

La Détermination des Critères D'évaluation à Travers les Pratiques Enseignantes

MISSOUM BENZIANE Hassane
Université de Mostaganem

Abstract

Nous sommes venu dans le cadre d'une recherche doctorale à nous intéresser aux pratiques évaluatives des enseignants du cycle secondaire à l'endroit de la production de l'écrit. Cet intérêt s'est, en effet, porté sur le mode de détermination des critères d'évaluation. Les pratiques enseignantes ont dès lors été soumises à examen et ce dans le but de voir si l'évaluation des écrits des apprenants de 3^{ème} année Langues Etrangères s'effectuait de façon intuitive ou se fondait sur des critères. Dans le cas où celle-ci serait orientée par des critères, nous nous intéressons à leur mode de détermination. Les critères sont-ils donnés/imposés par l'enseignant ou co-construits avec l'élève ?

Mots clés : *évaluation formative, critères d'évaluation, métacognition, pratiques enseignantes.*

Introduction

La notion de critère a pris une importance capitale avec l'émergence de l'évaluation formative. Elle est, selon de nombreux auteurs (Hadji, 1989, Scallon, 2004, De ketele, 2008, Røegiers, 2010) un préalable indispensable à la mise en place d'une évaluation plus « intelligente » ; une évaluation dont la préoccupation première consisterait à soutenir les élèves dans la construction et le développement de leurs compétences. Ces mêmes auteurs insistent, en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit, sur la nécessité d'une initiation progressive des apprenants à la critériation. Cette dernière est rendue possible d'une part, grâce à la fréquentation régulière des différents genres d'écrits (lecture) et surtout, d'autre part, à la confrontation continue des productions écrites (production) aux caractéristiques entrant dans la composition de ces différents genres d'écrits.

Dans un article, dont le titre assez évocateur « Hors des critères, point de salut », Maurice Mas explique qu'une évaluation de l'écrit tendant à éclairer l'enseignant tout autant que l'enseigné n'est possible que si elle s'accompagne de critères. La critériation constitue, de ce fait, pour l'évaluation une planche de secours à même de la soustraire à la logique du contrôle ; logique qui demeure prédominante dans les

pratiques enseignantes et ceci en dépit de cette aspiration qui, s'affermissant et s'élargissant, suite aux avancées de la recherche enregistrées au cours des trente dernières années, incline à ce que l'évaluation devienne formative. Aussi le groupe EVA, dans le dessein de transformer les pratiques enseignantes en cours, relatives à l'enseignement de l'écrit et à son évaluation, c'est-à-dire de les mettre à hauteur de cette aspiration qui se pose comme une assistance à l'acte d'apprentissage, comme un trait d'union tendant à amenuiser l'écart séparant logique d'enseignement et logique d'apprentissage et, pour quoi pas un peu plus, à les faire regarder dans la même direction, s'est-il attelé prioritairement, comme le précisent les différentes équipes de la recherche, à la construction de la notion de **critèredidactique** et à sa mise à l'épreuve. De même Xavier Røgiers, traitant de l'évaluation dans le cadre de la pédagogie de l'intégration ; pédagogie qui constitue le fond de la refondation de l'école algérienne, réserve une large place à la notion de critère et va même jusqu'à la qualifier de pierre angulaire de l'évaluation des compétences.

Il apparaît à la lumière de ce que nous venons d'énoncer que la critériation est une opération nécessaire, tout d'abord, à l'acte d'évaluation lui-même, et ensuite, à l'acte d'enseignement /apprentissage. Pour l'acte d'évaluation, le critère fait office de rédempteur qui s'emploie à le délester de cette image négative laquelle — bien que la recherche ait enregistré des progrès considérables, reste très prégnante — assimile l'évaluation à une mesure, à une attribution de note. Pour l'acte d'enseignement/apprentissage, l'entrée en jeu de la notion de critère, dans une visée formative, vient remodeler du tout au tout les relations entre les deux parties de ce couple: la critériation, sous-tendue par les théories constructiviste et socioconstructiviste, s'assigne comme objectif prioritaire la mise en place de relations autres que celles qui ont prévalu durant la **pédagogie de la maîtrise** qui référerait aux théories behavioriste et néo-behavioriste. Ce remplacement, comme le font remarquer Odile Veslin et Jean Veslin (2008), ne saurait être, en quelque façon, réduit à un simple changement de vocabulaire, c'est-à-dire à un émaillage des discours des enseignants de notions dans l'air du temps sans que celles-ci ne s'accompagnent de réelles modifications en lien avec les interventions des enseignants, d'une part, et avec l'attitude des élèves à l'égard de ces interventions, d'autre part.

