

L'évaluation comme approche du singulier

Philippe Péaud

Professeur-formateur

Chargé de mission à l'I.U.F.M. de Poitou-Charentes
pour la formation des formateurs

« Être soi et s'estimer comme tel, est un projet, à bien le considérer, d'une étonnante audace, dès que l'exigence d'exister n'est plus confondue avec la seule complaisance du « bien aise ». Or ce projet ne peut pas ne pas trouver une sorte de passage obligé dans la tranquille exorbitance d'un pari : le projet d'être soi passe par la conscience d'être quelqu'un. Ainsi va l'estimation, ainsi va l'évaluation : en quête de l'estime. »

Daniel Hameline.

L'évaluation³² est un peu comme la psychologie, elle a deux faces : une face qui relève de l'observable - des traces, des productions réalisées par les élèves - ; une face qui relève de l'inobservable mais qui, non seulement se manifeste dans ces traces et ces productions, mais encore en sont à l'origine : les processus cognitifs. Ces deux faces, telles celles de Janus, sont inséparables. Du fait que, dans le système scolaire, l'évaluation a partie liée avec la formation, l'évaluateur est amené à s'intéresser à la cause des erreurs commises par les élèves, et donc à ce qui se passe pour eux dans leur rapport à l'apprentissage et à eux-mêmes. Cette tendance s'est renforcée depuis les années 1970 avec le développement de la logique formative de l'évaluation, c'est-à-dire d'une évaluation conçue comme un *feedback* renforçant le processus d'apprentissage grâce aux informations qu'elles renvoient à l'enseignant et à l'élève.

L'approche proposée par la psychophénoménologie, dans la mesure où elle porte sur ce qui apparaît au sujet, sur son point de vue par rapport à sa propre expérience, offre des perspectives nouvelles pour construire un rapport à l'évaluation, à l'erreur et, plus largement, à la régulation de l'action qui tiennent mieux compte des singularités des élèves. Mais, avant d'aller plus avant, il me faut évoquer en quoi je suis personnellement concerné par les enjeux liés à cette articulation entre la psychophénoménologie et l'évaluation. En effet, je suis entré en formation grâce à un stage de trois ans sur l'évaluation formatrice, qui a bouleversé non seulement mes pratiques d'évaluation mais également mes pratiques d'enseignant, à travers mon rapport à l'erreur. J'ai découvert que la priorité de l'évaluation pouvait être « *l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants* », « *la maîtrise par l'apprenant des opérations*

d'anticipation et de planification (...), c'est-à-dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend » [Nunziati, 1990, p. 51]. La priorité est donc de travailler la métacognition, notamment à partir des critères. Mais son efficacité peut être limitée par la faiblesse des capacités de verbalisation du sujet sur ses propres démarches, ce qui est susceptible de freiner la régulation. Par ailleurs, cela suppose un passage obligé par l'individualisation, car la régulation, qui commande l'apprentissage, est propre à chaque individu.

Du coup, quand, au sein de l'équipe de formateurs à laquelle j'appartenais, il a été question que quelques-uns parmi nous suivent une formation de deux ans sur l'entretien d'explicitation, j'ai décidé d'y participer. L'explicitation, compte tenu de la présentation qui m'en avait été faite, m'apparaissait comme complémentaire de l'évaluation formatrice : aide à la verbalisation, mais aussi moyen pour prendre conscience de ses démarches et donc de se prendre en charge. A partir de ce moment, je me suis engagé sur une voie qui m'a amené à faire de l'accueil des cheminements d'une pensée singulière un des piliers de mon action pédagogique. J'ai découvert qu'il pouvait y avoir un grand fossé entre l'approche rationnelle et conceptuelle de l'enseignant et la « *théorie du monde dans la tête* » de l'élève (F. Smith).

Et de l'explicitation à la psychophénoménologie, il n'y a qu'un pas... que je me suis empressé de faire, d'autant plus que son projet théorique me semblait rencontrer celui de l'équipe de l'Université d'Aix-en-Provence, dirigée par J.-J. Bonniol et M. Vial autour de ce qu'ils appellent l'évaluation-régulations³³. Leur démarche, portée par le souci de s'intéresser aux missions éducatives de l'évaluation, a abouti à considérer que la régulation des processus est le fondement de l'évaluation pour l'enseignant, s'il veut être cohérent avec l'essence de sa profession : aider à apprendre. Celui qui apprend n'est plus un objet (à transformer pour le rendre conforme à une norme extérieure) mais un acteur (qui travaille à partir de ce qu'il est et de ce qu'il veut être). L'enseignant est là pour aider l'autre à se réguler. Il reconnaît la puissance personnelle de l'individu à se dépasser, à mobiliser ses potentiels, à se transformer. C'est bien chercher à accueillir une réalité propre à un individu pour lequel l'enseignant ne peut pas avoir de certitudes préalables quant à la façon dont il met en œuvre ses processus d'apprentissage.

