

« FEUILLETON » de l'ÉVALUATION, par Jean-Paul GUICHARD, de PARTHENAY

Episode 11 : CONTRÔLE ET APPRENTISSAGE

Revenons à l'usage le plus fréquent que nous faisons de l'évaluation : celui du *contrôle noté des apprentissages, usage souvent unique* qui fait que, pour certains, contrôle et évaluation ne sont que des synonymes ; et ainsi pour faire moderne, on dira à un collègue : «*Peux-tu me donner le texte de ton évaluation ?*» !! Une idée répandue est que la fréquence des contrôles est une bonne chose pour au moins deux raisons :

1) *Plus les contrôles sont fréquents, plus l'aléa, «l'accident» est minimisé.*

C'est plus juste : car s'il n'y a qu'une note par trimestre comme au temps des compositions trimestrielles, si on rate sa composition, on ne peut pas se rattraper.

Plus il y a de contrôles, plus il y a d'occasions de se rattraper et la moyenne gommara les défaillances.

C'est un argument que les élèves mettent souvent en avant, en particulier quand un enseignant met peu de notes.

2) *Plus les contrôles sont fréquents, plus l'élève est obligé de travailler régulièrement.*

C'est un argument que les enseignants mettent souvent en avant pour justifier l'abondance des notes. «*Si vous ne les notez pas, ils ne feront rien !*» En poussant cette argumentation, certains arrivent à tout contrôler et à tout noter.

Qu'en est-il ?

1) *Pour l'aléa ; où se situe réellement l'aléa ?*

N'est-il pas plutôt dans le type et le contenu des questions que l'on pose, dans le plus ou moins grand degré de familiarisation de l'élève avec ces questions ?

Prenons pour exemple un trimestre de 3^{ème} < sujets traités : le théorème de Thalès - les identités remarquables - la trigonométrie - systèmes de 2 équations à 2 inconnues - >, et deux scénarios opposés :

- un contrôle tous les 15 jours : Thalès 1. Thalès 2. Identités 1. Trigo 1. Identités 2. Trigo 2. Systèmes.

- une composition trimestrielle avec 4 exercices sur 5 points : 1 sur Thalès, 1 sur Identités, 1 sur Trigo, 1 sur Systèmes.

Imaginons un élève ne sachant rien sur un des sujets et possédant bien les autres : sa note trimestrielle sera globalement la même dans les deux cas, donc la multiplication des contrôles n'a pas eu d'incidence. Par contre, imaginons un élève sérieux qui a besoin de temps pour assimiler : il va échouer au contrôle n°1 et se rattraper un peu au contrôle n°2, car ce contrôle, qui porte sur le même sujet, va comporter certainement des questions nouvelles et souvent plus difficiles. Donc, sa moyenne risque d'être faible. En revanche, la composition porte sur des sujets vus tout au long du trimestre : on peut supposer que les quatre exercices choisis visent à évaluer des savoir-faire de base qui sont maintenant assimilés, et donc l'élève pourra avoir aisément sa moyenne ou davantage. On se retrouve confronté à un problème fondamental de tout apprentissage : celui du *temps d'assimilation* dont nous avons parlé dans l'épisode n°1 ; un contrôle continu normalise le temps d'assimilation.

Cet exemple nous montre aussi que l'aléa vient plutôt du niveau de difficulté des questions. Il est vrai qu'une composition dans laquelle figureraient 4 questions faciles, à 2 points chacune sur chacun des sujets et un problème difficile sur 12 points changerait les données du problème. mais cela change-t-il grand chose

si les 6 épreuves du premier scénario sont construites sur ce même modèle ?

2) En ce qui concerne l'incidence de la fréquence des contrôles sur la *régularité du travail fourni*, et donc, sur l'incitation au travail, c'est loin d'être une règle générale. Si c'en était une, nous ne devrions pas entendre des collègues, qui contrôlent et notent abondamment, déplorer en conseil de classe le manque de travail des élèves.

Il est par contre certain que multiplier le nombre des contrôles notés incite les élèves à se focaliser sur les notes : l'apprentissage, c'est-à-dire l'essentiel, ce pour quoi les élèves sont là, est alors perdu de vue au profit de l'évaluation sommative, et cette évaluation prend le pas sur l'apprentissage. Le travail scolaire ne consiste plus alors à apprendre, mais à apprendre à réussir les contrôles.

Ce qui est sûr, c'est que si on multiplie les contrôles et si l'on insiste sur leur importance, on ne peut ensuite déplorer que les élèves ne travaillent que pour les notes.

De plus, nous savons tous que les élèves qui travaillent pour les notes arrêtent de travailler dès que celles-ci sont mauvaises : et les «*Ne vous découragez pas*» qui parsèment les bulletins ne suffisent pas toujours à enrayer ce débrayage.

Et que disent les textes officiels ?

Rien en collège. Par contre, en Seconde le texte est clair :

« - Les devoirs de contrôle, peu nombreux ¹, combinent des exercices d'application directe du cours et des problèmes plus synthétiques, comportant des questions enchaînées de difficulté progressive et permettant aux élèves de vérifier leurs résultats. Ils doivent être suffisamment courts pour permettre à la grande majorité des élèves d'étudier l'ensemble des questions posées et de *réviser posément* ¹ la solution qu'ils proposent.»

Cela va dans le sens du rapport sur l'enseignement des mathématiques rédigé en 1989 Par Didier DACUNHA CASTELLE, qui préconisait de distinguer des contrôles «pour aider à apprendre» et des contrôles «pour juger», ceux-ci ne devant pas excéder deux par trimestre. Il proposait également la mise en place d'un contrôle de fin d'année, pour les élèves ayant besoin d'un plus long temps d'assimilation, portant sur des notions dont l'absence de maîtrise entraînerait des risques sérieux de ne pas suivre dans la classe supérieure.

Nous terminerons par une citation de J.M. MONTEIL extraite de son livre *Eduquer et former* (Presses Universitaires de Grenoble, 1990, p. 35) :

«Ainsi, comme le souligne FAYOL (1989), très peu en mesure «d'évaluer les procédures qu'ils utilisent et leurs résultats, au moins lorsqu'ils ont à affronter des tâches complexes, composition écrite, résolution de problèmes, stratégies d'apprentissage, les sujets en phase d'apprentissage ont besoin d'être guidés, de bénéficier de *feed-back*¹». C'est tout l'intérêt de l'évaluation formative. Mais encore faut-il qu'elle n'affiche pas le visage d'un quasi-examen. Ce rôle est dévolu, en revanche, à l'évaluation sommative. Celle-ci discrimine les élèves entre eux sur la base de la réalisation d'un bilan qui doit venir en son temps et à son heure, au terme de la réalisation du programme voire d'une séquence de ce programme. Certains me trouveront quelque peu archaïque, mais la bonne vieille composition trimestrielle n'était pas, de ce point de vue, totalement dénuée d'intérêt. Elle retrouve d'ailleurs aujourd'hui, ici ou là, et sous diverses formes, un regain d'actualité. On ne doit pas nécessairement s'en plaindre.»

1. En italique dans le texte.