

A quelles conditions l'évaluation peut-elle être une aide à l'apprentissage ?

Vial, M.
UMR ADEF P3
Aix-Marseille Université

Je vais parler pour la formation et non pas pour l'analyse des pratiques, ni pour l'accompagnement professionnel, ni pour la supervision qui sont aussi des pratiques éducatives auxquelles je m'intéresse mais pour lesquelles la question de l'évaluation se pose autrement. Ce que je vais dire de l'évaluation est valable pour le scolaire, l'enseignement supérieur, la formation professionnelle.

Mon premier point est que pour traiter dans sa pratique les rapports entre évaluation et apprentissage, il serait bon de se référer aux modèles de l'évaluation en éducation qui existent. Ensuite qu'un travail est à faire pour expliciter les visées de son rôle de formateur car selon comment on les définit, on ne traitera pas la question posée de la même manière. Enfin je conclurai sur la nécessité de se donner dans une communauté comme la vôtre des points d'accord sans se contraindre à l'uniformité.

1. Avoir des schémas de référence

N'importe où ailleurs que dans l'enseignement il est admis que pour décider de sa pratique, il est utile d'avoir des connaissances sur cette pratique. On ne demande pas à un plombier de réinventer l'idée du siphon. . .

La culture en évaluation :

C'est qu'on pense qu'un plombier doit être formé, alors que l'immense majorité des professionnels qui ont à conduire des pratiques d'évaluation n'ont pas été formés à évaluer ! Comme si évaluer était une pratique naturelle et qu'il suffisait de maîtriser le contenu, le savoir de sa discipline pour savoir l'évaluer. Pourtant, l'évaluation en éducation est un champ d'études et de recherches depuis le début du siècle dernier

qui a produit des modèles disponibles (qui ont même été recensés : JJ Bonniol et Vial, M. 1997. *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Bruxelles : De Boeck Université). Malgré cela, il faut encore oser se former pour pouvoir évaluer, c'est-à-dire oser remettre en question ses pratiques d'enseignement, ne plus les croire évidentes et essayer de prendre le regard de l'étudiant. Autrement dit, oser entrer dans l'apprentissage et ne pas s'en tenir à une vision experte, neutre, objective qui essaie toujours de réduire l'évaluation à une technique, à une méthode, à un outil. L'évaluation est une relation dans la relation éducative.

Quatre dispositifs de formation disponibles :

Je vais brièvement rappeler ce que l'histoire des pratiques évaluatives a produit, en essayant de ne garder que les principes distinctifs de quatre dispositifs encore utilisés et utilisables, à partir desquels on peut expérimenter des procédures jusqu'à trouver celles qui sont pertinentes au champ de savoir qu'on enseigne et dans lesquelles on se sentira à l'aise. Je citerai à chaque fois trois textes qui me paraissent majeurs.

La réponse de l'évaluation par objectifs :

On est dans les années 70 en Europe. Ce modèle importé des USA a fait fureur. C'est l'invention de l'ingénierie de formation.

Il s'agit de :

-**Communiquer les cibles à atteindre** : l'objectif n'est pas un objet naturel, il se construit et il a pour effet de focaliser l'attention, de rendre l'action téléologique, ce qui, croit-on, rend efficace.

-**Organiser la trajectoire** : avoir un objectif, c'est immédiatement construire le chemin le plus rapide, le plus économique pour y arriver : l'objectif oblige à construire des trajectoires prédéfinies avant que le formé, l'étudiant n'arrive, selon la seule logique des savoirs.

-**Prévoir les obstacles et diviser les difficultés** : tout objectif se décline en sous objectifs qui ont pour but de faire monter l'étudiant vers l'objectif final avec le moins de difficultés possibles. A chaque palier, un contrôle peut être effectué, un bilan de l'acquis. Il s'agit bien de conduire à l'objectif qui a été programmé auparavant.