Ce que je me propose de faire ici c'est de dévelop-

³² Cet article reprend et développe les quelques lignes sur le sujet, qui figure dans : Husserl, psychophénoménologie et formation. *Expliciter*, décembre 2004, n°57, p. 32-33

³³ L'expression prend un S pour marquer qu'on parle ici de plusieurs types de régulations

per cette analyse, d'abord, en regardant l'acte d'évaluation avec les lunettes du psychophénoménologue, avant d'envisager comment les pratiques et la formation peuvent se fonder sur une telle approche.

Pour un autre regard sur les actes d'évaluation

C'est Linda Allal, dans un ouvrage devenu un classique et une référence obligée des travaux sur l'évaluation [Allal, Cardinet, Perrenoud, 1979], qui a joué un rôle moteur dans l'évolution de l'évaluation formative. Elle a été conçue au départ par son initiateur (Scriven) dans le cadre de la formation d'adultes, comme un prélèvement d'informations qui permet au formateur de prendre les décisions qui s'imposent pour atteindre un objectif prédéfini. L. Allal en a fait un élément déterminant d'un enseignement différencié, les informations recueillies permettant à l'enseignant de recueillir des informations sur la démarche de l'élève, sur ses erreurs, sur son style d'apprentissage, pour permettre ensuite un guidage individualisé vers les objectifs fixés. L'évaluation formatrice, développée par G. Nunziati, ne fera que pousser cette logique formative un peu plus loin par la dévolution à l'élève des outils d'évaluation formative de l'enseignant.

Le passage de l'évaluation formative à l'évaluation formatrice provoque l'abandon de la primauté donnée à l'évaluateur au profit de l'évalué. L'intention affichée, c'est donner de l'importance à la régulation faite par celui-là même qui apprend, l'évaluateur mettant en place les conditions pour que cette auto-régulation soit efficace. Mettre en avant la logique formative, c'est s'intéresser plus aux processus qu'aux procédures et aux résultats. Et le seul mouvement qui met en route l'auto-régulation des processus, c'est l'accommodation qui implique l'être tout entier, l'individu dans toute sa singularité avec ses composantes socio-affectives (image de soi, ego, autonomie, rapports aux autres). Ce travail de régulation, l'autre ne peut le faire qu'à partir de ce qu'il est. L'évaluation doit alors aider l'élève à mobiliser ses potentiels et elle doit aussi s'ouvrir à l'imprévu car l'enseignant, face à la diversité de ses élèves, ne peut anticiper tous les chemins possibles.

Or, dans le cadre de l'évaluation formatrice, la régulation est d'abord procédurale, caractérisée par la primauté donnée aux procédures de réalisation des tâches. Les fiches d'évaluation mettent en relation critères de réussite et critères de procédure et le travail d'auto-évaluation de l'élève se réduit souvent à un auto-contrôle : même si les critères de procédure sont régulables, ce n'est pas le cas des critères de réussite à l'aune desquels l'élève mesure l'écart entre les résultats qu'il a obtenus et ceux qui sont à obtenir. Le référentiel reste à découvrir et non à construire. Il s'agit surtout, pour l'élève, de

gérer ses stratégies pour réussir les grandes tâches scolaires, notamment les épreuves de l'examen. L'évaluation formatrice reste un travail de mise en conformité ; elle reste une entreprise de normalisation, au mieux de bachotage intelligent. A moins d'aller encore plus loin dans la logique formative. Permettre à l'élève de mettre en œuvre la régulation, c'est lui donner le temps et les moyens de composer avec son environnement, de travailler sur son rapport au monde, sur ce qui fait sens pour lui [Boniol, 1990]. Il s'agit bien là de développer une approche psychophénoménologique, avec l'espoir d'une meilleure prise en compte du singulier dans la formation.

A cet égard, J. Ardoine et G. Berger avait apporté en 1986 un réponse intéressante dans un article de la revue *Pour*. Deux « logiques » existent en évaluation : l'évaluation estimative, orientée vers du quantitatif, et l'évaluation appréciative, qui privilégie le qualitatif. Dans le premier cas, l'intention est de mesurer, de dire le « poids » de l'être, de dire l'être tel qu'il est par une appréciation « objective ». Dans le deuxième cas, l'intention n'est pas d'en déterminer le « poids » mais la valeur ; il s'agit, pour eux, de l'évaluation au sens strict. Dans ce deuxième cas, l'intention essentielle de l'évaluation est de comprendre, il s'agit alors d'un travail sans fin propre à permettre de saisir la personne dans son irréductible singularité, à comprendre l'autre avec « *ses ruses, ses stratégies, son intelligence* ». Il s'agit de comprendre la réalité dans toute son opacité, sa complexité, ses équivoques. Il y a sans cesse de l'inattendu, tout est en évolution permanente, le travail d'évaluation est sans cesse remis en cause, sans cesse à reprendre. Il ne s'agit pas d'établir la vérité de l'autre, mais de se donner les moyens de la saisir, de la comprendre, de la faire advenir.

