

Les pratiques évaluatives dans l'enseignement

Yann Mercier-Brunel, MCF Sciences de l'Éducation
(Orléans)

Reims, 16 février 2018

(Transcription de la conférence – C. Baudoin)

Entrée linguistique : Comment la parole évaluative des enseignants parvient à soutenir le développement des apprentissages des élèves et particulièrement l'autorégulation des élèves ? (comment l'élève peut s'évaluer, porter un regard sur ce qu'il fait et donc progresser)

Objectifs

- Réinterroger l'approche de l'évaluation
- Lier l'évaluation à l'implication des élèves
- Placer les processus évaluatifs au cœur de la communauté éducative

Plan

- L'évaluation comme soutien des apprentissages de l'élève
- Le lien entre l'évaluation et le climat de classe
- L'évaluation comme projet de la communauté éducative (notamment le rôle des parents)

1. L'évaluation comme soutien des apprentissages

De quoi parle-t-on ?

Définition de Jean Marie De Ketele en 1989, reprise en 2010 (aucun chercheur contre cette définition depuis), l'idée étant de sortir l'évaluation du simple contrôle de connaissances :

- Avant tout, **recueillir des informations suffisamment pertinentes et fiables** :

⇒ Pertinentes : s'outiller pour que les informations recueillies chez les élèves prouvent ou non qu'un objectif d'apprentissage est atteint ou en voie de l'être.

⇒ Fiables : ex. tâche complexe plus fiable que des connaissances factuelles (qui risquent d'être volatiles)

Le recueil d'informations est formel (devoir, exercice) ou informel (observation en circulant près des élèves). Il s'agit donc d'observer, de prendre des informations puis de les interpréter

- **Interpréter le degré d'adéquation entre des informations et des critères ou des objectifs.**

Critères : une partie sont explicites, d'autres sont plus implicites (liés à notre vision de l'évaluation et du rôle qu'elle joue dans le métier) / cf. Logiques d'arrière-plan – D. Bucheton

- **Pouvoir prendre une décision en conséquence** :

⇒ La plus étroite : mettre une croix dans la case ?

⇒ La plus complexe : se demander quelle différenciation pédagogique on met derrière, pour quel élève ? Ce qui implique une analyse fine pour proposer à l'élève un dispositif qui corresponde au mieux à ses difficultés

⇒ La façon d'évaluer d'un enseignant en dit autant sur lui que sur l'élève évalué : une partie des valeurs éducatives d'un enseignant se retrouve dans ses pratiques évaluatives (cf. annotations de copies, mots choisis pour les appréciations).

1.1. Des outils au processus

Trop souvent les outils arrivent avec une certaine façon de les penser : ex. LSU avec croix dans les cases (A moi de savoir si ce remplissage représente 5% de mon activité évaluative ou 90%, même si au bout du compte je remplirai le LSU)

➤ **La vision normative :**

« J'ai des attendus et je vais mesurer les écarts aux attendus. » = croix dans les cases, catégorisation des élèves.

Façon de penser : vérifier et valider (ex. LSU = rendre lisible l'information par les usagers).

- ⇒ Un enjeu de pilotage d'établissement, académique, national.
- ⇒ Des statistiques qui donnent une vision standardisée des acquis des élèves (calcul en termes de moyenne, de médiane).
- ⇒ Une assise théorique tournée vers la performance et non la compétence (risque de « teaching for the test » avec des résultats biaisés par le bachotage)
- ⇒ Des observations peu utilisables en l'état et qui nécessitent un diagnostic local (recontextualiser les données).

Ces outils de validation ne sont pas réfléchis pour être un outil pédagogique mais il s'agit d'outils institutionnels de communication externe identiques sur le territoire. Le LSU n'est pas construit pour être un outil pédagogique, il faut en faire quelque chose de plus fonctionnel dans la classe.

➤ **La vision rationnelle (ou pas) :**

La vision rationnelle s'appuie sur la compétence mais la compétence ne s'appuie pas forcément sur la vision rationnelle.

