

Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice

Georgette Nunziati

Dossier du formateur

*Document de travail
Université d'été*

Juillet 1988

Il est à peu près entendu aujourd'hui que la réforme du système éducatif se fera par l'évaluation ou qu'elle ne se fera pas. Située au carrefour des recherches en psychologie cognitive et en didactique, l'évaluation sous toutes ses formes provoque en effet cette transformation des modèles de références sans laquelle il n'est point de véritable changement dans les pratiques pédagogiques. Encore faut-il que les enseignants y soient formés.

C'est dans la perspective de cette formation que ces quelques pages ont été écrites. Destinées aux formateurs, elles proposent sous la forme d'un « petit guide » :

- un bref historique de l'évaluation formatrice ;
- une étude des hypothèses de formation qui sont les nôtres ;
- un rappel des modèles théoriques qui sous-tendent la démarche d'évaluation formatrice ;
- la définition des termes qui constituent le vocabulaire de base de l'évaluation. C'est par la maîtrise de ces mots-clés que chacun construira sa représentation et sa pratique de l'évaluation formatrice ;
- l'analyse des transformations à opérer pour entrer dans ce dispositif pédagogique. Elles définissent les objectifs de toute formation à et par l'évaluation formatrice ;
- un document relatif à l'évaluation interne d'un dispositif de formation édité par le C.I.E.P. de Sèvres (*Cahier de l'évaluation* N° 2, Janvier/Février 1988).

« Formatrice » ? Vous avez dit « Formatrice » ?

On connaît maintenant le concept d'évaluation **formative** introduit par **Scriven** en 1967. Fille aînée de la pédagogie par objectifs, l'évaluation dite « formative », se proposait :

— d'affiner les outils de mesure pour mieux évaluer la maîtrise des objectifs plus soigneusement définis. A la volonté de préciser le plus concrètement possible les buts immédiats, intermédiaires ou à long terme que l'on se fixait, répondait logiquement le souci d'explicitier les critères d'évaluation. Le « flou » habituel en la matière risquait en effet de réduire le bénéfice de la clarification des objectifs en rendant toute mesure aléatoire, et compromettait, de surcroît, le succès des dispositifs de remédiation mis en place ;

— d'apporter des informations sur la **démarche** de production de l'élève, et non sur le seul résultat de cette démarche. On voulait par là adapter plus efficacement le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages. Réguler la progression pédagogique, renforcer les réussites, gérer les erreurs devenaient les maîtres-mots de l'évaluation. L'auto-évaluation commençait à faire une timide apparition sans être encore l'élément moteur de tout le dispositif d'apprentissage.

L'évaluation **formatrice** est issue d'une recherche fondamentale conduite dans les années 1974-1977, au lycée Marseilleveyre, à Marseille, dans le cadre d'un contrat entre la direction des lycées et le Secrétariat d'état aux Universités. Elle en est la généralisation. Il s'agissait, pour les chercheurs de l'université de Provence dirigés par **J.-J. Bonniol**, et pour les enseignants des classes de 2 AB³ et de 1^{GI}, conduits par **G. Nunziati**, d'étudier les effets d'une transformation des comportements d'évaluateur sur les performances des élèves en difficulté.

Les études en docimologie d'une part, et les premiers travaux sur le concept d'évaluation formative d'autre part, fournissaient des éléments théoriques sur lesquels travailler, mais le dispositif d'évaluation formative restait à inventer et à tester.

Nous ne pouvons entrer ici dans le détail des hypothèses et des modalités expérimentées. Nous dirons simplement que l'**appropriation** par les élèves des critères des enseignants, de même que l'**autogestion** des erreurs et la maîtrise des outils d'**anticipation** et de **planification** de l'action (cf. plus loin les théories de Galpérine) s'imposèrent très vite comme des objectifs prioritaires. L'apprentissage de l'auto-évaluation prenait alors une importance particulière et amenait de profondes modifications dans le dispositif pédagogique. C'est **G. Scallon** (Québec), qui suggéra, en 1982, le recours au vocable « formatrice », pour bien spécifier les différences entre ce que l'on mettait sous le mot « formative » et les pratiques issues de la recherche de Marseilleveyre, notamment le fait que l'auto-évaluation correcte était considérée désormais comme une compétence primordiale à construire.

L'efficacité des nouvelles méthodes de travail est dans les chiffres :

— les élèves de la classe expérimentale obtenaient la meilleure moyenne nationale à l'épreuve de français du baccalauréat : entre 10 et 11, contre 7 ou 8 à l'échelon national, toutes séries confondues ;

— 87 % de réussite au baccalauréat en terminale G¹ contre 55 % les années précédentes dans le même établissement. A noter que 35 des 39 élèves inscrites en seconde étaient parvenues en terminale contre 17 sur 35 les autres années. A l'exception de six d'entre elles, toutes ces élèves ont poursuivi leurs études dans de très bonnes conditions.

Aucun aménagement des emplois du temps ni du programme n'avait été souhaité par les expérimentateurs, pas plus qu'une modification de l'examen final, comme les instructions officielles le permettaient pourtant dans le cadre des classes expérimentales. La fiabilité des résultats d'une recherche passe, qu'on le veuille ou non, par le **respect du cadre institutionnel**, ses possibilités de généralisation aussi. C'est le mérite de **J.-J. Bonniol** que d'avoir refusé les habituelles conditions de laboratoire propres à l'expérimentation classique. Un choix qui devait modifier tout le dispositif de mesure et faire de cette recherche en évaluation une recherche sur la recherche elle-même.

Abonnez-vous aux

**cahiers
pédagogiques**

Faites abonner votre établissement

- Pour continuer à vivre
- Pour se développer et fournir aux enseignants les moyens de la réussite de tous, notre revue a besoin de vous!

Voir conditions en page IV de couverture

Chapitre 2

Les hypothèses d'une formation à/par l'évaluation

1 — L'évaluation formatrice est une discipline instrumentale qui exclut l'autodidaxie

Par l'ensemble des notions et des théories qui la fondent, ou des modes opératoires qui lui sont propres, l'évaluation formatrice est bien une discipline à part entière, c'est-à-dire, selon la définition que le *Larousse* donne de ce dernier terme, une « matière d'enseignement, un objet d'étude, une science ». La maîtrise des contenus et des techniques d'une discipline se fait dans le cadre d'un enseignement où l'expert favorise et contrôle les acquisitions. L'évaluation, dans son ensemble, n'échappe pas à cette loi. Sa complexité, la difficulté à intégrer dans les pratiques les règles ou théories qui la composent nécessitent l'aide de théoriciens et de praticiens chevronnés, si l'on veut limiter les découragements et les erreurs et tous les risques de dégradation du système éducatif que ces choses-là impliquent.

2 — L'évaluation, sous toutes ses formes, est la voie royale de la formation

Le type de questionnement imposé par toute tâche d'évaluation renvoie l'enseignant à une analyse raisonnée de ses pratiques. Pour évaluer de façon un peu plus fiable, il faut, en effet, répondre aux questions suivantes :

— Quel but poursuit-on en évaluant ? Pour qui évalue-t-on ? pour faire quoi ?

— Pourquoi évalue-t-on ? Que veut-on vérifier ?

Or ces questions inévitables renvoient à bien d'autres encore qui portent sur :

— la relation entre les apprentissages que le test met en jeu et ceux qui ont été gérés pendant les heures de cours, transfert compris. C'est toute la cohérence du dispositif pédagogique par rapport aux objectifs mesurés qui est ici en cause ;

— le modèle didactique en fonction duquel on détermine les critères d'évaluation d'une tâche donnée, ou plus largement tous les modèles, toutes les habitudes, voire même les a priori qui président au choix et à la hiérarchisation de ces critères.

Quels que soient les buts qu'on lui assigne, l'évaluation ne commence jamais au moment où l'on « corrige » des productions, pas plus qu'elle ne s'achève avec le dernier feuillet annoté. Elle s'inscrit dans un amont qui touche autant au contenu des cours, aux stratégies d'enseignement, qu'aux modèles de références de chacun. Il est donc impossible de transformer un outil de mesure sans mettre en cause tout ce qui le sous-tend.

À ce titre, Linda Allal (Genève) avait bien raison de dire (congrès de Fribourg, septembre 1987) que l'évaluation est, par nature, un outil privilégié pour la formation des enseignants.

3 — L'évaluation formatrice est une démarche didactique

Il est devenu classique de dire que la démarche didactique comprend :

— une réflexion sur le **savoir**, sur les relations d'implication qui relient ses composantes, et cela dans un souci de **rationalisation** des contenus ;

— une étude des éléments qui jouent dans la construction de ce savoir par l'élève. On s'intéresse ainsi aujourd'hui au rôle des **représentations** initiales du sujet dans l'acquisition des connaissances ;

— une analyse des **représentations des enseignants** : ce sont les idées que l'on se fait de la matière enseignée, de son rôle social à long terme, ou encore des mécanismes d'apprentissage, des nécessités pédagogiques, du bien-fondé de telle méthode sur telle autre, etc...

Les enseignants se sont généralement forgés, sur tous ces objets soumis à la réflexion didactique, des opinions ou des représentations empiriquement construites, et donc plus ou moins scientifiquement fondées.

Or les théories de l'apprentissage qui soutiennent l'évaluation formatrice, et que la formation initiale prend rarement en compte, bouleversent ce champ de représentations pour y introduire plus de rationalité, pour en corriger les erreurs. En cela déjà, l'évaluation formatrice s'inscrit bien dans le domaine de la didactique.

Ce qui valide d'autre part un critère, c'est sa **pertinence** au modèle didactique retenu dans une discipline donnée. Selon que l'on se réclame, par exemple, de R. Barthes ou de Greimas, l'on ne s'intéressera pas aux mêmes composantes d'un récit et l'on sera tenté de privilégier des aspects différents dans la production de récits et, par ricochet, d'évaluer différemment les rédactions des élèves.

Expliciter ses critères, c'est donc expliciter son **modèle didactique** de référence. C'est aussi le transformer s'il présente trop d'écart avec les travaux de la recherche en didactique dans une discipline donnée.

Enfin, lorsqu'on a défini les critères d'évaluation d'un exercice quelconque, on ne peut éviter de s'interroger sur les moyens à acquérir pour répondre aux exigences fixées. Que faut-il maîtriser, par exemple, pour être capable de reprendre les idées essentielles d'un texte dans le cadre d'un résumé en français ? Que faut-il avoir appris et appris à faire pour rappeler les faits historiques liés aux mots « essentiels » dans un commentaire historique ?

Chaque critère suppose en fait l'acquisition de « moyens », qui se situent dans une logique de production, différente de la logique d'analyse qui permet de choisir et trier les connaissances nécessaires à la réalisation d'un travail : je peux très bien maîtriser, par exemple, les connaissances nécessaires à l'émergence de la structure d'un conte et ne pas être capable de

produire des contes. Savoir ne suffit pas pour agir. Les outils utilisés pour l'analyse ne sont pas forcément des opérateurs de synthèse.

Définir les outils de l'analyse et de la synthèse, constituer ces référentiels méthodologiques où seront explicitées et classées les connaissances propres à chacune des deux catégories d'actions, c'est définir des objectifs d'apprentissage, non plus sous la forme de micro-actions ou de paliers intermédiaires correspondant aux opérations successives dans un exercice donné, mais comme des moyens d'action qui permettent de réussir toutes les activités qui les mobilisent, indépendamment des tâches d'apprentissage qui auront permis de les construire.

Distinguer logique du savoir et logique d'action avec le savoir, ou sur le savoir, relève, par excellence, de la démarche didactique mais ce n'est pas son secteur le plus avancé.

4 — Former, c'est transformer

R. Gagné définissait l'apprentissage comme un processus de transformation. On peut en dire autant de la formation d'adultes. Or qui dit processus de changement dit appropriation des connaissances et des outils d'utilisation des connaissances, selon une logique de fonctionnement personnelle. Ainsi conçue, la formation d'adultes ne peut se réduire au simple entraînement à des méthodes pédagogiques expérimentées par d'autres, avec impasse sur le cheminement interne nécessaire à

leur bonne utilisation : le socle de l'iceberg, on le sait, est toujours invisible, mais l'on échoue contre lui si l'on règle sa technique de navigation sur la seule partie émergée. Or la transformation du champ initial des connaissances ou des points de vues qui constituent la partie invisible de l'iceberg est une affaire de construction individuelle. Personne ne peut l'assumer à la place de l'autre. Et elle conditionne tout le processus des changements pédagogiques. Voilà pourquoi l'échange des pratiques pédagogiques est la dernière étape dans ce processus de changement. Celle dont on peut d'ailleurs se passer quand on a acquis les moyens de construire son propre dispositif d'évaluation formatrice. Il devient alors impossible de construire une banque de critères que l'on mettrait à la disposition de tous les enseignants. Le but de la formation ne saurait être, en aucun cas, la construction de cette banque, car :

— imposer les mêmes critères à tous reviendrait à imposer un modèle didactique unique, ce qui est, d'une part impossible, et d'autre part contraire à la démarche scientifique ;

— connaître les critères des autres ne signifie pas qu'on se les soit appropriés. Les problèmes de discrimination de ces critères dans des productions particulières restent entiers et l'évaluation n'en est pas améliorée ;

— vouloir faire l'économie d'une démarche personnelle de rationalisation de ses pratiques, de ses modèles de références, c'est se priver en fait de formation.