-On est là pour **obtenir les comportements prédéfinis**. Apprendre, c'est intégrer des comportements sociaux acceptables, des méthodes, des techniques, des

Vial, M. (2009) *A quelles conditions l'évaluation peut-elle être une aide à l'apprentissage ?* conférence aux Assises de la formation de Montpellier SupAgro : « L'évaluation des connaissances et des compétences des étudiants : comment faire mieux ? »

algorithmes de résolution. Le behaviorisme (le comportementalisme et le conditionnement sous la forme de l'apprentissage programmé par ordinateur ou non) ne sont pas loin.

- **L'outil essentiel est l'objectif** lui-même qu'il faut apprendre à libeller pour qu'il contienne tous les renseignements utiles à l'étudiant.

Hameline, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : Edition sociale française.

Barlow, M. (1987) *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Lyon : Chronique sociale

De Landsheere, G., & V. (1982) *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF

La réponse de l'évaluation dite formative :

A la fin de la même décennie et venant aussi des USA mais par le Québec, un dispositif qui invente l'évaluation avant la fin d'une séquence d'apprentissage, pendant la formation, un contrôle intermédiaire quand il est encore temps de rectifier le parcours de l'étudiant.

Il s'agit de :

- **Donner les critères de réussite du produit**. Ils existaient déjà dans le libellé des objectifs, mais ils sont ici beaucoup plus explicités. La consigne ne suffit plus, il faut communiquer les signes qui permettront de savoir si le produit est acceptable, conforme à ce qu'on attendait.

-**Organiser la remédiation** : les boucles de régularisation. Le contrôle en cours de route permet de faire un bilan de l'acquis et de revenir sur ce qui ne l'est pas. On organise alors des regroupements temporaires d'étudiants ayant commis le même type d'erreur et l'on cherche les savoirs qui sont à son origine. On programme alors une séquence de révision de ces savoirs : c'est l'invention de la remédiation, des groupes de besoins, du travail différencié, du travail personnel encadré... On active le mécanisme cybernétique de la régularisation : il s'agit d'éradiquer les erreurs en revenant sur des apprentissages mal assimilés pour que l'étudiant s'ajuste à la demande qui lui est faite. Puis on reprend le programme initial prévu ; celui qui doit s'adapter c'est l'apprenant.

-**Obtenir l'acquisition du savoir programmé** par un dispositif en boucles et non plus dans des trajectoires. On peut revenir autant de fois que nécessaire sur le savoir utile à l'intégration du programme initial qui, lui, n'est pas régulé.

- **Fabriquer les fiches de tâches** : l'outil exemplaire de ce modèle n'est plus le libellé de l'objectif mais la fiche qui décrit le plus précisément possible le produit

Vial, M. (2009) *A quelles conditions l'évaluation peut-elle être une aide à l'apprentissage ?* conférence aux Assises de la formation de Montpellier SupAgro : « L'évaluation des connaissances et des compétences des étudiants : comment faire mieux ? »

attendu.

Cf Allal, L. (1979) *Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application.* Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang, pp.129-156.

De Perretti, A. (1983) *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, (2 Tomes) Paris : INRP

Scallon, G. *L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation*, Québec, Presses de l'université de Laval, 1988

La réponse de l'évaluation formatrice :

Dans les années 80 , dispositif inventé dans l'académie d'Aix-Marseille, veut faire participer le étudiant à l'ensemble du dispositif.

Il s'agit de :

-Faire verbaliser et formaliser aux apprenants eux-mêmes les critères nécessaires pour fabriquer le produit. Analyse de devoirs faits ailleurs et comportant des erreurs. L'analyse des erreurs permet d'identifier les règles d'action qui devrait permettre de les éviter. Les contenus, les savoirs sont injectés au fur et à mesure de l'explicitation de ces repères pour agir. Les critères portent d'une part sur le produit fini (de réussite comme dans le modèle précédent) et d'autre part sur la réalisation du produit. C'est l'invention des « critères de réalisation » : quelles procédures je pense devoir mettre en place pendant la fabrication du produit ?

-Expérimenter les algorithmes possibles, réguler le programme. Dès qu'il a quelques critères, l'étudiant fait des essais où il va mettre à l'épreuve les critères trouvés. Il s'entraîne avec les critères à réaliser le produit, il peut aménager les critères pour qu'ils soient plus efficaces.

