

TOUTES ET TOUS GRILLÉS!

Des dangers de l'évaluation permanente

«Ce qui manque ne peut pas être compté.» (L'Ecclésiaste, I, 15)

«Celui qui prétend attribuer un chiffre à une émotion est un con.» (Sorbonne, Paris, mai 68)

Un fait divers gymnasial

Sil «faut bien éduquer les éducateurs» (Marx), pourquoi ne pas évaluer les évaluateurs, c'est-à-dire noter celles et ceux qui mettent des notes? C'est à peu près en ces termes que le rédacteur en chef d'un quotidien matinal présentait l'affaire des trois gymnasiens sanctionnés à la fin de l'année scolaire pour avoir mis en ligne un site d'évaluation de leurs enseignants, sans l'autorisation de la directrice. La logique semble imparable, comme une loi du Talion infantile (tu me notes, je te note): «Maintenant, c'est à ton tour d'évaluer ton prof», comme l'annonce la page d'accueil du site. Sauf que les apparences sont trompeuses et qu'il n'y a pas ici de réelle symétrie: les enseignant.e.s évaluent des travaux, des aptitudes et non des personnes, n'en déplaise à celles et ceux qui défendaient naguère l'évaluation comportementale des élèves (dans la défunte «page de gauche» d'EVM). Et il faudrait alors peut-être évaluer les élèves qui évaluent (méritants, appliqués, participatifs, etc.)¹: assurément un processus sans fin, stérile et nocif.

Trois semaines de suspension des cours, une «sanction violente et aveugle», s'étrangle le rédacteur des aurores, pour une «démarche dans l'air du temps!» On notera tout de même que la sanction, soutenue par le Département de la Formation et de la Jeunesse (eh oui! les sanctions formeraient aussi la jeunesse), est intervenue à la fin de l'année scolaire: les élèves incriminés n'ont donc pas été trop longtemps «interdits de cours» (eux qui avouaient s'y ennuier), puisque les derniers jours de juin sont consacrés à des examens qui ne les concernaient pas. Ces gymnasiens étaient par ailleurs présentés dans un autre article du même quotidien comme de jeunes «rebelles», comparés à Mark Zuckerberg, qui, on l'apprenait à cette occasion, se serait distingué durant sa jeunesse studieuse par la même démarche héroïque (c'était à Harvard cependant). Nos trois martyrs iront probablement très loin...

Les jeunes gymnasiens et leurs parents se défendent en soutenant que leur démarche était «une bonne idée»². Nous voudrions leur dire que ce n'est pas le cas, non pas pour la raison que les élèves ne seraient pas compétents pour

¹ Un formateur de la HESSO intègre ce paramètre en proposant comme dernier item au questionnaire d'évaluation d'un enseignement par les étudiant.e.s le point suivant: «Pour cet enseignement (cours et labo), j'ai fourni en plus des heures à l'horaire un travail personnel hebdomadaire moyen (révision, exercices, etc.) d'environ... (4h, 3h, 2h, 1h, 0h)».

² Il y aurait certes à s'attarder sur certains critères comportementaux flous, voire franchement louches: «Le prof te transmet sa passion pour sa branche» ou «le prof a développé une complicité avec sa classe»...

évaluer leurs enseignant.e.s (ce qui est partiellement vrai), mais parce que ce n'est pas une bonne idée du tout de soumettre les enseignant.e.s et les salarié.e.s en général, à des procédures d'évaluation permanente. La polémique aura eu au moins le mérite de nous apprendre que les directions d'établissement, qui auraient *elles* la compétence pour évaluer les enseignant.e.s, n'ont pas le temps d'organiser les entretiens d'évaluation: «D'entente entre le Conseil d'Etat et les syndicats, l'évaluation des enseignants a été écartée pour des questions d'organisation», selon le porte-parole du Département de la Formation, Michael Fiaux (*24Heures*, 07.06.2016). Dont acte!