L'étude des supports théoriques que nous vous proposons maintenant vous permettra d'ailleurs de comprendre ces hypothèses de formation.

Chapitre 3

Les modèles théoriques de l'évaluation formatrice

1 — Les étapes de l'action

Galpérine, Savoyant, Amigues

• Les textes :

— *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance* sous la direction de Talyzina, P.U.F. Lille, 1981.

On trouvera dans ce livre des articles qui résument les travaux de l'école soviétique, notamment ceux de Galpérine et de Talyzina, sur les apprentissages et sur la formation des concepts. Ces auteurs développent ici les notions de « carte d'étude » et de « base d'orientation » si importantes dans la maîtrise de ces opérations d'anticipation dont nous avons fait, on le verra plus loin, un objectif prioritaire dans le dispositif d'évaluation formatrice.

— Savoyant, *Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité*, *Cahiers de Psychologie*, 1979, 22 (17-26).

Savoyant présente, dans cet article, une synthèse des principales théories de Galpérine sur les phases de l'action et sur la construction des concepts. C'est, en sorte, un résumé des travaux de l'école soviétique.

— Amigues, *La planification de l'action*, C.N.R.S., Aix-Marseille, Document interne, 1982.

René Amigues reprend dans cette publication, tirée de sa thèse, les conclusions communes aux chercheurs français et étrangers quant au problème de l'anticipation de l'action. On y retrouve, sous des termes différents, les hypothèses des chercheurs soviétiques, souvent testées, et parfois depuis plus longtemps, dans des domaines non scolaires.

Cf. aussi la thèse de troisième cycle du même chercheur :

— *Contribution à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation des productions scolaires* (Université de Provence, 1982).

Les idées retenues :

De tous les travaux précédents, nous avons essentiellement retenu les idées concernant les *cinq phases d'une action complexe* ; ces divers auteurs isolent en effet cinq phases non consécutives dans toute action complexe :

— la **représentation** du but et celle des propriétés (rôles et caractères particuliers) des objets (savoirs et savoir-faire) sur lesquels on doit travailler pour atteindre ce but généralement indiqué dans l'énoncé de la tâche par un verbe d'action ;

— l'**anticipation** sur la démarche à suivre, sur les étapes intermédiaires, sur les résultats des opérations projetées, sur les régulations possibles ;

— la **planification** ou le choix d'une stratégie.

Ces trois premières opérations constituent ce que Galpérine appelle l'**orientation de l'action**. D'elles dépendent la réussite ou l'échec de la tâche. D'où leur importance et la nécessité de bien les conduire. Les deux dernières phases portent sur :

— l'**exécution** proprement dite ;

— le **contrôle** des opérations d'orientation et des opérations d'exécution, l'évaluation du résultat de chacune d'elles.

La **représentation correcte du but**, c'est à dire du produit attendu, défini le plus concrètement possible, est l'idée que chacun se fait de ce que l'on attend de lui ; c'est « l'image » que chacun a de la performance souhaitée. C'est l'idée que je me fais, par exemple, du commentaire composé en français, lorsque je dois exécuter ce type de tâche. C'est l'allure qu'il doit, selon moi, avoir et que je définirai différemment selon les modèles qui sont les miens, selon aussi que je suis un expert ou un apprenti. Mais c'est aussi la connaissance du motif de la tâche, des raisons qui ont poussé l'enseignant à la fixer et à la fixer sous une forme donnée, dans des conditions données.

Cette représentation joue un rôle essentiel dans la réussite. C'est elle, en effet, qui guide les phases d'anticipation et d'orientation. D'où les risques d'échec contenus dans toute représentation non conforme au modèle de l'évaluateur, modèle issu de la logique de la discipline telle qu'il la conçoit.

L'**anticipation** est comme une prédiction, avant toute amorcée de réalisation, sur les résultats que tel acte pourrait avoir si je l'accomplissais, sur l'intérêt de telle connaissance et non de telle autre pour arriver au but. Elle permet d'effectuer chacune des opérations choisies en la situant par rapport aux autres, en connaissant son rôle dans l'atteinte du but par rapport à un motif précis. Si bien que la poursuite d'un travail ne se fera pas selon une logique purement séquentielle, où chaque « morceau » de la tâche serait un but en soi, mais selon une **logique combinatoire**, qui soumet l'exécution de l'étape A à ce que l'on sait des phases B et C non encore effectuées, à ce qui les caractérise. Ancrée dans les automatismes de l'expert, l'anticipation se fait mal chez le profane. Répondre à une question sans avoir lu toutes les autres, commencer à exécuter un travail sans connaître la totalité de l'énoncé, agir « sans réfléchir », sont des exemples bien connus de ces carences dans l'anticipation.

La **planification** est le choix d'un ordre de réalisation. C'est un plan de travail, une maquette de l'action qui évoluera sous l'effet du contrôle spontané des résultats de parcours. Elle relève d'une **conscience nette des procédures** possibles pour atteindre le but fixé, de la connaissance préalable des effets produits par chaque opération choisie. Elle passe donc par la maîtrise de « schémas » qui permettent de relier le problème posé à une catégorie connue ou de s'appuyer sur une catégorie connue pour venir à bout d'une autre qui ne l'est pas.

Elle implique donc la maîtrise des « invariants » propres à une classe de problèmes. Mais elle passe aussi par l'analyse du contexte de la tâche imposée. Chaque exer-

cice réel est un cas particulier dans un ensemble prototypique. Résumer « ce » texte n'est résumer « en général », résoudre ce problème précis n'est pas seulement résoudre « un » problème. Les conditions de réalisation propres à chaque cas de figure vont mobiliser des connaissances particulières et modifier les procédures-modèles, influencer sur leur choix et leur hiérarchisation.

Je dois savoir, par exemple, lorsque la notion de lyrisme intervient fortement dans la trame même d'un texte, quelles opérations d'analyse je dois privilégier, quels éléments du texte je dois plus particulièrement traiter, quelles transformations je dois opérer sur les procédures de synthèse connues pour que le commentaire composé ou l'explication orale de ce texte-ci rendent bien compte de sa spécificité.

Planifier, c'est mettre en relation la **représentation du but**, les **procédures** permanentes et les données essentielles d'une tâche ponctuelle. C'est combiner trois éléments : le but fixé, les opérations ou actions qui lui sont propres et les **conditions internes de réalisation**.

L'**exécution** est tout simplement la réalisation du travail projeté.

L'**évaluation**, ou le **contrôle**, se présente comme un élément constitutif de l'action elle-même. C'est une observation du déroulement des quatre phases de l'action : on compare ce que l'on projette, ce que l'on fait et ce que l'on obtient avec le but visé. C'est un peu comme si l'on se regardait constamment agir, à partir d'un système de normes qui feraient accepter, modifier ou refuser chaque moment de l'action en cours.

L'élève qui rature, qui doute de ses actes, qui déchire et recommence tout, mais aussi la ménagère qui surveille le degré de blondeur de ses oignons avant de poursuivre son mode de préparation, évaluent des états intermédiaires, de façon certes implicite, on pourrait presque dire inconsciente, et plient le déroulement de leurs activités à ces mini-bilans de parcours. L'auto-contrôle donc est une **composante naturelle de l'action**.

Pour expliquer ce phénomène, R. Amigues parle d'une « **instance évaluative** » présente en chacun de nous et qui nous permet de conduire notre auto-évaluation. Elle peut ainsi nous amener jusqu'à reconsidérer notre représentation initiale du but, ou notre planification, à mesure que nous exécutons notre travail. Cet **autocontrôle** agit donc, parfois même à notre insu, comme une instance régulatrice jusqu'à la phase finale de notre action.

Le problème n'est donc pas, comme on le croit souvent, de déterminer s'il faut intégrer ou non l'auto-évaluation dans les stratégies des élèves, elle y est déjà. En revanche, il n'est pas aisé de savoir comment construire chez l'apprenant une « instance évaluative » juste, à la place de celle qu'il s'est empiriquement forgée et qui comprend des éléments erronés. Faute de quoi la réussite sera toujours soumise aux aléas de la procédure essais/erreurs, sans qu'aucune rationalisation des démarches utilisées puisse se faire et garantisse la reproduction des réussites ou la disparition réelle des erreurs.

L'ensemble des travaux que nous venons d'analyser confirme bien les deux **hypothèses fondamentales de l'évaluation formatrice** que nous avons progressivement élaborées pendant l'expérience Marseillevyre, à savoir que :

— l'**appropriation** par les élèves des outils d'évaluation des enseignants ;

— et la **maîtrise** par l'apprenant des opérations d'**anticipation** et de **planification** ;

sont les deux **objectifs pédagogiques prioritaires** d'une démarche d'évaluation qui se veut formatrice, c'est à dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend. Jusqu'ici la responsabilité de la régulation incombait à l'enseignant seul et affectait son dispositif pédagogique sans être pour autant l'outil de construction des connaissances dont l'élève a besoin.

2 — Analyse de la tâche Logique de l'expert Logique de la discipline Logique de l'apprenant

• Les textes :

— P. Vermersch, *Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement*, *Bulletin de psychologie*, tome 33, N° 343.

— J. Leplat et J. Pailhous, *La description de la tâche : Statut et rôle dans la résolution de problèmes*, *Bulletin de psychologie de la Sorbonne*, 1974.

Ces trois auteurs s'intéressent à l'activité que déploie un sujet, nous dirons ici un élève, pour accomplir une action donnée.

Activité et action ne sont pas synonymes. La première, difficile à observer, à analyser, relève des façons de fonctionner propres à chaque individu. L'autre est pré-définie par un ensemble de « règles » dont le respect devra se lire dans le produit fini. Ce sont les procédures des tâches, telles que chaque expert les définit, en fonction des modèles didactiques qui sont les siens, en fonction aussi de quelques représentations dont nous parlerons plus loin. Or si les règles, du jeu de bridge, par exemple, toutes écoles confondues, peuvent être décrites et connues à l'avance, il est en revanche impossible de rendre compte, avec ces seules règles, de l'activité de chaque joueur qui les utilise dans sa partie. C'est ce qui différencie, selon J.-J. Bonniol, les processus, vivants et dynamiques, qui composent nos modes de fonctionnement, des procédures statiques, qui caractérisent le produit attendu. La procédure est un élément fixe et caractéristique dans un type de tâche, le processus est ce que l'on fait de cet élément. Même si l'ensemble des procédures d'une règle n'est pas le jeu, tout comme la carte n'est pas le territoire, il paraît tout de même difficile de jouer et encore plus de gagner, surtout une partie de bridge, sans connaître les règles du jeu. Très périlleux aussi de naviguer sans carte !

Nous dirons donc que si les critères ou procédures des tâches, les règles du jeu en quelque sorte, ne sont pas la tâche, leur connaissance est indispensable à la réalisation du travail proposé car elle facilite grandement la mobilisation positive des processus du sujet et assure pour une bonne partie la réussite de l'apprentissage en cours ou celle de l'action entreprise.

L'analyse préalable par le sujet des composantes du produit fini ou, en d'autres termes, l'analyse a priori de la tâche attendue, de l'action réalisée est un exercice utile pour décrire les procédures qui la composent, pour les « voir », et les voir « réalisées ». D'où une meilleure représentation du but, et, a fortiori, une meilleure planification, une meilleure exécution.

P. Vermersch attire essentiellement notre attention sur les différences qui existent entre la logique de la discipline, celle de l'expert et celle de l'apprenant.

La logique de la discipline, selon cet auteur, est faite « des définitions et relations entre les concepts de la matière que l'on veut enseigner ». Elle touche donc aux contenus, à leurs propriétés et à leur hiérarchisation. Mais elle concerne aussi les modes d'utilisation des savoirs dans le cadre des travaux de chaque discipline ainsi que les procédures des tâches. À ce titre, elle détermine la logique d'exécution de chaque tâche. C'est elle encore qui guide l'enseignant dans la construction de sa progression pédagogique, celle qu'il définit comme nécessaire pour que l'élève assimile les connaissances et les utilise dans toutes sortes de travaux.

Cet ordre d'enseignement, dit Vermersch, est certes déterminé par les programmes, lorsque les notions y sont

rigoureusement ordonnées et que la marge de re-structuration laissée à l'enseignant est étroite. Mais il est aussi conditionné par la logique de l'expert.

La logique de l'expert est dans ce qu'il considère comme nécessairement premier, soit dans l'ordre d'apprentissage des notions, soit dans l'ordre des savoir-faire, en fonction souvent de l'image qu'il a du simple et du complexe. Pour définir cet ordre, il se fonde le plus souvent sur les habitudes ou les nécessités du milieu scolaire et sur l'introspection de sa propre démarche. Mais outre les difficultés de toute introspection, il est hasardeux, rappelle Vermersch, de dire a posteriori et bien des années après quels éléments sont les plus essentiels dans une démarche d'apprentissage et comment ils ont été acquis. Difficile aussi de se mettre à distance de son propre savoir, lorsqu'il est devenu en nous comme une seconde nature.

Difficile et peu efficace, car la logique de l'apprenant n'a rien à voir avec les deux autres. La façon dont il apprend, dont il agit, obéit à une logique de fonctionnement totalement différente de celle de l'expert qui n'a plus besoin, lui, de passer par une série d'étapes intermédiaires pour atteindre son but, parce que l'action chez lui, s'est réduite. Il s'est composé des automatismes qui ne sont pas des combinaisons d'actions intermédiaires, mais des comportements nouveaux dans lesquels il est très difficile de lire la trace des étapes nécessaires durant la phase d'apprentissage.

