

instruments de

♦ Geneviève MEYER ♦

val **PROFESSION** *ion*

déb **ENSEIGNANT** *que*

exe **ÉVALUER:** *bles*

pra **POURQUOI ?** *vies*

clas **COMMENT ?** *res*

son **évaluation** *tion*

Paris



HACHETTE
Éducation

1995

Pour vérifier ce que chaque élève a appris, l'évaluation normative confronte ce qu'elle observe à un référent-étalon : une norme. Elle utilise pour cela des outils qui rendent compte de l'écart entre ce qu'elle observe et cette norme.

PRATIQUER L'ÉVALUATION NORMATIVE EN CLASSE

DÉFINIR DES OBJETS À MESURER ET ÉVALUER

L'un des problèmes de l'évaluation – quelle que soit sa fonction – concerne ses objets : quels sont ceux qu'elle doit prendre ?

Quels sont ceux qu'elle a le droit de prendre ? À cet égard la psychologie comportementale et son traitement en éducation – la pédagogie par objectifs – ont été décisifs pour l'histoire de l'évaluation. Sous leur influence, toute inférence effectuée à partir d'une observation a été rejetée hors du champ de l'évaluable : les seuls objets qu'on puisse observer et donc évaluer relèvent de comportements. Tout le reste est du raisonnement hypothético-déductif, juste ou faux, certainement utile, mais n'appartient pas au domaine de l'évaluation. Se donnant pour objet des comportements observables et mesurables, cette dernière a posé du même coup les premiers symptômes des diverses crises qui l'agitent régulièrement en éducation. D'une part

parce que, dès cet instant, l'histoire de l'évaluation peut être racontée comme la quête perpétuelle d'un inobservable : chaque enseignant sait toujours plus de choses sur chacun de ses élèves que ce que lui permettent d'observer les seuls tests d'évaluation, sans pouvoir toujours nommer clairement ce qu'il a utilisé comme indices pour savoir ces choses, parce que ces indices ne correspondent pas toujours à des objectifs d'enseignement. D'autre part parce que le concept de comportement ne suffit pas pour nommer les objets de l'évaluation.

DES OBJETS ATOMISÉS ET DE PEU D'INTÉRÊT

La première époque de la pédagogie par objectifs fournit à l'évaluation des comportements observables, mesurables et évaluable, à l'intérieur des contenus de programme ou des connaissances qui servent de référents. Surgissent alors en littérature pédagogique et en formation, des techniques de formulation d'objectifs ou « *Comment définir des objectifs pédagogiques* » ; et dans les pratiques d'enseignement, des

traductions littérales de contenus de programme en objectifs comportementaux. Exemples : au lieu de dire le sujet ou l'addition (contenus de programme), on dit « *l'élève sera capable de reconnaître un sujet dans x phrases données* », ou « *l'élève sera capable d'effectuer x additions de x nombres à x chiffres avec retenues* » (objectifs comportementaux). De cette période, l'évaluation sort instrumentée : tel comportement est manifesté ou non ; mais pour une observation d'objets réduits et de peu d'intérêt ; les objets jugés intéressants lui échappent encore, tandis que ceux qu'elle peut prendre l'identifient à une monomanie.

DES OBJETS PLUS COHÉRENTS MAIS HORS D'ATTEINTE

La seconde époque de la pédagogie par objectifs va lutter contre la parcellisation de l'enseignement et créer des séquences d'objectifs qui établissent des relations entre différents objets évaluable. Les objets de l'évaluation se transforment de fait en séries d'objectifs à l'issue desquelles on trouve par exemple :

• R.-F. Mager, *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris, Bordas, 1979.

l'élève sera capable d'utiliser l'addition pour résoudre un problème. De cette seconde époque l'évaluation extrait des objets plus ambitieux que les précédents, dans le sens où elle tente de prendre en compte non seulement le court terme – l'objectif d'une leçon – mais un moyen terme – l'objectif d'une série de leçons – et où elle cherche à organiser, à rationaliser ce moyen terme. Au-delà des comportements isolés, atomisés, elle veut vérifier des comportements signifiants, réinvestissements, réorganisations des comportements parcellisés antérieurs. Deux problèmes émergent alors; d'une part l'évaluation semble ne plus avoir les moyens de son ambition: l'instrumentation précédente ne convient plus vraiment pour ces nouveaux objets plus satisfaisants; d'autre part cette instrumentation, même insuffisante, constate plus souvent l'échec que la réussite.

En d'autres termes, des évaluations de type pédagogie par objectifs-première époque sont généralement réussies: tests de vocabulaire, d'orthographe, de conjugaison, de grammaire; mais leurs réussites n'entraînent pas souvent celles des évaluations de type pédagogie par objectifs - deuxième époque: texte à rédiger en expression écrite, ou lecture-compréhension d'un texte par exemple.

PRODUITS VISIBLES DE PROCESSUS INVISIBLES

Une troisième époque, que R. Tousignant et G. Scallon traduisent de la meilleure façon, est celle qui introduit une distinction entre produit et processus. Le processus sera objet de l'évaluation formative, nous l'étudierons en troisième partie. Le produit est objet de l'évaluation normative. Pour R. Tousignant (cf. première partie, chapitre 3), tout objet mesuré par l'évaluation normative ne peut être davantage qu'une approximation de l'apprentissage réalisé; l'apprentissage lui-même restant invisible, ce que chaque enseignant veut évaluer correspond aux traductions concrètes de cet apprentissage qu'il a imaginées, aux produits visibles résultant de ce que l'élève a appris. Et plus précisément encore, puisque les Instructions Officielles comportent des contenus de programme (1976), et des compétences disciplinaires et transversales (1991), les objets de l'évaluation normative seront les produits, tests ou contrôles fabriqués par les enseignants et passés par les élèves, obtenus en croisant ces contenus et ces compétences.

