. Ces bris de contrat s'appliquent au contrat d'embauche professionnel, à l'engagement personnel de l'enseignant et de l'élève, de même qu'au contrat social qui fonde le système d'éducation. Si le bris de contrat en contexte d'évaluation est perçu comme un obstacle par les enseignants et tend à faire s'effriter le sens que ceux-ci sont en mesure de donner à leur travail, on y découvre également des pistes authentiques pour favoriser la réussite des élèves.

Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation

Yves DE CHAMPLAIN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

La réussite est intimement liée à l'évaluation parce que toute réussite est le résultat d'une évaluation. Mais lorsque le discours sur la réussite entre en contradiction avec les pratiques d'évaluation, comment cela affecte-t-il les personnes concernées? Cet article analyse trois situations vécues par des enseignants au primaire, ainsi qu'une autre abordée du point de vue d'une élève de troisième secondaire. Chacune de ces situations touche la personne qui la vit d'une façon différente et à des niveaux divers, mais, dans chaque situation, on est témoin d'un bris de contrat qui éclaire la nature de la contradiction entre le discours et la pratique. Ces bris de contrat s'appliquent au contrat d'embauche professionnel, à l'engagement personnel de l'enseignant et de l'élève, de même qu'au contrat social qui fonde le système d'éducation. Si le bris de contrat en contexte d'évaluation est perçu comme un obstacle par les enseignants et tend à faire s'effriter le sens que ceux-ci sont en mesure de donner à leur travail, on y découvre également des pistes authentiques pour favoriser la réussite des élèves.

ABSTRACT

Views on success and assessment practices

Yves DE CHAMPLAIN

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Success is intimately related to assessment, because all success is the result of an assessment. But how are those involved affected when the discourse on success contradicts assessment practices? This article analyses three situations experienced by elementary school teachers, and another examines the point of view of a secondary three student. Each of these situations affects the person who experiences it differently and at different levels, but in each situation, we see a breach of contract that helps us understand the nature of the contradiction between discourse and practice. These breaches of contract are linked to professional hiring contracts, the personal commitments of teachers and students, and the social contract behind the education system. Even if the breach of contract in the assessment context is seen as an obstacle by the teachers, and tends to erode the meaning that they are able to give to their work, we also see promising means of promoting student success.

RESUMEN

Discurso sobre el éxito y las prácticas evaluativas

Yves DE CHAMPLAIN

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

El éxito está íntimamente ligado a la evaluación porque todo éxito es el resultado de una evaluación. Pero cuando el discurso sobre el éxito entra en contradicción con las prácticas evaluativas, ¿cómo se afecta a las personas implicadas? Este artículo analiza tres situaciones vividas por maestros de primaria, así como otra que aborda el punto de vista de una alumna de tercero de secundaria. Cada una de esas situaciones afecta a la persona que la vive de manera diferente y a niveles diferentes, pero cada situación nos muestra la violación de los contratos de empleo profesional, de compromiso del maestro y presenta la tendencia a pulverizar el sentido que los maestros pueden dar a su trabajo, y asimismo descubrimos pistas auténticas para favorecer el éxito de los alumnos.

Introduction

La réflexion proposée ici s'intéresse à la relation qui peut exister entre le discours sur la réussite et les pratiques d'évaluation au sein du système scolaire. Pour ce faire, quatre situations pédagogiques d'évaluation seront analysées : en première année, en sixième année, en secondaire trois, puis une autre dans le cadre d'un cours de musique au primaire. Il s'agit d'une réflexion se basant sur le point de vue subjectif des acteurs concernés, soit trois enseignants et une élève. En ce qui concerne les trois premières situations, la réflexion se base sur un fragment de discours recueilli en entrevue. Pour la quatrième situation, le matériel de base sera un fragment de mon journal de pratique en tant qu'enseignant de musique au primaire. Il s'agit donc de mettre le discours sur la réussite à l'épreuve de situations pratiques, soit par le discours parlé ou écrit de différents acteurs du système scolaire québécois.

Le choix d'analyser le discours sur la réussite au moyen de situations d'évaluation s'est fait de façon progressive. Premièrement, il existe un lien insécable entre réussite et évaluation puisque toute réussite implique nécessairement une évaluation, même si cette dernière n'est que subjective, voire non consciente (Vermersch, 2003). La réussite scolaire pour sa part implique un ensemble de normes, de politiques et de pratiques d'évaluation qui occupent une place centrale dans tout le processus scolaire depuis le tout premier « Est-ce que ça compte? » jusqu'à la remise du diplôme.