Les effets salutaires que prête la recherche au critère, - celui-ci est à même de susciter non seulement des changements dans l'acte d'évaluer mais aussi dans l'acte d'enseigner/apprendre-, restent tributaires du mode de détermination du critère. Des critères imposés sont certes susceptibles de produire des changements mais leur envergure reste, comparativement aux critères négociés entre

l'enseignant et les élèves, limitée. Aussi avons-nous décidé de nous pencher sur les pratiques des enseignants, sachant qu'il est attendu de ces dernières qu'elles privilégient suite à l'adoption de l'approche par les compétences, la négociation à l'imposition.

I. Cadre théorique

Un des objectifs majeurs poursuivi par l'approche par les compétences est de rendre l'élève autonome. Or l'atteinte d'un tel objectif n'est possible que si l'élève participe activement dans son apprentissage. Une participation que la détermination des critères, pensons-nous, est susceptible de faire advenir. Participer activement n'est pas à prendre, est-il à préciser, seulement dans le sens de prendre part à la vie de classe – l'élève répond aux questions, fait ses devoirs, écrit ses leçons... – mais dans le sens, aussi et surtout, d'être conscient de son apprentissage.

Cette conscientisation, qui se manifeste par la réflexion de l'élève sur ses connaissances moyennant la mise en jeu de processus mentaux, se trouve optimisée si elle s'accompagne d'une négociation continue, entre l'enseignant et l'élève, au regard de la détermination des critères d'évaluation. Car un critère d'évaluation participe dans l'établissement de ce que Maurice Mas appelle la *transparence didactique*: l'élève sait sur quoi il va être évalué. Des critères donnés à l'élève c'est bien, mais des critères construits par l'élève c'est encore meilleur. Des critères formulés par l'élève et dans ses propres mots sont plus transparents que des critères donnés par l'enseignant et cela même si ce dernier s'est beaucoup investi dans leur explication. En construisant les critères d'évaluation, avec le concours de l'enseignant et de ses pairs, l'élève devient son propre évaluateur et accroît corollairement sa compétence métacognitive.

« Communiquer les critères d'évaluation aux élèves avant l'exécution de la tâche est déjà efficace. Mais ce n'est pas suffisant lorsqu'on vise les objectifs de transfert. En tant que notion instrumentale, le critère relève d'une construction active, par l'apprenant, le discours du maître ne peut permettre l'économie de cette démarche. L'activité d'appropriation est essentiellement un exercice de verbalisation pour soi et pour les autres des démarches de la tâche » (Nunziati. G citée par Bonniol, Vial, 2009: 285)

La négociation des critères est soumise, explique Georgette Nunziati, à l'aménagement de moments de verbalisation (verbalisation externe pour les autres) et (verbalisation interne pour soi-même) lors desquels l'élève dévoile par les mots ses conceptions afférentes à la situation-problème proposée et aux démarches qu'il compte déployer pour la résoudre. Ces moments de verbalisation permettent, selon elle,

d'une part de rompre avec l'évaluation-bilan ; celle qui ne procède au contrôle des acquis qu'à la fin de l'apprentissage et qui se solde, très souvent, par l'attribution d'une note et, d'autre part, de savoir, tout au long de l'apprentissage les idées de l'apprenant en rapport avec la tâche demandée, ce qui entraîne, le cas échéant, une première auto-régulation en se référant aux critères. Ces « *moments institués* » transcendent l'apprenant au rang d'enseignant qui, expliquant à lui-même et aux autres apprenants, assoie durablement le sens des critères qu'il sera appelé à investir dans ses productions.

Comme nous comptons traiter de la détermination des critères, en soumettant les pratiques enseignantes à analyse, il nous paraît dès lors indispensable de mettre au clair la signification que nous donnons à cette opération. Un critère est une qualité que l'enseignant escompte trouver dans la production de l'élève. Aussi certains enseignants n'hésitent pas, gageant qu'une liste de critères préalablement donnée est à même de susciter l'apparition de ces qualités attendues dans les travaux des élèves, à imposer des grilles d'évaluation critériées. Une liste de critères imposée vicie, encore que nous lui reconnaissons des avantages certains, — un élève réalisant une tâche à la lumière d'une liste de critères, même imposée, est mieux loti qu'un élève avançant à tâtons ou autrement dit sans critères —, l'esprit même de l'évaluation formative. Cette viciation est, dans le cas des grilles d'évaluation imposées, double:

- premièrement qui dit imposition dit communication verticale ; une verticalité qui relègue inéluctablement l'élève dans la situation de récepteur passif ;
- secondement la communication humaine est essentiellement ambiguë et en conséquence les critères d'une grille d'évaluation imposée sont passibles d'interprétations différentes ou, dans le cas extrême, d'incompréhension.

