



Les pratiques évaluatives dans l'enseignement

Yann Mercier-Brunel,
MCF en Sciences de l'éducation,
Brest, mercredi 7 février 2018



OBJECTIFS :

- Interroger sa posture dans la classe dans sa manière d'observer l'élève.
- Redéfinir les liens entre évaluation et contrôle.
- Rendre l'élève acteur de son évaluation.

De quoi parle-t-on ?

Évaluer, c'est (De Ketele, 1989, 2010)

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes et fiables,
- interpréter le degré d'adéquation entre des informations et des critères ou objectifs,
- pouvoir prendre une décision en conséquence.

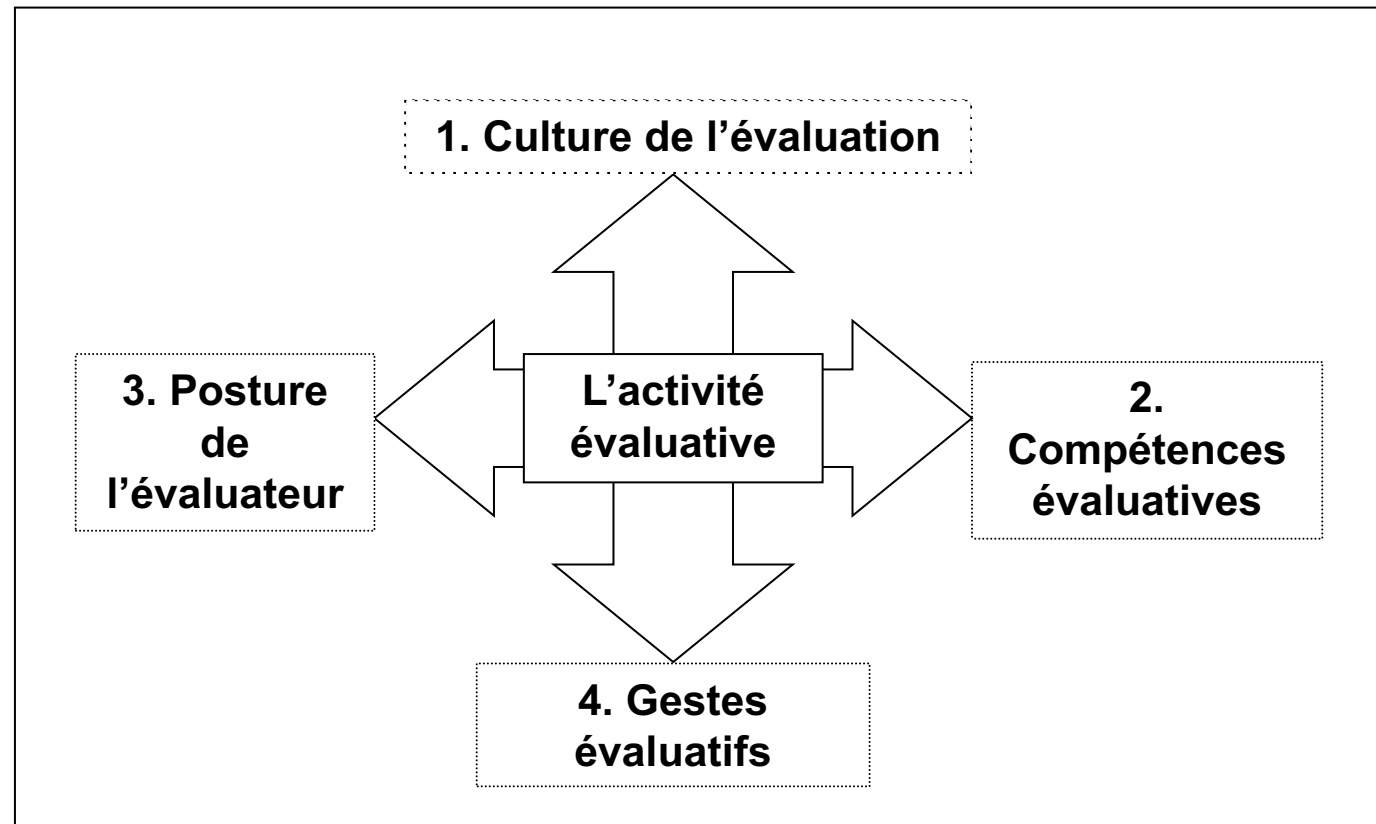
→ *Nécessité d'une expertise didactique et pédagogique : quoi observer ?*