L'air du temps et les vents mauvais

Laissons de côté la question de la sanction et interrogeons-nous sur cet «air du temps» évoqué par le rédacteur de l'éditorial. Si l'on doit lui accorder le diagnostic, on ne le suivra pas dans ses conclusions, qui se résument au «raisonnement» suivant: puisque «l'époque est aux évaluations», dans tous les secteurs professionnels, dans les services, les entreprises, la police, la justice (en France tout du moins), la santé et l'enseignement universitaire, pourquoi refuser aux gymnasien.ne.s de faire comme tout le monde, de suivre ainsi l'air du temps et d'adopter l'attitude que Nietzsche appelait le «fatalisme», sans se demander un instant si l'air du temps n'est pas vicié.

D'où nous vient cette «tyrannie» de l'évaluation³ qui est bien en effet un trait obsessionnel de notre époque?

Certain.e.s seraient tenté.e.s de dire un peu rapidement que tout cela vient précisément de l'école elle-même et de ses pratiques de notation et d'évaluation. Ce n'est pas tout à fait faux, sauf à rappeler que l'école qui met des notes, examine, distribue les bons et les mauvais points, les sanctions et les récompenses, apparaît dans un contexte historique décrit par Michel Fou-

cault dans *Surveiller et punir*, celui de l'émergence des sociétés disciplinaires au 19^{ème} siècle, où les objectifs des écoles étaient à la fois de sélectionner les plus méritants (dans le sillage de l'idéologie révolutionnaire, où la valeur n'est plus innée, mais se forme et s'évalue), mais aussi et surtout de dresser et de redresser, bref de discipliner: c'était l'école des «régent.e.s» ou des «roille-gosses», des règlements et des châtiments corporels, en témoigne cette porte de cachot d'une école d'Yverdon en 1900, exposée au Musée de la Main — une école où les jeunes gens n'avaient certes pas le droit d'évaluer leurs maître.sse.s! C'était une époque où les élèves étaient comparés à des plants de tomates, pour lesquels des «tuteurs» étaient nécessaires: en somme, la conception orthopédique de l'enseignement. Si l'on doit nous considérer comme les héritières et les héritiers de cette école et les spécialistes de la notation, et qui devrions à cet égard supporter d'être noté.e.s en retour, affirmons tout de même qu'il s'agit pour nous aujourd'hui de la partie la plus pauvre et la plus triste de notre métier. Mais si les velléités évaluatives de nos gymnasien.ne.s ne sont pas absolument sans liens avec nos notes et nos «tests», c'est ailleurs qu'il faut chercher les origines de cette tyrannie de l'évaluation.



³ Angélique del Rey, *La Tyrannie de l'évaluation*, La Découverte, Paris, 2013.

Le tournant managérial

Ce que Nietzsche annonçait de manière prophétique en 1881 dans un fragment d'*Aurore*⁴ s'est pleinement accompli depuis les années 70: l'avènement de la culture des marchands, que nous nommerons l'idéologie managériale. Ces marchands, munis de «la question des questions» («quels gens et combien de gens consomment cela?») l'appliquent «à tout, et donc aussi aux productions des arts et des sciences, des penseurs et des savants, artistes et hommes d'Etat, des peuples et des partis, des époques tout entières». Cette attitude, poursuit Nietzsche, impose «sa forme à tout vouloir et tout pouvoir», et d'ajouter: «Voilà ce dont vous serez fiers, hommes du siècle à venir».