-Pour l'autocontrôle de la réalisation des produits dans la résolution de problèmes. Ce faisant il apprend l'autocontrôle continu de ses procédures : prendre l'habitude de se demander si ce qu'il fait est ce qu'il lui faut faire pour résoudre son problème. Comment il sait que son produit est correct ? Et les étudiants peuvent ainsi découvrir plusieurs algorithmes de résolution, selon les disciplines, pour faire le même produit. L'étudiant est appelé à choisir celui qui lui convient.

-Fabriquer ensemble la carte d'étude : c'est la fiche évolutive sur laquelle sont organisés, formalisés, les critères retenus en deux colonnes mettant en regard les procédures et les signes de réussite découverts. Ceux qui permettent de savoir comment faire et ceux qui permettent de savoir si ce que j'ai fait est bien fait.

Vial, M. (2009) *A quelles conditions l'évaluation peut-elle être une aide à l'apprentissage ?* conférence aux Assises de la formation de Montpellier SupAgro : « L'évaluation des connaissances et des compétences des étudiants : comment faire mieux ? »

L'autocontrôle étant le va-et-vient permanent entre ces deux repères.

Cf Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques*, n°280. pp.48-64.

Vial, M. (2002) Apports et limites de la conceptualisation de l'évaluation dans la systémie ; le cas particulier du modèle de l'évaluation formatrice. Invitation au séminaire de recherche dans le cadre du programme doctoral géré par les quatre universités romandes en Sciences de l'éducation, Neuchâtel. Disponible sur Michelvial.com

Vial, M. (1987). *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège*. Marseille : CRDP. Disponible sur Michelvial.com

La réponse de l'évaluation comme problématisation des situations :

C'est un dispositif relativement plus récent en lien avec la problématisation de situations. C'est l'évaluation située. L'évaluation qui est ici le rapport à ce qui importe, à ce qui fait sens, est une dimension de l'action. On part du principe que l'étudiant est suffisamment autonome pour conduire son activité.

Pour cela il s'agit de :

- **Organiser un questionnement dans un trajet, un cheminement.** Solliciter sa réflexion, voire sa réflexivité, autrement dit son autoévaluation permanente où autocontrôle et autoquestionnement alternent, sur sa façon d'apprendre (son rapport au savoir) et sur sa façon d'habiter son projet. Le trajet n'est pas linéaire et il est largement imprévisible. Le formateur suscite le questionnement sans donner de réponses toutes faites sauf si elles peuvent débloquent une situation : il donne son avis, il accompagne. Le savoir n'est introduit que pour étayer le questionnement sur le sens de ce qui est fait.

- **Un travail sur l'expérience.** Le formateur est là pour construire des situations (souvent des simulations) pour que l'étudiant organise ses savoirs, expérimente ses compétences, utilise et travaille son expérience, qu'il en déduise ce qu'il sait faire et pourquoi il le fait.

- **Formaliser les activités dans les référentiels mais permettre les régulations.** Le formateur propose des référentiels où sont formalisées les compétences pour décrire les activités prescrites. L'étudiant investit cette base de réflexion pour mettre en relief ses habiletés en situation. La prise d'initiative est première. Que l'étudiant initie de vraies régulations, celles qui permettent de diverger par rapport au programme de départ, de faire des détours ailleurs que dans ce qu'aurait pu prévoir le formateur.

- **Être auteur de son portefeuille de compétences.** Le « portfolio » est l'outil emblématique de ce modèle, un document construit par l'étudiant, dont il est

Vial, M. (2009) *A quelles conditions l'évaluation peut-elle être une aide à l'apprentissage ?* conférence aux Assises de la formation de Montpellier SupAgro : « L'évaluation des connaissances et des compétences des étudiants : comment faire mieux ? »

l'auteur (l'originalité est de mise), où il communique ce qu'il sait faire. Est utilisé dans la VAE, mais aussi comme travail de fin d'étude dans des cursus professionnalisant et pour les recrutements.

