

## Evaluer n'est pas mesurer

Michel Vial

L'évaluation formatrice est un ensemble de pratiques pédagogiques qui assigne comme objectif à l'élève la rationalisation (verbalisation - expérimentation - hiérarchisation) des repères qui lui sont nécessaires pour évaluer. L'objet de l'évaluation est bien évidemment le produit que la tâche désigne, mais surtout la démarche choisie par l'élève pour résoudre le problème que la tâche lui pose : qu'il sache ce qu'il fait, pendant qu'il le fait, pour pouvoir réajuster sa stratégie, et donc adapter son produit à la norme que la classe a préalablement établie. C'est dire qu'il s'agit d'une évaluation dynamique, qui est dans l'apprentissage, dans la formation, au contraire de ce que l'on entend souvent par évaluation formative lorsqu'on désigne par là le fait que l'enseignant communique ses critères avant de faire faire la tâche. Cette conduite, louable certes, reste néanmoins excentrée par rapport à l'élève et ne peut prétendre à l'appropriation fonctionnelle (1) des critères par l'élève.

Il ne s'agit pas non plus, encore moins, de ces évaluations-bilans, vérifications transversales, mesures relevées au cours de l'apprentissage, contrôles intermédiaires continuels (et non pas continus (2)) en vue de diagnostics pour des remèdes décidés par l'enseignant : ce qui est pour l'heure, la définition la plus fréquente de l'évaluation formative.

En évaluation formatrice, et le changement de suffixe est dès lors pleinement légitime, on organise dès le début de l'apprentissage(3) un ensemble révisable, temporaire, et différencié de critères d'évaluation de la tâche : c'est la fiche critériée de la tâche qu'il est convenu d'appeler Carte d'étude (pour cette classe, voire même pour cet élève)(4).

### La nature des critères d'évaluation :

Dans une logique analytique qui doit permettre à l'élève de se décentrer pour construire son système de représentations des buts et des moyens pour y parvenir (c'est-à-dire des procédures), ensemble appelé Bases d'orientations de l'élève(5) qui lui facilitera l'exécution de la tâche, on distingue :

1. Les critères portant sur la réalisation, répondant à la question : "Que dois-je faire pour fabriquer ce produit ? Quelles actions mentales, quelles opérations dois-je faire subir aux outils, aux savoirs et aux notions dont je dispose ?"

2. Les critères portant sur la réussite, répondant à la question : "Comment saura-t-on que l'opération a été bien faite, en ne voyant que le produit ? Comment saura-t-on que le produit est bon ?"(6)

### **Leur rôle dans la tâche :**

Selon leur rôle dans la tâche, ces critères sur la réalisation et sur la réussite se distribuent en :

1. Critères de synthèse : réservés aux tâches mettant en jeu la procédure générale de combinaison de données (comme le résumé, l'exposé, la dissertation...).

2. Critères d'analyse : pour les tâches demandant la mise en oeuvre de la procédure générale de tri. Que ce soit la discrimination de la situation de communication (faire un résumé pour qui, pour quoi ?) ou l'analyse d'un support à une tâche de synthèse (le texte à résumer). Que ce support soit textuel, iconique ou intertextuel.

3. Critères de planification permettant de passer de ce que l'analyse donne, au produit attendu : prévisions orientées par le but de l'activité (le titre de la tâche), choix de réalisation. Ces critères exercent la procédure générale d'anticipation.

4. Critères sur les conditions de réalisation externes à la logique de la tâche mais impliquées dans la tâche pour une classe donnée et venant :

- du secteur d'activité (lire, dire, parler...) chaque secteur implique des normes (écrire = lisibilité),

- d'imposition dues aux configurations matérielles de la classe (utilisation ou non de fichiers en libre accès...),

- d'impositions dues à des prises de position didactiques de l'enseignant (changer ou non de support à chaque devoir sur la même tâche, présentation des devoirs...).

### **Leur fonction :**

L'ensemble de ces repères sur l'action (car il ne s'agit pas de verbaliser tout ce qu'une tâche engage, mais seulement ce dont l'élève a besoin - et lui seul peut le dire<sup>(7)</sup>), a pour fonction prioritaire de permettre l'exercice de l'auto-évaluation continue à deux niveaux :

1. A l'intérieur d'un devoir : l'élève est invité à communiquer des traces de sa démarche de production (dans quel ordre utilise-t-il ces critères ?) ; il sera éventuellement conduit à donner une auto-évaluation-bilan en fin de devoir.

