

PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

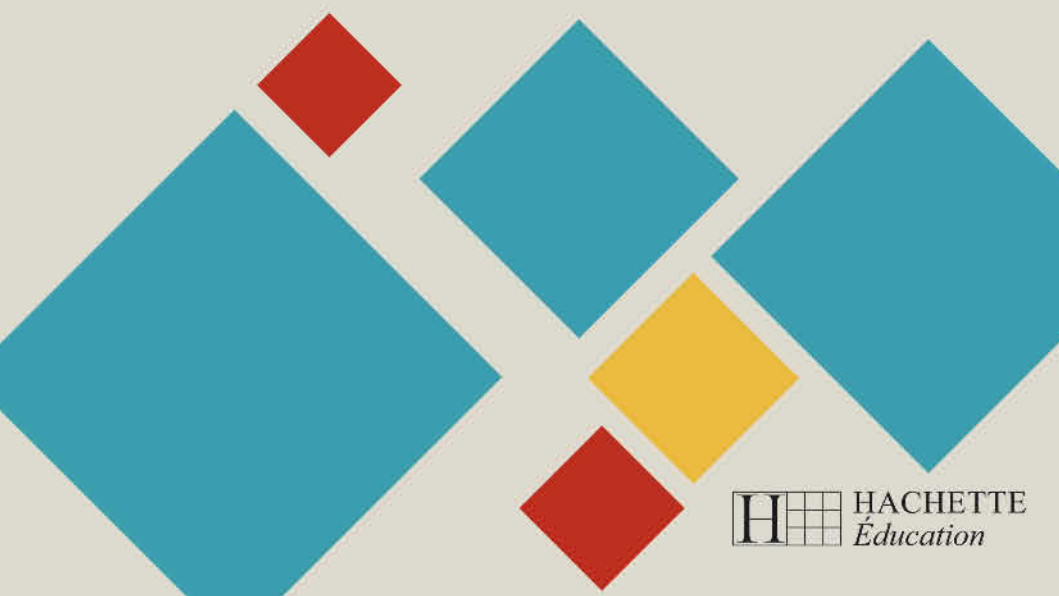
NOUVELLES  
APPROCHES

# CORRIGER DES COPIES

ÉVALUER POUR FORMER

*Odile et Jean Veslin*

*Préface de Jean Cardinet*



HACHETTE  
Éducation



PÉDAGOGIES POUR DEMAIN

**NOUVELLES  
APPROCHES**

# **CORRIGER DES COPIES**

## **Évaluer pour former**

Odile et Jean Veslin  
Préface de Jean Cardinet

Série dirigée par Jean-Pierre Obin



**HACHETTE**  
*Éducation*

**Les auteurs** ont suivi des carrières parallèles dont cet ouvrage est le reflet.

Odile Veslin, ancienne élève de l'E.N.S. de Sèvres, est agrégée de lettres classiques, et professeur de lettres, d'abord en lycée, puis au collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble depuis sa création. Elle enseigne toujours dans cet établissement, qui appartient aujourd'hui à une Z.E.P., et, parallèlement, elle anime des formations sur le thème «évaluation et apprentissage» à la MAFPEN de Grenoble.

Jean Veslin, ancien élève de l'E.N.S. de Saint Cloud, agrégé de sciences naturelles, a enseigné en lycée, puis au collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble. Il a participé à des recherches en didactique des sciences expérimentales avec l'Institut National de Recherche Pédagogique. Actuellement, il partage son temps entre des activités de recherche en didactique, la formation des enseignants (MAFPEN de Grenoble, en collaboration avec l'Université J. Fourier) et l'enseignement de la biologie et de la géologie en collège, dans une Z.E.P.

