



ACADÉMIE  
DE BORDEAUX

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Séminaires « Enseigner les mathématiques en basque »  
Bayonne, 27 et 28 novembre 2024.



# L'évaluation, soutien de l'apprentissage ?

Yann Mercier-Brunel,

[yann.mercier-brunel@univ-amu.fr](mailto:yann.mercier-brunel@univ-amu.fr)





## PLAN

1. QUELQUES **FONDAMENTAUX**
2. DÉPASSER CERTAINES  
« **CROYANCES** »
3. L'ÉVALUATION-**SOUTIEN** DE  
L'APPRENTISSAGE
4. LE RÔLE DE L'**ENSEIGNANT**
5. POUR CONCLURE : L'**ACTIVITÉ**  
**ÉVALUATIVE.**



# 1. QUELQUES FONDAMENTAUX sur l'évaluation

## L'évaluation n'est pas une technique

C'est une action (subjective) et non une science stricto sensu, un processus humain et non uniquement technique (Vial, 1997, 2012).

→ Elle repose sur une relation interpersonnelle (cognitive et émotionnelle)

C'est une « activité » humaine donc liée à une culture (Figari, 2001) : on n'évalue pas dans tous les systèmes scolaires ni à toutes les époques de la même façon.

→ Il faut nous garder des évidences franco-françaises.

Activité : ensemble d'actions « plus riche, plus vrai que la conscience qui l'anticipe » (Léontiev, 1975), suivant une *intentionnalité* (Dewey, 1975).

→ Il y a de nombreuses dimensions et de nombreux éléments pas toujours explicites et dont l'évaluateur est rarement conscient.

## Des influences externes sur les enseignants

La formation et l'éducation sont des univers **saturés de pratiques et de discours évaluatifs** (Tourmen, 2016) :

- **culture sociale**, parce que les élèves et les parents ont une certaine vision de l'évaluation ;
- **culture institutionnelle**, parce que l'Institution a des exigences vis-à-vis de la production de données ;
- **culture scientifique**, parce que depuis Piéron (1922) de nombreux chercheurs ont mené des travaux sur l'évaluation scolaire, avec certains résultats.

## 1.1. La culture sociale

Quasiment tous les parents (français) ont suivi une scolarité et ont vécu des temps d'évaluation, qui ont sédimenté les pratiques évaluatives (idem pour les élèves), avec quelques principes structurants :

- L'évaluation est un temps à part : l'« épreuve » évaluative doit être identifiable (Morrissette & Diédhiou, 2017) ;
- L'évaluation relève d'une logique de rétribution : apprentissage convenable = performance convenable (Vial, 2012), la moyenne comme preuve de justesse (Mercier-Brunel, 2024).
- La standardisation de l'évaluation comme gage d'équité (« élitisme républicain » - Baudelot & Establet, 2009 ; Dubet, 2016).
- L'évaluation chiffrée comme gage de rigueur et de précision (Dubus, 2006).

→ Ces fausses évidences culturelles constituent une pression exercée sur la communauté scolaire.

## 1.2. La culture institutionnelle

- Des enquêtes internationales dont on tire rarement les bons enseignements (2018) :
  - PISA : la France, 76e pays / 78 en matière d'égalité scolaire ; moins de 20% des élèves déclarent que leurs enseignants leur indiquent comment progresser (OCDE 50%) ;
  - TALIS : 21% des enseignants favorisent l'autoévaluation par les élèves (OCDE 41%), 96% gèrent seuls leurs tâches évaluatives (OCDE 79%), 20% ne collaborent jamais avec d'autres enseignants (OCDE 9%).
- Des évaluations nationales dont on peut douter de l'intérêt pédagogique (Plane & Brissaud, 2024), des enquêtes ignorées (IGESR, 2021).
- Il semble que plus les politiques attribuent des forts enjeux aux résultats de l'évaluation scolaire moins les enseignants la conçoivent comme un outil formatif (Brown et al., 2019).