Dans le quotidien des pratiques, nous sommes encore assez loin de cette logique de l'évaluation appréciative. Le fait que l'institution exige de l'enseignant qu'il évalue le travail de ses élèves, et qu'il lui en communique les résultats, induit un type de pratique déterminé, fortement marqué par le contrôle. C'était le constat de l'Inspection générale en 1992 : « *Pour déterminer le niveau réel de chacun des élèves, on use d'une évaluation traditionnelle, de type sommatif, rarement formatif, portant plus sur les savoirs que sur les savoir-faire (...). Mais l'évaluation réellement observée fut rarement de type formatif, très rarement fondée sur des grilles critériées. Sur l'ensemble de cette question, les professeurs expriment leur malaise, partagés qu'ils sont entre la nécessité de ce que certains appellent « l'évaluation administrative » voulue par la contrainte sociale (administration, parents, enfants même) et une évaluation pédagogique, condition des progrès individuels des élèves, dont ils sentent la nécessité, mais qu'ils ne savent pas ou n'osent*

pas mettre en œuvre.»³⁴ Pourtant, dès 1985, les programmes avaient rendu complémentaires l'évaluation sommative et l'évaluation formative. En 2003-2004, une étude menée par la Direction de l'évaluation et de la prospective témoigne du fait que l'évaluation des élèves reste essentiellement envisagée dans une perspective sommative malgré quelques évolutions perceptibles : un quart des enseignants utilisent des grilles critériées ; plus de la moitié des enseignants impliquent les élèves dans la correction et le repérage des erreurs, etc.³⁵ A bien y regarder, ces évolutions dénotent une conception de l'évaluation formative très marquée par l'enseignement programmé : prise en compte des résultats des évaluations pour individualiser les apprentissages, proposition de remédiation, réorganisation des contenus enseignés, etc. Le parcours est déterminé par la nature de la réponse fournie. Il est possible d'y discerner à la fois l'influence d'une conception managériale, apparue à la fin des années 1960 avec le développement de la pensée systémique et la trace plus ancienne de la notion d'objectif pédagogique et de l'Organisation Scientifique du Travail, nées aux Etats-Unis au début du XXe siècle.

L'expression de la valeur se fait de manière rationnelle par rapport à un référent, un modèle ; et l'évaluation critériée en est l'exemple-type. Que ce soit une évaluation-contrôle ou une évaluation formative / formatrice ne change rien : l'évaluation, dans ce cas, implique la construction d'un modèle préalable (la bonne réponse dans l'évaluation-contrôle, le bon fonctionnement cognitif dans l'évaluation formative / formatrice) ; l'individu n'existe pas en tant que tel, il n'existe qu'à la lumière d'un « devoir-être » (Hadji).

Ces pratiques sont tout à fait cohérentes avec un fonctionnement institutionnel marqué par l'importance de plus en plus grande de la gestion des parcours scolaires au fur et à mesure de la massification de l'enseignement. La multiplication des moments d'évaluation fournit les données nécessaires pour intervenir sur l'itinéraire des élèves en fonction des différences constatées, grâce au redoublement et à l'orientation [Barbier, 1985, p. 36-49]. L'évaluation implique alors la prise en compte de données relatives à des objectifs exprimés en termes de capacités, de compétences, de dispositions ; ces données sont utilisées pour contrôler l'accès aux différentes positions scolaires que peut occuper un individu, ce qui donne à l'évaluateur un pouvoir dont l'exercice est unilatéral : à aucun moment, l'évalué ne dispose d'un semblable pouvoir sur l'évaluateur. La reconnaissance de l'identité de l'évalué dépend en grande partie de sa position

scolaire. Il va devoir se conformer à la représentation que l'évaluateur se fait des comportements à posséder pour pouvoir y accéder. Ses actes vont engager son identité, mais c'est la représentation de l'évaluateur qui l'emporte sur la vérité singulière de l'individu. L'évaluateur peut ainsi imposer ses modèles de comportement à l'évalué. La relation de pouvoir devient tellement prégnante qu'elle n'est même pas remise en cause par des pratiques d'auto-évaluation : la réponse de l'élève est, qui prend le plus souvent la forme d'un auto-contrôle, est la plupart du temps validée par le contrôle *a posteriori* de l'enseignant. L'évaluation est également un moyen pour obtenir des formes des parcours conformes à ce qui est attendu par les évaluateurs. L'évaluation sert alors à faire en sorte que les normes et les systèmes de valeurs soient intériorisés.

