

■ Les dérives de l'évaluation scolaire

Sa conception reste très largement prisonnière de l'évaluation scolaire traditionnelle:

on accorde la priorité aux évaluations-bilans, alors que bien d'autres observations seraient pertinentes pour comprendre ce qui empêche ou ralentit l'apprentissage: interprétation des normes et du métier d'élève, méthodes de travail et d'apprentissage, rapport au savoir, identité et projet personnel, relations aux autres élèves et aux professeurs, conditions de vie, environnement familial, itinéraire de formation

On s'obstine à standardiser les évaluations formatives sur le modèle de l'équité formelle, qui ne convient qu'aux examens et aux procédures certificatives; on surcharge de tests critériés des élèves dont on voit, à l'œil nu, qu'ils progressent normalement, alors qu'on ne trouve pas le temps d'établir les diagnostics pointus et individualisés qui seraient indispensables pour intervenir judicieusement auprès des élèves en grandes difficultés.

On s'enferme dans un perfectionnisme et un formalisme tellement lourds que les enseignants ploient sous la charge et finissent par abandonner l'idée même qu'une quelconque évaluation formative soit possible.

On continue à faire coexister une évaluation formative qui exige la confiance et la coopération des apprenants et une évaluation sommative ou certificative qui les replace dans le jeu traditionnel du chat et de la souris, sans avoir le courage de différer fortement les décisions de certifications ou de sélection.

On s'arrête au diagnostic, on analyse les erreurs, mais sans lier immédiatement l'évaluation à des tentatives de régulation, dans un processus dynamique et interactif

On développe des pratiques d'auto-évaluation qui entraînent souvent à intérioriser le jugement du maître plutôt qu'à développer chez l'apprenant des capacités de métacognition et de régulation de ses processus d'apprentissage et de production, dans le sens d'une évaluation formatrice (Nunziati, 1990)