



HAL
open science

L'évaluation formative en contexte : points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves

Nathalie Younes, Elvire Gaime

► To cite this version:

Nathalie Younes, Elvire Gaime. L'évaluation formative en contexte : points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves. Diversité : ville école intégration, 2012, 169, pp.161-166. hal-01121431

HAL Id: hal-01121431

<https://hal.science/hal-01121431v1>

Submitted on 1 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'évaluation formative en contexte : points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves

Nathalie Younès*, Elvire Gaime**

*Maitre de conférences, psychologue social, docteur en sciences de l'éducation
Université Blaise Pascal, IUFM,
Laboratoire ACTé, EA 4281
36 av. Jean Jaurès, 63407 Chamalières
Nathalie.Younes@univ-bpclermont.fr

** Docteur en anthropologie,
Université Blaise Pascal, IUFM,
Laboratoire ACTé, EA 4281
36 av. Jean Jaurès, 63407 Chamalières

Introduction

L'évaluation formative est largement reconnue comme favorable au développement des apprentissages. Pourtant, cette démarche reste encore peu mobilisée dans l'enseignement secondaire relativement à l'évaluation qui contrôle et classe les élèves, sans les faire progresser mais en sapant à coup sûr leur motivation. La littérature est riche en modèles théoriques et normatifs de l'évaluation formative par rapport auxquels, les pratiques des enseignants sont généralement appréhendées sous l'angle du déficit et disqualifiées (Morrisette, 2010). Les études menées sont souvent déconnectées de la complexité de l'évaluation formative, multidimensionnelle et située. Dans une perspective compréhensive et contextualisée, nous rendons compte dans cet article d'une recherche menée en collège chez des enseignants et des élèves d'une classe de 3ème sur le sens, la construction et la mise en œuvre de l'évaluation en tentant d'en repérer la dimension formative et les déterminants.

1. Du constat à l'étude des médiations et des milieux

1.1 Une faible mobilisation de l'évaluation formative dans l'enseignement secondaire

En joignant l'évaluation et l'apprentissage par le concept *d'assessment as learning*, Earl (2003) renouvelle le paradigme de l'évaluation formative. « L'évaluation soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui,

individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Allal et Laveault, 2009). Dans cette acception, évaluation et apprentissage ne sont plus séparés, de même que les enseignants et les élèves deviennent associés en tant que partenaires. L'évaluation formative requiert d'élaborer de façon critique, informée, compréhensive et pragmatique un « projet-trajet » stratégique individualisé de formation. Chouinard (2002) nous propose un tableau récapitulatif des pratiques pédagogiques favorables et défavorables à l'engagement et à la persévérance dans l'acquisition de compétences. Parmi celles-ci, valoriser l'effort, adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés, donner la possibilité de reprendre son travail ne sont pas des stratégies couramment utilisées du point de vue même des enseignants ainsi que Bouffard et al. (2005) le montrent au Québec.

En effet, malgré déjà une longue histoire en pédagogie de la notion d'évaluation formative, cette culture demeure peu développée et le constat a été fait qu'elle reste dans les faits, en France aussi, peu mobilisée, en particulier dans le secondaire. Plusieurs rapports ont pointé la faiblesse de son usage pour favoriser l'apprentissage en établissant un diagnostic des difficultés des élèves et plus encore pour différencier les pratiques pédagogiques (Attali & Bressoux, 2002, IGE-IGAEN, 2005). Les enseignants, les élèves et familles semblent se contenter ou se résigner à une évaluation ramenée au contrôle des connaissances et au classement des élèves. Pour certains chercheurs, ces pratiques subsisteraient parce que ce sont elles qui sont attendues culturellement, tout le système étant basé sur la sélection progressive de l'élite sociale par élimination progressive des élèves les plus faibles (Barrère, 2002, 2003). Pour d'autres, cet état de fait serait médiatisé par une conception de l'évaluation comme plus normative que critériée (Crahay, 2007). Ces deux explications respectivement sociologique et sociocognitive n'étant d'ailleurs pas incompatibles.