Cela se retrouve dans les postures, les gestes qu'adopte l'enseignant en classe lorsqu'il a à s'exprimer sur la valeur d'une production scolaire, que ce soit dans le cadre d'un dispositif d'évaluation (la correction), d'aide (remédiation) ou de travail en classe (apprentissage) [Jorro, 2000, p. 35-38]. En effet, dans le cadre du contrôle, l'évaluateur ne s'intéresse qu'aux résultats, développant une parole impersonnelle qui catégorise l'élève plus que sa production (« c'est moyen », « c'est bon », ...) voire qui le numérise (« Un tel, 10, ... ») ; de plus, l'élève est jugé devant le tribunal du savoir ; c'est ainsi que l'erreur est souvent considéré comme une faute. Le travail scolaire est imprégné de morale ; il est question de Bien et de Mal. Ce qui devient important, ce sont des objectifs de soumission à la norme ; la réponse de l'élève est jugée à l'aune du comportement attendu : la bonne réponse du mauvais élève est souvent considéré, au mieux, comme le résultat d'un heureux accident, au pire, comme celui d'une tricherie ; la mauvaise réponse du bon élève est souvent considéré, au mieux, comme le résultat d'un accident de parcours, au pire, comme celui d'un moment d'égarement. Dans le cas de l'évaluation formative et/ou formatrice, si l'enseignant n'y prend pas garde, sa prétention de tout savoir peut le propulser dans la même posture que celle du contrôleur. Certes, il travaille à aider les élèves à améliorer leurs résultats, il encourage les efforts. Mais, à force de suivre la progression de l'élève, il peut avoir la prétention de voir à la place de l'élève quels cheminements, quelles trajectoires il peut suivre. Il est alors prisonnier de son point de vue. Autrement dit, chaque fois que l'élève va s'écarter du chemin prévu, l'enseignant va assimiler cela à un faux pas scolaire et procéder à sa régularisation. Cette posture, comme dans l'évaluation contrôle, confirme l'autorité de l'enseignant et la suprématie des objectifs d'enseignement sur les processus d'apprentissage des élèves ; il s'agit de ré-affirmer des certitudes, d'être le garant de l'ordre établi.

Pourtant, l'évaluation contribue de manière déter-

³⁴ *Les pratiques pédagogiques en classe de Sixième. Rapport.* Paris : La Documentation française, 1992.

³⁵ Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège. *Les Dossiers*, janvier 2005, n° 160, janvier 2005.

minante à la construction du rapport à soi et au monde. L'élève ne se contente pas de prendre connaissance des résultats, il les intègre dans cette reconnaissance de soi. Et celle-ci n'existe pas sans la reconnaissance de l'autre. C'est bien pourquoi la demande d'évaluation est si importante de la part des élèves. Mais, ce rapport à soi va se construire, non sur le mode de l'« être », mais sur celui de l'« avoir ». Pour exister, l'évalué doit se faire remarquer de l'évaluateur et donc manifester de manière apparente quelque chose qui fera que l'évaluateur y portera son attention. Ce « quelque chose », pour être remarqué de l'évaluateur, doit être en lien avec ses attentes, sinon il ne sera pas pris en compte.

L'évaluateur a à se questionner sur sa vision de l'apprenant. Vise-t-il l'altérité de l'élève, sa capacité à devenir quelqu'un de singulier, ou façonne-t-il un élève aux comportements attendus ? Le choix est loin d'être innocent et implique fortement l'évaluateur par ce qu'il révèle de son idéologie. Les choix s'inscrivent dans un modèle de pensée, un ensemble de principes, d'axiomes, de postulats qui se retrouvent à la fois dans les discours et dans les pratiques. C'est bien pourquoi les pratiques d'évaluation sont déterminées par des philosophies sous-tendant des projets, par des prises de position de l'évaluateur sur son rapport à autrui plus que par des fonctions (diagnostique, formative, sommative), qui ne sont que des marqueurs temporels et qui ne disent rien des logiques à l'œuvre [Hadji, 1992, p. 56-78].

L'enjeu est d'importance par rapport à la prise en compte du singulier. L'évaluation ne peut se passer ni de la logique du contrôle, ni de la logique formative. La première est une contrainte institutionnelle, la seconde est un impératif pour que les pratiques de l'enseignant soient conformes à l'essence de sa profession : aider à la régulation des apprentissages pour chaque individu. Le seul choix possible, c'est donner la priorité à la « greffe » de la logique formative sur la logique du contrôle [Bonniol, 1988].

C'est le seul choix possible quand on exerce un tel métier (enseignant) dans une telle institution (l'Ecole) au sein d'une société démocratique. Le choix est philosophique et revient à se poser de nouveau la question de l'accueil de la singularité, du sujet. Mais, cette fois, dans le cadre du système-formation, un système piloté par l'évaluation, compte tenu de l'enchevêtrement des problématiques de l'évaluation et de l'apprentissage, d'une part, et du rôle de maintenance que tient l'évaluation dans le système éducatif, d'autre part [Vial, 1994]. La finalité de l'Ecole, c'est d'assurer en quelque sorte la succession des générations, de préparer les enfants à prendre leur place dans la communauté des hommes et des citoyens. Instituer des sujets. Aider l'autre à se construire comme sujet. Cela suppose que l'autre me laisse une place pour exister, c'est-à-dire pour être, pour agir ; la

singularité advient en acte et ne trouve jamais sa définition achevée dans l'inventaire de « ce que » je suis³⁶. Cela suppose aussi que l'autre me reconnaisse en s'adressant à moi sans écraser ma singularité sous des catégories préalables [Vermersch, 1999, p. 6-7] ; d'où l'importance de l'écoute et du refus de me façonner à son image ou selon ses idées, ses rêves. Et c'est là toute la difficulté de l'évaluation. Le plus souvent, l'évaluateur pose l'existence de l'autre, mais un autre à son image ; en passant de la pédagogie par les objectifs à l'évaluation formatrice, l'évaluation « *est de moins en moins dans le monde du Même, mais elle y reste : le contrôleur veut apprendre au contrôlé à contrôler avec lui puis à se contrôler seul. Qu'on parle à ce propos d'apprentissage à la métacognition ou d'évaluation métacognitive ne change rien à la cécité sur le projet pendant ce temps poursuivi* » [Bonniol, Vial, 1997, p.340-341].