Prendre des observables chez les élèves et voir quel est le niveau de maîtrise de compétence / Ne pas mettre des croix mais mettre des annotations pour dire ce qui pose problème.

Objectif : analyser, (ré)agir, programmer (didactique / remédiation)

Les compétences sont arrivées avec le courant cybernétique, une façon de programmer (courant qui a créé la didactique)

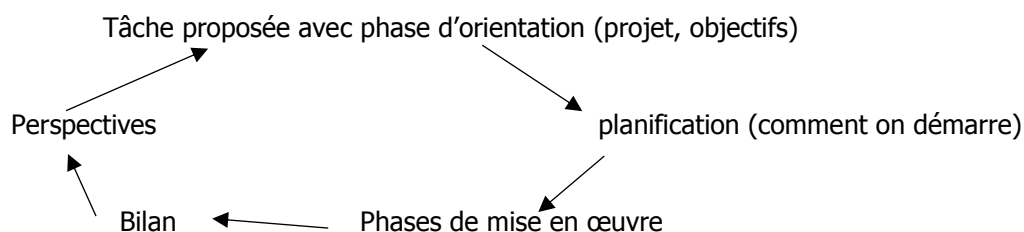
C'est l'enseignant qui pilote le dispositif, il est ingénieur didacticien : il réajuste les moyens (adapte sa séquence) quand les buts ne sont pas atteints (lien entre observation et régulation)

- ⇒ Définition des objectifs d'apprentissage en termes de buts et de moyens (programmation de séquences et séances)

C'est une évaluation plus positive, plus constructive, mais la parole de l'élève est peu interpellée, le sens donné à la tâche et l'investissement des élèves ne sont que rarement interrogés.

➤ **Le processus et la vision complexe :**

Pédagogies plus innovantes (par projet, interdisciplinaires) qui s'intéressent à ce qui se passe dans la tête de l'élève (il sait ce qu'il fait, pourquoi il le fait) :



phase]

Objectif : soutenir et accompagner (un enseignant « sous le masque » qui n'est pas au cœur de l'activité, ne monopolise pas la parole, ce sont les élèves qui communiquent)

- ⇒ L'idée qui sous-tend est que l'élève est complexe : il a une intelligence qui n'appartient qu'à lui avec des forces et des faiblesses. On s'intéresse au sens qu'il donne à la tâche (que D. Bucheton appelle des « gestes de tissage » : comment on présente la séance, comment il permet aux élèves de comprendre ce qu'on leur demande, à quoi cela va servir). On s'intéresse à leur relation au contexte scolaire.
- ⇒ On passe d'une logique de performance (il faut que tu réussisses ton évaluation) à une logique de maîtrise (on regarde ta compétence mais au long cours). Cf pratiques en EPS. Est-ce que l'objectif c'est faire mieux que le voisin ou faire mieux que moi la dernière fois ? (La clé c'est la pratique et les critères qui me permettent de progresser). Le système français est basé sur une logique de performance (cf. concours de recrutement des enseignants, les examens).
- ⇒ Une évaluation basée sur les processus (comment tu t'y es pris pour y arriver ?) et qui repose sur les feedbacks évaluatifs (pour casser la culture française du contrôle).
- ⇒ L'élève doit être acteur de son évaluation (est-ce que je pense que j'ai rempli le contrat ?) Il faut donc outiller l'élève en difficulté (celui qui croit qu'apprendre c'est mémoriser par exemple : lien avec le milieu social).