Jusqu'à la fin des années 60, l'évaluation des salarié.e.s se faisait à l'entrée dans une profession, sur des critères comme les diplômes et les années d'expérience. Dans le contexte des crises économiques de la fin des années 70 et de la globalisation, les managers anglo-saxons, pendant les ères Reagan et Thatcher (sous les influences des théories ultralibérales de Friedrich Hayek et de l'école de Chicago), développent de nouvelles stratégies de «gouvernance» des entreprises⁵, où la mise en concurrence des salarié.e.s de tous les secteurs s'accompagne d'un degré de déstabilisation des travailleurs et des travailleuses (bien connu aujourd'hui dans le vocabulaire du développement personnel sous l'expression «sortir de sa zone de confort»⁶) visant à les rendre plus efficaces et plus compétitifs: c'est l'entrée en scène, dans les grandes firmes d'abord puis dans les banques et les assurances, des pratiques chiffrées de l'évaluation du travail, tout au long de la carrière, d'abord appliquée aux cadres puis étendue progressivement à tous les employés. Les diplômes, la formation, l'expérience ne garantissent plus la progression d'une carrière et la rémunération: ce sont les résultats chiffrés, les objectifs, atteints ou pas, qui classent ou déclassent, et récompensent les «ressources humaines» les plus productives.

Cette révolution managériale, initiée dans le secteur privé, débarque en Europe dans les années 80 et 90 et se généralise au secteur public: c'est le *New Public Management*. Les secteurs de la santé, de l'information, de la justice, de la police et de l'enseignement ont maintenant adopté avec enthousiasme ces nouveaux dispositifs d'évaluation.



Plus aucun domaine de l'activité salariée ne semble échapper à cette idéologie envahissante, dont les effets pervers, voire délétères sont maintenant mis à jour par de nombreuses études de clinicien.ne.s du travail et spécialistes en ergonomie⁷, de sociologues, de syndicalistes, et même confirmées par des décisions de justice récentes en France. Les chercheurs ont en effet nourri le débat en produisant une littérature scientifique fouillée sur les risques de l'évaluation: harcèlement moral, stress, surmenage, *burnout*, suicide. C'est ce que la sociologue Danièle Linhart appelle la précarisation subjective⁸.

Concernant les effets pervers de l'évaluation quantifiée des universités, des chercheuses et des chercheurs, où les dispositifs du «publish or perish»⁹ existent depuis les années 60 dans les disciplines scientifiques et ont été étendus aux sciences humaines avec les réformes de Bologne, il faut signaler l'intervention de la professeure britannique Anne Wil Harzing: «la papesse de l'utilisation de la bibliométrie pour l'évaluation des chercheurs, à l'origine du redoutable logiciel *Publish or Perish* appelait à un moratoire

⁴ Nietzsche, «Pensée fondamentale d'une culture de commerçants», *Aurore*, § 175, Gallimard, 1970, p. 183.

⁵ Cf. Alain Supiot, *La gouvernance par les nombres, Cours au Collège de France (2012-2014)*, Fayard, 2015.

⁶ L'expression est née chez les théoricien.ne.s du management dans les années 90, pour inciter les employé.e.s et les cadres à prendre des risques, à changer de poste, déménager sur un site lointain de la firme, etc., cf. Judith Bardwick, *Danger in the comfort zone* (1995). Bel exemple des tours de passe-passe idéologiques, qui réussissent à faire passer la stabilité, l'absence d'anxiété pour des dangers ou des risques! Car enfin, dans l'esprit du développement personnel, si une personne veut par exemple quitter son travail, sa carrière (une forme de stabilité sociale), c'est que cela lui est devenu invivable, ou si l'on veut inconfortable.

⁷ Christophe Dejours, *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel, Critique des fondements de l'évaluation*, Quae, 2003.

⁸ Voir et entendre Danièle Linhart développer ce concept grâce au lien sur notre site www.avmg.ch.

⁹ Voir l'article de Grégoire Chamayou, «Petit conseil aux enseignants-chercheurs qui voudront réussir leur évaluation», *Revue Contre-temps* (<http://www.contretemps>), 2009.

sur l'utilisation des classements des chercheurs, constatant que l'usage dévoyé qui était fait des indicateurs quantitatifs produisait plus de mal que de bien et détournait, dans le monde entier, l'université de sa vocation initiale de produire et de diffuser de la connaissance.»¹⁰ Comme le dit Barbara Cassin, dans cette culture de l'évaluation chiffrée des travaux et des recherches, c'est le nombre d'articles publiés dans les revues accréditées et le nombre de citations des articles publiés et non quelques livres remarquables qui constituent la qualité, réduite ainsi à «une propriété émergente de la quantité».