Le critère assume une **fonction didactique** ; celui-ci participe à instaurer une **transparence didactique**. Or l'avènement de cette transparence didactique est incompatible avec une communication verticale (imposition) ; celui-ci ne peut en effet se produire que dans le cadre d'une communication horizontale, c'est-à-dire une communication qui place l'élève dans le rôle d'acteur. Ainsi le critère fait l'objet, de par l'implication de l'élève, d'une négociation: cette dernière amène l'élève à s'approprier par une fréquentation régulière des textes des traits de fonctionnement du type de texte à produire et l'enseignant à expliciter ses attentes (objectifs d'enseignement). Le critère n'est pas donné ; il s'élabore au fur et à mesure dans et par cette interaction qui s'établit entre l'enseignant et l'élève. Claudine Garcia-Debanc définit la détermination des critères dans les termes suivants:

Par « détermination des critères », nous entendons l'ensemble des opérations utilisées en classe pour expliciter, inventorier, définir et classer les critères. Celles-ci s'appuient avant tout sur la lecture, l'observation d'écrits sociaux divers: coupures de journaux, publicités, documentation scientifique, textes littéraires selon les cas. Ces écrits ne sont pas fabriqués pour la circonstance ou adaptés pour les enfants, de sorte que leur fonctionnement est complexe à décrire. (Claudine Garcia-Debanç, 1988: 74)

La détermination des critères ressort de la responsabilité conjointe de l'enseignant et de l'élève; une co-responsabilité qui la place, de par l'interaction qu'elle est supposée susciter entre ces deux partenaires de l'acte enseigner/apprendre, dans une démarche coopérative. C'est sous l'angle de cette (co)construction/responsabilité que nous allons inscrire notre analyse des pratiques enseignantes au regard de la détermination des critères d'évaluation.

II Cadre méthodologique

Nous nous sommes fixé comme objectif d'expliquer au moyen de cette recherche les pratiques d'enseignement au regard de la détermination des critères d'évaluation. Cette recherche est inscrite de ce fait dans le courant de recherche de type qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000).

Concernant la collecte des données, celle-ci s'est effectuée en accord avec ce courant de recherche; c'est-à-dire dans le milieu naturel des participants. Ces derniers désignés par les initiales de leurs noms (Lah, Mah, Kel, Bak et Mar) par souci de garantir leur anonymat, ont rejoint, de leur propre chef, notre recherche. Il est ainsi question, dans le cas de notre recherche, d'un échantillonnage basé sur le volontariat.

L'analyse des pratiques d'enseignement a porté, est-il à souligner, non pas sur le dire des enseignants sur leur faire (pratiques déclarées) mais sur le faire qu'ils mettent en œuvre dans le contexte de la classe (pratiques constatées). Ce choix est tributaire de notre question de recherche: nous avons en effet conclu que la réponse à cette question de recherche passait par l'éclaircissement en amont de la situation de communication dans la salle de classe et incidemment du rôle que tiennent l'enseignant et les élèves dans l'émergence des critères d'évaluation. Nous nous sommes dès lors attelé à voir si les discours tenus à l'intérieur de la salle de classe relevaient d'une communication horizontale, communication qui favorise l'échange entre l'enseignant et élève et qui, de plus, intègre l'élève dans la prise de décision ou, à l'inverse, d'une communication verticale, communication qui se distingue par sa dissymétrie; l'élève est mis en position basse et, par voie de conséquence, se trouve mis à l'écart de la

détermination des critères. Le corpus sur lequel nous nous sommes appuyé pour rendre compte de la détermination des critères à travers les pratiques des enseignants est composé d'enregistrements sur bande vidéo des séances de la compréhension de l'écrit et, à un degré moindre, de celle du compte rendu de l'expression écrite.

