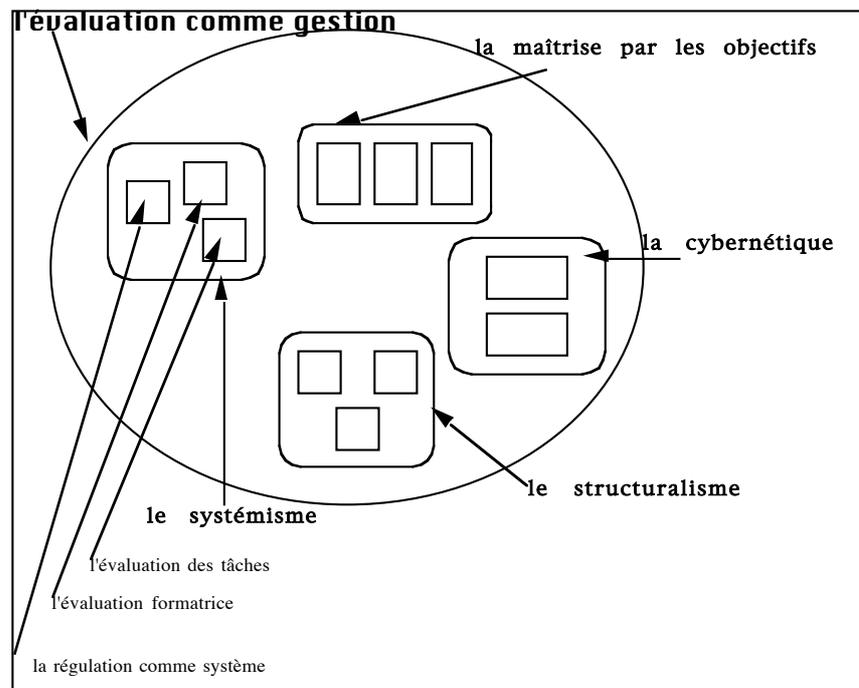


II. 4. Les bouclages systémiques



○ dans la conception, le système d'idées, l'*épistémé* de *La gestion*

□ le mode de pensée, la référence théorique, le modèle nomade du systémisme

□ avec ses *syntagmes*, ses écoles, ses mouvements, ses trois *motifs*, ses *modèles locaux*

II. 4. Les bouclages systémiques

Champ d'étude

Le passage fut lent de la structure dynamique à la notion de système, tous deux conçus comme auto-réglés. Quasiment fermé, le système simple de la cybernétique cède la place au système plus ouvert, que l'on se met à concevoir en donnant la priorité aux interrelations, pas seulement à la rétroaction mais aussi à l'ensemble imaginable des inter-influences entre les éléments.

Le système ici se caractérise par une organisation se faisant en fonctionnant par le jeu des régulations et des auto-régulations. La notion de boucles de fonctionnement, boucles de coordination "horizontales" et boucles d'orientation "verticales", multiplie les variations, les contraintes et les jeux (1) avec l'environnement.

Le systémisme prône la globalité, la vision holistique. L'intérêt se porte sur les relations entre les acteurs de l'évaluation, la fonctionnalité dépendant de la qualité de ces rapports et non plus de la nature des éléments du système. La notion de processus, comme énergie investie dans l'action, vient enrichir la réflexion sur les produits et les procédures. On se met dans un pluriel, celui des régulations organisées en système (2), on abandonne donc la primauté donnée à la centration sur l'évaluateur et son dispositif, au profit d'une plurifonctionnalité. Par la régulation anticipatrice, l'évalué, le formé seul peut améliorer ses procédures et parvenir à la réussite, l'important c'est la régulation faite par celui là même qui apprend. Le formateur n'est pas effacé, son rôle est d'installer les conditions qui permettront à cette auto-régulation d'être efficace. L'outil principal de la régulation est le critère.

(1) Crozier, M. & Friedberg, E. *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977
C'est l'activation du schème actanciel de Berthelot, p. 76 : "le phénomène B que l'on veut étudier est pensé comme la résultante du comportement des acteurs impliqués."

(2) c'est ainsi que le modèle des systèmes simples mais ouverts relève aussi du schème fonctionnel de Berthelot cf. p. 67 "l'analyse fonctionnelle".

BONNIOL, J-J., "Recherches et formation, pour une théorie de l'évaluation formative", De De Ketele, J-M. *Evaluation, approche descriptive ou prescriptive*, 1986, p. 119/135 :

(...) Le consensus concerne d'abord la spécificité de l'évaluation formative, en tant que système de boucles de régulation, subordonné à la logique d'un système qui l'englobe, le système pédagogique dont il sert les objectifs globaux. On admet volontiers cette inversion du sens de l'évaluation : ce n'est plus le système pédagogique qui est tributaire du système d'évaluation, qui lui est subordonné comme dans l'évaluation sommative et certificative, c'est un système de régulation, et peut-être le seul, dont le rôle est d'améliorer le fonctionnement et l'efficacité du système pédagogique.

Ce système de régulation assure trois fonctions ordonnées:

1. La Reconnaissance des réussites.

2. Le Repérage et la Reconnaissance des erreurs.
3. Le Réajustement des stratégies et la Rectification.

Ainsi lorsque l'évaluation formative cherche à situer les élèves dans leurs apprentissages, c'est exclusivement parce que ces informations doivent guider les réajustements que l'enseignant effectue alors dans sa stratégie pédagogique. La seule question qu'il doit alors se poser est celle de la manière dont il faut procéder pour modifier son fonctionnement de manière efficace.

Mais il semble évident que le pédagogue n'est pas le seul sujet en cause dans l'organisation, la gestion et l'utilisation d'un dispositif pédagogique ; d'autres sujets, à d'autres postes, ont d'autres responsabilités dans l'efficacité du système : le Conseiller d'Education qui organise les emplois du temps et la répartition des locaux, le Principal garant du projet d'établissement, l'équipe pédagogique dont fait partie l'enseignant et, bien sûr, l'élève lui-même, le groupe d'élèves qui a travaillé, la classe.

Chacune de ces instances doit pouvoir faire fonctionner la boucle de régulation qui la concerne afin d'éviter des dysfonctionnements causés par la substitution d'une boucle à une autre; cette substitution supprime la marge d'autonomie de l'un ou l'autre des protagonistes du système.(...)

BONNIOL, J-J

CARDINET, J. , *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP, 1986 :

(...) 5.5. *Description de la gestion de l'apprentissage*

Une approche systémique, dans son désir de rationaliser l'apprentissage, conduit à définir des étapes successives dans l'acquisition de la maîtrise, qui deviennent autant d'objectifs intermédiaires. L'approche plus interactionniste de la psychologie sociale de l'éducation amène à concevoir autrement la progression, par le biais d'approximation successives : il s'agit en effet essentiellement d'établir une communication intersubjective entre maître et élève, qui soit suffisante pour que chacun comprenne la position intérieure de l'autre. Le premier doit, autant que possible, percevoir la représentation de l'élève pour la faire évoluer; le second doit s'assimiler la représentation du maître pour satisfaire aux exigences du contrat didactique.

L'idée de "programmer" l'apprentissage paraît peu réaliste dans cette optique, d'une part parce que les interactions sociales sont relativement imprédictibles, mais surtout parce que la mise en application du contrat didactique suscite négociations et marchandages, aux résultats toujours fluctuants. (...)

5.6. *Choix de la démarche correctrice*

L'idée de régulation étant au centre de l'approche systémique, il est clair que les démarches de diagnostic et de traitement devraient y recevoir une attention particulière. Cependant, on s'aperçoit que la recherche n'a jusqu'ici fourni que très peu de moyens concrets aux enseignants, parce que les processus d'apprentissage paraissent toujours plus complexes, au fur et à mesure qu'on les étudie davantage.

Sans mettre en cause la légitimité de recherches fondamentales en didactique, sans doute d'importance majeure, mais aux perspectives d'application lointaines, l'approche de la psychologie sociale suggère des voies plus directes pour l'appui pédagogique. Si l'apprentissage repose sur la communication intersubjective, les représentations du maître étant progressivement intériorisées par l'élève, la démarche de correction va consister à lever les obstacles à cette communication.

Ceci implique d'abord un effort du maître pour repérer les structures d'accueil erronées de l'élève. Ce dernier ne peut interpréter des informations nouvelles qu'en les mettant en relation avec ce qu'il sait déjà.

Si cette base de départ est faussée, elle va conduire à des interprétations

incorrectes de ces informations supplémentaires. Ceci crée un cercle vicieux, que le maître doit s'efforcer de briser, en suscitant chez son élève, par ses explications, le conflit cognitif approprié. Grâce aux travaux de psychologues cognitivistes comme Leplat (1976) , ou Giordan (1983) , on commence à percevoir les applications pédagogiques de tels diagnostics.

Pour obtenir ensuite une meilleure intériorisation des représentations du maître, le chemin le plus efficace semble être de communiquer directement à l'élève l'objectif et les critères d'évaluation de l'enseignant. On peut mettre sur pied des exercices d'apprentissage de ces critères, conduisant progressivement l'élève à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger, comme l'a montré Genthon (1982) ; pouvoir raisonner sa propre évaluation, en en discutant éventuellement les critères, est le stade ultime de la maîtrise cognitive d'un domaine.

Au lieu d'une régulation externe de l'apprentissage, typique de la conception behavioriste, c'est donc une régulation interne, relevant en partie de l'élève, que met en lumière la psychologie sociale de l'éducation.(...)

CARDINET, J.

BONNIOL, J-J. Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l'élève : contribution à une théorie de l'évaluation formative, *Recherches sur l'évaluation des résultats scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1990 :

L'évaluation formative continue à être à la mode : elle se pratique, elle intéresse, elle figure dans des textes officiels en France, et pas seulement dans des textes émanant d'instances de l'Education Nationale, mais aussi d'instances d'autres administrations : Santé, Agriculture, Travail et Emploi...

Dans son développement, elle a aussi pris de l'ampleur ; comme elle ne concerne plus seulement les entreprises ou les processus de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation, mais aussi le fonctionnement des structures de production ou de services, cette notion, ce terme, connote tout processus de régulation, tout dispositif d'évaluation qui vise à améliorer un fonctionnement (Stufflebeam, 1980) plutôt qu'à le mesurer. Comme dans tout processus de croissance, on lui associe de nouveaux noms pour spécifier l'orientation choisie : évaluation formatrice (centrée sur celui qui est en formation) évaluation-réajustement (centrée sur l'objectif de limiter l'écart entre un référentiel et un produit ou un comportement, évaluation-régulation qui peut mettre en question jusqu'au référentiel lui-même à partir duquel les évaluations prennent leur sens (Morin 1983), évaluation-négociation (Ardoino et Berger) (1986). La généralisation de l'évaluation formative d'une part, son extension ou sa complexification d'autre part, ont permis d'ouvrir plusieurs pistes qui intéressent à la fois le chercheur et le praticien, quel que soit le cadre institutionnel de l'évaluation, mais en particulier dans le cadre scolaire où le problème de l'implication des sujets, de leur engagement dans leurs activités d'apprentissage à l'école, reste un problème non résolu que l'évaluation formative doit contribuer à résoudre.

(...) Quelle que soit la direction, un problème commun est toujours celui de la conception de l'évaluation formative. On sait que c'est une démarche qui commence sans doute à produire des résultats intéressants, depuis les premières recherches menées il y a 15 ans, où des situations d'évaluation formative avaient été construites expérimentalement dans des classes grâce à la participation des professeurs volontaires (en particulier Bonniol et al, 1978) et qui avaient permis de mettre en évidence que les élèves disposant des critères(1) d'évaluation réussissaient de meilleures performances que ceux qui ne les connaissaient pas. Mais il semble que, sous ce terme, des pratiques très différentes se multiplient dans les classes, ce qui n'est pas gênant a priori, sauf que l'on peut se demander parfois en quoi elles sont formatives et s'il s'agit toujours d'évaluation.

Les deux conditions qui nous semblent nécessaires pour que l'appellation ne soit pas abusive, donc pour qu'une démarche et un dispositif puissent être à bon droit considérés comme significatifs de l'évaluation formative, sont d'une part que ce soit une démarche et un dispositif de régulation, d'autre part que les régulations concernent en particulier les opérations que l'élève doit effectuer. Cette présentation envisage de préciser la logique qui justifie et réunit ces deux options.

Dans un système, la régulation est le fonctionnement d'un sous-système constitué de boucles d'informations sur le fonctionnement qui aboutissent au sujet évaluateur qui peut être ou ne pas être le sujet de l'action, sur une modification du projet initial (boucles créatives du sens) selon Morin (1978). Le fonctionnement d'un élève, son comportement, constitue donc l'objet privilégié de l'évaluation formative, si l'on admet que l'objectif de l'évaluation formative est bien un objectif de contrôle ayant pour objet des résultats de ce fonctionnement.

Deux questions majeures se posent alors :

1- comment fonctionne la régulation, quelles sont les caractéristiques de son fonctionnement qui permettent de ne pas la confondre avec une boucle d'un autre type, de coordination ou de contrôle par exemple ? Quelles sont ses fonctions spécifiques et ses modalités propres ?

2- comment peut se définir le fonctionnement de l'élève, son comportement, de telle sorte qu'il ne puisse y avoir de confusion avec les résultats auxquels s'intéresse l'évaluation-contrôle ?

1 - Les fonctions de la régulation :

Scriven dans son texte de 1967, définit deux fonctions à l'évaluation formative : une fonction de valorisation des comportements qui correspondent à l'objectif -et plus globalement au projet initial de celui qui fonctionne- et une fonction de rectification des erreurs, toujours en référence avec l'objectif et plus globalement avec le projet initial qui définit les réussites et les erreurs aux différentes étapes du processus de production des résultats (il s'agit donc là d'une boucle conservatrice du sens, privilégiant la pertinence avec le projet initial plutôt que l'ouverture de ce projet et la régulation créatrice de sens qui remettrait en question le référentiel initial lui-même).

Si l'idée est intéressante, elle était d'ailleurs assez révolutionnaire à cette époque, c'est surtout par sa fécondité car ces deux fonctions ne suffisent pas à supprimer toute ambiguïté dans les rapports entre les deux logiques de l'évaluation (Bonniol 1988). (...)

1.1 - La Régulation et son objet

L'erreur produite est moins intéressante, pour qui a le souci du développement des apprentissages, que l'erreur de raisonnement, l'erreur dans la démarche qui l'a engendrée ; mais il est clair que c'est plus facile de rectifier une erreur-produit qui reste sur le papier ou sur une bande magnétique que l'erreur de raisonnement qui a eu lieu antérieurement, en amont, dans un processus plus ou moins complexe et terminé lorsque le résultat est posé. De même, le fait de réussir pour la première fois à résoudre un type de problème induit une satisfaction globale qui accroît, selon Thornike, la probabilité de réussite ultérieure dans le même type de problème, et la loi de généralisation doit fonctionner ; mais il suffit d'interroger des élèves qui viennent d'obtenir un résultat satisfaisant, sur leurs représentations (de leur progression, des changements dans leur façon de procéder, de leur réussite ultérieure) pour constater que la satisfaction n'est pas associée à une compréhension des "mécanismes" dont le fonctionnement a été amélioré, sauf s'il s'agit de tâches

techniques, concrètes, pour lesquelles l'élève peut dire plus facilement ce qu'il a pensé à faire cette fois-ci, ou l'attention qu'il a soutenue spécifiquement sur un critère de procédure qu'il savait important. (...)

1.2 - La Régulation des processus

(...) La motivation, le flux d'énergie et sa polarisation sur le projet, l'intention, l'investissement, son dosage, la maîtrise de ce dosage tout au long de l'épreuve, la tension et l'attention, toute cette mécanique et cette chimie interne sont déterminantes pour la réussite de l'action ; les sportifs, les athlètes de haut niveau savent bien exploiter un match perdu ou analyser une victoire, en évoquant les régulations proactives et interactives qui ont bien ou mal fonctionné : "je ne suis jamais entré dans le match" ne signifie pas que Noah n'était pas physiquement présent et "je n'ai jamais retrouvé mon service" n'est pas une affaire de technique mal rodée, mais l'indice que les procédures qu'ils utilisent sont elles-mêmes l'objet de régulations réussies.

C'est difficile, car la régulation externe des processus est inefficace : un enseignant ne peut pas effectuer directement la régulation proactive des processus de l'élève, ni la régulation interactive des processus dans le cours de l'action, même s'il peut indirectement agir sur ce processus en influant sur l'auto-régulation que l'élève doit effectuer et qui est alors le seul mode efficace de régulation. L'entraîneur sportif de l'athlète sait (ou essaie de trouver) le mot à dire, le regard ou le geste, la question à poser pour faciliter cette régulation interne. Les enseignants pourraient assurer cette fonction de régulation externe, donc indirecte, des processus de l'élève, organiser les quelques minutes précédant l'exercice pour que l'élève se prépare.

Mais peut-être les enseignants seraient-ils choqués d'entendre que leur rôle, en évaluation-formative, commence avant que l'élève ne commence à lire l'énoncé du devoir, et que cette évaluation indirecte est la partie la plus importante de leur rôle ; a fortiori de s'entendre comparer à des entraîneurs sportifs, dont on sait qu'ils ne sont généralement pas capables de réaliser les performances des athlètes qu'ils entraînent. Qui a jamais vu un entraîneur de natation nager dans la piscine ?

Il est vrai que la comparaison n'est pas juste car les enseignants sont toujours capables de réaliser les performances qui sont demandées aux élèves ; d'ailleurs ils y consacrent du temps, tandis que l'entraîneur sportif ne peut donner l'exemple, faire la démonstration ; il est nécessaire qu'il ait un autre équipement pour exercer sa fonction, un autre savoir-faire. (...)

C'est peut-être le plus grand profit produit par l'évaluation formative, processus de formation dans le processus de formation (Genthon, 1983). Elle montre que l'enseignant ne peut se passer de l'élève, non comme objet de régulation mais comme sujet d'une régulation complète, qui doit alors prendre le relais de l'enseignant ; elle montre aussi que les objets de la régulation doivent être définis par les enseignants opérationnellement : ce sont les outils, et les modes d'emploi de ces outils, que l'élève utilise dans ses tâches scolaires. A ce sujet elle nous rappelle qu'on ne part pas de la réalité pour évaluer mais des modèles qu'on a "dans la tête" ou "derrière la tête", de même qu'on ne part pas de la réalité pour découper convenablement un poulet, mais du modèle du poulet qui va permettre de trouver les articulations et de le découper autrement que si c'était un saucisson.

Le modèle de l'analyse ou celui de la compréhension ici évoqués ne prétendent ni à la vérité scientifique, ni à l'exclusivité ; s'ils sont utiles depuis plusieurs années, c'est sans doute parce qu'il y en a peu qui soient élaborés dans les formations pédagogiques, par les enseignants eux-mêmes. Mais ils n'ont de vertu qu'heuristique et opératoire : ils permettent de mettre un certain ordre, discutable et susceptible de régulation, dans le flou métacognitif général et ils permettent aux élèves de mieux se

comprendre, peut être parce que les enseignants qui les utilisent s'intéressent alors presque plus -horresco referens ! -au vivant qu'à la matière, à l'élève qu'à la discipline.

(1) critère : dimension abstraite de l'objectif (Astin, 1964) que l'évaluateur choisit de privilégier pour améliorer ou mesurer la qualité. Certains critères concernent les résultats, d'autres les procédures utilisées, d'autres les processus sous-jacents qui déterminent le dynamisme, la vie du système. Un critère est toujours qualitatif, un (ou des) indicateur(s) quantitatif(s) le concrétisent (Bonniol, 1988).

Allal L., Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, Huberman, M., *Maîtriser les processus d'apprentissage, Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, 86-126.

Ardoino J., Berger G., L'Evaluation comme interprétation, in L'Evaluation au pouvoir, *POUR*, 107, 1986.

Bonniol J.J., Amigues R., Guignard C., Genthon M., *Dispositifs d'évaluation formative, d'auto-évaluation et d'auto-correction : impact de ces dispositifs*. Rapport de recherche, M.E.N., 1978.

Bonniol J.J., Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? in *Bulletin de l'A.D.M.E.E.* 88-3, 1988, 1-5.

Genthon, M., Evaluation formative et formation des élèves ; effets de transfert des processus mis en oeuvre, Thèse pour le Doctorat de 3e cycle, Université de Provence, 1983.

Genthon M., Transférabilité des apprentissages. Communication au colloque *Culture Technique et Formation*, Paris, La Villette, 1987.