Il faut à cet égard mentionner cet exemple analysé par le sociologue Nicolas Belorgey, s'agissant des biais étonnants de l'évaluation chiffrée des soins¹¹: un jeune chef de service des urgences décide de «piloter» son service sur la base de deux critères chiffrés, le nombre de patient.e.s traités annuellement et le temps d'attente moyen par individu, pour connaître la «performance» des médecins de son service ; le sociologue, pour analyser ces statistiques, a ajouté un nouveau critère, le taux de retour des patient.e.s par médecin. Résultats de l'enquête du sociologue: «en moyenne, d'un médecin à l'autre, plus le

temps de passage se réduit... plus le taux de retour augmente!». Qu'à cela ne tienne: «À la fin de l'année, un service qui examine très rapidement avant de renvoyer chez eux des patients qui devront ensuite revenir plusieurs fois sera considéré comme particulièrement performant, puisque l'activité apparente du service augmente!».

Malgré ces avertissements, malgré des analyses cliniques et sociologiques, malgré des décisions de justice, la vogue de l'évaluation ne s'épuise pas. Comme tout phénomène idéologique et bureaucratique¹², il continue à exister bien longtemps après que le mouvement initial a cessé. Les théories les plus récentes du management prétendent en effet favoriser le «bien-être» au travail, la motivation et l'autonomie plutôt que le contrôle et l'évaluation.

À l'université de Lausanne, dans les écoles professionnelles et nombre de HES romandes¹³, la pratique est instituée depuis plusieurs années, et il est souvent remarqué que les professeur.e.s les plus mal notés par les étudiant.e.s sont celles et ceux qui tiennent des discours soutenus sans *Powerpoint* (le funeste «pauvre point», prothèse indispensable des exposés les plus indigents). Mise ainsi en perspective, l'initiative de nos trois gymnasiens, qui n'ont pas conscience du tout de se transformer en simples consommateurs-usagers sur leur site façon «*Profadvisor*», n'en est donc que le ressac. Il n'y a rien de bon ni de sain à en attendre.

Quant à nos collègues qui se disent «à l'aise», prétendent ne pas avoir peur de ce type d'évaluation, on peut éventuellement reconnaître leur courage ou leur assurance, mais ils et elles indiquent par là même que certain.e.s pourraient ne pas se sentir à l'aise et en avoir peur — non pas parce ce qu'ils ou elles ne se remettent pas en question, mais peut-être un peu trop —, ce que montrent toutes les études et les enquêtes sur les facteurs de tension et de malaise liés à l'évaluation au travail. Et s'il fallait prendre en compte

¹⁰ Bénédicte Vidaillet, *Évaluez-moi! Évaluation au travail: les ressorts d'une fascination*, Seuil, 2013, p. 55

¹¹ Cité par Bénédicte Vidaillet, op. cit., p. 33-34.

¹² La bureaucratie est aussi consubstantielle au monde managérial, où les technologies de surveillance et d'évaluation du travail freinent ce que David Graeber appelle les technologies créatrices. Cf. David Graeber, *Bureaucratie, Les Liens qui libèrent*, 2015.

¹³ Souhaite-t-on un jour voir sur le site intranet de notre gymnase ce qu'un professeur genevois a pu lire, le soir avant son entretien d'évaluation avec son directeur: le professeur «se venge sur les étudiants qui considère (*sic*) comme mal éduqué (*sic*) avec des mauvaises notes (*sic*), correction des épreuves selon la tête du client, preuves à l'appui: les dernières notes attribuées... Le professeur cherche à faire redoubler certains élèves.» *Sic itur ad astra*.

un besoin de reconnaissance¹⁴, nous affirmons que ces dispositifs ne combleront jamais ce désir narcissique, parce qu'ils sont avant tout des outils de contrôle hiérarchique, instables, flous et toujours à remettre sur le métier : comme le dit Deleuze, «dans les sociétés de contrôle, on n'en finit jamais avec rien». Dans notre métier, précisément, la reconnaissance qui importe nous vient d'une part de nos pairs, et d'autre part de nos élèves: mais cette dernière serait terriblement compromise si elle était conditionnée à leurs grilles et critères d'évaluation. Qui peut croire enfin que ces procédures, si tel était vraiment leur but, permettraient vraiment de rendre meilleurs les mauvais profs, s'il en existe? Plus tristes, plus craintifs, ou vindicatifs et méchants, moins bons, donc!

