

# "FEUILLETON" de l'EVALUATION

en 12 épisodes

par Jean-Paul GUICHARD de Parthenay

COROL'AIRE vous présente ici les deux premiers épisodes

## 1er épisode

Que notons-nous?

Vers une clarification des fonctions de l'évaluation.

Pour visiter les territoires aux contours incertains de l'évaluation, nous allons partir de notre quotidien le plus quotidien, de cette grosse partie immergée de notre iceberg de travail. Vous avez tout de suite compris : il s'agit de la correction des copies !

### 1) Le devoir fait en classe.

Faisons l'hypothèse que le devoir que vous venez de corriger est un devoir fait en classe. Il fait donc le bilan d'un apprentissage (d'un ou de plusieurs) que nous schématiserons par :

Apprentissage	Bilan
---------------	-------

Ce devoir fait partie d'un paquet de copies. La moyenne des notes n'est certainement pas 18. Aussi va-t-il y avoir une correction du devoir. Pourquoi?

1er scénario : Les questions évaluées et mal réussies seront reposées plus tard, réévaluées. Mais alors n'était-ce pas trop tôt pour évaluer? Prenons le cas d'un élève sérieux qui va retravailler et pour qui la correction aura été efficace : 1er contrôle 5, 2ème contrôle 15. Quelle doit être sa note? 10, la moyenne de ses échecs et de sa réussite, ou 15 la mesure de ce qu'il sait faire effectivement?

2ème scénario : C'est terminé, on passe à autre chose, à une autre partie du cours. A quoi sert alors la correction? Envisageons encore le cas d'un élève sérieux qui va travailler : il va suivre les conseils du professeur, refaire des exercices. Maintenant il sait faire; il aurait 18 si on refaisait un devoir aujourd'hui. Mais c'est trop tard. On ne tiendra compte que de son 5. Pensez-vous qu'ils seront alors nombreux à écouter sérieusement le corrigé et à le

retravailler?

De ces scénarii nous tirons trois constats :

- nous nions le droit à l'erreur
- nous faisons la somme des échecs de l'apprentissage
- nous valorisons la vitesse d'apprentissage.

### 2) Le devoir fait à la maison.

Faisons maintenant l'hypothèse que le devoir a été fait à la maison. Quelle est alors sa finalité? Certainement pas de faire un bilan des connaissances de l'élève car nul ne peut assurer que ce soit son travail. C'est donc de faire travailler l'élève sur les notions qui viennent d'être vues en cours, d'approfondir ces notions, de s'exercer. Ce devoir est noté. A quoi va servir cette note? A alimenter la moyenne trimestrielle? Et la moyenne trimestrielle, c'est l'image vis à vis des parents, c'est le passage dans la classe supérieure, la possibilité de poursuivre des études, de choisir une meilleure voie. C'est le rôle social de la note qui devient alors l'important et pas le travail à faire. Et de fait, qu'arrive-t-il? les élèves copient les uns sur les autres, se font aider, font faire le devoir par des parents ou amis... Quand nous agissons ainsi, nous CONFONDONS deux fonctions de l'évaluation :

- la fonction sociale : faire un bilan des connaissances et capacités de l'élève afin de savoir s'il répond aux exigences, aux normes du système éducatif.

- la fonction pédagogique : faire un bilan pour aider l'élève dans son travail et son apprentissage.

Donc quand nous évaluons il faut nous poser la question : POURQUOI?

- si c'est pour sanctionner les apprentissages, en faire la somme, il s'agit d'évaluation SOMMATIVE.

- si c'est pour contribuer à la formation de l'élève, il s'agit d'évaluation FORMATIVE.

L'intérêt de bien distinguer ces deux fonctions différentes est d'éviter les effets pervers de l'évaluation, et en particulier de la note, sur les apprentissages.

EVALUATION	
<u>FORMATIVE</u>	<u>SOMMATIVE</u>
pour l'élève, pour sa formation en cours d'apprentissage savoir pour agir pour réguler les apprentissages pour aider l'élève à réussir ses apprentissages EVALUER POUR APPRENDRE	de l'élève, de ses acquisitions en fin d'apprentissage savoir pour juger pour sanctionner les apprentissages pour faire un bilan EVALUER POUR SAVOIR

## Episode 2

Pourquoi changer? EVALUATION FORMATIVE (1).

- Pour lutter contre l'ECHEC
- Pour former un maximum d'individus.

La note sanctionne, c'est vrai. Mais elle nous questionne aussi, car les résultats sont rarement à la hauteur des espérances du professeur. Certes il y a des élèves qui ne veulent pas travailler ou qui ont accumulé un retard énorme, mais pourtant le professeur a donné le meilleur de lui-même, a essayé de faire un bon cours, a réexpliqué plusieurs fois, a simplifié ce qui était difficile, a trouvé de bons exemples. Il espérait qu'un maximum d'élèves réussiraient : c'est le voeu secret de tout professeur. Car la réussite des élèves, c'est aussi sa réussite, la mesure de son efficacité; et leur échec, c'est aussi la mesure de son échec, de son impuissance. Notons au passage qu'il est souvent alors en contradiction avec lui-même (double contrainte), car si ses élèves réussissent bien un devoir, il aura tendance à dire que le devoir était trop facile [Cf Petit x n°7 - IREM de Grenoble - *Problèmes de l'évaluation des savoirs mathématiques* : Antoine BODIN]. Là encore il faudrait se mettre au clair : en quoi la réussite des élèves est-elle gênante? Le devoir que je pose a-t-il pour but de sélectionner les meilleurs ou de contrôler l'atteinte des objectifs de connaissance fixés par les programmes? Or la mission fondamentale de l'Ecole est de FORMER des individus, et dès qu'il y a échec il est normal que cela suscite des interrogations, et même s'il n'y a pas échec il est normal que les acteurs du système éducatif essaient d'améliorer au maximum la réussite. Une analyse des causes d'échec, sous l'angle de l'évaluation, donne deux explications aux déconvenues des professeurs :

1- On enseigne à un niveau et on évalue à un autre niveau plus élevé.

