

L'évaluation, l'affaire de tous

Yann Mercier-Brunel,
yann.mercier-brunel@univ-amu.fr

**L'école inclusive.
Coopérer pour avancer**

Mercredi 22 janvier 2025

1. La question des normes de l'évaluation à l'école



Une définition de la norme

Durkheim : une règle coupée de sa **rationalité initiale** qui devient un critère axiologique pour un groupe (sélectionner, orienter, maintenir un ordre social) ;

Weber : régularité pragmatique devenant un **élément structurant** pour un groupe (distinguer le « bon » du « mauvais » élève) ;

Canguilhem : **identifier un équilibre** à partir d'une définition du « normal » (caractériser le déséquilibre, qui devient « pathologique ») ;

Foucault : **procéder à une normalisation** de ce qui n'est pas normal (remédier, compenser, corriger... ou isoler) ;

Goffman : guider le **comportement social** de la sanction et de la reconnaissance (entre élèves, de la part de la communauté enseignante).

Quelques normes de l'évaluation à l'école

- **La norme d'objectivité** : on développe des outils évaluatifs ayant l'apparence de l'objectivité, en particulier la note chiffrée (sur 20 en France), ou des grilles de critères décomposées en indicateurs précis ;
- **La norme d'« équité »** : l'épreuve d'évaluation devient la référence car elle peut placer les élèves dans une situation d'évaluation identique (égalitarisme davantage qu'équité). Elle repose sur le mythe de l'élitisme républicain ;
- **La norme d'expertise** : l'évaluation repose sur une logique de contrôle externe et l'idée que seule une personne experte peut contrôler. Par définition, l'élève n'est pas expert de ce qu'il apprend donc sa participation à l'évaluation de ses acquis n'est pas pertinente.

Dépasser les normes un peu, beaucoup, « passionnément »

Estimation chiffrée ou non entre le résultat d'une performance et des attendus (acceptabilité)

Analyse des démarches et résultats d'une performance pour proposer des remédiation (normalisation).

Implication de l'élève à son évaluation pour le rendre auteur de son parcours d'apprentissage (autorégulation)

normative

rationnelle

heuristique

Évaluation **de** l'apprentissage

Évaluation **pour** l'apprentissage

Évaluation **comme** apprentissage

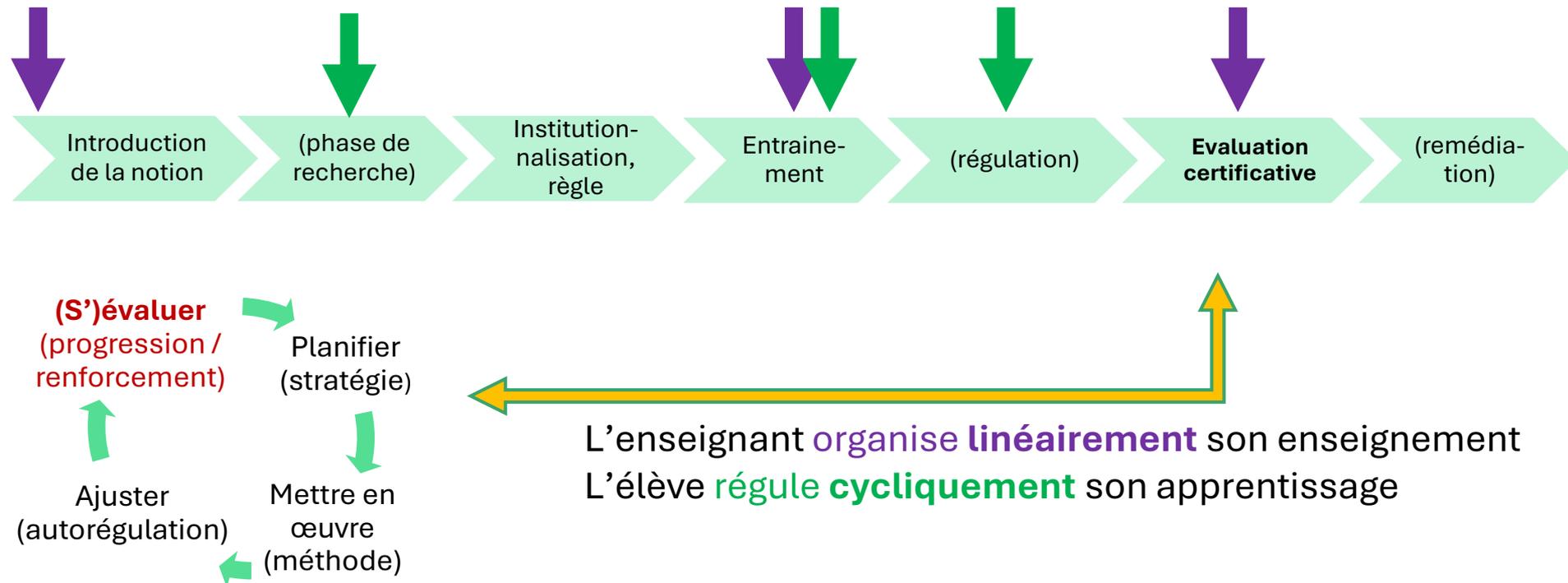
2. Le nécessaire soutien à l'autorégulation de l'apprentissage