Deuxièmement, le lien entre la réussite et l'évaluation m'a été en quelque sorte donné par une élève en troisième secondaire. Par son expérience et son questionnement, elle m'a amené sur une piste qui s'est révélée porteuse d'une réflexion plus profonde : le discours sur la réussite instaure un contrat qui est souvent rompu par la pratique de l'évaluation. Ainsi, le choix des quatre situations d'évaluation ne vise pas seulement à présenter le point de vue de personnes dans des contextes différents, mais surtout à montrer quatre bris de contrat de natures très différentes.

[...] le discours sur la réussite instaure un contrat qui est souvent rompu par la pratique de l'évaluation.

Contexte

La réflexion proposée dans le présent texte n'est pas le résultat d'une étude en soi, mais constitue plutôt une extension de ma thèse de doctorat (de Champlain, 2008). J'avais alors entrepris de remettre en question les éléments de légitimation de ma pratique d'enseignant. Malgré la bonne volonté des enseignants en général, combien de fois les contraintes systémiques, même si elles sont souvent contradictoires, ne guident-elles pas l'action bien plus sûrement que nos nobles intentions? Bien souvent, la sagesse conventionnelle véhiculée dans les milieux scolaires constitue l'obstacle même qui empêche ses acteurs de mieux percevoir la réalité et de changer leurs façons de faire en conséquence (Royer, 2006). Cet apparent paradoxe tient au fait que les fondements d'une légitimation de l'acte d'éduquer font appel à des systèmes de savoirs, de valeurs et de croyances dont je suis un héritier (Simard, 1999) et qui prennent forme et sens au quotidien dans les gestes de ma pratique.

Une réflexion sur les pratiques

La présente réflexion, si elle traite de discours, interroge aussi les limites du discours face à la pratique. Comme il a déjà été dit, les fragments de discours présentés dans ce texte n'ont pas été recueillis dans le cadre d'une étude sur les pratiques d'évaluation. Ils ont été d'abord choisis parce qu'ils mettent en évidence des pratiques scolaires, point de départ de la réflexion. Ces fragments ont également été choisis parce que les commentaires autour des aspects pratiques mettent en évidence des forces conflictuelles. Cette deuxième qualité permet de passer du geste à la figure, soit une schématisation des forces en présence. En effet, « le geste signifie, pour une majeure partie, en référence à des hiérarchies spécifiques de systèmes et de conventions symboliques » (Ferneyhough, 1987, p. 128). Ainsi, chaque fragment de pratique s'accompagne d'une tentative de donner du sens à ce moment, ce qui amène le praticien à définir le potentiel de la situation. Ensuite, les fragments de discours sont tous développés selon une perspective à la première personne. Dans chaque cas, la personne qui élabore le discours se place au centre de la situation. Cette condition est nécessaire pour permettre aux deux premières situations d'opérer réellement car, si elle ne peut le garantir à elle seule, elle favorise néanmoins un discours élaboré en rapport avec le vécu de l'action (Vermersch, 2003). Finalement, les fragments de discours sont choisis pour mettre en évidence un certain type de bris de contrat.

Fragments de discours

Les trois premières situations sont examinées par le biais du discours tenu par des acteurs du système scolaire, soit deux enseignantes et une élève. Ce qui est examiné, c'est donc d'abord un point de vue subjectif. Les noms sont fictifs.

Pauline : Quand l'évaluation va à l'encontre de la réussite

Parfois ça me fait tellement de peine quand je dois donner une mauvaise note à un élève alors qu'on est seulement en octobre. Il commence à peine et je dois déjà lui donner une mauvaise note. Je trouve ça inhumain, mais je n'ai pas le choix, il y a le bulletin qui s'en vient. Il y a des élèves, ça les décourage. Après je dois passer tellement de temps à leur dire qu'ils sont capables. Eux, ce qu'ils comprennent, c'est qu'ils ne sont pas bons, pas intelligents.

Pauline, enseignante de 1^{re} année

Dans ce cas-ci, les exigences d'évaluation vont à l'encontre des exigences de réussite de l'élève. Pour Pauline, qui s'investit quotidiennement pour la réussite des élèves, cet acte « pédagogique » d'évaluation constitue un bris de contrat à deux niveaux. D'une part, cela va à l'encontre de son intention au niveau personnel, de l'autre, cela va à l'encontre de la raison même pour laquelle elle est engagée, donc de son intention au niveau institutionnel. Cette situation de malaise professionnel est

amplifiée par le discours sur la réussite qui fait la promotion du respect des rythmes et des styles d'apprentissage. Le bon enseignant devrait être en mesure de respecter les différences de chaque élève. D'ailleurs, on entend dans ce discours un mélange de honte et de culpabilité d'être personnellement responsable de la dévalorisation d'un enfant de 6 ans alors qu'on est chargé de sa réussite. L'exigence de produire une note pour le bulletin place l'enseignante dans une situation où elle se sent obligée d'aller à l'encontre de son savoir professionnel. De plus, le choix des mots comme l'intensité dans l'expression de ce malaise indiquent que le bris de contrat affecte les niveaux des valeurs et des croyances de l'enseignante (Faingold, 2004). Ces « niveaux logiques » (Dilts, Hallbom et Smith, 1990) sont impliqués dans l'élaboration du sens. On est donc en mesure de croire que de tels actes, en particulier parce qu'ils sont répétés, peuvent en venir à affecter profondément l'enseignante.