1.2. Les postures derrière les processus évaluatifs :

- **La posture de contrôle** (évaluateur) : évaluation des apprentissages, vision certificative, normative, centration sur des référentiels (grilles)
 - ⇒ Vérifier, valider
 - (Difficile de motiver l'élève qui passe de 3/20 à 4/20 ! – Courant qui reste principal au lycée)
- **La posture didactique** (évaluateur et évalué) : séquences organisées, évaluation pour les apprentissages, centration sur les progressions et les compétences
 - ⇒ Etre efficace
 - (Courant qui se développe de plus en plus au collège)
- **La posture herméneutique** (évalué) : évaluation comme apprentissage (impliquer l'élève dans son évaluation s'est le faire entrer dans ses apprentissages), comprendre ensemble le sens de ce qu'on évalue (grille d'autoévaluation liée à la grille d'évaluation de l'enseignant : l'intérêt étant de discuter quand on n'est pas d'accord), coconstruire des critères (selon vous qu'est-ce qu'il faudrait faire ?).
 - ⇒ Soutenir l'autorégulation des apprentissages.
 - L'enseignant ne dit pas, il questionne : « Apostrophe évaluative » Jorro - 2003 (cf. Débat de la preuve, PPRE) : centrage sur les stratégies de résolution.
 - (Au primaire : mélange entre posture didactique et herméneutique)

2. Liens entre évaluation et climat de classe

- **Question de l'évaluation positive ou bienveillante** (c'est un état d'esprit, pas un concept) :
 - ⊕ s'intéresse à l'impact de l'évaluation sur les élèves (coté psychoaffectif),
 - ⊕ suit le chemin de la construction (prendre l'élève où il en est pour travailler),
 - ⊕ valorise l'aide face au jugement,
 - si elle repose sur la notation, elle peut aisément tomber dans la démagogie (ex. ne mettre aucune note < 8),

□ peut laisser présumer une baisse des exigences (or ce qui va dans le sens de l'élève c'est lui demander ce qu'il est capable de faire avec efforts, du travail et de l'investissement – cf. ZPD Vygotsky),

□ En quoi cela sert-il les apprentissages ? quelles pratiques de classes ? quelles réflexions collectives ?

➤ **Identifier ce que l'enseignant valorise :**

✓ But de performance : l'élève recherche le bon résultat

Caractéristique de l'évaluation française qui génère « l'incapacité apprise » des élèves en difficulté (se retirent des apprentissages : « ça ne sert à rien la compétition puisque d'avance je sais que j'ai perdu », ce qui donne des élèves qui ne veulent pas faire et non qui ne savent pas faire) et stimule les bons élèves (PISA : la France sait faire des bons élèves et les rend encore meilleurs/ Evaluation très anxiogène).

✓ But de maîtrise : l'élève cherche à comprendre, à savoir ce qu'il sait (faire).

⇒ Le doute ou le conflit sont délétères pour un élève en difficulté qui a un but de performance (blocage, l'élève ne cherche pas à continuer), mais au contraire moteur s'il a un but de maîtrise.

⇒ La relation évaluative instaurée par l'enseignant impacte sur les buts des élèves.

⇒ Importance de la dynamique collective pour modifier l'approche de l'évaluation : nécessité de l'investissement de toute une équipe au sein d'une même classe.

➤ **Quel statut est donné à l'erreur ? (Reuter – 2014)**

[Différences entre ce que disent certains enseignants et ce qu'ils font...]

✓ Un manque de (maturité, intelligence, intérêt pour l'école...) qui ne dépend pas de l'enseignant. Manque : on n'y peut pas grand-chose.

✓ Une faute sur laquelle l'enseignant peut agir (attention, apprentissage, entraînement...). Faute : il pourrait le faire.

✓ Un écart à la norme : il ne sait pas (faire) ce qu'il est censé savoir (faire).

✓ Un indicateur d'une difficulté pour envisager d'y remédier (expliquer, faire refaire).

✓ Un point de départ d'un ensemble de dispositions pour coconstruire la suite avec l'élève (un levier) : par ex. séances de corrections collectives à partir d'erreurs d'élèves pour créer un échange avec la classe (vision herméneutique). Essayer des choses, ne pas faire une « usine à gaz », « ton erreur m'intéresse ».

➤ **L'implication de l'élève dans son évaluation :**

Vancouver, Day (2005) - **L'autorégulation** (qu'est-ce que je fais pour me corriger) désigne les processus impliqués dans l'atteinte des maintiens et des buts.

