

L'UAAO : enseigner, évaluer, certifier

Un défi à relever

Lorsque en 2014, les auteurs d'une nouvelle mouture du Référentiel de français langue maternelle ont introduit l'apprentissage de la compétence réflexive (UAAO : justifier/expliciter), ils ont ouvert une porte inédite et bien intéressante.

Huit années plus tard, le domaine peu documenté de son évaluation mérite attention. L'embarras, sensible chez les profs, suscite, en effet, le découragement, voire l'abandon. C'est désolant pour qui mesure l'appréciable bénéfice d'un tel enseignement. D'où vient cette incertitude ? De l'imprécision des décrets ? Serait-elle due à la spécificité de cette compétence transversale qui supporte difficilement la conformité à une norme ? Et si les conditions actuelles de sa certification ne conviennent pas, osons explorer une voie plus qualitative que chiffrée.

Du grand silence des textes de référence

On le sait, le thème de l'évaluation en enseignement obligatoire suscite pas mal de débats. Les critères, les chiffres, les bulletins, la certification, les épreuves externes : autant de sujets de controverses. La question revient à chaque visite de conseiller pédagogique, à chaque formation : comment devons-nous évaluer cette bizarre UAAO ?

Circonspect, le Référentiel décrété par la Communauté Française Wallonie-Bruxelles, élude la difficulté. Il se contente d'énoncer d'une façon générale¹ les quatre critères : *lisibilité* ou *audibilité*, *intelligibilité*, *recevabilité*, *pertinence*, les mêmes pour toutes les UAA indifféremment. Du reste, on y cherche en vain une simple définition des compétences justifier/expliciter.

Le programme de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique aborde, lui, le problème des grilles². La même FESeC détaille dans un outil fort complet³ les différents sous-genres réflexifs et propose pour chacun, des tables⁴ d'évaluation listant de nombreux indicateurs de contrôle, j'y reviendrai.

Néanmoins, peu de textes, à ma connaissance, explorent de façon approfondie des pratiques d'évaluation adaptées aux habiletés réflexives dans le secondaire.

1 CFWB, *Compétences terminales et savoirs requis en français, Humanités, humanités générales et technologiques*, 2018, p. 65 .

2 FESeC, *Programme, Français, 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification*, 2014, p. 130.

3 FESeC, *Outils pédagogiques, Genres. Description, grilles d'évaluation et exemples*, 2015, pp. 15-26.

4 Chaque fois que possible, j'utilise le terme *table d'évaluation* qui me semble éviter l'aspect carcéral du mot « grille ».

Du côté des experts, C. Garcia-Debanc, dès 1994, a mis surtout l'accent sur l'apprentissage de la justification écrite⁵. P. Chaubet publie en 2010 une thèse⁶ où il s'intéresse aux dispositifs réflexifs (pour adultes) et à leur évaluation. J'y puiserai pas mal d'informations et de conseils. S-G. Chartrand⁷ propose, pour sa part, quelques « critères de réussite d'une justification à l'école ». À sa suite, plusieurs auteur.es québécois.es, dont M.-H Forget, proposent des séquences didactiques en rapport avec la justification.

Quant à l'évaluation de l'explicitation de procédure, rien.

Qu'a donc cette UAA de si différent qui rend son évaluation — et son enseignement/ apprentissage⁸ — à ce point problématique ?

De la féconde singularité de l'UAAO

« Cette compétence bénéficie d'une numérotation particulière dans la mesure où elle traverse l'ensemble des unités et ne peut s'exercer que sur les autres unités qui la concrétisent et la spécifient. »⁹.

Unité d'acquis d'apprentissage, reconnue officiellement comme différente, elle promet, du reste, des bénéfices dans trois directions au moins : le développement personnel, les performances scolaires, l'engagement dans la vie sociale.