1.2 Médiations et milieux

Appréhender l'impact moteur ou inhibiteur de l'évaluation nécessite d'analyser les médiations à l'œuvre sur le plan social, cognitif, affectif, instrumental. Ces médiations sont « intimement enchevêtrées en situation réelle ... et liées aux pratiques sociales dans lesquelles et par lesquelles elles se constituent et prennent sens. » (Mottier-Lopez, 2006, p. 83). Le sens donné à l'évaluation et aux connaissances à acquérir, et un certain partage de ce sens entre les élèves, les enseignants et les familles y est en jeu. Dans ce processus, les interactions entre les pratiques d'enseignement, les compétences psychosociales et les conditions de milieu sont déterminantes notamment en ce qui concerne l'engagement et la reconnaissance des uns et des autres.

La meilleure réussite scolaire des enfants issus de milieux socialement favorisés est statistiquement établie. En outre, le profil motivationnel de l'élève à savoir son sentiment d'efficacité personnelle, ses buts d'apprentissage et la valeur qu'il accorde aux matières, est aussi fondamental dans son implication et son succès. De là à mobiliser seulement des explications sociales ou personnologiques de l'échec ou de la réussite scolaire comme autant de causes extérieures à ce qui se joue dans l'école même, il n'y a qu'un pas bien souvent franchi dans les interprétations quotidiennes mais aussi scientifiques. Pourtant, les enquêtes et les recherches mettent en évidence comment l'organisation des systèmes éducatifs ainsi que les pratiques d'enseignement participent de cette sélection socialement déterminée. A un niveau macroscopique, selon l'analyse conduite par Baudelot et Establet (2009) sur les enquêtes PISA¹, les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui ont supprimé les évaluations classantes et la différenciation des parcours (notation, redoublement, classes de niveaux...). De plus, même si aucun pays n'échappe à l'influence de l'origine sociale sur les compétences des élèves, il apparaît clairement que l'école française corrige beaucoup moins les inégalités sociales que l'école finlandaise ou sud-coréenne. Par ailleurs, d'autres recherches semblent indiquer que la démotivation pour l'apprentissage n'est pas d'abord la conséquence des pratiques parentales ou du milieu social des élèves mais se situe bien dans l'école et notamment dans les pratiques d'évaluation (Ames, 1992; Brookhart et DeVoge, 1999; Parkes, 2000). Il est avéré qu'en tant que classement et jugement de valeur, l'évaluation scolaire affecte l'estime de soi, dans un sens positif ou négatif. Si les évaluations positives peuvent renforcer le sentiment de sa valeur propre, les effets d'évaluations négatives répétées s'avèrent délétères et démobilisateurs sur le plan identitaire (sentiment d'infériorité) comme sur le plan des apprentissages. Pour restaurer une estime de soi menacée, désinvestir l'activité, s'en désintéresser sont des stratégies efficaces. Et même quand l'évaluation est positive, elle peut contribuer à détourner les élèves de leurs buts d'apprentissage, à diminuer l'intérêt pour les tâches scolaires et à déprécier les activités qui ne sont pas notées (Ames, 1992). D'autres recherches comme celles de Hancock (2001) montrent que tous les élèves et particulièrement ceux qui ont de faibles chances de succès, ont un moins bon rendement et sont moins motivés à apprendre dans un environnement scolaire hautement évaluatif.

On sait également que le climat de l'établissement et de la classe exerce sur la performance scolaire non seulement des effets simples, mais aussi des effets interactifs avec les caractéristiques personnelles de l'élève (Bennacer, 2008).

¹ PISA, acronyme de « Programme international pour le suivi des acquis des élèves »

Considérant donc que l'évaluation, au-delà de sa dimension techniciste est à appréhender en contexte, nous avons mis en place une observation de ces pratiques et de leurs représentations. Nous cherchons à comprendre comment l'évaluation se réalise en situation et comment interviennent les médiations déterminantes du milieu, du sens et des dispositifs.

2. Une enquête dans une classe de 3^{ème} d'un collège à forte mixité sociale

L'enquête s'est déroulée durant l'année scolaire 2009/2010, en concertation avec le principal et 3 enseignants volontaires intervenant dans cette classe, plus particulièrement impliqués dans l'évaluation des compétences rédactionnelles (deux enseignants de français dont le professeur principal de cette classe et un enseignant d'histoire-géographie). Bien que n'étant pas situé en ZEP (zone d'éducation prioritaire) ce collège est classé dans le 4ème groupe d'une échelle rectorale allant de 1 à 5 et basée notamment sur les catégories socio-professionnelles des familles des élèves.

