



HAL
open science

L'enjeu de la subjectivation dans les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire.

Nathalie Younes, Martine Sasse, Jean Michel Darj

► **To cite this version:**

Nathalie Younes, Martine Sasse, Jean Michel Darj. L'enjeu de la subjectivation dans les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire.. Dans Lucie Mottier Lopez; Walther Tessaro. Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages, 172, Peter Lang, 2016, Exploration, 978-3-0343-2026-9. hal-03409890

HAL Id: hal-03409890

<https://hal.science/hal-03409890>

Submitted on 30 Oct 2021

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.

Younès, N., Sasse, M. et Darj, J.M. (2016). L'enjeu de la subjectivation dans les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire. In L. Mottier Lopez & W. Tessaro (Eds), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp.149-167). Bern : Peter Lang

Nathalie Younès, Martine Sasse, Jean Michel Darj¹

L'enjeu de la subjectivation dans les pratiques d'évaluation à l'école élémentaire

Le risque aliénant des pratiques d'évaluation traditionnelles, basées sur le classement par la note, a été largement documenté par des décennies de recherches en sciences sociales, aussi bien en termes de reproduction et de légitimation des inégalités qu'en termes identitaires, motivationnels et d'apprentissage (Butera, Buchs & Darnon, 2011). L'évaluation aliénante ou « nocive » est celle qui, en catégorisant l'élève, tend à le positionner parmi d'autres, dans une logique de comparaison sociale, au détriment d'un projet de progression propre.

A contrario, une évaluation qui a une fonction émancipatrice tend à envisager l'élève comme un sujet en tant que tel, capable de se situer et de participer à une stratégie de progression personnelle. Il s'agit, par le moyen de l'évaluation, de lui faire prendre conscience que son histoire s'inscrit dans une dynamique singulière dans laquelle ses actions sont productrices d'effets sur soi et sur autrui. C'est ce que nous nommons une *évaluation subjectivante* qui ne se réduit pas à l'autoévaluation, ou plus généralement à l'implication de l'élève dans l'évaluation mais renvoie à la création d'un ordre intersubjectif entre le maître et l'élève. Dans cet ordre intersubjectif, la construction dialoguée des jugements est centrale et requiert l'encouragement, l'étaiyage et la valorisation de la parole de l'élève.

Ce chapitre présente une recherche collaborative sur l'explicitation par des maîtres expérimentés à l'école élémentaire en France de leurs pratiques évaluatives. Ces enseignants ont pour caractéristique de déclarer promouvoir des pratiques que nous pouvons associer à une « évaluation soutien d'apprentissage » (Allal & Laveault, 2009). La recherche, initialement descriptive, s'est progressivement recentrée autour de l'objectif de co-construire avec eux ce qui pourrait relever d'une évaluation émancipatrice et subjectivante dans leurs pratiques quotidiennes d'évaluation, sans toutefois leur proposer une modélisation préalable de ce concept qui s'est construit au cours de l'investigation. A savoir une évaluation à même de mobiliser les capacités d'intériorisation de ses expériences et de jugements propres, d'un individu qui est le produit d'une histoire dont il est le sujet en devenir.

Nous présentons ci-dessous les différents cadres théoriques que nous convoquons, ainsi que la démarche de recherche et les résultats co-construits. Ce faisant, nous insistons sur la question du sens partagé dans le collectif collaboratif quant à la part de l'élève dans le processus d'évaluation soutien d'apprentissage (ESA), afin d'explorer ce que nous nommerons des « strates de la subjectivation ». Initialement centrée sur la dimension temporelle de la séquence pédagogique, cette étude s'est progressivement focalisée sur les dispositifs de subjectivation et d'intersubjectivation à l'œuvre dans les pratiques d'évaluation comme dans la recherche collaborative.

SUBJECTIVATION ET INTERSUBJECTIVATION

¹ Nous remercions également Stéphanie Boudet et Eulalie Taurisamo qui ont collaboré à cette recherche.