### **Remerciements.**

Nous faisons affectueusement hommage de ce travail à Geo Nunziati, à qui nous devons l'essentiel des transformations de points de vue, de connaissances et de pratiques dont il procède.

www.hachette-education.com

Couverture : Studio Favre-Lhaïk

Conception : Insolence

Réalisaiton : Texte & Graphisme, Paris

ISBN 978-2-01-181594-1

© HACHETTE Livre, 1992, 43, quai de Grenelle, 75905 Paris Cedex 15

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ». Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

# Sommaire

|                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Vers une pratique évaluative raisonnée .....</b>                | <b>5</b>   |
| <b>Ne corrigeons plus idiot.....</b>                               | <b>9</b>   |
| <b>Partie 1 : Représentations</b>                                  |            |
| Du côté des correcteurs .....                                      | 12         |
| Du côté des élèves .....                                           | 22         |
| Quelle relation entre ces représentations ? .....                  | 30         |
| <b>Partie 2 : Pour une attitude formative en correction</b>        |            |
| Examen critique d'annotations portées sur des copies .....         | 34         |
| Y a-t-il de bonnes annotations ?.....                              | 41         |
| Transformation de la relation pédagogique .....                    | 64         |
| <b>Partie 3 : Expliciter les critères d'évaluation</b>             |            |
| Former en corrigeant : un outil, les critères .....                | 68         |
| Comment définir les critères .....                                 | 76         |
| <b>Partie 4 : Des critères pour l'élève</b>                        |            |
| L'appropriation des critères par l'élève .....                     | 102        |
| Le critère : un médiateur .....                                    | 108        |
| Vers l'autoévaluation .....                                        | 112        |
| Transformation de la situation didactique .....                    | 128        |
| <b>Partie 5 : Et la notation ?</b>                                 |            |
| Comment se pose le problème .....                                  | 132        |
| La notation en sommatif .....                                      | 135        |
| La notation en formatif .....                                      | 144        |
| Articuler sommatif et formatif .....                               | 149        |
| <b>Pensons au lecteur qui commencerait à lire par la fin.. ...</b> | <b>153</b> |
| <b>Bibliographie .....</b>                                         | <b>155</b> |



# Vers une pratique évaluative raisonnée

## Vue d'ensemble

**O**dile et Jean Veslin nous présentent un ouvrage parfaitement équilibré, limpide dans son plan comme dans son style. Ils décrivent d'abord comment la correction des copies est vécue par les enseignants et par les élèves. Le constat affligeant qu'ils en tirent justifie la recherche, au chapitre 2, d'une façon de corriger les copies plus utile à l'apprentissage, plus formative. Sa mise en pratique repose sur l'explicitation par l'enseignant des critères d'une exécution correcte de la tâche : c'est l'objet du chapitre 3. Mais l'appropriation de ces critères par l'élève rend ce dernier autonome (chapitre 4). Le dernier chapitre traite de la certification finale du succès obtenu.

Leur conception théorique, très claire en elle-même, est illustrée par une multitude d'exemples concrets, tirés de leur pratique journalière d'enseignants et de formateurs d'enseignants. L'essentiel des propositions nouvelles des auteurs est présenté dans les chapitres 3 et 4, qui sont les plus fournis. Profitant du fait qu'ils enseignent l'un les sciences et l'autre les lettres, les auteurs peuvent offrir toute une palette d'illustrations différentes. Cette variété évite au lecteur de se retrouver enfermé dans une technique rigide.

Je n'essayerai pas de décrire les démarches, à la fois évaluatives et didactiques, proposées par les auteurs, pour laisser au lecteur le plaisir de les découvrir page après page. Je voudrais plutôt essayer de situer leur conception de l'évaluation par rapport à celles qui l'ont précédée, pour montrer son originalité et estimer ses chances de remplacer à terme les systèmes d'évaluation actuels.

## Cadre de référence théorique

**A**l'origine, l'évaluation scolaire ne se distinguait pas de la notation. Cette conception, que l'on pourrait caractériser comme naïve, confondait toutes les fonctions de l'évaluation, comme sélectionner les élites, guider les apprentissages, ou certifier les acquis. Ce mélange de finalités contradictoires avait, (et à toujours), pour résultat de retirer toute valeur métrique à l'échelle des notes, hors du cadre étroit d'une classe particulière. Piéron proposa d'utiliser la méthode psychométrique pour améliorer la fidélité des notations, mais cela conduisit à identifier les méthodes d'évaluation à celles de la sélection, en contradiction avec les finalités éducatives de l'école.