Renouer avec son être intérieur

Se rendre compte de ce qu'on a pu réaliser d'inattendu apporte un enrichissement considérable. Écoutez cette élève de 6^e P quand elle explicite sa réaction à la réception de la consigne : « *Quand la prof m'a dit qu'on aura un devoir à faire, écrire une lettre à un soldat, je me suis dit que je n'y arriverais jamais, à faire ça. J'ai trouvé ça trop complexe.* »

Puis sa fierté en fin de tâche : « *J'ai beaucoup aimé parce que ça m'a permis de savoir que je suis capable de faire une si belle lettre avec ma propre pensée.* »¹⁰

Quel est l'acquis le plus avantageux pour cette adolescente : apprendre à rédiger une lettre ou prendre conscience de ses propres ressources ? En partageant ses procédures, elle construit son identité, exprime sa particularité, sa différence. Elle peut « renouer avec sa pensée » comme s'en réjouit P. Vermersch, regretté promoteur de l'entretien d'explicitation :

« [...] l'entretien d'explicitation pour que la personne prenne conscience, rentre en contact avec elle-même. Et même pour certaines populations en difficulté, c'est un moyen pour les guider

5 GARCIA-DEBANC Claudine, *Apprendre à justifier par écrit une réponse: analyses linguistiques et perspectives didactiques*, in revue *Pratiques* N°84, Décembre 1994, pp.25-26.

6 CHAUBET Philippe, *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*, thèse, Université de Montréal, 2010.

7 CHARTRAND Suzanne-G. , *Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université*, in *Correspondance*, volume 19, numéro 1, octobre 2013.

8 "Tant à la fin du secondaire qu'au début de l'université, l'écrit réflexif ne fait guère l'objet de consignes explicites ; il apparaît rarement comme un objectif ou comme un moyen d'apprentissage, et l'écriture réflexive n'est jamais présentée comme une compétence supposée déjà acquise." Marielle CRAHAY & Jean-Louis DUFAYS, *Les écrits réflexifs à l'entrée à l'université : trois usages emblématiques du métier d'étudiant*, 2020, p.15.

9 FESeC, *Programme, Français, 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification*, 2014, p. 29.

10 Document authentique transmis par Claire Franckart.

dans une reprise de contact avec leur monde intérieur. Pour qu'ils découvrent comment ils fonctionnent, pour qu'ils découvrent qu'ils ont une pensée. »¹¹

S'offrant au jugement, l'adolescent expose son originalité à autrui, pair ou enseignant.

« Il y a en chacun de nous du caché que seul le regard d'autrui peut nous aider à mettre à jour, de l'étrange que seule l'écoute d'un autre peut nous faire entendre. Nous ne sommes pas en possession de la vérité sur nous-mêmes et quels que soient nos efforts nous ne ferons jamais que l'approcher. A chacun sa part de cécité. »¹²

Michel Develay pousse loin le bouchon : *« entrer en possession de la vérité sur soi-même »*. Au secondaire, soyons réalistes, le niveau 1 de la réflexivité¹³ constitue déjà un objectif difficile à atteindre. Il reste que le « simple » fait de décrire de façon détaillée la manière dont il a procédé permet à l'élève de se rendre compte, sans doute de ce qui a manqué, mais surtout et c'est ce qui nous importe, de ce qu'il a été capable de réaliser. Car comme le signale encore Vermersch :

« Ce n'est pas parce qu'ils l'ont fait qu'ils savent ce qu'ils ont fait ».

Prendre conscience de ses actions contribue en outre à davantage de réussite¹⁴.

Avoir prise sur son métier d'étudiant

À placer l'individu au cœur de son apprentissage, la réflexivité influence, en effet, positivement sa motivation et sa réussite. Plusieurs sources mentionnent, sans en faire une garantie absolue, les bénéfices de la réflexivité sur les performances scolaires. L'élève qui a verbalisé et donc pris conscience, de la complexité de ses procédures, — les efficaces et les autres —, se donne des chances de contrôler ses démarches d'apprenant, de les améliorer, de les stocker dans une bibliothèque personnelle d'habiletés. Un acquis réutilisable dans des apprentissages ultérieurs¹⁵.