Nous tirons des travaux de ce chercheur les conclusions suivantes :

— ni la logique de la discipline, ni la logique pédagogique ne peuvent rendre compte du fonctionnement de l'élève, de son itinéraire d'apprentissage ;

— le dire du maître ne permet pas l'appropriation par l'autre des savoirs et des savoir-faire d'une discipline, puisqu'on est sur des registres de fonctionnement très différents ;

— par voie de conséquence, la remédiation des erreurs est le fait de celui qui les commet, pas de celui qui les signale, puisqu'elles relèvent et témoignent de logiques différentes. J.-J. Bonniol (cf. plus loin) insiste beaucoup sur ce dernier point.

R. Amigues résume tout ce qui vient d'être dit en affirmant qu'un dispositif pédagogique doit, pour être opérationnel et garantir la réussite au plus grand nombre, essentiellement fournir à l'élève les outils nécessaires à la représentation correcte des buts fixés, à la planification rationnelle de l'action, à l'autocorrection et enfin à l'auto-évaluation.

Répétons qu'il s'agit là des objectifs-clés du dispositif d'évaluation formatrice, le seul qui réponde à ce jour aux impératifs issus des travaux des divers chercheurs.

3 — Éléments constitutifs d'un dispositif d'évaluation formatrice

• Les textes :

— J.-J. Bonniol, *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse d'état, Université de Bordeaux II, 1981.

On trouvera dans cet ouvrage, qui est pour nous un texte de base, les hypothèses de l'évaluation formatrice dans leur relation avec les modèles d'apprentissage qui les justifient.

C'est J.-J. Bonniol qui, à partir d'une recherche fondamentale *in vivo*, conduite avec une équipe d'enseignants (G. Nunziati) distingua l'évaluation formative, à vocation essentiellement régulatrice, et placée sous la responsabilité du maître, de l'évaluation qu'on dira « formatrice » où la régulation est essentiellement le fait de l'élève.

D'où la priorité accordée aux notions d'auto-évaluation.

tion, d'autocontrôle ou d'autorégulation et la recherche des apprentissages correspondants. J.-J. Bonniol met au premier plan la nécessité pour l'élève de se construire un bon système interne de pilotage, indispensable au bon déroulement de toutes les phases de l'action telles que Talyzina a pu les définir.

J.-J. Bonniol s'appuie, pour développer et justifier sa thèse, sur les résultats de cette recherche menée en commun avec les enseignants du lycée Marseilleveyre. Grâce aux hypothèses de ce chercheur et aux travaux de l'équipe d'enseignants, l'évaluation formative échappait pour la première fois à la pédagogie par objectifs. Le problème de l'apprentissage et plus largement de la formation, était posé en termes de logique d'apprenant et d'accès à l'autonomie et non plus en termes de logique d'expert et de guidage pédagogique. Les objectifs d'appropriation des critères et d'anticipation de l'action trouvaient ici leur priorité imposant une complète restructuration de l'acte pédagogique.

Au terme de ces trois années de recherche, les enseignants et les chercheurs jetaient en effet les bases du dispositif d'évaluation formatrice, à savoir :

- la nécessité de transformer les cours habituels en séquences d'apprentissage qui assurent aux élèves la maîtrise des contenus des disciplines et celle des objectifs des tâches et des critères d'évaluation ;
- la mise en œuvre de plans de remédiation progressive de l'erreur où l'élève jouerait le rôle essentiel ;
- la transformation des comportements de correcteur, avec la volonté de replacer l'erreur dans la dynamique même de l'apprentissage dont elle devient un élément positif ;
- le recours systématique à l'auto-évaluation, clef de voûte de tout le système ;
- le travail d'équipe sur la base d'options pédagogiques qui, par delà les différences disciplinaires facilitent la maîtrise des opérations d'analyse, de synthèse et d'évaluation. Ce qui impliquait un respect très scrupuleux des programmes et des spécificités de chaque matière car si les opérations d'analyse, de synthèse et d'évaluation sont les mêmes, quelles que soient les disciplines, elles se font avec des connaissances propres à chaque matière ; elles portent sur des contenus spécifiques et sont soumises à des logiques disciplinaires qui ne sauraient être confondues.

Chapitre 4

Définitions des termes essentiels

Nous vous proposons la définition des termes suivants :

Algorithme ; Auto-évaluation ; Base d'orientation ; Capacités/Compétences ; Carte d'étude ; Correction/Remédiation ; Critères ; Décentration ; Évaluation sommative/formatrice/formatrice ; Guidance/Guidage de l'action de l'élève ; Objectifs ; Objets d'évaluation ; Procédures/Processus ; Référentiel ; Régulation ; Tâche complexe.

Le but de ce travail dépasse le simple souci de clarté terminologique. Il s'agit d'abord de relier les définitions des termes cités aux aspects pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formatrice. On dit que les connaissances dans un domaine donnée se structurent à partir d'un vocabulaire de base couvrant l'ensemble des notions propres à ce domaine. Il est donc essentiel de bien le maîtriser, et pour cela de bien le comprendre. C'est le sens de ce travail d'explicitation.

Nous avons choisi l'ordre alphabétique pour faciliter les recherches personnelles. Il eût été sans doute plus logique de définir successivement les mots relevant d'un même ensemble. Mais ce n'était pas la solution la plus pratique ni la mieux adaptée à la construction de synthèses individuelles dont ces quelques pages fournissent le matériau.

Algorithme

Très utilisé en informatique, le mot désigne une suite ordonnée d'opérations nécessaires à l'atteinte d'un but, à la résolution d'un problème. Qui dit algorithme, dit ordre séquentiel et totalité : l'ossature du futur programme informatique doit non seulement indiquer l'ordre des opérations prévues, mais encore les nommer toutes, quelle que soit leur taille, faute de quoi le programme établi ne pourra pas conduire au but visé. On parle alors, par extension, de l'algorithme de la tâche qui détermine, sans entrer pour autant dans les détails de chaque action, les opérations propres à une classe de problèmes, selon leur ordre d'apparition. Reflétant très bien la logique de

la discipline et le modèle didactique qui la sous-tend, cet algorithme ne dit rien sur la logique personnelle de production qui sera mise en œuvre pour effectuer les diverses opérations. Toutefois sa connaissance peut faciliter l'exercice positif des processus.

L'algorithme pédagogique désigne l'ensemble des étapes fixées par l'expert pour qu'un élève construise ses connaissances. L'ordre en est choisi par l'enseignant, en fonction de la logique qui relie les contenus, d'une part, et d'autre part de l'idée qu'il se fait du simple et du complexe, pour aller justement du simple au complexe. Ce dispositif pédagogique part d'une représentation de l'apprentissage, selon laquelle les savoirs s'imbriqueraient progressivement les uns dans les autres, s'ajouteraient avant de se combiner. Or il est rare que la logique de l'élève, qui organise ses connaissances antérieures et qui en construit de nouvelles, s'adapte à ce schéma pédagogique.

L'auto-évaluation

C'est une évaluation par l'élève de son travail, suivie ou non d'une autoévaluation. Il ne faut pas confondre les deux. Cette activité s'exerce spontanément, comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, depuis la phase d'orientation jusqu'à l'exécution proprement dite. Elle accompagne tout le déroulement de l'action. On parle alors d'autocontrôle, sorte de regard critique sur ce qu'on fait pendant qu'on le fait, guidé en cela par son propre système interne de pilotage. On compare, sans forcément le verbaliser, le plan suivi et le plan envisagé,

les produits obtenus et l'image initiale de ces produits, les opérations effectuées et l'idée que l'on se faisait de chacune d'elle. C'est l'activité d'**autorégulation** par excellence. Sa réussite dépend de la solidité du modèle interne d'évaluation de chacun, de « l'instance évaluative » utilisée.

L'**autobilan**, moins spontané, est une analyse du produit fini, une mesure de son écart par rapport à la norme. On vérifie sa conformité au modèle implicite ou explicite dont on dispose. Cette analyse peut aussi porter sur la démarche d'apprentissage ou le circuit de formation. C'est une mesure intermédiaire dont le but est d'assurer une planification personnelle de l'apprentissage, dans la gestion progressive des erreurs comme dans l'acquisition des connaissances nouvelles.

Base d'orientation

C'est, selon Galpérine, « un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, plus toutes les indications dont se sert pratiquement le sujet pour exécuter l'action. » C'est l'assise qui permet de mener à bien les opérations d'orientation de l'action dont nous parlions dans le chapitre précédent. D'où le nom de « base ». On peut s'interroger sur ce qu'il faut maîtriser pour la construire.

Le premier outil tiendrait à l'idée que l'on se fait, après lecture et analyse d'un énoncé, du but à atteindre. Cette représentation de la tâche à effectuer passe par la reconnaissance d'une classe générale de problèmes à travers l'exercice ponctuel soumis à l'activité du sujet. Un des éléments utiles pour construire une base d'orientation serait donc la connaissance des diverses catégories de problèmes que l'on peut être amené à résoudre : rédaction de récits, descriptions, analyse de textes, construction d'un dialogue, compte-rendu scientifique, etc...

La catégorie identifiée, il est possible d'imaginer le produit attendu et le type d'actions qu'il impose, les procédures ou invariants qui permettront de le réaliser. On peut ainsi se représenter l'action à conduire et son produit.

Une autre série d'éléments concernerait les connaissances à mettre en jeu. Mais savoir, ici, ne suffit pas : les connaissances doivent être pensées en tant qu'outils pour faire. D'où la nécessaire représentation des services qu'elles peuvent rendre et la connaissance de leur mode d'emploi, c'est-à-dire de ce que je dois faire pour les utiliser, des transformations que je dois leur faire subir pour les rendre opératoires dans une classe de problèmes donnée. Comment utiliser tel théorème, par exemple, dans une démonstration précise, comment inventer une histoire à partir de la connaissance du schéma narratif, comment étudier un graphique climatique à partir de la maîtrise du mot climat, etc. ?

La dernière série d'éléments toucherait à l'analyse des conditions de réalisation, car il ne suffit pas d'identifier la catégorie du problème à traiter. Il faut surtout déterminer les connaissances mises en jeu dans le cas précis d'une tâche particulière et choisir les variables à introduire dans les procédures prototypiques. Ecrire « une » histoire n'est pas écrire « cette » histoire, analyser « un » graphique n'est pas simplement analyser « ce » graphique. Un énoncé contient des indications explicites ou implicites qui font de chaque devoir un cas particulier à la fois proche et distant du modèle général. C'est le repérage de l'écart entre les deux qui conduit à définir les conditions internes de réalisation.

Galpérine distingue trois types de base d'orientation :

- **La base d'orientation incomplète** : C'est celle qui ne permet pas de relier une tâche X à un ensemble. Les conditions nécessaires ne sont pas données et la maîtrise des outils pour les dégager est insuffisante. On ne peut alors opérer que par essais/erreurs et rien ne garantit le maintien ultérieur des réussites.

- **La base d'orientation empirique** : Elle fournit au sujet toutes les conditions nécessaires à l'action, toutes les procédures. Elle procède d'un guidage (cf. plus loin rigoureux et assure la réussite de la tâche donnée mais sans garantir le maintien de cette réussite dans les travaux ultérieurs, si on ne fournit pas à nouveau au sujet une base d'orientation identique. Elle est dite empirique parce qu'il n'y a pas réflexion sur l'action, sur les procédures utilisées en vue d'un transfert sur d'autres actions pour un même succès.

- **La base d'orientation rationnelle** : Elle est toujours construite par le sujet lui-même, à partir d'une méthode générale qui lui est fournie. Il sait ainsi qu'il doit déterminer la catégorie où s'inscrit l'action proposée, perçue à son tour comme un cas particulier d'un ensemble ; qu'il doit repérer également les conditions particulières (savoirs appelés par la tâche, variables dans les procédures) avant d'utiliser les techniques de résolution spécifiques de la classe de problèmes identifiée.

Seule la base d'orientation rationnelle assure le transfert des stratégies construites pour réussir l'action X, à tous les travaux du même domaine. D'où la nécessité de permettre à l'élève de s'approprier les **critères de réalisation** (voir plus loin) qui sont les **invariants** des tâches. On pourra dire alors que l'évaluation est un outil de formation.

Le dispositif pédagogique doit, plus généralement, permettre à l'élève d'acquérir les moyens indispensables à la construction progressive et personnelle de la base d'orientation rationnelle : techniques d'analyse d'un énoncé pour déterminer les conditions internes de réalisation, dans une classe de problèmes donnée, mise en relation des critères avec ces conditions internes, construction de la planification.

Carte d'étude

C'est un **outil central** dans le dispositif d'évaluation formatrice. Elle est, comme son nom l'indique, le plan de la tâche à effectuer, le mot plan est pris ici dans son sens géographique. Construite par l'élève, pour chaque travail imposé, elle est la traduction concrète appliquée à un exercice particulier de la base d'orientation dont il dispose. Elle traduit la façon dont l'élève « voit » l'action, organise son déroulement, en fonction des savoirs et des savoir-faire sélectionnés. La carte d'étude n'est pas une simple fiche critériée de la tâche. Les critères sont un des éléments permanents qui la composent, le seul d'ailleurs qui peut être fixé pour une classe de problèmes donnée.