Les dynamiques de subjectivation et d'intersubjectivation qui participent de la construction d'un sens en partage constituent les leviers d'une recherche collaborative ainsi que d'une évaluation soutien d'apprentissage.

LA QUESTION DU SENS PARTAGÉ DANS UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

Fondée sur une alliance entre chercheurs et praticiens pour construire ensemble les connaissances liées à leur pratique de l'ESA, l'enquête (au sens de Dewey, 1993) dont il est rendu compte ici s'inscrit dans le courant qualitatif des recherches collaboratives sur l'enseignement (Cole, 1989; Cole et Knowles, 1993; Desgagné, 1997, 2007; Mottier Lopez et al. 2010; Morrissette, Mottier Lopez & Tessaro, 2012). Dans cette approche, un primat est accordé au sens que le praticien construit à propos des situations dans lesquelles il agit. Et ce en s'appuyant sur son jugement reconnu comme l'expression d'une « compétence d'acteur en contexte » au sens de Giddens (1987), à savoir: « ... sa capacité à exercer son jugement et à orienter sa prise de décision en situation, en fonction des conditions qui prévalent et des enjeux en présence, dans le contexte d'action spécifique qui est le sien » (Desgagné, 1997, p. 373).

Cette approche s'appuie sur deux hypothèses théoriques principales mettant en jeu subjectivation et intersubjectivation.

- La pratique de chaque enseignant est idiosyncrasique. Il s'agit de l'expression d'un mode de connaissance personnelle et professionnelle formée et informée par les événements et les expériences à la fois passés et présents situés dans leurs différents contextes, personnels, institutionnels, culturels et sociaux (Cole and Knowles, 1993). S'avère déterminante, la part de cette subjectivation trans-temporelle; processus par lequel le sujet se construit en fonction de strates d'expériences acquises au fil du temps, d'une adaptation aux milieux et d'un projet en devenir.
- La mise en relation constante des différents points de vue des pédagogues et des chercheurs est productrice sur un double plan. D'une part, elle crée un espace de reconnaissance et de coopération propre à favoriser une forme de subjectivation grâce à ce processus d'intersubjectivité où le sujet s'envisage à l'autre. D'autre part, elle est productrice d'interfécondation entre le champ de la pratique et le champ scientifique, conduisant à la fois au développement professionnel des praticiens et à celui des connaissances scientifiques (Desgagné & Berdnarz, 2005). Cette intersubjectivité professionnelle permet donc une co-construction du sens des pratiques.

Ces hypothèses fondamentales qui ont orienté les choix méthodologiques de l'analyse empirique ne sont néanmoins pas ici pensées comme des postulats mais bien comme des axes d'investigation pour l'étude.

ÉVALUATION FORMATIVE ET ÉVALUATION SOUTIEN D'APPRENTISSAGE

En lien avec les théorisations des précurseurs tels Allal, Bonniol, Cardinet, Hadji ... la « perspective élargie » de l'évaluation formative définie dans Allal et Mottier Lopez (2005) se veut au service de l'apprentissage des élèves. Elle met l'accent sur la fonction de régulation de l'activité des élèves ainsi que de l'action pédagogique des enseignants, notamment dans le sens d'un ajustement différencié aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Dans le même ordre d'idée, l'évaluation soutien d'apprentissage (ESA) est considérée comme « faisant 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 & Laveault, 2009, p.102).

Dans cette définition, il est rendu compte de pratiques visant un meilleur équilibre des rôles de l'enseignant et des élèves et aussi de l'importance des échanges entre eux. L'ESA est la traduction proposée par Allal et Laveault (2009) des concepts anglosaxons *Assessment as et for Learning*. D'après ces auteurs, ce concept, apparenté à celui d'évaluation formative, le dynamise en soulignant l'engagement actif de l'élève dans ses apprentissages et l'élargit en estompant dans certains cas, la distinction classique entre évaluation formative et sommative, considérant que

cette dernière peut également, dans certaines conditions, contribuer à soutenir l'apprentissage (Allal & Laveault, 2009, p. 99).

