

Et si évaluer, c'était observer pour aider ? Évaluation et observation en situation d'apprentissage

Christine Philip

► To cite this version:

Christine Philip. Et si évaluer, c'était observer pour aider ? Évaluation et observation en situation d'apprentissage. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, Cnefei, 2005, pp.19-34. <http://inshea.fr/fr/content/et-si-%C3%A9valuer-c-%C3%A9tait-observer-pour-aider-%C3%A9valuation-et-observation-en-situation> . hal-01891435

HAL Id: hal-01891435

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01891435>

Submitted on 9 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Et si évaluer, c'était observer pour aider ?

Évaluation et observation en situation d'apprentissage

Christine PHILIP
Professeur au Cnefei



« Nous croyons que la nature d'une personne ne se révèle de façon authentique qu'à celui qui vit avec elle – s'il peut observer les innombrables réactions dans la vie de tous les jours, au travail, à l'école et au jeu, sous stimulation et dans l'activité spontanée, dans un contexte libre et détendu ».

Hans Asperger, *Les psychopathes autistiques pendant l'enfance*.

Résumé : Dans l'inventaire des différentes formes d'évaluation, souvent opposées les unes aux autres, a été privilégiée l'une d'elles, l'évaluation formative, dont la pratique a du mal à se diffuser dans les enseignements ordinaires comme dans les enseignements spécialisés. Située au cœur des apprentissages, au lieu d'en être séparée, elle permet à l'enseignant d'intervenir à temps auprès d'un élève en difficulté pour l'aider, au lieu d'attendre qu'il échoue pour le sanctionner. Il s'agit ainsi d'observer l'élève en situation d'apprentissage dans le but d'intervenir, si nécessaire, pour lui permettre de mieux comprendre ce qui est attendu de lui (l'objectif pédagogique) et réguler l'activité d'enseignement en l'adaptant au mieux à l'apprenant. Les Anglo-Saxons utilisent la notion d'*assessment* pour nommer cette pratique, notion qui signifie *s'asseoir à côté de l'élève*, ce que nous traduisons par *accompagnement*. Mais bien des obstacles à cette pratique surgissent, aussi bien du côté de l'enseignant que du côté de l'élève. Si pour l'enseignant cette pratique remet en question sa représentation de l'acte d'enseigner, pour l'élève il n'est pas évident d'accepter ainsi d'être sous le regard de l'enseignant, même si ce dernier souhaite apporter une aide. Il faut aussi reconnaître que cette pratique reste de l'ordre de l'idéal pédagogique tant elle exige de vigilance, d'à propos et de créativité pour trouver les remédiations nécessaires aux difficultés que rencontrent les élèves.

Mots-clés : Accompagnement - Aide - Apprentissages - Évaluation formative - Évaluation formatrice - Observation - Pédagogie individualisée - Pédagogie différenciée.

DEPUIS une trentaine d'années environ, l'on exhorte les enseignants à pratiquer une évaluation susceptible d'assurer la réussite des élèves, une évaluation capable de réguler les apprentissages et de guider les élèves pour qu'ils puissent eux-mêmes repérer leurs difficultés, les analyser et mettre en œuvre des procédures susceptibles de les faire progresser. Force est de constater qu'une telle conception et pratique de l'évaluation n'est pas encore complètement passée dans les mœurs des enseignants, qu'ils soient ou non spécialisés. L'évaluation est encore conçue majoritairement comme une activité extérieure aux apprentissages, que l'on doit accomplir en plus et qui fait perdre du temps. Elle devrait plutôt être conçue comme une activité intégrée aux processus d'apprentissage, inscrite au cœur même de l'activité d'enseignement.

Dans *La Lettre de l'éducation* du 17 octobre 2005, il est fait référence à un *Rapport des Inspections générales de l'Éducation nationale* publié en juillet dernier ¹. Cette étude montre que, « *malgré l'analyse des taux de réussite aux divers diplômes, on ne sait pas bien ce que les élèves apprennent* ». Explication donnée : les acteurs de l'éducation privilégient « *l'atteinte d'indicateurs quantitatifs globalisés, de moyennes individuelles et de succès aux examens dont on ne connaît pas toujours le sens véritable en terme des acquis qu'ils seraient censés prouver ou certifier* ». Les enseignants, surtout en milieu ordinaire, en sont restés majoritairement à l'évaluation en forme de notation ou évaluation dite *sommative*. Ils ne pratiquent pas beaucoup cette autre forme d'évaluation, *formative*, la seule susceptible de clarifier et de faciliter l'acquisition des savoirs et des savoir-faire scolaires. La Direction de l'évaluation et de la prospective l'a constaté elle-même dans un rapport publié en 2004 ² : même si « *évaluer est une pratique majeure de la professionnalité enseignante (...) plutôt conçue individuellement par les enseignants, l'évaluation au collège est surtout envisagée dans une perspective sommative, même si des signes d'évolution vers des démarches plus diagnostiques et formatives sont perceptibles* ». Ainsi malgré les nombreux écrits d'auteurs sur cette question et les multiples rapports des Inspections générales sur ce sujet, le message passe mal. On peut se demander si ce nouveau rapport ne connaîtra pas lui aussi le sort des précédents. Les Inspections générales ne sont pas dupes : « *Ce rapport vient à la suite d'une longue série de travaux aux conclusions convergentes et demeurées sans grand effet.* » (p. 22) Aussi avant de livrer une nouvelle fois leurs recommandations, qui doivent *révolutionner* le fonctionnement du système éducatif, elles essaient « *d'élucider les causes profondes d'un tel blocage* ». Une telle démarche n'est pas sans intérêt, car à multiplier les rapports et les recommandations, sans analyse de ce pourquoi ils restent plus ou moins *lettre morte*, on risque fort d'obtenir les mêmes résultats. Il convient peut-être de sortir de cette *pensée magique* qui consiste à prôner des discours sur des pratiques sans avoir fait l'analyse préalable de ce qui suscite de telles résistances à leur mise en œuvre.

1. *Rapport des Inspections de l'Éducation nationale* sur « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école », Juillet 2005, n° 2005-079.

2. Note d'évaluation 04.13 de décembre 2004.

Dans l'espace de cette contribution, nous nous proposons de revisiter cette notion d'évaluation formative, de montrer son sens et son intérêt pour l'enseignement non seulement des élèves à besoins éducatifs particuliers, mais aussi pour tous les élèves. Nous essaierons aussi de mieux comprendre pourquoi cette pratique a tant de difficulté à se mettre en œuvre dans le contexte de notre système éducatif.

L'ÉVALUATION DANS TOUS SES ÉTATS...