Si l'on devait proposer sa maquette, on inviterait l'élève à suivre la démarche suivante, qui reprend ce que nous avons déjà dit à propos de la base d'orientation :

- identifier de la catégorie d'action concernée ;
- identifier le « motif » de la tâche : volonté de l'enseignant de vérifier telle et telle acquisition, construction d'une notion, transfert des acquis, consolidation d'une démarche, etc. ;
- énoncer les conditions externes de réalisation : temps imparti, volume souhaité, travail individuel ou en équipe, absence ou présence de documents, etc. ;
- analyser les conditions internes de réalisations : particularité du problème à traiter, connaissances mises en jeu, rôle précis de ces connaissances, repérage des variables qui influenceront sur les procédures de résolution ;
- sélectionner et/ou transformer les critères de réalisation connus et déjà utilisés dans cette catégorie de problèmes. C'est la mise en relation des procédures spécifiques avec toutes les données précédentes.

Parmi les **moyens pédagogiques** propres à la construction de ces cartes d'étude, on peut noter :

- la pratique régulière de l'auto-évaluation. En obligeant l'élève à dire l'écart entre sa production et le produit attendu, on l'entraîne à repérer les constantes des tâches scolaires, à jouer aussi sur les conditions internes de réalisation ;

— la co-évaluation, par groupe d'élèves, des productions des autres. Moins impliqué dans la production analysée, chacun voit mieux les opérations qu'il fallait effectuer. Ce travail de **discrimination** des critères garantit d'autre part une meilleure appropriation de ces derniers ;

— l'analyse a priori des catégories de travaux scolaires que l'on devra plus tard réaliser. Elle structure la représentation de l'action à travers les critères que l'on est amené à définir. Cette mise à jour des critères se fait activement et ne passe pas d'abord par la parole de l'enseignant. C'est un avantage.

Compétences-Capacités

La signification de ces deux termes varie d'une école à l'autre. Cf. Jean Cardinet, *Compétences, capacités, indicateurs : Quel statut scientifique ?*, I.R.D.P., 1985. J. Cardinet attire l'attention sur le fait que le statut scientifique de ces notions n'est pas toujours solide, notamment en ce qui concerne le mot « capacité ». Or l'emploi de ce terme est des plus fréquents, puisque les objectifs se définissent dans beaucoup de textes en termes de « capacités ».

Dans les référentiels des L.E.P, le mot capacité désigne ainsi des catégories d'actions, comme communiquer, se documenter, argumenter, traiter, choisir, etc... Autant de capacités que de catégories d'actions. La liste risque d'être longue si l'on veut intégrer dans cette nomenclature tout ce qui compose le champ de nos activités humaines !

Nous préférons, pour notre part, ne pas confondre les capacités, (si tant est que ces choses-là existent) et les activités qui les mobilisent ou qui les expriment. Plutôt que de capacités, nous parlerons d'**opérations cognitives globales** (Cf. *Objectifs : tableau des objectifs*). Se documenter, exécuter des calculs, etc... sont des tâches dans lesquelles s'investissent des opérations d'analyse et de synthèse, les mêmes d'ailleurs que dans l'action d'argumenter ou de choisir. C'est l'organisation des connaissances qui varie en fonction de la tâche donnée.

Il est plus économique en temps, et plus efficace pour les transferts, de définir les objectifs d'apprentissage soit en termes d'opérations générales, soit en termes d'outils à acquérir, plutôt qu'en termes de procédures des tâches. Nous appellerons compétence la maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d'expertise de chacun.

Correction-remédiation

Le terme **correction** est employé pour désigner le travail de contrôle des divers travaux scolaires par l'enseignant. Cet emploi est abusif, car la « correction » des copies, par exemple, n'est pas la correction des erreurs dont les traces sont bien dans la copie, mais dont les mécanismes sont dans la tête de l'élève. On devrait tout au plus parler de bilans. Car la correction proprement dite, que seul l'élève peut opérer, commence avec la mise à disposition par l'enseignant des outils qui aideront chaque élève à corriger ses erreurs. Ce qui suppose :

- une analyse critériée des travaux scolaires par l'enseignant : il faut en finir avec ces annotations floues du type « faux, exact, incohérent, etc... » qui ne nomment pas l'erreur et rendent sa gestion très difficile. Des critères opérationnels, en lieu et place des habituelles remarques imprécises, peuvent seuls faciliter l'identification de l'erreur et préparer l'élève à sa véritable correction ;
- une reconnaissance par l'élève lui-même des réussites et des erreurs qui sont les siennes. Par reconnaissance nous n'entendons pas explication des causes de l'erreur ou de la réussite, mais identification dans son propre travail de la procédure non respectée aussi bien que des opérations réussies en liaison avec le type de problème à traiter. Là encore la connaissance préalable, par l'élève,

des critères de l'enseignant pourra seule assurer cette auto-analyse du travail effectué, étape inévitable dans l'autogestion des erreurs ;

— un plan d'**autogestion** ou d'**autocorrection** à partir des erreurs analysées et classées. On ne peut raisonnablement pas demander à un enfant de corriger toutes ses erreurs à la fois. Il est donc plus efficace de passer avec lui des contrats de correction à moyen terme sur la base de cette typologie personnelle des erreurs, construite grâce à l'auto-analyse critériée des productions évaluées par l'enseignant.

Critères d'évaluation

Ce sont les **normes**, souvent implicites, auxquelles nous nous référons pour dire qu'un élève a compris sa leçon, su faire un devoir ou organiser son travail, entretenir avec les autres des relations interpersonnelles positives, etc...

Chaque enseignant connaît **implicitement** les siennes puisqu'il évalue en permanence des productions ou des attitudes d'élèves. Toute la difficulté va être de les **explicit**er pour soi-même et pour les autres, pour qu'ils deviennent ensuite des outils dans la construction des apprentissages. Parler d'évaluation formative et formatrice signifie en effet que les critères ne sont plus considérés comme de simples outils de contrôle mais comme des **opérateurs** de synthèse. Ils appartiennent au domaine de ces connaissances **instrumentales** qui permettent de réussir les tâches proposées. Encore faut-il qu'ils soient bien explicités. On les dira **opérationnels** :

- s'ils nomment les opérations qui caractérisent une tâche donnée et le seuil d'acceptabilité pour chacune de ces opérations. Ils sont catégoriels, c'est à dire permanents dans une classe de problèmes, valables pour tous les devoirs de cette même catégorie. Cf. par exemple, le critère « suppression des exemples » dans la série résumé de textes en français ;
- s'ils sont formulés le plus concrètement possible pour faciliter la représentation exacte chez les élèves des « faire » qu'ils désignent ;
- s'ils restent, quel que soit l'objectif ponctuel choisi, pertinents aux objectifs les plus élevés de la discipline. Nous rejeterons ainsi le critère « emploi du présent de l'indicatif seulement » dans un récit de l'école primaire, parce que ce critère s'oppose à un objectif à long terme, la maîtrise des temps du récit, alors qu'il peut permettre de vérifier la maîtrise du présent, objectif d'un apprentissage ponctuel.

On peut répartir les critères en deux groupes :

- les critères de **réalisation** ou critères **procéduraux** ;
- les critères de **réussite**.

Les **critères de réalisation** ou **critères procéduraux** indiquent les démarches propres à chaque catégorie de tâches scolaires, c'est à dire les procédures qui leur sont spécifiques dans une discipline donnée, comme, par exemple, « la citation du texte par petites unités », dans la catégorie commentaire composé en lettres. Ou bien le « résumé des événements sous-jacents aux mots-clés » dans la catégorie explication de textes en histoire. Ou bien encore « la reprise des éléments de l'hypothèse et de la conclusion en termes mathématiques », dans la catégorie problèmes de géométrie. Ou enfin « la présence d'une marque du temps sur l'auxiliaire » dans une phrase interrogative ou négative en anglais, quand le verbe être n'est pas le verbe initial.

Ces critères disent, répétons-le, les **actes concrets** que nous attendons des élèves lorsque nous leur demandons de commenter, démontrer, expliquer, etc... Ils ne recourent pas les mêmes actions ponctuelles dans toutes les disciplines, même si les verbes des énoncés sont identiques, et n'ont pas tous la même importance pour les enseignants d'une même matière, tant ils dépendent de la conception que chacun a de cette matière. Explicit

ses propres critères, c'est donc dire ce que l'on met sous les verbes qui entrent dans la plupart des énoncés, mais c'est aussi s'interroger sur les modèles internes qui les induisent. À ce titre l'évaluation est bien formative pour l'enseignant, car elle l'oblige à remettre à jour ses connaissances didactiques, à chercher la cohérence entre ses critères et ses choix didactiques, à relativiser le poids de sa propre personne dans son comportement d'évaluateur. N'oublions pas, en effet, que cinq ou six facteurs au moins interviennent dans la construction des critères :

- l'objectif à long terme que nous privilégions ;
- l'objectif de l'apprentissage en cours ;
- le type de tâche, puisque la même acquisition peut s'utiliser dans des exercices différents ;
- les conditions de réalisation qui vont peser très fortement sur le choix et la hiérarchisation des critères pour une tâche X ;
- le modèle didactique auquel nous nous référons qui détermine en partie la conception de la tâche et donc des procédures ;
- nos propres valeurs qui sont, selon J.-J. Bonniol, les réponses quotidiennes que nous faisons, à travers tous nos actes, aux trois questions suivantes : « qu'est ce que le vrai, qu'est ce que le beau, qu'est ce que le bien ? »

Ces valeurs déterminent la hiérarchisation des objectifs et des critères. En disant, par exemple, que mon objectif à très long terme est, pour mes élèves de 1^o G¹, de développer la qualité de l'émotion esthétique qu'elles pourront ressentir plus tard devant n'importe quelle œuvre d'art, je révèle que le beau, pour moi, l'emporte sur le vrai et le bien. Le choix des exercices, des textes, même dans le cadre d'objectifs aussi ponctuels que la maîtrise des techniques d'analyse du vocabulaire d'un texte, reste sans doute, parfois à mon insu, très marqué par cette échelle des valeurs. Il est donc illusoire de parler d'évaluation objective. Contentons-nous de réduire la part du subjectif par une mise à plat rigoureuse des modèles qui sont les nôtres, par une remise en question de tout ce qui n'est pas de nature suffisamment scientifique dans notre approche d'une discipline. Cherchons à faire en sorte que nos critères soient objectifs par rapport aux objectifs et les choses iront déjà beaucoup mieux.

Quels qu'ils soient, dans le cadre d'une évaluation vivante, faite par des êtres vivants, les critères concernent **deux moments de l'activité** :

- la phase de recherche, d'analyse, de planification qui précède, en partie du moins la phase de rédaction ou d'exécution finale proprement dite. C'est, par exemple la lecture de l'énoncé, son explication, la mobilisation des connaissances, l'étude préalable des documents, la construction d'un plan de travail ;
- la phase d'élaboration du produit dans sa forme définitive, la seule qui soit traditionnellement évaluée et même critériée.

Le déroulement de ces deux phases n'est pas linéaire, chronologique. Il est constamment soumis aux effets de l'auto-régulation du sujet. D'où la nécessité, si l'on veut réduire la procédure essais/erreurs, d'élaborer avec les élèves les critères afférents à ces deux moments l'action.

Parlons, maintenant de la deuxième série de critères, à savoir les **critères de réussite**. Ils s'intéressent aux résultats des opérations et fixent le seuil d'acceptabilité. Celui-ci devrait normalement évoluer avec le volume et la complexité des acquisitions, l'erreur étant de demander en **début d'apprentissage** la même performance qu'en **fin d'apprentissage**.

Les critères de réussite peuvent se ramener aux dénominateurs suivants :

- *la pertinence* : la réponse de l'élève correspond à la question posée, il n'y a pas de hors-sujet ; les connaissances utilisées ont un rapport avec le problème à résoudre, les procédures choisies aussi, l'analyse préalable porte sur les objets à prendre en compte, etc... ;
- *la complétude* : tous les éléments de réponse attendus

sont présents, il n'y a pas d'oubli ni de traitement trop rapide d'un point donné, toutes les opérations pertinentes à la tâche ont été effectuées ;

- *l'exactitude* : la réponse est juste, il n'y a pas d'erreur, ni dans le résultat final ni dans les conclusions des phases préalables. C'est le critère du juste ou faux ;

- *l'originalité* : la fréquence d'apparition de la démarche ou de la réponse, de l'idée formulée ou de la relation établie, ou du vocabulaire, est petite, dans un cas donné. C'est la rareté qui définirait l'originalité lorsque les critères de pertinence et d'exactitude sont bien entendu respectés.

- *le volume des connaissances ou des idées* : non seulement ce qui est dit est juste et pertinent, mais la masse des savoirs utilisés montre que l'on a compris le motif de la tâche et que l'on a satisfait aux objectifs d'acquisition de contenus. Les emprunts de connaissances ne se limitent pas à un seul domaine. C'est ici la variété du champ d'exemplification et l'étendue du registre des idées qui sont indicateurs de réussite, voire même d'excellence.