Cf Vial, M. (2000) *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan

Vial, M. 2007-08 : mission du Rectorat de Dijon : formation, recherche-développement expérimentation dans le bassin de Chalon : mise en place du portfolio de compétences et du socle de compétences. Documents accessibles sur Michelvial.com

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007) *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck

Donc il existe des dispositifs prêts à l'emploi et il serait bon de les connaître avant de bricoler à tout prix quelque chose qui se voudrait original, avec le risque de ne faire qu'inventer la roue.

2. Identifier les visées de son action :

Pour quoi veut-on évaluer et pourquoi veut-on que l'évaluation serve à l'apprentissage ? Il y a toute une série de questions à se poser en amont pour se donner des repères, faire des choix et poser une politique d'éducation.

D'abord savoir de quoi on parle :

Distinguer le contrôle du reste de l'évaluation. Evaluer en formation n'est pas la même chose que d'évaluer la conformité (on dit la qualité !) d'une voiture, ni d'évaluer l'efficacité d'un médicament. Voilà bientôt quarante ans que les chercheurs en éducation s'égosillent à dire qu'évaluer, ce n'est pas que contrôler ! Le contrôle fait partie de l'évaluation, mais dans l'évaluation il y a autre chose que du contrôle.

Bien sûr, l'évaluation consiste à vérifier les acquis, à vérifier la conformité pour se tenir dans le faisable. Mais évaluer c'est aussi favoriser le changement, accompagner l'émancipation de l'autre, lui permettre d'apprendre, et promouvoir les possibles, le potentiel. Un formateur n'a pas le choix : sa mission est double. Mais il a à se demander ce qu'il privilégie —et notamment le temps qu'il passe à l'un et à l'autre.

Cf Ranjart, P. (1984) *Les enseignants persécutés*, Paris : Robert Jauze

Ardoino, J. (2000) *Les avatars de l'Éducation*, Paris, : L'Harmattan

Vial, M. (2009) *A quelles conditions l'évaluation peut-elle être une aide à l'apprentissage ?* conférence aux Assises de la formation de Montpellier SupAgro : « L'évaluation des connaissances et des compétences des étudiants : comment faire mieux ? »

Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.

Alors, le formateur a une série de gestes professionnels à installer :

-Organiser l'évaluation en continue :

- *L'évaluation n'est pas d'abord un dispositif mais un processus humain. Elle n'est pas assignée à résidence, elle est là qu'on le veuille ou non. C'est une expérience humaine : on évalue en permanence pour chercher le sens de ce qu'on fait. L'évaluation c'est le rapport qu'on a aux valeurs, à ce qui importe. C'est d'abord un questionnement existentiel.*

- *Distinguer l'évaluation instituée, formelle : du bilan ; de l'évaluation située, informelle : tout le reste du temps. Ce n'est pas parce que l'institution demande d'évaluer (de contrôler), demande qu'on lui rende des comptes que les acteurs n'étaient pas déjà en train d'évaluer pour comprendre ce qu'ils font et le rendre intelligible. L'évaluation, c'est le travail qui consiste à savoir ce qui est essentiel dans ce qu'on fait, dit ou pense ; ce n'est pas d'abord la réponse à une commande. Existe d'abord une phénoménologie ou une clinique de l'évaluation : un éprouvé et ensuite seulement, de temps en temps une institutionnalisation de l'évaluation, avec une ingénierie. Il serait triste que l'ingénierie cache l'expérience vécue. Le formateur n'est pas le seul à « faire » de l'évaluation, l'étudiant en fait en permanence. Le contrôle n'est pas essentiel, mais il est nécessaire pour faire des bilans, classer, trier, jeter le non conforme : il stabilise.*

- Distinguer le guidage de l'accompagnement :

L'essentiel du formateur est de proposer un étayage à l'étudiant, de faire qu'il tienne, qu'il puisse avancer. Il existe deux façons d'étayer : conduire au but prévu, c'est guider. Ou être à côté, avec l'autre, l'étudiant, celui qui va décider du but, c'est accompagner. En formation, tout n'est pas du guidage. Bien sûr qu'il existe des choses non négociables mais il existe aussi des buts qui peuvent ou qui pourraient être définis par l'étudiant. L'étayer pour qu'il choisisse le meilleur but pour lui et pas seulement ceux que le formateur avait prévu. L'accompagnement n'est pas un luxe.

