



► C'est bien fait pour eux !

Par Michel Simonis

✉ mchlsimonis@gmail.com

« *S'il m'arrivait d'avoir une bonne moyenne au 1er ou 2e trimestre (12 ou 14 par exemple), je m'arrangeais pour avoir un 4 au 3e trimestre, comme ça, ils n'avaient que ce qu'ils méritent...* » (Ignace)

Cette phrase, entendue aux Rencontres d'Education Nouvelle à Virton et mentionnée par Christine, je la trouve particulièrement interpellante. Elle m'ouvre une nouvelle dimension de la notation : avoir de beaux points serait en quelque sorte un cadeau fait par l'élève à son prof.

Faire un 4/20, c'est le punir !

Quelques réflexions personnelles à ce propos...

Ceci me relie directement à l'article « *Pour qui l'élève doit-il réussir* » que j'avais écrit en son temps dans une revue d'Analyse Transactionnelle, et parlant de symbiose : dans une « symbiose de second ordre », l'élève prend soin de son enseignant. S'il est bon élève, il est gratifiant. Il « parentifie », prend en charge l'adulte.

« Une source de difficultés dans la relation pédagogique apparaît quand l'enseignant investit affectivement dans la bonne ou la

mauvaise réponse de l'élève. Il en fait une question personnelle, comme si sa réussite ou son échec à lui dépendait du résultat obtenu par l'élève. En fait, il demande alors à l'élève de prendre en charge son besoin à lui en fournissant la bonne réponse. »

« Il est constructif pour l'élève de voir que sa mauvaise réponse ne suscite pas le mécontentement de l'adulte. »

« Reste à voir comment éviter les pièges de l'élève qui vise à instaurer cette relation symbiotique incapacitante ou culpabilisante pour l'enseignant. » [1]

Ici, avoir de mauvais points est directement vécu par Ignace comme un « c'est bien fait pour lui, ou pour eux ».

(Le « pour eux » est intéressant, parce qu'il donne une dimension collective à la manœuvre, c'est alors clairement le système qui est visé.

Voilà qui est très intéressant.

Et je repense à l'exposé d'Alain Abelhauser à Virton. Comment enrayer la machine infernale de la néo-évaluation ?

La néo-évaluation constitue ce rite social de passage de la culture du capitalisme industriel, historiquement daté et qui se termine vers 1975, à une culture du capitalisme financier, qui se répand à partir des années 1980. Etendue aujourd'hui à tout domaine, elle triomphe. D'où cette



prolifération technocratique de l'expertise, sa tyrannie, ses professions de foi et ses certitudes, qui décrédibilisent le travailleur autant que le citoyen, et le dépossèdent de fait de ses activités et de ses droits démocratiques. (Alain Abelhauser)

Voilà donc une clé. Si je suis un mauvais élève, ou si je choisis de me présenter comme tel (ce qui est astucieux, parce que je peux me dire que je l'ai fait exprès et qu'en réalité je suis aussi capable qu'un autre de réussir), j'exerce en quelque sorte un pouvoir sur l'enseignant, j'ai barre sur lui, je rétablis un équilibre dans le jeu de pouvoir entre nous.

La notation donne à l'enseignant un sacré pouvoir sur l'élève, et voilà que l'élève se révèle capable d'inverser les choses : « je vais te faire te sentir mail ». Voilà donc un grain de sable dans la machine évaluation. Il « décrédibilise » l'évaluateur.

Petit détour de côté d'un sacré slogan de l'Education nouvelle. Partons du « tous capables », et de « l'effet Pygmalion ». Je peux me dire devant un échec : « que dois-je changer dans ma pratique pour qu'il réussisse ? » [2]

Comme dans la boucle du thermostat, c'est un feed-back rétroactif : le résultat m'informe de la façon dont j'ai communiqué (ou géré la chaudière) et m'incite à modifier mon action. (le thermostat enclenche une modification de la programmation, allumer ou éteindre le brûleur selon l'information reçue. Il ne dit pas « il fait trop froid, mauvaise chaudière, changer la chaudière. »). Au lieu de me dire « il n'a pas compris, c'est parce qu'il n'a pas fait attention, qu'il est paresseux ou qu'il n'est pas très doué », je me dis : « qu'est-ce que je dois changer dans ma manière d'enseigner ou de communiquer ? »

Question élémentaire de cybernétique, généralement admise maintenant : on n'est

plus dans une réaction binaire « Stimulus-Réponse » mais dans une boucle rétroactive : « la réponse est une information sur la manière dont le message a été envoyé et reçu. S'il a été mal reçu, c'est que le mode d'envoi doit être modifié. »

C'est un renversement de l'action pédagogique dominante.