Pour définir plus facilement ses critères, il faut essayer de répondre aux deux questions suivantes :

1 — que veut-on vérifier **grâce** au travail proposé ? Quels sont les « objets » soumis à l'évaluation ? La rétention des connaissances et leur assimilation, la maîtrise des procédures spécifiques des tâches ? La correction de la langue ? Ou bien le fonctionnement des outils d'analyse et de synthèse ? Ou encore des « qualités » du type « imagination, créativité » ? Une analyse rapide des fiches d'évaluation de plusieurs enseignants fait apparaître des constantes dans les objets évalués. Quelle que soit la discipline, tous évaluent la présentation du travail, la qualité et la correction du style, le volume et l'utilisation des connaissances, le respect d'une méthode, c'est-à-dire la fidélité à un modèle de production, et souvent, mais pas toujours, l'originalité, ce que l'on pourrait appeler plus vaguement encore « la touche personnelle ». Selon les matières ces objets n'ont bien évidemment pas le même statut ni la même importance.

2 — À quoi va-t-on voir pour chaque objet pris en compte que l'élève a les compétences requises et à quel niveau ?

La réponse à la première question précise donc les « objets » soumis à l'évaluation. La réponse à la deuxième donne les critères. Il en reste une troisième, la plus importante : pourquoi évalue-t-on ? pour qui ? pour quoi faire ?

Des réponses à ces trois dernières questions vont dépendre les dispositifs d'évaluation retenus. C'est ici qu'il faudra choisir entre les démarches sommative, formative ou formatrice, avec toutes les incidences sur le dispositif pédagogique. Ce sont donc des questions prioritaires. Il convient, en bonne méthodologie, de les poser avant les deux premières, si l'on ne veut pas que le système d'évaluation court-circuite, par inadaptation, les effets escomptés des méthodes pédagogiques.

Décentration

C'est le fait d'établir une distance entre son travail et soi-même, de pouvoir analyser ce que l'on fait sans se juger, sans réduire la richesse de sa personne à une production. Cette mise à distance conditionne tout le travail d'auto-évaluation, car il est difficile d'être à la fois juge et partie. Elle passe par une reconnaissance implicite d'abord, puis explicite, du droit à l'erreur.

Tant que l'erreur reste synonyme d'incurie intellectuelle et d'échec, il est bien difficile de ne pas confondre la qualité de la production et les qualités du producteur. Dès qu'elle s'inscrit dans l'apprentissage, dont elle marque les étapes, elle perd son caractère négatif. L'auto-évaluation ne peut plus être perçue comme une autoflagellation !

On peut favoriser la décentration *avant l'exécution d'un travail*, par la correction en groupe de travaux du même type faits par d'autres. Le fait d'être correcteur et le recours au groupe centrent l'étude sur le devoir, non sur son auteur, souvent inconnu du reste. L'habitude se crée d'opérer les mêmes distinctions lorsqu'on évalue son propre travail.

Après l'exécution, le recours aux critères, consignés sur une feuille de tâche, pour analyser sa propre production permet d'établir un lien entre la généralité du critère et sa forme particulière dans une tâche individuelle. Le but de l'évaluation de l'enseignant et de l'auto-évaluation de l'élève est d'accélérer l'apprentissage. C'est ce qui donne à l'erreur un statut différent. On ne se sent plus coupable d'en commettre, puisque tout l'effort porte sur la remédiation inscrite naturellement dans le dispositif d'évaluation. À ce stade la décentration marque l'appropriation des critères.

Évaluation sommative/formative/formatrice

Elles se distinguent plus par les objectifs qu'elles servent que par leurs outils.

L'évaluation sommative a pour but d'établir des bilans fiables au terme des apprentissages, dans une période donnée. Elle pose le problème du recueil des informations de la construction d'outils de mesure adaptés aux objets à évaluer et fiables. Toujours nécessaire, elle n'a rien de coupable.

L'évaluation formative a pour but d'adapter le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages des élèves. Elle s'intéresse en priorité à la régulation des démarches pédagogiques. De ce fait, elle n'intervient pas en bout de course seulement et ne s'accompagne pas forcément d'une notation. Elle met davantage l'accent sur les procédures des tâches que sur les résultats.

Les critères de réalisation y jouent un rôle majeur : ils nomment les opérations réussies et celles qui ne le sont pas et favorisent la reproduction consciente des unes et l'autocorrection des autres.

La note y a une valeur relative et non absolue, car elle ne mesure pas la totalité des acquisitions requises pour un exercice donné, mais seulement celles qui ont fait l'objet d'apprentissages ou qui sont l'enjeu de transferts que l'on veut provoquer.

À ces objectifs de régulation pédagogique, de gestion des erreurs et de renforcement des réussites, l'évaluation formatrice ajoute de façon prioritaire ceux de représentation correcte des buts, de planification préalable de l'action, d'appropriation des critères et d'autogestion des apprentissages.

Cette nouvelle approche élargit encore le concept d'évaluation, puisque tout ce qui touche à la construction d'un « modèle personnel d'action » (Bonniol), est considéré d'une part comme partie intégrante de l'évaluation, et d'autre part comme objectif prioritaire d'apprentissage.

L'élève doit apprendre à construire ses cartes d'étude, à évaluer ses travaux et ses démarches. L'auto-évaluation devient en ce sens la pièce maîtresse de tout le dispositif pédagogique.

Guidance/guidage

Guider l'action de l'élève, c'est, dans la plupart des cas, baliser son parcours en lui indiquant les opérations à effectuer et leur ordre d'exécution. C'est donc lui fournir une base d'orientation complète sans l'inviter à en tirer les procédures transférables.

C'est, par exemple, fractionner un énoncé global en sous-questions, en indiquant parfois les théorèmes à utiliser ou en induisant la démarche d'utilisation à travers les questions posées. C'est encore amener l'élève, par le jeu des questions savamment graduées, à trouver tout

« seul » une réponse ou à construire une connaissance. La logique de l'expert conduit ici tout le questionnement.

Incompatible avec les objectifs d'autonomie, cette méthode réduit l'élève au rôle d'exécutant, le prive de ce qui est essentiel dans la résolution d'un problème : l'anticipation et la construction d'une stratégie. La réussite, limitée au cas précis de l'exercice en jeu et produite par le guidage n'indiquera pas que les apprentissages sont réels.

La guidance part d'une volonté de créer et mettre en place les conditions d'un fonctionnement autonome de l'élève, dont le résultat sera la base d'orientation rationnelle. Il faut amener l'élève à rationaliser les modes d'utilisation des connaissances, à s'approprier les procédures des tâches et les outils d'évaluation. C'est donc à lui de se repérer dans la tâche et/ou dans le dispositif de travail, de déterminer ses priorités, de gérer ses résultats, d'émettre ses hypothèses sur ses erreurs, de construire son questionnement.

C'est, encore une fois, de base d'orientation rationnelle qu'il s'agit. Tout le dispositif pédagogique est orienté d'un bout à l'autre vers sa construction progressive qui passe par des mises en relation permanentes entre les buts, les opérations et les conditions de réalisation.

La différence essentielle entre guidage et guidance est dans la priorité donnée à la conscientisation des actions par le sujet, conscientisation que l'on trouve très fortement dans un dispositif et très peu dans l'autre.

Objectifs

Ce sont les buts que l'on poursuit, c'est à dire les compétences que l'on veut installer chez l'apprenant. Toute une littérature leur est aujourd'hui consacrée. Ils sont réalisables à plus ou moins long terme selon la complexité et le nombre de savoirs et de savoir-faire qu'ils mobilisent. Ils s'inscrivent toujours dans un cadre institutionnel : obtenir 80 % de bacheliers en l'an 2000, favoriser l'adaptation des futurs adultes à la rapidité des évolutions technologiques sont, par exemple, des objectifs à la fois sociaux et institutionnels.

On fait souvent de leur formulation « opérationnelle » (qui décrit les comportements attendus de façon observable) le problème majeur. Ce n'est pas ce qui nous intéresse le plus. Certes il vaut mieux dire le plus précisément possible ce que l'on souhaite plutôt que de cultiver le flou. Mais ce n'est pas parce qu'un objectif est bien défini que l'on sait comment l'atteindre. Réfléchir sur les modes de traitement des connaissances, dégager les apprentissages que cela suppose et créer les conditions pour qu'ils aient lieu, nous paraît plus efficace que de courir après une définition idéalement concrète, « opérationnelle » pour l'évaluateur mais pas forcément pour celui qui apprend. L'explicitation des critères qui affine les contenus de l'objectif, guide plus sûrement vers l'énoncé des moyens à acquérir pour l'atteindre, facilitant par là même le choix du plan de formation.

Reste qu'il faut les définir du mieux qu'on peut. Comment ?

L'école américaine, avec R.F. Mager nous a appris à nommer un objectif par la performance attendue en fin d'apprentissage, dans des conditions précises et selon un seuil d'acceptabilité préalablement défini. Calculer l'inconnu x dans une équation du second degré sans l'aide d'aucun document et sans erreur sur le résultat est, par exemple, donné comme un objectif opérationnel. Cette technique présente à nos yeux quatre risques majeurs :
— celui de confondre la tâche avec l'objectif lui-même, de confondre les acquisitions, enjeu des apprentissages, avec les performances où elles s'investissent ;
— celui d'escamoter la nécessité de définir ces acquisitions, ce que le passage par les critères rend impossible ;
— celui de limiter les transferts si les tâches deviennent des objectifs en soi, objectifs qu'il faudra renouveler à

chaque changement de tâche sans mettre pour autant l'accent sur l'aspect transférable des connaissances qui entrent dans chaque procédure ;

— celui de réduire la définition des objectifs intermédiaires à la suite des éléments qui composent la tâche visée et de calquer l'ordre des acquisitions sur celui de l'exécution : introduire un élément « perturbateur » à la fin de la situation initiale est, par exemple, considéré comme un objectif intermédiaire du récit.

Nous voudrions rappeler qu'une tâche complexe synthétise la quasi-totalité des apprentissages d'une discipline et que la moindre acquisition peut s'investir dans des utilisations très nombreuses. Celui qui maîtrise les techniques nécessaires à la reprise juste des idées essentielles d'un texte peut réussir bien plus que des résumés. Il est donc aberrant de dire que l'on apprend à résumer un texte, mais qui ne se limiteront pas à cela. Ces outils maîtrisés, il sera plus facile de les adapter aux logiques particulières des tâches scolaires.

Ce qu'il convient d'apprendre, en revanche, c'est la construction de cartes d'étude qui permettront, à partir des connaissances acquises et de leur traitement, de déterminer les stratégies de résolution des problèmes posés. Chaque tâche obéit, on l'a déjà dit, à une logique qui lui est propre et qu'il faut connaître. Mais cette connaissance seule ne suffit pas : il faut acquérir les outils didactiques qui permettent de la respecter.

Par « outils didactiques », nous entendons toutes les notions et concepts qui servent à opérer des analyses et des synthèses, comme les notions de démocratie ou de nutrition qui permettent d'identifier et de traiter des faits historiques ou des phénomènes biologiques, par exemple.

En gros et pour dire vite, tous ceux qui veulent préciser leurs objectifs devraient répondre aux questions suivantes :

— Quelles productions précises attend-on de l'élève en fin d'apprentissage ?

— Avec quels critères seront-elles évaluées ?

— Quelles connaissances, savoirs et savoir-faire confondus, doit-on acquérir pour satisfaire à ces critères ? De quel équipement (méthodes, concepts, savoirs ponctuels) a-t-on besoin pour réussir les travaux envisagés ?

Les acquisitions ainsi définies constitueront les *objectifs de l'apprentissage*. Partant du principe que les opérations cognitives sont les mêmes, quelles que soient les matières enseignées, quelles que soient les tâches complexes proposées, nous les avons regroupées dans le tableau suivant qui met en relation les objectifs de maîtrise du domaine cognitif (qui concerne la construction et l'utilisation des connaissances) et les opérations globales, communes aux disciplines, qui les caractérisent. Reste que la réalisation de ces objectifs passe par l'acquisition de savoirs disciplinaires, par des connaissances qui soutiennent toute la pyramide des objectifs.

Les transferts de démarches de tâches qui caractérisent l'interdiscipline ne seraient pas possibles sans cette communauté d'opérations globales. Ce sont les variables d'une discipline à l'autre qui offrent un champ d'exercice aux transferts.

À l'heure où l'on parle d'objectifs transversaux, sous prétexte que des travaux sont communs à plusieurs disciplines, il ne faudrait pas commettre l'erreur de s'en tenir aux démarches communes, car les transferts ne peuvent s'opérer qu'à partir des variables. À trop vouloir unifier, on risque d'appauvrir le domaine spécifique des disciplines et l'exercice des outils cognitifs que le sujet s'est construit. Un dessin schématisé est toujours un dessin schématisé. Mais qui ne voit pas la différence de fonction entre un dessin industriel et un schéma biologique ? Expliquer une phrase en histoire comme on le ferait en français garantit l'échec, car l'objectif de ces deux exercices n'est qu'en partie commun : limité à la compréhension, dans le cadre du français, il déborde sur la vérification de connaissances ponctuelles en histoire. La nature de la tâche implique donc des actualisations différentes des mêmes opérations d'analyse et de synthèse.

