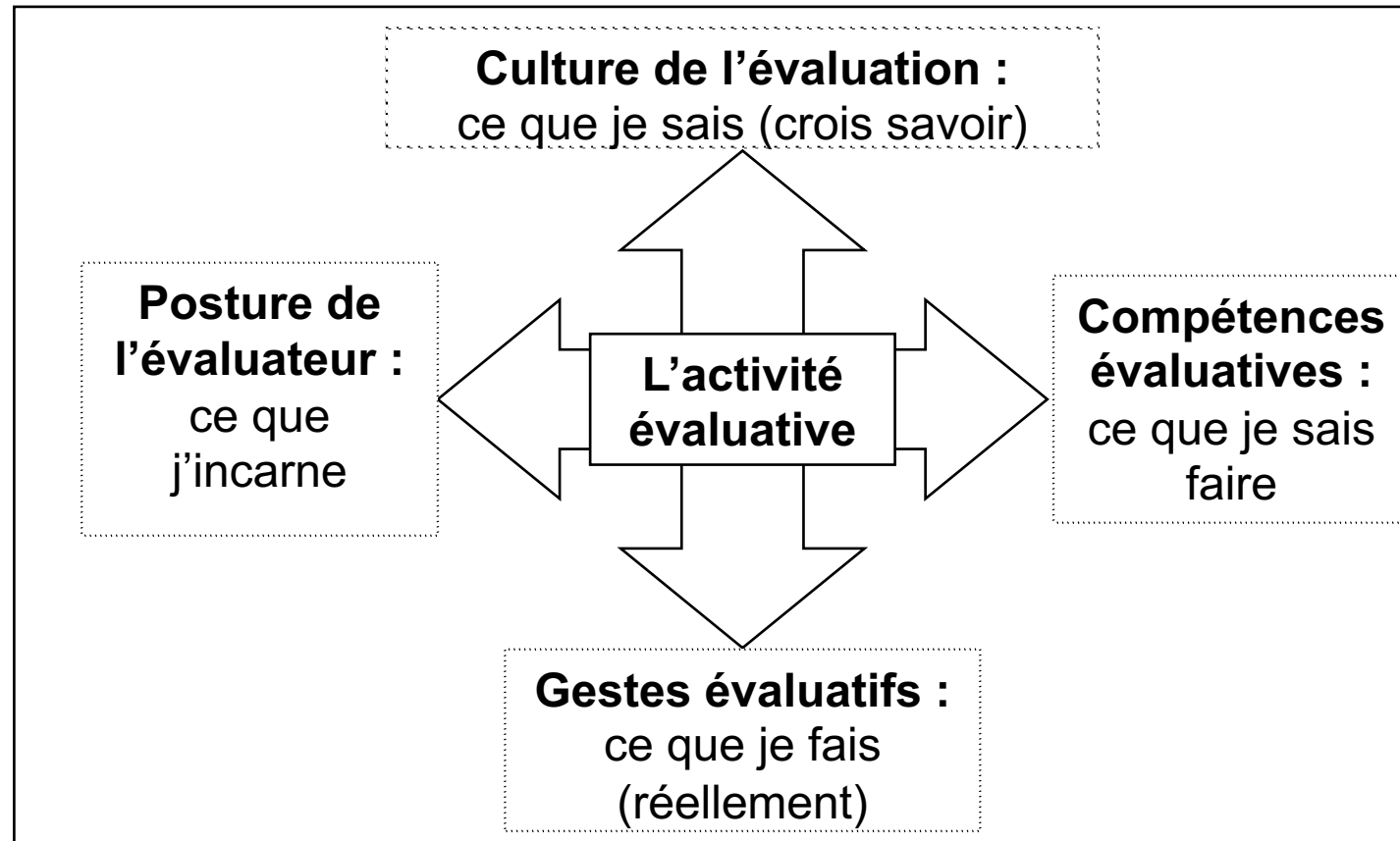




Les pratiques évaluatives des enseignants: intérêts et limites

YANN MERCIER-BRUNEL,
MCF EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION,
LYON, LUNDI 27 JANVIER 2020

1. La complexité de l'agir évaluatif (Jorro, 2000 ; 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).

- **Les pratiques évaluatives admettent une dimension « incorporée ».**
- **Une vision prescriptive de l'évaluation n'a pas de sens.**

1.1. La culture de l'évaluation : ce que je sais ou crois savoir

- Une dimension sociale, une évidence : logique de performance (la note), une vision normative de l'évaluation (logique de sélection, d'anticipation).
- Une dimension institutionnelle (Education nationale), un devoir : évaluation « bienveillante/positive », LSU/bulletins, des validations.

1.1. La culture de l'évaluation : ce que je sais ou crois savoir

Une dimension « métier », une croyance :

- La prédominance disciplinaire (Chevallard, 1990) : on ne peut évaluer que ce qu'on peut réaliser soi-même (\neq Brousseau, 1986), évaluer = valider.
- Eloignement des apports de la recherche en éducation (De Ketele, 2016).
- L'idéal d'objectivité, de mesure, d'indicateurs figés, la défiance du subjectif, l'illusion de l'épochè (vous, 2020 – ce matin)
- L'enseignant, évaluateur malgré lui ? De Frankenstein pédagogue (Meirieu, 1996) à l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jakobson, 1971).

1.2. Les compétences évaluatives (Jorro, 2003) : je que je sais faire (\neq crois savoir faire ☠)

Compétences **culturelles** : savoir faire évoluer sa pratique évaluative

- acquérir de nouvelles ressources,
- s'en servir pour analyser et comprendre.