Piaget J., *Biologie et Connaissances*, Gallimard, 1967.

Stufflebeam *L'Evaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa, NHP, 1980.

BONNIOL, J-J.

GENTHON, M. "Places et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage", *Collège* n°2, CAPHOC Aix-Marseille, 1984, p. 41/43 :

Nous voudrions préciser ici les places et les fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif pédagogique répondant prioritairement à des objectifs de formation des élèves.

Les précisions supplémentaires tenteront de prévenir ce que G. Nunziati appelle les pièges de la "schématisation qui ont fait de l'auto-évaluation des élèves une mode dangereuse".

Pour rendre l'élève acteur de son apprentissage, un moyen est de le faire participer à l'évaluation. Mais lui demander des auto-notations participe d'un réductionnisme qui ramènerait l'évaluation à la note.

Or il convient de souligner que la notation n'est qu'une part de l'évaluation, sans doute utile, nécessaire et importante lors des bilans des examens ou des concours car cette matérialisation synthétique permet de catégoriser, de hiérarchiser, de sélectionner des productions, mais sans doute aussi fort minime et pourrait-on dire tout à fait facultative lorsqu'il s'agit d'évaluation formative puisque l'objectif est alors de fournir des informations sur ce qui est réussi pour favoriser sa reproduction, sur les erreurs pour permettre leur correction et réajuster la procédure utilisée de manière anticipatrice.

Il est alors préférable de parler d'auto-évaluation, de définir les fonctions qu'elle peut assurer et à quelles conditions.

G. Nunziati nous en parle comme d'un moyen d'appropriation des objectifs d'apprentissage, plus loin comme d'un "outil de régulation dans l'accomplissement des tâches, de renforcement des acquis d'un devoir à l'autre, d'étape vers l'auto-correction des erreurs".

Il s'agit là de l'auto-évaluation en tant qu'outil de formation.

Si l'on considère qu'un critère, par son caractère formel, est un outil, pour celui qui en dispose, de décantation de ce qu'il est en train de réaliser ou de ce qu'il a déjà effectué, alors la communication aux élèves des critères d'évaluation des tâches qu'on leur propose doit leur permettre de se mettre à distance de leurs productions. Mais ils ne pourront, sans doute, prendre ce recul que s'ils ont acquis la maîtrise de ces outils d'évaluation, que s'ils se sont appropriés ces critères. Pour cela, ils doivent être amenés à les utiliser dans un certain nombre de situations, d'exercices que leur proposent les enseignants, comme le suggère G. Nunziati lorsqu'elle insiste sur la distinction entre "écouter et faire".

Ainsi si on installe pendant l'apprentissage les conditions nécessaires pour que les élèves puissent produire des auto-évaluations, l'auto-évaluation permet alors aux élèves

- de manipuler les critères d'évaluation qui ne sont plus la propriété du maître
- d'analyser des productions à l'aide des critères.

Cependant, avant de procéder à des évaluations sur leurs propres productions, il est souhaitable que les élèves aient d'abord effectué cette tâche sur d'autres productions que les leurs, pour garantir la dédramatisation de l'erreur et la distance par rapport à l'objet d'évaluation ;

- de corriger leurs erreurs : à partir de leurs évaluations, les élèves pourront procéder à l'aut-correction de leurs productions.

Toutefois, dans un premier temps d'apprentissage, l'auto-correction devrait se faire à partir des indications produites de l'extérieur, car les élèves ne disposant pas d'emblée d'une maîtrise suffisante des critères d'évaluation, ni de l'objectif de régulation de l'évaluation formative qu'ils confondent avec l'objectif de bilan de l'évaluation sommative.

- de réguler ensuite leurs stratégies de résolution, de réajuster leurs procédures de réalisation des tâches, car, d'une part, les critères d'évaluation utilisés lors de l'auto-évaluation, une fois que les élèves en ont acquis la maîtrise, vont être pris en compte de manière anticipatrice avant même de réaliser la tâche, d'autre part l'auto-évaluation produite et les résultats obtenus vont amener les élèves à se poser des questions sur la procédure qu'ils ont mise en oeuvre pour aboutir à ces résultats ;

- enfin, dans une phase ultérieure, d'analyser et de rectifier leurs évaluations et leurs auto-évaluations.

Mais l'auto-évaluation peut également avoir statut d'objectif d'apprentissage

En effet, l'apprentissage de l'évaluation et de la régulation peut à bon droit être privilégié par l'enseignant. A l'heure où l'autonomie des élèves est présente dans tous les discours, cet objectif semble important !

Se fixer cet objectif, c'est en fait viser à la mise en oeuvre par les élèves d'un fonctionnement autonome aussi bien dans la réalisation des tâches que dans le contrôle et la régulation de cette réalisation.

Le moment d'introduction de l'évaluation est alors déterminant. En début d'apprentissage, on court le risque déjà évoqué de ne rencontrer que des auto-évaluations de type sommatif où les élèves procéderaient à des bilans qui ne garantiraient ni la correction des erreurs, ni la régulation des procédures, car les critères d'évaluation restent pour eux des dimensions indiquées comme pertinentes par l'enseignant, mais qu'ils n'ont pas intégrées à leur action.

Il est donc important d'amener progressivement les élèves à l'auto-évaluation, pour que celle-ci serve des objectifs de régulation et devienne systématique, sans nécessité d'impulsion extérieure.

Enfin l'auto-évaluation peut prendre le statut d'objet d'évaluation

Il est important et nécessaire pour l'enseignant de disposer d'informations-retour sur les résultats qu'il obtient grâce au dispositif pédagogique qu'il a installé. L'auto-évaluation en tant que production peut alors être source d'informations.

L'analyse qu'en fera l'enseignant lui permettra de réguler sa demande pédagogique. Le recueil peut être effectué par l'enseignant lui-même, mais le traitement devant lui permettre de réajuster ses propres stratégies, il lui faudra être vigilant quant aux modalités de recueil, car les producteurs des auto-évaluations pourraient interpréter tout autrement les objectifs de cette démarche.

C'est peut être le point le plus critique parce que l'enjeu est difficile à percevoir par les élèves en apprentissage qui sont en train d'atteindre progressivement l'objectif de régulation de leur fonctionnement personnel. Des personnes extérieures, occupant la position de chercheur par exemple, apporteraient alors une aide à l'enseignant en offrant les garanties d'un recueil externe des auto-évaluations. Elles pourraient même ensuite participer à l'analyse des données ainsi recueillies, afin de faciliter à l'enseignant la prise de recul nécessaire à la transformation, à la régulation de sa procédure pédagogique.

L'auto-évaluation est ainsi, dans un dispositif d'évaluation formative, en même temps qu'un objectif pédagogique en soi, un agent de régulation.

Elle intervient alors dans deux boucles

L'une concerne la régulation par les élèves de leurs stratégies propres de réalisation, l'autre la régulation par les enseignants de leurs stratégies pédagogiques.

Ces deux boucles sont nécessaires et complémentaires et, par les positions qu'elle occupe, l'auto-évaluation constitue un rouage essentiel du dispositif d'apprentissage qui peut servir fonctionnellement les objectifs de chacun des partenaires de la situation scolaire.

GENTHON, M.

GENTHON, M., "Communiquer, quoi, pourquoi faire et comment dans un processus d'évaluation", Weiss, J. *L'évaluation : problème de communication*, Peter Lang, Berne, 1991, p. 175/188 :

(...) L'évaluation-régulation

C'est la logique de la régulation qui sera ici centrale, elle paraît la plus prometteuse pour appréhender les processus d'apprentissage. Cette option n'est pas nouvelle, elle fonde les travaux de notre équipe à Aix-en-Provence depuis quelques années et c'est celle de Dominicé (1978) lorsqu'il souhaite que l'évaluation-régulation soit davantage exploitée pour arriver à saisir la dynamique des processus de formation.

Les premiers travaux sur l'évaluation formative (Bonniol, 1981) ont mis en évidence que l'évaluation pouvait alors être considérée comme "un processus de formation dans le processus de formation" (Genthon, 1983). Ce processus peut être défini à travers l'approche systémique. Dans ce cadre, la régulation correspond à un sous-système constitué de boucles d'informations rétroactives qui peuvent avoir deux fonctions : l'une de conserver le sens du projet initial (renforcement de la cohérence par rapport aux objectifs et au fonctionnement visé), l'autre de produire du sens nouveau (ouverture sur une modification du projet initial). Ces deux fonctions sont nécessaires à la survie, au fonctionnement et au développement du système (Morin, 1977)..(...)

GENTHON, M.

II. 4. Les bouclages systémiques

1. L'évaluation des tâches

Champ d'étude :

En lien avec la psychologie du travail, l'ergonomie et le courant de la psychologie cognitive sur le traitement de l'information symbolique (1), on évalue les situations dites de "résolution de problème" : les tâches complexes, comme des postes de travail, depuis la place fonctionnelle du réalisateur de la tâche et non plus du concepteur de la situation-machine. Evaluer signifie ici verbaliser les procédures nécessaires pour effectuer la tâche. Pour comprendre ce qui se passe, on doit savoir ce que le sujet effectue puisqu'il est un opérateur, il fait des opérations sur un matériau, sur des supports. Le savoir est utile à la production, il doit être évalué pour devenir opératoire. Savoir et réalisateur constituent le système de la tâche.

Le travail de l'évaluation consiste à construire des éléments référentiels pour les acteurs engagés dans la situation de production, afin qu'ils puissent s'entendre sur l'activité à conduire.

(1)Vermersch, P. "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement", *Bulletin de psychologie*, N° 343, 1986, p 47/50

Richard, J-F, Bonnet, C., Ghiglione, R. et coll *Traité de psychologie cognitive*, Tome 2, Dunod, 1990

Leplat, J. & Hoc, J-M., "Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations", *Cahiers de psychologie cognitive*, n°3, 1983, p.35/48

Leplat, J. & Pailhous, J. "L'activité intellectuelle dans le travail sur instrument", *Bulletin de psychologie* n°306, 1973, p.673/680

Leplat, J. & Pailhous, J. " La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problèmes", *Bulletin de psychologie* n°332, 1977, p.149/156

CARDINET, J. Pour apprécier le travail des élèves, IRDP, Neuchâtel, 1984

(...) *Efficacité didactique* : l'efficacité formative de la démarche peut être, à son tour, abordée successivement du point de vue cognitif et du point de vue affectif.

Du point de vue cognitif, l'évaluation formative doit donner le moyen de faire évoluer les représentations de l'élève. On a cru parfois pouvoir "construire" des connaissances chez l'enfant à partir de zéro. L'évaluation aurait consisté alors à vérifier pas à pas ce "montage". On s'aperçoit aujourd'hui qu'un savoir scolaire reste totalement inutile pour l'enfant, s'il ne vient pas prolonger sa démarche de pensée spontanée. Dans toutes les branches enseignées, il est donc indispensable que les informations nouvelles soient mises en rapport avec les représentations préalables de l'élève. L'évaluation formative doit être, alors comme un dialogue, où les deux interlocuteurs s'écoutent pour faire converger leurs points de vue. Le maître doit

comprendre les représentations de l'élève pour mieux se faire comprendre de lui.(...)

Cardinet, J.

AMIGUES, R. & GUIGNARD-ANDREUCCI, C. "A propos d'une recherche sur l'évaluation formative en situation éducative", *Bulletin de psychologie*, XXXV, n°353, 1-5, p. 167/172, 1981 :

(...) La focalisation sur les conditions de production et d'évaluation des tâches scolaires par les enseignants nous a semblé être "l'angle d'attaque" le plus pertinent pour l'installation de la recherche et pour l'action immédiate des praticiens. En menant une analyse préalable de l'état de fonctionnement initial des enseignants et des élèves, nous avons utilisé une démarche comparable à celle qui est habituellement employée en psychologie du travail. Cette analyse débouchant sur un diagnostic, nous permis de préciser "Les données du problème et les interventions les plus appropriées pour le résoudre" (Leplat, 1971, p. 114) dont la formation des professeurs à la pédagogie par objectif et à l'évaluation a été la modalité essentielle.

Dans un premier point, seront présentés les différents constats issus de l'analyse de la situation de production et d'évaluation des exercices scolaires courants. (...)

I - Constats et remarques sur les conditions de réalisation habituelles des tâches scolaires

Afin d'identifier et de faire repérer aux enseignants les transformations qui seraient nécessaires à la mise en place d'un dispositif d'évaluation formative, nous avons procédé à une analyse préalable des situations de productions courantes dans lesquelles ils plaçaient leurs élèves. Cette analyse a été menée à partir d'enregistrements vidéo de présentation d'exercices scolaires réels et simulés, d'observations de productions évaluées et de séances de remise de copies.

Cette approche a été opérée en deux phases. La première dont nous rendons compte ici nous a permis de relever, comme données contradictoires avec l'optimalisation recherchée des conditions de performance, un certain nombre de faits relatifs à une insuffisance tant quantitative que qualitative des informations mises à la disposition de l'élève. Pour y remédier, les enseignants ont dû s'exercer à l'explication systématique des données pertinentes par rapport à l'exécution des tâches répondant d'abord à un objectif pédagogique unique, puis répondant à des objectifs de plus en plus complexes et nombreux. Dans un second temps, l'étude de la pertinence que ces données entretiennent entre elles a révélé de nouvelles contradictions qui ont pu être résolues au fil d'un travail d'élucidation sur l'adéquation entre les diverses caractéristiques de la tâche (objectif, consignes, critères d'évaluation, barème de notation ...).

a) Objectif de la tâche.

Par objectif de la tâche, il faut entendre ce que l'enseignant cherche à déclencher chez l'élève comme type d'activité et non pas pourquoi il propose à l'élève de fournir un travail. La question du pourquoi renverrait à d'autres types de déterminants, en premier lieu à l'objectif d'évaluation poursuivi (information, sélection, orientation ...) et à ses destinataires privilégiés (institution, parents, enseignants, élèves ...).

La distinction entre objectif de la tâche et objectif d'évaluation des performances des élèves n'est pas clairement effectuée par les enseignants. C'est plutôt une source de confusion même s'ils déclarent que le rôle de la tâche est de leur permettre de vérifier que l'enseignement a bien engendré les modifications de comportements escomptées. Cette confusion se répercute au niveau de l'élève qui par tous les moyens y compris frauduleux, peut ne chercher à optimiser que l'issue

finale concrétisée par la note. Dans la mesure où les objectifs de la tâche ne sont pas repris dans sa définition, l'élève se trouve dans la situation d'élaborer une activité dont il ne perçoit pas toujours la finalité, qu'il n'entrevoit qu'en termes de conséquences sur son statut scolaire futur. Soit qu'elle tire son ambiguïté du fait que l'attention du producteur n'a pas été antérieurement attirée sur l'objectif principal qui conférerait une certaine unité à la séquence d'apprentissage, soit que la perception plus ou moins claire de plusieurs objectifs assignés à cette séquence ne soit pas à elle seule suffisante pour lui indiquer lequel est privilégié dans la tâche qu'on lui demande de réaliser.

b) *L'énoncé de la tâche* ou sujet du devoir contient un support (texte, tableaux de données...) sur lequel l'élève est invité à produire un type d'activité donnée (comparer, discuter, calculer...) Mais il ne suffit pas à déclencher une activité finalisée. En règle générale, l'énoncé comprend implicitement une double référence : aux classes de situations d'apprentissages qui le précèdent et aux classes d'objets de connaissances antérieurement acquis. C'est cette double référence qui d'une certaine manière génère le devoir. Or, dans la situation habituelle, l'énoncé ne comprend pas toujours d'indications précises permettant à l'élève d'identifier et de restituer le problème à résoudre dans le contexte qui l'a produit. L'élève, ainsi conduit à interpréter l'énoncé en fonction de la représentation qu'il se fait de l'objectif final de la tâche, des critères qui serviront à évaluer sa production, des exigences de l'enseignant...effectue une série d'interprétations "en cascade". Les hypothèses de travail ou les normes qu'il est amené à produire ne sont pas forcément identiques à celles qui ont présidé à la construction de l'exercice.

c) *Les consignes* précisent les opérations successives à effectuer par l'élève et la manière dont il doit traiter le matériel (texte, tableau...). Le rôle des consignes est de guider clairement la tâche en évitant notamment qu'il ne s'engage dans une démarche inappropriée lorsque celle-ci n'est pas précisément l'objet de l'acquisition qu'on souhaite vérifier.

Dans la mesure où il empêche un code univoque de la situation, le manque d'explicitation des consignes aboutit à une diversité des représentations et des interprétations de chaque élève selon son milieu culturel, son niveau de connaissance... Le contre-argument évoqué par les professionnels réside essentiellement dans la possibilité laissée à l'élève de montrer ses "qualités personnelles", son "imagination", sa "créativité"... ou encore ce que certains appellent "le comportement spontané".

d) *Le mode de présentation des réponses*. De même le manque d'indications qui lui permettraient de définir le mode de présentation de ses réponses peut conduire l'élève à orienter son activité de façon adéquate. D'autant plus qu'il est possible pour les élèves, et différemment selon les élèves, de prévoir ce dispositif de réponse en référence à l'expérience antérieure qui leur a permis d'intérioriser les normes implicites utilisées par les enseignants. Mais il est à noter ici que les réponses des élèves sont données en grande partie par rapport à ce que l'enseignant est supposé attendre et non uniquement par rapport à ce qu'il propose explicitement. Les réponses données doivent donc être conformes à l'attente de l'enseignant sans pour autant qu'une procédure adéquate soit nécessairement utilisée.

e) *Les critères d'évaluation* constituent les dimensions de la production sur lesquelles les élèves ignorent en général avant la réalisation de la tâche les critères à partir desquels leur production sera évaluée - il arrive que les enseignants eux-mêmes ne les mettent à jour qu'avant ou même au cours de la correction des copies. Ce n'est pas pour autant qu'à la remise des devoirs corrigés les enseignants précisent davantage les critères qu'ils ont utilisés.

Ce type de fonctionnement a pour effet de rendre incomplètes l'orientation et

la régulation de l'activité par l'élève ainsi que la vérification a posteriori de la production tant du point de vue de son efficacité globale que celui de son caractère plus ou moins opérant. Dans ces conditions, on conçoit aisément que pour réaliser la tâche, l'élève ait recours à des références externes à cette tâche et que d'autres connaissances (représentation de l'évaluateur, de ses normes...) jouent un rôle d'autant plus grand dans la représentation finalisée de la production à réaliser.

f) *Le statut des erreurs*. La non explicitation des critères d'évaluation et des cadres de référence utilisés lors des évaluations, et le caractère différé de la connaissance des résultats, confèrent aux erreurs commises par l'élève un statut de faute marquant un échec. Cet échec est le plus souvent imputé à l'élève ; très rarement la cause de l'erreur est recherchée dans le dispositif pédagogique ou dans les conditions de réalisation de la tâche. Ce fonctionnement implicite induit en erreur à la fois les enseignants et les élèves. Dans ces conditions les efforts manifestés par les uns et par les autres s'avèrent, pour une grande part, inefficaces pour une amélioration quelconque.

Les exercices scolaires présentés par les enseignants comme un moyen de vérifier les acquisitions des élèves nous apparaissent aller à l'encontre des objectifs qu'ils poursuivaient. Des séances de concertation ont permis aux enseignants de remédier à ce qui, d'un point de vue psychologique, constituait les principaux dysfonctionnements relevés ci-dessus.

Ainsi leur projet global portant sur l'amélioration du rendement scolaire et plus particulièrement sur les moyens de mettre en oeuvre une pédagogie correctrice les a progressivement amenés à substituer à l'évaluation externe portant sur "les erreurs des exercices post-apprentissage" (Enard, 1968), une évaluation interne permettant l'analyse des erreurs, avec un statut différent de celui qu'elles avaient auparavant.

Au terme de cette approche descriptive, trois points permettent de résumer l'ensemble :

- le premier, sans doute le plus important parce qu'il oriente et détermine les suivants, est le constat des modes "intuitifs" de fonctionnement des élèves dans la réalisation des tâches scolaires et des enseignants dans la constitution, la présentation et l'évaluation de ces tâches.

- Le second point à souligner concerne l'indépendance apparente entre l'objectif d'une tâche et l'objectif d'évaluation de cette tâche : l'élaboration de la tâche et les différents éléments qui la constituent (énoncé, consignes...) sont antérieurs à (et dissociés de) la procédure d'évaluation qui succède. Les critères d'évaluation, quand ils ne sont pas construits au fur et à mesure de l'évaluation des copies, sont donc élaborés en référence à des normes institutionnelles, générales, plus qu'à des normes spécifiques de la tâche. Même s'il est évident que les secondes sont toujours subordonnées aux premières, leur relative autonomie permettrait de limiter l'influence directe et massive des normes sociales globales.