2. D'un devoir à l'autre : après repérage par l'enseignant de ses erreurs, l'élève les analyse et planifie une autre stratégie qu'il pose comme hypothèse de travail que le devoir suivant testera. En fin de séquence, avant le contrôle sommatif, un auto-bilan peut être demandé.

L'on réduit trop souvent l'auto-évaluation à ces auto-bilans terminaux qui obéissent à la logique des mesures, laquelle fonde le résultat, le fixe. Or, justement parce que l'évaluation formatrice se veut une évaluation dynamique, en prise avec l'évaluation du vivant ; multiplier ces

auto-bilans statiques risque de produire une image négative de soi et d'aller à l'encontre du dispositif(8)! C'est pourquoi le détour par l'attitude expérimentale(9) (erreur, hypothèse, traitement, essai, analyse de l'effet), ne serait-ce que parce qu'elle permet de dissocier le produit du producteur, est davantage "formatif".

L'effet attendu d'une telle auto-évaluation continue des stratégies, qui exerce la procédure générale de hiérarchie de tris, est une meilleure gestion des auto-régulations. L'élève doit être amené à conscientiser le rapport qu'il instaure dans sa pratique de réalisation des tâches, entre le nombre de réajustements qu'il veut bien se donner la peine de faire et le nombre d'erreurs que son produit comporte. Qu'il prenne le temps d'auto-contrôler, de revenir sur ce qu'il vient de faire, de refaire une partie du travail parce qu'il a vu que "ça n'allait pas avec le reste" permet de lutter contre l'habitude du premier et unique et médiocre jet, de cette spontanéité "d'artiste" que trop d'élèves perpétuent, y compris dans l'échec qu'ils transforment en fatalité. Les critères d'évaluation organisés à partir de l'analyse des produits attendus permettent de prendre du recul pour vérifier la présence de ..., la pertinence à ..., la cohérence de .. pendant la réalisation du produit. C'est transformer les outils d'évaluation-sanction habituels en outils pour faire et notamment pour faire disparaître l'erreur : s'auto-corriger.

Au travers de l'auto-évaluation pour l'auto-correction, la fonction des critères d'évaluation est de favoriser l'appropriation :

- des outils et des opérations que le critère de réalisation désigne,
- des savoirs que ces outils agrègent et obligent à utiliser.

Le critère est en soi un outil pour construire des connaissances procédurales, instrumentales, sans lesquelles le fonctionnement cognitif n'est pas performant. Le critère n'est pas un simple outil de mesure (bien qu'il puisse aussi servir à noter), il faut redonner leur sens plein aux mots "instruments d'évaluation"(10). C'est pourquoi le dispositif d'évaluation privilégie le transfert, signe de la "plasticité" de l'individu sans laquelle, on en conviendra, il n'est pas d'autonomie.

(1) Qui "porte sur des règles de fonctionnement que l'on fait siennes par le jeu des schèmes assimilateurs qui restructurent et remodèlent ce qui est donné de l'extérieur". Genthon M. : Evaluation formative et formation des élèves, effets de transfert des processus mis en oeuvre, thèse pour le doctorat de troisième cycle, Aix-en-Provence, 1983.

(2) Le contrôle continu est comme un escalier : le dernier test comportant la totalité des apprentissages antérieurs, et exclut le calcul de notes par la moyenne. Cf. "Jean-Jacques BONNIOL, 1981, Thèse d'Etat, Bordeaux".

(3) Nunziati G., "Evaluation formative et réussite des élèves", Collège, 1984, n°2, Mission académique, Aix-en-Provence.

(4) Vial M.P., Un dispositif en évaluation formatrice formatrice, C.R.D.P., Marseille, 1987. - "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", Pratiques, n° 53, mars 1987.

(5) Galpérine P., "Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts" ; Recherches psychologiques en U.R.S.S., 1966, Ed. du Progrès, Moscou, et Amigues R., Contribution à l'étude

des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation de production scolaire, thèse pour le Doctorat de troisième cycle, 1982, Aix-en-Provence.

(6) Voir les mises en formes linguistiques de ces deux sortes de critères dans *Pratiques*, op. cit. en 4.

(7) Vermersch P., Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement, *Bulletin de psychologie*, 1979, n° 343.

(8) Pocztar J., La définition des objectifs pédagogiques, E.S.F., 1982, Paris.

(9) Barbier J.M., L'évaluation en formation, 1985, P.U.F., Paris.

(10) Dans le sens que donne Feuerstein R. : Instrumental Enrichment (Baltimore University Park Presse, 1980) d'outil pour le développement de l'intelligence.

(extrait publié dans *les modèles de l'évaluation*, De Boeck, 1997)