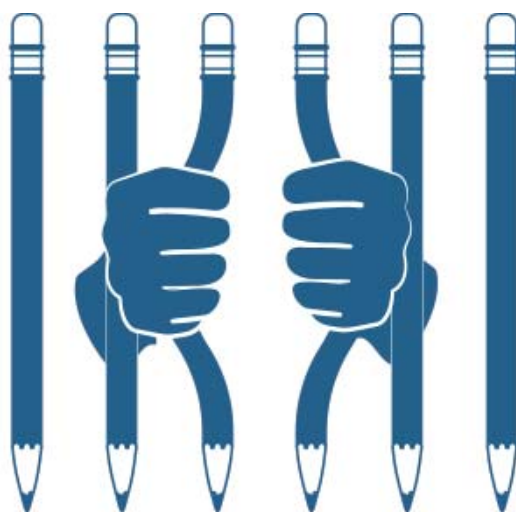
Dans notre métier qui, comme tous les autres à vrai dire, devrait garder une part de son mystère (une des étymologies du mot métier, à côté de ministère)¹⁵, il faut résister à toute tentative d'évaluation chiffrée et quantifiée, à tout pouvoir de contrôle et de normalisation, car le risque existe d'y perdre de vue le sens — toujours à chercher, dans les tâtonnements, les échecs, les coups heureux —, et le goût du travail bien fait.

Renversons la perspective, en suivant les mots de la professeure Anne Wil Harzing: «[l'évaluation quantitative des chercheuses et des chercheurs détourne] l'université de sa vocation initiale de produire et de diffuser de la connaissance», et demandons-nous dans quelle mesure l'abondance de nos notes, de notre pression évaluative, n'aurait pas aussi le même effet stérilisant et démotivant sur notre école que les évaluations bibliométriques dans la recherche. On se rappellera des résultats étonnants d'une expérience de psychologie sociale (Lepper, Greene, Lisbett, 1973) dont rend compte Bénédicte Vidaillet: «On distribue des feutres à des enfants aimant dessiner et on les encourage à s'en servir. Un groupe d'enfants est informé à l'avance qu'ils recevront une récompense pour leur dessin, tandis que les autres continuent à dessiner sans perspective de récompense finale. Au bout de

quelques semaines, on constate que ceux qui reçoivent une récompense dessinent avec moins d'enthousiasme et que leurs dessins sont de moindre qualité que ceux qu'on a laissé dessiner sans espoir de gratification.»¹⁶

Testitude

A une question sur le stress des écolières et des écoliers face à la multiplication des épreuves cantonales, la Conseillère d'Etat Anne-Catherine Lyon déclare qu'«aujourd'hui plus personne ne s'inquiète de la thématique des notes» (24Heures, 17.08.2016). Si Madame Lyon veut vraiment «prendre soin»¹⁷ des enseignant.e.s et des élèves vaudois (les élèves étaient au centre durant quatorze ans), elle ferait bien de s'en inquiéter, car nous pensons en effet que ce dont souffre l'école, c'est d'une pression évaluative excessive.



Au collège, à côté de la tendance à la notation en temps réel avec le logiciel *Neo*, qui n'est censé servir qu'au maître ou à la maîtresse de classe, pour suivre régulièrement les résultats de ses élèves (mais dont on sait qu'il est aussi utilisé par les directions pour surveiller les moyennes de classe de leurs enseignant.e.s) sont venues s'ajouter les Epreuves Cantonales de Référence (ECR), dont Madame Lyon dit qu'elles

¹⁴ «L'accroissement de la plainte sur le manque de reconnaissance se développe en même temps que se multiplient les outils d'évaluation pourtant censés répondre à cette plainte.», Bénédicte Vidaillet, op. cit., p. 152.