MESURE DE LA COMPÉTENCE

On ne peut pas mesurer directement une compétence telle que: énoncer des règles, ou identifier divers

aspects de son patrimoine, ou gérer son temps, ou appliquer les consignes de disposition d'un travail écrit, ou dire de mémoire un poème, ou lire oralement, ou écrire la suite d'une histoire, ou maîtriser la technique de l'addition (cf. I.O. 1991). On ne peut pas non plus évaluer un contenu de programme tel que: les accords simples, la ponctuation, les fonctions du G.N., les écritures additives, le repérage dans l'espace, la terre, l'électricité (cf. I.O. 1976). Par rapport aux contenus de programme, les compétences présentent l'avantage de préciser à quoi servent ces derniers. En ce sens, il ne s'agit plus de dire « *j'ai fait tel contenu* » (ex: le sujet), ou « *les élèves ont vu tel contenu* » (ex: la multiplication), ou « *à tel moment de l'année, ils ont fait l'addition ou le sujet* »; mais « *à tel moment de l'année, ils ont effectué correctement au moins x additions présentant tel niveau de difficulté* »; ou « *ils ont résolu x problèmes arithmétiques comportant des multiplications* »; ou « *ils ont entouré les sujets dans x phrases présentant telles difficultés* »; ou « *ils ont mis en relation x sujets et x verbes donnés* »; ou « *ils ont accordé correctement x verbes avec leurs sujets dans une dictée* »; ou « *ils ont rédigé en cinq lignes la suite d'un récit donné* ». Nous avons bien ici des objectifs ou des compétences ➤

Toute compétence reste invisible. On n'évalue que des résultats, seules traces visibles de ces compétences.

EXEMPLES

Par rapport à la compétence « rédiger un texte narratif », tel enfant a produit en Grande Section une Bande Dessinée en trois images dont les critères d'évaluation étaient réussis ; au Cours Préparatoire, une Bande Dessinée en sept images au premier trimestre, un paragraphe de quatre lignes environ au troisième trimestre, dont les critères d'évaluation les plus importants étaient réussis ; en CE1 un paragraphe de six lignes environ au deuxième trimestre ; etc.

Par rapport à la compétence « résoudre un problème arithmétique à l'aide d'une ou plusieurs additions et multiplications », tel enfant a produit en Moyenne Section le couvert pour trois poupées dans le coin cuisine ; au Cours Préparatoire, il a produit la résolution d'un problème de nombre de fruits ; au CM1, la résolution d'un problème d'achat à l'aide d'un bon de commande ; etc.

rédigés en termes de comportements observables, mesurables et évaluables. Tels que la pédagogie par objectifs, première et deuxième époques, nous a appris à le faire. Cependant, il est inexact de dire qu'on ne peut évaluer que des comportements. Car **ce ne sont pas les comportements qu'on évalue, mais les produits de ces comportements. Ce ne sont pas des compétences qu'on évalue mais des résultats, des traces visibles de ces compétences.** Aucun enseignant n'a jamais imaginé évaluer la compétence d'un élève à rédiger un texte : ce n'est pas le comportement rédiger qui est mesuré mais le produit-texte issu de ce comportement. De la même façon, pour l'objectif « reconnaître le sujet dans *x* phrases données », on n'évalue pas le comportement reconnaître, mais le produit - nombre de sujets reconnus. Toute compétence reste invisible. On ne peut mesurer que des approximations de la compétence, des *traductions* les plus fidèles possibles, des *produits* imaginés par les enseignants pour refléter, pour traduire cette compétence. Par suite, affirmer qu'une compétence est acquise, en cours de maîtrise, en voie d'acquisition ou non acquise, devient présomp-

tueux : comment savoir que quelque chose d'invisible est installé en mémoire ? La seule affirmation possible est la suivante : par rapport à la compétence X, tel élève a réalisé les produits X1, X2, X3... à tels moments de l'année ou du cycle ; et ces produits étaient conformes, ou non, aux normes demandées.

On voit bien alors que les circonstances, les situations dans lesquelles les élèves ont manifesté ces compétences ont besoin d'être précisées. Car aucun enseignant ne peut certifier que chacun de ses élèves accordera les verbes avec leurs sujets définitivement et dans n'importe quelle situation, ou effectuera dorénavant correctement toute addition qui lui sera présentée. Qui pourrait affirmer avec certitude qu'une compétence est acquise définitivement ? N'est-il pas plus juste de dire : dans le cadre de telle compétence, l'élève a produit ceci, à tel moment de l'année ? Aussi les objets de l'évaluation normative seront-ils les

produits réalisés par les élèves à l'occasion d'un test, et non la compétence elle-même, non mesurable. Et si la compétence est la même au long d'un cycle ou de plusieurs cycles, les objets de l'évaluation normative constitueront les différentes *traductions* de cette compétence proposées par les enseignants à leurs élèves à différents moments de l'année ou du cycle.

Si ces objets sont communiqués ensuite dans un livret de suivi de chaque élève, ils composeront le premier élément d'une réelle pratique d'évaluation normative ; ils permettront de dire que pour manifester cette compétence, l'élève a produit ces travaux à telles époques.

En résumé, formuler des objets d'évaluation normative consiste à surmonter – seul ou en équipe – deux difficultés. La première est la recherche des différentes traductions concrètes ou des différents produits visibles de chaque compétence du programme officiel pour chacune des trois années d'un cycle, et pour divers moments de chacune de ces trois années. La seconde difficulté est la formulation des différents niveaux de difficulté de ces produits quand ils sont apparemment identiques, pour les trois années d'un cycle.