## 1.3. La culture scientifique

Cent ans de docimologie (Piéron, 1922 ; Piéron et al., 1934) autour de la note chiffrée (arrêté du 5/7/1890) :

- Relativité des notes d'examen suivant les correcteurs (Laugier & Weinberg, 1936 ; Merle, 1996 ; Suchaut, 2008).
- Des dizaines de recherches montrent les limites de la notation :
  - répartition des notes (Postumus, 1947 ; Antibi, 2003) ;
  - effet de « halo » : présentation (Thorndike, 1920 ; Asch, 1946) ou représentation (Bonniol, 1972) de l'élève ;
  - effet d'ancre : contamination des copies par assimilation/contraste (Shérif, 1958) ;
  - effet d'ordre : contamination des copies précédentes (Bonniol, 1965).

→ Mais que faire de ces résultats ?

## Commencer par une définition « opératoire »

Pour De Ketele (1989, 2010, 2016) :

*[0/ Définir un but (Allal, 2016)]*

- 1/ **prélever** des informations pertinentes, valides et fiables ;
- 2/ les **interpréter** en fonction de critères ou de représentations ;
- 3/ **décider** d'une ou de plusieurs actions en conséquence.

## ... et un questionnement paradigmatique :

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

Analyse des démarches et résultats d'une performance pour proposer des actions adaptées (régulation).

L'élève participe à son évaluation ce qui constitue une étape dans son apprentissage, il s'en approprie le sens et les critères (autorégulation)