¹⁵ On comprend d'ailleurs la logique managériale du découpage et séquençage des métiers, qui ne sont plus définis qu'en termes d'emplois et de postes, plus faciles ainsi à classer et à évaluer. Cf. *Lettre des gymnases n°73, 2010 : à propos de Decfo-Syrem*.

¹⁶ Bénédicte Vidaillet, op. cit., p. 50.

¹⁷ *Le Matin Dimanche*, 21.08.2016

n'occasionnent aucun stress pour les élèves: ce n'est certes qu'une note sur la moyenne, mais dans des conditions d'examen, avec tout ce que cela implique donc de tension et d'appréhension, surtout en 8ème année, qui est celle de l'orientation. Pour les enseignant.e.s (dont il faut prendre soin!), les corrections en commun sans sortir de l'établissement, en travaillant à la chaîne (pour le français, l'un.e sur le temps des verbes, l'autre sur la syntaxe, etc., et un groupe pour le contenu !), représentent assurément une charge supplémentaire de travail, pour un exercice dont ils et elles ne comprennent pas bien le sens: mais «on ne demande pas aux ouvriers de penser, d'autres sont payés pour cela» disait Taylor. À quoi servent ces épreuves, préparées par des commissions cantonales? À vérifier (à «tester») si toutes et tous les collègues de tous les collèges font bien la même chose en même temps, si tout le monde respecte le PER (un peu d'autorité masculine dans cette profession féminisée), ou à établir un classement des collèges (comme il existe, paraît-il, un classement des gymnases effectué par l'EPFL), sur le modèle de PISA?¹⁸

Quoi qu'il en soit, c'est précisément ce qui ne va pas dans notre école avec ces dispositifs de normalisation et de standardisation (on dit prudemment harmonisation, «Harmos»), dont le gymnase est partiellement excepté, qui s'imposent régulièrement avec une logique obstinée et insoucieuse des dommages éventuels, comme le révèle la récente décision de la DGEO d'imposer aux élèves des classes d'accueil, comme à l'ensemble des élèves soumis à la LEO, l'enseignement de l'anglais et de l'allemand conjointement

(l'anglais était facultatif auparavant et l'allemand optionnel). Cette décision est particulièrement brutale, voire scandaleuse, pour des enfants et des adolescent.e.s migrants qui pour la plupart ne savent ni le français, ni l'allemand, ni l'anglais, ou n'ont jamais été scolarisés!

Au gymnase, avec l'apparition depuis une trentaine d'années de nouvelles disciplines (économie et droit, psychologie, informatique, histoire de l'art, histoire des religions, espagnol) et la disparition des coefficients, la charge horaire des élèves et le nombre total d'épreuves notées durant l'année sont en hausse, au point que bon nombre d'enseignant.e.s expriment le même sentiment de passer plus de temps à évaluer qu'à enseigner. Certain.e.s collègues reconnaissent même «bricoler» en fin d'année un dernier sujet pour parvenir à atteindre l'objectif de la dernière note réglementaire (*teaching for the test*).

De leur côté, nos élèves se plaignent à raison d'être accablés par une avalanche continue d'épreuves et de contrôles qu'ils et elles appellent improprement les «tests» (mais comment le leur reprocher quand tout le monde parle ainsi?). Certain.e.s avouent sincèrement que ce qui a été appris pour telle épreuve, est aussitôt oublié: le «test» comme *bug cognitif*, variante scolaire du *crash test*... Nos directions devraient vraiment s'inquiéter de la surcharge de travail des élèves de deuxième année (la plus lourde en branches d'enseignement), quand vient s'ajouter à leur «ordinaire» le pesant travail de maturité¹⁹, qui devient pour beaucoup de celles et ceux qui peinent à atteindre la suffisance durant l'année, un devoir de vacances d'été...