→ *Ce n'est pas un processus « transparent » ni objectif, il implique la subjectivité de l'évaluateur : j'interprète en fonction de mes « grilles ».*

→ *L'évaluation m'implique au niveau de la décision que je prends, en lien avec le sens que je donne à l'évaluation.*

La façon d'évaluer d'un enseignant en dit autant sur lui que sur l'élève évalué.

PLAN : (Jorro, 2016)



L'épaisseur de l'activité évaluative

- Ensemble d'actions « plus riche, plus vrai que la conscience qui l'anticipe » (Léontiev, 1975), suivant une *intentionnalité* (Dewey, 1975).
→ **Une vision prescriptive de l'évaluation n'a pas de sens.**
- L'*activité* évaluative d'un enseignant dépend :
 - de ce qu'il connaît sur l'évaluation (savoir),
 - des compétences en évaluation construites (savoir-faire),
 - de sa posture d'évaluateur (savoir-être),
 - des *gestes professionnels* qu'il met en œuvre (façon dont il incarne toutes ces dimensions).



1. Partager une culture commune sur l'évaluation

Une culture institutionnelle

- Enquêtes Pisa 2012, 2015
- Loi pour la refondation de l'école, juillet 2013 : *"éviter une **"notation-sanction"** à faible valeur pédagogique et privilégier une **évaluation positive, simple et lisible**, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles ».*
- Conférence de consensus de 2014, rapport du jury, février 2015
Nouvelle politique d'évaluation des élèves, au service des apprentissages et de la réussite de tous.
- Réforme de l'école et du collège autour du S4C
- Le LSU

Une culture sociale

- Une dissociation évaluation-apprentissage.
- Une tradition accordée à la notation d'épreuves successives.
- Évaluation de/pour l'apprentissage.
- Une tendance au classement (logique de performance).
- Des valeurs associées à l'évaluation : démocratisation, égalité, équité.



Une culture pédagogique

Evaluation *a priori* : diagnostique, pronostique.

Evaluation *in situ* : formative, formatrice.

Evaluation *a posteriori* : sommative, certificative.

Une culture scientifique : la docimologie

Effets de contexte : contraste, place.

Effets de contamination : halo, stéréotypie (source, assimilation).

Effets de l'action enseignante : Pygmalion, Mathieu.