Tableau des objectifs définis en termes d'opérations globales

OBJECTIFS	OPÉRATIONS
Objectifs liés à l'acquisition des connaissances	Avoir accès aux connaissances Comprendre Appliquer Stabiliser les savoirs
Objectifs liés à la maîtrise des opérations d'analyse	Discriminer Recueillir des informations Trier Classer, établir des liens internes
Objectifs liés à la maîtrise des opérations de synthèse	Émettre des hypothèses Argumenter, démontrer Mettre en relation Comparer des corpus de différents domaines Extrapoler, établir des lois
Objectifs liés à la maîtrise des opérations d'évaluation	Choisir ou définir des critères Relier objectifs, critères, conditions de réalisation Mesurer et quantifier des écarts Anticiper, orienter son action Modifier ses stratégies de production ou d'apprentissage = Réguler.

Les objectifs liés à l'acquisition des connaissances forment la base, au sens architectural du terme, car ils conditionnent les opérations d'analyse et de synthèse. Nous distinguons quatre catégories de connaissances (H. Latreille, Groupe Evaluation, M.A.F.P.E.N., Aix-Marseille) :

— la connaissance des « catégories de classification » dans une discipline donnée : vie politique, vie économique, vie sociale, en histoire, par exemple ;
— la connaissance des « notions ou des concepts » qui spécifient chaque catégorie : régime politique, démocratie, dictature, etc... pour rester dans l'histoire ;

- la connaissance des « faits ponctuels » : ce qui s'est passé dans la nuit du 14 juillet 1789, par exemple ;
- la connaissance enfin des « techniques » : comment expliquer un texte, construire un graphique climatique, etc...

Leur acquisition progressive et celle de leur mode d'emploi dans des tâches d'analyse et de synthèse constituent le champ de l'apprentissage.

Objets d'évaluation

Ce sont toutes les choses que l'on veut analyser, mesurer dans une production, pour voir où en sont les apprentissages. Il y a des objets communs à toutes les disciplines comme le style, la présentation, le volume des connaissances, la démarche d'un raisonnement, la logique d'exécution de la tâche. D'autres sont plus spécifiques ou plus liés aux priorités des enseignants comme la démarche expérimentale, l'imagination, l'esprit critique, le sens artistique, etc...

On confond généralement ces objets avec les critères qui servent à les mesurer. Tout comme l'on confond le devoir de contrôle avec les critères qui servent à l'évaluer, ce qui veut dire que les objets soumis à l'évaluation sont donnés comme étant des critères, y compris dans des documents officiels comme les nouveaux livrets scolaires du second cycle, par exemple, où l'on appelle critères d'évaluation en français l'expression écrite et l'expression orale !

Procédures/processus

Les deux termes ont déjà été définis dans le premier chapitre. Rappelons que les procédures sont des actes qui composent soit les opérations cognitives (c'est ce que je fais quand je discrimine, quand j'extrapole, par exemple), soit les démarches des tâches. Reprendre les idées essentielles d'un texte est, par exemple, une procédure de résumé. Très difficiles à définir pour l'expert, car elles relèvent de ses automatismes, elles forment l'ensemble des **critères de réalisation**.

Il existe un lien entre les procédures globales et les procédures des tâches : les secondes ne sont que des formes particulières, « actualisées » des premières. Émettre une hypothèse (procédure générale) se retrouve aussi bien dans l'énoncé d'un thème en tête de (critère pour un commentaire composé en français), que dans la reprise des idées essentielles d'un texte, qui est une procédure du résumé dans la même discipline.

Les processus relèvent du fonctionnement réel de l'élève qui s'appuie sur une procédure, c'est à dire un critère pour exécuter et évaluer son travail. Ils nous sont inconnus. Si l'on reprend la comparaison avec le bridge, on dira à nouveau que les procédures constituent la règle du jeu, les codes du bridge. Les processus sont les façons dont chaque joueur utilise ces règles communes pour mener sa partie. Ils participent de ses logiques de fonctionnement. Nous mettons le mot au pluriel depuis que P. Vermersch a démontré que le même sujet obéit non pas à une mais à des logiques différentes pour réaliser des tâches identiques.

L'hypothèse, en évaluation formatrice, rappelons-le, est que la connaissance et l'appropriation des critères procéduraux facilitent l'action des processus.

Référentiel

Le mot appartient désormais au vocabulaire du contrôle continu et des unités capitalisables, dans les lycées professionnels. Il désigne des catalogues d'objectifs par discipline, objectifs traduits en termes de « capacités » et hiérarchisés selon un ordre qui va du plus simple au plus difficile, de la situation 1 de l'apprentis-

sage au niveau du professionnel chevronné. La classification en niveaux passe par le degré d'autonomie dans la réalisation qui va de l'absence d'autonomie (le professeur balise toute la démarche à suivre) jusqu'aux conditions professionnelles, où l'élève est complètement maître des stratégies, de leur choix, du matériel nécessaire, de l'estimation du coût et de la mise en marche.

On pourrait aussi désigner par ce terme l'ensemble des normes, des objets, des buts de l'évaluation. On pourrait alors parler du **référentiel d'évaluation** dans une matière.

L'ensemble des outils et des méthodes qui permettent de conduire, dans une discipline donnée, des tâches d'analyse et de synthèse, avec les « modèles » de références qui les sous-tendent constitue aussi un **référentiel d'analyse et de synthèse** cette fois. La construction de ce référentiel est à faire. Elle appartient au domaine de la didactique des disciplines.

Régulation

C'est, comme nous l'avons déjà dit, un processus d'adaptation. Adaptation du programme pédagogique à la réalité des apprentissages : la régulation est alors le fait de l'enseignant. Adaptation de ses propres façons d'agir, d'apprendre, d'être. Il s'agit alors de cet auto-contrôle dont nous avons déjà parlé. C'est l'activité d'évaluation par excellence.

L'évaluation formatrice tient compte du fait qu'il est difficile de construire le circuit d'apprentissage de l'autre et qu'il est aléatoire d'imposer à l'apprenant la logique de fonctionnement de l'expert. La régulation externe de l'enseignant n'est donc qu'une roue de secours, lorsque les mécanismes d'autorégulation de l'élève sont grippés. Un organisme vivant et sain s'autorégule, ne l'oublions pas.

D'où l'importance des objectifs d'appropriation des critères du maître qui sont de bons outils d'autorégulation et de maîtrise de l'anticipation. Ils régulent toute la conduite du sujet.

La régulation, sous toutes ses formes, est une caractéristique des dispositifs qui veulent faire de l'évaluation un outil de formation. Mais elle est très souvent confondue avec un bilan de parcours, une évaluation sommative intermédiaire, en sorte. Or on sait que le bilan, du moins le bilan organisé et volontaire, même si l'apprenant y participe, arrête le processus d'apprentissage et de régulation.

Tâche complexe

Le mot « tâche » désigne tous les travaux scolaires, devoirs et exercices classiques ou montages audio-visuels, jeux dramatiques, etc...

La notion de complexité se confond souvent avec celle de difficulté. L'une et l'autre sont généralement abordées du point de vue de l'expert, ce qui rend leur définition difficile, car le devoir le plus complexe est simple pour celui qui sait, alors que l'exercice le plus simple est complexe pour celui qui ne sait pas. C'est le seuil de maîtrise et d'entraînement qui ferait la différence entre ces deux niveaux.

Nous dirons, par convention, que tous les travaux qui font appel à des stratégies de résolution sont complexes, à des degrés divers, que nous définirons à partir de quatre variables :

- le nombre de connaissances à utiliser, et donc à combiner ;
- le nombre des procédures en jeu ;
- le nombre d'apprentissages que la maîtrise de ces connaissances et de ces procédures a nécessité ;
- l'absence ou la présence de guidage, son poids, sa forme.

La tâche qui fait appel au plus haut degré de toutes ces variables à la fois sera dite complexe.

Chapitre 5

Les objectifs d'une formation à et par l'évaluation formatrice

Si nous acceptons l'hypothèse que former, c'est transformer, il faut définir les transformations nécessaires à la mise en place d'un dispositif d'évaluation formatrice. Il y en aura trois sortes, comme pratiquement dans toutes les formations. Il s'agit de :

- la transformation des points de vue ;
- la transformation des connaissances initiales ;
- la transformation des techniques pédagogiques.

La transformation des attitudes découlera naturellement des autres. L'ordre linéaire dans lequel nous abordons leur étude n'est ni celui de leur mise en place ni celui de leur importance. Ceux-ci dépendent en effet du parcours personnel de chaque enseignant et n'ont probablement rien de chronologique.

Les transformations des points de vue

Ce sont les plus importantes, car il ne peut y avoir de réels changements pédagogiques tant que les modèles empiriques qui soutiennent les comportements anciens n'évoluent pas. D'une façon générale, quelle que soit l'activité humaine visée, il n'y a pas de changement dans les modes de production sans transformation antérieure puis parallèle des modes de pensée. La recherche en sciences de l'éducation et en didactique fournit les moyens nécessaires pour transformer les références et les pratiques. Il serait dommage de s'en priver tout comme il serait dangereux d'ignorer ces apports scientifiques au profit d'a priori plus ou moins idéologiques et peu efficaces.

La formation à/par l'évaluation formatrice repose sur des théories et des recherches qui bousculent bien des représentations chez les enseignants. Elle introduit des connaissances nouvelles qui mettent en cause les certitudes pédagogiques. Et il est très difficile de séparer dans l'évolution souhaitée ce qui relève de la connaissance seule et de ce qui concerne davantage les modèles de références.

Par commodité et très artificiellement, nous séparerons ce qui tient du « regard », que nous mettrons sous la rubrique transformations des points de vue, et ce qui affecte davantage les notions-clés de l'évaluation que nous étudierons en tant qu'acquisitions.

• Définir autrement le statut de l'erreur

C'est d'abord renoncer à chercher en dehors de l'école seulement les causes de l'échec scolaire. C'est abandonner les explications idéologiques qui laissent, de toutes façons, le problème en l'état, pour voir que le système traditionnel contient, **par nature**, des germes d'échec, car l'erreur n'y a aucun statut positif et elle y est, de surcroît, fort mal gérée.

Toujours, ou presque, conçue comme un indicateur de faiblesse, voire de carence intellectuelle, l'erreur traduit, en fait, une **démarche d'assimilation**. Phénomène d'inté-

gration de la connaissance nouvelle, elle est le **passage obligé** vers le savoir et participe toujours d'une logique de fonctionnement propre au sujet. Son maintien anormal traduit l'insuffisance du dispositif de remédiation. Or nous mettons souvent sur le dos des prétendues capacités de l'élève ce qui relève en fait d'une insuffisance dans le dispositif de remédiation. D'où l'importance, dans les techniques pédagogiques, de la transformation des comportements de correcteur.

• Définir autrement le statut du discours pédagogique

La croyance en la toute puissance de la parole de l'enseignant est encore très forte. Comprenons-nous bien : nous ne voulons pas museler les professeurs, mais distinguer les moments où leur parole est nécessaire de ceux où elle est insuffisante. Expliquer, même longuement et plusieurs fois ce qu'il faut faire n'a guère d'efficacité. Montrer la logique constitutive d'une notion ne garantit ni son appropriation ni son utilisation.

Les connaissances **déclaratives** de type ponctuel peuvent s'acquérir par le discours de l'autre. Mais les connaissances instrumentales, qui concernent la construction des concepts ou des méthodes s'acquièrent essentiellement par **l'activité du sujet**.

Ainsi, quand une leçon est bien expliquée, on peut se demander ce qui a été compris : la logique du discours de l'enseignant, qui s'évanouira très vite, ou la logique des contenus ? Comprendre et faire, on l'admettra, sont des verbes différents. Je peux comprendre une notion et ne pas savoir l'utiliser. Dire le faire et savoir faire ont peu de choses en commun, surtout quand il s'agit du dire de l'un, l'expert, et du faire de l'autre, l'apprenant.

Les textes de Galpérine et tous les travaux de la didactique insistent, de plus, sur le rôle des représentations dans la conduite d'une activité et dans la construction des connaissances. Ce n'est certainement pas à travers la description par le maître de la tâche qu'il a dans la tête que l'élève peut construire sa représentation du but. Ce n'est pas non plus en laissant l'expert expliciter sa démarche de résolution que l'apprenant peut rationaliser la sienne.

D'où les limites d'une démarche d'explicitation seule et la nécessité de créer des situations, des tâches, qui assureront une représentation correcte des buts et une bonne construction des connaissances.

• Travailler dans la transparence

La première étape de la formation est donc dans la prise de conscience que l'on n'explique jamais ses objectifs, et encore moins ses critères, ni pour soi, ni pour les autres.

Or une **séquence d'enseignement** n'est pas forcément une séquence d'**apprentissage** quand les objectifs n'ont pas été précisés au départ, quand les critères pour vérifier les acquisitions en jeu n'ont pas été définis et que les élèves ne les connaissent pas. À moins de compter sur le

charisme de l'enseignant et sur les dons des élèves ! Mais on connaît les limites de l'un et de l'autre.

La transformation réside dans le passage de l'implicite à l'explicite qui aura pour corollaire la construction de cours à partir d'objectifs clarifiés. On ne se satisfera plus des fausses vertus de l'entraînement pour garantir la réussite et l'apprentissage. En forgeant, certes, on devient forgeron ; mais rien ne permet de dire que l'on deviendra ainsi un bon forgeron.

• Renoncer aux idées toutes faites sur l'apprentissage

Tout ce qui a été dit dans les trois premières parties de ce dossier suffit à montrer combien les idées toutes faites sur l'apprentissage sont loin de la réalité de celui-ci.