Une approche qualitative est mobilisée dans une visée ethnographique, descriptive et herméneutique (Stake, 1995) cherchant à comprendre les déterminants de l'activité d'évaluation : entretiens approfondis, répétés et croisés des 3 enseignants et de 11 élèves, observation directe de corrections et de rendus de copies, échanges informels avec les élèves et les enseignants ; questionnaire d'évaluation du climat social de la classe (Bennacer, 2005).

2.1. Caractérisations d'un milieu jugé peu propice à l'exercice formatif

Le contexte apparaît marqué par de fortes difficultés dans l'exercice du métier. Tout en étant mobilisés pour la réussite de tous les élèves, les enseignants de l'étude ont néanmoins fait part d'un sentiment de lassitude, de frustration voire de souffrance engendré par des conditions de travail pénibles et dans certains cas, par l'incapacité à faire progresser un grand nombre de leurs élèves en échec. Dans certains cas il apparaît que l'enseignant a identifié les problèmes rencontrés par l'élève et les mesures à prendre pour y remédier mais ces mesures nécessiteraient un accompagnement personnalisé sans avoir le temps de le réaliser. R : « On lui a beaucoup dit : tu verras ça va marcher quand tu te mettras au travail, mais ça ne suffit pas. Elle est d'un milieu populaire, chez elle on ne parle pas toujours le français, elle n'a donc pas intégré facilement les structures de la langue française, ce qui génère une forme de handicap. Il faudrait que j'ai le temps avec elle, il faudrait pratiquement que je la fasse écrire tous les jours, qu'on trouve le temps chaque semaine de voir ce qu'elle a écrit. Sinon il est presque sûr que ça

ne sera pas suffisant ».

Par ailleurs, l'enseignant plus particulièrement engagé au point de vue pédagogique comme du point de vue politique évoque un contexte sociopolitique peu propice à l'évaluation encourageante : « il y a un long et lent processus de dégradation du système, de la relation élève/prof et entre profs qui vont dans le sens de la dégradation et de l'aliénation croissante des prolétaires que sont devenus les enseignants ». Selon cet enseignant, l'aliénation consiste, en l'occurrence, à ne pas être conscient de la logique sociale de l'évaluation. Ce point de vue semble pourtant à relativiser au regard des considérations des autres enseignants qui expriment au contraire une certaine conscience de cette logique sociale.

Le milieu scolaire vu par les élèves

Les réponses des élèves de la classe au questionnaire d'évaluation du climat social de la classe montrent qu'ils l'évaluent négativement sur les plans de l'ordre et de l'organisation. En particulier, la participation et l'effort scolaires des élèves sont jugés très faibles. Ainsi les $\frac{3}{4}$ des élèves considèrent qu'il n'est pas très important d'atteindre un certain niveau dans la classe, que beaucoup d'élèves ne prennent pas souvent de notes et qu'ils passent plus de temps à discuter des activités extérieures que des activités scolaires. Les relations avec les professeurs apparaissent ambivalentes. Les élèves considérant que les professeurs se mettent à leur portée et leur accordent de l'intérêt sont majoritaires. En revanche presque tous les élèves déclarent que les professeurs ne leur font pas confiance et ne leur demandent pas leur avis pour pratiquer un enseignement plus intéressant.

Ainsi, les élèves de cette classe, relativement critiques quant à l'institution scolaire et son organisation, comme sur leurs propres attitudes, sont néanmoins sensibles à l'engagement des enseignants en faveur de leur progression.

2.2 Sens donnés à l'évaluation

- Par les enseignants

Pour les trois enseignants l'évaluation permet d'abord de situer les élèves les uns par rapport aux autres et de leur indiquer leur niveau voire leur valeur dans une discipline. Ils expriment une conscience du caractère affectant de l'évaluation, positif en cas d'évaluation positive et négatif dans le cas contraire avec le sentiment qu'une évaluation négative est déterminante, qu'il est difficile d'en sortir et qu'elle peut entraîner un rejet de la matière et de l'école en général. Cet état de fait génère chez eux des sentiments d'injustice et d'impuissance.

