

Episode 5: **La représentation du but - EVALUATION FORMATRICE (2)**

Les conditions pour la réussite des élèves mises en avant dans une perspective d'évaluation formatrice nous amènent à repenser l'acte d'enseignement, et donc à changer un certain nombre de nos comportements.

En effet, comment tout d'abord les élèves vont-ils pouvoir s'approprier les critères d'évaluation du professeur?

Une première idée pourrait consister à penser qu'il suffit au professeur de les communiquer aux élèves, comme cela s'est fait, ou se fait encore pour les objectifs. Mais un premier écueil surgit: il ne s'agit pas de transmission, mais d'**appropriation**. Il nous faut donc commencer par changer notre représentation de ce qu'est apprendre. Ce n'est pas parce que nos élèves connaîtront nos critères d'évaluation qu'ils sauront les reconnaître et les faire fonctionner.

Le rôle du professeur va alors consister à inventer des situations pour permettre cette appropriation. Prenons comme exemple celui de la démonstration: nous saisissons la difficulté qu'il y a pour les élèves à réussir à faire une démonstration, et, d'autre part, nous savons aussi que nous rayons bon nombre de travaux d'élèves avec la mention «Ceci n'est pas une démonstration». Ce qui signifie que bon nombre d'élèves ne connaissent pas les critères qui permettent au professeur de dire si ce qu'ils ont produit est ou n'est pas une démonstration. Or si eux-mêmes ne connaissent pas ces critères, comment pourront-ils être sûrs qu'ils vont fournir à l'enseignant le produit attendu: une démonstration? Des critères ils en ont certainement (cf. les réflexions du type: «je croyais pourtant que c'était juste, que c'était ce qu'il fallait faire...») mais ce ne sont pas les bons. Et pour cause! Car comment les ont-ils élaborés? De façon empirique, à partir du vécu de situations mathématiques (cours, exercices, problèmes...) dans lesquelles certaines choses ont été dénommées «démonstrations», et desquelles ils ont extrait certains indices qu'ils ont rendu opérationnels: par exemple il faut mettre des «donc». Le changement de perspective apporté par l'évaluation formatrice c'est de dire: il est normal que les élèves ne réussissent pas à faire une démonstration tant qu'ils ne posséderont pas les critères leur permettant d'évaluer si ce qu'ils produisent comme démonstration en est effectivement une; le travail de l'enseignant est alors de mettre les élèves dans des situations à partir desquelles ils seront en mesure de dégager les «bons» critères de la démonstration, et donc pourront se représenter ce qu'ils doivent produire. Comment s'y prendre dans la pratique?

Voici un exemple d'outil: une «tâche à erreurs». De quoi s'agit-il?

1. De fournir aux élèves une liste de «démonstrations» d'élèves (ce peut être les leurs), différentes, correspondant à la même question d'un exercice, certaines étant des démonstrations, d'autres non.
2. De donner une consigne de travail visant à faire trier démonstrations et non-démonstrations, en faisant expliciter les raisons utilisées pour faire cette discrimination. Cette consigne doit être telle qu'il y ait un travail d'explicitation individuel (verbalisation interne) et un travail de confrontation avec d'autres (verbalisation externe), par deux ou en petit groupe, pour arriver à une liste de critères «objectifs», car la même pour tous. Le lecteur trouvera le compte rendu d'une telle situation, vécue dans une classe de quatrième, dans le fascicule d'accompagnement du fichier METHODES paru récemment à l'IREM de Poitiers.

Cette mise en activité de l'élève, avec ses phases de «**verbalisation**», est la condition nécessaire pour que s'opèrent des prises de conscience fondamentales. De plus ce type de travail laisse des traces écrites qui permettent au professeur de réguler l'activité, et donc de mettre au point une autre situation, en liaison avec celle déjà vécue, si les critères n'ont pas été mis à jour.

Avant d'aller plus loin, il nous faut remarquer que nous-mêmes, professeurs, avons du mal à expliciter ces critères qui nous permettent d'évaluer les productions de nos élèves, et pourtant nous les faisons fonctionner sans arrêt, et de façon sûre. Cela tient au fait que nous sommes en quelque sorte **expert** dans notre discipline, et donc, que nous avons intégré, plus ou moins, tous ces critères, dont la plupart fonctionnent de façon automatique. Nous voyons ainsi apparaître une des vertus de l'évaluation formatrice: celle de nous faire nous interroger sur la façon dont nous évaluons, et par là sur la nature des productions que nous demandons à nos élèves, ce qui nous amène à faire une analyse didactique approfondie de notre discipline.

Admettons qu'à présent nos élèves connaissent les critères de réussite d'une démonstration. Est-ce pour cela qu'ils seront en mesure d'en produire?

à suivre....