



HAL
open science

L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants

Annick Fagnant, Richard Etienne, Lucie Mottier-Lopez, Marie-Noëlle Hindryckx

► To cite this version:

Annick Fagnant, Richard Etienne, Lucie Mottier-Lopez, Marie-Noëlle Hindryckx. L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer. Journal international de recherche en education et formation*, 2017. hal-01715665

HAL Id: hal-01715665

<https://hal.science/hal-01715665>

Submitted on 22 Feb 2018

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 comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants

Annick FAGNANT

Chargée de cours en sciences de l'éducation
Unités de recherche EQUALE et DIDACTIFEN, Université de Liège
afagnant@ulg.ac.be

Richard ETIENNE

Professeur émérite en sciences de l'éducation
LIRDEF (EA 3749, UM-UPVM), équipe TFD - Université Paul Valéry Montpellier -
Richard.Etienne@univ-montp3.fr

Lucie MOTTIER LOPEZ

Professeure ordinaire en sciences de l'éducation
Groupe de recherche ERéD : Evaluation, régulation et différenciation dans les systèmes d'enseignement,
FPSE-SSED, Université de Genève
Lucie.Mottier@unige.ch

Marie-Noëlle HINDRYCKX

Chargée de cours en didactique des sciences biologiques
Unités de recherche DIDACTIFEN et EQUALE, Université de Liège
mn.hindryckx@ulg.ac.be

Résumé

Ce texte prend appui sur une table-ronde intitulée « *Former les futurs enseignants à l'évaluation et évaluer pour former : deux logiques complémentaires ?* ». En ancrant ses propos dans le contexte spécifique de la France et en s'appuyant sur une analyse des pratiques d'évaluation en salle de classe, la première partie du texte pose un premier cadre de réflexion et permet de dégager plusieurs enjeux importants pour la formation des enseignants à l'agir évaluatif. La suite du texte illustre deux dispositifs qui envisagent « l'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel » : le premier est mis en place à Genève, dans le contexte d'une formation qui s'adresse à de futurs enseignants du primaire ; le deuxième se situe en Belgique francophone, dans le contexte d'une formation proposée à de futurs enseignants du secondaire supérieur. Le dernier volet du texte reprend quelques questionnements soulevés dans la partie introductive et cherche à les mettre en perspective avec des éléments pointés dans les deux dispositifs présentés. Il se termine en proposant quelques pistes de réflexions en matière de formation à l'évaluation.

Mots-clés

Formation à l'évaluation – Evaluer pour former - Portfolio – Didactique disciplinaire - Stages

1. Introduction

Ce texte prend appui sur une table-ronde intitulée « *Former les futurs enseignants à l'évaluation et évaluer pour former : deux logiques complémentaires ?* ». S'inscrivant dans la thématique générale du colloque, la table-ronde envisageait les liens entre « évaluations et apprentissages » sous deux angles complémentaires : « l'apprentissage de l'évaluation » (ou l'évaluation comme « objet » d'apprentissage) et « l'évaluation pour l'apprentissage » (ou l'évaluation comme « outil » de développement professionnel).

La double originalité de la table ronde était, d'une part, de chercher à relier ce double questionnement et, d'autre part, de croiser les regards de spécialistes issus du champ de l'évaluation en éducation et de la didactique disciplinaire. Organisée par le premier auteur de l'article et avec les trois autres co-auteurs comme intervenants, la table-ronde s'inscrivait dans le cadre des travaux du réseau thématique de l'ADMEE-Europe « EVADIDA » (<http://admee.ulg.ac.be/activites/reseaux-thematiques/evadida/>) dont un des objectifs est de faire dialoguer davantage les spécialistes de l'évaluation (souvent issus du champ des sciences de l'éducation) et les didacticiens disciplinaires (moins historiquement attachés aux questions d'évaluation). Le croisement des deux angles susmentionnés devait conduire *in fine* à interroger « le potentiel de l'évaluation (des pratiques enseignantes) comme *outil de formation* (des enseignants) à l'évaluation ». Le choix des intervenants permettait d'apporter des regards différents sur cette problématique, en fonction des spécificités de leur champ de recherche, du domaine de formation dans lequel ils interviennent et d'une voie d'entrée qui leur avait été demandé de privilégier. S'inscrivant dans le prolongement de cette table-ronde, ce texte ne se présente pas sous la forme d'un article classique. Il fait en effet le pari de rendre compte de ce format de communication qui permet de croiser le regard de différents spécialistes sur une même thématique.

La première partie du texte (rédigée par Richard Étienne) pose un premier cadre de réflexion résumé sous l'intitulé « des pratiques d'évaluation des enseignants à leur formation en matière d'évaluation ». En ancrant ses propos dans le contexte spécifique de la France et en s'appuyant sur une analyse des pratiques d'évaluation en salle de classe, ce premier volet permet de dégager plusieurs enjeux importants pour la formation des enseignants à l'agir évaluatif. Les deux parties qui suivent (rédigées respectivement par Lucie Mottier Lopez et par Marie-Noëlle Hindryckx) envisagent la problématique de « l'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel » en illustrant des dispositifs mis en place dans des cours destinés à former de futurs enseignants. Le premier exemple se situe en Suisse romande, dans le canton de Genève, dans le contexte d'une formation qui s'adresse notamment à de futurs enseignants du primaire. Le deuxième exemple se situe en Belgique francophone, dans le contexte d'une formation qui s'adresse à de futurs enseignants du secondaire supérieur. Enfin, la dernière partie du texte (rédigée par Annick Fagnant, tout comme la présente introduction) reprend quelques questionnements soulevés dans la partie introductive et cherche à les mettre en perspective avec des éléments pointés dans les deux dispositifs présentés. Avec une partie intitulée « pour terminer sans conclure » (à nouveau proposée par Richard Etienne), le texte se clôture en proposant quelques pistes de réflexions en matière de formation à l'évaluation.

2. Des pratiques d'évaluation des enseignants à leur formation en matière d'évaluation

En France, les futurs enseignants ne savent pas qu'ils vont évaluer, même si, au fil des ans, sont apparues quelques formations à cette pratique, que ce soit dans le cadre des didactiques ou dans celui, plus général, des formations naguère appelées « transversales ». De fait ils croient qu'ils vont enseigner ! Ils découvrent cette dimension du métier dans les premiers jours de travail, parfois dans la solitude d'un dimanche après-midi, avec un paquet de copies ou un tas de cahiers « du jour ». Il n'y a alors d'autre solution que le « courage du commencement », selon l'expression de Jankélévitch (1960). Victime heureuse mais aussi souvent malheureuse de l'évaluation, l'enseignante ou l'enseignant se pose la question d'être juste sans perpétuer l'impression d'arbitraire ressentie parfois pendant sa scolarité et son parcours universitaire. C'est alors que se posent les questions de la nature de l'évaluation, de sa finalité et des modalités de sa communication. Toutes ces questions appellent des réponses avant que ne soit traité le projet de formation à l'évaluation et que ne soit élaborée la problématique de l'évaluation de la formation, qu'elle porte sur les plans et leur mise en œuvre ou qu'elle s'intéresse à la compétence enseignante. Comment traiter les oppositions classiques et traditionnelles entre une évaluation certificative qui a envahi tout le champ scolaire et une formative qui risque de se transformer en jeu de dupes ? Comment enfin faire progresser les pratiques évaluatives pour les inscrire davantage dans une logique de « compétences collectives » (Le Boterf, 1994), gage d'une meilleure acceptation par les parents, les élèves et, finalement, le système éducatif ?