Devant cette situation, on est porté à se demander si une évaluation à cette étape du parcours scolaire a du sens. La mesure, c'est le cas de le dire, semble drastique. Peut-on imaginer par exemple un poste qui exigerait de son nouveau titulaire une évaluation après deux mois de travail et dont les résultats le suivraient pour des années à venir? De plus, si l'on voit bien en quoi cette pratique peut être néfaste pour certains élèves, on ne voit pas en revanche ce qu'elle pourrait avoir de bénéfique pour quiconque. Le discours sur la réussite met souvent l'accent sur l'évaluation formative. Mais cette précocité de l'évaluation sommative tend à invalider la première. Quelle crédibilité peut effectivement avoir l'évaluation formative si l'on impose l'évaluation sommative avant même que l'apprentissage soit réalisé?

À l'École, on évalue souvent, bien trop souvent, si souvent que l'on se sent évalué à chaque instant et que l'on n'hésite pas à se censurer par crainte de commettre une erreur ou une maladresse. [...] les efforts légitimes d'introduction d'une évaluation formative [...] sont, le plus souvent, réinterprétés par l'élève comme la mesure d'un écart à la norme que détient toujours plus ou moins le maître, et dont on doit s'approcher le plus possible pour être bien jugé. [...] ce qui structure l'institution est, de toute évidence, l'évaluation normative, les pratiques qui tentent d'entrer en contradiction avec ce principe sont perçues comme des habillages démagogiques ou des expériences marginales et inutiles. Or cette situation est dommageable au moins à deux égards: d'une part, elle met l'école en contradiction avec sa vocation première, qui est d'être un lieu où l'on suspend le temps, l'exigence d'efficacité et la sanction sociale qui caractérisent l'univers de la production, pour prendre le temps d'apprendre. Il faut tâtonner et se tromper beaucoup à l'école [...] il faut y analyser ses erreurs – et donc pouvoir les commettre [...] Par ailleurs, la pression évaluative induit chez l'élève un comportement d'attente plus ou moins passive de la vérité corrective, de la révélation par le maître de la « bonne solution » (Meirieu, 1992, p. 36-37).

Ce qu'on peut retenir de ce passage, c'est le constat que, même face à un discours appuyé théoriquement et même après plusieurs années, il est très difficile de changer les pratiques et les façons de faire. La stagnation de pratiques incohérentes

ne peut être seulement attribuée à l'ignorance de ceux et celles qui les mettent en œuvre ou bien au manque de fondements théoriques dans le domaine. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne l'évaluation, celle-ci étant peut-être un des aspects les plus résistants au changement pour la raison qu'elle est indissociable du processus de validation du système scolaire en entier.

Le contrat comme triple engagement

Ce qui ressort de ce premier fragment, c'est la polysémie de l'« engagement¹ » en contexte éducatif: d'une part, le contrat d'embauche professionnel qui lie l'enseignant à la Loi sur l'instruction publique (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993) et, d'autre part, un investissement personnel. Le bris de contrat se situe, au départ, purement sur le plan professionnel. Les conditions de travail imposées par l'employeur empêchent l'enseignante de bien faire le travail pour lequel elle est embauchée. Ce bris de contrat semble provenir d'un autre niveau: le contrat social. Le système d'éducation doit nécessairement présenter à la population les modalités d'évaluation qui lui permettent d'affirmer et de maintenir une validation de ce système.

Nous voici donc en présence d'un triple contrat pédagogique constitué d'un engagement à la fois professionnel, social et personnel. Car le bris de contrat se manifeste également au niveau de la personne. C'est que l'aspect personnel de l'engagement constitue un espace de création de sens. Se retrouvant dans une double contrainte, l'enseignante vit des sentiments de honte et de culpabilité. Il n'est pas étonnant qu'un contexte où la validation externe l'emporte sur la cohérence interne entraîne la perte de sens chez la personne.

Dans une civilisation technique, il est en fin de compte inévitable que ce ne soit pas tellement la créativité mais la capacité d'adaptation qui prime. Pour le dire d'une façon lapidaire: une société d'experts est en même temps une société de fonctionnaires. Car ce qui constitue le fonctionnaire, c'est qu'il se concentre lui-même sur l'administration de sa fonction. [...] Même lorsque la dialectique de ce développement devient perceptible à chacun [...] la société industrielle moderne demeure quand même soumise à une contrainte objective immanente. Ceci cependant conduit à la déchéance de la praxis [...] et] à la déchéance dans la déraison sociale (Gadamer, 1976, p. 18-19).