De nombreux qualificatifs ont été apposés à la notion d'évaluation. Ils renvoient à autant de formes et de pratiques diverses que l'on présente la plupart du temps comme une suite d'oppositions. Ainsi oppose-t-on évaluation spontanée et évaluation instrumentée, évaluation normative et évaluation critériée, évaluation sommative et évaluation formative etc. Nous verrons qu'il convient de dépasser cette série d'oppositions pour privilégier une démarche à promouvoir si l'on souhaite vraiment la réussite de **tous** les élèves. Parcourons cette série d'oppositions, dans un inventaire à la Prévert, pour redonner sens à cette pratique fondamentale de l'enseignant, qu'il soit ou non spécialisé.

Distinguons tout d'abord deux formes d'évaluation, qualifiées d'**implicite et d'explicite**. Dans ce qu'on peut appeler les jugements d'évaluation qui constituent une pratique courante chez les enseignants comme chez les élèves, il en est d'implicites, c'est-à-dire qui ne se formulent pas, comme lorsqu'un étudiant décide de ne pas se présenter à un examen ou lorsqu'un enseignant décide de ne pas proposer tel contenu d'enseignement à un élève. Leur abstention traduit un jugement évaluatif négatif concernant le niveau requis et les chances de réussite. Mais l'un et l'autre peuvent rester dans l'implicite et ne pas arriver jusqu'à la formulation de ce jugement défavorable qui guide pourtant leur action. Cette évaluation, contrairement à l'évaluation explicite, n'est pas reconnue comme telle, alors qu'elle constitue une forme d'évaluation qui conduit à des prises de position et à des décisions.

L'évaluation dite **spontanée**, que l'on oppose volontiers à l'évaluation **instrumentée**, appartient à l'évaluation **explicite** et est reconnue comme telle, dans la mesure où elle se formule en un jugement. Mais elle ne repose sur aucune instrumentation, sur aucun outil spécifique. Elle est intuitive et subjective, et peut tourner à l'évaluation *sauvage*, voire *arbitraire*. Cette forme d'évaluation est tout autant pratiquée par les enseignants que par les élèves. Les uns trouvent par exemple d'emblée un professeur *nul* ou *super*, tandis que les autres, sans avoir procédé à aucun examen préalable, décrètent que certains élèves ont atteint leur plafond ou leurs limites et ne pourront pas aller plus loin, quoi que l'on fasse avec eux.

Il est certain que cette forme d'évaluation est à prendre avec beaucoup de précautions et ne saurait suffire. Elle peut même faire d'autant plus de dégâts qu'elle affiche une certitude et une absence de remise en question et conduit certains enseignants à refuser de revenir sur des *impressions* premières qui les ont déterminés à de tels jugements, même lorsque les élèves concernés démentent par leurs résultats scolaires l'affirmation *assassine*. La plupart du temps, ces affirmations abusives ne seront pas démenties par les intéressés, lesquels, en vertu de ce qu'on nomme *l'effet de Pygmalion*, s'efforceront de confirmer ce jugement *a priori* de l'enseignant, lequel ne saurait se tromper, compte tenu de sa fonction.

L'évaluation **instrumentée** et **instituée**, par opposition à l'évaluation spontanée, est beaucoup plus fiable et objective, dans la mesure où elle ne repose pas sur l'intuition mais sur l'utilisation **d'outils d'évaluation**. Pourtant, les limites de cette pratique sont connues. Que manifeste en effet l'élève dans ces *épreuves* auxquelles on le soumet, sinon des *performances scolaires* qui ne sont pas toujours le témoignage de ses véritables compétences ou capacités. Dans ce qu'on appelle performances scolaires, comme en témoigne Alain Moal, l'élève est toujours un peu en dessous de ses véritables compétences. On sait bien qu'un élève, comme un enseignant d'ailleurs, ne fonctionne jamais à 100 % de ses véritables compétences. Selon son degré de fatigue ou selon le contexte dans lequel il se trouve, il n'utilise qu'une partie de son potentiel, il est toujours un peu plus compétent que ce qu'il manifeste dans ses performances ! Cela ne signifie pas pour autant que l'on doive faire l'économie de tels outils et ne pas les utiliser pour se contenter d'une évaluation spontanée non instrumentée...

Une autre opposition est faite entre évaluation dite **normative** et évaluation **critériée**. Si la première renvoie à une norme, c'est-à-dire un modèle de comportement, son ambition est surtout de situer les individus les uns par rapport aux autres en opérant un classement. Traditionnellement, c'est ainsi que les élèves ont été évalués. On a coutume d'opposer cette forme d'évaluation à celle qui renvoie à un critère, lequel n'est rien d'autre qu'un objectif à atteindre, s'exprimant en terme de comportement : « *l'élève doit être capable de...* ». Cette forme d'évaluation est plus centrée sur l'objectif à atteindre que sur le classement des élèves les uns par rapport aux autres et par rapport à une norme.

Mais force est de constater que l'évaluation normative est bien souvent critériée car si l'on doit situer les performances des élèves les uns par rapport aux autres, on doit en même temps se référer à des critères de contenu. De même une évaluation critériée peut déboucher sur une évaluation normative. L'opposition ne tient que par rapport à ce qui est privilégié par l'enseignant dans sa démarche : est-ce atteindre l'objectif et peu importe le temps et le chemin pour l'atteindre, ou bien est-ce repérer les meilleurs par rapport aux moins bons et apprécier les uns par rapport aux autres par une notation ?

Enfin sur un axe chronologique ont été définies différentes formes d'évaluation selon qu'elles précèdent ou qu'elles suivent l'action pédagogique elle-même ou au contraire qu'elles se situent au cours même de l'action. Ainsi nomme-t-on évaluation **diagnostique** l'évaluation qui précède l'action, qui consiste à repérer les caractéristiques de l'apprenant et ses acquis avant de lui proposer des contenus d'apprentissage. Une telle évaluation peut conduire à faire des pronostics et à être **prédictive**, ce qui n'est pas sans risques... De même lorsque l'évaluation se situe après l'action pédagogique, on l'appelle **sommative** en lui donnant comme fonction de vérifier les acquis. C'est l'**évaluation bilan** qui peut se traduire par une note, une évaluation terminale se situant à la fin des apprentissages et qui leur est extérieure.