C'est parce que l'élève comprend pourquoi il fait les choses et a l'idée des critères d'évaluation qui sont derrière qu'il peut rester mobilisé dans la tâche un certain temps. Différence entre motivation (entrer dans la tâche /peut durer 5mn) et volition (rester dans l'exercice jusqu'à le résoudre) : un élève qui persévère est un élève qui sait où il va, qui ne lâche pas. Les processus conduisent l'élève à modifier l'action en cours, l'interrompre ou lui accorder du temps.

Winne et Hadwin (1998) - Tous les élèves s'autorégulent, mais certains ont des critères pertinents et d'autres des critères qui ne le sont pas :

Des critères plutôt du côté de la forme et de l'enseignant (je donne quelque chose qui a une forme acceptable, c'est l'enseignant qui dira ce que ça vaut). L'élève a toujours une idée de ce que ça pourrait être que réussir l'apprentissage : les élèves en difficulté associent souvent les maths au calcul, ou l'histoire aux dates !

Soutenir le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève ? (qui fait que quand il est en difficulté, il persévère et a une chance d'y arriver)

- ⇒ Condition sine qua non à la mobilisation de processus d'autorégulation (Laveault – 2008) : l'élève ne peut pas entrer dans le processus d'autorégulation (porter un regard évaluatif sur sa production) s'il ne s'en sent pas capable.
- ⇒ Le sentiment d'auto-efficacité est contextualisé (se sentir efficace dans une matière et pas dans l'autre),
- ⇒ Il repose sur les retours de personnes jugées crédibles (discours renvoyé à l'élève des enseignants, puis des parents), des effets vicariants (impression de faire mieux que le voisin), la réussite (plus l'élève réussit plus il peut surmonter ses difficultés : nécessité de ne pas donner du travail inaccessible) , son état émotionnel (stress / angoisse / pression) (Bandura – 2001)
- ⇒ Il dépend aussi souvent de la reconnaissance par l'enseignant : quel regard porte-t-on sur leurs acquis, sur leurs progrès, sur leur investissement ?

Du jugement au soutien : **la question des feedbacks** (Mercier-Brunel 2017 / Hattie et Timperley 2007) [Feedback : réaction en retour au comportement de réalisation d'un apprenant]

4 focales principales :

- Le résultat : □ simple renforcement positif ou négatif (ne sert qu'aux élèves performants)
- 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 (feedbacks qui nourrissent les échanges / enseignants en retrait.
- La personnalité de l'élève : □ efficacité uniquement sur le plan psychoaffectif mais pas en termes d'apprentissage, ne sert qu'à mettre une bonne ambiance.

Les feedbacks sont d'autant plus efficaces qu' : (Hattie,2009)

- ils sont sollicités par l'élève,
- ils visent à soutenir les processus d'apprentissage pas la réponse,
- ils interviennent pendant le processus d'apprentissage,
- ils permettent à l'élève de comprendre l'origine de son erreur sans la lui indiquer,
- 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.

⇒ Nécessité de différer le retour évaluatif (ne pas dire tout de suite si c'est juste ou faux).

⇒ Passer de l'assertion à l'apostrophe (enseignant dirigiste/ enseignant qui affirme/ enseignant qui pose des questions).

Rendre acteurs les élèves :

- Comment l'élève est impliqué et maintenu dans la tâche ?
 - Comment l'élève s'approprié le but de la tâche et le sens de ce qu'on lui demande ?
 - Comment l'élève construit des normes de régulation efficaces à partir des critères d'évaluation ? (comment il sait comment il va être évalué ?)
 - Comment les feedbacks soutiennent ou entravent cela ? Quand un enseignant soutient un élève passif c'est un enseignant qui explique (la reformulation ne sert à rien pour la plupart des élèves / monologue de la part de l'enseignant) / Quand on parle d'étayage, l'élève est actif et l'enseignant soutient.
- ⇒ Peut-on suivre l'ensemble de ces objectifs ou génèrent-ils des dilemmes ? Ce n'est pas dramatique si on n'y arrive pas tout le temps (pas de sentiment de culpabilité).