Compétences d'**ingénierie de formation** : savoir concevoir

- articuler l'évaluation et l'enseignement (séquence, projet, dispositif),
- construire un scénario évaluatif pertinent et fiable (Roegiers, 2010) : document, organisation théorique, ressources, retours.

Compétences **méthodologiques** : savoir mettre en œuvre l'ingénierie

- adopter un comportement (parole et attitude) assurant la validité de l'évaluation, respecter l'organisation prévue et/ou s'ajuster,
- animer les co-évaluations ou auto-évaluations prévues.

1.2. Les compétences évaluatives (Jorro, 2003) : je que je sais faire (\neq crois savoir faire)

Compétences **sémiotiques** : savoir rendre évaluative la tâche

- écouter, observer, questionner, interpellier pour produire des traces,
- analyser, interpréter, trianguler (Allal & Mottier Lopez, 2010) ces traces pour en faire des indicateurs,
- gérer des registres différents suivant différentes finalités irréductibles les unes aux autres.

Compétences **éthiques** :

- ne pas détourner le rôle de l'évaluation (certifier, lister, comprendre) (De Ketele, 2016),
- ne pas céder à la facilité ou à la pression des normes : l'*ethos* professionnel (Jorro, 2014).

1.3. La posture de l'évaluateur : ce que j'incarne (même malgré moi)

Systeme d'attitudes et de regard à l'égard du milieu et de ses acteurs
(Ardoino, 1990)

Rapport au sens de l'évaluation :

- Postures de contrôle (évaluateur) : vision normative voire certificative
→ très sollicitées par l'Institution et certains parents.
- Postures de conseil (évaluateur/évalué) : guidage, suggestion, délibération, transaction → un peu sollicitées par certains parents et certains élèves.
- Postures herméneutique (évalué) : comprendre, apostropher, coconstruire
→ non sollicitées.

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

Un appui sur des « logiques d'arrière-plan » (Bucheton, 2009) : rôles qu'ils s'assignent, ce qu'ils s'autorisent et ce qu'ils s'interdisent, leurs conceptions du métier enseignants, les valeurs qui soutiennent leur engagement.

Et derrière des « logiques profondes » (*ibid.*): notre inconscient, nos logiques enfouies dans notre histoire personnelle, scolaire, sociale, familiale qui déclenchent à notre insu des réactions, décisions parfois surprenantes.

Ces logiques s'observent dans le *faire* et dans le *dire* (Mercier-Brunel, Bucheton & al., 2015)

Postures et positions

		Position de l'enseignant	
		dirige	dialogue
Position de l'élève	active	Remédie (après), Étaie (avant)	Régule
	passive	Note, annote	Explique les erreurs

1.4. Les gestes professionnels évaluatifs

Une unité d'action qui implique son auteur, liée à un moment :

- mobilisé à partir d'une intentionnalité (end-in-view, Dewey, 1975),
- s'ancre dans un savoir d'expérience,
- repose sur une vision symbolique, des valeurs (Ricoeur, 1969),
- s'observe au travers d'une adresse à un autre (visant effet ou réaction).

Quelques catégories de gestes (Mercier-Brunel & Jorro, 2009) :

- gestes de normalisation,
- gestes d'orientation .

Les « feedbacks » fondent certains gestes professionnels évaluatifs (Mercier-Brunel, 2017 & 2019)

Quatre focales principales (Hattie et Timperley 2007) :

- 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 (Hattie 2010) :

- 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 aident l'élève à développer une stratégie pour résoudre la tâche

→ *Différer (Mercier-Brunel, 2011, 2016) et apostropher (Jorro, 2003)*

2. Un enjeu majeur de l'évaluation : l'autorégulation

- Pour Winne et Hadwin (1998), *on ne peut pas ne pas s'autoréguler*, mais ce sont les normes utilisées qui posent problème.
- Tout apprenant, indépendamment de son niveau d'expertise, possède des croyances sur le savoir et sur les méthodes qui permettent de parvenir à un apprentissage réussi, qui influencent directement les réactions (Winne, 1997).
- Zimmerman (2008) souligne l'importance pour l'apprentissage de l'autocontrôle par l'élève de ses pensées et de ses actions en fonction d'un objectif qu'il s'est approprié et de l'environnement de la tâche.
- La qualité du soutien apporté par l'enseignant à l'élève peut être analysée en fonction de la capacité de ce dernier à développer une autorégulation (Cartier, Contant et Janosz, 2012).

2. Un enjeu majeur de l'évaluation : l'autorégulation

Quelques questions pour analyser l'autorégulation (possible) des apprenants :

- Comment sont-ils impliqués et maintenus dans la tâche ? (Cosnefroy, 2011)
 - Comment s'approprient-ils le but de la tâche et le sens de ce qu'on leur demande ? (Lavault, 2007)
 - Comment construisent-ils des normes de régulation efficaces, ie des critères d'évaluation pertinents ? (Jorro, 2000).
 - Comment les *feedback* soutiennent-ils ou entravent-ils cela ? (Crahay, 2007 ; Hattie et Timperley, 2007).
- ➔ Comment suivre l'ensemble de ces éléments ? Y a-t-il des conflits entre eux ?

Merci de votre attention

Mottier Lopez, L. (2015). « L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives », *Questions Vives* [En ligne], n° 23.

Dossier « Apprendre à évaluer » *Education permanente*, n°208, 2016 (particulièrement articles A. Jorro et J.-M. De Ketele)

Mercier-Brunel, Y., Mottier Lopez, L. & Cartier, S. (2019) Autorégulation des apprentissages et apprentissages autorégulés. *E-jiref* [en ligne], vol 5 (1 & 2).