2.1. Le complexe de M. Jourdain

Persuadés que la transmission est une évidence et que l'évaluation sanctionne « justement », enseignantes et enseignants se comportent dans une première phase de leur carrière, et parfois plus longtemps, comme le Bourgeois gentilhomme, ils évaluent, et dévaluent, sans toujours savoir ce qu'ils font et la conséquence de leurs actes (Merle, 2015). Le temps manque et manquera toujours pour former une enseignante ou un enseignant avant sa rencontre avec les élèves. La situation est d'ailleurs sans doute à son paroxysme dans le contexte français actuel. Dans les jours qui suivent son entrée en fonction, le jeune enseignant devra procéder à une première évaluation formelle. C'est alors que, sans préparation, le choc risque d'être rude : l'alternative entre la complaisance qui consiste à fausser le jugement pour ne pas décrocher les élèves et la rudesse d'un diagnostic qui souligne les erreurs, voire l'échec, met le professionnel et la personne dans une impasse dont l'issue semble être la fuite. « Nous sommes là pour enseigner, pas pour juger ». Telle est l'expression recueillie auprès de centaines d'enseignants français lors de dizaines de stages d'évaluation animés de 1985 à 2016.

En France, ils sont bien là pour juger puisque les instructions officielles stipulent que, dans les classes où se décide l'orientation, la notation chiffrée est de règle. Le déni du jugement révèle un malaise lié au fait que les notes traduisent en quelque sorte l'échec de l'enseignement et que la courbe de Gauss plus ou moins répartie autour de la moyenne alimente la « constante macabre » (Antibi, 2003).

2.2. L'évaluation et sa communication

Comment se met en place ce que l'on peut qualifier de « machine infernale » ? Dans un premier temps, si l'on s'appuie sur la synthèse de Barbier sur l'évaluation (1984), on estimera qu'évaluer, c'est prononcer un jugement de valeur en établissant un écart entre un référent (ce à quoi on se rapporte, un idéal, une norme, un objectif, voire un référentiel que l'on peut qualifier rapidement de catalogue des références disponibles) qui n'est pas forcément stable, stabilisé ou exprimé, déposé sur un support, et un référé (une performance, la copie d'un élève, un oral ou toute production, durable ou non). En accord avec cette perspective, que l'on évalue un repas, une œuvre d'art ou une copie d'examen, l'opération est la même. Elle est en partie mentale et, a priori, non observable.

Dès lors, en matière d'éducation et de formation, se pose la double question du codage et de la transmission de ce jugement si au moins deux personnes sont impliquées dans l'opération. La question n'est devenue cruciale qu'au moment où il fallu attester de la réussite à un examen ou à un concours.

Quelles conséquences de la note chiffrée en termes d'enseignement ? La mesure de l'écart entre le référé et le référent n'est guère utile pour le diminuer. La fréquence des mauvaises notes fait intérioriser l'échec et, en développant les réactions défensives, alimente la « peur d'apprendre » (Boimare, 1999). Pour l'immense majorité des élèves, l'enjeu devient d'obtenir la moyenne, alors qu'elle traduit, si elle est décernée de manière mathématique, une incompétence grave puisque seule la moitié des savoirs est en place ! Comment reconfigurer l'évaluation en cours d'apprentissage pour que la certification atteste de la réelle compétence ? Il s'agit là d'un enjeu important, non seulement pour l'école primaire et secondaire, mais aussi (et sans doute plus encore !) dans le cadre de la formation professionnelle des futurs enseignants.

2.3. « Apprendre à évaluer », n'est-ce pas apprendre et savoir ?

Aujourd'hui, il y a une controverse entre celles et ceux qui considèrent qu'enseigner est un don et les tenants de la formation pour qui c'est « un métier qui s'apprend » (Étienne & Zamaron, 2005). Et c'est le cas aussi pour un « aspect caché » qu'est l'évaluation. Un numéro très récent d'*Éducation permanente* (Tourmen, 2016) développe cet enjeu majeur qu'est le « Apprendre à évaluer ». En effet, qu'on soit élève ou professeur, on ne peut pas apprendre sans apprendre à évaluer. Autrement dit, la peur de l'évaluation gagne à se métamorphoser en levier des apprentissages : ce qui est évalué, ce n'est pas l'apprendre mais les différents savoirs qui en sont l'issue, parfois incertaine. Même les « savoirs savants » (une dissertation ou un contrôle de physique) nécessitent des savoir-faire (produire une copie, des résultats corrects) quand ils sont l'objet d'une évaluation externe. Tout le monde connaît l'importance des savoir-faire et la mise en avant de l'observable comme support du travail d'évaluation (« une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable », Hameline, 1979, p. 62).

Deux autres types de savoir sont aujourd'hui plus recherchés : le savoir agir (« en situation complexe et singulière », définition de la compétence selon Le Boterf, 1994) et le savoir devenir (Boutinet, 1998). Tous deux relèvent du pilotage dans un monde fait de doutes et

d'incertitudes. La réaction aux imprévus (Jean, 2009) y a plus d'importance que la mise en œuvre d'un programme bien conçu. Une telle « rupture épistémologique » (Nunziati, 1989) implique de refonder l'évaluation en partant du « réel de l'activité » (Clot, 1999) des élèves et des enseignants pour en modifier les contraintes en vue de mettre en place du « bon travail » (*ibid.*). Il ne s'agit pas de faire le deuil de la normativité, de la normalisation, mais de s'inscrire dans une recherche de la valeur propre à chaque situation singulière. Cette démarche ne peut s'envisager que dans une double contrainte d'analyse du réel et de créativité pour inventer les solutions répondant à la complexité saisie grâce à l'analyse.

2.4. L'élaboration et la communication de l'évaluation dans la communauté de pratique et de discours

Dès lors, l'évaluation ne peut plus être une simple sentence qui tombe de la personne supposée savoir sur la personne supposée apprendre ou, pour le dire avec encore plus de rigueur et de vigueur, l'élaboration et la communication du référent en amont de la demande de référé deviennent indispensables. Et, comme les recherches dans le domaine de l'information et de la communication ont établi que le *feed-back*, le retour énonciatif, la reformulation sont les plus propices à la transmission d'un message avec le moins de perte en ligne, l'émergence du référent sous une forme co-construite par l'un et l'autre sera l'occasion d'une meilleure appropriation du référent et de ce qui sera demandé pour produire le référé. À cela, on peut ajouter que l'appropriation est facilitée en cas de mise en situation-problème avec une solution et une méthode à trouver, une brève réflexion individuelle puis en travail en groupe afin de provoquer un ou des conflits socio-cognitifs (Bonniol & Vial, 1997) . De plus, le travail en boucles itératives permet un cheminement progressif et sûr, tenant compte de la zone de prochain développement. Cette idée et cette pratique sont empruntées à deux sources : d'une part, la communauté de pratique de Lave et Wenger (1991) pour le versant « action » ; d'autre part, la communauté de discours de Bernié (2002) pour le versant « mise en mots partagée ». On pourra se reporter à Doly (2006) qui a travaillé de cette façon sur l'écriture du conte avec de nombreux enseignants et des classes du premier degré.

2.5. Pour en terminer avec l'opposition entre certificative et formative

Barbier (1984) dénonçait déjà l'opposition factice entre évaluation formative et certificative, terme préférable à celui de « sommative » puisque nous adoptons ce choix fait par Mottier Lopez (2015) en soulignant qu'une évaluation sommative peut avoir une finalité formative si elle est faite au début d'un cycle pour orienter les apprentissages. Ainsi sont articulés les moments de l'évaluation et distingués soigneusement le temps de la formation et le moment de la certification. Le « contrôle continu » a fait oublier cette distinction essentielle qui reconnaît le droit à l'erreur pendant l'apprentissage. Si on peut faire l'hypothèse que 95% du temps scolaire ou universitaire, voire du temps de formation professionnelle, devrait être réservé aux apprentissages, cela vient diminuer le temps strictement réservé à leur contrôle par des évaluations externes. D'où l'impérieuse nécessité d'un pilotage progressivement remis aux intéressés avec une éthique liant autoévaluation et autonomie, la première étant, quand elle est pertinente, cohérente et efficiente, la garante de la seconde.