Dès le départ, les travaux sur l'évaluation formatrice avaient mis l'accent sur le rôle nécessairement actif de l'élève dans le processus d'évaluation, en particulier dans l'appropriation des critères, dans la maîtrise des processus d'anticipation et de planification des actions, dans l'autocontrôle ainsi que dans l'autocorrection des erreurs (Nunziati, 1990). Plus récemment l'ESA rend compte de pratiques visant à un partage plus équilibré de la responsabilité de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'évaluation. Selon cette conception, les rôles de chacun de même que les processus d'évaluation et d'apprentissage apparaissent davantage liés et moins séparés (Laveault, 2012). Laveault (2007) propose de concevoir l'évaluation comme un système plus ou moins régulé par l'élève selon le degré de contrôle exercé sur la définition des buts et des standards, sur le feedback et sur la remédiation. Il représente l'évaluation sur un continuum variant d'une régulation assumée par l'enseignant à une régulation assumée par l'élève. Pour Earl (2003), dans la mesure où l'enjeu consiste à ce que l'élève soit un acteur critique de son apprentissage, l'autoévaluation devient une compétence à développer. Les régulations à l'œuvre dans le processus d'ESA étant cognitives mais également sociales et émotionnelles (Cosnefroy, 2011), c'est l'ensemble du processus qui est à considérer comme étant socio-affectivo cognitif. Il s'agit là d'activer la rencontre entre jugements subjectif et intersubjectifs.

Dans cette perspective élargie (Allal & Mottier Lopez, 2005), située et contextualisée (Mottier Lopez, 2008, 2012) cette recherche tend à participer à la construction d'un savoir intersubjectif sur les pratiques d'ESA en classe, produit dans une logique de coopération réciproque entre chercheur et enseignant. Cette option nous conduit à présenter la recherche selon les trois grandes étapes qui l'ont constituée.

ETAPE 1 - LE PROJET INITIAL: IDENTIFIER LES PRATIQUES D'ÉVALUATION SOUTIEN D'APPRENTISSAGE

MÉTHODOLOGIE COLLABORATIVE ADOPTÉE

Cette recherche collaborative à visée compréhensive a été menée dans l'académie de Clermont-Ferrand durant 3 années (2010-2011; 2011-2012; 2012-2013) avec 4 maitres-formateurs² déclarant inscrire leurs pratiques de classe dans une orientation d'évaluation soutien d'apprentissage (ESA). Nous travaillons ici sur leurs pratiques d'évaluation des élèves dans leurs classes. JM a une classe de CP/CE1 (première et deuxième année d'école élémentaire, élèves de 6/7 ans); E une classe de CM1 (4ème année d'école élémentaire); M et S ont chacune une classe de CM2 (5ème année d'école élémentaire). Leur participation a été requise tout au long de ces trois années dans l'élaboration des connaissances produites sur leurs pratiques d'ESA en cherchant à décrire au mieux ce qu'ils font à partir d'une démarche inductive. Cette posture a orienté le déroulement de l'investigation en nécessitant que les enseignants s'engagent non seulement à expliciter leurs manières de faire, mais également à les mettre en débat et à les formaliser. De son côté, le chercheur a accepté que le projet théorique initial se redéfinisse au fil de l'élaboration collective.

Au départ, le projet était d'identifier les pratiques d'ESA de ces quatre enseignants expérimentés. La réflexion visait, d'une certaine manière, à s'approprier cette conception, au regard du cadre théorique de l'évaluation formative, bien connu dans le monde francophone. Ce cadre théorique n'a cependant été que peu évoqué avec les enseignants au démarrage de la recherche, pour deux raisons. D'une part, il s'agissait de saisir et de restituer l'explicitation des pratiques des enseignants collaborant au plus près de leur « réalité » perçue, en évitant au maximum d'induire des phénomènes de désirabilité sociale. D'autre part, nous souhaitions

² Les maitres formateurs sont des professeurs des écoles assurant également une mission de formation et de suivi auprès des étudiants de l'ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) et des professeurs stagiaires. Ils ont pour cela passé un examen professionnel : le CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur), ouvert aux enseignants justifiant de 5 années d'ancienneté et comportant des épreuves pratiques et théoriques.

instaurer une relation égalitaire et ne pas accorder de primat à la théorie sur la pratique mais au contraire mettre l'accent sur un enrichissement mutuel de l'une et de l'autre.

