



L'évaluation est-elle au service des apprentissages ?

« *Comment mettre – véritablement – l'évaluation au service des apprentissages ?* », voilà la question, quelque peu provocante, posée tout récemment par **Marc VANTOUROUT**¹. C'est en effet lui qui ouvrait l'un des ateliers de la Journée des chercheurs en sciences de l'éducation.

Pour les sciences comme pour le latin, c'est à partir des conceptions, des procédures et des tâches propres à la discipline qu'il conviendrait de construire les épreuves.

Organisée par l'Association belge francophone des chercheurs en éducation (ABC-éduc), cette journée, qui en était à sa 9^e édition, avait pour thème : « *Recherches en éducation : leviers face aux défis de l'éducation et de la formation* ». Elle s'est tenue, le 22 octobre dernier, à la Haute École Henri Spaak de Nivelles et a rassemblé quelque 200 personnes. Des dizaines d'intervenants se sont succédé à la tribune de quatre ateliers thématiques.

UNE QUESTION IMPERTINENTE ?

Or donc, les organisateurs avaient confié à Marc VANTOUROUT une des conférences d'ouverture. Comment mettre l'évaluation au service des apprentissages ? La question laisse supposer qu'à l'heure actuelle, contrairement à l'opinion commune, l'évaluation ne serait pas véritablement au service des apprentissages.

Et il enfonce le clou en ajoutant : « *Dans les pratiques effectives de classe, les épreuves d'évaluation sont rarement au service des apprentissages des élèves.* » Très généralement, elles sanctionneraient une séquence de cours, avant de passer à la séquence suivante. Sans feedback significatifs et sans retour sur des éléments problématiques.

Oui mais, et l'évaluation formative ? Une approche pragmatique de l'évaluation formative, rétorque M. VANTOUROUT, ce n'est pas si simple. Où sont les propositions économiques et praticables auxquelles les enseignants pourraient recourir en cette matière ? Et il va plus loin. Dans le sillage de Daniel BAIN², il affirme que l'évaluation formative au service des apprentissages scolaires fait fausse route, et qu'il est temps d'abandonner la recherche la

concernant. Il s'agit en effet, selon lui, d'une illusion instrumentaliste. Il existe néanmoins une conception de l'évaluation formative à défendre : celle qui l'intègre à la didactique.

C'est à partir des conceptions, des procédures, des tâches spécifiques à chaque discipline qu'on peut construire des épreuves diagnostiques et renseigner le maître sur le fonctionnement des élèves par rapport aux contenus de chaque discipline. Il y a déjà plus de vingt ans, Gérard VERGNAUD³ défendait cette approche (1990) : « *Une bonne mise en scène didactique s'appuie nécessairement sur la difficulté relative des tâches cognitives, des obstacles habituellement rencontrés, du répertoire des procédures disponibles et des représentations possibles.* »

QUAND JULOS VIENT À LA RESCousse

« *Pour enseigner le latin à John, il faut connaître le latin et il faut aussi connaître John.* » Dit de manière plus théorique, M. VANTOUROUT plaide donc pour une approche de l'apprentissage qui croise les acquis de la psychologie cognitive et les caractéristiques épistémologiques des savoirs. Il faut maîtriser la didactique propre à la discipline, le latin, différente de celle des maths, de la géographie ou de l'éducation physique, et connaître le fonctionnement cognitif de John, par exemple l'étape développementale où il se trouve, différente à 10, 14 ou 18 ans.