Rester soumis à des évaluateurs externes ne peut être considéré comme un signe de compétence. Quelques dispositifs de communication de l'évaluation, comme l'élaboration de listes de critères de réalisation et de réussite, puis leur évolution et leur disparition, sont particulièrement propices à une auto- et co-formation à l'évaluation. Remettre les clés de l'évaluation aux intéressés est donc le principe à mettre en œuvre, même s'il n'est pas toujours des plus aisés. Le co-pilotage des apprentissages n'est destiné qu'à la mise en sécurité des personnes qui se forment et sa disparition est la conséquence de sa réussite.

2.6. Analyser les situations d'évaluation pour se former et transformer l'évaluation en moteur de tous les apprentissages

Dans Étienne et Fumat(2014) et Étienne (2016), il a été souligné l'intérêt d'une homothétie entre ce qu'il est opportun de faire vivre aux élèves, étudiants et personnes en formation professionnelle et la formation des professionnels chargés de cette mission. Ces éléments se retrouvent dans les recherches d'Allal notamment (1999). Qui évaluera l'évaluation ? Telle est la question qui permet de faire passer l'évaluation d'un prescrit dont nous devons comprendre la nécessité en termes de commande à un remaniement en termes d'action : évaluer induit souvent une marge d'erreur et l'accession à l'autoévaluation permet à l'apprenant de ne plus dépendre d'un évaluateur extérieur.

Berger (1977) posait cette question : « Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ? » La réponse reste d'actualité : « nous ne savons plus ce que nous faisons » disait-il. C'est dans l'après-coup, dans le débriefing, que nous nous apercevons que nous n'avons pas fait (référé) ce que nous voulions faire (référent). Mais savions-nous vraiment ce que nous voulions faire ? Avons-nous pris conscience de ce qui nous a empêchés, individuellement ou collectivement, de le faire ? Nous avons bien des projets et des désirs et notre action ne se résume pas au déroulement d'un programme. C'est pour cela que nous évaluons plus que nous ne contrôlons.

C'est notamment en se donnant ces temps d'analyse après action, de retour réflexif, que se développe la compétence évaluative indispensable au développement du pouvoir d'agir. Transposée dans l'établissement scolaire en formation continue, cette démarche incite à utiliser ce dernier comme « une nouvelle aire de formation » (Ria, 2015). Pour ce qui est de la formation initiale, un tel constat inciterait à établir un lien fort avec des « établissements formateurs » dont nous continuons à proposer la mise en réseaux et la reconnaissance (Étienne, 1999, 2000).

3. L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel : deux exemples issus de contextes professionnels différents

3.1. L'exemple d'un portfolio mis en place dans un cours dédié à l'évaluation destiné à de futurs enseignants du primaire

Dans le canton de Genève, les futurs enseignants du primaire sont formés à l'Université. Après une première année de tronc commun faisant partie du Baccalauréat en Sciences de l'éducation, ils doivent passer un concours pour être admis à la formation en enseignement

primaire qui couvre une deuxième et une troisième années du Baccalauréat, puis une quatrième année de certificat complémentaire à l'enseignement primaire.

Le portfolio qui nous intéresse dans ce chapitre a été conçu pour l'Unité de Formation libre du Baccalauréat, « Evaluation et régulation des apprentissages », donnée par Lucie Mottier Lopez.¹ Cette unité se déploie sur un semestre académique de 14 semaines, à raison de deux périodes de 45 minutes par semaine. L'effectif du cours varie entre 60 et 120 étudiants en fonction des années. Si la majorité des étudiants qui choisissent ce cours sont de futurs enseignants du primaire, le cours est ouvert à l'ensemble des étudiants en Sciences de l'éducation. Les objectifs du cours annoncés aux étudiants sont les suivants : « s'approprier les principaux concepts du domaine de l'évaluation des apprentissages ; réfléchir aux enjeux et problématiques éducatives qui sont liés à l'évaluation des apprentissages ; analyser des situations d'évaluation ; concevoir des procédures et des outils d'évaluation des apprentissages ». Au début de chaque cours, ces objectifs généraux sont déclinés en objectifs plus ciblés au regard des thématiques enseignées. Ils sont systématiquement présentés aux étudiants.

La conception de ce portfolio visait les buts principaux suivants (Mottier Lopez, à paraître) :

- Proposer aux étudiants un dispositif d'évaluation qui soit cohérent avec les contenus enseignés ;
- Permettre aux étudiants d'expérimenter de nouvelles formes d'évaluation associées à diverses régulations formatives (entre pairs, avec l'enseignante, avec des ressources matérielles et symboliques), dans des temporalités différentes (immédiates pendant le cours, différées dans des formes autonomes d'apprentissage) ;
- Articuler les fonctions formative et certificative par une évaluation continue tout au long du semestre académique ;
- Inciter les étudiants à prendre conscience qu'une évaluation certificative complexe, sollicitant des compétences de haut niveau, peut représenter des opportunités de s'autoréguler à des fins de progression.

Ce portfolio s'inscrit dans la perspective des travaux de recherche sur une « évaluation *pour* apprendre » (*assessment for learning*) dans le prolongement de l'évaluation formative qui a pour fonction de produire des informations servant à la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage : « *Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there* » (Assessment Reform Group, 2002).

Des « stratégies » ont été expérimentées dans les classes montrant l'efficacité de l'évaluation pour apprendre (e.g., Wiliam, 2011). Bien qu'il y ait moins de résultats de recherche disponibles pour l'enseignement supérieur, citons les stratégies encouragées pour

¹ Une étude étayée de la première expérience de ce portfolio est présentée dans Mottier Lopez (à paraître). Seuls quelques éléments sont repris dans ce chapitre, en ajoutant également quelques ajustements du dispositif qui a été ré-expérimenté en automne 2016.

ce contexte à partir des travaux de Wiliam² : (1) expliciter et partager avec les étudiants les objectifs et critères d'évaluation, (2) concevoir des dispositifs qui intègrent des discussions collectives, des stratégies de questionnement et des tâches qui donnent à voir les apprentissages réalisés, (3) proposer des feedback qui permettent aux étudiants de progresser, (4) inciter les étudiants à être des ressources pour leurs pairs, (5) encourager les étudiants à se sentir responsables de leur propres progressions d'apprentissage. Les sections suivantes illustrent brièvement comment le portfolio a opérationnalisé quelques-uns de ces principes – en les combinant – tout en ayant des attentes académiques de haut niveau.

3.1.1. Expérimenter, par soi-même et avec les autres, des formes variées d'évaluation pour apprendre

Les étudiants devaient insérer trois types de pièces dans leur portfolio, dont certaines étaient à choisir et d'autres qui étaient obligatoires. Le premier type de pièces était associé à des « activités interactives » proposées par l'enseignante tout au long du semestre, souvent brèves, étroitement liées aux contenus enseignés le jour-même. Le but de ces pièces était d'inciter les étudiants à autoévaluer leur compréhension des contenus en jeu, et si besoin de mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation pour progresser. Pour chaque activité interactive retenue, les étudiants devaient utiliser un canevas (voir annexe 1) sous forme de fichier informatique à télécharger. Ce canevas, comportant des rubriques ouvertes à renseigner par l'étudiant, visait à structurer la démarche réflexive à entreprendre. Le deuxième type de pièces était lié à deux travaux pratiques (TP) réalisés pendant le semestre. Suite à chacun des TPs, des feedbacks systématiques étaient proposés à chaque duo ou trio d'étudiants ayant travaillé ensemble. Enfin, la dernière pièce était un texte à rédiger, visant à mettre en relation les différentes pièces du portfolio et à proposer une réflexion conceptuelle critique. L'annexe 2 présente les caractéristiques de chaque type de pièces et donne quelques exemples.

