

### ➤ La plus ancienne fonction : positionner l'élève

Il s'agit de l'évaluation dont le but est de vérifier que les compétences des élèves répondent aux exigences du système, soit à l'entrée (évaluation pronostique ou diagnostique), soit à la sortie d'un cycle (évaluation sommative).

Ces formes d'évaluation sont pratiquées depuis fort longtemps. Elles permettent de **positionner les élèves sur une échelle, par rapport à des normes, de les comparer les uns aux autres**. Elles ont surtout une fonction sociale et donnent des premières indications d'une future orientation en vue d'insérer socialement les individus. Elles garantissent un niveau atteint et servent historiquement à promouvoir ou sanctionner socialement l'individu.

### ➤ Une fonction plus récente : aider l'élève à progresser

Au premier type d'évaluation, essentiellement attentif à mesurer les écarts par rapport à une norme, s'ajoute un second modèle, apparu en 1967 qui est **plus attentif aux progrès de l'élève, à ses stratégies d'apprentissage : l'évaluation formative**. L'évaluation ainsi conçue accède à une fonction pédagogique. Il s'agit d'**utiliser l'évaluation pour aider à l'apprentissage**. L'évaluation permet d'apprécier les difficultés des élèves, d'estimer si les objectifs sont atteints et si non pourquoi. « Évaluer n'est donc pas contrôler, effectuer une mesure par rapport à une norme. L'évaluation doit produire du sens, permettre de comprendre ce qui se passe lors des apprentissages, notamment. Évaluer n'est pas juger, c'est-à-dire formuler ce qui a été bien ou mal fait. L'évaluation doit éviter d'enfermer les enfants dans des catégories qui risquent toujours de figer la situation, elle doit au contraire permettre une évolution. Évaluer serait alors ne pas s'attacher aux seuls résultats (produits), mais observer également comment l'élève apprend [...]. Évaluer serait ainsi effectuer en continu des bilans toujours provisoires et sans cesse prospectifs, pour modifier les conditions de l'apprentissage, afin de permettre à l'élève de progresser. » (Clermont, Cunin et Scheidhauer)

Simultanément, c'est un nouveau statut de l'erreur qui s'impose.



#### d'infos En parallèle : une évolution du statut de l'erreur

##### De la faute à l'erreur

Pendant longtemps, l'**erreur** a été considérée comme faute donc pénalisante et à éviter autant que faire se peut. La faute qui ne fait que constater et qui stigmatise l'élève est peu à peu remplacée par l'erreur, non seulement considérée comme inévitable à certains stades de l'apprentissage, mais encore comme formatrice dans le développement cognitif de l'enfant. Elle devient même un matériau de travail pour l'enseignant qui s'appuie sur elle pour réguler les apprentissages et éventuellement adapter sa progression. Une évaluation bien pensée peut ainsi devenir un levier de l'action pédagogique pour prévenir l'échec et agir.

##### L'erreur : moteur d'apprentissage

Dans le modèle constructiviste, l'erreur est la condition de tout apprentissage. Elle est la réaction de l'esprit lorsqu'il tente de s'approprier un savoir nouveau. Un élève

réussissant immédiatement ce que le maître attendait de lui a réactivé un ancien savoir mais n'a pas appris quelque chose de nouveau. Il n'a pas eu à franchir d'obstacle. Pour Bachelard, tout apprentissage consiste en un franchissement d'obstacle. L'individu dispose de représentations ou de procédures préalables qui font obstacle aux apprentissages. Il s'agit de lui permettre de les modifier pour en acquérir de plus justes et opérationnelles.

L'erreur est donc inhérente à tout apprentissage. L'enseignant doit se servir des erreurs de ses élèves pour les faire progresser. L'erreur peut alors s'interpréter comme un indicateur de non-fonctionnement de ses savoirs et savoir-faire face à une nouvelle situation. Si l'individu en prend conscience, s'il se rend compte qu'il dispose d'une information incompatible avec ses connaissances préalables, s'il prend conscience d'une lacune ou de contradictions, il entre alors en une tension interne de nature cognitive et va donc devoir rechercher un nouvel équilibre qui le conduira à l'élaboration d'une nouvelle connaissance, compatible avec l'information perturbante. En dépassant l'erreur, on va plus loin dans la maîtrise de savoir ou savoir-faire. Derrière l'erreur se cache ainsi le progrès.

#### **Une typologie des erreurs**

L'erreur est donc inhérente à tout apprentissage. L'enseignant doit se servir des erreurs de ses élèves pour les faire progresser. Encore lui faut-il être capable de les analyser. J.P. Astolfi a établi une typologie des erreurs et en a répertorié huit grandes catégories.

1. erreurs relevant de la rédaction ou de la compréhension des consignes : l'élève n'a pas compris ce qui lui est demandé ;
2. erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes : l'élève réactive mécaniquement un raisonnement ou une recette « tout prêts » qui leur est propre (exemple : en mathématiques, dans un problème, des élèves ayant beaucoup travaillé l'addition vont avoir tendance à additionner les deux nombres sans faire attention à l'énoncé) ;
3. erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves : représentations initiales de l'élève qui restent très prégnantes ;
4. erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées : les enseignants considèrent souvent comme équivalentes des opérations intellectuelles pourtant différentes pour l'élève qui n'a pas encore acquis toute la maturité intellectuelle sollicitée ;
5. erreurs portant sur les démarches adoptées : l'élève utilise une procédure différente de celles permettant de résoudre le problème ou de la procédure experte ;
6. erreurs dues à une surcharge cognitive : tâche trop longue, trop complexe sollicitant simultanément trop de capacité, arrivant à un moment de saturation ;
7. erreurs ayant une origine dans une autre discipline : difficulté pour l'élève d'opérer le transfert ;
8. erreurs causées par la complexité propre du contenu de l'enseignement : vouloir faire apprendre à un élève quelque chose qu'il ne puisse pas encore assimiler. Les stades de développement (Piaget) et le concept de zone proximale de développement de Vygotski (voir fiche 12) sont à ce titre à prendre en compte. Il n'est pas possible de procéder par logique inductive avant 6 ou 7 ans. Il ne faut envisager des raisonnements très abstraits que vers 12 ans...