- Le troisième point, directement issu du second, concerne l'indépendance supposée entre la procédure utilisée et la réponse donnée par l'élève. L'évaluation de la production externe, parce qu'elle a été élaborée a posteriori et surtout sans tenir compte des règles de construction de la tâche et des différentes questions qui, composant cette tâche, concernent directement la procédure de réponse. Nous dirons qu'en cela l'évaluation ainsi pratiquée est de type tactique, globale.

Cette évaluation ponctuelle, externe et globale, encore qualifiée de sommative (Scriven, 1967) correspond au type même d'évaluation qui est pratiquée lors des examens. Mais, le fait que l'évaluation dont il est question ici soit pratiquée en cours d'année ne change en rien son aspect sommatif.

De même son caractère répétitif tout au long de l'année scolaire ne suffit pas à

indiquer qu'il s'agit d'une évaluation continue. Il suffit de regarder l'évolution des notes des élèves pour se rendre compte que leur faible variation indique plutôt un statut quo dans les performances qu'une quelconque progression générale dans la maîtrise des objectifs de la formation qui serait le meilleur indice d'une évaluation continue.

Une telle conception, et la pratique qu'elle engendre, ont sans doute des incidences sur la formation des élèves. Aussi l'axe dans lequel nous nous sommes placés, et que nous allons présenter maintenant, visait à modifier les perspectives de façon à permettre la mise en place d'une recherche sur un dispositif d'évaluation formative susceptible d'améliorer les conditions de formation des élèves.

Cette perspective correspond assez bien à la rubrique que Leplat (ibid., p. 132) appelle "Recherches méthodologiques sur la formation". Les termes de la perspective que nous allons envisager sont ceux de l'évaluation. Mais il convient de préciser, à cet égard, que le choix de ce terme, s'il est dû pour une grande part à l'analyse de la situation dans laquelle nous étions placés, découle pour une part non moins importante des réflexions de notre groupe de recherche à ce moment-là. Ainsi, l'idée d'une évaluation conçue comme un moteur pédagogique a été reprise et développée par plusieurs d'entre nous (Amigues, 1978, Bonniol, 1980).(...)

Amigues, R. "Peut-il y avoir une sociologie dynamique ? A propos de la formation des maîtres", *Sociologie du sud-Est*, 16, p.91/104, 1978

Enard, C. "Relations entre l'analyse du contenu et l'analyse des opérations", *Le travail humain*, 31, p. 25/46, 1968

AMIGUES, R. & GUIGNARD-ANDREUCCI, C

BONNIOL, J-J. "L'impasse ou la passe", conférence d'ouverture de l'Université d'été d'Evaluation de Marseilleveyre, Marseille, document CIRADE, Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1986 :

(...) *Les critères :*

Les critères d'évaluation ne tiennent pas d'abord à l'objet évalué mais à l'objectif. Nous reprendrons la définition d'Hasting de l'objet relativisé par l'objectif, c'est-à-dire l'objectif que l'évaluateur choisit de privilégier. Dimension abstraite parce que (deuxième discours sur l'inégalité parmi les hommes de Diderot et la lettre aux aveugles), il faut et il a fallu beaucoup de temps pour séparer la couleur de l'objet. Dimension abstraite parce qu'il faut, pour la concrétiser, passer par une notion, plus à ras de terre, qui est celle d'indicateur -indicateur quantifié, indicateur quantifiant- qui permet de recueillir des indices dits significatifs, c'est-à-dire correspondant bien aux diverses catégories d'indicateurs dans lesquelles un critère peut se concrétiser.

Abstrait, aussi, parce que, peut-être, un critère n'est pas une propriété de l'objectif même si dans un premier temps on a pu dire qu'il l'était. Si on représente un objectif par une sorte de volume ou de solide de forme tétraédrique, chaque face pourrait alors représenter les priorités ; car un objectif est généralement complexe, même dans les tâches que, dans nos disciplines, nous appelons simples, qui sont tâches d'apprentissage et donc simples pour nous, nous qui savons, mais complexes pour l'élève.

Donc, dans un objectif complexe, il y a des facettes qui sont plus prioritaires que d'autres et même éventuellement, selon les moments ou selon la pertinence de l'objectif avec des objectifs plus larges qui lui donnent ainsi son sens - Intégration sociale, maturation, socialisation.

On a l'habitude de définir le critère comme étant une dimension de l'objectif, dimension qui peut-être privilégiée ; dans notre représentation de l'objectif sous la forme d'un solide, cette dimension peut se représenter par une des arêtes ; et je peux privilégier telle ou telle arête, telle ou telle dimension, surtout en évaluation

formative qui permet d'individualiser la formation en individualisant l'évaluation.

A partir du moment où nous avons jeté aux orties ce contre sens pédagogique qu'est le corrigé-type, (Il n'y a pas de corrigé type ! Tout comme il n'y a pas d'erreur type, ou alors elle a une toute autre signification : l'erreur-type étant un concept statistique), on peut, à partir de là, individualiser les évaluations en privilégiant et en faisant privilégier par les élèves, et différenciellement, tel ou tel critère pour les uns, tel ou tel pour les autres. Parce que ce sont justement ces critères qui permettent le mieux de valoriser et qui permettent le mieux de progresser. Et parce qu'il est important que les élèves les maîtrisent bien. Comme ce ne sont pas les mêmes qui sont bien ou mal maîtrisés par chacun alors, à l'évidence, et sur la même tâche, parce que je maîtrise mal ce critère je peux faire la même erreur que celui qui maîtrise mal un autre critère. Des erreurs différentes mais, éventuellement des erreurs semblables peuvent être indices pour un critère mais aussi indices pour un autre. Une erreur, c'est comme une réussite : ce n'est vraiment intéressant que quand c'est fait : c'est là que le travail commence.

Alors, pas de corrigé-type et pas de point final mais travail sur les critères. Travail sur les critères parce que ça permet une meilleure généralisabilité dans la maîtrise du critère et une meilleure discrimination. Travail sur les erreurs parce que ça met en évidence les critères qui ont été (sont) mal maîtrisés.

Donc critère égale dimension. Mais le critère n'appartient pas à l'objectif : il dépasse l'objectif. Si nous revenons à notre représentation du solide, c'est un peu comme si la même arête se continuait et donc était commune à un autre solide, à un autre objectif. On peut dire d'une certaine façon que l'objectif est une concrétisation, dans un projet, de critères qui dépassent largement l'objectif lui-même.

C'est ce qui fait d'ailleurs que l'objectif va être un outil prodigieux, permettant en particulier, les transferts d'une discipline à une autre ; car ce sont les mêmes critères qui, souvent, intéressent des disciplines différentes mais, comme elles ont des corpus différents, des référentiels différents, elles fabriquent d'autres objectifs sur des critères qui sont parfois exactement les mêmes que ceux du collègue à côté.

Comment un élève peut-il réussir, c'est-à-dire bien maîtriser les critères dans une discipline et mal les maîtriser dans une autre où les opérations qu'on lui demande sont à peu près les mêmes, c'est-à-dire qu'elles admettent un morphisme relativement fort avec les opérations demandées dans le service d'à côté ?

Comment la maîtrise des critères peut-elle exister dans une matière et pas dans l'autre, sans qu'on se pose le problème des coordinations dans l'équipe pédagogique, sans ces dispositifs de régulations, cette gestion des hiérarchies de critères, sans qu'il y ait d'objectifs de transfert d'une discipline à l'autre ?

Le critère a les pieds dans les valeurs, il est plus abstrait que l'objectif - ce qui justifie la définition de Hasting : "dimension abstraite de l'objectif ..." ; on y retrouve le modèle de référence sur lequel l'objet sera évalué, mais aussi la méthode prise comme objet et, peut-être le processus pris comme objet avec, peut-être, le risque de le figer (mais on sait, depuis tout à l'heure, que c'est mon problème). La maîtrise des critères pourrait définir nos objectifs de formation et nos objectifs d'enseignement.

Quel intérêt que l'élève atteigne tel objectif dans telle matière, fuisse la mienne ? L'intérêt serait que l'atteinte de l'objectif signifie la maîtrise d'un certain nombre de critères qui sont fort utiles pour d'autres activités intellectuelles, sociales, personnelles, ... etc. En fait, pour tout dire, les objectifs ne sont que des moyens, que des intermédiaires ; mais il n'y a rien de mieux pour le moment qui permette de maîtriser des critères dont la généralisabilité est la caractéristique la plus importante, c'est-à-dire le critère le plus important. (...)

Les objectifs sont évidemment des moyens, précisés dans le premier chapitre des programmes. Ce sont des points de passage intéressants, et même obligés dès

qu'on décide qu'ils font partie du programme, dès qu'on décide qu'ils sont les objectifs de la discipline d'enseignement eux-mêmes.

Attention à ne pas confondre l'enseignement disciplinaire et la discipline elle-même ! Le prof. de maths qui prépare son cours ne fait pas des maths. Aucun enseignement ne trouve en lui-même ses propres objectifs ; cf.; la Cité platonicienne : si la Cité instruit ses citoyens :

- a) c'est parce qu'ils ne sont pas trop nombreux.
- b) c'est surtout pour qu'ils servent mieux la Cité.

Les objectifs d'enseignement ne sont jamais que des objectifs intermédiaires.

Sur quels critères nos exercices dans nos disciplines sont reliés à des objectifs plus larges qui auraient, peut-être, la vertu de motiver davantage les élèves et d'élargir un peu le petit bout de la lorgnette ? Il est bien évident qu'on ne demande pas au prof. de maths de faire autre chose que des maths ; après tout il a été recruté parce qu'il connaissait bien les maths et, il n'est que justice de lui demander de faire ce pour quoi il a été recruté.

Mais il y a peut-être plusieurs façons de mettre en place des exercices, dans quelque discipline que ce soit d'ailleurs ; et peut-être que nos formules lapidaires où l'on dit aux enfants que "ça rend intelligent", ce qui est vrai, (mais ce n'est pas sûr pour eux, c'est à dire que ceux-ci n'en sont pas sûrs), peut-être pourrions-nous nous demander si ces "gadgets" ne pourraient pas être remplacés par un travail de mise en rapport des critères à maîtriser dans les tâches que l'on propose avec ceux dont la maîtrise intéresse tout le monde ; au moins tout le monde et, peut-être plus spécialement certains, ce qui conduirait à rechercher l'ensemble ou les sous-ensembles de critères qui réunissent les objectifs sociaux, les objectifs larges, les objectifs de vie personnelle et puis, les objectifs d'apprentissage scolaire.

En fait, je les soupçonne ces "petits salauds" de croire qu'ils travaillent pour nous leurs parents et, de ne pas nous croire quand on leur dit qu'ils travaillent pour eux ! Mais s'ils ne nous croient pas, c'est peut-être parce qu'on ne leur a pas bien expliqué ?

C'est juste une suggestion d'une autre voie possible de puissance, de conscience et de mise en rapports. Faisons-leur établir des rapports : c'est la deuxième définition de l'intelligence : capacité à établir des rapports nouveaux ; la première étant d'adaptation.(...)

BONNIOL, J-J.

La notion de *critères de réalisation* est ajoutée à celle de critère de réussite de la Pensée Par Objectifs : la correspondance, le va et vient entre ces deux sortes de critères (de procédure et de produit) est le moyen de la régulation de l'activité du réalisateur de la tâche.

BONNIOL, J-J., & GENTHON, M., "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Repères* n°79, 1989, p. 1/8 :

Alors que l'évaluation devient partie intégrante des dispositifs d'apprentissage (1), en tant que processus de formation à l'intérieur même du processus de formation, il est intéressant de mieux définir à partir de quels outils elle opère. Bien sûr, ses outils privilégiés sont les critères. Mais quels critères ? De quelle nature, à propos de quels objets ? Qui les utilise ? Quelles fonctions servent-ils ?

En explorant ces questions, nous tenterons de préciser, à partir des expériences de formation qui sont les nôtres et à l'appui des travaux de recherche que nous conduisons, ce qui peut définir un critère, en particulier un critère que l'on qualifie de

critère de réalisation.

Il s'agit d'un critère d'évaluation, mais dont on requiert, dans les dispositifs d'évaluation-régulation, autrement nommée évaluation formative, qu'il caractérise la phase de réalisation et pas seulement la réalisation, le produit réalisé ; qu'il concerne l'action et pas uniquement le résultat de l'action.

Un critère de réalisation serait alors un critère qui permet de faire et de faire mieux ... Comment peut-il arriver à remplir cette fonction ?

Un critère d'évaluation sert à évaluer ; il consiste en une dimension abstraite (2), nécessairement qualitative (3), que l'on va utiliser pour évaluer un objet. Lorsqu'il s'agit de productions de sujets en apprentissage, ces critères qui servent à évaluer (quel que soit l'évaluateur, que ce soit l'organisateur de la situation ou le sujet en apprentissage) peuvent devenir, si les conditions favorables sont installées, critères de réalisation, c'est à dire qu'ils peuvent être utilisés comme dimensions en fonction desquelles le sujet réalisera la tâche qui lui est proposée.

Il y a bientôt vingt ans, Leplat et Petit (4) ont mis en évidence que parmi des sujets en apprentissage, ceux qui sont les plus capables d'évaluer convenablement sont aussi les plus performants dans la réalisation ; on peut alors penser que ces sujets sont capables d'utiliser les critères en fonction desquels il évaluent comme guide de leur réalisation.

Bonniol (1981) a analysé ce processus en faisant appel à la réversibilité acquise (cf. Piaget, 1967) qui permet au critère d'évaluation de devenir critère de réalisation, c'est-à-dire que les sujets deviennent capables d'un double mouvement : celui qui va de l'indice au critère (mouvement de l'évaluation), de l'acte au concept d'une part, et celui qui va du critère à l'indice (mouvement de réalisation), du concept à l'acte par construction des indices pertinents d'autre part.

C'est l'intérêt majeur que présentent les critères de réalisation pour les apprentissages.

- Quelles sont alors les caractéristiques que doivent présenter les critères pour pouvoir acquérir le statut de critères de réalisation ?

- Quelles conditions d'utilisation doivent être satisfaites pour qu'ils puissent jouer leur fonction de critères de réalisation ?

- Enfin, quel rôle plus général peuvent alors jouer ces critères de réalisation pour le fonctionnement des processus concernés par l'apprentissage ?

1- Ce qui peut caractériser des critères de réalisation, ce qui peut les distinguer

Quatre caractéristiques majeures peuvent être utilisées pour définir des critères de réalisation. Elles sont complémentaires et c'est dans leur combinaison que le statut des critères de réalisation peut apparaître. Il s'agit :

- de la fonction d'évaluation qu'ils servent,
- de leur puissance,
- des objets qu'ils concernent,
- des sujets qui les utilisent.

1-1 La fonction d'évaluation que servent les critères

L'évaluation peut servir des objectifs de mesure, les critères seront alors des outils de mesure concrétisés par des indicateurs, d'autant plus nombreux et précis que la mesure visée doit être fine (ex : chercher à discriminer finement des produits pour classer ou orienter...). Cet objectif ne nous intéresse pas ici, ces critères, et ces indicateurs ne sont pas des critères de réalisation.

Mais l'évaluation peut aussi poursuivre des objectifs d'amélioration (cf. : Stufflebeam, 1980). Les critères deviennent alors des outils de réajustement, permettant donc de faire mieux (5).

la précision d'une réponse est davantage un outil de mesure, car ce critère ne réfère pas directement à un objet susceptible de réajustement : en effet la réponse a déjà été produite, ce qui pourrait être réajuster c'est ce qui sous-entend la production de cette réponse ; le souci de discriminer des données serait en revanche un critère qui peut interroger plus directement le sujet sur son fonctionnement et l'amener à le réajuster.

Un critère est alors d'autant plus critère de réalisation qu'il est outil de réajustement, et qu'il sert à améliorer. Par quel type de transformation peut-on passer d'une fonction à l'autre, d'un type de critère à l'autre ? Il faut alors introduire de nouvelles caractéristiques, en particulier la puissance du critère.

1-2 La puissance des critères.

Nous définissons la puissance d'un critère par deux dimensions qui peuvent paraître contradictoires au premier aspect, mais qui sont l'une et l'autre nécessaires pour conserver au critère son caractère de dimension qualitative (6). Il s'agit d'une part de son degré d'abstraction et d'autre part de sa complexité.

Prenons un exemple de critères utilisés dans les formations en soins infirmiers:

- la "sécurité" est un critères large, abstrait, complexe ;
- l'"hygiène" en fait partie, est nécessaire à la "sécurité", mais ne la représente pas complètement ;
- la "propreté", c'est plus simple, plus parlant, plus concret que l'hygiène, mais là encore, si elle est nécessaire à l'hygiène, elle en est une dimension parmi d'autres très différentes : l'"exercice physique", les "dosages alimentaires" etc...

La puissance est ainsi en rapport avec le niveau de signification. L'"hygiène", a fortiori la "propreté", sont des dimensions qui, dans leur spécification, font perdre au critère "sécurité" une bonne part de ses significations potentielles. Plus on réduit le degré d'abstraction et la complexité d'un critère, plus on lui fait perdre de sa puissance : on en restreint le sens.

Un autre exemple peut être plus parlant pour des enseignants : "style", "maîtrise de la syntaxe", "respect de la concordance des temps", là encore ces critères sont ordonnés selon leur puissance décroissante à laquelle correspond, bien sûr, une opérationnalité, une facilité de concrétisation croissante. ainsi lorsque le sens du critère reste large, c'est-à-dire lorsque le critère est puissant, il permet au sujet réalisateur de travailler lui-même à la concrétisation du critère, de rechercher celle qui est la mieux adaptée au problème ou à l'objectif du moment. C'est une phase nécessaire à l'appropriation du critère et donc à son utilisation pour réaliser.

Plus un critère est abstrait en même temps que complexe, plus il est donc puissant (au sens où l'on parle "d'énergie potentielle") mais moins il est opérationnel. De ce fait, il porte ou il conserve davantage de sens. Sa confrontation avec les différents référentiels des sujets va permettre des ancrages multiples, chaque sujet pouvant le concrétiser par des indicateurs différents, combinés de façon diverse, pour autant que l'enseignant fasse travailler les sujets sur le critère lui-même.

Ainsi, plus le critère est puissant, plus il peut acquérir statut de critère de réalisation, mais plus il est nécessaire de le concrétiser.

Bien sûr, les critères les plus concrets sont les plus faciles à traduire en indicateurs quantitatifs. De ce fait ils servent aussi plus facilement la fonction de mesure de l'évaluation. Ils portent préférentiellement sur des résultats (des produits) ; ils peuvent également porter sur des procédures (en terme notamment de respect des règles, de conformité).

Mais mesurer la qualité consiste en fait à mesurer les écarts entre le produit et la norme donc ce qui manque à la qualité (Bonnio 1986). Ainsi plus le critère est

puissant plus on s'éloigne de la mesure ; moins il est puissant plus on s'en rapproche au contraire car les indicateurs sont plus directement en prise avec la mesure. Il convient alors d'introduire, au delà de la puissance du critère, de nouvelles caractéristiques pour faciliter la transformation de critère - outil de réalisation : il s'agit de l'objet concerné et du sujet de l'évaluation.

Tout d'abord :

1-3 L'objet que les critères concernent.

S'agit-il de résultats, de produits ? Les critères concernant alors des états, sont plus formels que fonctionnels : il en est ainsi de la "complétude d'une réponse", de son, "exactitude" ou de sa "précision" ; la valeur informative de ces critères pour la réalisation de l'action est relativement faible.

S'agit-il de procédures ? Les critères portent alors sur des démarches, des techniques, des modes de résolution, des façons de faire ; par exemple : la pertinence des méthodes utilisées, l'utilité des données de la situation qui sont prises en compte, la pertinence de l'ordre des opérations effectuées, l'économie dans le choix de cet ordre ou encore les spécificités des opérations impliquées (cf. à ce sujet Bonniol, 1989).

Ils sont alors plus fonctionnels que formels, et leur valeur informative pour la réalisation est plus grande.