3. L'évaluation comme projet de la communauté éducative (levier et résistances)

3.1. Les enseignants

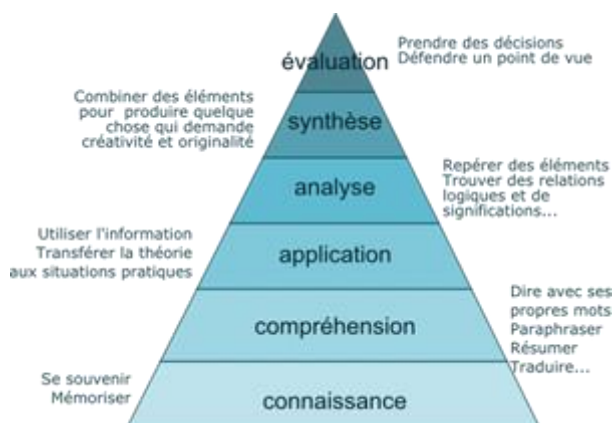
- **On ne peut pas prescrire l'évaluation** : la pratique évaluative se construit en fonction de sa classe, de sa discipline, du moment..., mais l'évaluation s'outille. Activité évaluative de l'enseignant = avoir une boîte à outils et utiliser si possible le bon outil au bon moment.
- Une culture évaluative : un cadre institutionnel partagé.
- Une culture pédagogique : évaluation à priori (diagnostique) ; in situ (formative) ; à posteriori (sommative)
- Une culture scientifique : docimologie (l'évaluation est subjective, contextualisée, sans véritable intérêt pédagogique)

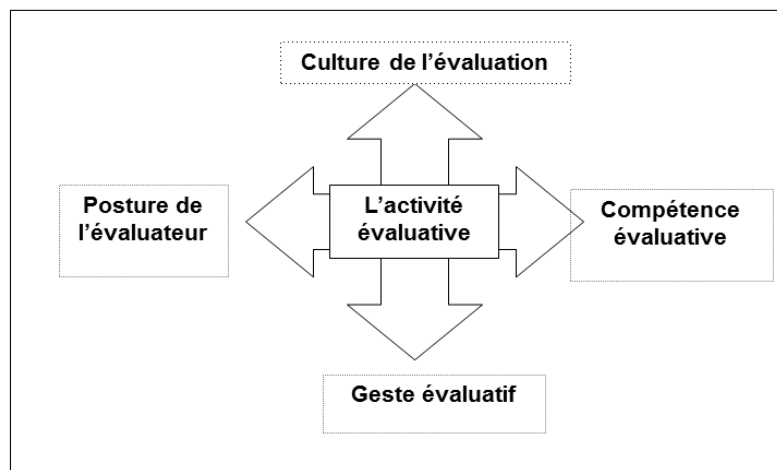
Elle connaît des effets de contraste (quel effet sur la note de corriger une bonne copie après plusieurs mauvaises, ou inversement), de place (nombre de copies à corriger), de contamination : halo (fautes, copie torchon, mauvaise tenue à l'oral), stéréotype (connaissance de l'élève : je sais ce qu'il voulait dire, connaissance du milieu d'où il vient).

Elle connaît les effets de l'action enseignante :

- Effet Matthieu (« Les riches s'enrichissent, les pauvres s'appauvrissent ») : les logiques de performance s'inscrivent dans cette dynamique.
 - Effet Pygmalion (« l'élève reconnu, stimulé progresse ») : l'enseignant a le pouvoir de faire progresser ses élèves par le regard qu'il porte sur eux. Des recherches sur la stabilité de cet effet montre qu'il n'est pas stable au niveau primaire, mais qu'il est stable chez l'adolescent (ex chez les jeunes enseignants qui évoquent une rencontre avec un prof qui leur a donné l'envie d'enseigner).
- Des apports plus récents :
 - Un glissement de l'évaluation formative vers la régulation (Allal) puis au soutien et à l'autorégulation des apprentissages (Cartier et Mottier Lopez, Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire: Perspectives francophones, Presses de l'Université du Québec 2018)
 - Des recherches collaboratives : des enseignants se mettent en réflexion, ont une problématique et travaillent avec des chercheurs.
 - L'analyse des gestes professionnels, des compétences évaluatives professionnelles, les interrogations sur les feedbacks.