normative

rationnelle

heuristique

Évaluation **de** l'apprentissage

Évaluation **pour** l'apprentissage

Évaluation **comme** apprentissage

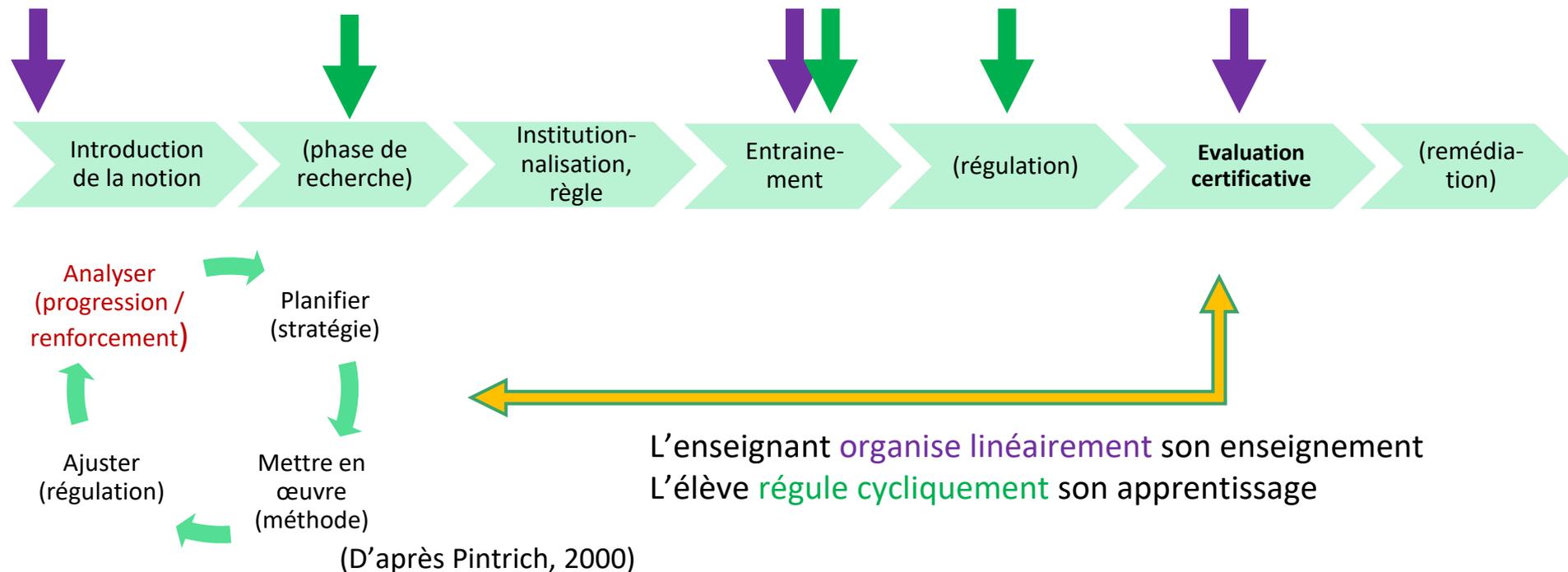


## 2. DÉPASSER CERTAINES « CROYANCES »

## Une culture professionnelle très didactique

Influencée par une certaine approche de type « cybernétique » (De Ketele, 1993) :

- l'évaluation est qualifiée en fonction de sa place dans la temporalité de l'enseignement : **diagnostique** (avant), **formative** (pendant), **sommative** (après).
- la recherche en éducation distingue la temporalité de l'enseignement de celle de l'apprentissage :



## Définir un objectif de décision

Démarche	Objectif	Orienter (évaluer en vue de nouvelles actions)	Réguler (évaluer pour améliorer une action en cours)	Certifier (évaluer pour attester du résultat de ce qui a eu lieu)

## Choisir la démarche de l'évaluateur

Démarche	Objectif	Orienter (évaluer en vue de nouvelles actions)	Réguler (évaluer pour améliorer une action en cours)	Certifier (évaluer pour attester du résultat de ce qui a eu lieu)
Sommative (quantifier Feedback : note, score, code)				
Descriptive (identifier et décrire Feedback : rapport)				
Herméneutique (donner du sens Feedback : dialogue)				

**D'après :** De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (15), 25-37.

## Croiser objectifs et démarches

Démarche	Objectif	Orienter (évaluer en vue de nouvelles actions)	Réguler (évaluer pour améliorer une action en cours)	Certifier (évaluer pour attester du résultat de ce qui a eu lieu)
Sommative (quantifier Feedback : note, score, code)				Examen final noté / validé
Descriptive (identifier et décrire Feedback : rapport)				Commenter les degrés de maîtrise des compétences à mobiliser dans une performance
Herméneutique (donner du sens Feedback : dialogue)				Co-évaluation sur la base d'un ensemble de critères coconstruits et illustrés avec les élèves

**D'après :** De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (15), 25-37.

## Croiser objectifs et démarches

Démarche	Objectif	Orienter (évaluer en vue de nouvelles actions)	Réguler (évaluer pour améliorer une action en cours)	Certifier (évaluer pour attester du résultat de ce qui a eu lieu)
Sommative (quantifier Feedback : note, score, code)		Test de positionnement sur les prérequis ou critère de sélection avec score.		
Descriptive (identifier et décrire Feedback : rapport)		Etat des lieux des compétences pré-requises		
Herméneutique (donner du sens Feedback : dialogue)		Entretien préalable explicitant les prérequis et leur nécessité.		

**D'après :** De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (15), 25-37.

## Croiser objectifs et démarches

Démarche	Objectif	Orienter (évaluer en vue de nouvelles actions)	Réguler (évaluer pour améliorer une action en cours)	Certifier (évaluer pour attester du résultat de ce qui a eu lieu)
Sommative (quantifier Feedback : note, score, code)			Travail noté en contrôle continu avec correction/entraînement.	
Descriptive (identifier et décrire Feedback : rapport)			Observation ou épreuve avec feedbacks précis sur les acquis/lacunes, voire des conseils.	
Herméneutique (donner du sens Feedback : dialogue)			Discussion directe ou par annotations conduisant l'élève à questionner ses stratégies.	