S'agit-il de processus ? Les critères portent alors sur des intentions, des tensions, des manières de prendre les choses, d'aborder une situation, de s'y investir (par exemple, l'intensité de l'attention, le degré de confiance en soi...). On voit bien là que selon l'objet sur lequel ils portent, les critères sont plus ou moins susceptibles de favoriser la réalisation de l'action, parce qu'il interrogent plus ou moins directement le sujet sur son fonctionnement.

1-4 Le sujet qui utilise les critères.

Deux types de sujets sont possibles :

- l'évaluateur externe, garantie prétendue d'objectivité (7) en tout cas garantie de non implication (8),
- l'évaluateur interne, celui qui réalise, celui qui est impliqué dans l'action à évaluer.

Si la maîtrise des critères de réalisation est utile à l'un et à l'autre, celui qui est impliqué comme sujet dans la réalisation est le premier concerné et directement ; l'évaluateur externe, non impliqué, n'est qu'indirectement intéressé aux critères de réalisation. On voit alors que les logiques d'usage des critères sont dans la continuité, mais qu'elles impliquent des intérêts différents, puisque le sujet de l'action doit maîtriser les critères de réalisation tandis que l'évaluateur externe est le plus souvent polarisé sur les critères de "réussite" qui concernent le produit réalisé.

Des critères de "réussite" (cf. Nunziati, 1984) portant donc sur les résultats, munis d'indicateur quantifiants, peuvent être néanmoins critères de réalisation à deux conditions :

- s'ils sont utilisés dans une perspective d'amélioration, et pas seulement, et pas d'abord, dans une perspective de mesure.
- et s'ils sont utilisés par celui qui doit réaliser, ou qui a réalisé.

Mais ne concernant que des résultats, des produits finis, ils ne pourront devenir qu'indirectement des critères de réalisation. Ils peuvent l'être plus directement, et aux deux mêmes conditions, s'ils concernent les objets : procédures et processus puisque dans la réalisation sont impliquées des procédures greffées sur des processus. Il est possible à l'évaluateur externe de fournir un modèle au sujet qui réalise pour évaluer les processus et leur incidence sur les procédures utilisées (par exemple appuyé sur la communication ou la motivation) ; ce modèle, posé comme non définitif, doit être

assorti de situations organisées pour permettre au sujet de faire tourner ses boucles d'auto-régulation, car il n'existe pas d'indicateurs fiables qui permettent d'évaluer (ou d'améliorer, ou de maîtriser) les processus de l'autre : c'est donc à lui de la faire (l'autre pouvant être un sujet ou même un groupe).

Si une seule des deux conditions est remplie, par exemple si l'objectif annoncé porte bien sur une amélioration, mais si l'évaluateur est externe alors les critères vont conserver le statut d'outils de mesure, quelle que soit leur puissance.

Il ressort donc de cette analyse quatre dimensions permettant de caractériser les critères de réalisation : la fonction qu'ils servent, leur puissance, les objets qu'ils concernent et les sujets qui les utilisent ; mais ce n'est pas leur simple prise en compte en les juxtaposant qui garantit aux critères leur statut de critères de réalisation, c'est bien leur combinaison.

2 - Selon quelles modalités peuvent alors fonctionner les critères de réalisation ainsi définis ?

Ils fonctionnent :

- en décentrant le sujet de l'objectif, du moins du produit à réaliser, du résultat correspondant à l'objectif, qui est alors placé à distance, en perspective fonctionnelle,

- en centrant l'attention du sujet sur les critères de qualité des processus à l'oeuvre, des procédures utilisées ou à utiliser,

- en l'incitant à hiérarchiser ces critères, d'autant plus que certains peuvent être contradictoires les uns avec les autres, comme on l'a dit : précision et concision, respect des règles et originalité, disponibilité et attention focalisée...

- en réajustant cette hiérarchie en cours de route, parce qu'un critère de réalisation peut être pertinent à la réalisation d'une phase de l'action, tandis qu'une autre hiérarchie des critères est plus opérationnelle pour une autre phase.

Le véritable problème dans la transformation de critères de réussite en critères de réalisation, c'est que leur usage n'est pas constant tout au long de la tâche, même si certains sont plus permanents que d'autres : la hiérarchie des critères n'est pas univoque tout au long de la réalisation d'une tâche. C'est pourquoi il semble que la condition la plus importante qui intègre ces quatre modalités soit le mouvement d'alternance que la tâche impose au sujet entre son implication et sa mise à distance. Certains critères, en effet, favorisent l'implication, l'engagement du sujet dans l'action, d'autres lui permettent de prendre du recul et de mieux apprécier ce qu'il est en train de faire (motivation vs maîtrise de l'émotion, usage du mécanisme rodé vs choix du mécanisme à faire fonctionner, application automatique de la règle vs rappel des exceptions à la règle).

Les difficultés des élèves pourraient être surpassées par une bonne maîtrise de ce mouvement d'alternance entre implication et mise à distance, qui les intègre dialectiquement dans une action organisée.

Les questions qui se posent alors portent sur l'alternance elle-même :- son rythme,

- sa fréquence,

- les modifications de la hiérarchie des critères portant sur les procédures (utilisation des critères de qualité dans une phase de réalisation selon une hiérarchie qui peut différer de la hiérarchie générale pour la tâche globale),

- l'utilisation de critères portant sur des processus s'il le faut, là aussi avec les réajustements utiles en cours de route (par exemple, une phase peut requérir plus de hardiesse, une autre davantage de prudence).

3 - Rôle et intérêt des critères de réalisation pour les processus d'apprentissage.

L'utilisation des critères de réalisation entre comme rouage majeur :

- de la compréhension,
- de l'élaboration de l'intelligence,
- de la construction de la connaissance par le passage du sensible à l'abstrait (à l'abstraction des critères) et de l'abstrait au concret (au concret des indices).

L'objectif de tout enseignement, de toute formation est de faire en sorte sur les champs de signification en cours d'élaboration chez les sujets en apprentissage nécessairement plus empiriques et plus lacunaires que ceux des enseignants (cf. Galpérine 1966) puissent s'accroître et être choisis et utilisés de façon de plus en plus adaptée aux objectifs qui sont conçus par les enseignants.

Si l'on reconnaît là une fonction majeure de l'enseignant ou du formateur, il faut alors tenter de définir en quoi consiste ce choix et cette utilisation par les élèves d'une part, se poser la question des conditions facilitant cette réussite d'autre part.

Il s'agit là d'une opération à laquelle les enseignements se réfèrent très fréquemment et qui s'appelle la compréhension. En quoi consiste la compréhension ? Il est vrai qu'il n'existe actuellement aucun modèle général de la compréhension, mais ce n'est pas pour autant que l'on ne demande pas aux élèves de comprendre ; c'est même ce qu'on leur demande le plus souvent. Qui plus est la compréhension apparaît comme l'opération-clef qui détermine les argumentations, les analyses, les synthèses qui conditionne les généralisations et les transferts.

L'un d'entre nous (Bonniol, 1989) tisse la trame d'un schéma de la compréhension, qui, sans prétendre être un modèle général, donne des pistes d'opérationnalisation. Il la conçoit "comme une série de transformations par mises en rapport". Trois mouvements la caractérisent : "comprendre une information c'est lui donner du sens" en la mettant en référence avec des champs de signification déjà structurés (de connaissances théoriques ou pratiques) ; c'est aussi "prendre du sens", car l'information, ainsi mise en référence, "a pour fonction de transformer les champs de significations eux-mêmes en les complétant, en accroissant leur étendue", en développant des coordinations nouvelles entre eux ; c'est enfin "utiliser" c'est-à-dire se servir de cette information pour agir, et agir autrement et mieux.

Les élèves comprendront d'autant mieux qu'ils sauront que l'on peut apprendre à comprendre, en se mettant à distance de cette opération grâce aux critères qui permettent de la réussir, en la considérant comme outil dont l'exercice parfait l'usage, outil majeur s'il en est.

Les critères de réalisation ont alors un rôle majeur dans cet apprentissage de la compréhension (qu'il s'agisse de la pertinence des champs de signification mobilisés par rapport à l'objectif de la tâche, ou de leur exploration exhaustive pour réaliser le choix, de la recherche systématique des corpus modifiables par la nouvelle information ou de la diversité des nouvelles relations constituées grâce à elle...), critères qui vont faire travailler le sujet sur ses propres mécanismes de la compréhension.

Nous pouvons conclure en faisant l'hypothèse avec Bonniol (1989) "qu'il y a une meilleure probabilité de réussir à gouverner un pays, à mener des élèves au succès ou à accorder convenablement les participes passés dans une phrase, si l'on dispose d'un modèle théorique global de l'opération à mener (9), et si l'on maîtrise les critères d'utilisation de ce modèle (10) qui permettront d'anticiper sur l'action et de la réguler au cours de l'opération (Le Moigne, 1986)".

(1) Qu'il s'agisse des textes officiels qui définissent de nouvelles fonctions à l'évaluation, ou des pratiques enseignantes qui commencent à évoluer.

(2) Astin (1964)

(3) Bonniol (1988)

(4) Leplat et Petit (1970)

(5) cf. les travaux de Vial (1987) à propos de la carte d'étude.

- (6) le qualitatif ne pouvant se définir seulement par la juxtaposition de sous-dimensions, mais bien par la combinaison d'éléments qui peuvent être en partie contradictoires.
- (7) Encore faut-il se rappeler qu'il est lui-même sujet et fait des choix.
- (8) Encore faut-il se rappeler qu'il est lui-même partie prenante dans la relation pédagogique et concerné par les résultats.
- (9) On peut envisager ici le terme de compétence globale telle que l'a définie De Ketele (1988)
- (10) C'est-à-dire les critères de réalisation

Astin, A.W. "Criterion-centered Research", *Educational and Psychological Measurement*, 1964, 24, 4, 804-823.

Bonniol, J.J., "Influence de l'explication des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation», *Bulletin de Psychologie*, 1981, Tome XXXV, n° 173-186.

Bonniol, J.J., "A la recherche de la qualité", *Journal de l'Infirmière de Neuro-chir.*, n° 51-52, 1986

Bonniol, J.J., "Entre les deux logiques de l'évaluation : rupture ou continuité ? " *Bull. de l'ADMEE*, 1988, n° 3

Bonniol J.J., "Sur les régulations du fonctionnement cognitif l'élève : contribution à une théorie de l'évaluation formative", Communication au Conseil de l'Europe, " l'évaluation scolaire", 1989

De Ketele, J.M. "L'évaluation du savoir-être", *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive ?* 1986, Ed. De Boeck, Bruxelles.

De Ketele, J.M., *Le guide du formateur*, 1988, Ed. De Boeck, Bruxelles.

Galpérine, P., "Essais sur la formation par étapes des actions et des concepts", *Recherche psychologiques en URSS*, Ed. du Progrès, 1966, Moscou, 114-132.

Genthon, M., Evaluation formative et formation des élèves : effet de transfert des processus mis en oeuvre, Thèse de 3ème cycle, 1983, Aix-en-Provence.

Genthon, M., "Appropriation de critères et transfert d'apprentissage", 1984, Actes du congrès "Sciences Anthroposociales et Sciences de l'Education", avril, AECSE.

Le Moigne, J.L., "Approche systémique de l'organisation", Conférence Aix-Marseille III, avril 1986.

Piaget, J., *Biologie et connaissance*, 1967, PUF.

Stufflebeam, *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa, NHP, 1980

Vial, M., "Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'évaluation-régulation", *Pratiques*, 1987, n° 53.

BONNIOL, J.-J.

NUNZIATI, G. "Les objectifs d'une formation à l'évaluation formatrice", Cahiers pédagogiques n° 280, 1990, p 49 :

(...) *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 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 bien maîtriser, par exemple, les connaissances nécessaires à l'émergence de la structure d'un coté 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.(...)

NUNZIATI, G.

UIAL, M-P. "Evaluer n'est pas mesurer", *Les Cahiers pédagogiques* n° 256, 1987, p.16, repris dans le numéro hors série, L'évaluation, 1991, p34/35 :

(...) *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(7), 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.

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.

UIAL. M

Les critères de la tâche sont considérés comme des processeurs par lesquels s'investit l'énergie du réalisateur, ils ne sont pas dans une linéarité qui induirait un ordre de traitement. La tâche se conçoit non par étapes mais par phases. Dans une phase, un des procédés de fabrication (par exemple l'analyse) devient le système de pilotage qui gouverne les autres éléments (la prévision, la synthèse, le contrôle). L'activité de fabrication du produit est ainsi perçue comme un système qui se pilote. La notion de tâche conduit à privilégier le point de vue du formé : il s'agit de nommer ses gestes sur des contenus didactiques.

UIAL, M.P., "Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'Evaluation-Régulation", *Pratiques* n° 53, mar. 1987, p.59/73

(...) L'utilité (didactique) de s'intéresser aux tâches et donc à leurs critères est une idée qui commence à se faire jour (1). Pour contribuer à rendre opérationnel cet effort d'explicitation, il a paru pertinent de centrer cette communication d'une recherche en cours (2) sur un outil encore mal connu : la carte d'étude. Ce nom est emprunté à l'équipe dirigée par Talyzina (3) chargée de mettre en pratique dans l'enseignement le modèle de Galpérine sur la formation par étapes des actions et des concepts (4) (...)

2. *C'est une carte :*

C'est un plan-----> ce n'est pas un guide, ni une recette : les actions ne sont pas dans un ordre chronologique	comme une carte routière
--	--------------------------

Les actions n'y figurent pas toutes. Ce n'est pas l'algorithme de résolution; Les contraintes d'ordre sont signalées.	Elle n'indique pas tous les chemins mais seulement les grandes voies. on peut choisir son itinéraire. S'il y a des passages obligés, ils sont signalés.
Elle respecte la hiérarchie des tâches (plus ou moins complexes)	Chaque partie peut renvoyer à une autre carte plus détaillée
La mise en page est signifiante (chiffres = opérations - lettres = signes de réussite) (7) Elle isole des ensembles	Elle utilise des codes qui permettent de s'en servir rapidement
Elle indique les opérations à effectuer et leurs signes de réussite : elle comporte les critères portant sur la réalisation du produit et les critères décrivant le bon produit ; elle met en correspondance les procédures et les signes qui permettent de reconnaître le bon résultat	Elle comporte les repères nécessaires pour ne pas se perdre, pour s'orienter (voir note 4) quand on réalise la tâche

La carte d'étude est une collection de critères :

Tout semble avoir été dit sur les critères : qu'ils sont des "classes d'indices et servent à évaluer" (9), qu'ils sont "le caractère ou la propriété d'un objet" (10) ; que leur explicitation favorise les performances (11)...

L'opérationnalisation d'un objectif impliquait déjà la présence de critères de réussite (portant sur le produit final) (12) et depuis peu (13) on utilise les critères portant sur la réalisation de ce produits : les procéduraux ou "stratégiques" et "opérationnels" (14). Ajoutons, comme le dit J-J. Bonniol, que le critère est une facette de l'objectif ; une dimension privilégiée dans/de la tâche ; et surtout qu'il ne se construit pas : il existe déjà mais dans "l'implicite structurant" qui nous entoure.

Enfin, le critère est "une vue de l'esprit" par définition, il est abstrait : ainsi la réussite peut-elle se ramener à trois critères : justesse, complétude et pertinence à... ce sont là des critères "virtuels", dirons-nous. Or, à cause de leur généralité même, s'ils sont incontournables, ils sont peu maniables par l'élève : aussi n'entreront-ils comme tels dans la carte d'étude que lorsque les élèves sauront les utiliser sous cette forme-là. Plus opératoires, ces mêmes critères apparaissent plus actualisés dans une tâche précise : ainsi le critère de complétude devient dans la réduction d'un texte : "pas d'oubli de ceci, pas d'ajout de cela". De même, le critère de pertinence s'actualisera dans une tâche par la désignation d'un outil à mettre en perspective avec un autre outil, ou un modèle. Ces critères actualisés sont à l'évidence, plus faciles à utiliser.

Plus on précisera le champ de la tâche, plus le critère sera actualisé, jusqu'à l'extrême : dans la fiche pour l'auto-évaluation apparaîtront les indicateurs précis tirés du support, rapportés au critère de la carte. Le critère de justesse par exemple se matérialisera en "présence de tel signe" ou "ton héros ne pouvait être X, mais tu avais le choix entre Y et Z". Du critère virtuel à l'actuel, passant de l'indicateur au signe et du signe à l'indicateur, tel est le mouvement que l'apprentissage doit exercer chez l'élève.

La carte d'étude est une verbalisation des critères de la tâche. Elle permet ainsi à l'élève de se décentrer par rapport à cette tâche pour se construire une représentation plus conforme et du but et des procédures pour atteindre le but. (...)

La carte d'étude est l'explicitation de la logique de la tâche :

Il s'agit, on l'aura compris, de la logique de réalisation de la tâche de synthèse, de l'ensemble des procédures qu'elle engage. Il s'est avéré qu'une tâche de synthèse comporte toujours trois phases, trois dimensions :

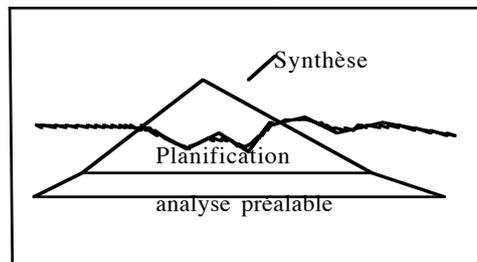
-l'analyse du support (textuel s'il s'agit d'une tâche de réécriture : "Ecrire la fin d'un texte narratif coupé" ; ou intertextuel si c'est " Ecrire un conte de style merveilleux" ; ou iconique pour : "Ecrire l'histoire d'une bande dessinée pour

quelqu'un qui ne la verrait pas", ou sonore et textuel pour : "Prendre des notes au cours d'un exposé oral"). L'analyse de ce support, on le voit, inclut la prise en compte de la situation de communication dans, et pour laquelle, la synthèse devra être faite.

- Une phase de planification anticipatrice de l'action : Au vu des résultats de l'analyse préalable, l'exécutant doit prévoir un plan d'action pertinent à la synthèse attendue. C'est une mise en perspective conforme au produit final, des outils nécessaires pour le fabriquer. Cette planification oblige le rappel d'outils adéquats mais aussi leur organisation en liaison et avec l'analyse préalable et avec la synthèse.

- Une phase de synthèse, mise en relation dans l'exécution du texte à produire des éléments antérieurement sélectionnés et classés. C'est elle qui fait l'objet déclaré de l'apprentissage et c'est pourquoi elle sera en première place sur la carte d'étude et que les deux autres étapes seront incluses dans ses conditions de réalisation.

On le voit, cette synthèse attendue n'est que le haut de l'iceberg :



et la majorité des erreurs apparaissant dans cette synthèse viennent des deux étapes sous-jacentes, soit que l'élève en fasse l'économie croyant qu'elles sont incluses dans la synthèse, ou qu'il croie les opérations qu'elles entraînent devenues automatiques (l'on confond souvent le lacunaire et le réduit) ; soit que l'élève ne combine pas les résultats de ces trois étapes et les traite comme trois tâches simples juxtaposées.

Il va sans dire que la période d'entraînement devra exiger des traces écrites de ces deux étapes-clefs antérieures, ce qui sera bien plus efficace que le brouillon traditionnel (qui n'est qu'un moment de la synthèse en élaboration) pour recueillir des observables suffisamment localisés pour faciliter la correction. Alors que la période finale de contrôles n'exigera plus que la synthèse ; le reste devant devenir automatique. Parler ces trois étapes en termes de critères facilite l'apprentissage de l'auto-évaluation continue qui les accompagne (16) (...)

La carte d'étude comporte les critères d'évaluation :

La carte d'étude est donc l'occasion d'une prise de distance sur la réalité de la tâche, condition indispensable pour favoriser l'auto-évaluation, et donc la maîtrise des opérations exigées. L'élève participe pleinement à la mise à jour de la norme d'évaluation à laquelle il sera soumis en fin d'apprentissage puisque ce sont les critères de réalisation auxquels on aura afféré un barème et un seuil d'acceptabilité (en pertinence avec le support précis donné) qui constitue en priorité la grille d'évaluation. Les critères de réalisation ont alors la fonction de critères d'évaluation.

Selon le moment du cursus (voir note 13), les conditions de réalisation (externes) peuvent accessoirement (et selon des objectifs d'évaluation qui devront être formulés) se voir dotés d'un barème et entrer aussi dans la grille d'évaluation. Il est bien entendu qu'on s'interdira de noter dans le produit de l'élève autre chose que le contenu de la carte d'étude.

La carte d'étude est l'explicitation de la norme d'évaluation.