Ainsi, la culpabilité et la honte proviennent du fait que l'engagement pour la réussite de l'élève est supplanté par celui de faire fonctionner adéquatement les

1. Le terme « contrat » est dérivé du latin *contrahere*: « prendre engagement » (Rey, 2000, p. 874).² Plusieurs informations à ce sujet ne font pas l'objet de publications et ont été obtenues par l'entremise de madame Martine Cliche, présidente du Syndicat de l'enseignement de la région de La Mitis.³ Devant une souffrance de plus en plus manifeste des enseignants qui ne comprenaient plus les modalités d'application des droits aux services originalement garantis par la Loi sur l'instruction publique (MELS, 1993), les organisations syndicales qui en avaient les moyens ont commencé, aux alentours de 2008, à donner de l'information et de la formation à ce sujet. Cette prise en charge syndicale, d'ailleurs toujours en développement, des modalités d'octroi des services aux élèves indique que ce mode d'implantation silencieuse n'était pas le fait de quelques directions d'école, mais était généralisé à de nombreuses commissions scolaires.

Ainsi, c'est effectivement l'élève capable de s'adapter aux conditions imposées par ces processus qui peut espérer atteindre la réussite.

processus de validation du système. Ainsi, c'est effectivement l'élève capable de s'adapter aux conditions imposées par ces processus qui peut espérer atteindre la réussite. Et le fait que cette dialectique soit de plus en plus perceptible constitue un des facteurs qui autorisent les parents à critiquer l'école (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008) et qui minent son autorité (Benasayag et Schmit, 2006).

Diane : Quand le jugement professionnel est remis en question

C'est insultant! Quand je demande de l'aide pour un élève, c'est parce que je sais qu'il en a besoin. Mais là il faut se justifier et remplir de la paperasse. On passe des heures là-dessus et pour quoi en bout de ligne? Pour se faire dire qu'il n'y a pas de ressources. Pour moi d'abord, c'est comme me faire dire que mon jugement ne vaut rien. Toute cette paperasse qu'ils nous demandent c'est juste pour nous décourager de faire des demandes et cacher le fait qu'il n'y en a pas de services!

Diane, enseignante de 6^e année

Dans ce cas-ci, l'évaluation de l'enseignante – « cet élève a besoin d'aide » – fait elle-même l'objet d'une évaluation : « Peux-tu me démontrer que tu as fait tout ce que tu pouvais faire avant de demander cette aide si précieuse parce que limitée? » Pour comprendre cette situation, il faut d'abord clarifier le contexte. La politique d'octroi de ressources d'aide aux élèves, orthopédagogie, psychoéducation ou autre, a changé. On demande aux enseignants de monter un dossier de leurs interventions et d'ainsi faire la preuve des besoins de l'élève. Mais ce qui pourrait être vu comme un acte professionnel de constitution d'un dossier pour mieux servir la réussite de l'élève est vu comme un affront par l'enseignante.

Cette réaction mérite d'être replacée en contexte², à savoir que cette politique a été modifiée dans la foulée de la loi 142, loi spéciale pour imposer les conditions de travail dans le secteur public (Assemblée nationale, 2005), en spécifiant que la commission scolaire devait fournir les services aux élèves en difficulté « dans la limite des ressources disponibles » (*ibid.*). Cela a entraîné un resserrement inévitable dans l'octroi des services, mais qui fut appliqué de façon progressive, sans planification explicite de mise en place et sans information de la part des commissions scolaires³. Ainsi, la constitution d'un dossier qui devait, dans la Loi sur l'instruction publique (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993), permettre d'évaluer les besoins de l'élève avant de l'intégrer en classe ordinaire devient bien trop souvent un constat des échecs de son intégration.

2. Plusieurs informations à ce sujet ne font pas l'objet de publications et ont été obtenues par l'entremise de madame Martine Cliche, présidente du Syndicat de l'enseignement de la région de La Mitis.

3. Devant une souffrance de plus en plus manifeste des enseignants qui ne comprenaient plus les modalités d'application des droits aux services originalement garantis par la Loi sur l'instruction publique (MELS, 1993), les organisations syndicales qui en avaient les moyens ont commencé, aux alentours de 2008, à donner de l'information et de la formation à ce sujet. Cette prise en charge syndicale, d'ailleurs toujours en développement, des modalités d'octroi des services aux élèves indique que ce mode d'implantation silencieuse n'était pas le fait de quelques directions d'école, mais était généralisé à de nombreuses commissions scolaires.