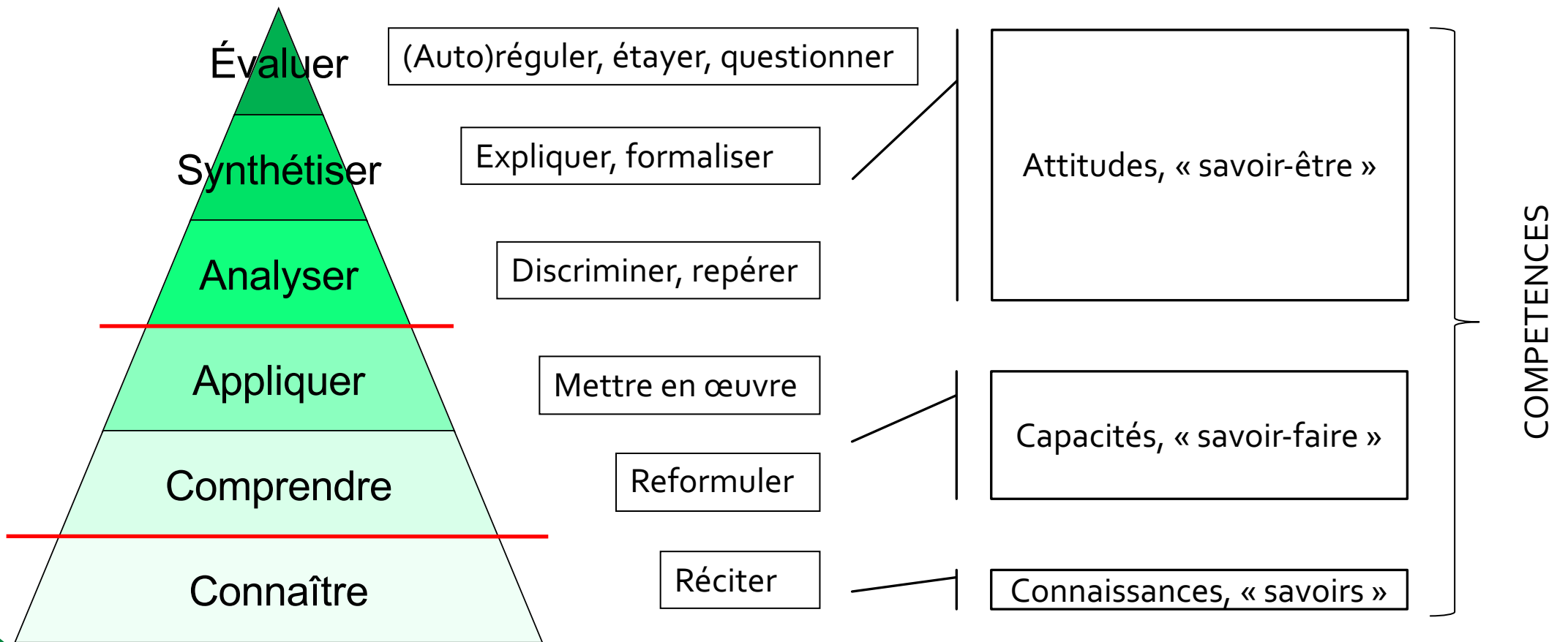
Quelques apports plus récents

- Glissement de l'évaluation formative à la régulation (Allal) puis au soutien à l'autorégulation des apprentissages (Cartier, Mottier Lopez, Noël...).
- Recherches collaboratives pour produire des savoirs d'action (Morissette, Mottier Lopez).
- L'analyse de gestes professionnels évaluatifs et ce qu'ils sous-tendent (Jorro, Bucheton, Grassineau/Jorre/Mercier/Passemier/Pennec)
- Une autre approche de l'erreur (Astolfi, Reuter).
- Une interrogation sur les *feedbacks* des enseignants (Mercier-Brunel) d'arrière-plan (Bressoux, Pansu, Darnon).



2. Les compétences de l'enseignant évaluateur

Compétences évaluatives et les savoirs en jeu



D'après Bloom

Les compétences évaluatives (Jorro, 2003).

- Compétences **culturelles** : pour analyser une pratique réflexive.
- Compétences **méthodologiques** :
 - pratiques auto-évaluatives, co-évaluatives,
 - exigences de validité et de fiabilité des résultats (Roegiers, 2010).
- Compétences d'**ingénierie de formation** :
 - articulation entre l'évaluation et le projet pédagogique,
 - démarche de « référentialisation » (Figari, 1994),
 - mise en œuvre, consignes, forme, moment (retours formatifs).
- Compétences **sémiotiques** :
 - qualité d'écoute, d'observation, de questionnement,
 - analyse et interprétation, triangulation (Allal & Mottier Lopez, 2010).
- Compétences **éthiques** : évaluées à l'aune de ses actes (Confucius).

Le référentiel 2013

P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

- En situation d'apprentissage, **repérer** les difficultés des élèves afin mieux **assurer la progression des apprentissages**.
- **Construire et utiliser des outils** permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- **Analyser** les réussites et les erreurs, **concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis**.
- Faire comprendre aux élèves les **principes de l'évaluation** afin de **développer leurs capacités d'auto-évaluation**.
- **Communiquer** aux élèves et aux parents les résultats attendus **au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes**.
- Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une **perspective de réussite de leur projet d'orientation**.