Étonnamment, même Julos BEAUCARNE vient à la rescousse de cette façon de voir. Dans son album « *Le balbuzard fluvial* » paru en avril 2012, on trouve la chanson « *Pour apprendre le latin à John* ». Il y explique qu'à trop centrer l'apprentissage sur John, on risque d'oublier le latin. Voyez plutôt :

*Depuis trente ans j'étudie John
Je cherche à percer quel abîme
Recèle ce sacré bonhomme
Je trouve en John tant de mystères
Je ne suis pas prêt d'avoir fini
Pour aller jusqu'au bout d'mon John
Il faudrait bien mille et une nuits
[...]
Pendant le temps qu'étudie John
Je n'apprends plus rien en latin
J'suis comme une bête, une bête de*

*somme
Dans ce dialecte romain
Mes recherches, mes recherches
sur John
M'ont fait délaisser la vieille Rome...*

À partir de ces deux paramètres, on peut établir une stratégie d'apprentissage qui tienne compte de l'un et de l'autre, à la fois incarnée (en John) et ancrée (dans la discipline « latin »). Pour cela, il faut faire le deuil des approches globales au profit d'approches locales. Lesquelles n'empêcheront pas d'être obligé de « faire avec » des zones d'ombre : aucune de ces démarches, fût-elle locale, ne fera toute la clarté sur tout ce qui se passe dans l'alchimie subtile que constitue une séquence de cours.

SI CELA EST VRAI...

Si cela est vrai, si l'approche psychodidactique est pertinente, alors cela a des conséquences. Conséquences sur l'évaluation, bien sûr. Sur la conception de l'évaluation des compétences. En fait, le modèle proposé par M. VANTOUROUT rencontre assez bien l'esprit du décret « Missions » et la définition bien connue de la notion de compétence : « *aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* »⁴. Et le commentaire de l'article confirme : « *On notera que la notion de compétence implique donc que les savoirs, les savoir-faire et attitudes interviennent ensemble.* »⁵ Ce que M. VANTOUROUT complète en ajoutant : **dans la discipline concernée.**

Cela va sans dire, estime-t-on généralement. Cela va mieux encore en le disant ! Comprise en ce sens, la définition de la compétence renvoie à deux dimensions de l'apprentissage : « *l'aptitude à mettre en œuvre... permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* » renvoie au fonctionnement cognitif ; « *un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes* » renvoie à la didactique des disciplines. Évaluer une compétence devient dès lors évaluer un stade de développement cognitif dans une discipline donnée à travers une activité appropriée.

Un défi dont le caractère ambitieux et complexe explique sans doute le

malaise des enseignants à le relever. C'est qu'il doit être le fruit d'une double analyse qualitative : celle de la démarche de l'élève qui résout des problèmes, et celle de la situation qui lui est proposée.

On voit bien aussi qu'une approche psychodidactique aura des conséquences sur la formation et, singulièrement, sur son coût. En effet, surtout en formation initiale, mais aussi en formation continue, équiper les enseignants des concepts, des stratégies, des outils qui rencontrent le défi d'un apprentissage et d'une véritable évaluation des compétences, modifie la donne. À côté de séquences de formation de psychopédagogie générale, il faut imaginer des séquences de formation appropriées aux disciplines. Assurées par qui ? Sans doute par des formateurs et formatrices différents selon les disciplines. D'où multiplication des personnes-ressources, dont coût.

Comment mettre véritablement l'évaluation au service des apprentissages ? M. VANTOUROUT n'a sans doute pas tout à fait répondu à la question. Et pour cause : comment répondre à une question aussi vaste en 45 minutes ? Néanmoins, il a attiré utilement notre attention sur le fait qu'à l'heure actuelle, l'évaluation est peu souvent au service des apprentissages, et qu'avancer dans cette voie ne va pas de soi. Il n'y a pas qu'à !

Mais trêve de raisonnement, laissons le mot de la fin à notre ami Julos :

*Et pour le wallon, alors ?
Pour apprendre le wallon à Léon,
Il faut d'abord connaître Léon
Ensuite le wallon... ■*

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Docteur en Sciences de l'éducation, Marc VANTOUROUT est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Descartes et membre du laboratoire Éducation et apprentissages (EDA).

2. Daniel BAIN a été maître d'enseignement et de recherche à la Faculté des Sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, et premier directeur puis collaborateur du Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation genevois.

3. Gérard VERGNAUD a été directeur de recherche au CNRS. Spécialiste de psychologie cognitive et de didactique.

4. Décret « Missions », article 5, juillet 1997.

5. Décret « Missions », commentaire des articles, article 5, juillet 1997.