Par ailleurs, il existe une réelle contradiction entre le fait d'attendre plus de travail des enseignants, d'abord en favorisant l'intégration, puis en leur demandant de tenir un dossier plus complet de leurs interventions, tout en leur sortant continuellement la carte des ressources limitées. Cette contradiction se manifeste sur deux niveaux. D'un côté, les actes qu'un enseignant doit poser au quotidien sont très variés et plusieurs d'entre eux débordent de la compétence professionnelle proprement dite des enseignants. Par exemple, ils sont aux premières lignes pour dépister les troubles d'apprentissage, mais ne sont pas habiletés à poser un diagnostic. En même temps, ils doivent aussi se justifier en démontrant qu'ils ont essayé une panoplie de dispositifs pédagogiques, en plus du temps de préparation et de planification de ces dispositifs. D'une part, ils savent qu'il existe des experts formés pour répondre aux besoins de l'élève qui est assis devant eux; d'autre part, on leur demande de jouer à l'expert et de faire « tout ce qui peut être fait » (Jocelyne, directrice d'école). De là, pour l'enseignante, à sentir que le système scolaire se déleste de sa responsabilité sur elle, il n'y a qu'un pas.

Mais cette contradiction touche aussi un autre niveau. Ce discours d'efficacité autour de l'élaboration d'un dossier d'interventions auprès des élèves nie un aspect majeur du travail de l'enseignant : l'enseignement est un travail relationnel. Bien souvent, l'élève en difficulté n'a pas besoin d'être réparé comme une machine, à l'aide du bon outil pédagogique. Bien souvent, l'élève a besoin de faire la bonne rencontre qui lui permettra de se voir autrement et de construire un nouveau sens à son processus d'apprentissage. C'est d'ailleurs un des principaux messages que lance Daniel Pennac (2007). Chez Pennac, cette même exigence de réessayer sans cesse par tous les moyens n'a pas la même signification, puisque c'est de toucher l'élève qu'il est question. Tout discours qui nie l'aspect relationnel de l'enseignement risque fort d'être reçu comme une négation de l'identité de l'enseignant, déjà fragilisée (CSE, 2004). Même si l'enseignant va protester qu'il y a là bris de contrat au niveau de la reconnaissance de sa compétence professionnelle, le bris de contrat est plus profond. « Je suis celle qui passe ses journées avec cet élève, je le connais... » Mais c'est, encore une fois, aussi contre une certaine honte et une certaine culpabilité que l'enseignante proteste.

Tout discours qui nie l'aspect relationnel de l'enseignement risque fort d'être reçu comme une négation de l'identité de l'enseignant.

Un contrat complexe au sein duquel s'élabore l'identité professionnelle

Ce qui ressort de ce second fragment est d'abord la complexité législative et administrative du triple contrat pédagogique et du rôle que peuvent y jouer les personnes, mais surtout les organisations telles que le ministère, les syndicats et les commissions scolaires. En y regardant de plus près, il s'y dessine un autre type de bris de contrat, créé par des modalités contractuelles silencieuses. On exige plus de transparence de la part de l'enseignante, sans pour autant dévoiler les modalités de cette transparence. D'une part, l'enseignante ne comprend pas les raisons de cette demande d'en dévoiler plus de son travail; de l'autre, on refuse de voir la nature fondamentalement relationnelle de celui-ci.

Si, dans le fragment précédent, on voyait bien que l'aspect personnel de l'engagement constitue un lieu important de création de sens, on voit ici comment cette

création est liée au développement identitaire de l'enseignante. Ici, plutôt que d'intérioriser la contradiction et de faire d'un bris de contrat un bris d'identité, l'enseignante la rejette par le biais de la colère et de l'indignation. Si l'on ne peut la reconnaître dans ce qu'elle est comme enseignante, alors c'est à elle qu'il revient de l'affirmer haut et fort.

Marilou : Quand l'évaluation brise le contrat de réussite

Pourquoi est-ce qu'un professeur, qui dit qu'il met toute son énergie pour qu'on réussisse, va mettre une question piège dans son examen? Pourquoi, s'il travaille aussi fort qu'il le dit pour nous aider à réussir, après il s'arrange pour nous faire rater?

Marilou, élève de 3^e secondaire

L'enseignant vient de révéler un second visage: il n'est plus là pour aider de son mieux, comme il l'a annoncé, mais aussi pour placer des embûches.

Du point de vue de l'élève, le bris de contrat est manifeste. Le discours de l'enseignant à l'égard de la réussite vient d'être remis en question par un geste qui semble révéler une intention contradictoire. L'enseignant vient de révéler un second visage: il n'est plus là pour aider de son mieux, comme il l'a annoncé, mais aussi pour placer des embûches. À quoi peut bien servir une question piège? À évaluer un autre aspect de la compréhension des élèves, à vérifier cette compréhension plus en profondeur, à insérer un volet plus compétitif, peut-être à en motiver quelques-uns à se dépasser ou à dépasser les autres? Le point commun à ces questions est d'opérer une distinction supplémentaire entre les élèves. Ce qui dérange Marilou ici, c'est que l'évaluation s'éloigne de son mandat de valider la réussite pour occuper une fonction plus discriminante.