3. La question des postures

« des sortes de schèmes-réponses disponibles, cognitifs et langagiers, préconstruits dans l'histoire et l'expérience des sujets » (Bucheton, 2005).

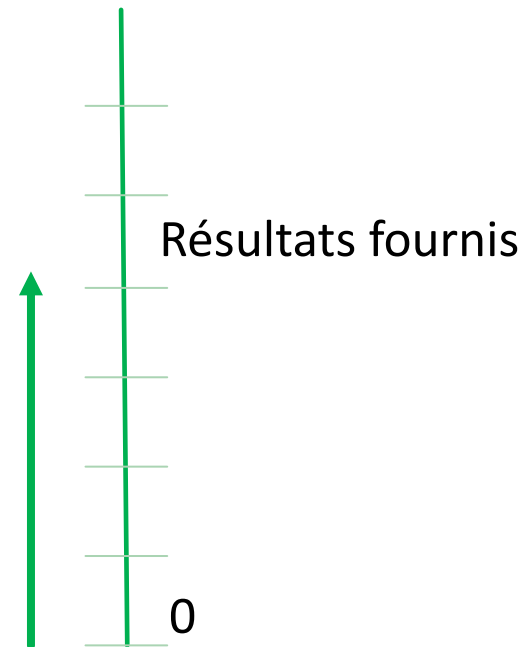
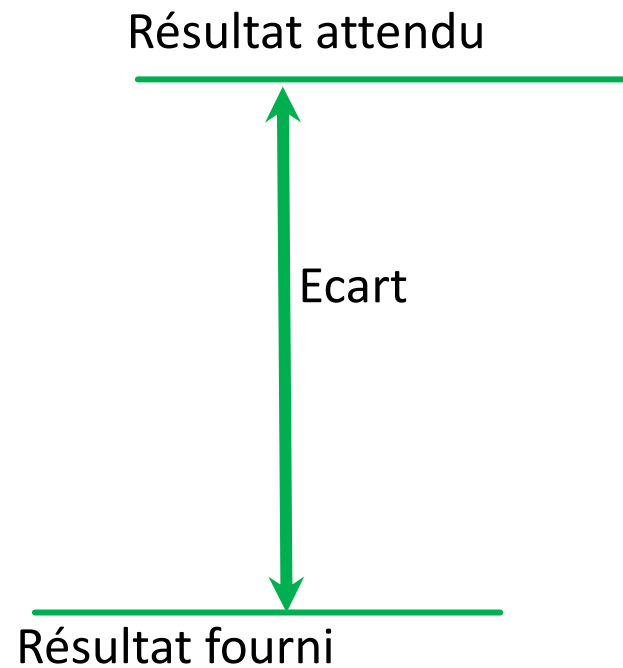
S'inscrire dans un paradigme

- Le but réel du processus évaluatif :
 - Posture de contrôle (évaluateur) : évaluation **des** apprentissages, vision certificative, normative, centration sur les référentiels (grilles).
→ vérifier, valider.
 - Posture didactique (évaluateur et évalué) : l'évaluation **pour** les apprentissages, centration sur les progressions et les compétences.
→ être efficace.
 - Posture herméneutique (évalué) : l'évaluation **comme** apprentissage, comprendre ensemble le sens de ce que l'on évalue, coconstruire les référentiels, « apostrophe évaluative » (Jorro, 2003).
→ Soutenir l'autorégulation des apprentissages.

Que cherche-t-on à évaluer vraiment ?