Une formation qui ne permettrait pas aux enseignants d'avoir accès aux modèles théoriques est vouée à l'échec, car certaines des représentations initiales erronées rendront caduques toutes les tentatives d'innovation. Pis encore, ce que l'on appellera innovation ne sera qu'une reconduction des pratiques anciennes habillées de couleurs plus neuves.

Remplacer les modèles empiriques des enseignants par des modèles scientifiquement fondés nous paraît impératif si l'on veut aller de « l'art » d'enseigner au métier d'enseignant. Accepter de se définir comme un professionnel de l'apprentissage n'est pas un mince changement dans les représentations. Il est le fruit d'une reconstruction des modèles initiaux, grâce aux connaissances en didactique et en psychologie de l'apprentissage que le formateur mettra à la disposition de ses collègues.

Parmi les erreurs à évacuer, il y aurait, par exemple, cette idée selon laquelle les apprentissages se feraient de façon linéaire, en suivant une logique qui irait du simple au complexe. Ce qui est faux. Un sujet organise ses connaissances anciennes pour construire par « sauts » celles qu'il n'a pas en menant de front des objectifs différents et complexes. On est loin du microcosme d'une certaine pédagogie par objectifs !

Les transformations des connaissances initiales

Les connaissances, qui ont une importance dans l'évolution des représentations des enseignants, sont de deux ordres :

— Il y a celles qui concernent l'évaluation proprement dite, comme la maîtrise des notions de critère, d'objectif, de régulation etc... On pourrait reprendre ici tous les mots définis dans le chapitre précédent et redire en quoi ils diffèrent de leur acception dans d'autres systèmes pédagogiques. Leur assimilation pose des problèmes, à cause du volume des notions à acquérir et de la complexité de leur utilisation pour une autre évaluation. C'est un domaine complexe et les enseignants ont rarement trouvé dans leur formation initiale de quoi s'y préparer.

— Il s'agit aussi des modèles théoriques d'apprentissage sous-jacents, souvent complètement inconnus. On ne peut faire l'économie de leur appropriation. Ils constituent les connaissances de « base », celles qui soutiennent la pyramide des objectifs, sans lesquelles on ne peut rien construire de durable.

Tout ceci a pour effet de modifier le contenu de certaines notions courantes en pédagogie, par exemple celle de **motivation**.

La motivation n'est pas, comme on le pense généralement, liée à la séduction de l'énoncé ou de l'enseignant. Selon R. Gagné, elle est un **acte d'anticipation** sur les réussites que l'apprentissage proposé va permettre ou sur les bénéfices escomptés. On est loin du sens habituel du terme. Elle impose des conditions particulières de présentation de l'apprentissage : toute séquence, dit R. Gagné devrait débiter par l'*explicitation des buts et des motifs* des actions qui vont s'engager, par un exposé

des activités que l'on pourra ensuite *réussir*, par un *rappel des acquisitions déjà assurées* que le nouvel apprentissage met encore en jeu.

Les transformations des pratiques pédagogiques

Ces transformations progressives, à plus ou moins long terme, sont les effets attendus de la formation. Elles ne sont pas forcément immédiates. Résultats des transformations des points de vue et du champ initial des connaissances, elles concernent :

- la modification des comportements de correcteur ;
- la construction de séquences d'apprentissage sur des objectifs précisés ;
- l'élaboration de tâches d'appropriation des critères ;
- la pratique de l'auto-évaluation et de l'autocorrection.

• La transformation des comportements de correcteur

C'est sans doute celle dont les effets positifs sur les élèves sont les plus immédiats, celle qui est le plus liée aux objectifs de réussite scolaire.

Elle concerne tous les comportements d'évaluation, soit à l'écrit, soit à l'oral. Car il serait faux de croire que l'attitude évaluatrice de l'enseignant intervient uniquement sur des rendez-vous institutionnels comme la remise d'un devoir, la récitation d'une leçon, l'analyse d'un test, etc... Elle est permanente, dans l'échange oral pendant les cours, dans toutes les activités qui ne sont pas notées, mais qui sont évaluées, de façon plus ou moins implicite.

Tout évaluateur, dit J.-J. Bonniol, porte en permanence deux casquettes : celle d'**examineur** qui quantifie les résultats, celle de **correcteur** qui permet à la correction de l'élève de s'effectuer. Il nous paraît primordial de ne pas confondre ces deux fonctions de l'évaluateur. La première implique une prise de conscience et un réajustement des critères de notation, ainsi qu'une plus grande cohérence entre les cours, les objectifs et les tâches de contrôle. La seconde concerne toute la politique de remédiation et d'apprentissage.

Ce comportement de correcteur, attendu en fin de formation, se compose de quatre aspects essentiels :

— *Le recours à des critères explicites, concrets*, à la place des appréciations floues du type : « ce n'est pas compris ; c'est excellent ; c'est confus ; c'est cohérent. »

Ce qui implique (cf. chapitre des définitions : *Carte d'étude, Critère*) une catégorisation des tâches à l'intérieur d'un modèle didactique fondé, une mise en évidence des procédures qui composent ces tâches et leur traductions dans des formules concrètes, et pour finir la dissociation entre critère de réalisation et critère de réussite. C'est loin d'être simple ! Notre expérience de formateur nous montre qu'il faut une année entière aux enseignants pour bien maîtriser le concept de critère et parvenir à des formulations opérationnelles. Mais ce travail de clarification est un passage obligé.

L'avantage d'une annotation critériée, c'est d'attirer l'attention de l'élève sur les démarches de la tâche et sur son niveau de réussite, ce que ne peut faire la remarque « confus », par exemple, car elle ne décrit pas l'erreur. S'agit-il d'un usage impropre du vocabulaire ? D'un emboîtement excessif de subordonnées ? D'explications qui ne vont pas à l'essentiel ? D'absence, ou d'usage erroné de termes de liaison ?

Les critères flous ne peuvent pas être opérationnels, car ils n'indiquent pas à l'élève, **en quoi consiste** son erreur dans la tâche et ne lui fournissent aucun moyen pour la nommer avec exactitude pour envisager un plan de correction.

Le deuxième avantage des critères de réalisation, concrètement formulés, c'est qu'ils permettent de **limiter la remarque à la procédure en cause**, ce que les critères de réussite ne permettent pas. Si j'oublie, par exemple,

de faire porter la marque du temps par l'auxiliaire de conjugaison dans une phrase interrogative ou négative en anglais, le résultat est faux. Or j'ai réussi une des deux démarches nécessaires puisque j'ai utilisé un auxiliaire de conjugaison. Je sais du même coup que ma correction ne doit porter que sur la marque du temps. Et si les annotations codées de l'enseignant me laissent le soin de verbaliser moi-même la nature de l'erreur et la procédure de remplacement, j'aurai de bonnes chances d'intérioriser plus vite la correction et mon erreur disparaîtra bientôt rapidement.

— *La mise en évidence des réussites et non pas des erreurs seulement.*

Il est important pour l'élève d'identifier ses réussites, si l'on veut qu'il les reproduise. Le choix pertinent des démarches de résolution, d'exemplification ou de calcul, perd tout intérêt s'il est le résultat involontaire de la procédure essais/erreurs. La réussite de la tâche, dans ce cas, ne signifie pas qu'il y ait eu réelle appropriation des apprentissages. Pointer ses réussites, c'est rationaliser une démarche, c'est maîtriser les invariants des tâches, analyser le rapport conditions de réalisation/procédures qui a permis la réussite et mesurer son degré de généralisation.

Des travaux expérimentaux ont d'autre part démontré que le maintien de la correction personnelle d'un exercice à un autre est bien meilleur lorsqu'on signale un nombre limité d'erreurs et un nombre équivalent de réussites.

Comprenons-nous bien : il n'est pas question de mentir à l'élève sous prétexte de « l'encourager ». Personne n'est dupe de ces éloges accompagnés d'un 4 / 20, ni de ces performances médiocres affublées d'un 14. À ce jeu-là, l'enseignant perd sa crédibilité, ce qui est ennuyeux, et l'élève ses repères, ce qui est dangereux. Il s'agit d'étendre le champ de la conscientisation en vue d'une reconduction volontaire des démarches réussies.

Le recours aux annotations critériées permet d'isoler ces réussites sans tricher et de les situer dans l'ensemble complexe dont elles sont des éléments, sans que la mesure de l'acquis ne cache l'ampleur du champ à investir.

— *La gestion progressive des erreurs*

Einstein avouait son incapacité à corriger plus de deux erreurs personnelles à la fois. Soyons réalistes : nous ne sommes pas Einstein, nos élèves non plus. Pour être motivant et efficace, le plan de remédiation accepté par l'élève doit être réalisable. Exiger la disparition de toutes les erreurs d'un devoir à l'autre provoque le découragement quand il y a trop de lacunes à combler, d'apprentissages à renforcer.

Catégoriser les erreurs, les mettre en relation avec des insuffisances dans l'équipement didactique antérieur ou les situer dans l'apprentissage en cours, proposer une **gestion progressive au fil des acquis** installe l'élève dans des situations de réussite et conduit à une amélioration durable des performances.

Inutile donc de signaler tout ce qui ne va pas en même temps : un devoir « bien » corrigé par le professeur est peut-être le moins propice à une réelle gestion des erreurs par l'élève, quand celles-ci sont trop nombreuses.

Mais une telle stratégie passe obligatoirement par un **contrat** entre l'enseignant et l'élève afin de préciser les règles du jeu, les responsabilités de l'un et de l'autre, les délais accordés, le calendrier des contrôles, les tâches de correction etc... Faute de quoi, c'est la dérive vers le laxisme et l'illusion d'un niveau qu'on n'a pas.

— *La mise en place d'exercices ponctuels et différenciés de correction*

L'habitude veut que le professeur reprenne avec toute la classe l'exercice ou le devoir qu'il a d'abord corrigé. C'est l'enseignant qui donne, par le biais des questions/réponses, les résultats attendus et les stratégies pour y parvenir. L'expérience quotidienne du maintien têtus des

erreurs d'un devoir à un autre montre depuis longtemps l'inefficacité de ces corrections collectives. Il ne suffit pas, en effet, d'avoir compris la démarche construite par le professeur pour être capable de la reproduire dans une tâche ultérieure.

Quant aux solutions, elles ne profitent qu'à ceux qui les cherchent et qui savent comment ils les ont trouvées.

Chaque élève sera invité à **identifier lui-même** ses réussites et ses erreurs grâce aux fiches de critères dont il disposera, et à proposer un plan de remédiation ou de renforcement où il engagera sa responsabilité, notamment pour la maîtrise des savoirs et des savoir-faire relevant du programme des classes antérieures.

La **détermination des objectifs de la tâche suivante** sera liée à la réussite de ces phases progressives d'auto-correction. Elle dépendra des contrats passés alors avec l'élève. Il y aura un **effet de ricochet** d'un devoir à un autre. Sur le plan des méthodes pédagogiques, ce dispositif de correction remet en cause l'habitude de donner un travail avant que le précédent n'ait été corrigé, surtout lorsque les deux devoirs successifs font appel aux mêmes acquis en cours d'élaboration. La **régulation** du circuit personnel d'apprentissage et celle du programme pédagogique dépendent de cet emboîtement entre la gestion des erreurs et le choix successif des tâches.

— *L'articulation entre l'évaluation sommative* qui donne à la note une valeur absolue parce qu'elle se construit par référence à l'ensemble des normes mises en jeu dans un exercice donné, *et l'évaluation formatrice* où la notation relative informe sur des objectifs ponctuels, sur des phases d'apprentissage, non sur la totalité des pré-requis. Étant donné le fonctionnement institutionnel et social de la notation, la marge de manœuvre est étroite, si l'on veut éviter des difficultés lors de confrontations avec les autres partenaires de l'évaluation (parents, collègues, administration, employeurs), surtout au moment des prises de décision.

Il devient impossible d'établir le niveau trimestriel en faisant la moyenne de toutes les notes obtenues, comme c'est fréquemment le cas, puisqu'elles n'ont pas le même sens, la même valeur, et qu'elles ne correspondent pas aux mêmes acquis. Il faudra construire des tâches de contrôle qui permettent de faire le bilan le plus exact possible des apprentissages et prévoir des grilles d'analyse suffisamment affinées pour rendre compte de tous les cas individuels.

• **La construction de séquences d'apprentissage sur des objectifs précisés :**

C'est une transformation importante des comportements pédagogiques. Nous en avons maintes fois esquissé les contours dans les pages qui précèdent.

Nous appellerons séquence d'apprentissage le nombre d'heures de cours mis à la disposition des élèves pour qu'ils construisent une ou des connaissances, ce dernier terme étant pris dans son sens le plus large de savoirs et de savoir-faire réunis.

Une séquence d'enseignement est le temps pris par un professeur pour exposer un contenu, en expliquer la logique, « corriger » un devoir avec la classe. Généralement l'heure en est l'unité.

Dans le dispositif que nous proposons, il y aura des **moments d'enseignement**, plus ou moins longs, inclus dans des séquences d'apprentissage.

La construction de ces dernières passe par :
— *la détermination des objectifs poursuivis* qui peuvent être :

• **des objectifs de contenus** : ils portent sur l'acquisition des connaissances qui composent les programmes scolaires ou qui entrent dans des travaux moins traditionnels. Ils relèvent des quatre opérations cognitives proposées dans la définition du terme objectif : savoir, comprendre, appliquer, retenir.