Il y a aussi une conscience de la surdétermination sociale des compétences en matière

de rédaction et de réussite scolaire en général. R : « On voit bien que les élèves qui maîtrisent à fond les structures de langue sont des élèves qui baignent dans la langue. Ce n'est pas quelque chose que l'école leur a donné ». « J'ai le sentiment de faire du triage social ». Cette perception est formalisée d'un point de vue politique par l'un des enseignants spécialiste de la question² et par ailleurs très engagé politiquement socialement. J : « La certification c'est comme un tampon symbolique qui est posé sur les individus et qui assigne leur place dans la société alors même que leurs performances scolaires et cette place sont déterminées socialement. Les parents ont une idée vague de ces mécanismes, les élèves pas du tout, les enseignants très peu parce qu'ils vivent aussi dans l'idéologie du mérite. L'évaluation sanctionne du travail ou des capacités donc devient quelque chose de moral alors que sa fonction est sociale ». L'évaluation mesure aussi l'écart à la norme scolaire du milieu d'appartenance des élèves. Les enseignants rencontrés sont sensibles aux conditions sociales voire aux conditions de vie, aux états psychologiques de leurs élèves, et ils soulignent la prise en compte qu'ils font de ces variables dans l'évaluation même.

Mais l'évaluation est aussi selon les professeurs appréhension de l'investissement, de l'engagement scolaire, de la motivation des élèves qui se traduit par une dynamique progressive ou non. Enfin ils reconnaissent que la relation affective à l'élève entre aussi en jeu, et que tous les élèves ne bénéficieront pas d'une évaluation aussi sensible à leurs efforts.

- *Par les élèves*

- *Primat de l'évaluation normative*

Pour tous les élèves de l'échantillon, pour les élèves les plus compétents comme ceux qui le sont moins, l'évaluation a pour finalité de leur indiquer leur niveau. La note est pour eux l'indicateur principal et ils s'attachent peu aux commentaires des enseignants sur leurs copies que les élèves en difficulté n'ont parfois pas lu ou qu'ils sont incapables de rappeler ainsi que nous avons pu le constater dans les entretiens menés immédiatement après la restitution des copies.

Un consensus existe relatif au fait que la note reflète un compromis entre le niveau de compétences et le degré de travail et d'investissement et non leurs capacités.

Pourtant les entretiens avec les élèves en échec font état d'image de soi dégradée en termes de capacités scolaires. On repère des indicateurs non verbaux du caractère affectant des mauvaises notes qui est tu dans les entretiens. (On voit par exemple un

² Il a animé un stage académique sur l'évaluation et est un des animateurs de N'Autre école, revue pédagogique engagée

élève littéralement ployer sous le poids de ses notes, une autre manifester son rejet en refusant ostensiblement de s'intéresser à sa copie qu'elle fait tomber par terre...)

- *La compétence scolaire influe sur la lucidité relative à l'évaluation :*

- *quant au caractère relatif de la note.* Plus les élèves ont des difficultés, plus ils considèrent que la notation est juste, immuable, indiscutable, qu'elle reflète leur niveau réel et leur travail et qu'ils la méritent. Ils n'ont pas conscience du caractère socialement déterminé de l'évaluation des compétences, de sa variabilité selon les situations, les élèves, les professeurs. En revanche, les élèves les plus compétents ont conscience du caractère construit de la note et de ses déterminants : niveau de la classe, du collège, exigences des professeurs, trajectoire de l'élève, appréciation de l'élève par l'enseignant...

- *quant au sens accordé à la l'apprentissage visé.* Les élèves plutôt peu compétents accordent peu de sens à la compétence rédactionnelle dont ils ne voient pas l'utilité. Ils ont vraiment du mal à nommer des situations requérant de savoir rédiger (sauf pour écrire des lettres de motivation) contrairement aux élèves plus compétents ainsi que ceux dont la scolarité est suivie par les parents qui y voient aussi un intérêt plus large : « dans tout travail, il faut savoir écrire ».

- *quant aux attentes des professeurs et à leurs critères d'évaluation.* Les élèves les moins compétents n'ont pas d'idée précise sur ce qu'on attend d'eux, ni sur les critères d'évaluation. Ils ont même une représentation tronquée des critères d'évaluation des enseignants énonçant seulement des critères formels (orthographe, soin apporté au travail, conjugaison). Par contre, l'élève Y, en difficulté mais en progrès et faisant de réels efforts, a énoncé assez précisément et justement les attentes des enseignants relativement à la rédaction, tout comme les élèves compétents qui les expriment très précisément.

- *Le poids du milieu familial et social*

En revanche parmi les élèves interrogés, aucun n'évoque ces déterminants dans sa réussite ou son échec scolaire, que tous attribuent uniquement à leur travail personnel et à leur capacité à parvenir à se concentrer.