Vers le développement d'autres pratiques

Mieux prendre en compte la singularité dans l'évaluation, c'est, d'abord, fonder son action sur une nécessité éthique. Dans la mesure où, à l'Ecole, il s'agit pour chacun de « faire œuvre de soi-même » (Pestalozzi), l'élève a droit à la considération, au respect lié au fait qu'il est quelqu'un [Hameline, 1987]. C'est, ensuite, donner le temps et la possibilité à la réalité individuelle d'exister dans sa manière singulière d'être dans le monde [Vermersch, 1999]. L'évaluateur-enseignant doit, alors, savoir rester à sa place, « *celle d'un auxiliaire au bon déroulement d'un processus. C'est pourquoi il a peut-être davantage besoin de vertus que de compétences :*

* *sobriété, pour se protéger de la griserie du pouvoir et de celle des mots ;*

* *humilité, et respect des autres ;*

* *modestie, pour se garder de toutes les prétentions : de savoir, de comprendre, de modeler à sa guise.* » [Hadji, 1992, p.184]

Des pratiques d'évaluation, fondées sur la prise en compte du singulier, pourraient alors s'inscrire dans la démarche suivante : « *d'abord porter attention au désordre, à l'imprévu, revaloriser avant de vouloir faire changer, respecter la praxis des autres et leur puissance d'auto-organisation, d'auto-évaluation, d'auto-régulation* ». [Bonniol, Vial, 1997, p. 355].

L'attention à tout ce qui touche au singulier va conduire l'évaluateur à mettre au cœur de sa pratique une visée authentiquement formative. Il est soucieux de mettre en place les conditions pour que les boucles de régulation fonctionnent plutôt que de faire atteindre des résultats. Lorsqu'il communique avec les élèves autour de leur production, il adopte une posture qui incite les élèves à verbaliser leurs

³⁶ H. Arendt. *Condition de l'homme moderne*. Paris : Agora, 1988.

actions de façon précise ; il aide ainsi chaque élève à exprimer sa singularité. Ce qui est premier dans son attitude, c'est l'écoute pour permettre à l'élève de développer sa pensée. Du coup, il ne cherche pas systématiquement à repérer, dans la description que fait l'élève de son action, des erreurs, c'est-à-dire des écarts par rapport à une norme établie à l'avance du seul point de vue de l'enseignant [Jorro, p. 38-41].

Autrement dit, l'erreur n'est ni considérée comme une faute à expier (comme dans l'évaluation contrôle), ni comme un écart à rectifier (comme dans l'évaluation formative / formatrice) mais comme une invention qui manifeste les chemine-ments de son auteur [Astolfi, 1997, p. 22-28]. La perspective n'est plus la même : la production de l'élève n'est plus regardée uniquement du point de vue de l'enseignant. L'erreur est accueillie par l'enseignant comme une invention, comme un effort des élèves pour adapter leurs savoirs à une situation nouvelle, comme une prise de risque, comme un signe de progrès. Il n'y a plus de traitement généraliste de l'erreur et, donc, de recours à des typologies qui ne tiennent pas compte des conditions singulières de la production des erreurs. Cette conception de l'erreur permet à l'enseignant de voir la logique de l'apprenant à l'œuvre. Pour l'élève, elle ouvre un champ d'activités possibles, un champ d'investigation.. Il s'agit de privilégier dans un premier temps l'institution du sujet, de laisser du temps au travail de recombinaison des éléments nouveaux, avant de consolider, de réajuster le savoir par rapport à un ensemble de normes. C'est le moyen d'accueillir l'inédit, le singulier. Sinon, l'enseignant va favoriser la docilité scolaire en exigeant d'abord la conformité.

Voyons d'un peu plus près comment cela peut se passer lors de l'évaluation d'un contrôle à l'issue d'une séquence et lors de la mise en place d'un dispositif d'auto-évaluation.

C'est pendant l'année scolaire 2001-2002 que j'ai intégré cette posture d'accueil de la singularité dans mes pratiques d'évaluateur. En y réfléchissant, il m'était apparu que cette singularité, envisagée comme un bricolage personnel de l'élève cherchant à adapter son savoir à une situation nouvelle, ne pouvait advenir que dans une situation de transfert et à propos d'une tâche complexe. C'est pourquoi cela me semblait convenir dans le cadre de l'apprentissage du commentaire de documents et à partir de la classe de quatrième, - j'enseignais l'histoire-géographie en collège avant de devenir à la rentrée 2003 responsable de la formation des formateurs à l'I.U.F.M. de Poitiers -. En effet, cet exercice demande à l'élève, à partir de cette classe, de mettre en relation des informations complémentaires entre des documents de nature différente.

J'ai, ensuite, bâti une progression en histoire : dans un premier temps, il s'agirait de faire en sorte que les élèves apprennent à relier des informations

complémentaires entre deux types de textes : un témoignage d'époque et un texte écrit par un historien contemporain ; dans un second temps, je proposerais aux élèves de relier les informations entre un texte et une image.