Schématisation de la carte d'étude :

Pour + objectif de la tâche complexe, de synthèse			
I. Procédures de la synthèse			
Réalisation		Réussite	
1.	OPERATION		
1.1	Opération + outil	a	signes de
		b	réussite
1.2	(opération) + autre outil	a	
II Conditions de réalisation			
A. Conditions de réalisation internes à la logique de la synthèse			
1. Analyse du support :			
Réalisation		Réussite	
1		a	
2. Planification :			
Réalisation		Réussite	
1		a	
B. Conditions de réalisation externes à la logique de la synthèse			
1. Propres au secteur d'activité concerné (écrire ici)			
2. Impositions venant des conditions matérielles			
3. Connections avec les autres secteurs de la discipline			
C. Objectifs d'évaluation			

Fonction de la carte d'étude et remédiation des erreurs :

Sachant que personne ne peut corriger les erreurs d'un autre, l'élève a seulement besoin qu'on lui indique la place de son erreur dans sa production, qu'on guide son identification, c'est-à-dire qu'on la rapporte aux critères de la carte. Corriger consiste alors pour l'enseignant à mettre en marge les codes (numéros et lettres) des critères, suivis d'un plus ou d'un moins (19). C'est à l'élève (mais on doit lui donner les conditions nécessaires pour le faire, notamment du temps), de se reporter à la carte et de reconnaître réussites et erreurs pour pouvoir ensuite les gérer. Une erreur non reconnue n'est pas remédiable. On débouche alors sur la mise en place par l'enseignant de tâches auto-évaluatives pour favoriser l'auto-correction. (...)

Pour conclure, si les tâches de synthèse posent tant de problèmes c'est bien parce qu'elles nécessitent un apprentissage long prenant en compte non seulement la découverte et la manipulation d'outils didactiques propres à la discipline mais aussi la découverte et l'explicitation de la logique de la tâche et de ses conditions de réalisation ainsi que l'apprentissage de la combinaison des critères.

Ce n'est pas l'explicitation seule qui pourra permettre l'appropriation par l'apprenant des procédures de ces tâches : il ne faudrait pas trop attendre de l'émergence des critères de l'évaluation formative, ils ne peuvent prétendre à l'efficacité pédagogiques que s'ils sont inclus dans des dispositifs cohérents et suffisamment souples pour permettre les régulations. (...)

Nous venons dans cet article de considérer la carte d'étude d'un point de vue analytique, descriptif. Ceci est en soi un paradoxe puisque cet outil s'inscrit dans des dispositifs pédagogiques où l'évaluation des processus de production « ouvre une démarche circulaire, ou plutôt en spirale, par laquelle on s'efforce d'améliorer en permanence le fonctionnement du système » (23). C'est dire que la carte d'étude ainsi définie ne porte pas en soi son propre mode d'utilisation : une carte « bien » construite ne suffit pas à assurer la réussite de tous les élèves ; il faut notamment que les conditions d'exercice de la carte favorisent l'appropriation des critères.

(1) Garcia-Deban, Charolles, dans *Pratiques* n°49, mars 1986 - Garcia-Deban dans *Pratiques* n° 48, dec 1985

(2) Des dispositifs pédagogiques mettant en oeuvre les hypothèses de l'évaluation-régulation sont mis en place pour la seconde année, en collège (dans nos classes de 6°, 5°, 4°) et ont fait l'objet d'un mémoire de maîtrise (voir note 8) en Sciences de l'éducation à l'Université de Provence (1985). Une thèse est en cours.

(3) Talyzina (sous la direction de) *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*, Perspectives soviétiques, Presses Universitaires de Lille, 1980

(4) Galpérine "Formation par étapes des actions et des concepts", dans *De l'enseignement programmé..* (opus cité)- p. 167

(7) ceci est une possibilité de codification (celle utilisée dans nos classes), il est bien entendu qu'une autre peut convenir si elle rend les mêmes services pédagogiques

(9) Caverni, J-P. et Noizet G. "Agrégation de critères "nature" ou "contrainte" dans une tâche de jugement évaluait", *La pensée naturelle, structure, procédure et logique du sujet*, PUF 1983, P. 165/173

(10) De landscheere G, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en évaluation, 1979, p63 cité par Garcia-Deban, *Pratiques* n° 48, dec 1985, p. 11

(11) Bonniol, J-J. *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Doctorat d'état, Université de Bordeaux II, 1981

(12) Hameline, D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF, Paris, 1979

(13) Nunziati, G. « Evaluation formative et réussite des élèves », *Collège N°2*, CAPHOC, Aix-en-Provence, 1984

(14) Bonniol, J-J. «Régulation et bilan : les deux objectifs de l'évaluation en interaction», *Collège* n°2, CAPHOC, Aix-en-Provence, 1984

(16) Auto-évaluation ou contrôle de l'action en train de se faire : « Système de représentation et de traitement », Amigues, R. *Contribution à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation de productions scolaires*, Thèse 3° cycle, Aix-en-Provence, 1982

(19) Sauf à pratiquer le renforcement positif pour jouer sur la motivation de l'élève : les annotations insisteront alors sur les réussites

(23) UNESCO, *L'éducateur et l'approche systémique*, Paris, 1981, p. 135

Uial, M.

GONET, A & CORRIOL, A. *Le projet pédagogique en technologie, CRDP Marseille, 1994 :*

(...)La nature des tâches proposées

Nous reprenons la classification proposée par M. Vial en didactique du français, qui distingue pour chaque tâche la catégorie de procédure dominante, leur action principale.

Reprenant la taxonomie d'objectifs de Bloom, M. Vial (1992) retient des distinctions classiques : analyse, synthèse, évaluation.

"*Les tâches d'analyse* sont celles dont l'objectif commence par des verbes comme : repérer, isoler, trier, classer, distinguer, remplir une grille donnée, nommer, comparer dans le sens de reconnaître ce qui est là. Ce qui est visé dans les tâches d'analyse est l'exhaustivité dans l'étude des éléments.

Les tâches de synthèse ont pour verbe générique combiner. Il s'agit dans ces tâches de refaire un tout avec des éléments épars. Les désignations des tâches comportent les verbes produire, fabriquer, traiter un ensemble, transformer. La synthèse tend vers la pertinence de tout ce que l'on fait à l'objectif que l'on a.

Les tâches d'évaluation mettent à la question le matériau qu'elles traitent. Mais tous les outils de l'analyse ne sont pas repris. On prend en compte le fait que les éléments puissent ne pas être là, ou ne pas être correctement là. Pour ces tâches d'évaluation, il faut choisir le point de vue adopté et les éléments à privilégier. Une certaine hiérarchie est nécessaire dans le choix des éléments. Ici l'élève construit sa propre grille de lecture de l'objet ou du système technique. Ces tâches lui permettent de donner du sens aux systèmes techniques qui l'entourent, du sens à son action sur les objets."

M. Vial (1991) distingue à propos de ces tâches d'évaluation quatre catégories. Nous les reprendrons textuellement car elles nous semblent applicables à notre discipline :

"- Les tâches dont le terme générique serait "différencier", c'est-à-dire repérer les écarts, les manques, les erreurs, les différences. En analyse, comparer, c'est reconnaître ce qui est là ; en évaluation, comparer, c'est reconnaître ce qui n'est pas là, voire ce qui manque, donc savoir que ça peut manquer.

- Les tâches dont le terme générique serait "corriger". Il s'agit de pouvoir rectifier, réajuster, adapter, réguler ce qui est fait ou ce qu'on prévoit (planifier), ce qui implique d'avoir des critères à sa disposition, critères qui permettent non plus seulement de voir les différences mais aussi de repérer ce qu'il faut modifier;

- Les tâches dont le terme générique serait "contrôler, décider de la conformité". C'est juger, faire un bilan critique, catégoriser (assigner à catégorie qu'on fonde, alors qu'en analyse on distribue dans des catégories existantes), trier et rejeter, sélectionner, éliminer ou valider classer ou hiérarchiser, mesurer. Ce type d'évaluation implique d'avoir un référentiel fixe ou que l'on fixe pour pouvoir contrôler.

- Les tâches dont le terme générique serait "s'interroger sur le sens de ce qu'on fait". C'est interroger les "allant de soi". Ces tâches font naître des réponses individuelles, constructives de la personnalité scolaire de l'élève.

Ces quatre catégories de tâches en évaluation sont souvent demandées aux élèves en même temps ce qui les rend ingérables."

Les catégories que nous venons de définir peuvent se trouver dans les deux types de tâches vus précédemment (tâches de production et tâches d'étude).

(...) Sur la plupart de ces objets de savoir, on peut construire des tâches d'analyse, de synthèse ou d'évaluation. On peut en effet analyser des procédés, mettre en oeuvre un procédé et l'évaluer ou comparer des procédés. De la même façon, on peut analyser une notice de montage, produire une notice, évaluer une notice, etc.

Le statut attribué à chaque tâche

Nous avons distingué deux paramètres pour classer les tâches : le type de produit auquel elles donnaient lieu (tâches de production et d'étude), la catégorie de procédures mise en œuvre dans la tâche (tâche d'analyse, de synthèse ou d'évaluation), mais ceci reste incomplet si rien n'est dit du statut attribué à chaque tâche.

Tâche d'articulation. On ne cherche plus à maîtriser des procédures. On exécute cette tâche pour articuler deux activités de production, pour rendre compte d'une phase du cycle de vie du produit qui a été sous-traitée par l'enseignant, pour permettre à l'élève de se situer dans la démarche technologique, enfin pour produire rapidement. Cette tâche est souvent simplifiée (toutes les difficultés ne sont pas passées en revue) ou réalisée rapidement (on vise à faire apparaître le lien entre deux tâches, ou à approcher la tâche considérée), ou réalisée de façon très dirigée (afin de permettre la réussite de la tâche en un temps court).

Puisque ce qui est visé n'est plus maîtrise de toutes les procédures, les intentions pédagogiques sont exprimées différemment et peuvent porter uniquement sur quelques opérations simples, ou sur certains savoirs.

Tâche de contrôle. Trois cas de figure peuvent se présenter :

- Cette tâche a été l'objet d'un apprentissage. La tâche est reprise lors du contrôle mais elle est placée dans un autre contexte, actualisée différemment. Dans ce cas on peut choisir de prendre en compte dans le contrôle l'ensemble des critères ou ne privilégier que certains d'entre eux. Tout dépend des objectifs d'évaluation. On se trouve ici dans une situation de généralisation.

- Cette tâche n'a pas été l'objet d'un apprentissage. Elle est nouvelle et on attend d'elle qu'elle permette de transporter certains acquis et d'inventer. On se trouve ici dans une situation de transfert. On peut alors contrôler des apprentissages réalisés lors de tâches d'une autre nature. Le type d'évaluation n'est pas du même type que dans le cas précédent.

Récapitulatif sur les tâches

Ce sont le projets des enseignants et les commentaires qu'ils en font qui nous ont conduits à proposer ces trois repères (le type, la nature, le statut). Il faut y ajouter l'énoncé de l'ensemble des tâches possibles dans la discipline.

Chaque tâche pourra alors être questionnée pour vérifier si toutes ces catégories sont valides. Celles-ci doivent être vues comme des outils de travail, et non comme des facteurs qui viendraient compliquer l'élaboration du projet.

De ces trois repères concernant les tâches on peut dresser le récapitulatif suivant :

TYPE I	NATURE	STATUT
tâche de production	tâche d'analyse	t. d'apprentissage t. d'articulation t. de contrôle
	tâche de synthèse	t. d'apprentissage t. d'articulation t. de contrôle
	tâche d'évaluation	t. d'apprentissage t. d'articulation t. de contrôle

TYPE 2	NATURE	STATUT
tâche d'étude	tâche d'analyse	t. d'apprentissage t. d'articulation t. de contrôle
	tâche de synthèse	t. d'apprentissage t. d'articulation t. de contrôle
	tâche d'évaluation	t. d'apprentissage t. d'articulation t. de contrôle

Utilisation de ces repères

Nous avons, dans ce chapitre, distingué le type, la nature, le statut des tâches réalisables en collège. Il est utile de les répertorier afin d'y puiser sans vouloir les épuiser au cours des quatre années du premier cycle. (...)

La réflexion sur la discipline est plus ou moins avancée dans les équipes d'enseignants, selon la formation initiale de chacun, selon l'établissement. Quelques-uns des repères proposés peuvent dérouter certains collègues, c'est pourquoi nous insistons sur le fait que les repères proposés doivent être pris en compte dans la mesure où ils font sens. Ils sont proposés pour aider et non pour contraindre. Si certains repères posent problème lors de l'élaboration du projet, il peut être utile de les ignorer. Pourtant, s'interroger sur eux peut être fructueux à long terme : les travaux les plus avancés sur l'évaluation montrent que c'est le questionnement sur les outils qui permet de construire le sens. L'outil lui-même n'est pas porteur de sens. Cette recherche du sens d'un projet pédagogique conduit aussi à approfondir sa réflexion sur la discipline, et à créer soi-même des outils.

Les tâches en technologie

Quelles sont les tâches de production et d'étude réellement réalisées par les élèves de collège ?

Référent, référent, référentiel

Dans cette discipline nouvelle qu'est la technologie, le mot référentiel est, en raison de ses racines, très fortement connoté. En effet, bon nombre d'enseignants de cette discipline, mais aussi les IPR, sont issus de l'enseignement technique et de la formation professionnelle où le référentiel professionnel est très fort. Il nous paraît donc important de préciser ici le sens que nous donnons au mot référent (titre du chapitre). Nous reprendrons les définitions données par M. Vial dans le tableau ci-dessous :

REFERANT	REFERENT	REFERENTIEL
Certaines des valeurs sur l'homme la formation la didactique l'institution	Options possibles d'ordre didactique Choix d'une entrée en didactique	Dispositif et contenus Objectifs et critères donnés à acquérir
En lien avec les visions du monde	Ensemble des méthodologies didactiques connues	Plan de formation choisi ou effectué
Matrice des visées, synthèse des modèles de référence		Programme spécifique à une formation

Si le poids de la notion de référentiel est important dans notre discipline, celui du référent de l'enseignant ne l'est pas moins. Certes, le comportement de tout enseignant et ses choix dépendent de son système de valeurs. Cependant, le professeur a choisi la matière qu'il enseigne. Son goût pour la discipline est plus ou moins affirmé, mais il existe. Il n'en va pas de même pour la technologie. En effet, jusqu'en 1984, aucun enseignant n'a choisi cette discipline, pour la simple raison qu'avant cette date, elle n'existait pas. Beaucoup de professeurs de technologie sont issus des travaux manuels éducatifs, de l'éducation manuelle et technique mais aussi de disciplines aussi variées que les langues, l'histoire de l'art, l'enseignement ménager ; ceux-là ont été tenus de se reconverter à une discipline nouvelle. Leur relation personnelle à la technique, aux machines, aux technologies nouvelles est fort diverse et leur propre système de valeurs influe beaucoup sur les choix effectués dans le projet. Il entre d'ailleurs souvent en conflit avec des plus jeunes enseignants recrutés à partir d'un niveau technique (niveau licence) mais dans un seul des trois domaines techniques de la discipline.

(...) Le référentiel s'applique, le référent se régule. C'est bien parce qu'il existe des options, des choix qu'on peut parler de projet pédagogique. C'est bien dans cet acte de construction et de régulation permanente qu'on peut dire que l'enseignant est en projet.

L'insertion de ces tâches dans un projet pédagogique nécessite que soient explicitées les conditions (avec quels moyens, mais aussi à partir de quels documents l'élève réalise la tâche) et les limites de leurs réalisations. On peut dès lors faire l'hypothèse que la nature de la tâche n'est pas explicitement inscrite dans sa formulation dans ce répertoire. Pour en définir précisément la nature (analyse, synthèse, évaluation), il faut donc préciser quel produit on attend et dans quelles conditions elle doit être effectuée.

En précisant les conditions de leur réalisation et en affinant leur formulation, on peut ainsi mesurer la complexité réelle de certaines tâches, qui bien qu'elles relèvent de la pratique sociale, ne sont pas faisables en collège. Or chaque tâche doit pouvoir être mise en oeuvre avec les élèves dans les conditions normales d'enseignement ; elle doit donc être analysée de trois points de vue :

- Du point de vue de la faisabilité. La tâche est-elle réalisable par les élèves du collège dans les conditions qui sont celles de l'établissement scolaire concerné ?

- Du point de vue des opérations mises en oeuvre. Quelles procédures sont concernées, (analyse, synthèse, évaluation).

- Du point de vue des outils (notions, savoir-faire) requis. Certaines tâches peuvent être coûteuses en temps dans l'apprentissage des outils eux-mêmes, dans le développement de la technicité nécessaire pour réaliser la tâche elle-même, technicité qui peut ne pas apparaître indispensable dans la formation technologique. Dans le cas des tâches de production, il faut que le temps d'apprentissage de la technicité nécessaire et le temps dévolu à la tâche elle-même soient en rapport.

Les diverses classifications proposées au chapitre 2 (nature, statut, type), doivent être croisées. Il s'agit là d'une des recherches qu'il semble urgent d'entreprendre en didactique de la technologie.

Interroger les tâches du point de vue de ce qu'elles permettent de construire, des obstacles que leur mise en oeuvre représente, telle est la recherche que proposait J-L. Martinand, et qui nous paraît féconde et prometteuse.(...)

Gonnet, A. & Corriol, A;

II. 4. Les bouclages systémiques

4.1. L'évaluation des tâches, point de vue des détracteurs

C'est la dimension systémique qui fut le moins bien perçue, le système est considéré ici comme un tout plus fermé qu'ouvert. Qu'on cherche à mettre en système les éléments du savoir et donc qu'on donne priorité aux interrelations entre les opérations à conduire pour fabriquer les produits, peut très bien cohabiter avec une vision encore mécanique du sujet conçu comme système de traitement de l'information. Donner la priorité aux critères sur les objectifs n'est pas chose aisée pour ceux pour qui la volonté de contrôle de l'autre est légitime, voire indispensable pour que l'institution fonctionne. Alors les détracteurs ne voient dans l'évaluation des tâches qu'un émiettement en micro-objectifs, une rationalisation techniciste de l'acte de production. Même si le formateur voit des critères pour agir rien ne l'assure que le formé voit autre chose que des objectifs à atteindre : le réalisateur peut, y compris sans le savoir, se mettre sous prescription, agissant comme si les critères étaient des normes.

ROPE, F. Enseigner le français, Ed. U, 1990 :

(...) Les travaux sur l'évaluation des productions écrites des élèves représentent 10.4% du corpus jusqu'en 1984, leur pourcentage augmente au-delà : c'est plus que la moyenne des travaux sur l'évaluation (*en didactique du français*) (...) Durant les trois premières périodes, ces travaux portent généralement sur la critique de l'absence de critères scientifiques lors de l'évaluation de copies (...) On utilise ainsi les outils de la linguistique pour élaborer des critères "scientifiques" d'évaluation et tenter d'échapper aux annotations habituelles des enseignants. (...) Les critères linguistiques d'évaluation ne sont pas sans soulever de problèmes car issus de la description scientifique de la langue ou du texte, ils sont en général très pointus et difficilement adaptables à l'objet texte complet produit par l'élève, sans perdre de leur rigueur. Leur "didactisation" qui implique une version simplificatrice et globalisante soulève souvent l'indignation des enseignants qui en soulignent l'inadaptation à leur objet.

Certes, objectiver les critères d'évaluation relève des problèmes scientifiques que la didactique se doit de résoudre. Mais il est difficile d'appliquer directement ces travaux issus de la linguistique structurale et/ou de la linguistique textuelle, qui ont été produits à d'autres fins (...) et qui, appliqués tels quels, peuvent mener à des attitudes normatives voire sur-normatives, ou à des attitudes modélisantes, d'autant que la science des textes a encore beaucoup de chemin à parcourir. Or, depuis 1984, on assiste à cet égard à des travaux qui pour intéressants qu'ils soient dans leur recherche d'objectivation des critères à des fins formatives, paraissent glisser vers une pédagogie par objectifs qui risque d'atomiser le travail d'écriture. On assiste parfois à une hyper rationalisation de l'enseignement/apprentissage qui ne prend pas en compte la durée, la spécificité de la classe et des sujets et nous paraît mener vers des dérives technicistes et organisationnelles qui risquent de faire perdre de vue les finalités de l'enseignement de l'écriture.