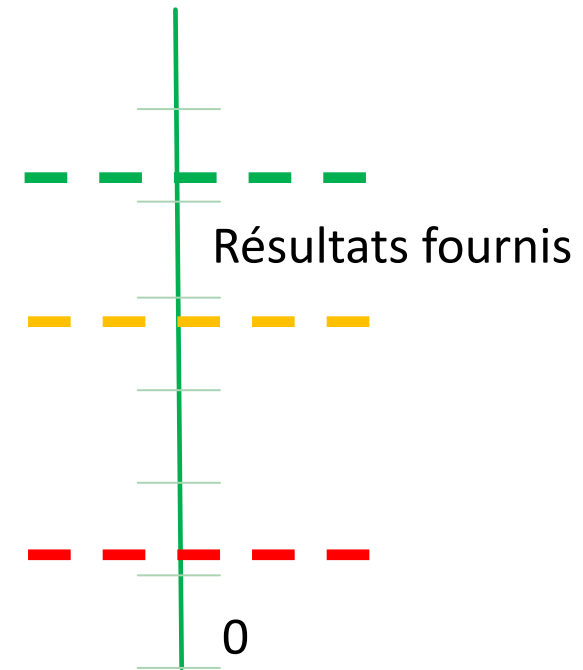
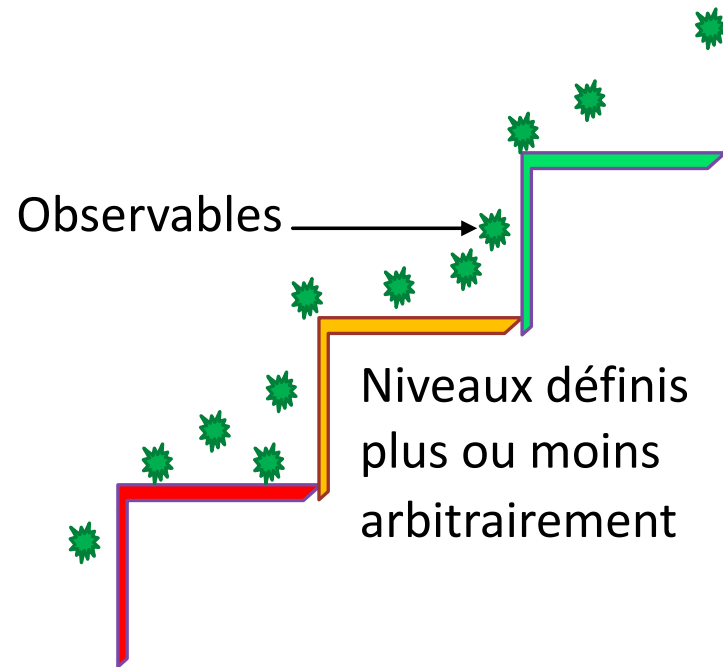
La performance et la vision normative



Objectif : vérifier, valider

- Un enjeu de pilotage (d'établissement, académique, national).
 - Une vision standardisée des acquis des élèves : moyenne, médiane...
 - Une assise théorique tournée vers la performance et non la compétence, d'où un risque de « teaching to the test ».
 - Des informations peu utilisables en l'état, nécessité d'un diagnostic local.
- ⇒ Un travail institutionnel, pas un travail pédagogique.