3.1.2. S'autoévaluer pour définir ses objectifs personnels d'apprentissage

Pour chaque type de pièces, l'enseignante présentait explicitement aux étudiants les objectifs d'apprentissage et critères d'évaluation. Toutefois, il ne suffit pas de communiquer les objectifs pour que les étudiants les comprennent et se les approprient à des fins d'autorégulation. Ce n'est pas assuré non plus que les objectifs définis par une instance externe (l'enseignante) soient pleinement alignés avec les besoins de l'étudiant. Une spécification, voire réorientation, des objectifs peut être nécessaire pour orienter les stratégies d'autorégulation à des fins de différenciation. Concrètement, pour chacune des activités interactives, il était ainsi demandé à l'étudiant :

- par rapport aux objectifs annoncés par l'enseignante, de commencer par autoévaluer sa compréhension (au sens large du terme) dans le cadre de tâches précises impliquant des activités d'analyse, de déduction / induction, de mise en relation, de jugement, notamment ;
- d'identifier les contenus (partiellement) incompris ou pouvant faire l'objet d'un approfondissement ;

² <http://www.itslearning.net/assessment-for-learning-5-key-strategies-for-higher-student-achievement> consulté le 5 décembre 2016.

- puis sur cette base, de rédiger son (ses) objectif(s) *personnel(s)* d'apprentissage (Cartier, 2007), pointant des éléments à retravailler dans une perspective de régulation rétroactive (reprise de contenus non maîtrisés) ou à approfondir dans une perspective de régulation proactive (Allal & Mottier Lopez, 2005).³

3.1.3. Encourager la mise en œuvre de stratégies de régulation et d'autorégulation à des fins de progression

Une fois l'objectif personnel d'apprentissage formulé, la consigne était de mettre en œuvre des stratégies de régulation et de les décrire pour son portfolio en prenant appui sur le champ conceptuel de la régulation des apprentissages travaillé au cours, en lien avec l'évaluation formative. Une mise en relation entre les apports théoriques et l'expérience de l'étudiant était ainsi sollicitée. Les commentaires métacognitifs des étudiants de la première cohorte ayant pratiqué le portfolio ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Mottier Lopez, soumis). L'étude a montré que les étudiants ont décrit en majorité des stratégies pendant la réalisation de l'activité interactive et des mises en commun associées (52%) ; puis des stratégies de régulation mises en œuvre hors du temps d'enseignement (41%), et enfin quelques stratégies exploitant d'autres contenus du cours ou en établissant des liens entre les différentes pièces du portfolio (7%). Il est apparu toutefois que la consigne n'était peut-être pas suffisamment contraignante pour véritablement encourager des stratégies d'autorégulation en profondeur. C'est pourquoi, dans la cohorte suivante d'étudiants (portfolio 2016), il a été demandé d'insérer également dans le portfolio des traces d'activité concrètes, y compris métacognitives, qui donnent à voir les stratégies d'autorégulation mises en œuvre.

3.1.4. Un texte de mise en lien et d'intégration des concepts

Une des caractéristiques du portfolio est non seulement de consigner des documents dans un même support et de donner à voir des démarches d'autoévaluation (au sens large, Allal, 1999⁴) et d'autorégulation, mais aussi de permettre à l'apprenant de porter un regard sur l'ensemble des traces et de les mettre en relation pour réfléchir sur son cheminement et apprécier sa progression. Le texte final d'intégration et de mobilisation des concepts avait cette fonction. Lors de la première expérience, il avait été demandé aux étudiants d'effectuer un lien avec au moins un exemple concret présenté dans son portfolio et de le conceptualiser (Mottier Lopez, à paraître). Dans le portfolio de 2016, ce texte a pris davantage d'importance. Les deux objectifs, communiqués aux étudiants, étaient de rédiger (1) une réflexion critique sur l'ensemble des stratégies d'autorégulation objectivées dans le portfolio, (2) puis une réflexion conceptuelle sur la problématique de la relation entre les activités d'enseignement, apprentissage et évaluation en contexte scolaire (ou de formation), en s'appuyant également sur une lecture obligatoire.

³ Cette dernière consigne n'existait pas dans la première expérience de portfolio analysée dans Mottier Lopez (à paraître). Elle a été ajoutée pour le portfolio de 2016, suite à cette analyse, afin de davantage soutenir l'apprentissage autorégulé des étudiants.

⁴ Allal (1999) parle d'autoévaluation « au sens large » quand celle-ci inclut des modalités d'évaluation mutuelle entre élèves et de co-évaluation entre élève(s) et enseignant (autoévaluation de l'élève confrontée à l'évaluation de l'enseignant). L'autoévaluation « au sens strict » désigne de façon plus ciblée l'autoévaluation faite par un élève de son propre travail.

Cette forme innovante d'évaluation représente une contrainte forte tant pour les étudiants qui doivent s'engager dans une évaluation continue et impliquante, que pour l'enseignante qui doit fortement structurer son cours et les démarches d'évaluation formative qui s'y rapportent⁵. Du point de vue des étudiants, l'obstacle principal observé à cette évaluation « pour se former à l'évaluation » porte sur la compréhension et l'acceptation du nouveau contrat didactique qu'elle sollicite, en rupture avec la représentation de certains étudiants de ce que devrait être un enseignement universitaire et ses modalités d'évaluation. Ainsi, certains étudiants ont-ils considéré⁶ que l'enseignement était « trop interactif », « comme s'ils étaient à l'école primaire », et que l'évaluation « exigeait trop la présence des étudiants au cours ». Ces représentations font obstacle à l'apprentissage soutenu par l'évaluation. D'autres étudiants, au contraire, ont manifesté une réelle adhésion face à cette expérience qui était nouvelle pour eux et qui, à leurs dires, leur a notamment permis de mieux « comprendre les notions » enseignées et d'être motivés à « travailler pour le cours ».

3.2. L'exemple d'une formation à l'évaluation dans le cadre d'un cours de didactique de la biologie (et des stages associés) destiné à de futurs enseignants du secondaire supérieur

En Belgique francophone, la formation des enseignants qui s'adresseront à des élèves de 15 à 18 ans a lieu à l'Université, sous la forme de 30 crédits insérés dans la formation des Masters ou à leur suite. Cette formation ne comprend donc pas de formation disciplinaire à proprement parler, mais de la didactique des disciplines, de la pédagogie, de la psychologie et des sciences humaines et sociales. L'axe pratique comporte 40 périodes de stage à prester dans une école d'enseignement secondaire, sous la supervision d'au moins un enseignant titulaire de la classe (maitre de stage) et des didacticiens disciplinaires (formateurs). L'axe théorique de la didactique disciplinaire comprend des cours théoriques (préparations de leçons, approche des référentiels, techniques de gestion de classe, épistémologie, rencontres d'acteurs de l'enseignement et des institutions...), des observations de contextes réels d'enseignement, des séances de pratiques réflexives...

C'est principalement lors des enseignements de didactique générale et de didactique disciplinaire de la biologie que l'évaluation est envisagée dans différentes dimensions. Ce sont les aspects abordés pendant le cours de didactique disciplinaire de la biologie qui font l'objet des propos ci-dessous. L'annexe 3 reprend les différents moments d'évaluation proposés aux étudiants lors de la formation ainsi que leurs visées pour le métier.