« L'inefficacité des efforts des élèves en échec est à mettre au compte d'une déficience de type métacognitif bien plus que cognitif ; ils ont des connaissances et des compétences, mais ne savent pas les utiliser, ni les transférer, cette inefficacité étant tout d'abord attribuée au fait qu'ils ne savent pas qu'ils savent. »¹⁶

Et pas seulement au cours de français. La maîtrise de l'UAAO enseignée, comprise, assimilée et pratiquée au fil des différentes unités se transfère dans d'autres apprentissages scolaires ou extrascolaires. L'élève réflexif est, en effet, mieux à même de faire face à une situation nouvelle.

11 Pierre VERMERSCH, *Les applications de l'entretien d'explicitation*, 2013, sur <https://www.youtube.com/watch?v=aYpC9s57mFQ>, transcription personnelle d'un extrait.

12 DEVELAY Michel cité par PELLANDA DIECI Sandra et TOSI Jean-Marc, *Le portfolio et l'écriture réflexive comme aide à l'intégration de compétences et savoirs professionnels*, 2010.

13 Selon la classification des processus réflexifs proposée par Antoine Derobertmeasure. *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Éducation. Université de Mons-Hainaut, 2012. URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944/document>, p.65.

14 *« La conscience que l'élève déploie à propos de ses apprentissages constitue une pierre angulaire de la réussite de ces derniers. »* ROMAINVILLE Marc, *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*, dans *« La conscience chez l'enfant et chez l'élève »* sous la direction de Francisco PONS et Pierre-André DOUDIN, Presses de l'Université du Québec, 2007, p.108.

15 *« Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie [...] »* Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, 2019, p.8.

16 DOLY Anne-Marie citée par MORISSETTE Rosée et VOYNAUD Micheline, *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière Éducation, 2002, p.56.

"L'exercice quotidien d'une pratique réflexive facilite la gestion efficace d'un processus de résolution de problèmes complexes, singuliers, imprévus ou inédits." ¹⁷

De là, sans doute, l'attention que lui portent l'enseignement supérieur et l'entreprise¹⁸.

Si nous abordons le sujet de la différenciation, l'initiation à la compétence réflexive est, par essence, un apprentissage opportun. Alors que la présentation magistrale des notions théoriques de justification/explicitation est commune à la classe ; la réalisation de chaque tâche réflexive est forcément individuelle. Si l'enseignant annonce à tous une même consigne de réalisation, un *tutoriel*¹⁹ ; l'*explicitation de procédure*, quant à elle, ne peut aboutir qu'à une expression personnelle, différente pour chaque explicitant. Conséquence : chaque tâche orale ou écrite produite dans ce cadre est à l'évidence unique. Plagier un texte modèle, se mouler sur la procédure magistrale n'a pas de sens pour exprimer la singularité d'un jugement, décrire un cheminement personnel.

Accroître sa sociabilité

Le développement de la réflexivité conduit, en outre, à modifier le comportement social. Apprenant à justifier ses opinions, l'adolescent sort de son autocentrage et éprouve la qualité de sa réflexion. Il abandonne ses affirmations péremptoires pour s'engager dans une relation respectueuse.

C'est particulièrement le cas dans l'échange entre pairs sur des procédures. Pour dialoguer à propos de contenus aussi personnels, chacun doit faire preuve d'empathie et d'écoute active en ce y compris la capacité de reformuler. Autant d'acquis permettant de gérer des conflits et de combattre l'intolérance. Reconnaître et accepter la différence — la sienne et celle de l'autre — voilà bien un bénéfice appréciable de la maîtrise de cette originale UAAO. L'apprentissage par les pairs, en soi, suscite une ouverture : sortir de sa bulle²⁰, donner et recevoir... une façon déjà de faire société.