Parce qu'en fait, au-delà de tous les discours sur la réussite, et plus particulièrement ceux qui visent et demandent la réussite de tous, l'évaluation discriminante n'est jamais réellement considérée. Si, comme le remarque Caouette (1997), les enseignants se dépassaient, que les ressources étaient au rendez-vous et que la réussite de tous advenait réellement, qu'en serait-il alors? La réponse est simple: les exigences d'entrée aux cycles supérieurs, que ce soit au cégep, à l'université ou même sur le marché du travail, seraient simplement haussées. C'est d'ailleurs ce qui arrive cette année même, alors que le nombre de demandes d'admission à l'université au Canada atteint un record (reportage présenté au *Téléjournal* de Radio-Canada le 15 juin 2010). Alors, la réussite comme logique d'obtention d'un diplôme menée à son terme ne revient finalement qu'à repousser l'échec à un autre palier. En attendant, on entend des enseignants de tous les niveaux, y compris du préscolaire, se plaindre que les enfants, les élèves et les étudiants manquent de bases (Pennac, 2007). Un autre constat troublant qui vient miner la réussite scolaire comme obtention d'un diplôme est le taux dévastateur de suicide chez les jeunes Québécois, un des plus élevés au monde (Bouchard, 2002). Comment parler de réussite dans un tel contexte? La réussite scolaire doit être avant tout une réussite humaine, tant pour les élèves que pour les enseignants.

Un contrat réciproque

Ce troisième fragment laisse supposer qu'il s'élabore entre l'enseignant et l'élève un contrat d'aide mutuelle. L'enseignant s'engage explicitement à aider les élèves, ces derniers s'engagent à coopérer, à aider en quelque sorte l'enseignant à les aider. Ce contrat implique un respect réciproque, un non-jugement de part et d'autre, un climat de confiance. C'est ce non-jugement qui est brisé. La question piège est source de discrimination, ce qui implique un jugement. L'élève va donc, à son tour, juger l'enseignant. La réciprocité est maintenue, mais le contrat d'aide mutuelle est rompu, sinon fragilisé. Encore une fois, la fonction de validation fait mal à la personne. Le processus de création de soi propre à l'apprenant est remplacé par celui d'adaptation à des règles incompréhensibles, donc perçues comme arbitraires et dont on doit se méfier.

Fragment de pratique

Cette quatrième situation, bien qu'elle constitue encore un bris de contrat, va dans une direction différente, puisqu'il s'agit maintenant d'une piste de solution dans cette articulation réussite-évaluation. La situation est tirée de mon journal de pratique en tant qu'enseignant de musique. Le nom de l'élève est fictif.

Nicolas : Quand l'évaluation ratée ouvre la voie à la réussite

Cette année, j'ai décidé d'instaurer des règles particulières pour les examens de flûte. La première est que chacun peut tenter de passer son examen autant de fois qu'il le désire, au moment qui lui convient, et que je ne conserve que la dernière note. Comme ces examens se déroulent en solo devant toute la classe, j'ai pris le temps d'expliquer que, lors d'un examen, chacun peut venir en aide à la personne qui passe l'examen, d'abord par une attitude de respect et d'écoute. De plus, pour avoir le droit de formuler un commentaire, il faut obligatoirement avoir au moins autant de points positifs à nommer que de points négatifs. Tout commentaire doit être constructif, c'est-à-dire qu'il doit permettre à l'autre de s'améliorer. Finalement, les élèves proposent une note et nous discutons ensemble pour en arriver à un accord.

Les examens de flûte de Nicolas, maintenant en cinquième année, ont tendance à se dérouler ainsi : Nicolas tremble, esquisse une note et se met à pleurer. Bref, ce n'est pas ce qu'il y a de plus convaincant. Alors, quand Nicolas va commencer, je lui dis qu'on a tout notre temps et qu'on va tous l'aider. Il trouve ça très dur, a les larmes aux yeux, mais je ne le lâche pas, l'accompagnant de la sorte : « Prends ton temps, moins vite, plus lentement, encore plus lentement, prends ton temps de bien faire sonner ta première note... » Puis, je demande aux élèves s'ils ont des trucs qu'ils pourraient partager avec Nicolas. J'ai peur que le fait de trop insister puisse lui faire vivre son échec de façon encore plus cruelle, alors je ne veux pas que les autres élèves demeurent seulement spectateurs, je veux qu'ils se sentent

impliqués. Plusieurs élèves y vont de leur conseil. Finalement, quand Nicolas a réussi à enfiler quelques notes et arrête, je lui dis que c'est très bon, qu'il est capable et qu'il n'a qu'à pratiquer avec ces nouveaux trucs et revenir la semaine prochaine. Juste ce qu'il vient de faire me semble vraiment énorme. La semaine suivante, il s'exécute, il joue la pièce du début à la fin, lentement et calmement. À la fin, tous les élèves explosent en applaudissements, d'une manière très chaleureuse et très sincère. C'est moi qui ai maintenant les larmes aux yeux.