3.2.1. Une préoccupation des étudiants : évaluer les apprentissages des élèves en classe

Contrairement aux étudiants français, une des premières préoccupations des étudiants en Fédération Wallonie-Bruxelles est de construire des questions d'évaluation pour jauger des productions - écrites la plupart du temps - de leurs élèves. Leur réflexe est de reproduire ce qu'ils ont vécu : des questions fermées ou des questions à choix multiples (QCM), quelques questions ouvertes à production courte, des « vrais ou faux »... Il faut, selon eux, vérifier les

⁵ Cette contrainte pour l'enseignante a été viable grâce à l'aide d'un assistant, Fernando Morales Villabona, qui en est remercié.

⁶ Commentaires anonymes issus du questionnaire de l'évaluation des enseignements par les étudiants (décembre 2016) ou exprimés à l'occasion du bilan final faite lors du dernier cours avec l'enseignante.

acquis des élèves après l'apprentissage pour quantifier cet apprentissage et dans une moindre mesure, l'enseignement.

Les étudiants pensent qu'une évaluation est nécessairement teintée d'objectivité et de rigueur ; représentation courante, sans doute encore accentuée par le fait qu'ils ont reçu une formation scientifique. Pourtant, à l'entame de leur formation, peu d'entre eux pensent à définir des attentes précises en termes d'acquis chez les élèves : ils rédigent des questions, parfois les réponses attendues, mais rarement les critères et les indicateurs qui seront nécessaires pour objectiver leurs évaluations. Ces éléments sont alors travaillés explicitement durant la formation, tant du côté des cours de didactique générale que de didactique disciplinaire, au travers de diverses mises en situation (corrections croisées, création de grilles de critères et d'indicateurs, évaluation par compétences et tâches complexes...) visant à déstabiliser leurs conceptions initiales, à leur faire prendre conscience de la complexité du processus évaluatif et à leur fournir de premiers outils techniques qui seront approfondis lors des préparations aux stages d'enseignement notamment.

3.2.2. L'évaluation des apprentissages des étudiants par les formateurs

Les apprentissages des étudiants sont évalués par les formateurs dans le cadre des enseignements théoriques, mais aussi dans le cadre de leurs stages dans des classes du secondaire supérieur. Si l'évaluation dans le cadre des cours théoriques ne semble pas leur poser de problème, tant elle ressemble à leur vécu antérieur, l'évaluation de leurs pratiques en stage leur semble presque déplacée, totalement subjective, voire incongrue...

Pour l'évaluation de la pratique, une grille est utilisée par les formateurs lorsqu'ils assistent aux prestations en stage. Pour appréhender cette grille, les étudiants visionnent un extrait vidéo d'un enseignant lors d'un cours de sciences et notent « tout ce qui va » et « tout ce qui ne va pas », tant au niveau de l'enseignant que des élèves ou du contexte dans lequel la leçon est donnée. Ensuite, partant des observations des étudiants, les formateurs recomposent avec eux cette grille d'évaluation de la pratique. Chaque élément est décrit et discuté afin que les étudiants comprennent bien les attentes en matière de pratiques de classe et que la peur de l'évaluation se métamorphose en levier d'apprentissage. Cette grille contient, outre les éléments contextuels : les éléments liés à la préparation de la leçon (prescrits légaux, scénario prévu, anticipation des difficultés, outils bibliographiques...); les attitudes de l'enseignant stagiaire (expression relationnelle, verbale et non verbale, maîtrise de la langue, gestion du temps, de l'espace et des supports multimédias...); la gestion des apprentissages (prise en compte des représentations, consignes, matériel, bibliographie, méthodes d'enseignement...); l'interaction avec la classe (interventions, feedbacks, remédiations, types d'évaluation, synthèses des apprentissages...); les attitudes des élèves (prise de note, participation, motivation...); les dispositifs spécifiques (expérimentations, projections multimédias, tableau noir, tableau blanc interactif, notes de cours...) leur pertinence, leur mise en œuvre ; les concepts et contenus abordés ainsi que les illustrations utilisées (exactitude, quantité, niveau, ancrage historique, interdisciplinaire ou médiatique ...) et enfin, les éléments de prise de recul, d'analyse et de réflexivité.

3.2.3. L'évaluation des pratiques de classe, le recul sur ses pratiques et l'acquisition d'une posture réflexive

Tout au long de leur formation, les étudiants sont entraînés à pratiquer une auto(hétéro) évaluation de leurs prestations d'enseignement. Au début de l'année, lors de séances appelées « micro-enseignements », chacun prépare et présente une leçon de sciences devant ses pairs, à l'Université. Il s'agit, pour la plupart, d'une première expérience d'enseignement, en contexte artificiel, mais bienveillant. Quand la prestation est finie, ceux qui y ont assisté (étudiants et formateurs) donnent leur avis argumenté sur celle-ci. L'étudiant doit alors rendre un rapport comprenant la préparation formelle de sa leçon, les modifications qu'il y apporterait, ainsi que l'ensemble des remarques qui ont été formulées. Il indique également s'il juge ces remarques pertinentes ou non et pourquoi. Toute la difficulté est de faire comprendre aux étudiants que ce n'est pas tant leur prestation (souvent première et donc peu concluante) qui est ici l'objet principal de l'évaluation, mais bien l'analyse qui en est faite, avec l'aide des pairs et des formateurs. Ce moment de réflexion est crucial dans la formation de l'étudiant pour que, au-delà de sa performance - concluante ou non⁷ -, il identifie les enjeux de son action, les analyse et les régule de manière à s'engager dans « une transformation réflexive de l'expérience » (Schön, 1988, p. 25) qui agira sur leur action en situation lors de leurs stages à venir.

Lors des stages ultérieurs, une prise de recul réflexif du même ordre est effectuée après chaque leçon, avec l'aide du maître de stage, et doit figurer parmi les documents relatifs au stage. Lors de sa visite en classe de stage, le formateur peut donc consulter, en plus des notes ou appréciations du maître de stage relatives aux performances de l'étudiant en situation de faire la classe, les écrits portés sur les leçons précédentes.

Par la suite, une leçon de stage, au choix de l'étudiant, fait encore l'objet d'une autoscopie. Concrètement, le futur enseignant dispose au fond de la classe une caméra sur pied et filme sa prestation face aux élèves. Dans un premier temps, il analyse, à chaud, sa leçon en fonction de ce qu'il avait prévu dans sa préparation écrite et selon ses impressions. Dans un deuxième temps, à distance de sa prestation et seul, il visionne son document vidéo et complète le jugement qu'il porte sur sa prestation, à la lumière de la vidéo. Cette expérience est ensuite relatée dans un rapport écrit qui ne fait pas l'objet d'une évaluation chiffrée. À la lecture des rapports, il apparaît que cet exercice semble vraiment significatif pour la plupart des étudiants futurs enseignants, tant sur le plan professionnel que personnel. Une étude systématique des rapports (en cours) permettra certainement d'objectiver davantage ces impressions.

À la fin de chaque période de stage, le formateur fait le point avec chaque étudiant sur les compétences acquises ou non encore acquises. Ils fixent alors ensemble les objectifs à atteindre pour le stage suivant ou pour l'entrée dans la carrière.

La posture réflexive⁸ visée par l'ensemble de ce dispositif est réellement difficile à mettre en place chez les étudiants. En effet, ils ne sont pas habitués à livrer leurs points faibles, mais plutôt à vanter leurs mérites, acquis ou à acquérir... La formation professionnelle, ici à l'enseignement, amène très souvent à révéler des aspects de la personnalité, des comportements sociaux et de savoir-être jusque-là rarement pris en compte : certains,

⁷ Si, à ce stade de la formation, la prestation en classe n'est pas évaluée; il en sera autrement lors des stages en situation de classe menant à la certification.