De l'enfermement des grilles

Bénéfique cette UAAO, certes, mais comment expliquer l'insécurité que ressentent les enseignants confrontés à sa certification ? Ressentie aussi, si pas davantage, par ceux qui sont convaincus du bien-fondé de cet apprentissage. Alors que pour les autres compétences cela se pratique sans (trop de) peine ? Son mode d'évaluation manquerait-il de pertinence comme le laisse entendre P. Chaubet ?

17 VIERSET Viviane et alii, *De la nécessaire articulation entre une formation théorique et une formation pratique. Présentation d'un dispositif pédagogique réflexif en contexte de stages cliniques*. In: *Pédagogie médicale*, Vol. 16, no.4, p. 233-249 (2016), l.148-150 .

18 FRONTY Juliette, *Pourquoi la réflexivité est la nouvelle compétence à maîtriser*, 2017, URL: <https://start.lesechos.fr/rejoindre-une-entreprise/conseils-carriere/>

19 Regrettons une nouvelle fois que l'explicitation d'une procédure **réalisée** est encore souvent confondue avec une consigne injonctive portant sur une tâche **à réaliser**.

20 « [...] tous sont invités à produire non pas des « vérités vraies », mais à se mettre en recherche de validités diverses. Celles-ci se déploient dans des discours nécessairement transitoires et susceptibles de se transformer au contact des voix d'autrui et des nouveaux savoirs. » VANHULLE Sabine, *L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi*, REPÈRES N° 30/2004, p. 29.

« Chacun s'appropriant les schèmes, ou plutôt se construisant ses propres schèmes réflexifs en fonction de qui il est (son vécu, son parcours, son identité, ses projets, etc.), la question de l'évaluation de ces schèmes n'a plus guère de sens : chacun en fait ce qu'il peut en faire, à son rythme et à ses dimensions. Évaluer signifie rapporter à une règle, à une unité de mesure commune, qui n'a guère de sens dans une perspective idiosyncrasique. »²¹

Les limites des tables critériées chiffrées sont connues. Elles sont relevées dès 2014 dans le Programme FESeC :

« Les grilles d'évaluation critériées adoptent une perspective analytique qui morcèle le jugement. Il se peut d'ailleurs que le jugement global de l'enseignant ne corresponde pas toujours aux résultats de l'élève selon la grille. Cela est souvent dû à des déséquilibres dans la grille (oubli d'indicateurs essentiels, pondération inadéquate, critères se recoupant, ...). Les grilles, une fois mises à l'épreuve des copies, nécessitent souvent des réajustements.

Pour éviter la perte de sens et de jugement global liée au morcèlement (découpage en rondelles du texte, chaque rondelle valant x points que l'on se contenterait d'additionner), on peut faire précéder la grille d'une évaluation globale où l'évaluateur adopte la position du destinataire de la production et juge sa qualité. »²²

L'enseignant chargé d'évaluer les épreuves externes connaît bien ce sentiment décourageant. Il vient de corriger la copie d'un élève qui obtient suffisamment de points pour « mériter » la réussite. En même temps il s'aperçoit avec amertume que le texte est bien en-deçà de son attente de correcteur-évaluateur.

Lorsque le Référentiel reconnaît la singularité de l'UAAO « *L'accès à la posture réflexive (métacognition) et à sa verbalisation étant peu aisé, une unité spécifique (UAA 0) leur est consacrée.* »²³

Ne donne-t-il pas une bonne raison pour élaborer une forme spécifique, elle aussi, de contrôle-qualité.