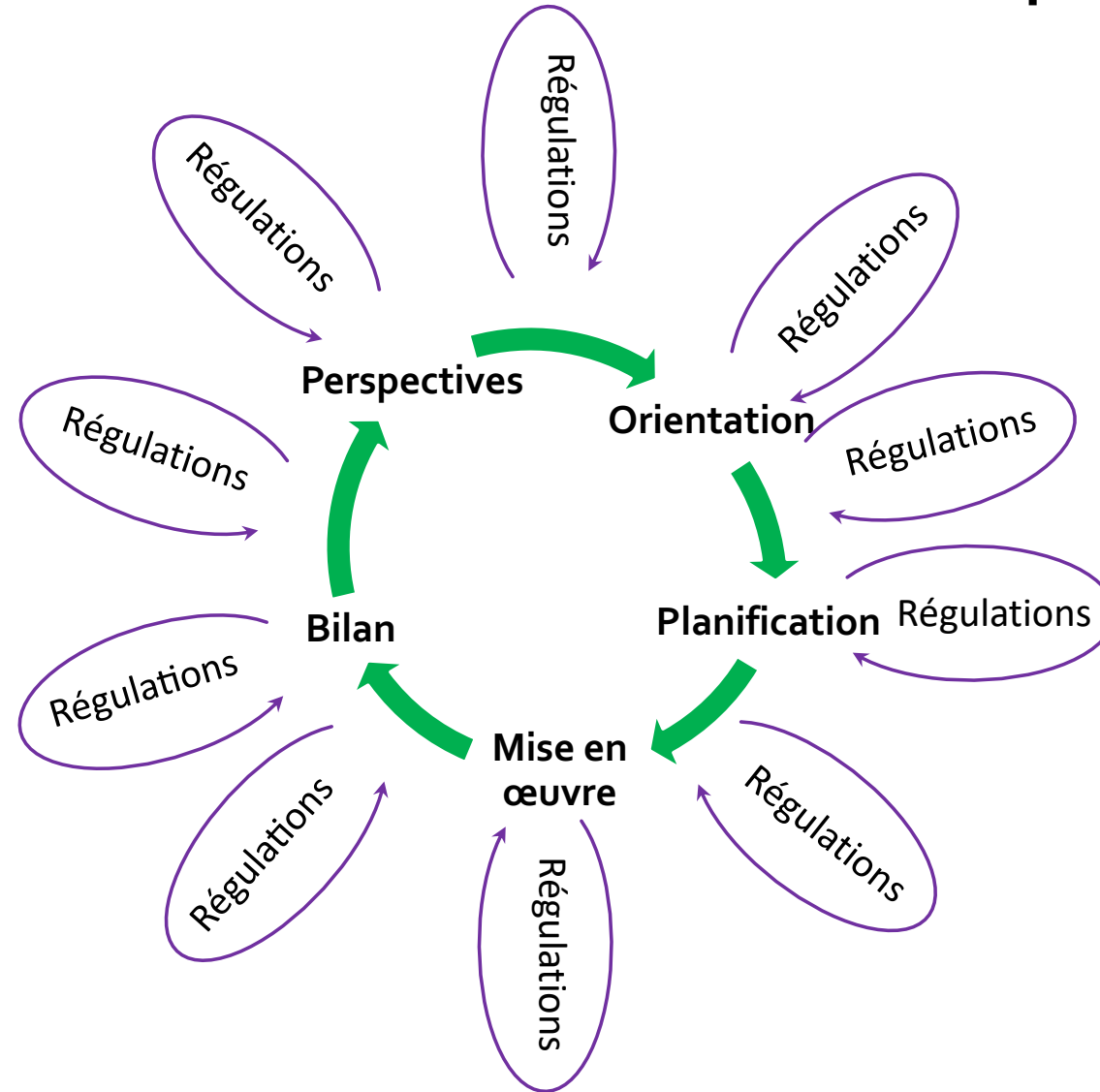
La compétence et la vision rationnelle (ou pas)



Objectif : analyser, (ré-)agir, programmer

- Une approche de l'enseignement formulée en buts et en moyens :
 - définition des objectifs d'apprentissage → buts.
 - programmation (séquences et séances) → moyens.
 - Un enseignant ingénieur didacticien : il réajuste des moyens quand le but ne semble pas atteint (lien observation/régulation).
 - Une évaluation plus « positive » (constructiviste).
- ⇒ Les questions du sens et de l'investissement des élèves ne sont que rarement réinterrogées.

Les processus et la vision complexe




Objectif : soutenir, accompagner

- L'élève est complexe : singularité de son intelligence, sens donné à la tâche, relation au contexte scolaire.
- Passer d'une logique de performance à une logique de maîtrise.
- Recourir aux *feedbacks*.
- Prendre en compte le sentiment d'efficacité personnelle pour l'autorégulation des apprentissages par les élèves.

La question de l'évaluation *positive / bienveillante*

C'est une formule sociale, par un concept.