Janvier 2005

Dans cet exemple, le bris de contrat s'effectue entre ma manière d'évaluer et les exigences propres à l'évaluation. Il serait même aisé de dire qu'il ne s'agit pas là d'une évaluation, tellement l'élève est aidé et surtout parce que je ne tiens aucunement compte de ses difficultés mais uniquement de ses efforts et de son progrès. Or, le contexte de l'évaluation est ici très important. L'impact de cet apprentissage n'aurait jamais pu être aussi grand s'il n'avait été question d'évaluation. Autrement dit, l'évaluation est une mise en scène qui consiste effectivement à donner un rôle à chaque élève lors d'un examen qui est pourtant individuel. D'abord, les élèves doivent apprendre à écouter de manière à identifier ce qui est bien joué, alors que tous n'identifient spontanément que ce qui est raté. Ils doivent fournir un lieu accueillant par leur silence qui est en soi le signe d'une écoute attentive. Ils doivent être en mesure de donner des conseils qui permettent à chacun de dépasser ses limites. L'élève qui doit jouer sa pièce joue sa pièce, bien sûr, mais doit aussi apprendre à ressentir le respect qui émane de l'écoute pour pouvoir y prendre appui. Il doit aussi apprendre à recevoir les conseils des autres. L'évaluation est donc détournée de sa fonction discriminatoire pour devenir un outil de réussite. La note obtenue par Nicolas de 10 sur 10 ne veut plus rien dire du point de vue objectivant généralement associé à l'évaluation sommative. D'autres ont fait mieux, plus rapidement et de façon plus autonome aussi, mais personne n'a pensé lui donner une autre note. Le poids significatif de l'examen donne un sens aux apprentissages qui sont réalisés dans ce contexte.

Contrat professionnel vs savoir professionnel

Mon action telle que décrite consiste à ignorer les politiques qui gèrent mon engagement professionnel pour mettre en application des savoirs pratiques, par lesquels je suis en mesure de me considérer comme professionnel. Ce qui se dégage pour moi de cette action est un sentiment de grande satisfaction et de compétence professionnelle, un indéniable sentiment de réussite. Pourtant, ce geste d'ignorer les directives qui encadrent mon travail me fragilise au sein de l'institution qui me permet de me définir comme professionnel.

Mais le bris de contrat se situe réellement dans mon choix de favoriser une opinion personnelle plutôt que de fonder mon action sur des savoirs théoriquement établis. C'est, pourrait-on dire, l'ouverture au règne de l'arbitraire et de l'amateurisme. C'est également la base d'un profond questionnement sur la légitimité effective de mon action professionnelle.

Conclusion

Ce qui ressort d'abord de ces quatre situations, c'est qu'il y a des contradictions difficilement contournables entre le discours sur la réussite scolaire et les pratiques d'évaluation visant à valider cette réussite. Mais on ne peut considérer qu'il s'agit là seulement de pratiques désuètes, puisque les exigences liées aux politiques d'évaluation soutiennent, voire imposent activement ces pratiques. Ce qui rend cet état contradictoire difficile est que le discours est, de manière générale, conforme aux valeurs et aux croyances des enseignants et des élèves. En même temps, ils ne peuvent adhérer à ce discours, puisque, face à la réalité des pratiques, ce discours est constamment invalidé. De plus, la conséquence de demeurer à cheval entre « le dire et le faire » (Meirieu, 1995) pose des problèmes jusqu'au niveau de l'identité des personnes concernées. À ce sujet, on constate que le récent avis sur « L'évaluation au service des apprentissages et de la réussite de l'élève » (CSE, 2010) ne considère aucunement ces aspects du problème.

Par ailleurs, si le discours dominant est en accord avec nos valeurs, nos croyances et nos aspirations en tant qu'enseignants, pourquoi alors ne nous appuyons-nous pas sur ce discours pour créer de nouvelles pratiques conformes à ce que nous voulons? Pourquoi est-ce si souvent et si facilement la pratique contradictoire qui prend le dessus? Cette question est complexe. D'abord, la pratique est toujours partiellement conscientisée (Vermersch, 2003). Or, plus l'action est pressante, par exemple dans le monde de l'éducation, plus les réflexes sont mis en avant et moins la réflexion peut opérer. Mais ce qui complique davantage les choses, c'est que, comme on l'a constaté, plusieurs niveaux logiques (Dilts, Hallbom et Smith, 1990) sont en cause. Les politiques traitent généralement des structures et les formations en éducation traitent généralement seulement du niveau des stratégies et parfois aussi du niveau du contexte. Mais le discours est aussi porteur de valeurs et il touche également aux croyances et à l'identité. Dans une situation où il y a contradiction entre ces différents niveaux, il y a deux issues possibles : la perte de sens à plus ou moins long terme ou l'innovation.