2- Pour évaluer un objectif on prend en compte, sans s'en rendre compte, d'autres objectifs.

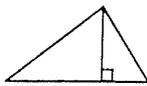
Développons ces deux points sur des exemples.

1- C'est le problème de transfert de connaissances

**exemple 1** : On apprend aux élèves le théorème de Pythagore et on voudrait qu'ils sachent l'utiliser dans toutes les situations, alors que déjà rien que la formulation pose des problèmes: si l'angle droit n'est pas en A alors que dans le cours il était en A ....

**exemple 2** : Pour l'apprentissage de la démonstration, on fait des démonstrations aux élèves et on voudrait qu'ils soient capables d'en faire; alors que si on évaluait au niveau où on a enseigné, on pourrait seulement exiger d'eux qu'ils restituent, qu'ils récitent les démonstrations vues en cours.

**exemple 3** : On apprend à tracer la hauteur d'un triangle dans la situation standard ci-contre, et lors de l'évaluation on demandera de tracer des hauteurs issues de sommets d'angles aigus d'un triangle ayant un angle obtus !



**exemple 4** : On apprend aux élèves à tracer la bissectrice d'un angle, et une évaluation portant sur 20 000 élèves montre que 28% d'entre eux seulement sont capables, après apprentissage, de tracer la bissectrice de l'angle d'un triangle :

La bissectrice en fin de sixième

<p>Trace la bissectrice de l'angle xOy</p> <p>A18 R=69%</p>	<p>Construis la bissectrice de l'angle BAC</p> <p>C4 R=28%</p>
---	--

**Idées de recherches** : On pourrait dans cet ordre d'idées :

- analyser les questions jugées difficiles que les professeurs mettent dans leurs devoirs et se demander comment les élèves peuvent réussir de telles questions. Qu'est-ce que le professeur a fait pour cela?

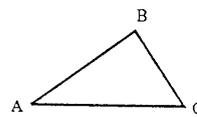
- analyser les questions qui sont mal réussies par une majorité d'élèves et essayer de comprendre pourquoi.

Or l'expérience montre que des types d'exercices non réussis qui font l'objet d'un apprentissage sont ensuite de mieux en mieux réussis :

Toutes les questions ne sont pas recevables par les enseignants.

Lorsqu'une question s'éloigne trop du questionnement habituel des enseignants, elle est souvent rejetée. C'est en particulier le cas pour des questions faisant davantage appel à l'activité de l'élève qu'à des connaissances spécifiques.

En classe de sixième, la question



Place un point S sur [AC] tel que les triangles ABS et BCS aient même périmètre.

est difficilement acceptée. En réalité elle ne correspond pas à un apprentissage et n'est réussie que par environ 5% des élèves.

Lorsque la question ne s'éloigne pas trop des habitudes elle peut être acceptée et même adoptée. Elle est alors intégrée au système d'évaluation des enseignants. L'expérience prouve qu'elle fait alors l'objet d'apprentissages systématiques et le taux de réussite des élèves augmente d'une année à l'autre.

C'est sans doute le cas pour la question suivante :

Tracer un quadrilatère dont les diagonales sont perpendiculaires et qui ne soit pas un losange.

qui en classe de quatrième est peu réussie dans nos premiers essais et qui est maintenant réussie par 55% des élèves.

[Petit x n°7 - IREM de Grenoble - *Problèmes de l'évaluation des savoirs mathématiques* : Antoine BODIN.

2- **exemple 1** : Lorsqu'il s'agit de faire une démonstration en géométrie et que l'objectif de l'exercice est d'évaluer cette capacité, on oublie bien souvent qu'on évalue en même temps d'autres capacités :

- lecture d'un texte
- construction de la figure
- extraction de données (hypothèses) .....

ce que montre une analyse de la tâche de démonstration qui amène à évaluer auparavant des objectifs qui sont prérequis.

**exemple 2** : Pour rester dans le même domaine, pour évaluer une démonstration on demande un texte écrit que certains sont incapables de rédiger alors qu'ils sont capables de construire un organigramme de la démonstration. La survalorisation de l'écrit et de l'expression est courante et l'atteinte de bon nombre d'objectifs en mathématiques présuppose, sans que nous en soyons conscients, une maîtrise de la langue qui n'est pas toujours atteinte par les élèves, ne serait-ce parfois qu'au niveau du vocabulaire, des tournures.

Tous ces exemples montrent :

1- qu'il faut être au clair sur ce que l'on veut évaluer car l'évaluation finale influencera nécessairement les activités d'apprentissage.

«Sans objectifs clairement explicités, il n'y a pas de vraie évaluation» (G Nunziati)

2- que si l'on veut aider l'élève à réussir ses apprentissages il faut pouvoir agir sur ses apprentissages. Il faut donc pour cela évaluer PENDANT son apprentissage pour permettre des réajustements, des corrections, des dépassements.

3- qu'il faut mieux assurer les savoirs et savoir-faire.