Mais comme le remarque Charles Hadji, tout bien réfléchi, cette opposition ne tient pas dans la mesure où toute évaluation consiste toujours à faire un bilan des acquis, même quand on se situe en amont des apprentissages. De même toute évaluation est

diagnostique, y compris quand elle se situe à la fin des apprentissages pour mesurer les acquis. Quant à l'évaluation en cours d'apprentissage qui est celle qui retiendra notre attention dans cet article, celle-ci est appelée **formative** et se pratique au cœur même de l'action éducative. Sa fonction est de **réguler l'activité d'enseignement, de prélever des informations utiles à l'adaptation des enseignements aux élèves**. Mais ainsi que l'explique Charles Hadji dans son étude sur *L'évaluation démythifiée*³, la formativité d'une évaluation ne tient pas seulement à sa place par rapport à l'action pédagogique, mais bien plutôt « *au service de quoi elle est mise en place* » (p. 17). En ce sens, toute évaluation, qu'elle soit sommative, normative, critériée et même spontanée, « *si elle débouche sur un ajustement des processus d'enseignement, a une valeur formative* ». Autrement dit, toute évaluation, si elle a pour but **d'aider l'élève dans ses apprentissages peut être considérée comme formative**. Ceci conduit à penser que toute évaluation, quelle qu'elle soit, et quelle que soit sa place dans le processus d'apprentissage, peut être formative, tout dépend de sa finalité. Charles Hadji considère ainsi que c'est **l'intention de l'évaluateur** qui est à prendre en compte. Nous avons affaire à un **idéal d'évaluation** plutôt qu'à une forme supplémentaire d'évaluation. Il n'hésite pas à la définir comme « *utopie porteuse* » tant il est difficile de mettre cet idéal en application dans la classe. Dans cette longue liste des différentes formes d'évaluation, celle-ci occupe une place à part. Elle n'est pas à mettre sur le même plan que les autres. C'est donc cette forme d'évaluation que nous allons à présent examiner.

L'OBSERVATION EN SITUATION D'APPRENTISSAGE OU L'ÉVALUATION COMME « IDÉAL MOBILISATEUR »

« *L'évaluation formative est un modèle idéal qui indique ce qu'il y aurait lieu de faire pour rendre l'évaluation utile en pédagogie* »
Charles Hadji, *L'évaluation démythifiée*

Évaluation ou observation formative ?

Philippe Perrenoud propose de substituer l'expression d'« **observation formative** » à celle d'« *évaluation formative* »⁴ dans la mesure où le mot évaluation résonne de façon péjorative et se trouve associé à la notation, à la mesure et aux classements... Observer c'est « *construire une représentation réaliste des apprentissages* ». Quant à l'observation, elle est formative en ce qu'elle permet de guider les apprentissages en cours. Elle peut être instrumentée et s'appuyer sur des outils d'évaluation mais elle peut être tout aussi bien être intuitive. Elle peut aussi « *être approfondie, superficielle, délibérée ou accidentelle, quantitative ou qualitative, ponctuelle ou systématique*. » On le comprend, aucune modalité n'est à exclure. On peut ainsi évaluer les acquis des élèves en leur donnant des exercices, on peut s'intéresser aux processus d'apprentissage, aux méthodes de travail, aux attitudes de l'élève, à son insertion dans le groupe. Dans la situation pédagogique, complexe par nature,

3. Charles Hadji, *L'évaluation démythifiée*, ESF Éditeurs, Paris, 1997.

4. Philippe Perrenoud, *L'évaluation des élèves, De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998 (p. 120 et suiv.).

rien ne doit être négligé. P. Perrenoud parle de « *faire feu de tout bois !* » Tous les aspects sont à prendre en compte, qu'ils soient cognitifs, affectifs ou sociaux. Ils constituent la situation d'apprentissage qui comporte tous ces facteurs enchevêtrés. Perrenoud évoque « *une conception large de l'observation* ». Ce dont il faut se garder, c'est de privilégier une entrée et une méthode d'interprétation plutôt qu'une autre. Dans une telle situation, le climat de la classe, les conditions de travail, la confiance en soi, constituent le contexte des apprentissages, lequel influe sur les performances de l'élève. Cette observation doit informer l'enseignant comme l'élève, l'un sur les effets réels de son travail et l'autre sur les difficultés qu'il rencontre et les erreurs qu'il commet.

Mais il ne suffit pas d'observer. Pour que l'évaluation devienne formative, il faut qu'elle soit suivie d'une **intervention**. Cette action dite *reméditative* qui suit l'observation est même considérée comme un **indice** de la présence d'une évaluation formative. Toute évaluation qui n'est pas suivie d'une modification des pratiques de l'enseignant a peu de chances d'être *formative*. C'est la **fonction** de l'observation qui est importante : il ne s'agit pas d'observer pour juger ou pour sanctionner, mais **pour aider à apprendre...** Il s'agit là d'une des caractéristiques de l'évaluation formative qui est **sa fonction correctrice**, à la fois pour l'enseignant mais aussi pour l'élève. L'observation en situation d'apprentissage doit conduire le maître comme l'élève à corriger son action. Pour l'enseignant il s'agit de modifier autant que de besoin son dispositif pédagogique, dans le but d'obtenir de meilleurs effets. Se manifestent là une volonté d'ajustement et une remise en question constante, transformant l'enseignant en *chercheur*, toujours en quête du meilleur dispositif. Cette observation-évaluation doit aussi être continue. Ce qui est une façon de s'exprimer car, dans la réalité, elle est forcément discontinuë. Parler de continuité signifie qu'il s'agit d'un souci constant. C'est tout au long du processus d'enseignement qu'il convient d'articuler en permanence, autant que faire se peut, cette prise d'informations et cette action reméditative.

Gérard Scallon ⁵ a consacré un livre à l'évaluation et s'est intéressé à l'évolution du vocabulaire dans les pays anglo-saxons. Il note que le terme d'*évaluation* a quasiment disparu des écrits. Selon lui cette évolution du vocabulaire traduit des changements dans les pratiques : la notion d'évaluation, très associée à la notion de mesure et aux tests standardisés, avec une préoccupation d'objectivité et de fiabilité, a peu à peu perdu de son importance. Comme dans nos pays, cette pratique de la mesure n'a pas complètement disparu des pratiques, mais elle a montré ses limites. Cette révision des conceptions traditionnelles a abouti à une nouvelle notion qui retient toute notre attention, celle d'**assessment**. Cette notion nous semble très proche de ce qu'un certain nombre d'auteurs en France essaient de promouvoir à travers l'évaluation formative, non sans quelques difficultés.

De l'évaluation à l'assessment dans les pays anglo-saxons

G. Scallon explique que l'on assiste dans ces pays à un *changement de paradigme*. Il constate que l'expression *formative evaluation* qui était associée à une fonction

5. Gérard Scallon, *L'évaluation des apprentissages dans une approche des compétences*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 2004, p. 13.

bien définie de l'évaluation, a été remplacée par l'expression *classroom assessment*. Cette expression tend à rapprocher l'évaluation de l'enseignement et de celle des apprentissages. Si l'on considère l'étymologie du mot *assessment*, ce terme signifie : **s'asseoir avec quelqu'un**. Il s'agit là d'une pratique pédagogique individualisée, assez proche de ce que nous appelons aujourd'hui *accompagnement*. Elle correspond aussi à cette démarche d'observation en situation d'apprentissage, lorsque le maître quitte son discours s'adressant à tous, pour se rapprocher d'un élève et s'installer à côté de lui pour observer ce qu'il fait et la façon dont il le fait, dans le but de l'aider à mieux faire...