Mais l'innovation implique des risques et la personne fragilisée sur le plan de ses valeurs ou de son identité n'est pas en position pour assumer ces risques. Alors la contradiction va en s'amplifiant. Cette dynamique ne s'applique pas seulement à l'individu, mais également à la dynamique de l'équipe de travail. Selon mon expérience, pour plusieurs enseignants qui désirent innover la principale difficulté ne vient pas du système en place, mais d'une recherche du statu quo au sein de l'équipe-école.

Pour conclure, peut-être notre époque postmoderne est-elle réellement marquée par la fin des grands récits (Lyotard, 1979). Selon Meirieu (1993), le discours pédagogique aurait pour fonction d'inspirer l'action et ne pourrait être compris que comme « discours de la contradiction éducative » (Meirieu, 1993, p. 20). On peut ainsi en déduire que c'est en voulant ignorer les inévitables contradictions avec la pratique que les discours sur la réussite en viennent à être tellement enrageants pour les enseignants, quand ils ne sont pas carrément reçus comme des aveux d'impuissance

(Decobert, 1998). Mais je ne connais aucun enseignant qui n'a pas besoin de créer du sens au travers de sa pratique. C'est là à mon avis la seule voix prometteuse. Être en mesure pour l'enseignant et aussi pour l'élève de créer un discours sensé qui soit issu d'une pratique cohérente et qui soit en même temps le germe d'une pratique créative, aussi créative en fait que les élèves peuvent le demander. Dans cette perspective, le seul discours possible sur la réussite en est un qui tient d'abord compte des difficultés et des échecs comme conditions premières de tout apprentissage. J'ai le sentiment qu'on en est encore loin (CSE, 2010).

Références bibliographiques

- ASSEMBLÉE NATIONALE (2005). *Projet de loi no 142 : Loi concernant les conditions de travail dans le secteur public*. Éditeur officiel du Québec. [En ligne].
[<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2005C43F.PDF>]
- BENASAYAG, M. et SCHMIT, G. (2006). *Les passions tristes : souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- BLAIS, M.-C., GAUCHET, M. et OTTAVI, D. (2008). *Les conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- BOUCHARD, J. (2002). *Pourquoi le suicide?* Radio-Canada – Bas-Saint-Laurent. Rimouski : CJBR. Émission de radio.
- CAOUCETTE, Ch. E. (1997). *Éduquer. Pour la vie!* Montréal : Écosociété.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- DE CHAMPLAIN, Y. (2008). *Le sentiment d'éduquer : une approche acousmatique de conscientisation du geste pédagogique d'un enseignant en musique au primaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie. Québec : Université Laval.
- DECOBERT, N. (1998). *Lettre à Franca (Journal d'une enseignante)*. Brossard : Humanitas.
- DILTS, R., HALLBOM, T. et SMITH, S. (1990). *Beliefs: Pathways to Health & Well-Being*. Portland, OR : Metamorphous Press.

- FAINGOLD, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Expliciter*, 26, 17-20.
- FAINGOLD, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente*, 160, 81-99.
- FERNEYHOUGH, B. (1987). Le temps de la figure. *Entretiens*, 3, 127-136.
- GADAMER, H.-G. (1976). Qu'est-ce que la praxis? Les conditions de la raison sociale. Dans F. Couturier *et al.* (dir.), *Herméneutique : traduire-interpréter-agir* (p. 13-34). Montréal : Fides.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.
- MEIRIEU, Ph. (1992). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, Ph. (1993). *Le statut de la pédagogie dans la réflexion éducative contemporaine ou «À quelles conditions la pédagogie peut-elle encore espérer changer l'École?»*. Allocution présentée à la Société suisse de recherche en éducation. [En ligne]. [<http://www.meirieu.com/ARTICLES/locarno93.pdf>].
- MEIRIEU, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements*. Paris : ESF.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *Loi sur l'instruction publique* (à jour au 1^{er} février 2011). Éditeur officiel du Québec. [En ligne]. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *La valeur accordée au jugement professionnel des enseignants : questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels*. Québec : MELS.
- PENNAC, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- REY, A. (dir.) (2000). *Le Robert historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- ROYER, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée : permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec : École et comportement.
- SIMARD, D. (1999). *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- VERMERSCH, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4^e édition enrichie d'un glossaire). Paris : ESF.