D'ores et déjà se poursuivent des travaux sur l'évaluation des écrits en particulier à l'INRP qu'il sera intéressant de suivre : pour vigilants que soient leurs auteurs, ils n'échappent pas, à notre sens, aux excès de la critérisation et du "dire sur le faire" dont on ne sait vraiment s'il conduit à une amélioration sensible des pratiques lors même qu'il est très coûteux en temps et en procédures. (...)

Ropé, F.

II. 4. Les bouclages systémiques

4.1. L'évaluation des tâches, figure de l'évaluateur produite

L'évaluateur, spéléologue, explore les tâches (Voyage au centre de la didactique). Il est surtout celui qui dissèque, qui ouvre les tâches pour comprendre comment ça fonctionne. Il y a ici cette volonté de démonter la chose pour voir, pour maîtriser.

Techniciste, l'évaluateur risque de perdre de vue l'essentiel : que la tâche réalisée par quelqu'un engage autre chose que des compétences et des opérations mais qu'il y faut du désir et du plaisir afin que le sens soit construit ou convoqué.

Enfin, les tâches étudiées sont à l'évidence d'abord des tâches procédurales, et souvent des tâches d'examens, la personne et ses processus n'y sont pas autant investies que dans d'autres tâches dont on attend toujours qu'elles soient évaluées, celles qu'on a l'habitude de nommer « tâches de créativité », par exemple.

UIAL, M. Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation, Thèse de l'Université de Provence, en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991 :

Ainsi, comme un spéléologue, des entrailles de la tâche où nous étions en une complexification de plus en plus exigeante et lourde, nous sommes remonté vers un dispositif complexe mais moins rigide, et somme toute moins linéaire, où les choses sont dites, existent sans devenir automatiquement des objets d'apprentissages systématiquement instrumentés. (...)

3.3.1. Re-définition de l'instrumental :

L'allégement des outils d'auto-évaluation revient en fait à avoir privilégié l'apprentissage de l'anticipation sur celui de la planification. Au lieu d'apprendre aux élèves à prévoir ce qu'ils vont faire et ce plusieurs fois au cours de la fabrication du produit (ce que la partie "planification" des cartes de synthèse visait), il leur a été demandé de se construire la représentation globale de cette fabrication. (...) En revanche, la phase de planification des données du support a été éliminée en tant que tâche. On n'en a plus demandé de traces, on n'a plus cherché à en construire les critères. La carte d'étude s'est réduite à la phase de synthèse.

Nous croyons que ce travail de construction de représentations anticipatrices sur les méta-procédures, consistant à se poser des questions du type : "Que faudra-t-il prendre en compte ? Y aurait-il des ordres meilleurs que les autres ? Avec quoi pourrai-je vérifier que le produit est conforme ? ", est beaucoup plus important que de

chercher à contrôler par des traces l'effectuation de cette planification dans un produit particulier. Construire en amont une représentation de l'acte de fabrication d'un texte comme d'un objet technique, sans imposer un algorithme précis, mais en insistant sur les trajets possibles et sur l'incontournable vérification de conformité débouchant sur des corrections, puis laisser l'élève vivre l'acte d'écriture, libre de prendre des risques, d'oser décider de se contrôler. En somme, nous avons confondu instrumenter avec contrôler l'emploi d'instruments ou instrumenter avec appareiller.

Si nous nous référons aux travaux des linguistes qui distinguent les *compétences métalinguistiques* des *compétences épilinguistiques* :

- métalinguistique : manipulation consciente et réfléchi de l'objet langagier (BREDART & RONDAL, 1982)

- épilinguistique : activités métalinguistiques non conscientes, (CULIOLI, 1968), "comportements qui présentent des analogies avec des comportements métalinguistiques mais dont le caractère réfléchi n'est pas établi" (GOMBERT, 1986) ;

On peut dire que, dans un premier temps, nous avons pris comme objectif que les procédures de contrôle de la construction des textes soient vécues consciemment, comme des *méta-procédures* par l'élève pendant qu'il réalise la tâche. Alors que dans un second temps les mêmes procédures de contrôle des procédures ont été laissées à la discrétion de l'élève qui pouvait soit les prendre comme *épi-procédures* pendant l'écriture des textes ; soit comme *méta-procédures* et les rappeler consciemment pour évaluer tel ou tel point de son algorithme personnel, afin d'introduire des réécritures ou non.

Dans le début de notre recherche, nous avons eu tendance à croire que l'épi-procédural était le degré supérieur de la maîtrise, le degré d'expertise et, le considérant comme le but de l'apprentissage, nous en étions venu tout naturellement à le rejeter hors de l'apprentissage parce qu'il serait une intégration plus complète du méta-procédural. Alors que maintenant l'épi-procédural est un passage phénoménologique sensé restituer à l'acte d'écrire son épaisseur complexe de vécu. Il est devenu une dimension de l'apprentissage avec laquelle il faut composer.

Le méta-procédural est installé par le maniement de l'organigramme de production d'un texte ; il est là, posé avant que les productions ne commencent. L'élève n'est pas obligé de prouver qu'il s'en sert pour réaliser son texte, on lui laisse le choix de transformer cet outil en méta-procédures ou en épi-procédures mais de le faire savoir en colorant ou non l'organigramme pendant le travail de brouillon, jamais après. Au vu du texte produit l'enseignant renvoie à l'élève un questionnement qui vise à impulser l'élève vers l'utilisation consciente des procédures de contrôle : " Ne penses-tu pas que si tu t'étais davantage servi de l'organigramme, cette erreur-là, tu aurais pu la voir et la corriger ?". La Parole est l'élément de base de l'instrumental.

(...) L'instrumentation réduite (...) joue le rôle de rappel de l'existence d'un niveau de contrôle sans imposer le statut de ce contrôle. Les procédures sur les procédures sont connues, elles existent dans la conception qu'on a construite du travail nécessaire pour produire un texte. L'élève fait preuve d'auto-évaluation non plus en appliquant ce savoir dans une tâche mais en choisissant de lui faire jouer le rôle de méta - ou d'épi-procédure. (...)

1.1. Articuler les domaines du français :

Rappelons notre image de la classe de français comme une entreprise avec ses trois secteurs, la production, la gestion et la conception. Nous nous sommes centré dans notre recherche, en priorité sur la production : les tâches d'écriture étaient des classes de problèmes, des tâches dites "formelles et procédurales" (ROPE, 1990 p. 97) qu'on se plaît à opposer à des tâches dites de "créativité écrite", lesquelles ne sont pas

des tâches institutionnelles (d'examen) et sont conduites dans les "ateliers d'écriture". (...).

1.2. Revaloriser les tâches d'écriture :

(...) il est nécessaire de reconsidérer les tâches de créativité ou plus exactement les tâches où est attendue une "parole personnelle" (LE BOUFFANT, 1986). Ces tâches peuvent être l'écriture de poèmes de toutes sortes, de textes inclassables, d'humeur, d'humour ou la mise en espace de gestuelles improvisées, toute tâche visant la construction de la personne par et dans les signes, et plus particulièrement ces tâches d'écriture où est manipulé l'espace symbolique du langage, pris (comme l'image) pour sa valeur de signe, pour sa puissance d'inscription du moi, de "l'être imaginant", dans le monde des signes. Entraîner à ces tâches, ce n'est pas ouvrir une alternative. L'enseignant n'a pas à choisir entre les deux types de tâches, il n'a pas à privilégier l'une au détriment de l'autre, pas plus qu'il n'a à découper harmonieusement (?) le programme en deux volets d'importance égale. "Il n'y a pas une langue de la poésie - autrement dit un usage spontané, fantaisiste, libre de la langue - et une langue de communication contrainte, normée, apprise, mais une langue à l'intérieur de laquelle plusieurs possibles cohabitent et tirent plus ou moins dans telle ou telle direction, suivant l'usage que l'on en veut consciemment faire" (BALPE, 1976).

Il s'agit de ne pas participer à cette "colonisation de l'imaginaire" que DUBORGEL (1983) a dénoncée à l'école élémentaire : "l'écriture enfantine est figure double et dramatique de l'imagination naissante et de l'imagination contrainte, empêchée ou détournée. Elle est le lieu d'un débat dans lequel l'imagination, trop continûment et intensément soumise aux pressions multiformes des rituels initiatiques de "censure" et de "surveillance", pré-destinée à sa propre mort au bénéfice du langage, de l'écrire et du penser "positifs", est condamnée à se restreindre à quelques massifs d'imageries rescapées, à ne pas développer ses esquisses, à n'être qu'indication fragile et fugitive (voire "honteuse") de symboles entr'aperçus et non cultivés, à perdre son audace, à douter d'elle-même, à s'exténuier en clichés..."

Usage référentiel, usage différentiel : ce n'est pas une simple alternative, mais des choix stratégiques, dans une praxis. On a cru que, pour éviter de faire appliquer le sens dans la reproduction des normes, il fallait s'envoler vers une singularité indicible. On a cru dans ces "ateliers d'écriture" que, pour en finir, comme le dit BARTHES, avec ces pratiques de lecteur-consommateur qui consistent à "placer tous les textes dans un va-et-vient démonstratif, à les égaliser sous l'oeil de la science indifférente, à les forcer à rejoindre inductivement la Copie dont les fera ensuite dériver", il faudrait pour devenir lecteur-producteur, développer des pratiques de libération individuelle. Alors que Barthes prend la peine de préciser qu'il s'agit "non pas de remettre chaque texte, dans son individualité, mais dans son jeu, le faire recueillir, avant même d'en parler, par le paradigme infini de la différence, le soumettre d'emblée à une typologie fondatrice, à une évaluation" (BARTHES, 1970). C'est-à-dire que s'occuper de formation sur des tâches de créativité n'empêche pas la fondation d'une typologie, d'un recueil provisoire, évolutif, (différentiel), jamais achevé. Existe-t-il des tâches d'écriture qui, par nature, ne seraient pas critérables ?

Ecrire, n'est-ce pas en fin de compte se donner des critères de réalisation d'un écrit, y compris si on ne se le dit pas, et pas comme ça ? La différence avec les tâches dites procédurales serait uniquement la proximité, la familiarité, entre le scripteur et les critères qu'il se donne. Un travail sur l'écriture, même désireux de se rapprocher de l'art, peut-il se passer d'une décentration par des "règles" si on entend par là aussi celles qu'on invente ? Refuser la verbalisation de critères - à condition de parler de

critères proches du vécu, de l'évaluation formative comme dispositif vécu -, n'est-ce pas retomber dans "l'inspiration", le "don" ?

Et si des procédures, des critères pouvaient être aussi verbalisés sur ces tâches "d'imagination", ces tâches qui privilégient la "logique de l'énonciation" sur la "logique de l'énoncé" (COSEM, 1978, p.123) ? Non pas avant la réalisation des tâches, avec des critères seulement externes, mais pendant et par ou avec celui qui produit, révisé, refait ? Des critères que le scripteur pourrait reformuler, supprimer (rendre obsolètes), ôter (refuser), ajouter : dans un rapport privé, personnel d'abord d'auto-questionnement, mais aussi dans un dialogue avec le formateur, s'il le désire.

Nous pensons que les critères utilisés ainsi, dans une volonté différentielle, permettent de placer le scripteur dans la position d'inventeur de "normes", de ces repères qui permettent, comme le dit Perec, "d'être totalement libre". A partir de là, l'opposition entre les deux domaines, créativité et techniques, est articulable. On peut même se donner des objectifs d'évaluation en termes de transferts des processus d'anticipation, de centration ou de décentration d'un domaine sur l'autre. Un autre champ d'étude s'ouvre.(...)

Duborgel, B. *Imaginaire et Pédagogie*, Paris, Gallimard, 1983

Balpe, J-P., "L'enjeu de la poésie", *Action poétique*, 1976, p.67/68

Bonniol, J-J. "Les racines du consultant", dans *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, CRDP de Nice, 1988, p.119/146

Gombert, J-E. "Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant : le point de la recherche", *Etudes de linguistique appliquée* n°62, 1986, p.5/25

Culioli, A. "La formalisation en linguistique", *Cahier pour l'analyse* n°9, 1968, p.106/117

Balpe, « L'enjeu de la poésie », *Action poétique*, , 1976, p. 67/68

Bredart, S. & Rondal, J-A. *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Mardaga, 1982

Le Bouffant, M. "Imaginaires/classes de français", *Le français aujourd'hui* n°76, 1986, p.1/11

Barthes, S/Z, Paris, Seuil, 1970

Ropé, F. *Enseigner le français, didactique de la langue maternelle*, Paris EU, 1990

Cosem, M. *Le pouvoir de la poésie*, Tournai, Casterman, 1976

UIAL, M.

II. 4. Les bouclages systémiques

4. 2. L'évaluation formatrice

Champ d'étude :

Au nom de "l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants et de 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" (1), la priorité est de travailler le métacognitif (2) avec, sur, à partir des critères et donc d'aborder les contenus de formation en cherchant, en verbalisant, en manipulant les critères des tâches, pour obtenir les produits attendus.

(1) Nunziati, 1990 p.51

(2) Wolfs, J-L. "La préparation aux examens et l'anticipation des questions d'évaluation en première année universitaire", Laveault, D. *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Montréal, ADMEE, 1992, p. 63/74

BONNIOL, J-J., "Recherches et formation, pour une théorie de l'évaluation formative", De De Ketele, J-M. *Evaluation, approche descriptive ou prescriptive*, 1986, p. 119/13 :

(...) Notre option est donc que la boucle prioritaire, non pas dans l'ordre chronologique, dans l'ordre du temps, mais dans l'ordre d'importance, dans l'ordre du sens, est celle qui est gérée par l'apprenant lui même, puisque c'est la boucle dont les rapports avec les objectifs éducatifs sont les plus directs. Cette option nous semble plus juste, tenant compte plus complètement des finalités du système.

On voit que s'il peut y avoir un accord général sur la spécificité de l'évaluation formative, sur son rôle global et peut-être sur les fonctions qu'elle assure, il n'y a pas toujours un accord sur l'importance relative des différentes boucles; en particulier la gestion active par l'élève, de la majeure partie des boucles de régulation qui concerne ses propres activités apparaît souvent secondaire dans la littérature, au point que notre collègue québécois G. Scallon suggérait naguère que nous utilisions à Aix-en-Provence un autre terme " d'évaluation formatrice " pour la distinguer de l'évaluation formatrice dont la régulation concerne en priorité les stratégies pédagogiques du maître, et non les stratégies d'apprentissage de l'élève.

Certes on peut espérer qu'il existe une relation entre les deux régulations, mais convenons que ce n'est pas toujours évident, si l'on se souvient que la logique pédagogique (de l'organisation, de la didactique), et la logique d'apprentissage ne sont pas superposables : le postulat selon lequel le maître peut assurer la régulation des logiques d'apprentissage des élèves est lourd de conséquences d'une part et démenti quotidiennement dans les classes d'autre part : qui peut réajuster une stratégie? Corriger un dysfonctionnement? Celui là seul qui a agi, fonctionné : le sujet. (...)

BONNIOL, J-J.

L'évaluateur tend à prendre le regard de celui qui réalise la tâche, de celui qui fabrique le produit, il ne s'en tient plus à la description objective et experte des savoirs et de leurs relations. L'évaluation renvoie à l'analyse didactique ; le formateur continue l'explicitation de sa didactique car les savoirs mis au service du formé (de l'opérateur) doivent être parlés pour l'action (1). L'évaluation devient continue, comme la façon de penser le travail à faire, en train de se faire, après qu'il soit fait. Le critère ne se veut plus norme à respecter, il devient un outil de travail, améliorable, réglable, évoluant selon la découverte des notions qu'il permet de manipuler.

La régulation est devenue synonyme d'amélioration, elle devient visible dans l'auto-correction des erreurs : que l'erreur disparaisse est l'indicateur de "l'appropriation" des critères. Le projet de l'évalué-évaluateur est un projet de réussite sociale : être capable de se présenter conformément aux attentes.

(1) Talyzina, N-F., "La conception de l'apprentissage fondée sur l'activité et l'enseignement programmé" dans Talyzina, *De*

l'enseignement programmé à la programmation des connaissances,
Perspectives soviétiques, Lille, P.U., 1980

NUNZIATI, G. "Les hypothèses et les objectifs- d'une formation à/par l'évaluation formatrice", *Les cahiers pédagogiques* n°280, Jan. 1990, extraits p. 49/50 et 60/63 :

(...) *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 que 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 d'erreur. S'agit-il d'un usage impropre du vocabulaire ? D'un emboîtement excessif de subordonnées ? D'explication 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 le motif 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 son 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. A 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 réussites.

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 têtue 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 des normes mises en jeu dans un exercice donné, *et l'évaluation formative* où la notation relative informe sur des objectifs ponctuels, sur des phases d'apprentissage, non sur la totalité des pré-requis. Etant donné le fonctionnement institutionnel et social de la notation, la marge de manoeuvre 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 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 oeuvre 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 (...)

- *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 composés d'élèves qui n'ont chacun qu'une partie des critères et qui doivent donc 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 caractérise ;
- les moyens à mettre en oeuvre, 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 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 (...), 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 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 le passage obligé par la verbalisation 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 nationaliser 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.(...)

NUNZIATI, G.

DIAL, M. "Evaluer n'est pas mesurer", *Les Cahiers pédagogiques* n° 256, 1987, p.16, repris dans le numéro hors série, *L'évaluation*, 1991, p.34/35 :

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 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, laquelle, 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 continus (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

cet élève)(4) (...)

(1) Qui "porte sur des règles de fonctionnement que l'on fait siennes par le jeu des schèmes assimilateurs qui restructurent et remodelent 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.

UIAL. M

L'évaluateur, dans ce système, cherche avant tout à se faire comprendre, à dévoiler ses exigences et à aider le formé à se comprendre en train de fabriquer des produits : c'est l'évaluation-communication au service de l'apprentissage (1). Les acteurs d'un système dialoguent, jouent, échangent des stratégies à propos d'un savoir à investir dans des produits

(1) Cardinet, J. "Une évaluation adaptée aux démarches souples", *Les cahiers pédagogiques* n°256, 1987, p. 36/38

Paquay, L. "Pour un ancrage des pratiques d'évaluation formative dans les pratiques de formation", Laveault, D. *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Montréal, ADMEE, 1992, p. 17/22

LE POULTIER, F. "Principes d'une recherche évaluative en travail social", *Connexions* n°56, 1990, p 37/49 :

(...) *Impliquer les travailleurs sociaux dans la définition des critères d'évaluation :*

Puisqu'il n'y a pas d'objectifs à la fois généraux et opératoires dans le travail social, il ne saurait y avoir de grilles ou d'outils universels aptes à évaluer l'efficacité de n'importe quel établissement ou service. De tels instruments existent pourtant sur le marché de l'évaluation, mais ils connaissent de sérieux problèmes d'adaptation d'un site à l'autre et se heurtent à des forces de résistance de la part des gens de terrain qui, n'étant pas associés à la définition des objectifs et des critères, acceptent mal l'imposition d'un tel outil. (...) Aucune approche scientifique de l'évaluation dans le champ du travail social, fût-elle expérimentale, ne conduit à énoncer d'emblée des critères pertinents. Le recours aux informations détenues par les professionnels est une nécessité. Ceci revient à leur confier un rôle d'expert au sens donné à ce terme par les cognitivistes, à leur demander de décrire ce qu'ils font, ce qu'ils observent chez les personnes dont ils s'occupent. (...)

LE POULTIER,

F.

GENTHON, M. "L'évaluation fonction du projet d'apprentissage", Colloque AFIRSE, *Les évaluations*, Carcassonne 1991, PUM, 1992 p. 24/27 :

(...) *L'évaluation dans et de l'apprentissage*

Deux grandes fonctions ont été définies par Scriven en 1967 : l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Sans développer cette distinction, maintenant bien connue et reprise par la plupart des ouvrages sur l'évaluation (Bloom, 1969 ; Cardinet, 1975 ; De Landsheere, 1977 ; Hameline, 1979 ...), il peut être utile de rappeler que ces deux grandes fonctions reposent sur deux logiques distinctes :

- la fonction de bilan de l'évaluation sommative permet de vérifier la conformité de l'objet (on peut la rapprocher du contrôle défini par Ardoino, 1979) ; elle est essentiellement ponctuelle (intervient à un moment déterminé), monoréférenciée (le référent est externe et posé d'emblée), et porte principalement sur des produits finis ;

- la fonction de régulation de l'évaluation formative cherche, quant à elle, à donner du sens à l'objet évalué et à l'inscrire dans une dynamique de changement : elle est alors inscrite dans le temps, accompagne les processus et implique la multiréférencialité (les différents acteurs de la situation sont autant de sources d'évaluation utiles et de sujets d'évaluation nécessaires).