Les connaissances *déclaratives*, en gros les faits précis en histoire, en littérature, etc... le programme, au sens le

plus étroit du terme, peuvent entrer dans les temps d'enseignement.

Les connaissances dites *instrumentales*, à savoir les notions, les concepts, relèvent plus des séquences d'apprentissage, de l'activité de l'élève. Rappelons, à ce sujet, les théories de R. Gagné, à savoir que la maîtrise d'une notion se fait en deux temps :

- un temps d'élaboration, à partir d'exemples concrets qui doivent être nombreux et variés. On construit la notion en allant du particulier au général ;
- un temps de discrimination, où l'on apprend à reconnaître la notion dans des contextes variés et complexes.

Dans l'enseignement traditionnel, il est fréquent de faire l'impasse sur cette phase de discrimination et d'exiger l'utilisation de la connaissance mal construite dans des tâches d'analyse et de synthèse.

- **des objectifs d'acquisition de méthodes et d'outils didactiques** : méthodes et outils d'analyse ou de synthèse, techniques de lecture et de construction de cartes, de graphiques, règles de grammaire ou calculs, etc...

C'est la maîtrise des procédures des tâches qui est ici en jeu. Nous appellerons objectif ponctuel d'apprentissage l'acquisition d'un outil nécessaire au bon fonctionnement d'une procédure.

- **des objectifs du domaine socio-affectif ou du domaine psycho-moteur**, qui contiennent eux aussi des connaissances à acquérir et des techniques à maîtriser.

— *le choix d'une stratégie* :

Nous appelons stratégie l'ensemble des moyens mis en œuvre pour atteindre le but fixé depuis l'organisation matérielle et le choix des supports jusqu'à la détermination des tâches d'apprentissage et des conditions de réalisation. Tout ceci va dépendre des objets soumis à l'apprentissage et des phases de formation vécues par le sujet : cf. « *Pour évaluer une formation* ».

— *La construction des exercices de contrôle et des critères afférents* :

Si l'on ne connaît pas les critères d'évaluation avant de choisir le plan de travail, les régulations de parcours seront difficiles pour l'enseignant comme pour l'élève. Ce sont les critères qui fixent le choix d'une stratégie, pas l'inverse.

D'où la nécessité de fixer les modalités d'évaluation sommative, le test prévu en fin d'apprentissage, dès que l'on a déterminé les catégories d'objectifs, ne serait-ce que pour les affiner, après analyse des conditions matérielles de réalisation : temps disponible, volume de travail requis, équipement, etc...

Les critères prévus synthétisent souvent un grand nombre d'acquisitions. Il vaut mieux le savoir avant de construire le dispositif pédagogique : à la fin, il est trop tard pour opérer les réajustements indispensables.

C'est un objectif de formation que de faire définir par les enseignants tout ce que les tâches habituelles de contrôle mobilisent, connaissances et techniques confondues.

- **La construction d'exercices d'appropriation des critères**

Ce n'est pas simple. Communiquer les critères d'évaluation aux élèves avant l'exécution de la tâche est déjà efficace. Mais ce n'est pas suffisant lorsqu'on vise des objectifs de transfert. En tant que **notion instrumentale**, le critère relève d'une construction active par l'apprenant, le discours du maître ne peut permettre l'économie de cette démarche. L'activité d'appropriation est essentiellement un exercice de verbalisation pour soi et pour les autres des démarches des tâches.

L'analyse en groupe du produit fini attendu est un exercice d'appropriation des critères, mais ce n'est pas le seul possible, il faut en inventer d'autres, comme l'intercommunication de critères dans des binômes com-

posés d'élèves qui n'ont chacun qu'une partie des critères et qui doivent donc se les communiquer mutuellement. C'est en enseignant qu'on apprend, dit-on, car le fait de dire à l'autre ce que l'on sait permet de rationaliser ses connaissances. D'une manière générale l'enseignant devrait laisser à l'élève le soin de décrire les démarches expérimentées avec l'ensemble la classe et de faire le point par rapport aux objectifs annoncés.

L'élaboration progressive des cartes d'études par les élèves est une intense activité d'appropriation. Elle conduit à une représentation correcte non seulement du but, mais aussi des démarches de réalisation et des outils spécifiques. Elle permet une appropriation plus riche de ce que l'on pourrait appeler le « champ » de la tâche, à savoir :

- la forme du produit attendu avec ce qui le caractérise ;
- les moyens à mettre en œuvre, les opérations requises avant la mise en forme finale, la combinaison de ces opérations dans la perspective de la synthèse finale.

C'est tout le travail sur la maîtrise des mécanismes d'anticipation et de planification qui se joue ici. La pédagogie traditionnelle est pauvre en exercices de maîtrise sur ces catégories d'objectifs.

- **L'introduction de temps d'évaluation tout au long de l'apprentissage.**

L'habitude en ce domaine est d'attendre la fin de l'apprentissage pour opérer un contrôle, du moins un contrôle institué souvent traduit par une note. Il est moins courant de faire verbaliser par les élèves le plan qu'ils comptent suivre, l'idée qu'ils se font de ce qu'on leur demande, de la consigne proposée.

Or c'est ici que l'on peut vérifier la maîtrise des diverses procédures et, renvoyer aux critères pour une première auto-régulation. Ce temps pris sur la réalisation elle-même est du temps gagné sur la remédiation et donc sur l'apprentissage, sur la maîtrise des opérations de planification et d'anticipation.

Galpérine disait, à propos de la construction des concepts, que les phases les plus importantes sont les phases de verbalisation. C'est en disant à haute voix aux autres (verbalisation externe pour l'autre), puis à soi-même (verbalisation externe pour soi) ce que l'on a compris que l'on construit les concepts. La phase de verbalisation interne, celle dont on n'a pas de traces, la plus importante dans l'élaboration du concept, cette partie cachée de l'iceberg selon R. Amigues, relèverait plutôt de l'auto-évaluation continue dont on saisit une nouvelle fois l'importance.

Nous ne pouvons concevoir une séquence d'apprentissage sans ces moments institués de verbalisation.

- **L'organisation de l'auto-évaluation.**

Qu'il s'agisse de l'autobilan ou de l'autocontrôle permanent, l'auto-évaluation est une « habileté » à construire. Passer d'une instance évaluative spontanée à un système de pilotage d'expert est le résultat d'un apprentissage.

Deux phases donc dans les modalités pédagogiques : une phase d'appropriation des critères, dont nous avons déjà parlé et une phase d'organisation du fonctionnement de l'auto-évaluation.

La première suppose des arrêts dans la séquence d'apprentissage, chaque fois qu'une notion ou une technique est expérimentée. L'élève est invité à dire quels sont les critères de détermination de la notion, ou quelles opérations composent le savoir-faire étudié. Les critères ainsi définis seront très ponctuels et détaillés. En fin d'apprentissage, ils seront traduits sous forme de dénominateurs communs.

La deuxième concerne les activités d'auto-évaluation proprement dites, le choix du moment où elle sera exigée, la forme qu'on lui donnera et qui ne sera en aucun cas une distribution de plus ou de moins sur une liste de critères, selon qu'on pense les avoir ou non respectés. L'intérêt de l'auto-évaluation est dans le passage obligé par la ver-

balisation ou l'écriture personnelle qui oblige à une reformulation du critère, et à une comparaison réelle avec le travail effectué.

Si nous nous référons à Galpérine, l'efficacité de l'auto-évaluation dans les apprentissages tient à cette verbalisation interne qu'elle impose. La réduire à un cochage sous forme de croix et de traits qui évite la verbalisation, la reformulation des critères, c'est lui ôter le principal de son rôle dans la construction et l'organisation des connaissances. Mais c'est, hélas, le plus souvent ce qui est fait dans la pratique empirique de l'évaluation formative qui sévit un peu partout aujourd'hui.

Face à l'importance des transformations à opérer, on comprend que la mise en place d'un dispositif d'évaluation formatrice ne puisse se faire sans une **solide formation des enseignants**. Il nous a fallu trois mois de travail avec l'Université de Provence pour parvenir, dans ces conditions exceptionnelles de formation que représente la recherche, à créer l'évaluation formatrice. Trois ans pour rationaliser les contenus et les modes opératoires de cette discipline et pour expérimenter quelques techniques. Nous avons souvent dit, tout au long de ce dossier, que beaucoup d'entre elles restaient encore à trouver. Si les enseignants qui tenteront de mettre au point ce même dispositif ne peuvent bénéficier d'un encadrement scientifique constant, nous ne donnons pas cher du succès de leur entreprise. Les tâtonnements, les erreurs sur les concepts dont témoignent diverses publications internes abondent dans notre sens.

Réciproquement, ces exigences en matière de formation des enseignants trouveront leur écho dans le **recrutement des formateurs**. Il ne suffit pas d'avoir lu quelques livres, dont peut-être ce dossier ; ni d'avoir construit quelques grilles pour devenir formateur en évaluation. Nous remercions ici Pierre Julien et Guy Derbez, les deux responsables successifs de la M.A.F.P.E.N. d'Aix-Marseille, de nous avoir fait confiance pour la formation des formateurs locaux, de ne pas avoir trouvé excessives les conditions de leur recrutement, à savoir :

— une solide formation théorique, grâce au concours de l'équipe de J.-J. Bonniol (Sciences de l'Éducation, Aix-Marseille) ;

— une mise en pratique dans les classes des apports théoriques acquis à l'université comme auprès des formateurs déjà en place ;

— une aide et un contrôle permanent dans cette opérationnalisation grâce aux responsables du groupe évaluation ;

— un accompagnement des formateurs dans les stages en cours pour formaliser les problèmes de la formation à et par l'évaluation formatrice.

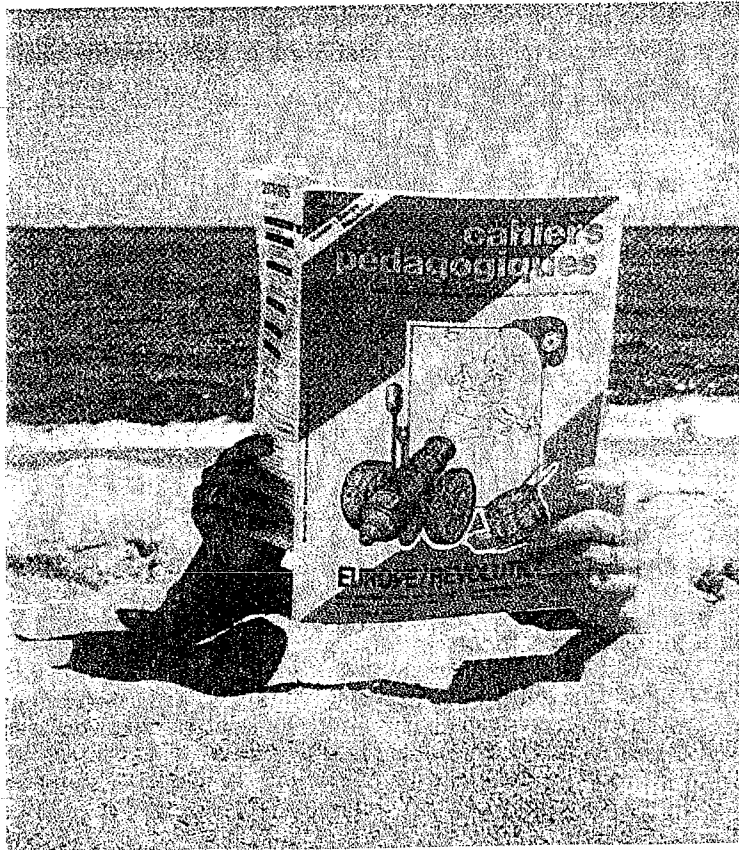
Si un réseau de formateurs en évaluation doit un jour se mettre en place, ce ne peut être que sur les hypothèses de cette double maîtrise théorique et pratique des contenus et des modes opératoires de l'évaluation sous toutes ses formes.

Conclusion

Plus qu'une simple démarche de contrôle, l'évaluation formatrice est en fait un système pédagogique. Son efficacité tient plus au mode de questionnement qu'elle induit qu'aux outils qui lui sont propres. L'application mécanique de ces derniers conduit en germe tous les risques d'enfermement dans des comportements stéréotypés et détruit l'aspect instrumental de cette discipline.

Interroger sur les modèles (modèles de fonctionnement pédagogique, idéologiques, didactiques), sur la pertinence des actions, des discours pédagogiques, des objectifs et des dispositifs d'évaluation de ces modèles, c'est l'enjeu principal qui fera de chaque enseignant un professionnel de l'apprentissage et qui résoudra mieux sans doute les problèmes d'échec où nous nous engageons.

Quant à ce dossier, il n'avait pas la prétention de vous procurer des recettes, pour une formation « clés en main ». Son ambition était plus grande, puisqu'il s'agissait de mettre à votre disposition les outils nécessaires à la construction de vos bases d'orientation rationnelles pour vos activités de formateurs...



Changer tout et toujours déstabilise.

Ne jamais rien changer entraîne
la sclérose.

80% au niveau du bac, c'est un bien.
Les 20% qui restent, c'est un problème.

Avec le C.R.A.P.
et dans les Cahiers Pédagogiques,
participez à la réflexion sur
toutes ces questions,
et sur les autres ;
sans totems, ni tabous.

Meilleurs vœux pour 1990