Car les points empêchent parfois l'engagement authentique²⁴ :

"[...] en tant qu'activité évaluée, — même si elle l'est en ne retenant que des critères comme celui de la justesse en lien avec la forme demandée, la cohérence et la logique du texte et sa pertinence —, elle peut appeler le "pli" de la forme scolaire qui, pour certains, est assimilée à un passage obligé, une occasion pour obtenir des "points", la note, sans qu'ils mobilisent nécessairement une réflexivité ou sans s'engager personnellement dans la tâche demandée."²⁵

En rapport avec les tâches réflexives, il semble même que l'évaluation puisse être contreproductive :

« [...] l'évaluation certificative de l'écriture réflexive — de même que toute forme d'évaluation qui, tout en se disant formative, vérifierait la conformité du produit réflexif à une norme ex-

21 CHAUBET, *op.cit.*, p.89.

22 FESeC, *Programme, Français, 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification*, 2014, p. 130.

23 CFWB, *op.cit.*, p. 6.

24 Et qu'en est-il de celui du professeur ? Pour avoir moi-même, dans un souci de justice, composé et longtemps utilisé de multiples tables chiffrées, je me demande actuellement s'il ne s'agit pas d'un désengagement regrettable. « [...] puisque dans une société comme dans une vie humaine, « ce qui compte » engage un certain rapport à la vérité, c'est-à-dire à la croyance, on préférera s'intéresser exclusivement à « ce qui se compte ». L'ajout du pronom « se » fait toute la différence. Il faut voir là un procédé d'évitement de la conviction et de la querelle. Tout se passe comme si l'on réalisait pour de bon le vieux projet de Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) qui rêvait d'une mathématique universelle, et à qui on attribue cette exclamation prodigieuse, passée depuis à la postérité : « Ne disputons plus, calculons ! » Jean-Claude GUILLEBAUD, *La force de conviction. A quoi pouvons-nous croire ?*, Points Seuil, 2005, p.110.

25 BERNARD Marie-Claude, *Récits de pratique: cas de figure en pédagogie universitaire*, in *Chemins de formation au fil du temps*, 2015, p.236.

terne de validité — paraît entraîner de façon récurrente une double contrainte, qui tend à faire oublier à l'apprenant l'enjeu formatif de l'exercice pour se préoccuper prioritairement de se conformer aux attentes de l'évaluateur. »²⁶



<http://www.math.uqam.ca/~progiels/Zouiouche-Naima,Allouti-Sarra,Nguyen-MinhTri/images/completion.jpg>

L'évaluation, répétons-le, risque de produire un effet Pygmalion. L'élève, pour obtenir sa certification, sera tenté d'exprimer ce qu'il croit que le prof attend de lui au lieu de s'interroger sur sa parole propre. C'est l'impact désastreux de l'évaluation « objective » sur les textes réflexifs. :

« Dans la mesure où l'on attend un effort de sincérité des élèves et une démarche d'introspection réellement menée, il est nécessaire de renoncer à toute évaluation certificative des contenus réflexifs observés. En effet, si l'élève sait que sont évaluées ses déclarations sur sa manière de travailler à l'école, il aura tendance à les transformer pour qu'elles soient en accord avec ce qu'il perçoit des attendus du professeur ou de l'institution scolaire en la matière. On ne peut donc pas à la fois souhaiter une auto-explicitation sincère par l'élève de ses démarches et vouloir évaluer formellement la qualité des démarches en question sur base déclarative. Tout au plus, ce type de travail peut éventuellement voir son exécution conforme contrôlée par une évaluation formative, ou une certification de sa réalisation conforme aux consignes, afin de parer certaines stratégies d'évitement. »²⁷

Ajoutons que pratiquer une évaluation sur base des quatre critères imposés par le Référentiel et d'une dizaine d'indicateurs peut, à la rigueur, s'envisager pour chiffrer des textes longs. Mais comment appliquer une telle observation détaillée sur des productions courtes, fréquentes, orales, recommandées pour accoutumer à la posture réflexive?

La question de la langue est aussi à poser. Il est évidemment nécessaire de mener les adolescents à mieux utiliser et connaître la langue. La cible principale de l'enseignement de l'UAAO doit néanmoins rester la démarche réflexive. À trop contrôler son expression, grammaire et style, le jeune risque de passer à côté de la découverte de soi.