Cette notion d'*assessment* est peu à peu devenue dans ces pays anglo-saxons un terme générique qui englobe un éventail de procédés, incluant même les tests standardisés à l'occasion, mais sans exclusive. Ce qui compte est la démarche de l'enseignant vers l'élève singulier. Par ailleurs Scallon note que ce terme a connu un tel succès (comme la notion d'accompagnement dans notre pays), qu'il n'est pas sans ambiguïté aujourd'hui et que pour certains, ce terme s'applique autant aux individus qu'aux institutions. On connaît bien cet effet pervers du succès de certaines notions qui finissent par perdre leur sens à force d'être utilisées et appliquées à toutes sortes d'objets... En se banalisant, un concept précis tend à s'altérer, ce qu'il gagne en extension, il le perd en compréhension.

Mais des utilisations de cette notion, nous retiendrons celles qui nous intéressent ici, par exemple celle de Forcier (1991), cité par Scallon : « *l'assessment consiste en une observation systématique (ne laissant rien au hasard), d'objets clairement identifiés, visant à saisir la globalité d'une situation, en vue de poser un jugement prudentiel et circonstancié, qu'il soit provisoire ou décisif* ». Et cette autre définition proposées par Linn et Gronlund (2000) : « *L'assessment est un terme général qui désigne l'étendue complète des procédés utilisés pour obtenir des informations au sujet de l'apprentissage de chaque étudiant (observations, jugements de performance ou de projets, tests papier crayon) et la formation du jugement de valeur touchant la progression* ». Mais il est aussi indiqué que ces nouvelles pratiques de l'évaluation s'accompagnent d'une **interactivité entre l'évaluateur et l'évalué**, et que l'évaluation « *devient une affaire de communication entre un sujet évalué et la personne qui l'évalue* ». Chacun peut alors apporter ou susciter des ajustements et à ce titre l'étymologie du mot *assessment*, *s'asseoir avec*, prend ici tout son sens.

Ce qu'il faut surtout retenir de cette approche est **l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage**. Scallon rappelle que selon une longue tradition qui perdure dans notre pays, l'apprentissage et l'évaluation étaient deux réalités bien séparées : apprendre était une chose et évaluer ce qui avait été appris en était une autre. On ne pouvait pas concevoir que ces deux opérations puissent avoir lieu dans le même temps. Mais dès lors que l'on reconnaît la fonction formative de l'évaluation, alors il faut la concevoir comme étant **incluse dans le processus d'apprentissage lui-même**, ce qui aboutit inévitablement à une **modification de l'acte même d'enseigner**. Car le lien est fort entre évaluation formative et pédagogie différenciée ou individualisée.

Les effets de l'évaluation formative sur la pédagogie

On l'aura compris, cette conception de l'évaluation conduit à une modification de l'action pédagogique. L'évaluation formative est étroitement associée à l'enseigne-

ment différencié voire individualisé. Il s'agit de se centrer davantage sur l'élève pour analyser, diagnostiquer son mode de fonctionnement et sa façon d'apprendre pour pouvoir mieux l'aider. Beaucoup plus qu'une mesure, cette évaluation est qualitative. C'est aussi un acte social qui se développe dans une interaction avec l'élève, avec un objectif d'amélioration et de plus grande efficacité. On sait toute l'importance de cette démarche avec des élèves en difficulté ou handicapés. En cas d'échec, c'est l'enseignant et ses méthodes qui sont mis en cause et non l'élève et ses capacités, comme dans la pédagogie traditionnelle. Il y a donc comme un effet en retour de l'évaluation sur la pédagogie elle-même. L'évaluation formative est pensée comme *pierre angulaire* d'une pédagogie différenciée ou individualisée qui se donne comme objectif l'égalité (relative) de tous les élèves. Dans ce modèle on ne considère plus l'égalité comme un point de départ, mais comme un but que l'on se donne et qui ne peut être atteint qu'au terme d'un parcours de formation. Ainsi le modèle du maître transmetteur est remplacé par le **maître médiateur**, le maître qui **accompagne les apprentissages**. Au cœur de cette démarche, il y a aussi l'idée que l'apprentissage est le produit d'une activité personnelle de l'élève et que le rôle de l'enseignant est d'organiser les situations d'apprentissage pour qu'elles deviennent instructives et éducatives. On y considère donc l'élève comme *acteur* et l'aide apportée par le maître n'est qu'une aide provisoire. Au final l'élève doit prendre le relais de cette évaluation en pratiquant l'auto-évaluation.

Mais cet ajustement pédagogique de l'enseignant, aux intérêts, au rythme et au développement de l'élève, ne doit pas faire oublier un troisième élément qui est « *l'intention qui préside à l'action* » et qui se traduit en **objectif**. C'est en effet pour mieux atteindre l'objectif pédagogique que l'on ajuste l'action à la personne, tant qu'elle n'est pas en mesure de le faire elle-même. Car il s'agit bien d'une aide provisoire. Sans vision claire des objectifs poursuivis, il ne saurait y avoir ni régulation, ni ajustement. Ainsi se trouve-t-on face à **trois éléments** qui sont unis indissolublement dans cette approche : évaluation formative, pédagogie différenciée ou individualisée et pédagogie par objectifs. La détermination claire des objectifs est une condition de possibilité de l'évaluation formative. Comme le souligne très bien Louis Legrand⁶ : « *Il n'y a pas d'évaluation formative satisfaisante sans une analyse systématique des objectifs pédagogiques* ». Mais puisqu'il s'agit d'ajuster l'action à l'élève, il faut aussi se souvenir que les objectifs définissent non de simples performances, mais des compétences. Ce qui signifie qu'il faudra plutôt se centrer sur les modalités de fonctionnement cognitif que sur les résultats, s'intéresser aux modes d'apprentissage et aux stratégies des élèves plus qu'aux connaissances et aux acquis ou à la réussite d'exercices.

De l'évaluation formative à l'évaluation formatrice

Il ne faut pas perdre de vue que cet accompagnement des apprentissages vaut principalement pour les élèves les plus en difficulté. Avec les autres, l'aide sera beaucoup plus discontinuée et ponctuelle, car ils sont davantage aptes à se réguler eux-mêmes. L'objectif de cette démarche est de rendre les élèves capables de

6. Louis Legrand, *La différenciation pédagogique*, Éditions du Scarabée, Paris, 1986.

pratiquer eux-mêmes cette évaluation, c'est-à-dire de promouvoir l'auto-évaluation. Cette pratique appelée **évaluation formatrice** a été définie pour la première fois en France par une enseignante de lettres, Georgette Nunziati. L'idée est que pour devenir efficace et contribuer effectivement à la régulation des apprentissages, l'évaluation doit devenir auto-évaluation. En ce sens **l'évaluation formatrice représente le prototype même de ce vers quoi conduit logiquement l'intention d'instaurer une évaluation formative.**

Cette pratique avait été proposée en 1982 par Gérard Scallon, un professeur québécois qui confirme l'intérêt et l'utilité de l'appropriation par l'élève des critères des enseignants. Ainsi la régulation, au final, doit devenir *le fait de l'élève*. La régulation externe n'est qu'une roue de secours pour les élèves en difficulté, lorsque les mécanismes d'auto-régulation des élèves sont grippés... En développant l'évaluation formatrice, on essaie de passer d'une logique d'enseignement, qui accorde une importance au pilotage externe, à une logique d'apprentissage qui fait de l'élève l'acteur principal. Mais ne retrouve-t-on pas là, les principes mêmes des pédagogies nouvelles ou des pédagogies actives qui ont toujours essayé de donner ce statut d'acteurs aux élèves? Mais il s'agit là d'une finalité vers laquelle il faut tendre. Le risque est à nouveau que ce système pédagogique soit plus de l'ordre de l'idéal régulateur que de la réalité pédagogique quotidienne. Qu'importe, car ce qui compte ici, n'est-ce pas la démarche et l'orientation des acteurs plutôt que la réalisation totale d'un modèle pédagogique ayant une valeur de finalité éducative?