Il n'y a plus d'observateur extérieur, neutre et objectif. L'observateur est partie prenante de ce qu'il observe. Il fait partie du jeu. Mes notes me renvoient à quelque chose de moi-même.

Mieux encore : pour l'élève aussi, l'échec devient une source d'information, donc une ressource. Encore faut-il que le résultat lui donne suffisamment d'information pour qu'il sache ce qu'il doit, lui aussi, changer. Et ce n'est évidemment pas une cote sur 20 qui lui procure cette précieuse information.)

Question à cent sous : votre évaluation permet-elle un feed-back, une boucle rétroactive utile, précieuse pour l'évalué ? [3] Les soi-disant (estimations chiffrées) ou chiffres objectifs ne sont rien d'autre qu'un leurre, puisque, comme le montre bien Alain Abelhauser, ils se fondent sur des présupposés donc des partis-pris.

Alors que toute évaluation est relative parce qu'elle dépend du choix méthodologique, elle nous est aujourd'hui présentée comme objective, parée du prestige du chiffre, donc scientifique, donc non interrogeable. On passe sous silence que le modèle mathématique repose en aval sur un choix décisif, celui de chiffrer tel élément plutôt que tel autre, tandis qu'en amont se font d'autres choix, ceux qui opèrent dans l'interprétation des résultats." (Alain Abelhauser)



Comment se passe une action visant un résultat ? (C'est tout simple et on peut observer cela déjà chez le tout petit bébé).

Au point de départ j'évalue la situation présente en regard de ce que je veux (la situation désirée) : ma tasse de café est vide, je veux la remplir. Je compare mentalement ce que je vois et l'image que je construis dans ma tête du résultat à atteindre (ma tasse remplie juste assez, pas jusqu'au bord).

J'adopte une stratégie pour obtenir ce résultat (y verser du café) ou une suite d'opérations. (Attacher ses lacets est une suite d'opérations complexes - et on sait que si elle est interrompue, il faut la reprendre au début, c'est important pour l'apprentissage).

A la fin, je fais une comparaison mentale entre ce que j'ai obtenu réellement et ce que je voulais. Si le test est correct, c'est la fin du processus (ma tasse est pleine, il est temps que je m'arrête de verser - sinon elle va déborder).

(Jérôme Brunner parle d'auto-évaluation du petit enfant avant, pendant et après son action. Voir dans Millefeuilles (<http://millefeuilles.larcenciel.be/?s=jérôme+Brunner>).

Le fait que je n'obtiens pas le résultat voulu me conduit habituellement à modifier mon opération (le clou n'est pas bien enfoncé, je dois retaper dessus, ma tasse n'est pas assez remplie, je continue à verser - c'est « faire plus de la même chose »).

Mais cela peut ne pas s'arrêter là ou ne pas être utile : le résultat obtenu - « le feed-back rétroactif » - peut me conduire, et c'est là que ça devient vraiment intéressant, à modifier mon objectif de départ (prendre un autre clou, ou carrément utiliser une vis ; j'ai versé à côté, je dois essayer, ou prendre un sous-tasse, ou bien je vois que la tasse est en déséquilibre, je dois la changer de place).