Les tables d'évaluation abondamment critériées, disons-le tout net, se révèlent peu compatibles avec une authentique démarche réflexive. Ne serait-ce pas le moment d'élaborer une autre évaluation, davantage qualitative ?

Si l'on envisage l'UAAO comme une recherche-exploration de son expérience personnelle d'apprenant, alors l'évaluation doit porter sur cet objectif: susciter, constater, encourager la démarche de justification/explicitation. Avec des indicateurs peu nombreux, simplifiés, orientés vers le qualitatif. Bref, passer d'une *stratégie de contenu* à une *stratégie de processus* (Chaubet).

26 BIBAUW Serge, *Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 26-1 | 2010, § 89.

27 SLINGENEYER MARC et BIBAUW Serge, *Développer le réflexivité par l'écrit en fin de secondaire*, in *Échanges* n° 19, Cedill Louvain-la-Neuve, Cedocef Namur 2009.

Référence faite aux travaux de Bucheton et Soulié, la posture enseignant appropriée aux moments réflexifs sera celle de l'accompagnement.

« [...]le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture [...] ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. »²⁸

Évaluer autrement l'UAAO : propositions

Pour atteindre l'objectif de « *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves* »²⁹ les tables chiffrées ne sont sans doute pas l'outil idéal.

Plutôt que de mesurer l'acquis, si nous observions une mise en route, une recherche, une évolution.

Devons-nous nécessairement utiliser des tables d'évaluation construites sur le modèle : critères-indicateurs ? Surtout dans le cadre de la pratique réflexive, ce qui n'est pas interdit, ni obligatoire laisse une porte ouverte, nous pouvons donc inventer. Et nous poser la question du sens. L'injonction à contrôler/mesurer/évaluer peut, dans ce cas précis, devenir appel à accompagner une trajectoire essentiellement individuelle. Quelles en seraient les orientations ?

1. Notre priorité absolue demeure l'enseignement/apprentissage . Pour cela, il semble préférable de multiplier tout au long de la scolarité, de courtes interventions réflexives afin de créer progressivement, à petites doses, un « habitus réflexif ³⁰ ». Privilégier l'oral au départ et conduire progressivement à l'écrit qui permet davantage, mais plus difficilement, de structurer sa pensée³¹. Entretenir une « dynamique réflexive » .
2. Il y a mille occasions de proposer des questions méta à propos d'activités liées aux autres UAA. Une excellente manière de désacraliser l'évaluation. Les élèves entraînés à adopter régulièrement une attitude de justification/explicitation devraient facilement pouvoir répondre à une consigne certificative. Posée en classe dans un climat de bienveillance³², une question simple, contextualisée, peut donner lieu à un commentaire direct: *Comment as-tu fait pour rédiger ton résumé ? Trouver des arguments ? Préparer ton exposé ?* Les réactions des pairs constitueront une évaluation immédiate, crédible. Pas besoin de chiffres, d'indicateurs, le « public » est en mesure de constater si les réponses sont « audibles,

28 Dominique BUCHETON et Yves SOULÉ, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Éducation et didactique [En ligne], 3-3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 22 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>, p.13.

29 Code de l'Enseignement, 2019, p. 8

30 L'expression est de P. Perrenoud.

31 « *L'écriture réflexive exige un effort de formulation qui nécessite une structuration et une clarification des pensées et conduites, puis permet* » de mettre à distance, de transformer des représentations, de se relire et de prendre conscience de son propre développement, de se compléter » GÉLINAS PROULX Andréanne et alii, *La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs*, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 28-2 | 2012.

32 Un tel climat apparaît dans les vidéos de « dictée négociée ». SPIEGEL Vincent, CELLIER Micheline, *La dictée négociée*, École d'application La Gazelle, 2004, © CRDP Académie de Montpellier.

intelligibles, recevables, pertinentes ».

Pour rappel, une seule certification (qui peut être globale!) est prescrite par degré. Cela laisse pas mal de temps pour organiser des évaluations formatives diagnostiques et des activités ciblées d'ajustement. Sur la maîtrise des attendus, le Référentiel du Tronc Commun (2022) fait preuve d'une grande souplesse³³.