Dans un dispositif de guidage, comme l'est la formation, le formateur est là pour identifier, saisir ou susciter les moments d'accompagnement qui restent la plupart du temps cachés, implicites. Ils pourraient être un peu plus « pensés ».

Pour cela, il lui faut être disponible, à l'écoute mais pour que l'autre trouve son

chemin. Il ne s'agit pas non plus d'être « proche » des étudiants, sinon ce n'est plus de l'accompagnement mais de l'amour ou de la charité. De même, rêver d'une formation où il y aurait très peu de guidage et beaucoup d'accompagnement est un leurre : ce ne serait plus de la formation mais de la supervision, du coaching, ou encore autre chose... Le formateur a des buts prédéterminés par rapport auxquels il devra rendre des comptes, il est redevable.

Mais il est aussi garant de l'accompagnement : la formation, c'est à la fois déstabiliser et contenir. Un double mouvement contradictoire. C'est pourquoi aucun formateur n'est jamais en paix, en repos, en harmonie. C'est une tension entre « je suis là pour te faire changer » et « je ne dois pas trop te déstabiliser, sinon tu imploieras et je dois te contenir ». Ces deux missions correspondent exactement aux deux logiques d'action dans l'évaluation, le contrôle et la promotion des potentiels.

Un autre point de repère :

-Distinguer l'information de la communication :

Autrement dit reposer la question : qu'est-ce que transmettre ? Transmettre un savoir, un contenu, une compétence... au fil de l'histoire de l'éducation, deux réponses ont été posées : distribuer le savoir à acquérir, informer c'est-à-dire faire passer un message pour qu'il soit reçu tel quel ou mettre le savoir en communication, c'est-à-dire susciter son appropriation, sa transformation chez celui qui reçoit le message. Ou distribuer pour que l'autre intègre le savoir : pour cela le formateur va « expliquer » le savoir pour le faire acquérir ; ou mettre le savoir là entre nous pour qu'on le travaille, pour que l'étudiant se travaille avec, pour qu'il se construise avec parce qu'on ne s'intéresse pas seulement à son acquisition mais à son appropriation pour faire avec, pour tenir dans la pratique avec ce savoir. Le formateur là aussi se demandera quelle hiérarchie il fait dans sa pratique entre ces deux conceptions de l'apprendre. Cela change tout de la relation à l'autre. Ce n'est pas le même travail que de ne s'intéresser qu'au savoir à acquérir ou d'essayer d'étayer, d'accompagner l'usage de ce savoir.

C'est dans ce contexte que l'**autoévaluation** a toute son importance. Ce n'est pas laisser l'étudiant travailler tout seul. Quand on parle des humains auto ne veut pas dire seul. Cela veut dire qu'on se met à l'origine d'un travail *qui passe par les autres* et dont je suis le bénéficiaire, qui se boucle sur moi. Permettre aux étudiants de questionner le formateur en fonction de leurs demandes à eux.

Autrement dit qu'elle place donnera à l'**esprit critique** ? Trop de formations sont purement instrumentales et ne font aucune place à l'esprit critique. Ce sont des

outillages où on modèle des savoirs faire. En revanche dans l'Enseignement supérieur, le développement de l'esprit critique est une valeur. C'est une priorité pour l'enseignant mais pas forcément celle de nos étudiants. Il y a souvent un rapport de forces entre le consumérisme (je viens pour avoir un diplôme) et notre mission. Mettre l'esprit critique au premier plan ne peut se faire que dans le débat, la controverse, la provocation, la déstabilisation par des réponses plurielles, dans l'abandon de tout ce qui peut ressembler à du dogmatisme, à des réponses uniques. C'est le fondement de la communication universitaire qui n'est trop souvent une évidence que pour les universitaires et dont on ne parle jamais avec l'étudiant. Dévoiler nos hiérarchies de valeurs permettrait de s'entendre mieux.