Enseigner n'est pas apprendre

Une didactique influencée par une approche « cybernétique » :

- l'évaluation caractérisée par sa temporalité : **diagnostique** (avant), **formative** (pendant), **sommative** (après) ;
- distinguer les temporalités de l'enseignement et de l'apprentissage :



La question de l'autorégulation

Il s'agit d'un **processus actif et constructif** de l'apprentissage par lequel l'élève va surveiller et modifier sa cognition, sa motivation et son comportement en fonction de ses objectifs et du contexte.

Or :

- 1/ On **ne peut pas ne pas** s'autoréguler ;
- 2/ On est **toujours acteur** de son processus d'apprentissage ;
- 3/ L'efficacité de son autorégulation dépend de ses « connaissances » et des méthodes qu'on maîtrise (**cognitif**).
- 4/ L'efficacité de son autorégulation de l'apprentissage dépend de ses croyances motivationnelles (**psychoaffectif**).

3. La question de la voix de l'élève



Les croyances motivationnelles

Ces croyances vont conduire à des stratégies de rapprochement (persévérance) ou d'évitement (décrochage).

- le **sentiment d'efficacité personnelle** qui repose sur le discours des référents, la réussite, la comparaison, le niveau d'anxiété ;
- le **sentiment d'autodétermination** ;
- la **valeur attribuée** à la tâche et ses **risques**.

Cette part non psychoaffective ne peut être dissociée de la part cognitive.

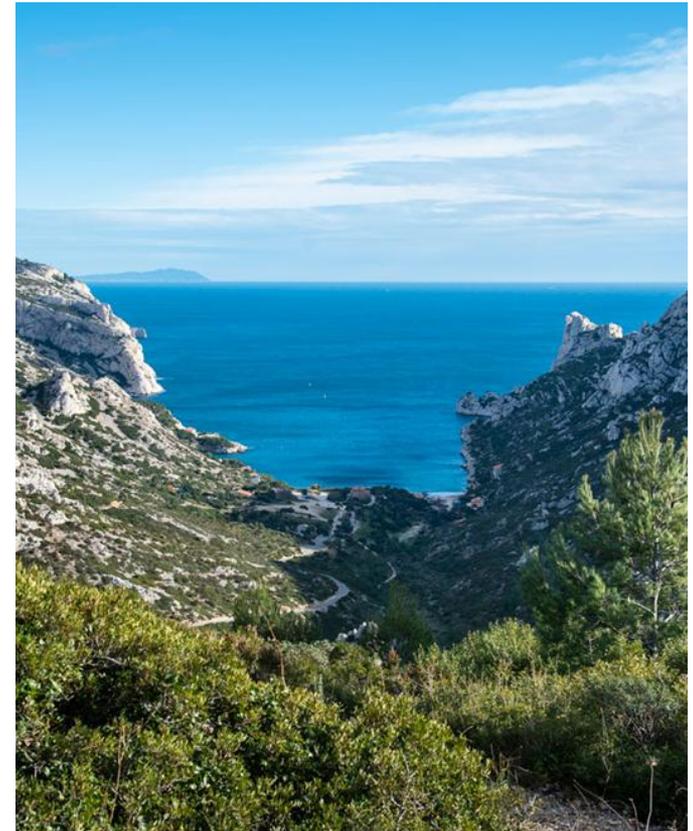
La voix de l'élève

La voix de l'élève fait l'objet de travaux de plus en plus précis :