Taxonomie de Bloom :





(Jorro, 2009)

5 compétences évaluatives = culturelles (savoirs sur l'évaluation), méthodologiques (mettre en œuvre ses évaluations, les réfléchir), d'ingénierie de formation (correspondent à sa progression), sémiotiques (savoir prendre les bonnes informations et les interpréter), éthiques (s'évaluent à l'aune de ses actes et pas de ses discours).

3.2. Les parents

Les parents ont une vision sociale de l'évaluation, que les enseignants partagent en partie mais que normalement leur expertise professionnelle permet de dépasser.

- Dissociation évaluation / apprentissage : or l'évaluation c'est comment on soutient les processus d'apprentissage des élèves.
- Culture des « moyennes » : incompétence en maths compensée par compétence en anglais (que veut-on : des bacs S de « bons » ou de scientifiques ?).
- Plutôt une évaluation de l'apprentissage plutôt qu'une évaluation pour les apprentissages.
- Tendance au classement (logique de performance)
- Valeurs accordées à l'évaluation par la note : démocratie, égalité, équité
Or on peut évaluer certains sur 5 compétences et d'autres sur 3 !

Pourquoi impliquer les parents ?

- Ce n'est pas de la sous-traitance (voir circulaire de 2007 sur la relation aux parents).
- L'évaluation par compétences n'appartient pas à la culture des parents : moins de lisibilité extérieure en matière de prédictibilité (échecs ou réussites à venir/ la bonne note rassure), moins de possibilités de régulation internes (difficultés pour placer l'élève dans un groupe), entre en conflits avec les examens (DNB, Bac). L'entrée par compétences suppose des échanges avec les parents pour qu'ils n'aient pas l'impression d'être dépossédés d'un outil de suivi de l'élève : on doit leur proposer un autre cadre de suivi.
- Les parents participent au sentiment d'efficacité de leur enfant (« je suis nulle en maths, maman aussi »).
- Les parents ont des normes et des croyances sur la façon de parvenir à un apprentissage réussi (vision des milieux défavorisés très en décalage) : travailler sur ce qu'il faut pour réussir ; rencontrer, échanger, rassurer.
- Rendre acteurs les parents c'est reconnaître leurs compétences de parents (« vous pouvez jouer un rôle pour que votre enfant réussisse »/ ex. de l'absentéisme).

3.2. Avancer sur ses gestes évaluatifs

- En comprendre l'intérêt, développer son propre sentiment d'auto-efficacité pour faire évoluer sa pratique (progressivité).

- Hiérarchiser les évolutions, focaliser (temporairement) sans perdre de vue la complexité, planifier : ne pas s'engager dans un travail titanesque, modifier par petites touches, aménager ce que l'on fait déjà.
- Maintenir la cohérence des différents éléments de l'organisation pédagogique de la classe pour conserver une posture claire : ne pas plaquer des outils sous prétexte qu'ils sont nouveaux, ils peuvent déstabiliser les élèves.
- Développer ses compétences d'analyse (comprendre les signes d'alerte).
- Réguler sa frustration quand la dynamique de classe résiste ou n'évolue pas.
- Augmenter ses ressources : coopérer , échanger (échanges de pratiques), mutualiser.

Education permanente n° 208, 2017 « Apprendre à évaluer »

Y. Mercier-Brunel, 2016, « Autorégulation dans l'interprétation des textes littéraires : quels gestes professionnels ? »