Là, mon action (pédagogique, par exemple) prend une autre tournure que « taire plus de la même chose ». Cela n'a l'air de rien, mais ça veut dire « Ces élèves n'ont pas compris ou pas intégré la notion, je dois faire autre chose que répéter la même chose (même si c'est déjà pas mal si j'accepte de répéter !), et leur présenter les choses sous une autre forme, ou plus exactement, leur proposer une autre action à faire, un autre dispositif qui vont leur permettre de »voir" les choses autrement. [4]

Pour conclure et en revenir au point de départ « avec mon 4/20, ils n'ont que ce qu'ils méritent », il y a quelques remarques à faire :

1. Si les élèves jouent intentionnellement sur les moyennes d'un trimestre à l'autre, même si c'est risqué, c'est dans le but de se fatiguer le moins possible. C'est de bonne guerre ! Mais un cas de figure plus interpellant est le jeu subtil qui peut se jouer entre l'élève et ses professeurs dans un rapport de force. « *Vous croyez m'avoir mais vous vous trompez.* » C'est particulièrement bien joué si certains profs jouent un peu la note pour des questions de discipline : « *tu m'as cassé les pieds au cours de l'année, je t'aurai au tournant en juin.* »

2. Si je sais pertinemment bien que je maîtrise la matière, indépendamment de la note obtenue, je contribue à discréditer la note et à secouer la bonne conscience de l'enseignant notateur, et même à déstabiliser le système. Grain de sable dans la machine, comme dit plus haut.

3. J'en reviens aux fondements de la scolarité : je suis à l'école pour apprendre, pas pour avoir de bonnes notes. Si je pousse le bouchon assez loin, je sabote la note et je me concentre sur mon apprentissage.

Si l'élève joue sur les moyennes, c'est de bonne guerre, disais-je. En fait c'est un juste retour des choses : donner à l'école l'objectif



d'avoir de bons points plutôt que d'apprendre (et on a vu que les deux ne coïncident pas vraiment (ou seulement pour ceux qui réussissent bien - et on se demande si l'école n'est pas surtout faite pour ceux-là, d'ailleurs !), il ne faut pas s'étonner que les élèves développent des stratégies « bancaires » pour rentabiliser leur investissement.

4. Il y aurait à creuser alors une dimension collective de cette dynamique. Ensemble, on va jouer les petits malins, et déstabiliser le système. Comment prendre la main, prendre le contrôle du système ? Contre les profs, s'ils ne le font pas eux-mêmes, ou avec eux, si on peut.

Bref, c'est ma nouvelle conclusion, avec le recul : le système de notation scolaire n'est-il pas en train, tout doucement, de devenir obsolète ? Dans ce cas, un de ces jours, il va tomber comme un fruit trop mûr, et sera juste bon pour le compost... ■

Notes

[1] Article publié dans « Actualités en Analyse Transactionnelle », n° 20, en octobre 1981.

[2] Petit détour explicatif d'un concept clé de l'Education Nouvelle. « L'effet Pygmalion » a montré que le fait de savoir (ou de croire savoir) que l'élève est un élève brillant va induire « automatiquement » sa réussite, alors que de le croire peu intelligent va amener une constatation de résultat médiocre. Comment expliquer ce phénomène ? Une façon simple de comprendre est ce questionnement qui vient à l'enseignant devant l'échec d'un élève qualifié d'intelligent par les tests : « qu'est ce que j'ai fait pour que cela se produise ? » Autrement dit « qu'aurais-je dû faire pour l'éviter ? »

Dès le moment où l'enseignant se met en jeu - au lieu de simplement dire : « l'élève a été distrait, fatigué, démotivé, etc » - les possibles s'ouvrent. Comme psychologue, quand il m'arrivait de faire des tests d'intelligence, j'évitais de donner les résultats aux enseignants, sauf quand les tests faisaient mentir les mauvais résultats d'un élève. Souligner ses points forts produisait chez l'enseignant un « effet pygmalion » salubre : il se posait des questions sur sa façon de s'y prendre avec cet élève.

[3] Allons un pas plus loin. Le message envoyé aux parents dans le bulletin est-il générateur d'un « effet Pygmalion » chez les parents ? Autrement dit : provoque-t-il chez eux une action salubre ou une réflexion sur leur propre relation à l'enfant ? Comment ce que j'écris dans le bulletin peut-il aider les parents plutôt que les inquiéter (je ne vois pas l'utilité de créer de l'inquiétude chez les parents, je crois que pour que l'inquiétude soit génératrice de réaction positive il faut des conditions bien précises, et notamment un contexte de bienveillance).

[4] Soit dit en passant, on se simplifie vachement la vie en demandant à quelqu'un d'autre, particulièrement à d'autres élèves, de trouver ces autres manières de comprendre, car les manières de comprendre (et d'avoir compris) sont très différentes de l'un à l'autre...