**D'après :** De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (15), 25-37.

## Croiser objectifs et démarches

Démarche	Objectif	Orienter (évaluer en vue de nouvelles actions)	Réguler (évaluer pour améliorer une action en cours)	Certifier (évaluer pour attester du résultat de ce qui a eu lieu)
Sommative (quantifier Feedback : note, score, code)	Test de positionnement sur les prérequis ou critère de sélection avec score.	Travail noté en contrôle continu avec correction/entraînement.	Examen final noté / validé	
Descriptive (identifier et décrire Feedback : rapport)	Etat des lieux des compétences pré-requises	Observation ou épreuve avec feedbacks précis sur les acquis/lacunes, voire des conseils.	Commenter les degrés de maîtrise des compétences à mobiliser dans une performance	
Herméneutique (donner du sens Feedback : dialogue)	Entretien préalable explicitant les prérequis et leur nécessité.	Discussion directe ou par annotations conduisant l'élève à questionner ses stratégies.	Co-évaluation sur la base d'un ensemble de critères coconstruits et illustrés avec les élèves	



### 3. L'ÉVALUATION- SOUTIEN DE L'APPRENTISSAGE

## La culture scientifique sur l'évaluation

- Toute évaluation formative nécessite que les élèves s'approprient les critères (Allal et Laveault, 2016) voire y contribuent (Jorro, 2000 et 2003, Mottier Lopez, 2008, 2012, 2015 et 2020).
- L'évaluation formative, définie internationalement, est liée à la façon dont l'élève y est impliqué (Noël & Cartier, 2016 ; Brandmo, Panadero et Hopfenbeck, 2020).
- L'enjeu principal du processus évaluatif repose sur la façon dont les feedbacks produits par l'enseignant vont être utiles à l'élève (Wollenschläger et al., 2016 ; Rakoczy et al., 2019 ; Girardet, 2022).
- Il existe des normes qui sous-tendent les pratiques évaluatives des enseignants notamment en Europe francophone (Verhoeven, 2018 ; Mottier Lopez, 2020 ; Mercier-Brunel, 2023)
- Une des questions actuelles porte alors sur la façon de prendre en compte la voix des élèves (Girardet, Mottier Lopez et Mercier-Brunel, en cours).

## L'autorégulation de l'apprentissage

En 1986, le congrès de l'APA permet à un ensemble de chercheurs renommés de s'entendre sur le fait qu'un apprentissage réussi est un apprentissage autorégulé.

Pour Pintrich, l'autorégulation de l'apprentissage se caractérise par « un processus actif et constructif » où les apprenants :

- se **fixent des objectifs** pour leur apprentissage,
- tentent ensuite de **réguler** leur **cognition**, leur **motivation** et leur **comportement** dans leurs tâches...
- ... à partir de **leurs objectifs** et des **caractéristiques contextuelles** de l'environnement.

## Pourquoi est-ce important ?

- Parce qu'on ne peut pas ne pas s'autoréguler (Winne et Hadwin, 1998), que tout apprenant, indépendamment de son niveau d'expertise, possède des croyances sur ce qu'il a à apprendre et la façon d'y parvenir qui influencent ses réactions (Winne, 1997).
- Parce que les difficultés de certains élèves proviennent directement de ces croyances (Lahire, 2000) et de la pertinence des critères associés (Jorro, 2000).
- Que sur le plan didactique certaines croyances constituent des obstacles sérieux à l'apprentissage (Rayou et Sensévy 2014).

## Pintrich (2000) a posé quatre principes :

- 1/ L'élève est toujours l'**acteur principal** de son processus d'apprentissage ;
- 2/ Il peut toujours **analyser, contrôler et réguler** certains aspects de sa cognition, sa motivation et son comportement ;
- 3/ Il a toujours des **critères ou des standards** qui servent à évaluer quand l'objectif est atteint ou quand il faut changer de stratégie.
- 4/ **Ce sont moins des éléments personnels** (culture, milieu, personnalité) qui influencent son apprentissage que la perception qu'il en a qui **influence sa cognition, ses émotions et ses actions**.

## D'où l'importance des croyances motivationnelles (Cosnefroy, 2019)

Il s'agit d'une part non cognitive ne peut être dissociée de la part cognitive (Berger et Büchel, 2012) car elle sous-tend le processus d'autorégulation de l'apprentissage :

- le **sentiment d'efficacité personnelle** (Bandura, 2003) qui repose sur le discours des référents, la réussite, la comparaison, le niveau d'anxiété.
- la nature des **buts**, de performance ou de maîtrise (Pintrich, 2000).
- le **sentiment d'autodétermination** (Ryan et Deci, 2017).
- la **valeur attribuée** à la tâche et ses **risques** (Corno, 2001 ; Boekærts et Corno, 2005).