Il reste à vérifier que cette position de soumission n'est pas révélatrice aussi de l'attitude familiale. En revanche, les élèves les plus compétents, provenant pour ceux qu'on a pu interroger de milieux plus favorisés, se montrent critiques sur les modes de notation des professeurs, et n'hésitent pas pour certains, à tenter de négocier avec certains professeurs une réévaluation de leurs notes – sans doute là aussi, encouragés ou en tout

cas autorisés par leurs parents à avoir cette attitude critique.

2.3 La part de l'accompagnement formatif

Du point de vue des enseignants

- *Représentation de l'évaluation formative*

Les deux enseignants non spécialistes de l'évaluation sont mal à l'aise pour répondre à la question d'une définition de l'évaluation formative. « Je sais peu de choses sur l'évaluation formative. Lors de mes études à l'IUFM je n'avais pas choisi ce module et lors de mes inspections, on a peu parlé de l'évaluation ». Néanmoins ils en ont des représentations : « Pour moi, une évaluation formative c'est une évaluation qui prend en compte le travail, les étapes qu'ils arrivent à franchir. C'est vrai qu'il est injuste que la progression ne soit pas prise en compte ». L'un d'entre eux a suivi un stage sur le sujet et se souvient d'un discours allant à l'encontre de l'évaluation « impressionniste » et prônant une évaluation ajustée aux besoins différenciés des élèves : « On nous demandait d'avoir des critères hyperprécis, des devoirs très codifiés, avec des barèmes. Ça demande un temps fou. C'était très techniciste, quadrillé, fragmenté... Je suis irrité par ce discours techniciste et la résurgence du discours managérial en termes d'objectifs, de compétences à atteindre ». Le troisième enseignant spécialiste de la question préfère parler d'évaluation encourageante : « L'évaluation formative donne de l'espoir, correspond à une philosophie de l'éducation, à des valeurs. Le but de l'évaluation encourageante est de montrer que l'institution ne cherche pas à écraser l'élève »

- *Pratique de l'évaluation formative*

Les trois enseignants ont des pratiques apparentées à l'évaluation formative pour encourager et ou faire progresser les élèves : la confiance en soi, l'estime de soi, le sens des compétences à acquérir, l'aide individuelle, la possibilité de refaire son travail, la valorisation des productions correspondent à leurs valeurs et objectifs pédagogiques. « La plupart des élèves ont perdu confiance en leurs capacités scolaires. Il s'agit de leur montrer qu'ils sont capables de faire quelque chose même si ce n'est pas ce qui est attendu en troisième... » Les trois enseignants ont également pour point commun de surnoter consciemment les élèves, et de les encourager, à l'oral ou dans les commentaires écrits sur les copies ou dans les bulletins : « Parfois je mets 11 au lieu de 7 pour débloquer, redonner confiance. On n'a pas idée comme cela peut débloquer les choses. Ça m'arrive de le faire quand je sens un potentiel chez l'élève et souvent ça marche ». « J'essaie de leur expliquer la distinction entre notes et valeur, que rien n'est figé et de leur faire sentir que j'ai de l'estime pour eux même si leurs notes sont faibles ».

Ces professeurs se montrent conscients à la fois de ce « glissement » lié au niveau général faible du collège qui valorise les élèves de niveau moyen qui apparaissent comme bons et que l'on est tenté de récompenser, et du danger de cette surnotation artificielle qui trompe les élèves et leurs parents.... Ils tentent alors chacun à leur manière de faire distinguer par les élèves autant que pour eux-mêmes, les évaluations visant à l'encouragement et à la valorisation de la progression, et les notes ayant pour fonction d'objectiver le niveau de l'élève par rapport au niveau requis.

Parmi les pratiques visant à développer les compétences : la possibilité de refaire tout ou partie du travail demandé pour l'évaluation avec l'assurance d'une note améliorée, adapter les consignes aux capacités des élèves, soutenir les élèves dans la réalisation de la tâche d'évaluation soit en les aidant soit en permettant un travail en équipe. Enfin un enseignant a fait part d'une expérience consistant à taper sur traitement de textes la copie d'un élève en en corrigeant la forme pour à la fois se donner les moyens de « repérer les points forts d'une copie noyés dans une forme déplorable » et pour « montrer à l'élève une image positive de son travail et de ses capacités ».