QUELS OBSTACLES À LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE?

La difficulté de vouloir

Cette évaluation va assurément à l'encontre de la culture enseignante traditionnelle et du fonctionnement général de notre système éducatif. Dans un système où le mode d'évaluation dominant est quantitatif plutôt que qualitatif, et où le modèle d'enseignement est le modèle collectif, il est difficile de faire comprendre aux enseignants l'intérêt d'un tel modèle qui conduit à différencier et individualiser davantage leur enseignement. Il y a donc à convaincre et faire comprendre l'intérêt d'une telle démarche. C'est pourquoi Charles Hadji dans son ouvrage déjà cité, présente l'évaluation formative comme une question de *volonté* et la définit comme une **Évaluation à volonté formative (EVF)** (p. 20). Avant de la mettre en œuvre, encore faut-il comprendre de quoi il retourne et **manifester la volonté d'y avoir recours.**

Dans son dernier livre, Philippe Meirieu⁷ s'adresse aux jeunes professeurs et essaie de les convaincre du bien fondé de cette démarche d'individualisation de l'enseignement: « *Je mesure votre déception: alors que vous aimeriez entraîner toute une classe derrière vous dans l'aventure de la connaissance, on vous demande de vous disperser en une multitude de tâches d'accompagnement individuel. De*

7. Philippe Meirieu, *Lettre à un jeune professeur*, ESF Éditeurs, Paris, 2005.

remplacer la grande scène du savoir, dont vous aviez toujours rêvé, par un bricolage dérisoire, dont vous avez un peu honte... ».

Même chez les enseignants spécialisés, qui sont davantage convaincus de l'intérêt de cette approche, non seulement elle reste difficile à mettre en œuvre, mais elle s'accompagne toujours d'un fond de culpabilité. Comme l'explique Meirieu dans sa lettre, en se référant à sa propre expérience d'enseignant : « *J'ai eu peur, aussi, quand un collègue passait dans le couloir et qu'au lieu d'un bel ensemble de sujets dociles alignés à leur place en train de m'écouter, il pouvait voir, par la fenêtre, des élèves assis et d'autres debout, travaillant en petits groupes, pendant que je m'occupais de quelques retardataires ; était-ce bien pour cela que j'étais payé ?* ». P. Meirieu explique à juste titre que nous avons fini par confondre ce qu'il appelle « *l'événement pédagogique* » avec « *ses représentations institutionnelles les plus prestigieuses à nos yeux : celle du professeur d'université qui prêche du haut de son estrade, de l'avocat qui plaide à la barre ou du député qui harangue ses collègues à la tribune de l'assemblée (...)* Si nous ne nous rapprochons pas de ces modèles, nous sommes culpabilisés. » (p. 34).

Il ne s'agit pourtant pas de renoncer à la magistralité et au cours adressé à une collectivité d'élèves, mais il s'agit de comprendre que le travail individualisé auprès d'un élève a autant de valeur et d'intérêt. Car se confronter aux difficultés d'un élève qui ne comprend pas, nous place au cœur même des connaissances. « *Quiconque, en effet, a réussi à se coltiner à la bourde d'un gosse en lecture ou en mathématiques et à l'interroger du point de vue de l'intelligence dont elle témoigne, accède à la compréhension de ses propres savoirs mieux qu'il n'y serait jamais parvenu dans le secret de son bureau ou l'exhibition d'un amphithéâtre. Et nous devons apprendre à goûter cette satisfaction-là* » (p. 34). P. Meirieu compare ce travail au geste précis du chirurgien ou du sculpteur. Sa démonstration pour convaincre nous renvoie à sa description du *moment pédagogique* dans un autre ouvrage⁸ où il explique comment on *entre en pédagogie* dans cette confrontation à la difficulté d'apprendre d'un élève qui *résiste* à ce qu'on essaie de lui transmettre et renvoie l'enseignant à sa propre démarche et à ses propres savoirs pour qu'il les repense et qu'il essaie de les présenter autrement. Le *moment pédagogique* est donc ce moment où, rencontrant la résistance de l'autre qui ne comprend pas, l'enseignant est renvoyé à lui-même pour modifier son dispositif pédagogique et sa présentation des contenus d'apprentissage. C'est ainsi qu'une fois de plus P. Meirieu essaie d'argumenter pour faire comprendre tout l'intérêt pédagogique d'une telle démarche qui implique un renversement « *apparemment anodin mais essentiel* » qui implique que l'on ne se pose plus la question : « *Qu'est-ce que je vais leur dire ? Mais : Qu'est-ce que je vais leur demander de faire ?* »

C'est dans la mesure où il choisit ce nouveau dispositif pédagogique et cette nouvelle démarche, que l'enseignant se met en situation de pouvoir observer ses élèves et la façon dont ils tentent de s'approprier les connaissances qu'il souhaite

8. Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF Éditeur, Paris, 1995. Voir le chapitre « Une expérience pédagogique exemplaire : Albert Thierry », p. 54. L'auteur rend hommage à Albert Thierry, enseignant tué le 26 mai 1915 en Artois lors de la Première Guerre mondiale.

leur transmettre. Et P. Meirieu demande aux enseignants de ne pas croire ceux qui considèrent qu'il y a comme « *un bricolage dégradant qui rabat nos connaissances les plus élaborées* ». Pour lui, il s'agit pour les enseignants qui adoptent cette démarche, de s'engager au contraire dans une recherche-action permanente, toujours en quête de comment présenter le mieux possible, de façon appropriée à tel public, tel contenu de connaissance, en mettant en place telle situation d'apprentissage. Mais alors même que l'enseignant est convaincu de l'intérêt d'une telle démarche, il reste qu'elle n'est pas si aisée à mettre en œuvre.