- + Elle s'intéresse à l'impact de l'évaluation sur les élèves.
- + Elle suit le chemin de la construction.
- + Elle valorise l'aide face au jugement (évaluation négative ?)
- Si elle repose sur la notation, elle peut aisément tomber dans la démagogie.
- Elle peut laisser présumer une baisse des exigences.
- En quoi cela sert-il les apprentissages ? ( confiance).

Identifier ma posture : m'interroger sur ce que je valorise

- But de performance : l'élève recherche le bon (meilleur) résultat.
 - But de maîtrise : l'élève cherche à comprendre, à savoir qu'il sait (faire).
 - Le but de performance conduit fréquemment un élève en difficulté vers une « incapacité apprise » mais stimule plutôt l'élève en réussite.
 - Le doute ou le conflit sont délétères pour un élève qui a un but de performance, au contraire cela peut être un moteur s'il a un but de maîtrise.
 - Suivant ce but, on observe des stratégies d'approche et d'évitement : compétition/refus de faire vs persévérance/choix d'une tâche plus simple.
- *La relation évaluative instaurée par l'enseignant impacte les buts des élèves.*
- *Elle repose de façon importante sur les feedbacks (oraux et écrits).*

Identifier ma posture : le statut de l'erreur (Reuter, 2014)

- Un **manque** qui ne dépend pas de l'enseignant (d'intelligence, de maturité, d'intérêt pour l'école...).
- Une **faute** sur laquelle l'enseignant peut agir (attention, apprentissage, entraînement...).
- Un **écart** à la norme : il ne sait pas (faire) ce qu'il est censé savoir (faire).
- L'**indicateur** d'une difficulté pour envisager d'y remédier (expliquer, faire refaire).
- Le **point de départ** d'un ensemble de dispositions pour coconstruire la suite avec l'élève (un levier).



4. Mobiliser des gestes professionnels

D'où des gestes professionnels évaluatifs

- Une unité d'action qui implique son auteur, liée à un moment :
 - Intentionnalité,
 - ancrage dans une expérience,
 - valeurs symboliques (éthique),
 - adresse à un autre (visant un effet ou une réaction).
- Quelques catégories de gestes (Mercier-Brunel & Jorro, 2009) :
 - gestes de normalisation,
 - gestes de « surguidage »,
 - gestes d'orientation .

Analyser les effets des gestes professionnels de régulation en situation

- Comment les élèves sont-ils impliqués et maintenus dans la tâche ? (Cosnefroy, 2011)
 - Comment les élèves s'approprient-ils le but de la tâche et le sens de ce qu'on leur demande ? (Laveault, 2007)
 - Comment les élèves construisent-ils des normes de régulation efficaces à partir des critères d'évaluation ? (Jorro, 2000).
 - Comment les *feedbacks* soutiennent-ils ou entravent-ils cela ? (Crahay, 2007 ; Hattie et Timperley, 2007).
- Peut-on suivre l'ensemble de ces objectifs ou génèrent-ils des dilemmes ?

Du geste professionnel aux feedbacks

(Mercier-Brunel, 2017, Hattie et Timperley 2007, Hattie 2010)

- Quatre focales principales :
 - le résultat : - simple renforcement positif ou négatif.
 - la démarche : + si le feedback interroge le but, le moyen d'y parvenir, l'étape suivante.
 - les processus d'autoévaluation : + si l'élève peut s'approprier les critères d'évaluation.
 - la personnalité de l'élève : - efficacité uniquement sur le plan psychoaffectif.
- Les feedbacks sont d'autant plus efficaces que :
 - ils sont sollicités par l'élève,
 - ils visent à soutenir les processus d'apprentissage de l'élève pas à lui donner la réponse
 - ils interviennent pendant le processus d'apprentissage
 - ils permettent à l'élève de comprendre l'origine de son erreur sans le lui dire
 - ils aident l'élève à développer une stratégie pour résoudre la tâche
 - ils permettent à l'élève de comprendre l'objectif de ce qu'il est en train de faire.