- *Handicaps perçus à la pratique de l'évaluation formative*

- *Peur de tromper les élèves quant à la réalité de leur niveau* : « Parce que quand on met des notes très valorisantes et bien ils sont persuadés que c'est la réalité de leur niveau. Que c'est bon ».

- *Manque de compétences* : « Il y a des élèves qui ont un bon niveau d'écriture et d'autres un mauvais depuis la 6^è. J'ai du mal à faire progresser ceux qui ont vraiment un niveau d'écriture très faible ...Il faut bien reconnaître qu'on ne sait pas trop comment ça marche ».

- *Manque de culture de l'évaluation formative au niveau des élèves, des enseignants et de la société* : « Ça je le mets mais je sais que ça ne sert strictement à rien, les élèves ne regardent pas les copies. Alors forcément je vais faire un travail sur les négations, le passé simple... mais ce n'est pas pour ça que je vais régler le problème ». « Les élèves peuvent aussi percevoir l'évaluation encourageante comme un signe de faiblesse : il est trop sympa. Les critiques de mes collègues sont de deux ordres : La première c'est tu vas te tuer le tempérament, la deuxième c'est qu'il y a un moment où il faut dire la vérité. Mais je réponds que la vérité ils la connaissent très bien. Car si les élèves en échec qui sont persuadés qu'ils ne peuvent pas écrire deux mots et si depuis la 6^{ème} on leur répète que c'est nul... Ce que je fais c'est un bricolage qui est inspiré par une partie sociale, humaine etc. Après cela devient un infime bricolage délicat. Et dans les marges d'une période de pensée où je me suis rendu compte que c'était complètement inutile. Parce que ce n'est pas dans une matière que cela va se jouer. »

– *Surcharge et inadaptation des conditions de travail* : Les trois enseignants estiment que ces pratiques sont très exigeantes en temps et en énergie et que les conditions difficiles (taille des classes trop importante et contexte perturbé) n'en permettent pas la généralisation. A l'exception de l'enseignant spécialiste de l'évaluation, les deux autres enseignants considèrent qu'ils ne peuvent réserver l'accompagnement individualisé encourageant qu'à très peu d'élèves, une individualisation qui semble la voie nécessaire mais impossible à réaliser dans le contexte actuel.

Cette description des pratiques professorales montre la complexité de la construction de l'évaluation qui parfois associe les différentes dimensions et parfois les dissocie, par exemple entre une note qui sera plutôt objectivante, c'est-à-dire relative au niveau de l'élève, tandis que le commentaire fera allusion aux progrès, se voudra encourageant... Il apparaît intéressant d'observer la tonalité des commentaires qui peut être paraphrasique par rapport à la note (exemple type: « insuffisant » pour une faible note), informative sur les manques ou au contraire les points positifs, ou motivationnelle (« vous avez fait de sérieux progrès au niveau orthographique , continuez! »). Cependant pour les élèves le poids des notes relativise bien souvent les commentaires, là où les enseignants souhaiteraient parfois le contraire...

Du point de vue des élèves

Bien que certains élèves se plaignent de la pression exercée par leurs parents, ils reconnaissent l'importance d'une présence attentive pour le travail à la maison. D'autres élèves font état de leur difficulté à se mettre au travail le soir quand ils rentrent chez eux et qu'ils sont seuls.

Contrairement à l'attitude générale décrite plus haut, les élèves motivés à progresser sont sensibles aux commentaires exprimés. L'entretien approfondi avec Y (élève en difficulté mais qui s'est mise au travail) montre ainsi l'importance qu'elle accorde aux commentaires portés sur son travail. Y : « ça encourage, on a envie de faire plus. Il y a des appréciations qui découragent : « travaille pas assez » « ne participe pas ». « là il m'a dit qu'il y avait du bon mais que la rédaction c'est insuffisant, d'habitude il met juste que c'est insuffisant. Mais là je sais que la prochaine fois je dois faire attention à la rédaction. »

4. L'évaluation formative empêchée ?

Les éléments apportés par cette enquête exploratoire dans un contexte particulier, celui d'un collègue « difficile » ainsi que la validité et la variabilité de ces premiers résultats doivent être interrogés dans d'autres contextes scolaires avant de prétendre à toute

généralisation. La méconnaissance théorique de l'évaluation formative, sa mise en œuvre pratique de manière imbriquée avec une évaluation plus sommative, le « bricolage » réalisé individuellement par les enseignants, le déficit d'échanges entre collègues sur le thème de l'évaluation et le manque de formation sont-ils identifiables ailleurs ou liés plus spécifiquement à un contexte scolaire, au niveau du collège, à un profil d'enseignants ou de disciplines?