## Suivant des « variables modératrices » (Latham et Locke, 2007)

- Le **niveau de défi** de la tâche **au regard des compétences** du sujet influence reste un élément déterminant qui influence fortement les croyances motivationnelles (incapacité apprise).
- le **cadre d'exécution** de la tâche (consignes positives ou négatives, proximité avec les situations, durée et outils, nature des attentes vis-à-vis de l'enseignant, feedbacks).
- la dimension **individuelle et collective** de l'**engagement** (le groupe constitue un allègement de la charge volitionnelle – Corno, 2004 - si pas de friction entre les buts individuels et collectifs).

## Quelques questions pour les ateliers de ce séminaire :

- En quoi l'élève peut-il donner un **sens** à la tâche en matière d'apprentissage et suivant quels **critères** ?
- En quoi le contexte d'apprentissage valorise un but de **maîtrise** plutôt qu'un but de **performance** ?
- En quoi la situation soutient-elle le **sentiment d'efficacité personnelle** des différents élèves et minimise-t-elle le **risque** perçu ? (tâche, enseignant, autres élèves).
- Observe-t-on les indices d'un processus d'autorégulation dans les échanges (**modification de sa cognition, sa motivation ou son comportement** en lien avec la mobilisation de critères) ?



## 4. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

## L'autorégulation de l'apprentissage des élèves, une histoire de feedbacks (Mercier-Brunel, 2019)

Le feedback est un **acte de langage** qui prend la forme d'une **rétroaction verbale ou non verbale**, à l'action d'un ou de plusieurs élèves, revêtant une **dimension évaluative** (explicite ou implicite) et visant un **effet illocutoire** (acter) ou **perlocutoire** (comportement, connaissance, sentiment, processus cognitif).

## Un problème complexe

- Un sujet étudié par la recherche en didactique du français (François, 1990 ; Halté, 1999 ; Nonnon, 2001).
- Pas de feedback **intrinsèquement efficace** (Calone et Lafontaine, 2018).
- Ils peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage (Boekaerts & Corno, 2005) : **objectifs contradictoires**, habitudes improductives, et **méthodes inappropriées**.
- Ils ne doivent pas **saturer la mémoire de travail** des élèves (Fyfe & al., 2015).
- Des feedbacks **oraux directs** ont une efficacité plus grande que ceux médiatisés par l'écrit ou l'ordinateur (Golke et coll., 2015).
- Ils sont plus efficaces si inscrits **de façon régulière** dans la classe (Rakoczy & al.2019).

## Quatre focales principales (Hattie & Timperley, 2007)

- le résultat : - simple renforcement positif ou négatif (sauf consolidation de la réponse).
- 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 : - peu d'efficacité sur le plan cognitif mais soutien (insuffisant) du SEP.

## D'autant plus efficaces que (Hattie, 2010) :

- ils sont sollicités par l'élève,
- ils visent à soutenir les processus de l'élève pas à lui donner la réponse,
- ils interviennent pendant le processus d'apprentissage,
- ils amènent l'élève à identifier par lui-même l'origine de son erreur.

## Une question supplémentaire pour les ateliers :

- Quels **types de feedbacks** sont destinés aux élèves, avec quelle possible efficacité ?