III Analyse des résultats

Concernant la détermination des critères, il ressort de notre analyse que celle-ci donne lieu à des pratiques différentes. Lieu de diversification des pratiques, comme le note Gilbert Turco, l'émergence des critères est fonction de la démarche que l'enseignant adopte. Cette dernière ne peut être appréhendée, elle aussi, que par référence aux représentations de cet enseignant au regard de l'apprentissage, en général et de l'évaluation, en particulier. Se sont ainsi détachés, à la suite de l'analyse des données récoltées, trois manières de faire bien contrastées. Celles-ci ne sont pas, est-il à noter, pures ; il est, en effet, possible de retrouver des caractéristiques de la première manière dans la seconde ou la troisième et vice-versa. Par manières de faire, nous entendons non seulement le faire (actions observables) mais aussi le dire (les prises de décision, les stratégies).

Dans la première manière de faire, le traitement des critères procède d'un dialogue impositif/impressionniste. En activité de compréhension de l'écrit, la détermination des caractéristiques du texte étudié, dont certaines sont destinées à faire office de critères d'évaluation, est l'œuvre exclusive des enseignants. Ces derniers se montrent, bien des fois, soucieux de la participation des élèves, — souci que nous avons relevé chez les enseignants Mah, Bak, et Kel —, mais leurs contributions ne sont paradoxalement pas prises en compte par lesdits enseignants. Il n'est fait un sort, en fait, qu'aux seules contributions qui sont mises dans la bouche des élèves.

Marquées par une forte directivité, les interventions des enseignants tendent à induire par différents procédés (questions fermées pour valider, cadrer et obtenir un accord ou des questions inductives qui contiennent en elles les réponses ...) les réponses apportées par les élèves. Cette directivité est poussée certaines fois à son paroxysme pour aboutir à un dialogue monologal. En séance de compte-rendu de l'expression écrite, il n'est fait référence à aucun critère. Leur absence se ressent : les enseignants jugent les écrits des élèves en mettant en avant leurs impressions. Il s'agit ainsi d'une évaluation qui s'appuie dans sa décision sur l'intuition de l'enseignant-lecteur. Les critères sont, — s'il est possible de parler, dans ce cas, de critères —, propres à l'enseignant ; leur lecture est difficile voire impossible à l'élève. Cette première manière de faire, que nous retrouvons chez les enseignants Mah et Kel, s'éloigne des nouvelles orientations données à l'évaluation.

La deuxième manière de faire est, pour sa part, à l'opposé de la première ; elle se caractérise, en effet, par un discours qui est à dominante interactive/négociative. Le critère se construit au fil des interactions entre l'enseignant et les élèves ; celui-ci n'est de ce fait pas un donné mais il résulte d'un processus négociatif qui met les deux parties en présence dans l'obligation d'expliquer leurs choix, de convaincre de leur bien-fondé pour s'assurer l'adhésion de l'autre partie.

L'émergence des critères procède ainsi d'un travail collaboratif dont le nerf est la négociation. Cette négociation campe volontiers le processus de construction des critères dans le modèle appropriatif car *chacun peut alors apporter des ajustements et à ce titre l'étymologie du mot assement, s'asseoir avec, prend ici tout son sens* (Christine Philip, 25: 2005). Ainsi l'élève est non seulement partie prenante de son apprentissage mais il en est davantage le moteur. Ce changement de statut de l'élève se ressent dans la communication dans la classe ; celle-ci mettant en présence un enseignant qui sait à un élève qui, désormais, lui aussi sait n'est plus asymétrique mais égalitaire. Il est dès lors fait une large place, durant la construction des critères, à l'expression des représentations des élèves en rapport avec le texte à produire. Faire surgir ces savoirs préalables requiert la libération de la parole de ceux qui la détiennent, en l'occurrence les élèves.

L'élaboration en commun des critères d'évaluation par l'enseignant et les élèves participe, selon Maurice Mas, à établir *une transparence didactique entre les objectifs d'enseignement du maître, qui annonce ses attentes, et le projet d'apprentissage de l'élève, qui sait sur quoi il sera évalué*. Cette transparence didactique, qui s'origine à l'explicitation des critères, rend possible, ajoute Maurice Mas, une évaluation formative. Dans cette deuxième manière de faire, la correction cède la place à la réécriture. L'enseignant Lah, qui représente cette deuxième manière de faire, se situe lui dans ce qui est attendu de l'évaluation, c'est-à-dire être au service de l'apprentissage.