Puis, j'ai réfléchi au choix des critères de réussite pour l'évaluation du contrôle qui viendrait baliser le second temps de la progression. Pour évaluer les réponses de l'élève dans un contrôle, l'enseignant se réfère à des critères de réussite qui lui permettent de discriminer le plus ou moins grand degré d'adéquation des réponses par rapport à ses attentes : exactitude, complétude, pertinence, originalité, volume sont les plus couramment utilisés [G. Nunziati, 1990, p. 56]. Quels critères privilégier pour que l'information soit claire pour l'élève ? Je voulais que mon évaluation lui dise : « C'est bien ! J'ai vu que tu as essayé de mettre en relation des informations complémentaires ; c'est ce qui est le plus important, même si la réponse donnée n'est pas juste ! ». Je voulais inciter l'élève à prendre des risques. Retenir les critères d'exactitude ou de complétude ne convenaient pas car ils auraient orienté ma pratique d'évaluation vers un contrôle, une vérification par rapport à une norme extérieure à l'élève, au risque d'écraser sa singularité : un élève qui aurait tenté une mise en relation sans la réussir, ce serait retrouvé avec une très mauvaise note, voire un zéro. L'originalité ne convenait pas non plus dans la mesure où la rareté de la réponse n'avait à être pris en considération. J'écartais également le volume dans la mesure où l'accumulation d'informations m'importaient moins que la mise en relation entre deux informations. Il ne restait plus que le critère de pertinence.

Toutefois, ma réflexion ne s'est pas arrêtée là. Il fallait que coexistent la liberté de prendre des risques, donc de faire des erreurs, et la confrontation à la norme, au référentiel, à la contrainte pour que l'élève puisse engager, lors de la séance de correction, un travail réflexif sur ses démarches, dépassant le simple recopiage de la réponse exacte à la place de la réponse erronée. Articuler, faire vivre ensemble la logique du contrôle et la logique formative, tout en donnant la priorité à cette dernière. C'est pourquoi j'ai construit le barème de notation en distinguant trois cas de figure, qui ont été portés à la connaissance des élèves :

- 1/ Action non faite = la mise en relation demandée n'a pas été faite (0)
- 2/ Action faite et non réussie = la mise en relation demandée a été faite, mais le résultat n'est pas exact (50 % des points)
- 3/ Action faite et réussie = la mise en relation demandée a été faite et le résultat est exact (100 % des points)³⁷

³⁷ A partir d'une suggestion faite par Odile et Jean Veslin. *Corriger des copies. Evaluer pour former*. Paris : Hachette, 1992

Il ne me restait plus qu'à construire l'exercice d'évaluation. Il s'agissait de raconter comment la façon dont la France était gouvernée avait évolué entre 1789 et 1804 à partir de deux documents, préalablement étudiés pendant la séquence : des extraits de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et le tableau de David, *Le sacre de Napoléon*. La réponse attendue était la suivante : en 1789, le gouvernement émanait des citoyens grâce au vote, comme en témoignaient deux articles de la Déclaration, alors qu'en 1804, le tableau montrait que Napoléon ne devait son pouvoir qu'à lui-même. Pour la première fois, les élèves devaient mettre en relation un texte et une image.

Un élève mit en relation l'article de la Déclaration sur la liberté de conscience et le fait que c'était Napoléon, et non le pape, qui couronnait Joséphine. Il expliquait qu'en 1789 le gouvernement était démocratique puisqu'il n'avait aucun pouvoir religieux étant donné qu'il reconnaissait à chaque citoyen la liberté de croire alors que, dans le tableau, on voyait bien que Napoléon concentrait entre ses mains tous les pouvoirs, y compris le pouvoir religieux, puisque c'était lui, et non le pape, qui avait couronné Joséphine. Il obtint la moitié des points attribués à cet exercice.

Il s'agissait bien là de porter attention, de prendre en considération l'imprévu et de le valoriser avant d'engager à un changement.

L'auto-évaluation peut constituer un formidable levier pour favoriser un changement, des progrès. En effet, elle permet de passer d'une régulation implicite à une régulation consciente, réfléchie, facilitant une meilleure exploitation par la personne de ses ressources. Mais ce travail de prise de conscience a besoin, pour se faire, de la parole de l'autre (pair ou enseignant). Il est possible de distinguer, alors, plusieurs degrés dans ce mouvement qu'est l'auto-évaluation [Campanale, 1996] : la prise de recul, qui n'est qu'un auto-contrôle permettant une rectification du produit sans que le sujet modifie ses références ; la distanciation, qui passe par l'application de la grille de contrôle aux productions des autres, et l'acceptation de soumettre sa production au regard d'autrui ; la décentration qui implique le recours aux interprétations d'autrui et la réflexion sur la pertinence des critères retenus par soi-même et par les autres, ce qui induit une dynamique de transformation du sujet lui-même.

C'est le dernier mouvement qui m'intéresse ici dans la mesure où il ne repose pas sur un rapport de conformité, sur un référent déjà là mais sur un travail d'élaboration d'un cadre de référence qui peut être transformé. Si elle permet une parole libre, une prise de risque, des détours, un bouillonnement des idées, l'auto-évaluation facilite, pour l'élève, le passage entre son univers et l'univers scolaire, dans le respect de son identité. Sans oublier, l'importance de l'échange entre pairs. Par conséquent, l'accueil de la singularité, l'écoute de la

différence, cela joue aussi entre les élèves.