Les difficultés de mise en œuvre

Du côté de l'enseignant

Alors même que l'on est convaincu du bien fondé de cette pratique de régulation, des difficultés de mise en œuvre surgissent. Il faut en effet disposer d'informations pertinentes, les interpréter correctement, intervenir au bon moment, en saisissant ce que P. Perrenoud appelle *l'occasion pédagogique*, lorsque l'élève se montre prêt à comprendre. Il faut alors imaginer une intervention appropriée, un dispositif pédagogique qui convienne à cet élève. Ceci à coup sûr relève davantage *d'un art* que d'une technique pédagogique. Il ne faut pas seulement posséder des connaissances, mais il faut savoir être vigilant et apprécier les situations pédagogiques qui par nature, sont toujours nouvelles et inédites. Comme l'explique P. Perrenoud « *c'est un esprit humain, avec toutes ses ambiguïtés et toutes ses limites, qui saisit l'information et qui l'interprète, conçoit l'intervention et la guide. Même instrumentées, rationalisées, codifiées, optimisées, assistées par ordinateur, l'évaluation et l'intervention sont en dernière instance des opérations et des actions accomplies par des êtres humains. Ils ne sont pas toujours en outre, en situation de réfléchir et d'agir tranquillement, compte tenu de l'urgence et de l'incertitude qui caractérisent le métier d'enseignant* » (p. 91).

Il y a donc là une façon d'idéaliser les acteurs, en leur prêtant une maîtrise de leurs pensées et de leurs actions, une rationalité de tous les instants, qui sont loin d'être toujours présentes. Les acteurs réels sont fatigués, énervés, distraits... « *Ils ont des comptes à régler, des rêves à réaliser, autant de raisons d'être moins fiables qu'un ordinateur* ». Ils ne sont donc pas toujours dans les conditions pour recueillir des informations pertinentes pour agir. Par contre « *les êtres humains peuvent être aussi intuitifs, imaginatifs, inventer des solutions inédites ou trouver spontanément les mots ou les gestes les plus judicieux* ». Ils sont donc à la fois moins bien et mais aussi beaucoup mieux que des ordinateurs...

Mais il n'y a pas que les enseignants qui sont idéalisés, les élèves le sont tout autant, comme si apprendre était leur préoccupation essentielle...

Du côté de l'élève

Les obstacles ne sont pas seulement du côté de l'enseignant. L'évaluation formative suppose en effet de l'élève une coopération, tant au moment de l'observation et de la prise d'informations, qu'au moment de l'intervention et de la régulation. Or certains élèves en difficulté n'ont pas tellement envie d'être ainsi exposés au regard de l'enseignant. Comme le note Perrenoud lui-même, « *à la curiosité de l'enseignant à*

l'égard de leurs processus cognitifs, ils opposent une résistance, active ou passive ». Contrairement à ce qu'on pense, les élèves n'ont pas forcément envie de mieux apprendre, avec ce que cela suppose de temps supplémentaire, de face à face avec l'enseignant. Ils peuvent vivre cet intérêt de l'enseignant de façon intrusive et persécutive. L'évaluation formative suppose en effet que les élèves jouent le jeu et acceptent ce contrat didactique. Ils peuvent se sentir piégés par cette sollicitude pédagogique, « *embarqués malgré eux dans le toujours plus !* »... Ainsi convient-il d'instaurer avant tout une relation de confiance et de faire comprendre aux élèves l'intérêt et le sens d'une telle démarche. Il ne faut surtout pas considérer qu'elle va de soi et que les difficultés sont uniquement du côté de l'enseignant. Comme le remarque Perrenoud, cette évaluation suppose une « *visibilité, une transparence qui s'opposent aux stratégies de dissimulation des enfants et adolescents rompus aux ficelles du métier d'élève* » (p. 137). Il convient donc de ne pas faire d'angélisme dans ce domaine et considérer que les élèves n'attendent qu'une chose : que les enseignants viennent ainsi *s'asseoir à leurs côtés* pour les observer et les aider... Il faudra donc non seulement aller à l'encontre de la culture habituelle des enseignants mais aller aussi contre les habitudes acquises par les élèves, dont beaucoup n'aiment pas trop se faire remarquer en classe et n'aspirent qu'à une chose : se fondre dans l'anonymat de la classe et attendre que le temps passe en faisant le minimum d'efforts.

Pour une conception pragmatique et réaliste de l'évaluation

Nous considérons que pour promouvoir un tel modèle il convient de rester réaliste et pragmatique, et d'éviter le *jusqu'au boutisme*, si fréquent en pédagogie. Il faut se souvenir que tout modèle pédagogique est un idéal et en tant que tel, l'objectif n'est pas de le mettre en œuvre partout et toujours. Concernant l'évaluation formative, il convient de la pratiquer autant que de besoin, dans l'à peu près de l'action quotidienne. Il ne faut certainement pas vouloir l'appliquer à tous les élèves sans exception, mais seulement à ceux qui en ont le plus besoin. Il faut faire aussi avec les conditions dans lesquelles on se trouve. Il est certain qu'on la pratiquera d'autant mieux que l'on a affaire à un moindre effectif, comme c'est le cas dans le secteur spécialisé. Elle sera plus difficile à mettre en œuvre en milieu ordinaire. Pour certains élèves, de toutes façons, elle constitue un luxe dont ils peuvent se passer. Compte tenu du temps et de l'investissement qu'elle requiert, il ne faut la mettre en œuvre qu'à bon escient. De même pour ce qui est du recours à l'instrumentation et aux outils d'évaluation, il faudra trouver un juste équilibre entre intuition et instrumentation. Dans de nombreuses situations l'intuition suffit, l'enseignant peut se faire confiance, surtout quand la régulation porte sur des aspects manifestes, que l'expérience permet de comprendre assez vite. Dans d'autres situations et pour certains élèves, lorsque l'on se rend compte que l'intuition ne suffit pas, il faut faire appel aux outils d'évaluation et à des procédures d'observation plus systématiques.

Ce qu'on peut regretter pour l'heure, c'est que dans leur formation, on n'incite pas assez les enseignants à l'observation des élèves. Ils sont pourtant bien placés pour recueillir ces informations. Ils sont aussi tout à fait aptes à faire de l'observation en situation, mais bien souvent, ils ne se font pas confiance et considèrent que d'autres

spécialistes connaissent mieux les enfants. Or ils sont ceux qui connaissent le mieux les enfants en situation d'apprentissage. Ce qu'ils doivent apprendre, c'est à recueillir ces informations et à les mettre à profit dans leur enseignement. Comme le remarque P. Perrenoud ⁹ :

« Si pour une raison ou une autre, un enseignant s'applique effectivement à observer l'élève à travers l'évaluation formative et les situations les plus diverses, il recueillera une masse considérable d'informations qui pourraient constituer un journal très personnalisé des faits et gestes, des attitudes, des humeurs, des réussites et des échecs d'un élève en particulier. Restera le problème des concepts mis en œuvre, du langage utilisé pour communiquer ses observations et qui en limitent parfois la précision. Mais cela suggère que l'enseignant peut recueillir une très riche information individualisée même de façon artisanale et intuitive, pour peu qu'il en éprouve le besoin et qu'il sache qu'en faire ».