⁸ décrit dans Hindryckx & Poffé (2013).

pourtant réputés excellents chercheurs, peuvent s'avérer être de piètres enseignants lors de premières prestations devant des élèves... Il s'avère donc très important de préciser au plus près les attentes des formateurs en termes de compétences, de savoirs, mais aussi d'attitudes et de savoir-être.

3.2.4. Evaluer leurs pratiques (lors des stages notamment) peut-il œuvrer à leur formation en matière d'évaluation et sous quelles conditions ?

Certes, les évaluations de stages attirent l'attention des étudiants sur tout ce qu'il est possible d'évaluer au sein d'une classe, tant du côté de l'enseignant que des élèves. De même, il est tenté de pratiquer avec eux une évaluation dite authentique (au sens de Wiggins, repris par Mottier Lopez, 2015) qui articule apprentissage et évaluation en se basant sur toute une série de traces issues des situations d'enseignement et d'apprentissage (voir annexe 3). Par ailleurs, la conception d'évaluations certificatives critériées pour les élèves est abordée, notamment, en cours de didactique disciplinaire. Cependant, ce qui manque à leur formation est sans doute d'aborder davantage de facettes de l'évaluation des élèves, surtout *pour* l'apprentissage et *en tant* qu'apprentissage.

Si l'évaluation en stage devrait contribuer à former des professionnels armés pour entrer dans leur fonction d'enseignants et pour construire petit à petit leur identité professionnelle, on ne peut pas prétendre, en une si courte période de formation initiale, à les préparer finement à toutes les facettes du métier. Les prémisses d'une démarche réflexive, telle qu'elle peut être initiée en formation initiale, permettent déjà certaines prises de conscience et des formes d'ajustement visant à gérer les tensions entre représentations, valeurs, savoirs et pratiques effectives (Dubar, 1992, cité par Perez-Roux, 2010).

Cependant, faire appréhender aux étudiants une posture réflexive reste complexe, même si les modalités précédemment explicitées ont pour but de les amener à revenir sur l'expérience passée, de l'analyser au sein d'un collectif avec des outils particuliers, et de l'éclairer différemment. Par ailleurs, revenir sur le sens et la portée de son travail, accepter l'épreuve de la découverte de soi, travailler sur le réel du métier et pas sur sa forme idéalisée et entrer dans un processus de détachement, peuvent contribuer à favoriser l'émergence d'une identité professionnelle (Perez-Roux, 2010).

4. Apprendre à évaluer et (être) évalu(é)er pour apprendre

Plusieurs questionnements ont été soulevés tout au long de ce texte : esquissés dans le cadrage proposé au point 2, ils trouvent de nombreux échos dans les exemples développés au point 3. Ces deux exemples, très différents tant par le contexte dans lequel ils s'exercent que par l'angle abordé, donnent néanmoins des éclairages complémentaires. Partant d'un objet précis (le portfolio), le premier exemple illustre la complémentarité entre les versants formatifs et certificatifs de l'évaluation (deux fonctions que l'on s'accordera à reconnaître qu'il convient de cesser d'opposer). Relatant différents dispositifs mis en place pour former les futurs enseignants à l'évaluation, le deuxième exemple montre bien toute la complexité de cette entreprise. Former des enseignants nécessite de développer des compétences spécifiques et de construire une identité professionnelle forte (Beckers, 2007). Il s'agit non seulement de former de bons praticiens, mais aussi et surtout de former des « praticiens

réfléchis » voire « réflexifs », qui parviennent à établir une distance avec la situation vécue et à étendre le savoir à d'autres situations (Donnay & Charlier, 2006). Une telle posture ne va pas de soi et ne se met pas en place naturellement (Perrenoud, 2001) ; elle est pourtant essentielle car c'est en se donnant ces temps d'analyse « que se développe la compétence évaluative indispensable au développement du pouvoir d'agir ». Le portfolio développé dans le premier exemple et les pratiques d'autoscopies mentionnées dont le second sont deux outils de formation permettant le développement d'une telle posture.

4.1. Apprendre à évaluer ? Evaluer quoi et pour quoi faire ?

Avant même de se poser la question de savoir comment former à l'évaluation, encore faut-il se montrer convaincu de la pertinence de cet objet d'apprentissage. L'évaluation fait-elle partie du rôle de l'enseignant ou ces derniers sont-ils là (en classe) pour enseigner et non pas pour juger ? Mais, peut-on enseigner sans évaluer et peut-on même apprendre sans apprendre à évaluer ? S'il faut évaluer, il s'agira alors de se montrer « juste » en se refusant à « perpétuer l'impression d'arbitraire ressentie parfois pendant sa scolarité et son parcours universitaire », mais est-ce suffisant ? Est-ce d'ailleurs « juste » de vouloir tout évaluer ? Et au final, que signifier « évaluer » ?

Si l'ensemble du texte se positionne clairement face à ces interrogations, les étudiants qui entrent en formation ne sont, quant à eux, pas nécessairement convaincus d'emblée du rôle central que joue l'évaluation dans l'enseignement. Que cachent-ils derrière ce terme et sont-ils conscients qu'il recouvre une variété de pratiques ? Plusieurs études menées en France (Issaieva & Crahay, 2010), en Suisse romande (Boraita & Issaieva, 2013 ; Luisoni & Monnard, 2015) et en Belgique francophone (Fagnant & Goffin, à paraître) pointent toute l'importance de prendre en compte les conceptions et le vécu des étudiants en matière d'évaluation. Si on veut viser un changement de posture nécessaire à une évolution des pratiques, il convient non seulement de partir du « déjà-là », mais aussi de faire vivre aux étudiants des expériences menées en accord avec les pratiques qu'on souhaite qu'ils développent, ce que les deux exemples relatés nous ont joliment illustré.

Si les futurs enseignants s'accordent assez rapidement sur la nécessité d'évaluer les apprentissages des élèves (et ceci, même s'ils préféreraient être là pour enseigner et non pour juger), ce n'est pas pour autant qu'ils acceptent aussi facilement que l'on évalue leurs pratiques d'enseignement en stage, la réflexivité sur leurs pratiques ou encore les traces de leurs processus d'autorégulation. Pourtant, les deux exemples développés montrent bien en quoi ces évaluations sont nécessaires pour les aider à développer ces compétences complexes. Dans les deux cas, il s'agit tout d'abord de rendre l'évaluation visible, ce qui se traduit notamment par une explicitation des objectifs et des critères d'évaluation, ainsi que par les divers écrits sollicités. Toutefois, cette explicitation ne suffit pas pour que les étudiants les comprennent et, surtout, pour qu'ils y adhèrent et se les approprient. Dans le premier exemple, c'est au travers de la mise en œuvre d'un processus d'auto-évaluation en trois étapes que les futurs enseignants sont amenés à s'approprier les objectifs du cours et du portfolio ; dans le second exemple, c'est via l'analyse d'une séquence de cours filmée qu'ils sont amenés à intégrer la grille d'évaluation qui sera utilisée en stage. Dans les deux cas, ces expériences les conduisent à commencer à pratiquer ce que nous avons qualifié plus

haut d'agir évaluatif ou, autrement dit, à pratiquer les prémices d'un « agir professionnel en situation évaluative » (Jorro & Mercier Brunel, 2011).

Les deux dispositifs décrits montrent tout aussi clairement que l'implication des étudiants dans le processus d'évaluation est primordiale pour atteindre les objectifs visés. Un changement de posture est nécessaire : il faut oser se mettre à nu pour pointer ses faiblesses alors que la société demande souvent de « se vendre sous leur meilleur jour » ; il faut oser faire état des stratégies d'autorégulation que l'on a développées, éventuellement hors du temps d'enseignement, alors que notre système scolaire valorise trop souvent la réussite sans effort comme étant un signe de compétence.