Anne Jorro a présenté des exemples d'une telle pratique de l'auto-évaluation à l'école élémentaire, en cycle 3, dans le cadre d'activités de compréhension orale [Jorro, 200, p. 109-127].

Mais revenons à « ma » classe de quatrième, en ce début d'année scolaire 2001-2002. Nous sommes dans la premier temps de la progression évoquée plus haut. Je ne veux pas figer les processus d'apprentissage en introduisant l'auto-évaluation uniquement après coup. Je décide de mettre en place le dispositif d'auto-évaluation avant tout apprentissage. C'est la première séance d'histoire de l'année. J'écris le titre de la leçon au tableau : Le règne personnel de Louis XIV (1665-1715), suivi de la question suivante : qu'a fait Louis XIV pour qu'on qualifie son règne de *personnel* et qu'on emploie à son propos l'expression de monarchie absolue ? Je leur demande ensuite de prendre la dernière page de leur cahier d'histoire et de l'intituler : régime politique. Puis, je leur fait écrire monarchie absolue. Ensuite, pendant cinq minutes, je leur demande d'échanger à deux pour trouver 3 à 5 mots ou expressions, ou bien une ou deux phrases correspondant à ce que leur évoque l'expression monarchie absolue. A la fin de la séance, les élèves ont, de nouveau, cinq minutes pour se mettre d'accord sur ce qu'ils retiennent du cours ; ils l'écrivent sous ce qu'ils ont déjà marqué en respectant une contrainte : interdiction de recopier un passage du manuel ou de ce qui a été déjà écrit dans le cahier au cours de la séance.

Après la leçon sur Louis XIV, d'autres se succèdent au cours de la séquence. D'autres régimes politiques sont abordés : la monarchie tempérée anglaise, la république américaine. Les élèves se familiarisent avec la démarche auto-évaluative. Vient le temps du premier contrôle-bilan. Puis, celui de la séance de correction au cours de laquelle, après un travail d'analyse comparative entre plusieurs extraits de copies corrigées, une première version de la feuille de route est faite à partir de propositions d'élèves qui font consensus dans la classe :

« Pour un commentaire de documents,

* je me réfère au texte pour compléter ma réponse

* je dois penser à rédiger et à prouver ce que je dis

* répondre à la question posée

* il faut chercher les mots ou expressions qui sont dans la question et qui correspondent au passage du texte

* il faut trouver la réponse dans le texte

* il faut reprendre les mots de la question »

Plusieurs semaines plus tard, suite à un nouveau contrôle-bilan au cours duquel les élèves avaient pour mission de tester la feuille de route, les élèves sont répartis en petits groupes de trois ou quatre pour repérer des erreurs commises malgré l'utilisation de l'un ou l'autre des items de la feuille de route ; ils doivent se mettre d'accord pour faire des propositions décrivant ce qu'il aurait fallu faire

pour ne pas commettre ces erreurs. Ensuite, au cours d'un travail individuel, chacun reprend la liste en l'enrichissant, en reformulant des éléments, en supprimant certains, etc. ce travail de temps en temps. L'élève a véritablement la possibilité de devenir auteur (au sens d'Ardoïno) de son apprentissage. Rien n'est défini *a priori*. Il faut explorer et, chemin faisant, apprendre à mieux se connaître tout en apprenant à connaître l'autre. Dans le cas de la réflexion auto-évaluative sur les tâches d'histoire-géographie, les élèves travaillent sur des projets d'action possibles. Ce qui prime, c'est le cheminement.

Désormais, je me consacre entièrement à la formation d'enseignants et de formateurs d'enseignant. Du coup, j'ai essayé, en 2003-2004, dans le cadre d'un stage académique de trois jours, intitulé « L'évaluation face à l'hétérogénéité » de former des enseignants à de telles pratiques évaluatives.

J'ai, d'abord, cherché à identifier les obstacles à leur mise en œuvre. Une telle logique formative se heurte à des obstacles à la fois dans les esprits et les pratiques. P. Perrenoud les a listés :

- * le fait qu'elle exige l'adhésion à une vision plus égalitariste de l'école et au principe d'éducabilité, ce qui est loin d'être partagé

- * l'existence d'obstacles matériel et institutionnel nombreux (effectif des classes, surcharge des programmes, conception des moyens d'enseignement, etc.)

- * la trop grande complexité des modèles d'évaluation formative, proposés par les chercheurs aux enseignants

- * la place réduite accordée à l'évaluation dans la formation des enseignants

- * la place occupée par l'évaluation traditionnelle

Mais dans la mesure où le développement de la logique formative entraîne une mutation du métier d'enseignant, les résistances se situent surtout dans les pratiques pédagogiques et les représentations du métier d'enseignant et du métier d'élève [Perrenoud, 1988, p. 5-21].