Au cours des années 50, des psychologues et des éducateurs américains proposèrent une nouvelle conception de l'évaluation, fondée sur la comparaison des performances observées aux performances attendues, et non plus sur le classement des élèves. Cette conception, qu'on peut qualifier de systémique, centrait l'évaluation sur une finalité claire : l'atteinte des objectifs éducatifs fixés au départ. L'observation du comportement des élèves permettait alors d'introduire des démarches correctives. La nature des exercices de remédiation envisageables restait cependant assez floue, faute d'une théorie psychologique valable pour guider les apprentissages humains.

Au cours des années 60 et 70, grâce aux travaux de Piaget, l'approche cognitiviste se révéla préférable à l'approche précédente pour décrire les étapes successives de l'acquisition des connaissances. C'est le conflit de représentations contradictoires qui motive, chez l'apprenant, la recherche de synthèses plus englobantes. Une conséquence de cette conception de l'apprentissage est de montrer que l'élève ne part jamais de zéro. La tâche de l'enseignant est plutôt de remettre en cause ses conceptions initiales, trop peu différenciées. L'évaluation *cognitiviste* doit donc faire apparaître les représentations des élèves, pour permettre de les contredire.

Les interactions à l'intérieur de groupes d'élèves paraissaient à Anne-Nelly Perret-Clermont, au début des années 80, un moyen privilégié pour étudier les conceptions des élèves. Elle s'aperçut bientôt que les discussions en groupes sont aussi un contexte d'apprentissage très efficace, au point qu'évaluation et formation s'y confondent. L'élève ne forme pas une entité statique. Selon la façon dont on l'interroge, sa réponse peut varier du tout au tout. Les questions qu'on lui pose l'amènent d'ailleurs à réfléchir et à évoluer au cours même de l'examen. Dans un test écrit, la formulation de la question peut également induire des interprétations très différentes du problème, conduisant selon les cas au succès ou à l'échec. En conséquence, on ne peut pas dire qu'un élève sait ou non répondre, qu'il se situe à tel ou tel niveau d'acquisition : sa performance est fonction des caractéristiques de la situation d'examen autant que de lui-même.

Ce type de constatation scientifique ruine les bases mêmes des examens traditionnels, qu'ils soient ou non psychométrisés. Pour une évaluation formative, par contre, la mise en évidence de l'effet formateur du contexte relationnel est une découverte particulièrement réjouissante de la psychologie sociale de l'éducation, car elle ouvre la voie à des applications, comme celles justement qui sont relatées dans le livre d'Odile et Jean Veslin. On voit clairement dans leur ouvrage comment l'évaluation formative devient un moyen de communication, et par là, un outil de formation essentiel pour l'apprentissage des élèves. Tous les exemples présentés par ces auteurs pourraient être cités comme confirmation de cette thèse, à première vue paradoxale :

l'évaluation scolaire ne vient pas mesurer, comme on le croyait, un apprentissage déjà réalisé ; elle guide la progression vers des objectifs que l'élève ne peut pas percevoir clairement au départ.

Un champ scientifique nouveau, la psychologie sociale cognitive, me paraît donc fonder ces nouvelles pratiques d'évaluation, qui constituent ainsi un quatrième modèle, qu'on pourrait qualifier de *communautaire*, pour le distinguer du modèle *cognitivist* précédent.

## Perspectives d'application

**T**ous les efforts tentés jusqu'ici pour rationaliser l'évaluation scolaire semblent s'être heurtés à un mur d'inertie. Les tests de connaissances proposés par Piéron s'écartaient trop des pratiques scolaires. La pédagogie de maîtrise, dont Bloom se faisait l'apôtre, exigeait un trop gros travail de préparation et d'exploitation des épreuves. Les représentations cognitives, bien analysées par Piaget au niveau des groupes, se révélaient inaccessibles lorsqu'il fallait étudier chaque élève individuellement. Qu'on s'appuie sur l'un ou l'autre des trois premiers modèles, on s'apercevait qu'il était matériellement impossible de suivre, jour après jour, l'apprentissage de chaque élève.