Enfin, même s'ils ne développent pas vraiment cette thématique, les deux exemples éclairent également toute l'importance de développer un « jugement professionnel » (Mottier Lopez, 2008) qui permet de donner plus de corps à cette notion de justice et peut aider les étudiants à dépasser la dichotomie qu'ils imaginent entre une évaluation (qu'ils voudraient objective) des apprentissages des élèves et l'évaluation (qu'ils imaginent subjective) de compétences complexes comme celles de leur propre pratique d'enseignement notamment.

4.2. Prendre ses propres pratiques comme objet d'évaluation pour apprendre à enseigner

À partir du moment où l'on dépasse la seule vision d'une évaluation de type notation-sanction et que l'on s'accorde à reconnaître la nécessaire complémentarité entre les fonctions formatives et certificatives de l'évaluation, on peut aussi admettre « qu'apprendre à enseigner », c'est aussi « apprendre à évaluer » puisqu'on ne peut pas apprendre sans apprendre à évaluer et puisque l'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement apprentissage (*evaluation for learning*).

En formation d'enseignants, d'aucuns considèrent comme essentiel de faire vivre aux étudiants des situations d'évaluation qui s'accordent pleinement à ce que l'on veut leur faire apprendre et à ce que l'on souhaite qu'ils transfèrent dans leurs classes selon un principe d'homothétie, d'isomorphisme ou d'homologie (Campanale, 2007 ; Étienne & Fumat, 2014 ; Goffin & Fagnant, 2017). Les deux expériences relatées au point 3 s'accordent avec cette logique : dans le premier exemple, le dispositif de formation mis en place autour du portfolio est en cohérence avec les contenus enseignés ; dans le second exemple, des activités telles que les micro-enseignements permettant aux étudiants de vivre des activités proches de celles qu'ils rencontreraient lors de leurs stages d'enseignement.

Dans les deux exemples décrits dans ce texte, les futurs enseignants sont invités à analyser différentes situations d'évaluation dans lesquelles ils sont directement impliqués. Par exemple, lorsque les étudiants doivent rédiger un texte faisant preuve d'une mise en lien et d'une intégration des concepts du cours dans le cadre d'un portfolio, ils doivent aussi donner à voir les démarches d'autoévaluation et d'autorégulation qu'ils ont mises en œuvre pour progresser dans leurs apprentissages. Lorsqu'ils doivent analyser leurs pratiques de stage pour démontrer leur acquisition d'une posture réflexive, c'est là aussi une volonté de « transformer l'évaluation en moteur d'apprentissage » qui est au cœur du processus.

Apprendre à évaluer et (être) évalu(é)er pour former semblent donc bien constituer les deux faces d'une même médaille.

4.3. Pour terminer sans conclure...

Même préparée en formation initiale, la pratique de l'évaluation provoque de l'émotion chez les enseignants, les élèves et les parents. La tentation de la fuite, du refuge dans un enseignement débarrassé de tout contrôle peut apparaître comme illusion pour instaurer la paix scolaire et améliorer le climat dans la classe. Pourtant, il est une autre voie qui consiste à se former à l'évaluation et à sa communication en pratiquant une co-évaluation formative et en signifiant aux élèves et aux personnes en formation que le but est de leur remettre, à terme, le pilotage de leurs apprentissages pour qu'ils puissent contrôler l'acquisition de leurs savoirs et le développement de leur compétence pour agir dans des situations singulières. Ces démarches peuvent s'envisager dans un cadre individuel, mais elles peuvent aussi gagner en puissance en devenant l'objet de projets d'établissement (Étienne, Connac, Marquié-Dubié, 2017). Elles pourront alors être mises en œuvre, puis collectivement analysées dans le cadre de boucles évaluatives et correctrices. Une formation pédagogique et didactique à l'évaluation s'inspirant de ces principes peut être mise en place et accompagner la transition d'une évaluation-sanction unanimement repoussée vers une évaluation moteur et motivante.

Enfin, si les recherches menées sur la formation à l'évaluation en formation initiale doivent être développées, il convient aussi de poursuivre les études menées au moment de l'entrée dans le métier (De Stercke *et al.*, 2010 ; Luisoni & Monnard, 2015) et tout au long du parcours professionnel, au travers de recherches collaboratives notamment. A cet égard, nous renvoyons le lecteur à un numéro thématique publié dans cette même revue (voir Morissette & Tessaro, 2016 pour le texte introductif) et coordonné par le réseau thématique RCPE de l'ADMEE-Europe (Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives : <http://admee.ulg.ac.be/activites/reseaux-thematiques/rcpe/>).

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning : A Review of Publications in French. In *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris : OECD Publication.
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre*. Toulouse : édition Math'Adore.
- Assessment Reform Group 2002, *Assessment for Learning: 10 principles research-based principles to guide classroom practice*. London, UK : Assessment Reform Group.
- Barbier, J.-M. (1984). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Berger, G. (1977). Mais qu'est-ce qui nous prend à évaluer ? *Pour*, n° 55, mai-juin 1977.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de pédagogie*, n°141, p. 77-88.

- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : de Boeck .
- Boraita, F. & Issaieva, E. (2013). *Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève*. Actes du 25e colloque de l'ADMEE-Europe: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation. Du 9 au 11 janvier 2013, Fribourg (Suisse).
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : PUF.
- Campanale, F. (2007). Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In L. Allal & L. Mottier Lopez. (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 191-206). Bruxelles : De Boeck.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Editions CEC Enseignants Collégial et universitaire.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- De Stercke, J., Renson, J.-M., Cambier, J.-B., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G., Temperman, G., Beckers, J. et De Lièvre, B. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Récupéré [en mars 2017] du site enseignement.be : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827etdo_id=8042etdo_check=
- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. In G. Toupiol. *Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. Paris : Retz, p.84-124.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Étienne, R. (1999). L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? *Recherche et formation*, INRP, n° 31, p. 137-151.
- Étienne, R. (2000). *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir*. Paris : ESF.
- Étienne, R. (2016). Former à évaluer : enjeux, tensions, solutions. *Éducation permanente*, n°208, p. 101-113.
- Étienne, R., Connac, S., Marquié-Dubié, H. (2017). *Effets de l'accompagnement dans l'action et le recherche au sein d'un collège avec des classes coopératives*. Communication à paraître dans les Actes du colloque international « Invention d'espaces de travail. Entre chemins individuels et pistes collectives » les 17, 18 et 19 mai 2017, Université de Lille 3.
- Étienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les situations éducatives pour se former et agir*. Bruxelles : de Boeck, collection Guides pratiques, Former & Se former.
- Étienne, R., Zamaron, A. (2005). Enseigner, un métier qui s'apprend..*Les Cahiers Pédagogiques*, dossier du n° 435, p. 7-54.

- Fagnant, A. & Goffin, C. (à paraître). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et Evaluation en Education*, 40(1).
- Goffin, C. & Fagnant, A. (2017). Faire vivre une expérience d'évaluation mutuelle en formation initiale : quelle transposition vers les pratiques d'enseignement projetées ? *Contexte et Didactique*, 9, 46-58.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Hindryckx, M.-N., & Poffé, C. (2013). Pratiques réflexives en formation initiale des enseignants. *Education et Formation*, 298 (2), 87-104.
- Issaieva, E. & Crahay, M. (2010). Conception de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et études de leurs relations. *Mesure et Evaluation en Education*, 33(1), 31-62.
- Jankélévitch, V. (1960). Hommage à Bergson. Extrait du *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, n° 54, 1, p. 55-62.
- Jean, A. (2009). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement ? Quelle utilisation pour leur professionnalité ?* Thèse de doctorat (sous la direction de R. Étienne, soutenue à Montpellier le 18 juin 2008). Lille : Atelier National de Reproduction des thèses.
- Jorro, A. & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et Evaluation en Education*, 34(3), 27-50.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Luisoni, M. & Monnard, I. (2015). L'évolution des conceptions de l'évaluation scolaire chez les futurs enseignants en formation initiale. In P.-F. Coen & L. M. Bélaïr (Eds.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* (pp. 175-196). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Merle, P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, n°193, p. 77-88.
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugements et évaluation. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 455-463.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (à paraître). Etude d'une disposition d'évaluation formative et certificative visant à soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire. In S. Cartier & L. Mottier Lopez (Ed.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Nunziati, G. (1989). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, n° 280, p. 47-64.