3. Rejeter les tables critériées ? Non, elles serviront à lister les nombreux éléments qui, éventuellement, demandent remédiation. Des exercices de structuration formatifs³⁴ choisis en fonction des difficultés observées, permettront aux élèves d'améliorer leurs habiletés.

« L'évaluation [...] se produit tout au long du processus d'apprentissage et permet aux enseignants de déterminer les besoins d'apprentissage des élèves, d'aménager leur enseignement, de sélectionner et d'adapter le matériel et les ressources, de différencier leurs stratégies pédagogiques, de créer des occasions d'apprentissage pour aider tous les élèves à progresser, et de leur fournir, dans un bref délai, une rétroaction descriptive. »³⁵

Une énumération d'indicateurs de réussite telle que proposée par l'outil « *Genres* » serait, dans cette perspective, à prendre comme une aide au diagnostic. L'enseignant y trouve une analyse fine des attendus. Il n'est, toutefois, nullement tenu de l'appliquer in extenso.³⁶

4. À de nombreuses reprises, les élèves auront l'occasion d'exercer leur compétence réflexive hors contraintes de langue écrite, surtout pour les élèves en difficulté avec la rédaction. Des questionnaires à cocher permettent de lancer le travail d'explicitation avant d'en arriver en finale à des textes plus construits, mieux rédigés.

Pour contourner les difficultés d'expression, on peut mettre entre parenthèses la conformité de la langue pour assurer l'essentiel. Voici par exemple, une consigne pour la *narration de recherche* pratiquée par certains profs de mathématique et de sciences :

« Je vous demande de ne pas vous contenter de me donner la réponse mais de me raconter en détail tout ce que vous avez fait pour la trouver ou pour essayer de la trouver. Vous me décrierez vos essais, toutes les pistes que vous avez essayées même si elles n'ont pas abouti. Toute mon attention ira sur la qualité et la persévérance de votre recherche. Je ne tiendrai pas compte de l'orthographe ou de la syntaxe. J'attacherai plus d'importance à la précision de cette narration qu'au résultat trouvé lui-même. »³⁷

33 « ...si la maîtrise de tous les attendus doit être visée et s'ils sont tous potentiellement évaluables, l'ensemble des attendus ne devront pas nécessairement avoir été formellement évalués, à fortiori de manière isolée et indépendante. L'appréciation de l'atteinte des attendus peut se réaliser au travers d'activités d'apprentissage et leur maîtrise ne doit pas forcément être mesurée par une évaluation formelle. De plus, la réactivation des savoirs, savoir-faire et compétences dans d'autres activités d'apprentissage ultérieures peut en soi, pour l'enseignant, constituer un bon signe de maîtrise ou de non-maîtrise de l'attendu. » (p. 16)

34 De telles propositions d'activités sont librement accessibles sur le site : <https://tinyurl.com/nhvrnrc>

35 FESec, *Évaluation de l'apprentissage et au service des apprentissages*, 2021, D/2021/7362/3/05), p. 9.

36 Édité par la Fesec, l'outil « *Genres* » propose, pp.5-14, plusieurs alternatives pour évaluer les productions. La dernière phrase de ce « *Mode d'emploi* » est à souligner : « *Quelles que soient les formules choisies, toute évaluation qui chez l'élève éveille plus de pourquoi que de combien est bienvenue.* ».

Document D/2015/7362/3/08, <https://extranet.segec.be/gedsearch/document/9254/telecharger>

37 BONAFÉ reddy (coord.), *Les narrations de recherche de l'école primaire au lycée*, IREM de Montpellier, Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP), Montpellier, 2002.

Nombreux textes d'élèves dans CHANUDET Maud, *Le problème des châteaux de cartes*, Revue de mathématiques pour l'école, 2017, n° 228, p. 4-13.