-Distinguer l'instruction de l'éducation :

Se demander si le formateur est là pour rendre savant (instruire) ou pour étayer l'autonomisation (éduquer). L'autonomie n'est pas un état mais un processus, on n'en a jamais fini de devenir autonome, c'est-à-dire de vivre avec nos liens de dépendance. Ce n'est pas la recherche d'une liberté qu'on confondrait avec l'individualisme contemporain. Dans ce contexte, l'appropriation comme construction de soi et du savoir est-ce du public ou du privé ? Jusqu'où aller ? L'usage que fait l'étudiant de nos savoirs pouvons-nous y entrer ? Le projet de nos étudiants nous regarde-t-il ? ou bien est-il privé ? Quelle délimitation faire entre la personne et le personnage professionnel qu'elle joue ? Les étudiants essaient de se protéger de ce qu'ils veulent voir comme des intrusions., renvoyant le formateur au seul rôle de l'instructeur, le transformant en machine à tamponner des diplômes. Autre chose est de nous mêler de ce qui est personnel mais la frontière n'est pas si nette quand on veut aller jusqu'à l'appropriation des savoirs. En somme, il s'agit de communiquer le rapport au savoir qu'on attend en tant que responsable d'une formation diplômante. Ils ne peuvent pas deviner si vous poursuivons la maîtrise suffisante ou l'excellence.

- Distinguer les rapports des relations

ce n'est pas le même point de vue :

-Le mécanique et le vivant : le rapport est mécanique, la relation se fait entre humains. Rêver d'objectivité est souvent se restreindre à n'avoir que des rapports aux étudiants. S'enfermer dans le contrôle, dans l'information, dans l'instruction c'est avoir choisi de n'avoir que des rapports aux étudiants. Il ne faut pas se plaindre ensuite qu'aucune rencontre n'est possible. Il est donc nécessaire de se situer entre la priorité à la distance ou à l'engagement, entre être objectif ou être

avec. Ce n'est pas toujours facile. Le pire étant peut être de se croire obligé d'opter pour l'un au détriment de l'autre. On nous demande de faire les deux.

- *Deux risques : l'abandon et la fusion.* Le formateur est sans cesse en vigilance pour éviter les deux écueils fondamentaux en éducation : abandonner l'autre à son sort et se désintéresser de lui en plaquant sur ce qu'il donne à voir des jugements dits de valeurs qui ne sont que des étiquetages, des érucations. Ou d'être proche de l'étudiant et de fusionner, tant et si bien qu'on ne sait plus qui est qui, être copain d'abord, en symbiose, quand on n'est plus ni éducateur ni éduqué, mais un mélange de bons sentiments.

Conclusion

Expliciter le projet éducatif. L'évaluation peut être une aide à l'apprentissage si on remonte au projet éducatif. L'évaluation remet le projet sur le métier. Retravailler le projet de l'établissement dans lequel on fonctionne pour le communiquer ; aux étudiants en premier mais aussi au reste du contexte : les tuteurs de stages, les professionnels qui sponsorisent etc. En ayant un souci : au sein d'une organisation plusieurs versions du projet peuvent coexister, plusieurs variantes. Se méfier de la standardisation, de l'uniformisation des approches, des méthodes : la diversité permet d'apprendre. Il n'y a pas de bonne évaluation, il n'y a pas de bon dispositif d'évaluation, comme il n'existe pas de note juste, il n'existe que des dispositifs disponibles aménageables. Parce que nous ne sommes pas tenus d'avoir les mêmes principes, d'avoir les mêmes priorités. Un projet s'interprète. Et puis parce que de toute façon existent quatre sources de variations avec lesquelles il nous faut composer qui surdéterminent nos choix de formateur :

- La conception qu'on a de l'apprentissage et de la valeur,
- La logique de la discipline, le didactique,
- L'épistémologie du formateur, son style,
- Les contraintes structurelles, les conditions d'exercice.

L'éducation, c'est fragile.

- Merci de votre écoute