L'un des apports de cette recherche nous semble relatif à l'analyse de la multidimensionnalité et de la multifonctionnalité de l'évaluation qui rend compte tout à la fois du niveau de l'élève relatif à sa classe et son collège, et du niveau requis par exemple pour le BEPC, mais aussi, de son engagement scolaire, de sa dynamique d'apprentissage, de sa relation à l'enseignant, etc. L'activité d'évaluation s'avère donc soumise à des arbitrages et à des arrangements complexes. Une telle complexité explique la variabilité de sa construction et de sa mise en œuvre par les enseignants, leur solitude et leur désarroi à ce sujet. La séparation entre évaluation « sommative » et formative se révèle ainsi dans la pratique, moins effective qu'elle ne le semblait au départ de la recherche puisque ces deux modalités se trouvent finalement intriquées. Ce chevauchement génère d'ailleurs des tensions au niveau intraindividuel aussi bien qu'au niveau interindividuel chez les enseignants, dont l'intention formative se trouve freinée par le constat de la régularité désespérante de l'échec des élèves qu'ils n'arrivent pas à faire progresser (et ce bien que les difficultés aient été identifiées parfois dès la 6ème), ainsi que par une culture du mérite qui justifie l'évaluation classante au mépris des ravages identitaires qu'elle produit et de ses effets délétères sur les apprentissages scolaires.

Les entretiens avec les enseignants ont révélé très nettement leur solitude professionnelle face à la problématique de l'évaluation : Cette question ne semble véritablement élaborée, réfléchie, interrogée, débattue ni lors de leur formation initiale ou continue, ni dans les échanges informels avec les collègues, ni dans les relations aux conseillers pédagogiques ou inspecteurs.

Le passage de l'évaluation à son potentiel formatif se révèle donc particulièrement délicat dans la mesure où il se heurte à des conditions culturelles et de formation professionnelle. En effet, une idéologie dominante compétitive valorisant les performances individuelles et ne remettant pas en cause le caractère de reproduction sociale de l'école semble empêcher une réelle stratégie formative de l'évaluation des compétences permettant de les améliorer et d'atténuer les inégalités sociales scolaires. De fait, il n'existe pas de dispositif institué en ce sens, et le manque de formation des enseignants dans ce domaine est patent.

Il paraît également nécessaire d'approfondir le point de vue des élèves, afin de préciser

là aussi les déterminants des relations à l'évaluation: l'origine sociale et l'attitude à l'égard de l'autorité scolaire de celui-ci, l'âge et le niveau d'étude, le climat scolaire et la pédagogie des enseignants... Car si chez les élèves en progression le « bricolage » enseignant semble générer des effets moteurs dans le développement des compétences, nombreux sont ceux qui, restant en dehors de cette dynamique, décrochent et se trouvent d'une certaine manière abandonnés à eux-mêmes.

Références

- Allal, L. & Laveault, D. (2009). Évaluation-soutien d'apprentissage. Prise de position formulée par la Troisième Conférence internationale sur l'Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-107.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk et J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*, pp.327-347. NJ : Erlbaum.
- Attali, A., & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- Barrère, A. (2002). *Les Enseignants au travail*, Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école*, Rennes : P.U.R.
- Baudelot, C. & Establet R. (2009). *L'élitisme républicain : L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe : élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et prédiction de la performance scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 34 (2), 233-263.
- Bouffard, T., Brodeur, M. & Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Rapport de recherche FQRSC (103 pages).
- Brookhart, S.M. & DeVoge, J.G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, N., Desbiens, N., Laurier, M. & Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- IGAENR & IGEN (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Hancock, D.R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.

- McMillan, J.H. & Workman, D.J. (1998). *Classroom assessment and grading practices : A review of the literature*. EDRS Microfiche, ED453263. Richmond, VA : Metropolitan Educational Research Consortium.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33, 3, 1-27.
- Mottier Lopez, L. (2006). L'évaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale. In G. Figari & L. Mottier Lopez (éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 82-89). Paris : L'Harmattan.
- Parkes, J. (2000). The interaction of assessment format and examinees' perceptions of control. *Educational Research*, 42(2), 175-182.
- Stake, R., E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.