→ *Il est nécessaire de différer le retour évaluatif.*

→ *L'apostrophe est une structure particulièrement intéressante.*



Une application concrète : l'entretien tripartite

1. Impliquer l'élève
2. Soutenir son sentiment d'efficacité personnelle
3. Impliquer les parents dans la dynamique évaluative

Pourquoi impliquer l'élève ?

- Pour Vancouver et Day (2005), l'autorégulation désigne les processus impliqués dans l'atteinte et le maintien des buts. Pour Cosnefroy (2011), elle est liée à la motivation. Pour Nelson (1996), ce sont ces processus qui conduisent l'élève à modifier l'action en cours, à l'interrompre ou lui accorder davantage de temps.
 - Pour Winne et Hadwin (1998), *on ne peut pas ne pas s'autoréguler*, mais ce sont les normes utilisées qui posent problème. L'élève, indépendamment de son niveau d'expertise, possède des croyances sur ce qui permet de parvenir à un apprentissage réussi qui influencent directement ses réactions (Winne, 1997).
- Préparer cet entretien avec l'élève, c'est lui permettre d'explicitier ses « normes » et ses « croyances ».

Pourquoi et comment soutenir le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève ?

- Le sentiment d'auto-efficacité est une condition *sine qua non* à la mobilisation de processus d'autorégulation : ces processus nécessitent (Laveault, 2008) que l'élève s'approprie l'objectif de la tâche (sens), qu'il ait les moyens de porter un regard évaluatif sur sa performance (outil), un sentiment d'auto-efficacité suffisant.
- Le sentiment d'auto-efficacité est contextualisé. Il repose sur les retours de personnes jugées crédibles, des effets vicariants, la réussite, son état émotionnel (Bandura, 2002).
- Il dépend souvent de la reconnaissance par l'enseignant : des acquis, des progrès accomplis et de l'investissement (d'après Jorro, 2006).

Quel intérêt à l'implication des parents ?

- Ce n'est pas de la sous-traitance ! (circulaire 2007 sur les relations aux parents).
- L'évaluation par compétence n'appartient pas à la culture des parents :
 - Moins de lisibilité extérieure en matière de prédictibilité (échecs/réussites à venir).
 - Moins de possibilités de régulations internes (répartition des élèves).
 - Entre en conflit avec les « grands rendez-vous » scolaires des élèves (DNB, baccalauréat).
- Les parents participent au sentiment d'efficacité personnelle de leur enfant.
- Les parents ont eux-mêmes des normes et des croyances sur la façon de parvenir à un apprentissage réussi.
- Les rendre acteurs c'est aussi reconnaître leurs compétences de parents (mais attention à l'approche fusionnelle).



Boucler la boucle :

des compétences de l'enseignant à la discussion évaluative

- Avoir une culture de l'évaluation, c'est aussi connaître les forces et les limites de l'évaluation dans l'échange (et les mettre en lien avec les discours).
- Avoir des compétences d'ingénierie c'est aussi avoir des médias permettant le dialogue avec les parents en lien avec ses progressions.
- Avoir des compétences pédagogiques, c'est aussi savoir exploiter ses outils dans le cadre des échanges avec les parents.
- Avoir des compétences sémiotiques, c'est sélectionner les indicateurs signifiants pour l'élève et ses parents.
- Avoir des compétences éthiques, c'est aussi savoir respecter la vie de chacun, son milieu socio-culturel, ses craintes et ses espoirs, et le principe d'éducabilité des élèves.



Merci de votre attention

Éléments bibliographiques

- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal (dir.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles : De Boeck.
- Mercier-Brunel, Y. (2016). L'autorégulation dans l'interprétation de textes littéraires : quels gestes professionnels ? Dans S. Cartier & B. Noël (dir) *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (129-142). Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015). « L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouvellements par des recherches participatives », *Questions Vives* [En ligne], N° 23 | 2015.
- Dossier « Apprendre à évaluer » *Education permanente*, n°208, 2017 (particulièrement articles A. Jorro et J.-M. De Ketele)