**5. POUR CONCLURE :  
L'ACTIVITÉ ÉVALUATIVE.**

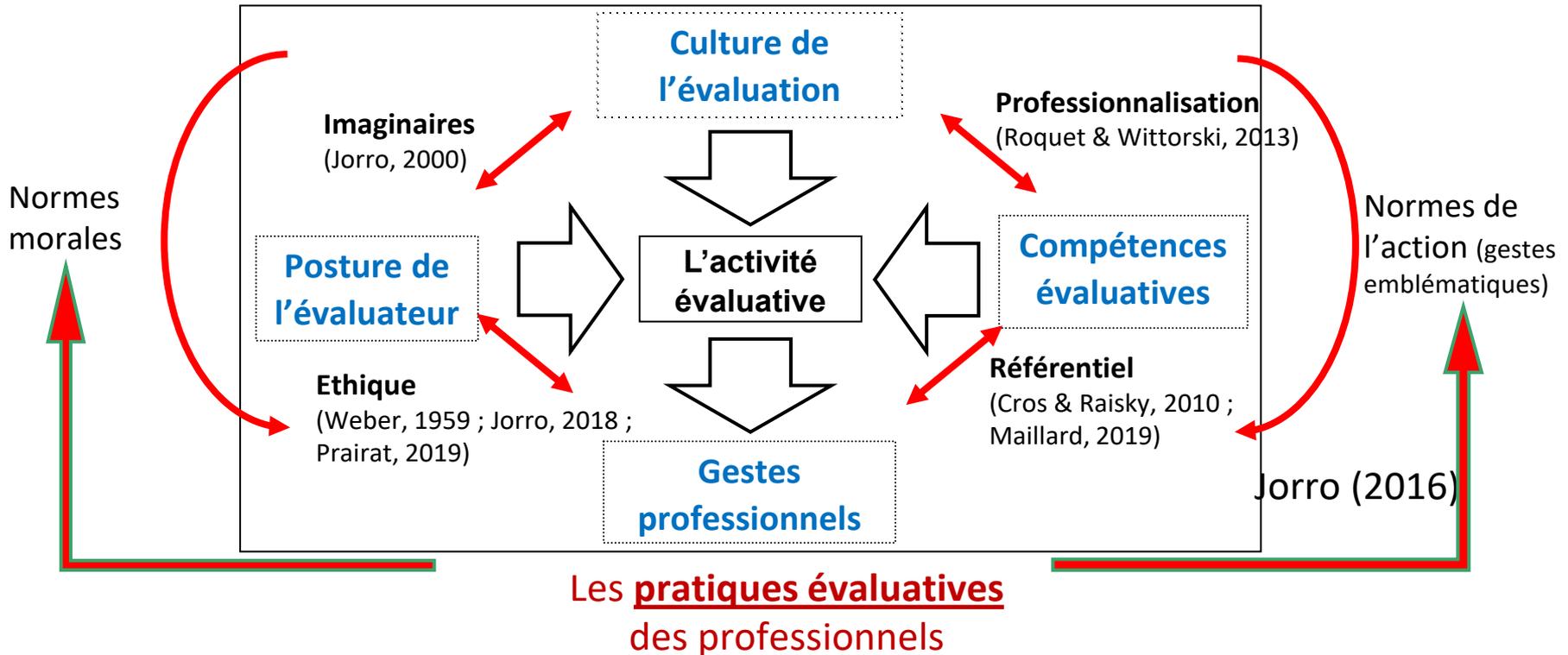
## Vers une démarche herméneutique de l'évaluation :

« [...] la personne se reconnaît à ses dispositions qu'on peut dire évaluatives » (Ricoeur, 1990).

Pour l'enseignant, il s'agit d'une part très personnelle (et souvent sensible) dans sa pratique professionnelle :

- ce qu'il sait de l'évaluation au-delà des idées convenues ;
- ses représentations de l'évaluation : le but qu'il (se) donne, les moyens qu'il mobilise, la (les) valeur(s) de ses feedbacks ;
- la stratégie qu'il est en mesure de construire pour rendre l'évaluation utile pour ses élèves (souvent perçue comme très chronophage).

# La grande complexité de l'activité évaluative



## Deux principes :

- c'est une pratique pédagogique, donc le fruit d'une expertise et d'une expérience jamais définitivement acquise mais qui peut être solide ;
- elle suppose d'outiller chaque enseignant car lui seul peut ajuste ses gestes professionnels suivant les situations (Jorro, 2002, Bucheton, 2009).

Merci de votre attention