Si dans un premier temps, la boucle de régulation dans l'évaluation formative, concernait le dispositif d'apprentissage ou de formation, c'est à dire les procédures mises en place par l'enseignant ou le formateur (Scriven, 1967 ; ou Bloom, 1969), il est vite apparu qu'une autre boucle de régulation pouvait concerner l'élève ou le sujet en formation dans ses stratégies d'apprentissage et de réalisation des tâches (Bonniol, 1981) (2)

Ces deux niveaux de régulation paraissent complémentaires pour accompagner un processus d'apprentissage ; pour cette raison, et bien qu'il soit utile de les distinguer, nous préférons plus généralement parler d'évaluation régulation pour englober ces deux niveaux (3), car c'est la logique fonctionnelle de l'évaluation qui nous intéresse.

Pour favoriser cette fonction de régulation de l'évaluation dans une perspective d'apprentissage, un travail d'explicitation est nécessaire : rendre transparentes, lisibles, les normes tacites (par définitions implicites), qui ne peuvent être directement appréhendées par la plupart des sujets en apprentissage. Bien sûr cette transparence est rapidement caduque, d'autres normes (implicites) étant secrétées, mais à travers cette transformation d'une partie des normes implicites en critères explicites, on peut penser que peut se développer chez le sujet en apprentissage la capacité à les repérer, à les analyser et à en acquérir la maîtrise pour réussir et alimenter son projet.

Cette capacité sera d'autant plus aiguisée :

- qu'elle ne reposera pas seulement sur un travail de forme (critères formels des produits), mais sur l'utilisation fonctionnelle de critères concernant des procédures et des processus caractérisant les phases de mise en oeuvre, de réalisation, de fonctionnement ;

- qu'elle ne prendra pas appui d'abord sur des critères de tâches ou d'opérations simples venant du descriptif de la tâche et donc essentiellement de type visualisation, description, simplification, mais qu'elle s'étayera sur les critères du projet et les critères du transfert d'apprentissage poursuivi, obligeant ainsi à une compréhension de l'ordre de l'entendement plus que de la vision.

Pour cela il y a nécessité d'un projet qui ne soit pas seulement et d'abord de l'ordre du "programmatique", c'est à dire de l'opérateur, mais que ce projet opératoire soit étayé par un "projet visée", intentionnel, référant aux valeurs à servir. (...)

(2) C'est ainsi qu'est né le terme d'évaluation formatrice sur la suggestion d'un chercheur québécois (G. Scallon) qui participait en 1982 à un groupe national de formation sur l'évaluation mis en place par De Perretti et animé par J-J. Bonniol et G. Nunziati.

(3) Il est tout à fait envisageable que d'autres niveaux soient également à prendre en compte (par exemple le niveau d'une équipe ou celui d'un établissement) ce qui multiplierait encore les termes à utiliser.

II. 4. Les bouclages systémiques

4. 3. l'évaluation formatrice ,

point de vue des détracteurs

La maîtrise comme valeur absolue, indiscutée, l'apprentissage du contrôle, la confusion entre auto-contrôle et auto-évaluation, la primauté des procédures de réalisation de tâches caractérisent cette régulation d'abord procédurale. Le référentiel est donné à dévoilement (explicitation), il n'est pas, en fait, réglable : la recherche de sens est comprise ici comme compréhension du sens déjà-là, dans la logique didactique, dans les tâches, les normes institutionnelle. Tout écart est encore décrété erreur à éliminer. On est toujours dans le projet de l'instruction.

La régulation n'est pensée que comme boucle informante - on ne fait pas la différence entre information et communication (1) : le temps est rempli par l'échange des savoirs, au détriment du temps vécu de ce désir de savoir encore qu'on appelle la Connaissance (2) . L'évaluation formatrice apprend à gérer ses stratégies pour être conforme, elle reste une entreprise de bachotage, de réussite sociale, de socialisation.

(1) Ardoino, J. "Logique de l'information, stratégies de la communication", Pour n°114, 1988, p. 59/64

(2) Morin, 1992.

UIAL, M. "Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", colloque AFIRSE de Caen *Education, Temps et sociétés*, p. 159/166, tome 2, 1993 :

(...) La régulation comme amélioration : l'auto-régulation, apprentissage de l'auto-contrôle

Nous voici d'abord dans un pluriel, celui des régulations organisées en système ; ensuite dans l'abandon de la primauté donnée à la centration sur le formateur et son dispositif. (...)

(...) Mais, ce faisant, qu'est-ce qui s'améliore sinon la distance entre l'élève et le bon produit ou les bonnes procédures assurant la réussite ? La régulation est au service de l'acquisition des savoirs et des procédures permettant de fabriquer de bons produits. L'auto-régulation par l'explicitation et l'évolution des critères des tâches développe l'exercice du processus *d'auto-contrôle, ce savoir se maintenir dans la norme, savoir répondre de façon adéquate et pertinente à la question posée*. L'auto-régulation devient ainsi la promotion de la maîtrise de soi. Dès lors, l'auto-évaluation devenue prioritaire se confond avec l'auto-contrôle des procédures de réalisation des produits.

Le formé a gagné en puissance : il n'est plus une pâte molle sur laquelle le formateur imprime sa marque, la régulation de conformisation est devenue objet d'apprentissage du formé. Le formé a pris le relais du formateur de l'évaluation formative (...)

(20) Vial, "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", *Pratiques* n° 53, 1987, p59/73

HADJI, C., "Difficultés d'une mise en oeuvre d'une évaluation critériée", *L'évaluation règles du jeu*, Paris, ESF, 1989 :

(...) L'évaluation formative a pour premier objectif de permettre à l'apprenant de savoir ce que l'on attend de lui et de se situer en conséquence. Tel est l'intérêt majeur de ce que l'on a nommé pédagogie par objectifs. Un objectif est un "énoncé d'intention pédagogique" qui traduit en termes de capacité ou de compétence de l'apprenant le résultat escompté d'une séquence de formation(13) . Il exprime le changement observable attendu dans le comportement de l'élève. On dit qu'il est opérationnel ou opérationnalisé lorsqu'il précise (règle de trois "C") :

- a) quel Comportement sera observable ;
- b) dans quelles Conditions il sera observé ;
- c) les Critères qui permettront d'apprécier la réussite (niveau de performance acceptable).

Exemple 1 : Sans aide, sans documents, mais sans limitation de temps, l'élève sera capable d'écrire quatre lignes sans faute.

Exemple 2 : En utilisant son manuel de statistique et une calculette, l'étudiant en Sciences de l'Education sera capable de calculer sans erreur le coefficient de corrélation entre deux variables.

Il est clair qu'une telle formulation de ce que l'apprenant doit être en mesure de faire à l'issue d'une séquence de formation présente de nombreux avantages. "L'entrée" en pédagogie par les objectifs permet, entre autres :

- de prendre du recul par rapport à la pratique, et d'instaurer une réflexion concrète sur l'acte d'enseignement et ses conditions. Comme l'a exprimé J.P. Astolfi, un tableau d'objectifs est un instrument "d'autoscopie" qui renvoie aux enseignants une image distanciée de leur propre travail ;

- de planifier le processus éducatif par référence aux résultats escomptés, ce qui à la fois clarifie les perspectives et contraint à articuler les finalités (grandes intentions) et les contenus (savoirs savants et savoirs à enseigner) avec la pratique concrète ;

- de rendre les choses plus transparentes pour l'apprenant, qui voit ce que l'on attend de lui, ce qui rend possible l'établissement de contrats didactiques clairs.

Toutefois, il est clair aussi que la mise en oeuvre d'une pédagogie par objectifs ne va pas de soi, et expose à plusieurs risques :

- risque de faire un usage directif et normalisant des tableaux d'objectifs ;

- risque de formalisme : on peut traduire tout un programme, exprimer toutes ses intentions internes d'objectifs répondant à la règle des trois "C". Est-ce un gage de réussite pédagogique ? Les listes les plus détaillées et les formulations les plus adéquates peuvent apporter à leur rédacteur la satisfaction d'avoir pensé à tout et d'avoir trouvé de belles formules... qui resteront lettre morte tant que l'on n'aura pas trouvé les moyens concrets de faire progresser l'élève. Or la définition précise de l'objectif ne dit pas comment il sera possible d'aider l'élève à l'atteindre. Le fait que l'évaluation soit devenue l'auxiliaire de la didactique ne lui confère pas, comme par magie, un pouvoir pédagogique ;

- enfin, risque de parcellisation en objectifs de plus en plus réduits. Le choix n'est-il pas, finalement, entre des objectifs trop généraux et des objectifs trop précis ? Comment trouver la juste distance entre une "programmation atomiste, objectif par objectif", qui ferait perdre de vue l'unité du développement souhaité et évalué(15) , et des objectifs qui, dans leur généralité, resteraient abstraits et ne seraient plus appréhendables par l'apprenant ?

Cette dernière difficulté nous met sur la voie de comprendre comment, paradoxalement, en formulant des objectifs en termes de compétence observable, on

risque de rester à la surface des choses, et sans s'en rendre compte, ce qui constitue le premier aspect du piège "techniciste". La dérive techniciste, en effet, guette celui qui croit que l'acquisition d'une technique de formulation d'objectifs suffit pour résoudre à la fois les problèmes d'évaluation et d'apprentissage. Car la compétence de l'évaluateur ne se réduit en aucun cas au "savoir formuler en référentiel". Encore faut-il, et pouvoir fonder ce référentiel sur un modèle pertinent du développement, en particulier cognitif et pouvoir fournir à celui qui s'efforcera d'atteindre la cible des informations susceptibles de l'aider à le faire.

Nous avons dit que les objectifs formulés dans le cadre de l'évaluation appréciative explicitaient l'objet que s'efforçait de mesurer l'évaluation estimative. Mais il n'y a pas de correspondance ou d'adéquation automatique objet/objectif. Un objectif pédagogique peut correspondre à plusieurs objets possibles (fig. 6). Car les objectifs ne sont jamais que des indicateurs ou indices qui renvoient à autre chose, dont la maîtrise est effectivement visée à travers eux. On pourrait, à ce propos, distinguer trois types d'objets, en fonction de deux axes :

- un axe concret/abstrait (ou observable/inobservable) ;
- un axe fonctionnel/structural, séparant les démarches et les produits de la

pensée.

Les objectifs peuvent renvoyer :

1) soit à des contenus : faits, lois, concepts, etc., qui sont décrits et répertoriés dans des programmes (ex : la symétrie orthogonale, la Révolution française) ;

2) soit à des opérations intellectuelles ou cognitives : activités mentales qui permettent au sujet d'apporter une réponse adéquate à une situation donnée (ex : reproduire, conceptualiser, explorer) ;

3) soit à des tâches socialement significatives, ou compétences sociales (ex : soigner, enseigner, etc.).

Le comportement cible décrit par l'objectif, par définition toujours observable, n'est ainsi, selon une belle expression de Jean Cardinet, que "le sommet apparent d'un iceberg difficilement contrôlable (16). "La description du comportement attendu "n'épuise pas" tout ce que l'enseignant-formateur entend par maîtrise de l'objectif(17) . Même lorsque l'objectif est centré sur une compétence sociale observable (savoir réparer un robinet qui fuit), celle-ci met en jeu des savoirs et savoir-faire qui ne sont jamais directement observables (savoir analyser une situation, explorer, mobiliser, etc.) et qui constituent pourtant des opérations ou capacités dont la maîtrise est recherchée à l'occasion de l'action de formation. On comprend pourquoi la pédagogie par objectifs laisse ouvert le problème des apprentissages. Elle travaille en deçà et ne dit rien du cheminement qui permet de construire la compétence visée. A fortiori, lorsque l'objectif se réfère à un objet "abstrait" : un savoir à acquérir, ou une opération intellectuelle à maîtriser, ni l'évolution de la structure cognitive, ni le développement des fonctions intellectuelles, ne sont donnés à l'observation. La difficulté pour l'évaluation formative est donc de se doter de critères qui, au-delà de la performance cible, scandent bien une évolution positive des structures et fonctions de l'apprenant. Or celles-ci ne sont pas observables directement, mais seulement à travers leurs produits. Pour mettre en oeuvre efficacement une démarche d'évaluation formative, il faudrait, et nous y reviendrons, posséder un modèle de la progression cognitive, et un tableau de correspondance performance/compétence permettant d'apprécier l'évolution de la compétence à travers l'amélioration de la performance.

C'est pourquoi certains ont proposé de se centrer résolument sur la tâche et de mettre l'évaluation au service, d'abord, d'une amélioration des produits, celle-ci étant observable et appréciable par rapport à des critères susceptibles d'être objectivement définis. Telle est l'idée de départ de *l'évaluation formative*. Considérant que le travail de l'élève est de parvenir à la réussite dans certaines tâches déterminées (ex : faire une

dissertation, écrire un texte narratif, résumer un texte écrit), des enseignants-chercheurs, de l'Université de Provence(18) se sont interrogés sur les conditions de possibilité de cette réussite et sur la façon dont l'évaluation pouvait y contribuer. La prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, et la conviction que seul l'apprenant est vraiment capable de réguler son activité d'apprentissage, car seul capable de connaître ses processus et de les corriger, les ont conduits à affirmer que l'évaluation doit viser avant tout l'appropriation par l'apprenant de deux séries de critères, dont la connaissance et la possession sont de nature à favoriser la réussite dans la tâche, c'est-à-dire la réalisation d'un "bon" produit :

- *les critères ou signes de réussite*, qui permettent de juger le produit fini ;
- *les critères de réalisation*, qui correspondent aux exigences objectives de la tâche, autrement dit à des opérations qu'il faut absolument effectuer pour la réaliser.

Par exemple, pour un résumé de texte, constitueront des critères de réalisation

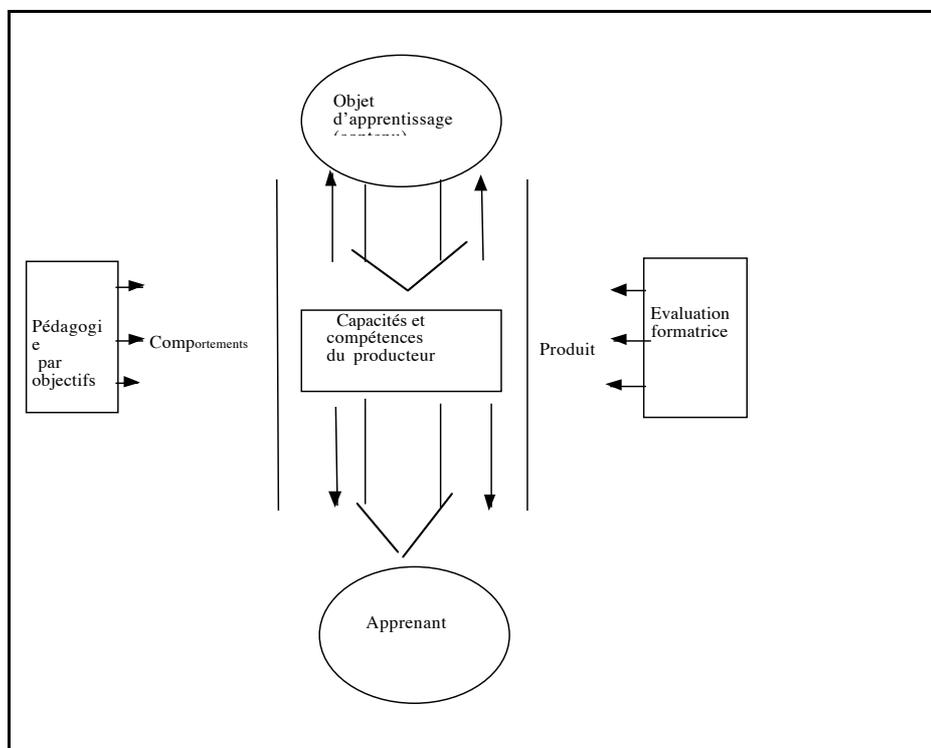
- la reprise des idées essentielles, et d'elles seules ;
- le respect des proportions ;
- l'utilisation des termes de liaison.

Les critères de réussite préciseront, pour chaque critère réalisation, le seuil d'acceptabilité. Par exemple : pas d'oubli d'idée essentielle ; présence de termes clés, etc.

Ces différents critères pourront être trouvés par les apprenants eux-mêmes ; à l'occasion d'une analyse de produits déjà réalisés. Ce qui fait de l'évaluation formatrice une pratique résolument pédagogique, centrée sur les démarches des élèves, et privilégiant l'autorégulation.

Cette démarche a de nombreux mérites. Elle conduit à confronter l'élève à une tâche qui, dans sa relative complexité, a plus de chance d'être mobilisatrice qu'un objectif qui, dans sa simplicité de son énoncé opérationnel, reste formel et artificiel. Elle permet d'éviter la piège de la parcellisation en micro-objectifs. Elle privilégie ce que l'élève construit, par rapport à ce qu'on lui donne. Elle rend inutile finalement la possession d'un modèle précis de la compétence cognitive ou du développement intellectuel, comme celle d'un modèle de fonctionnement des savoirs à enseigner (nature du contenu), ce qui est une façon élégante de surmonter l'écueil de la limitation actuelle des connaissances dans le double domaine de l'analyse didactique des savoirs et de l'analyse psychologique des compétences.

Toutefois, ces avantages ont leurs revers, et l'évaluation formatrice appelle deux remarques importantes. Tout d'abord, est-il encore question d'évaluation ? Le souci dominant - est d'accompagner et d'aider l'apprentissage. De ce point de vue, l'évaluation formatrice est une forme achevée d'évaluation formative. Mais la recherche de l'efficacité pédagogique fait pratiquement disparaître l'évaluation au sens propre, qui n'intervient plus que comme évaluation du produit fini. Paradoxal retour en arrière : la démarche de l'élève restant hors de portée, on se contente d'évaluer les résultats. De ce point de vue, l'évaluation formatrice est le symétrique de la pédagogie par objectifs (fig. 7). Dans l'acte d'apprentissage, un sujet- apprenant, qui affronte un objet d'apprentissage armé de ses capacités et compétences, modifie celles-ci à l'occasion de cet affrontement. L'idéal serait de pouvoir apprécier cette modification en regard d'une cible exprimée en termes de processus à maîtriser ou d'objets mentaux à construire. Mais ceux-ci, pour l'essentiel, sont inobservables ; alors que sont observables, d'une part, le comportement, dans sa dimension extérieure (performance), et, d'autre part, le produit, résultat de la confrontation à la tâche. La PPO se centre sur le premier, l'évaluation formatrice sur le second. L'une et l'autre mettent entre parenthèses le sujet en développement, qu'il s'agissait pourtant d'aider en l'évaluant.



Pédagogie par objectifs et évaluation formatrice

Cela n'enlève rien à l'évaluation formatrice dans sa dimension d'heureuse démarche d'aide à la production. Mais cela permet aussi de voir où est le risque de dérive techniciste pour une évaluation formative, dans la détermination de ses critères. La recherche des conditions de réalisation d'un meilleur produit, dans le cadre d'une pédagogie centrée sur la tâche, peut faire oublier la réflexions sur la valeur formatrice de celle-ci (quel est, par exemple, l'intérêt véritable de la "compétence" : savoir faire une dissertation ?) tout comme la formulation d'objectifs parfaitement définis pouvait faire oublier la nécessaire recherche des conditions permettant de les atteindre. La PPO risquait de n'être pas efficace en se satisfaisant d'objectifs formels. L'évaluation formatrice risque de l'être trop, en se contentant des tâches traditionnelles de l'activité scolaire. (...)

Daniel Hameline. *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1979.

J. Cardinet, *Evaluation scolaire et pratique*, op. cit., p. 218.

J.J. Bonniol, R. Amigues, G. Nunziati.

c.

Hadji,

ABRECHT, R. *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck, 1991 :

(...) Les changements induits par cette approche dans la pratique pédagogique apparaissent considérables, il en faut préciser qu'elle dépasse très largement le cadre d'un simple ajustement intégré à l'enseignement. "L'évaluation formatrice, écrit G. Nunziati (1988 a) peut se percevoir, à double titre, comme une voie didactique" :

- L'analyse préalable de la tâche (ou, si l'on veut du produit fini attendu) qui constitue un moment fort dans le dispositif d'évaluation formatrice, isole les procédures spécifiques des tâches en termes de démarches, de logique d'exécution, mais aussi d'outils disciplinaires propres aux opérations d'analyse, de synthèse et d'évaluation, compte tenu des supports sur lesquels elles s'exercent, des objectifs de traitement qu'elles servent.