La troisième manière de faire se situe, quant à elle, à mi-chemin entre la première et la deuxième manière de faire. Aussi son affiliation à une dominante précise n'est-elle pas sans poser de problèmes. Des problèmes qui s'expliquent par la dualité qui caractérise cette troisième manière de faire ; cette dernière ne réfère pas à l'inverse des deux autres à un seul noyau dur ou à un seul élément définitoire partagé. La distinction entre la première manière de faire et la deuxième s'établit, avons-nous vu, à partir du noyau dur sous-tendant chacune d'elles : la première est marquée par son caractère impositif/impressionniste alors que la seconde se signale par son caractère interactif/négociatif. La troisième manière de faire n'est pas elle mononucléée ; il se trouve en

effet qu'un tel état est lié au fait que le faire est en contradiction flagrante avec le dire. Il existe un décalage patent, dans cette troisième manière faire, entre ce qui est dit (savoir théorique) et la mise en application de ce savoir théorique (savoir pratique). Le métalangage auquel réfère l'enseignant Bak, représentant de cette troisième manière de faire, ne débouche pas sur des pratiques évaluatives renouvelées. Nous avons relevé que Bak utilise un métalangage qui ressort de l'évaluation formative, à l'exemple de ses deux concepts phares « critère » et « indicateurs », mais cette utilisation n'est pas suivie d'effets sur ce qui se fait réellement: l'unité phrastique et l'entrée morphosyntaxique restent le lieu d'intervention privilégié par l'enseignant. La troisième manière de faire qui s'incarne dans la démarche mise en place par l'enseignant témoigne certes d'une certaine évolution sauf que celle-ci n'a concerné que les savoirs théoriques. Les croyances seules susceptibles de déboucher sur des changements des savoirs pratiques, car se situant en amont des savoirs théoriques, sont restées en l'état.

Conclusion

Il s'ensuit de cette classification qu'il est mal à propos de parler d'élaboration de critères. L'analyse des pratiques enseignantes relatives à la détermination des critères a révélé que l'évaluation des productions continue à être menée de façon intuitive. Il appert, en effet, de cette analyse que le jugement porté sur les productions écrites des élèves ne s'appuie pas, pour une grande part des enseignants, sur des critères clairs. Et s'il est éventuellement fait mention de critères, ces derniers assument une fonction autre que celle qu'ils tiennent dans une évaluation à volonté formative. Ainsi la fonction didactique dont ils ont l'apanage dans ladite évaluation et qui consiste à *orienter et réguler l'articulation entre projet d'enseignement du maître et processus d'apprentissage de l'élève* (Maurice Mas, 1991: 43) est largement compromise. Corollairement l'assistance à l'apprentissage que l'évaluation formative est censée apporter au moyen des critères n'est plus assurée.

Des pratiques évaluatives qui contrastent vivement avec celles que nous venons de décrire, — même si elles restent minoritaires—, ressortent également de cette analyse. Celles-ci sont à prendre, pensons-nous, comme les prémices d'un changement en cours. Aussi la détermination des critères d'évaluation dans les pratiques de Lah s'effectue-t-elle dans l'esprit d'une évaluation formative: l'enseignant et les élèves relèvent des caractéristiques du texte étudié, lesquelles caractéristiques sont ensuite converties en critères.

Bibliographie

- Aylwin, U. (1995). « Apologie de l'évaluation formative ». in *Pédagogie collégiale*, 8, p 24-31.
- D'Amour, C. (1996). Changer l'évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 9, pp 11-15.
- De Ketele, J-M, (1993), « L'évaluation conjuguée en paradigmes », in *Revue pédagogique*, n°13 avril-juin, pp 59-80.
- Garcia-Debanc, C. (1988), « SAVOIR ÉVALUER: POURQUOI ? COMMENT ? » In *rencontres pédagogiques* n°19, p 70-85.
- Hadji, C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: E.S.F.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). « Un nouveau paradigme en évaluation ». In *Pédagogie collégiale*, 6, pp 36-40.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation: des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: DeBoeck.
- Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck Université.
- Mas Maurice. « Hors des critères, point de salut ». In: *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n°73, 1987. Des critères pour écrire. pp. 1-8
- Veslin, J et Veslin, O. (2008). *Corriger des copies. Evaluer pour former*. Paris: Hachette

Hassane MISSOUM BENZIANE - Doctorant en didactique

Maître assistant A

Domaine de recherche: Didactique

Université Hassiba Benbouali Chlef

Email: missoum63@yahoo.fr