En éprouver le besoin et savoir qu'en faire, là est le problème. C'est certainement sur ces aspects qu'il convient de porter les efforts en formation. Cette constatation rejoint tout à fait celle d'un auteur déjà très ancien, Hans Asperger ¹⁰, qui s'est intéressé en 1943 à cette population très particulière des enfants autistes dits *de haut niveau*. Lui aussi considère que les enseignants et les éducateurs, qui sont au quotidien avec les enfants, sont sans aucun doute les mieux placés pour les connaître, mais ils ne le savent pas et surtout ils n'accordent pas beaucoup d'importance à leurs observations. Il note : *« La nature profonde d'un enfant, donc, ne se révélera qu'à celui qui est dans une situation pédagogique avec lui. Il faut donc certainement posséder un bon instinct pour guider et pour voir. Ces conditions étant satisfaisantes, une telle manière d'observer est supérieure à une situation de test. On sera ainsi capable de saisir la personnalité de l'enfant dans sa nature et dans sa construction, de déduire de cette connaissance toutes les conséquences pédagogiques et de répondre avec une grande certitude aux questions concernant l'avenir de l'enfant, par exemple la question du choix de la profession ou le pronostic de développement. »* (p. 48).

Nous donnons en annexe de cet article quelques extraits du livre d'Asperger à titre d'exemple, pour montrer comment il présente ses observations en situation et les conséquences qu'il en tire sur le plan des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre.

Ces remarques d'auteur sont à méditer longuement car elles signifient qu'il y a à encourager les enseignants à pratiquer l'observation en situation d'apprentissage. Eux seuls sont en mesure de connaître et de comprendre les difficultés des élèves qui apprennent. Il faut cesser de faire croire aux enseignants qu'il existe d'autres spécialistes qui en connaissent plus long sur la façon d'apprendre de l'enfant qu'eux-mêmes. Qu'ils se fassent un plus confiance et qu'ils comprennent surtout l'intérêt d'une telle pratique, pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Nous laisserons la parole à P. Meirieu pour conclure sur ce point. Dans sa lettre à un jeune professeur (p. 18) il observe : *« J'ai toujours été frappé par le fait que ceux qui tentent d'enseigner aux élèves en situation de handicap mental ou cérébro-lésés sont amenés à effectuer un travail de décomposition des connaissances qui les met en position, tout à la*

9. Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, 1995, ESF Éditeurs, Paris, p. 94.

10. Hans Asperger, *Les psychopathes autistiques pendant l'enfance*, L'information psychiatrique, Puf, 1998.

fois et simultanément, de comprendre de l'intérieur – et mieux que leurs collègues qui enseignent à des « enfants ordinaires » – ce qu'ils cherchent à transmettre, et de comprendre également, de l'intérieur – mieux que beaucoup de psychologues – comment fonctionne l'intelligence de ceux à ils s'adressent ».

ANNEXE

UN EXEMPLE CLINIQUE, À TITRE D'ILLUSTRATION DE LA DÉMARCHÉ

Fritz est un garçon avec autisme qui pose problème dans sa famille et à l'école. Passons sur son histoire, présentée par Hans Asperger ¹¹, pour nous intéresser aux observations qu'il rapporte en situation pédagogique. Commençons par un extrait de sa présentation physique. Elle est importante pour se représenter ce garçon. Nous constaterons que les mots utilisés sont simples et les observations très précises :

« C'est un garçon fin, grand (11 cm de plus que la moyenne de son âge) maigre, aux os graciles, à la musculature faible – la peau est gris-jaune, sans fraîcheur ni élasticité. (...)

La posture est molle, relâchée, les épaules tombent, les omoplates ressortent.

Le visage est fin, aristocratique, très évolué pour son âge, – il a perdu les traits de l'enfance.

Le regard est bizarre : habituellement il regarde dans le vide – s'il n'y a pas une lueur de méchanceté dans ses yeux, il ne regarde pas son interlocuteur en face pour avoir un vrai contact. Il semble qu'il ne regarde les gens et les choses que d'un regard rapide et périphérique.

Cela lui donne l'air « de ne pas être là ». Sa voix fluette et aiguë donne la même impression : on l'entend de loin mais la voix est sans mélodie et sans intonation. (...)

Le contenu de son langage est tout à fait différent de ce qu'on attendrait d'un enfant normal. Le plus souvent il ne répond pas aux questions. Il faut même souvent répéter la question plusieurs fois jusqu'à ce qu'elle l'atteigne ; s'il répond, ce n'est que sous forme très concise – mais on n'a pas souvent la chance de le faire réagir ; il ne répond pas ou avec réticence : un battement rythmique des paupières ou d'autres stéréotypies ; ou encore il répète la question ou un mot de la question qui semble ne pas l'avoir atteint ou encore il chante : « je ne veux pas dire cela, je ne veux pas dire cela ».

Après la présentation très précise de l'apparence de ce garçon, voici maintenant une description de son comportement avec les autres :

« Pendant toute la durée de son séjour, il s'excluait du groupes d'enfants. Il circulait partout et ne remarquait apparemment pas son entourage. Il était impossible de le faire jouer dans un groupe, mais il ne pouvait pas jouer non plus seul de façon significative et il ne savait pas quoi faire des objets. Si on lui donnait des cubes en bois, il les portait à sa bouche ou les jetait tous sous les lits (le bruit qui en résultait semblait lui faire plaisir).

Il manquait donc de réaction aux personnes, aux choses, aux situations. » (...)

« Les gestes de méchanceté ne manquaient pas. Ce garçon qui était resté avachi, le regard vide, avait subitement le regard très vif, se levait et accomplissait des sottises en un éclair : jeter tout ce qu'il trouvait sur la table, frapper un autre enfant. Il recherchait toujours les plus petits, ceux qui ne peuvent pas se défendre, qui ont très peur de lui. Il allumait la lumière ou ouvrait l'eau ; il échappait tout à coup à sa mère ou à son accompagnateur et il était difficile à rattraper » (...)

Voici maintenant des extraits de la description de son comportement en situation proprement pédagogique :

« Comme on pouvait s'y attendre, ces désordres se manifestaient dès qu'on lui demandait quelque chose, si on essayait de le faire travailler, de lui enseigner quelque chose, en groupe ou seul. (...)