Au contraire, la démarche présentée par Odile et Jean Veslin permet, pour la première fois, une gestion raisonnable du temps, du fait que le rôle du professeur est modifié, lorsqu'il applique cette démarche formative. Il ne débite plus son cours. Il corrige les productions des élèves et dialogue avec eux, tantôt collectivement, tantôt individuellement, pour qu'ils comprennent mieux ce qui leur est demandé. Il n'a plus besoin de suivre leur apprentissage pas à pas, ni d'intervenir constamment. Les élèves se prennent en charge eux-mêmes, dès qu'ils pensent comprendre ce qui leur est demandé.

Si cette méthode se révèle efficace (les expériences de l'Université de Provence l'ont prouvé), sans alourdir la tâche des enseignants, (parce qu'elle se centre sur ce qui détermine vraiment la maîtrise visée, c'est-à-dire sur les critères d'une réalisation correcte de l'objectif), elle a alors de bonnes chances de pénétrer le milieu scolaire. Je suis persuadé que nous sommes à l'aube d'un renouveau pédagogique.

## Pourquoi encore noter ?

**L**a raison de ce succès tient au fait que les auteurs, enseignants eux-mêmes, ont pu expérimenter pratiquement et mettre au point le détail de leur méthode. Ce souci de répondre à toutes les exigences de leur profession les amène à traiter au chapitre 5 de la notation des copies, en exposant de quelle façon ils satisfont à l'obligation qui leur est faite de fournir des moyennes. – Je comprends leur souci d'aider leurs collègues dans cette tâche difficile et de montrer que leur méthode est vraiment applicable sans dérogação au règlement.

Personnellement pourtant, (profitant il est vrai de ma position de chercheur qui peut toujours laisser des questions en suspens), j'ai tenu à faire le choix inverse. Interrogé par des enseignants sur la meilleure façon de mettre les notes, j'ai refusé de proposer des accommodements, pour ne pas risquer de retarder des changements indispensables. J'ai préféré souligner l'absurdité de l'obligation faite aux enseignants de noter leurs élèves, qui les amène à occulter tout ce qu'ils savent de chacun d'eux, pour les décrire par un seul nombre. Et que faire de cette information quantitative, puisque rien n'est comparable d'une notation à l'autre, ni le contenu que l'on mesure, ni les échelons que l'on utilise ?

Lorsque l'on aura cessé de mettre des notes, l'essentiel du Chapitre 5 n'en demeurera pas moins valable, car il restera utile de savoir si un apprentissage est terminé ou non. Mais il faudra veiller à conserver l'information relative aux apprentissages effectués, pour que l'on puisse certifier ultérieurement ce que l'élève a réussi à faire. Il suffirait pour cela de rassembler ses productions dans un portefeuille de réalisations, comme on commence à le faire dans l'enseignement professionnel. Si un besoin se manifestait socialement de disposer d'une information plus résumée, un profil de compétences, comme on en établit déjà en Grande-Bretagne à la fin des études secondaires, pourrait exprimer de façon synthétique ce que l'élève a su faire.

Il est tout aussi urgent de transformer les examens du type bachot, qui se soldent simplement par une réussite ou un échec : toute l'information, portant sur des années de travail de l'élève, est perdue. Il n'en reste qu'un seul but, et encore de fidélité très aléatoire. Comment rendre compte, en particulier, de ce que savent faire les jeunes qui n'ont pas reçu leur diplôme ? Comment les introduire alors à une place convenable sur le marché du travail ? Comment comparer la signification d'un tel examen à celle des formations données dans les autres pays européens ? Dire en clair ce dont l'élève est capable à la fin de ses études serait tellement plus utile !

Les auteurs se gardent d'aborder ces problèmes de l'avenir. Le titre sans prétention qu'ils ont choisi pour leur livre montre qu'ils sont avant tout soucieux de répondre concrètement aux problèmes des élèves et des enseignants d'aujourd'hui, dans un domaine précis. Personne ne peut le leur reprocher : il est souvent contreproductif de vouloir brûler les étapes. Si leur ouvrage permet à un large public d'enseignants de mieux corriger les copies, la pratique de l'évaluation scolaire aura progressé plus significativement grâce à eux qu'après des décennies de débats critiques sur le système des notes et des examens.

Jean Cardinet