Concernant les résistances liées aux pratiques, j'ai penser qu'un bon levier pour les briser consistait à centrer la formation à l'évaluation sur la notion de processus et sur celle de critère d'évaluation. Les stagiaires ont travaillé sur la prise en compte des processus cognitifs, c'est-à-dire des processus utilisés pour la réalisation de chaque étape d'une tâche, plutôt que sur les processus de fabrication, c'est-à-dire les différentes étapes de la réalisation d'une tâche, ordonnées chronologiquement. Cela a permis de mettre à jour le poids de l'enseignement programmé et d'une conception managériale sur l'évaluation. Les stagiaires ont travaillé également sur le lien entre le critère et la régulation : les critères d'évaluation ne sont pas intangibles ; ils peuvent être abandonnés, revus ou changés sous l'influence de la mise en œuvre des processus de régulation.

J'ai essayé de faire construire une vision émancipa-

trice de l'évaluation, fondée sur l'approche du singulier, à partir des points suivants :

- * une redéfinition de l'auto-évaluation ; de l'acquisition et de l'exercice de l'auto-contrôle, on passe à une aide à s'exprimer sur ses procédures ;

- * rendre l'élève pleinement partie prenante des dispositifs d'évaluation (apporter des corrections successives, s'accorder sur les critères) ;

- * laisser à l'élève une faculté de choix (prendre en compte certains critères, en éliminer, en ajouter) ;

- * passer de la remédiation (les remèdes miracles...) à la proposition d'expérimentations pour travailler sur les erreurs, à choisir par l'élève.

Concernant les résistances liées aux conceptions, la lecture des pratiques d'évaluation à l'aune de la prise en compte du singulier, surtout dans un contexte où les enseignants sont très sensibles à la problématique de la gestion de l'hétérogénéité, est un puissant levier permettant d'opérer chez les stagiaires une prise de conscience. Elle permet de distinguer, par rapport à l'individu évalué, une vision normalisatrice et une vision émancipatrice de l'évaluation. Mais, il est sans doute possible d'aller plus loin en utilisant l'explicitation dans le cadre d'une formation à l'évaluation ; le but visé serait de permettre aux stagiaires d'apprendre à connaître leur subjectivité de façon à mieux pouvoir comprendre celle de l'autre. Il serait, peut-être possible d'y gagner au moins deux choses : « 1/ la possibilité instrumentalisée de contrôler la projection de sa propre subjectivité sur l'expérience de l'autre non pas par une inhibition mythique, mais par une reconnaissance de sa présence et de la manière dont elle a tendance à colorer mes observations, mes questions et mes analyses, et 2/ la possibilité à titre d'heuristiques d'avoir une base sur ce que peut être la référence à la subjectivité d'une personne à partir de l'identification de ses propres mécanismes subjectifs (...) » [Vermersch, 2000, p. 5].

Il ne reste plus qu'à inventer des situations de formation... pour viser explicitement une finalité jusque-là sous-jacente dans les formations aux techniques d'aide à l'explicitation : construire une posture d'accueil des cheminements singuliers des élèves.

Le jeu en vaut la chandelle, ne serait-ce que parce que chaque élève y gagnerait la possibilité de devenir quelqu'un.

Bibliographie

Allal, Linda, Cardinet, Jean et Perrenoud Philippe. L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne : Peter Lang, 1979

Ardoïno, Jacques, Berger, Guy. L'évaluation comme interprétation. Pour, 1986, n°107, p. 120-127

Astolfi, Jean-Pierre. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF éditeur, 1997

Barbier, Jean-Marie. L'évaluation en formation. Paris : P.U.F., 1985.

Bonniol, Jean-Jacques. Entre les deux logiques de

l'évaluation : rupture ou continuité ?. Bulletin de l'ADMEE, 1988, n° 3, p. 1-6

Bonniol, Jean-Jacques. Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l'élève, contribution à une théorie de l'évaluation formative. In Recherche sur l'évaluation des résultats scolaires. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1990

Bonniol Jean-Jacques, VIAL Michel. Les modèles de l'évaluation. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 1997.

Campanale, Françoise. L'auto-évaluation, un facteur de transformation des conceptions et des pratiques. Cahiers du Séminaire R2I, 1996, n° 4, p. 181-204

Hadji Charles. L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils. Paris : ESF éditeur, 1992

Hameline, Daniel. De l'estime. In Delorme Charles. L'Evaluation en question. Paris : ESF éditeur, 1987, p. 193-205.

Jorro, Anne. L'enseignant et l'évaluation. Des ges-

tes évaluatifs en question. Bruxelles : De Boeck, 2000

Nunziati, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Les cahiers pédagogiques, 1990, n°280, p. 47-65

Perrenoud, Philippe. L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles, Paris : De Boeck Université, 1988.

Smith, Frank. La compréhension et l'apprentissage. Montréal : Editions HRW, 1979

Vermersch, Pierre. Approche du singulier. Expliciter, n° 30, mai 1999, p. 1-7

Vermersch, Pierre. L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue en première personne. Expliciter, n° 36, septembre 2000, p. 4-11

Vial, Michel. Postface à Corriol, Annie et Gonet Annie. Le projet pédagogique en technologie. Marseille : C.R.D.P., 1994