- Paquay, L., Perrenoud, Ph., Ajtet, M., Étienne, R., Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, dispositifs et pratiques ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Perez-Roux, T. (2010). Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants ? Enjeux et limites d'une approche clinique. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Eds.). *La formation des enseignants en Europe* (pp. 128-138). Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L. (2015, dir.). *Former les enseignants au XXIe siècle. 1. Établissement formateur et vidéo-formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- Schön, D.A. (1988). Coaching Reflective Teaching. In P.P. Grimmet & G.L. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). Vancouver : Pacific educational press.
- Tourmen, Cl., (2016). Apprendre à évaluer. Dossier d'*Éducation permanente*, n° 208, p. 5-136.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington IN, USA : Solution Tree Press.

Annexe 1. Canevas pour les traces 1 du portfolio

COURS : EVALUATION ET REGULATION DES APPRENTISSAGES – Lucie Mottier Lopez
Semestre d'automne 2016

Fiche d'autoévaluation et d'autorégulation

À insérer dans votre portfolio, agrafée à l'activité interactive choisie

Nom de l'activité interactive faite pendant le cours : *(rubrique ouverte à renseigner par l'étudiant)*

Objectif(s) d'apprentissage visé(s) annoncé(s) par l'enseignant(e) : *(rubrique ouverte à renseigner par l'étudiant)*

Rubriques à renseigner après le cours

Modélisation de mon apprentissage autorégulé :

1) Concrètement, ce que j'ai appris par cette activité par rapport à l'objectif d'apprentissage / aux objectifs associés : *(rubrique ouverte à renseigner par l'étudiant)*

2) Ce que je n'ai pas (bien) compris, les interrogations concrètes qui sont demeurées quand j'ai fait l'activité : *(rubrique ouverte à renseigner par l'étudiant)*

→ **Formulation de « mon objectif personnel d'apprentissage » pour progresser :** *(rubrique ouverte à renseigner par l'étudiant)*

3) Ce que je mets/ j'ai mis en œuvre pour mieux comprendre et progresser par rapport à mon objectif personnel d'apprentissage : *(rubrique ouverte à renseigner par l'étudiant)*

→ **Insérer dans le portfolio des traces concrètes qui montrent ce que j'ai mis en œuvre.**

4) Là où j'en suis actuellement dans ma compréhension par rapport à mon objectif personnel d'apprentissage (bilan en fin de semestre) : *(rubrique ouverte à renseigner par l'étudiant)*

Annexe 2. Tableau qui reprend les caractéristiques des pièces à insérer dans le portfolio (adapté de Mottier Lopez, soumis)

	Traces 1 : AI	Traces 2 : TP	Trace 3 : TIR
Description	Activités interactives (AI)	Travaux pratiques (TP)	Texte d'intégration et de réflexion critique (TIR)
Thèmes (Portfolio, automne 2016)	AI 1 : <i>Fonctions de l'évaluation</i> AI 2 : <i>Quelles informations solliciter auprès des élèves dans des démarches d'autoévaluation ?</i> AI 3 : <i>Evaluation en collaboration</i> AI 4 : <i>Régulation de l'enseignement et de l'apprentissage</i> AI 5 : <i>Rédigez vos critères d'évaluation...</i> AI 6 : <i>Identification de biais en cours de correction</i>	TP1 : <i>Fonctions de l'évaluation et implication de l'élève / des élèves</i> TP2 : <i>Evaluation formative et interventions à des fins de régulation de l'apprentissage</i>	En 2 parties : 1. Réflexion critique sur les stratégies d'autorégulation mises en œuvre en étayant avec les documents insérés dans le portfolio 2. Réflexion conceptuelle critique sur les liens entre enseignement, apprentissage, et évaluation
Types de tâches et exigences	Tâches spécifiques - Appropriation de concepts Tâches complexes - Autoévaluation - Mise en œuvre de stratégies d'autorégulation - Ecriture réflexive	Tâches complexes - Utilisation de concepts comme cadre d'analyse de données et de conception d'interventions formatives	Tâche complexe - Mobilisation des concepts pour produire des mises en relation avec des données empiriques - Production d'une argumentation conceptuelle
Choix & obligations	Choix par l'étudiant de 3 AI sur 6 proposées en cours de semestre	2 TP obligatoires	1 texte obligatoire
Articulation avec l'enseignement	- Insérées dans l'enseignement - Puis décrochées : mises en œuvre par l'étudiant de stratégies d'autorégulation	- Ponctuels : un cours complet consacré à chaque TP	- Décroché : à réaliser hors du cours
Conception par le formateur des modalités de feedback et de régulation	Diverses modalités pendant le cours : - Interaction entre pairs - Mise en commun - Feedback du formateur (à la demande de l'étudiant) Hors du cours : - Ressources sur la plateforme d'enseignement - Permanence (à la demande de l'étudiant)	Suite à la correction par l'enseignante/assistant du cours : - Feedback écrit personnalisé - Retour collectif Hors du cours : - Permanence (à la demande de l'étudiant)	Pendant le cours : - Un temps collectif pour répondre aux questions Hors du cours : - Permanence (à la demande de l'étudiant)

Annexe 3. Tableau qui reprend les moments d'évaluations proposés aux étudiants futurs enseignants lors de la formation ainsi que leurs visées pour le métier (Hindryckx, document non publié)

Visées de la formation	Evaluation des élèves	Evaluation des étudiants futurs enseignants Évaluation <i>de</i> l'apprentissage		Evaluation des pratiques de classe, posture réflexive Evaluation <i>pour</i> l'apprentissage		
Cours théoriques	Évaluation par compétences Critères et indicateurs Corrections croisées	Exercices de microenseignements : construction avec l'aide des formateurs d'une micro leçon de sciences à donner devant des pairs (thème et méthodologie fixés)		Exercice d'évaluation d'un stagiaire sur prestation filmée (re)Construction d'une grille		
Stages pratiques (40 périodes)			Stages (40 leçons) en trois périodes au minimum	Utilisation de la grille par les formateurs lors des visites de stage	Film d'une leçon de stage au choix de l'étudiant	Entrevue de chacun des futurs enseignants avec les formateurs
<i>Evaluation formative</i>	Construction de grilles critériées avec indicateurs	Prestation évaluée par l'ensemble des participants (auto-hétéroscopie)	Rapports de stage (préparations et reculs réflexifs) Évaluations du/des Maître(s) de stage		Rapport d'autoscopie Ecart entre préparation et prestation, recul avant et après visionnage de la prestation	Faire le point sur les compétences en stage et fixer ensemble des objectifs à travailler pour les périodes de stage suivantes ou pour l'entrée dans le métier

<i>Evaluation certificative</i>	Examen : Leçon à produire avec une évaluation certificative par compétences adaptée	Rapport de microenseignement reprenant les principales remarques faites ainsi qu'une discussion à propos de celles-ci	Evaluations des stages : quatre évaluations par les formateurs sur sites d'enseignement Grilles complétées et résumés fournis aux étudiants futurs enseignants			
---------------------------------	--	--	--	--	--	--