Cette consigne illustre la manière dont l'enseignant se focalise sur l'essentiel, le contenu et met la forme en suspens. On objectera que les profs de math-sciences ne sont pas en charge de l'apprentissage de la langue. Rien n'est moins sûr :

« *Les mathématiques, comme toutes les autres disciplines enseignées à l'école, sont un des lieux d'apprentissage de la langue française : enseignement, consignes, productions des élèves, traces écrites des activités mathématiques et des apprentissages, ...* »³⁸

5. Les enseignants que ces propositions n'ont pas convaincus ou qui craignent de perdre des libertés avec le prescrit, décideront de s'en tenir strictement au texte du Référentiel³⁹ et de certifier sur base des quatre critères imposés sans lister de nombreux indicateurs. La pondération, quelle que soit sa forme, littérale ou chiffrée, reste à la convenance de chacun. Du moment qu'elle est communiquée préalablement à la classe.
6. Rien n'empêche, d'ailleurs, un enseignant de proposer à ses élèves, déjà suffisamment outillés en expression écrite, de dresser un bilan de leur évolution depuis la 3^e année. On peut imaginer qu'il demande un texte structuré dans lequel les adolescents décrivent, au terme d'un ou des deux degrés, les grandes étapes de leur parcours réflexif, en s'aidant, par exemple, d'un portfolio ou d'un *cahier de réflexivité* (Romainville & Fischer⁴⁰).
7. Car, pour certifier l'acquisition d'un niveau suffisant de compétence réflexive, point n'est besoin d'un long texte.

Et, puisqu'il faut bien en arriver là, dans le cadre des évaluations certificatives externes, la réaction à quelques *déclencheurs* manifesterà une aisance réflexive, par exemple :

- *Accorde et justifie la forme verbale entre parenthèses.* (Justifier type 1)
- *Explique pour quelle(s) raison(s) ta réponse te semble juste*⁴¹. (Justifier type 2)
- *Décris la façon dont tu as procédé pour répondre à cette partie de l'évaluation externe . Ou pour réaliser l'ensemble du test .* (Explicitation de procédure)
- *À l'aide de ton cahier de réflexivité/portfolio, évoque comment trois élèves de ta classe (toi, y compris) ont pratiqué de façons différentes pour répondre à la même consigne relative à une tâche commune à la classe.* (Échange oral de procédure entre pairs)

* * *

Voilà quelques propositions pour répondre aux incertitudes des enseignants et assurer la continuité de l'enseignement/apprentissage indispensable à l'acquisition d'une vraie réflexivité désormais essentielle avec la mise à disposition d'inépuisables ressources documentaires.

Il s'agit, on l'aura compris, d'un premier pas. Souhaitons qu'un groupe de travail s'engage pour affiner ces intuitions et imaginer de nouvelles pratiques plus respectueuses des exigences de UAA0 si particulière mais tellement porteuse de sens.

Juillet 22 / juillet 23

38 *La place du langage dans les apprentissages mathématiques [...]*, 5^e rencontres de didactique des mathématiques à l'école, IUFM AIX-en-Provence, 2004.

39 « *Pour évaluer ces productions, le référentiel impose différents critères : 1. la lisibilité ou l'audibilité, 2. l'intelligibilité, 3. la recevabilité, 4. la pertinence à l'intention ou à ce qui est demandé.* », CFWB, *Compétences terminales et savoirs requis en français, Humanités, humanités générales et technologiques*, sans date, p. 65.

40 ROMAINVILLE M. & FISCHER, L. (2020). *Dilemmes relatifs à l'usage du portfolio en enseignement supérieur*, dans *Évaluer : Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), 79-90.

41 *À côté d'autres tout aussi défendables.*

Les UAA 3 et 4 envisagent de convaincre un interlocuteur d'adopter une certaine opinion, d'agir d'une certaine façon. Ici il s'agit seulement, — et ce n'est pas rien —, de montrer que son opinion se fonde sur des éléments pertinents.