¹⁸ C'est ce qui s'est passé aux Etats-Unis avec le programme *No Child Left Behind*, lancé en 2002 et interrompu en 2015, où les élèves étaient régulièrement testés durant l'année, les collèges classés, les maître.sse.s rémunérés selon ces classements et les parents autorisés à déplacer leur enfant selon les résultats des écoles : « Pour améliorer leur score, les écoles ont baissé leurs standards d'évaluation et pour améliorer leurs primes les enseignants ont réduit leurs ambitions pédagogiques à un bachotage (*teaching for the test*), allant parfois jusqu'à fournir les réponses aux élèves pour assurer les résultats de ces derniers. » Alain Supiot, op. cit., p. 251

¹⁹ Rappelons que le travail de maturité n'était pas noté quand il a été introduit.

L'usage ridicule du mot «test» est par ailleurs révélateur du sens que donnent nos élèves à nos travaux écrits: ce n'est pas tant l'anglicisme qui gêne dans l'usage abusif de ce terme par nos élèves et nos directions, c'est le sens français, associé à la psychologie expérimentale (les tests en laboratoire, que critiquait déjà Piaget s'agissant de la compréhension de l'enfant), aux tests de QI, ou au sens courant de tester un produit ou un appareil pour voir s'il est rentable ou s'il fonctionne. On a beau expliquer à nos élèves que nos travaux écrits, nos interrogations orales, ne sont pas des «tests», ni au sens psychologique ou technologique, rien n'y fait; et peut-être après tout est-ce ce que nous faisons, vérifier que nos apprenant.e.s fonctionnent avant de devenir des ressources humaines employables et adaptables sur le marché de l'emploi...

Derrière les grilles²⁰

Dernier avatar de cette frénésie du chiffre, du barème et des pourcentages dans nos écoles: les grilles d'évaluation. Adoptées par les conférences des maîtres.ses dans quelques gymnases pour la notation des travaux de maturité, par certain.e.s collègues pour l'évaluation de leurs épreuves (tel.le collègue de français «corrige» ainsi une dissertation en cochant des croix dans des cases), les grilles tendent à s'imposer: il a même été entendu que des directions exigeraient des différents chefs et cheffes de file qu'ils et elles fournissent leur propre grille. Ceci est inadmissible: rien ne légitime un décanat ou une direction à s'immiscer dans la manière d'évaluer des travaux. La liberté pédagogique n'est pas une formule creuse et n'est pas négociable, à moins de devenir de la soumission pédagogique librement consentie.

Le problème avec les grilles d'évaluation est qu'elles se constituent précisément comme un dispositif de servitude volontaire, comme en témoigne cette remarque d'un enseignant, à qui l'on demandait quelle était son attitude, quand il estimait la note d'un travail de maturité à 5 et que les calculs des pourcentages des différents *items* lui donnait 4,5 comme résultat: «Eh bien, mais c'est la grille.»! Sésame, ferme-toi, la grille

a parlé! Quant aux collègues qui avouent benoîtement calculer au préalable les pourcentages pour aboutir à la note souhaitée, pourquoi ne pas plutôt reconnaître l'inutilité de la grille?

Les arguments en faveur des grilles tournent autour de l'objectivité de l'évaluation et de la garantie en cas de recours. S'agissant de la prétendue plus grande rigueur ou objectivité de la grille, il faut dire tout simplement que c'est une illusion, car enfin, à chacun des *items* définis pour l'évaluation du travail, c'est encore un homme ou une femme, avec ses critères d'évaluation, toujours subjectifs, qui décidera du pourcentage accordé; sans compter que les critères comportementaux les plus flous (aisance dans le travail, autonomie) côtoient les mesures disciplinaires les plus rigides (présence aux rendez-vous avec le «tuteur», respect des délais). Mais c'est cette prétention à la rigueur qu'il faut dénoncer ici, s'agissant d'objets aussi particuliers et divers que les travaux de maturité. Il n'y a pas d'objectivité scientifique pour nos notes, grilles ou pas grilles, analogue à celle des sciences de la nature qui elles reconnaissent au moins un principe d'incertitude et les biais de l'observation: il s'agit toujours et encore d'interprétation. Il n'est pas inutile à cet égard de rappeler l'un des thèmes majeurs de la psychologie de la forme: le tout n'est pas égal à la somme des parties, une mélodie est autre chose qu'une succession de notes. Et la grille, par définition, ne note que ce qui entre dans ses cases, elle ne saisit que ce qui est déjà connu, découpé et répertorié, et manque donc l'invention et la nouveauté qui n'entrent dans aucune case. Nous avons à assumer le caractère incertain de l'évaluation, dans une certaine mesure toujours approximative, y compris pour les branches scientifiques.