- Voie didactique aussi parce qu'elle fait de la maîtrise par l'élève des outils d'évaluation du maître une pièce maîtresse dans la construction de la métacognition. L'auto-évaluation dépasse le stade du simple exercice d'autocontrôle. (p. 377).(...)

Représentation et carte d'étude

La notion de représentation préalable de la tâche joue aussi un rôle central dans l'approche de l'évaluation formatrice. Il s'agit de l'idée, relativement précise, que l'élève peut se faire du produit fini qu'il devra obtenir en fin de parcours. Le moyen préconisé est l'analyse collective de travaux déjà réalisés par d'autres, des élèves d'autres classes, par exemple. A travers cette analyse, qui prend pour objet des "produits finis" de divers types, on dégage ce que devrait être le produit attendu ; on peut travailler aussi sur des erreurs, désignant alors des stratégies à éviter ; et l'on peut tenter d'élaborer les composantes d'une sorte de parcours qui mènera à l'accomplissement de la tâche l'élève ultérieurement en situation de production.

Les éléments recueillis lors de cette analyse permettent alors la construction d'une "carte d'étude" (il est question aussi parfois de "base d'orientation", notion empruntée au chercheur soviétique Galpérine). Cette carte d'étude est un instrument très élaboré et complexe que nous ne pouvons présenter ici que de manière allusive.

Quelques lignes de M.P. Vial (1987 a) rendront compte de son intention.

La carte d'étude est une fiche pour les élèves. Elle est construite par l'ensemble de la classe dans une première phase du dispositif d'apprentissage de la tâche. Chaque élève en possède un exemplaire. Elle est le plan de la base d'orientation que l'élève se construit. Elle participe de la logique analytique classificatrice, pertinente à la discipline, logique qui isole ce qui dans la réalité de l'action est combinatoire. (p. 60).

Cette carte oriente, ou plutôt commande un "dispositif pédagogique" complexe en plusieurs étapes dont nous ne reprendrons très rapidement que les phases principales. La première est une "phase d'orientation de l'action". Elle consiste en un "travail sur les représentations (et du but et des procédures pour atteindre) et sur les motivations de l'élève ". C'est aussi l'élaboration même de la carte, entreprise avec les apprenants et fondée sur l'analyse de tâches déjà effectuées par d'autres, à partir desquelles on formule et on explicite des critères pertinents. Dans une deuxième phase - d'exécution - on passe aux réalisations personnelles, en confrontant sa production propre aux critères précédemment dégagés. Cette étape est tout à la fois "mise à l'épreuve de la carte d'étude et gestion des erreurs". Suit une troisième phase - de "contrôle" -qui constitue en même temps un apprentissage d'autocorrection et d'auto-évaluation, et peut entraîner, tout comme la précédente d'ailleurs, des réajustements, le cas échéant , de la carte elle-même. La quatrième phase est l'articulation de ce qui

vient d'être réalisé sur la tâche suivante, envisagée diversement selon les résultats précédemment obtenus.

Le contenu et le fonctionnement même de telles cartes d'étude pose sans doute des questions à la mesure de leur ambition et de leur complexité. Ceci notamment sur le point de la guidance qu'elles représentent. Le fait que les indications des chercheurs qui y sont relatives ne se recoupent pas forcément met également ce fait en évidence.(1)

Selon G. Nunziati par exemple, "on consigne dans ces cartes d'étude les types de connaissance et les procédures spécifiques qui permettent de classer la tâche scolaire dans des catégories de problèmes prédéterminés et de construire les algorithmes correspondants. Les critères de réalisation qui sont les procédures, la logique de la tâche, y jouent un rôle capital puisqu'ils sont des éléments algorithmiques. (1988 a, p. 380);

Pour M. P. Vial par contre, la carte d'étude "n'est pas l'algorithme de résolution" (art. cité, p. 60).

Ce qui, particulièrement, caractérise cette approche, c'est la confiance dans les possibilités et les vertus de la représentation, et corrélativement le rejet du flou, du tâtonnement dans les pratiques d'approche d'un apprentissage nouveau. "La représentation du but est l'image du produit attendu que chacun a dans la tête. C'est l'idée qu'on se fait, par exemple, d'un commentaire composé dans sa forme achevée" écrit G. Nunziati (1988 b, p. 95). L'anticipation, selon elle, permettrait de parcourir efficacement le chemin qui nous sépare du produit à réaliser puisque - déclare-t-elle - "au moment où nous agissons, chacun de nos actes s'inscrit en fait dans une logique combinatoire ". (ibid.). (On reconnaîtra l'algorithme dont il a été question précédemment). Faute de disposer d'une telle logique, poursuit G. Nunziati, il est impossible à l'élève "de planifier correctement son action. Il recourt inévitablement à une procédure par essais et erreurs." (ibid.). Pour M.P. Vial, la carte d'étude a une fonction similaire (même si cet auteur se déclare moins directif sur la question de l'algorithme) : "Elle indique les opérations à effectuer et leurs signes de réussite : elle comporte les critères portant sur la réalisation du produit et les critères décrivant le bon produit." (art. cité, p. 60).

Quelques critiques

Ces derniers termes, à notre sens, marquent la limite d'un tel dispositif didactique, incontestablement fondé sur le souci d'efficacité pratique, mais négligeant d'une part toute la dimension individuelle de l'apprentissage (diversité des contextes, des motivations, des styles cognitifs, etc.), et d'autre part la particularité de toute tâche nouvelle qui est précisément d'être inconnue, une part de ce fait nécessairement être faite au tâtonnement, au flou, dans son approche. Veut-on une objection plus concrète ? Reprenons un exemple cité : "Le commentaire composé dans sa forme achevée" tout simplement n'existe pas. Il sera, nécessairement, chaque fois nouveau, se constituant laborieusement au pas à pas, et connu seulement lorsqu'on sera parvenu au bout du parcours. Mais en même temps, ce parcours aura été exploration personnelle, invention, création. Car que dire d'une didactique qui se propose de conduire des élèves dans le sens de la production d'un produit conforme au produit attendu ?

Un autre point qui dans cette approche soulève des questions, c'est "l'appropriation par les élèves des objectifs et des critères des professeurs" (Nunziati, 1988 a, p. 378). En effet, il nous semblerait plus profitable que les élèves, dans un certain cadre, reconnaissons-le, développent eux-mêmes leurs propres objectifs. Et pour ce qui est des critères, il nous semble que l'on confond, dans une telle conception, le plan de la logique de l'enseignant et celui de la logique de l'apprentissage, pourtant distingués ailleurs par G. Nunziati, qui insiste - à juste titre - sur l'écart entre "*le dire* de l'enseignant et *le faire* de l'élève (qui) sont des choses

complètement différentes." (1988 b, p. 93).

Or en se fondant sur une représentation de la tâche antérieure au faire à proprement parler, c'est bien sur un transfert du dire que l'on doit miser. Se posent, dans ce contexte, plusieurs des problèmes qui sont liés à la pédagogie par objectifs. L'efficacité selon cette approche passe par le ponctuel, ce caractère ponctuel étant aussi le fait de l'évaluation : celle-ci, en effet, "dans les phases d'apprentissage, n'est *jamais globale* : elle ne porte que sur certains objectifs", comme le précise G. Nunziati, (1984, p. 30). Mais cela n'entre-t-il pas partiellement en contradiction avec deux autres constats : "Une performance complète ne s'obtient pas par une juxtaposition de travaux simples" ; et le constat d'une "différence fondamentale entre les situations d'apprentissage et les exercices que l'on construit à cet effet, et les réelles situations d'utilisation des acquis". (Ibid, p. 32 ; nous avons supprimé le soulignement de certains passages). A ne vouloir évaluer qu'un élément ponctuel qui a été explicitement "enseigné", ne perd-on pas la pertinence contextuelle qui est celle même d'un apprentissage conscient de son propre cadre ?

Un dernier point délicat concerne l'anticipation sur le plan des objectifs et des critères ; dans une telle situation, ne se trouve-t-on pas, au fond, dans le cas d'un cercle contradictoire : l'élève devrait - pour avoir une représentation suffisamment précise pour être productive et fonctionnelle - savoir dès le début ce que selon nous, en tant que connaissance véritablement intégrée, il ne peut savoir qu'à la fin, après l'exécution de la tâche. L'analyse de la tâche des autres n'est en fin de compte qu'explicative, et participe de la logique didactique, non de celle de l'apprentissage. La carte - voir notre avant-propos - n'est pas le parcours. Et à quoi bon le parcours, si l'on en connaît déjà l'aboutissement ? A notre sens, à trop vouloir créer d'emblée des conditions de progression solides pour l'apprenant, il manque probablement à une approche telle que celle que nous venons de présenter une dimension d'implication initiale de l'élève. On a le sentiment qu'on le fait intervenir dans un processus qui a déjà commencé sans lui. Des formules telles que "seul l'apprenant est en mesure de se corriger, pour peu qu'on mette à sa disposition les moyens qui *lui* permettent de construire" (R. Amigues, 1984, p. 44, nous soulignons) sont révélatrices de ce que l'on peut appeler, à tout le moins, une ambiguïté. Un dispositif pédagogique tel que celui proposé par G. Nunziati "créé une situation de résolution de problèmes" (R. Amigues, *ibid.*, p. 45). Nous préférons, quant à nous, une situation de position de problèmes. Un problème bien posé, dit-on, est à moitié résolu ; et surtout, il est devenu le propre de celui qui l'a posé ; c'est parce qu'il se l'est posé dans son langage que l'élève pourra le résoudre dans sa logique qui est celle de l'apprentissage. Dans le cas de la résolution de problèmes, ne prive-t-on pas l'élève, sous la forme de cette démarche initiale où l'on se substitue à lui, de ce qu'il y a de plus intéressant et important dans l'apprentissage ?

Mais il est encore une autre difficulté, sur laquelle il faut nous arrêter un instant. Cette pédagogie par objectifs est fondée sur la notion - ou plutôt, peut-être : sur le fantasme - de *l'ordre*. Il suffirait d'une planification assez adroite et adéquate du "programme" pour assurer, grâce à une progression pouvant être suivie sans faille, une atomisation des difficultés en même temps qu'un enchaînement par lui-même éclairant des matières à s'approprier les fondements d'une pédagogie de la réussite".

S'il est question d'ordre, encore faut-il savoir de quel ordre il s'agit. L'enseignant, bien sur, c'est ce qu'il enseigne, cela a un sens pour lui. Il est par contre beaucoup moins évident - mais tout aussi essentiel ! - que l'élève sache toujours pourquoi il apprend ce qu'on lui enseigne, ni surtout que l'enseignant ait une idée du parcours *de l'élève*, du "comment" l'élève apprend, de son cheminement (*cf.* note introduction).

Cheminement, processus, voilà des notions qui ne sont pas toujours évidentes. Il faudrait aussi pouvoir prendre en compte, dans une évaluation formative,

des constellations, des situations d'ensemble, des champs, des nuages des chaos, des magmas, des tronçons, des embryons..., tenir compte de tout ceci, aussi, et non seulement du bien situable, du bien ordonné, relié.

L'évaluation formative, au fond consiste toujours essentiellement à se demander : tel apprentissage a-t-il eu un sens, et quel est ce sens ? Plutôt que *mesurer* la valeur d'un apprentissage, elle *fait*, elle lui *confère* sa valeur. Par là, elle l'ancre aussi dans un contexte - seule manière d'obtenir qu'il ne soit pas évanescant.

Dans cette perspective, la question portant sur le *destinataire* (au moins premier) de l'évaluation, comme celle portant sur son *auteur*, impose une réponse sans ambiguïté : c'est (si l'on considère un apprentissage) *l'élève*, au premier chef, dans la mesure où c'est pour lui que le sens de l'apprentissage est important. Et c'est lui également, qui est le seul à pouvoir le lui donner, ou le lui trouver.

La véritable évaluation formative commence au moment où l'on fait réfléchir l'apprenant sur les enjeux de ce qu'on lui propose. Au lieu de dire : en vous faisant faire telle chose, je vise ceci, ce qu'il faut demander - et d'autant plus que la chose paraîtra surprenante - c'est : pourquoi (donc) pensez-vous que je vous propose de faire telle chose ?

La pédagogie par objectifs (et l'évaluation formative si souvent mécaniste qui lui est liée), par son côté prédigéré, passe totalement à côté de cette exigence, et frustre en fait l'élève de la réflexion la plus importante, la plus intéressante et la plus productive sur ce qu'on lui propose de faire : la prise de conscience de l'enjeu, en tant à la fois que moteur et instrument d'ancrage.

L'objectif (si l'on tient à conserver le mot) intelligent est indissociable de sa découverte (ou tout au moins redécouverte), et de tout le processus d'apprentissage (du premier contact à l'intégration) dont il est - et c'est sans doute ce paradoxe qui fait toute la complexité de cette question et explique les erreurs que l'on commet, à notre sens, si souvent à son sujet - à la fois le commencement et la fin.(...)

1 Nous renvoyons le lecteur à l'article très complet de M. P. Vial : "La carte d'étude, un instrument d'évaluation-régulation", in *Pratiques*, n° 53, mars 1987.

2 Selon la formule de Ph. Quéau : *Eloge du la simulation*, éd. Champ Vallon, p. 144.

ABBRECHT,

R.

II. 4. Les bouclages systémiques

L'évaluation formatrice, figure de l'évaluateur produite

L'évaluateur n'est plus seulement le formateur, le maître, le directeur. Tout acteur de l'évaluation est un évaluateur. C'est dire que tous négocient le pouvoir de s'auto-contrôler afin de produire les bonnes procédures au moment où il le faut. L'évaluateur est un négociateur engagé dans le conflit pour la réussite sociale.

Didacticien avant tout, l'évaluateur en évaluation formatrice est un agent de transformation de l'Autre. Pour ce faire, il développera la figure (par ailleurs christique) du pélican qui continue à présenter sa poche à ses petits même quand elle est vide : il se sacrifie pour que l'autre réussisse.

Généreux, il veut faire passer le formé (qu'il forme toujours à l'évaluation) derrière le décor, il lui fournit les moyens que d'ordinaire on ne donne pas pour qu'il puisse se transformer. Donneur de gages de réussite, facilement obnubilé par les procédures, il risque toujours de confondre le projet d'éducation avec celui de socialisation.

VIAL, M. *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'Université de Provence, en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991 :

(...) *Le formateur, entre animateur et instructeur :*

Il s'avère, que dans les représentations ordinaires (ces projections fantasmagiques sur les poses de l'évaluateur), le poste de formateur (figure double : en tant que contrôleur des acquis dans une formation didactique et en tant que promoteur d'une attitude devant la vie s'il est dans les formations à l'évaluation) oscille en définitive entre deux emblèmes antagonistes : l'animateur et l'instructeur.

L'animateur est déconsidéré parce que moins savant que le chercheur ou l'expert, on ne lui reconnaît qu'une compétence relationnelle, et même si on lui confie des stages, il n'est pas soumis au contrôle et quand il l'est, c'est à un degré moindre parce qu'il informe sur quelque chose ou qu'il montre quelque chose pour susciter des demandes (lesquelles seront ultérieurement traitées par des formations). Alors que le formateur, quand on lui accorde quelque considération, quand on lui reconnaît quelque utilité, devrait transformer ses clients.

Cette répartition manichéenne entre ceux qui impulsent, éveillent en animant (ou qui informent en donnant à voir), et ceux qui inculquent des savoirs ("pratiques" ou "théoriques") pour les faire apprendre et donc pour changer, est réductrice de la complexité de l'évaluation. C'est l'évaluation qui est perdante, dans cette affaire ; on la mutile parce que l'animation n'étant pas prise au sérieux, seule l'idéologie de la vérification (des transformations de points de vue, de pratiques, de connaissances, du domaine relationnel...) dans laquelle on inscrit la formation, finit par compter. Le risque que cette dichotomie fait encourir est l'opposition, la coupure, entre le ludisme, le gratuit, le luxe d'un côté, et d'un autre côté, le dessèchement des idées et des conceptions, une "didactisation" de la réflexion générale sur l'évaluation pour imposer des contenus (dits "de formation") que le formateur devenu instructeur ou informateur se croit obligé de transmettre. L'évaluation devient un ensemble de techniques au lieu d'être d'abord une attitude.

21.2. Le formateur transformateur :

Le formateur se croit tenu de se vivre comme agent de changement et, confondant les buts et les moyens, il va organiser les contenus de formation pour en faire les pièces d'une machine à transformations obligatoires. Pour échapper à la figure de l'informateur, il risque de se mettre en scène (drapé dans une attitude impositive ou de séduction) dans des dispositifs privilégiant la planification, la mise en objectifs et l'imposition d'indicateurs. Il en vient à confondre modeler et former : c'est le fantasme du Transformateur.

Ce travail de didactisation que le formateur, s'il ne veut pas rester un animateur, est conduit à assurer, revient à simplifier les théorisations, à les aplatir, à couper les idées et à ignorer ce qui pourrait ne pas être défini, restitué, mémorisé, appris et appliqué : la transmission des procédures masque l'attention aux processus. Cette transmutation de l'évaluation, pour la rendre enseignable, va de pair avec un mépris certain de la science de la complexité, ce savoir être vivant, que les enseignants par exemple, et pourquoi pas aussi les élèves, ont déjà en arrivant au

stage ou en classe. Le formateur fait table rase des pratiques existantes décrétées forcément mauvaises, et quand il regarde l'état des représentations ou des savoirs requis, c'est pour faire passer un test, un bilan, en thérapeute (ce qui veut bien dire que l'autre est malade) pour faire un "diagnostic" ; c'est pour chercher les manques, les erreurs, les dysfonctionnements, jamais pour comprendre ce qui se fait déjà.. D'emblée la formation est censée remplir un vide ou redresser une malfaçon. On corrige, parce qu'on a la réponse, à la place de l'autre. Dans ce contexte ordinaire, l'auto-évaluation n'est que la mise en demeure de répondre à une conformité. Le formateur, dans ce cas, n'a pas conduit, sur lui-même, le travail de deuil de ses désirs de re-faire l'autre, de faire oeuvre efficace parce vraie.

On reconnaît là les dangers de mutilation qui menacent la complexité. De plus, la dérive de logique, organisée par les rôles imaginaires, ces figures fantasmatiques concédées au formateur, induit le formateur à privilégier la sphère du contrôle du sens donné à acquérir, au détriment de la construction infini du sens. Sous cette formule : "former, c'est transformer", confondant le processus de changement avec les procédures de transformation, le formateur prend une posture démiurgique et finit par confondre l'objectif final avec le principe organisateur du déroulement de la formation.

Cette injonction : "Il faut te transformer", que le formateur traduit en gestion, cette visée qu'il plaque sur le programme, réduit l'éducation à l'instruction. "Le projet insensé de modeler l'autre, de créer un être à son image, de lui insuffler vie, qui est le fantasme de l'animateur, ne peut aboutir qu'à lui donner la mort. C'est en vain qu'on s'ingénie alors à le ranimer, ou, comme on dit, à le "motiver". (Ferry, 1983 p.37). La motivation des "formés" doit se travailler depuis un autre lieu et dans un dispositif d'évaluation formative vécu.(...)

Ferry, G. *Le trajet de formation*, Paris, Dunod, 1983

VIAL, M.

Lectures complémentaires à propos de l'évaluation formatrice :

BOYER M.T., MICHEL, Y., TALON, J.C *L'évaluation régulation, exemples de pratiques évaluatives, La formation à la nouvelle politique pour l'école, CRDP de Montpellier, 1993*

DERUAZ A-M., "L'évaluation formatrice, source de motivation", *Les cahiers pédagogiques*, n°300, janvier 1992, p. 39

NUNZIATI, G. "La formation des formateurs à l'évaluation sommative et formatrice : réflexion sur un stage", *Formation & technologies* n° 2/3, 1992, p. 50/62

DESJIN, J. "Quels textes espère-t-on voir les élèves écrire ? Quelques exemples de l'utilisation d'une modélisation des textes scientifiques dans un contexte d'évaluation formatrice", *Aster* n°6, 1988, «Les élèves et l'écriture en science», p. 91/127

VIAL, M "Différenciation et évaluation", *Actes du colloque d'Aix-en-Provence, Pédagogie et formation différenciées* d'octobre 87, *Le Binet Simon* n°617/618, 1988, p.95/98