11. Hans Asperger, *op. cit.*, p. 55 et suiv.

« Outre son refus d'obéir aux ordres, il n'aimait pas la gymnastique et le travail parce qu'il est maladroit sur le plan moteur. Il n'était jamais détendu physiquement, ne suivait aucun rythme ; il n'avait pas la maîtrise de son corps. Il advint donc qu'il s'échappait constamment de son groupe de gymnastique ou de sa table de travail, qu'il sautait ou frappait, qu'il montait sur les lits ou chantonait. Nous rencontrions les mêmes difficultés si nous essayions de travailler seul avec lui. »

Asperger ne s'arrête pas à la description de ses rapports aux autres mais décrit également ses difficultés dans la réalisation d'une tâche, notamment au cours d'une épreuve de passation d'un test, situation dont on comprend qu'elle n'est pas suffisante pour appréhender toutes les compétences de ce garçon :

« Citons un exemple de son comportement au cours de son test d'intelligence. Il s'est avéré que le test seul ne pouvait pas donner une idée de ses vraies facultés intellectuelles. Les résultats étaient trop contradictoires et on avait l'impression que l'échec à certaines questions était dû au hasard que seules ses difficultés de contact expliquaient. Ce test était difficile à mener. L'enfant jaillissait de son siège, frappait la main de l'examineur, se laissait tomber de sa chaise et prenait plaisir quand on le faisait asseoir de nouveau. Il répondait en souriant méchamment : « rien du tout, personne » ou répétait la question ou un mot sans signification, ou qu'il avait créé de façon stéréotypée. Souvent il fallait répéter plusieurs fois la question ou ce qu'il devait faire ; on avait la chance si on tombait à un moment où il était prêt à réagir. On obtenait alors des résultats supérieurs à son âge :

- On demande de reconstituer une figure formée de petites bûchettes qu'il a vue pendant quelques secondes seulement. Cette figure consiste en deux carrés et quatre triangles.
- Bien qu'il n'ait pratiquement pas regardé la figure, il l'a refaite : il jetait les petites bûchettes de telle manière qu'on reconnaissait ce que cela signifiait mais il était impossible de les lui faire poser comme il faut. »

Dans les extraits qui suivent, ce n'est plus seulement de la description de comportement mais c'est un début d'interprétation des données :

« Les exemples du test d'intelligence sont suffisants. Il ne nous a pas donné une image claire de ses facultés intellectuelles. On pouvait s'y attendre chez un enfant qui ne sait pas réagir correctement mais seulement suivre ses impulsions spontanées et qui n'est pas en contact vivant avec le monde autour de lui. Pour juger de ses aptitudes, il faut aussi prendre en compte ses productions spontanées. »

Cette interprétation conduit l'auteur à observer l'élève quand on ne lui demande rien et qu'il agit spontanément et là, le contraste est saisissant :

« Il semble qu'il ait montré dès le départ un grand intérêt pour les chiffres et les mathématiques, sans qu'on s'en soit jamais occupé ; il ne posait que des questions à ce sujet parfois et il a appris à compter jusqu'à plus de cent et savait calculer avec tous ces nombres. (...) Les connaissances de ce garçon n'apparaissaient pas en lui posant des questions mais plutôt au cours de leçons particulières (...) Au début de son instruction, il se posait lui-même le problème de savoir si $1/16$ ou $1/18$ était plus grand et le résolvait sans difficulté, et quand on lui demandait combien faisaient $2/3$ de 120, il répondait immédiatement 80. »

Dans les extraits qui suivent cette fois ce sont les stratégies pédagogiques qui sont proposées, issues des observations en situation qui ont été réfléchies et interprétées. On est bien là dans une démarche où les observations en situation débouchent sur des actions, des interventions dans le but d'aider ce garçon à apprendre. Nous constatons qu'avant de livrer ses propositions, Asperger réfléchit à ce « cas » et tente de donner sens à ses observations en se livrant à une analyse comparative avec ce qu'un enfant ordinaire est capable de faire.

« Il résulte de tout ce qu'on vient de décrire, que les difficultés pédagogiques que présentaient ce cas sont énormes. (...)

Ce qui fait qu'un enfant obéit n'est pas de prime abord le contenu des paroles qu'il saisit et absorbe cognitivement mais les affects de celui qui l'élève et qui découlent de ses paroles. Il s'ensuit qu'en donnant des ordres, les mots qu'utilise l'éducateur ne sont pas très importants. (...) Ce qui importe c'est comment il donne l'ordre, quelle puissance ont les passions qui sont derrière les mots. La passion qui parle à travers les mots est comprise par le nourrisson, par l'étranger et par l'animal qui tous ne peuvent pas, ou pas encore, comprendre le sens des mots.

Dans notre cas, c'est évident par les descriptions précédentes, beaucoup des émotions de ce garçon étaient incompréhensibles. On ne savait pas ce qui le faisait rire ou sauter, ce qui le faisait attaquer les autres. (...)

Voici maintenant la proposition d'action pédagogique, déduite de tout ce qui précède :

« La bonne réaction pédagogique à ces enfants est difficile à décrire. Elle est liée à une sensibilité instinctive de l'éducateur et non à des déductions logiques. Il y a toutefois quelques principes éducatifs qui se sont avérés valables :

Premier principe : toute mesure pédagogique doit être présentée « avec une passion éteinte » (sans émotion). L'éducateur ne doit jamais se fâcher, être en colère et pas davantage être gentil et s'adapter aux enfants. Il ne suffit pas d'apparaître calme et d'exploser intérieurement, ce qui serait facile avec le négativisme et les méchancetés de ces enfants, mais l'éducateur doit rester intérieurement calme, raisonnable et concentré. Sans s'approcher de l'enfant il doit donner ses directives avec calme et sans émotion. »

Autre exemple :

« Par ailleurs, il est facile de se lancer dans des disputes avec ces enfants en raison de leur négativisme verbal quand on veut leur prouver une faute et leur faire admettre un jugement exact. Les parents surtout, en essayant de les raisonner ainsi, s'épuisent en disputes infinies sans atteindre au résultat.

On peut cependant fréquemment interrompre ces raisonnements : Fritz était fatigué de faire des maths et chantait : « je ne veux plus compter, je ne veux plus compter ». La maîtresse dit : « Non, tu ne dois plus compter (et de la même voix calme) combien font... »

Il ne s'agit que de quelques extraits de présentation de ce cas et de ce livre qui comporte plusieurs exemples cliniques ainsi développés selon la même démarche. Ce qui apparaît le plus difficile avec ce type d'enfants, dont on commence aujourd'hui à mieux saisir le mode de fonctionnement, c'est que tout ce qu'on fait habituellement avec les autres et qui fonctionne nous met en échec avec ceux-là. Il convient donc de comprendre et d'observer au plus près leur mode de fonctionnement, pour parvenir à ajuster notre attitude et notre stratégie. Autrement on court le risque de s'enfermer avec eux dans des conflits stériles qui vont nous faire passer à côté de leurs compétences pour apprendre. Rien ne sert de raisonner, de manifester ses émotions. Il vaut mieux tenir compte de leur mode de fonctionnement pour les aider à s'engager dans les apprentissages. Nous retiendrons de cet exemple la fabuleuse capacité de Hans Asperger à décrire très finement, dans les moindres détails, les comportements de son jeune élève, dans le but de mieux le comprendre et de mieux l'aider. Nous considérons qu'il s'agit là d'un remarquable exemple de mise en œuvre d'une évaluation formative qui permet de venir à bout de difficultés assez considérables.