- le laisser s'exprimer pour évaluer ses acquis ;
- pour développer des compétences psychosociales ;
- pour que l'élève participe au développement d'une « microculture de classe » où l'évaluation soutient l'apprentissage.

C'est une réelle difficulté pour les enseignants (pas uniquement en France), car la voix des élèves est perçue comme « dangereuse » (partialité, contestation, remise en question).

4. Se « déprendre » de la logique de performance



Passer les buts de performance à des buts de compétences

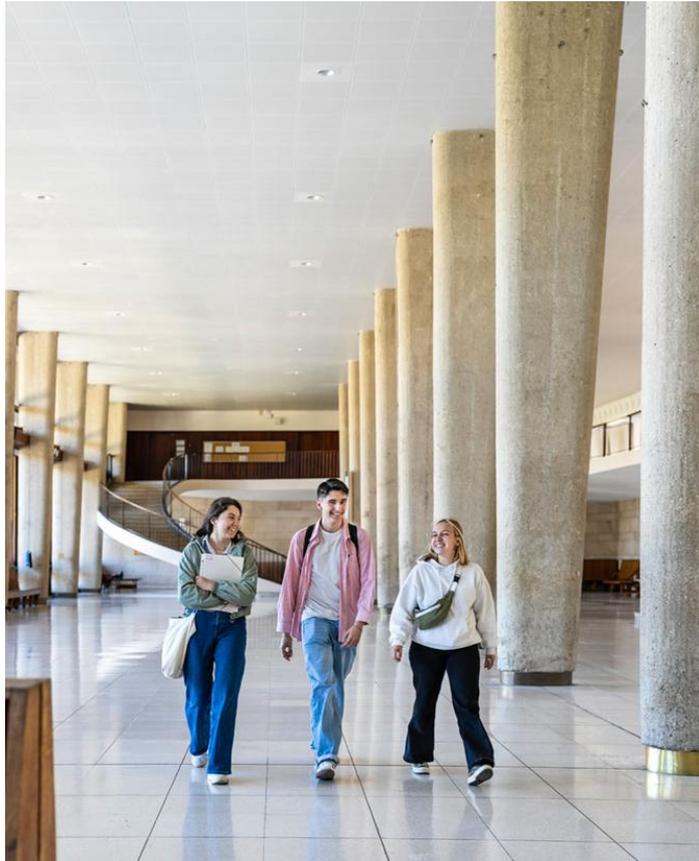
Deux orientations sous-tendent les actions d'un ou d'une élève :

- but de **performance** qui conduit à déterminer sa valeur par rapport aux autres en fonction de sa capacité à les surpasser (et à recevoir une forme de reconnaissance publique).

→ L'intelligence comme qualité innée et fondatrice du succès.

- but de **maîtrise**, visant à développer de nouvelles compétences, essayer de comprendre ce qu'il faut apprendre et comment pour réussir une famille de tâches (atteindre un sentiment de maîtrise).

→ L'intelligence comme qualité évolutive et relative.



En guise de conclusion :
coopérer et pas
uniquement collaborer

Un travail co-opératif

Collaborare : « travailler avec quelqu'un [...] à une œuvre commune » pour en gagner des bénéfices → l'action.

Cooperari : « Accomplir, réaliser conjointement », échange et mise en commun → la production.

Quelle « œuvre commune » et bénéfice individuel ou collectif ?

- L'élève
- L'équipe enseignante
- L'équipe enseignante élargie
- Les parents
- Les objectifs d'apprentissage
- Les moyens (dont l'évaluation)
- Les résultats obtenus (de tous ordres)

Merci de votre attention

Yann Mercier-Brunel,
yann.mercier-brunel@univ-amu.fr