La note «sèche» ou brute, couperet sans explication, peut être insupportable pour nos élèves. En revanche, ce qui les aide à progresser, ce sont nos explications (écrites ou orales), nos conseils, pas nos notes. On conçoit aussi que les grilles, avec leur apparence d'objectivité, puissent en rassurer certain.e.s, qui s'imaginent alors ne pas être notés «à la tête du client». Mais la grille, avec ses *items* et ses pourcentages,

²⁰ *Derrière les grilles, Sortons du tout-évaluation*, sous la direction de Barbara Cassin, Mille et une nuits, Paris, 2014.

semble empêcher toute critique et contestation. Elle a le même pouvoir intimidant que les statistiques, et elle a donc un caractère étouffant pour l'individu mal noté, qui n'aura même pas la compensation narcissique de se dire qu'il a été *mal* noté! Les grilles, après tout, cela sert à faire des cages.

Quant à la crainte des recours, un article du *Temps* rappelait récemment que sur 250 recours en 2014 dans le canton de Vaud, 95% étaient rejetés, et que la quasi-totalité concernaient des questions d'orientation, de lieu d'affectation ou de congés refusés, mais très peu des décisions pédagogiques. On peut certes déplorer la surcharge de travail administratif et juridique, qui incombe à nos directions et au Département, mais il faut tout simplement admettre que le recours est un droit et que si des parents font plus facilement recours contre des décisions scolaires qu'il y a trente ou quarante ans, c'est plutôt un progrès démocratique. Cessons donc de nous laisser intimider par la peur du recours.

Un peu d'air et moins de notes

L'empereur Joseph II aurait dit à Mozart: «Trop de notes dans cette partition!», à quoi Mozart aurait répondu: «Mais lesquelles supprimer?» Contrairement à Mozart («Pas une note de trop») nous n'avons pas la réponse à notre problème. Les utopies de Summerhill ou de Vincennes ne sont pas à portée de main mais peuvent rester des phares²¹. Si nos écoles sont trop souvent des machines à sélectionner, si les notes et les examens nous sont présentés comme des maux jugés nécessaires, dont il faudrait hélas s'accommoder, l'école publique peut être aussi bien autre chose. C'est pourquoi nous lançons un appel à nos collègues pour qu'ensemble nous fassions en sorte que nos gymnases ne deviennent pas des Centrales d'évaluation permanente. Il ne s'agit pas là d'une énième plainte sur la pénibilité du travail, mais d'un appel positif et d'une aspiration à nous redonner – à nous comme aux élèves - un peu d'air et d'espace pour un enseignement réellement libre, critique et émancipateur.

²¹ *Vincennes, l'université perdue*, le tout récent film de Virginie Linhart, suffit à s'en convaincre

DEMANDE D'ADHESION à l'AVMG (CHF 180.-/année civile) Affiliation à la Fédération syndicale SUD incluse

Nom : _____ Prénom : _____

Rue : _____ NPA / Localité : _____

Téléphone : _____ / _____ Etablissement : _____

Fax ou e-mail : _____ Type de contrat : _____

Date : _____ Signature : _____

Renvoyer à AVMG, place Chauderon 5, 1003 Lausanne ou par voie électronique à: avmg@avmg.ch