Le cadrage initial retenu s'est limité à situer l'évaluation dans une chronologie. Il s'agissait en effet d'identifier l'ESA dans sa temporalité pédagogique et d'en énoncer les différents moments: en amont d'une séquence, pendant celle-ci et en aval. Le flou autour du sens même de ce cadre en tant que tel n'a pas été éclairci par le chercheur volontairement afin d'amorcer une démarche d'élaboration théorique non prédéfinie par les concepts de la littérature spécialisée.

Le premier temps a été consacré à une activité réflexive et partagée sur les pratiques des uns et des autres à partir de ce cadre commun (en amont, au cours, en aval de la séquence). Il a tout d'abord été procédé à des entretiens croisés suivis de rédactions individuelles. Dans la séance de travail suivante, les productions individuelles ont été remises en discussion sous forme d'échanges, de commentaires et de débats – consignés dans un journal de recherche – avant que les écrits soient repris et communiqués au groupe. Ces descriptions ont alors été mises en regard les unes par rapport aux autres avec l'objectif de faire émerger les points d'accord, les divergences, les questionnements, également consignés. Suite à cela, une schématisation de chacune des quatre pratiques a été réalisée individuellement par son auteur à partir du cadre temporel identifiant la préparation en amont de l'évaluation, l'évaluation au cours de la séquence d'apprentissage et l'aval ou le suivi de l'évaluation. Au fil des discussions, des éléments théoriques, introduits par l'un ou l'autre des participants, ont été explicités. On en trouve la trace dans les discours et leur structuration tels qu'ils sont donnés à voir dans les analyses suivantes.

ANALYSE DES PROCÉDURES D'ESA MISES EN ŒUVRE

Il apparaît que ces schématisations procédurales présentent des similitudes et des spécificités. Les éléments structurants partagés sont de divers ordres: explicitation du cadre de l'évaluation, des objectifs d'apprentissage et des critères, instauration d'un climat motivationnel plutôt orienté vers la maîtrise³, articulation et cohérence de l'évaluation et de l'apprentissage, différenciation selon différentes formes, inscription dans un parcours de progression de l'élève. Chez ces quatre enseignants, il y a adaptation et personnalisation d'outils et de dispositifs visant à répondre *in situ* à ces différents paramètres.

Tableau 1: Eléments structurants partagés entre les 4 enseignants

<p><i>En amont de la séquence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Information des parents, élèves, collègues du cadre de l'évaluation: sens, dispositif, valeurs - Instauration d'un climat motivationnel d'apprentissage sécurisant à maintenir au fil du temps - Définition des objectifs d'apprentissage et de maîtrise - Définition, explicitation des critères de réalisation et des critères de réussite - Choix de tâches adaptées aux niveaux des élèves
<p><i>Pendant la séquence</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observation des élèves, individuellement et en interaction - Recherche du sens des informations: échanges, comparaison (des réalisations), argumentation... - Auto-évaluation - Feedback en situation - Ajustements

³ Selon Ames (1992), quand l'enseignant met l'accent sur les efforts, l'apprentissage et les progrès de chacun, il instaure dans la classe un climat de maîtrise, *a contrario* d'un climat de compétition conséquence du primat accordé aux performances et à la comparaison sociale. La perception par les élèves d'un climat de maîtrise est généralement associée à des variables cognitives, affectives et motivationnelles favorables aux apprentissages (pour une synthèse en langue française, voir Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006)

En aval

- Bilan en termes de réussites et de difficultés
- Plan d'action: adaptation à la zone proximale de développement
- Appréciation de la progression en direction des enseignants, des élèves et des parents

L'annexe présente l'exemple d'une fiche de schématisation produite par un des enseignants à l'issue de la première étape de cette recherche. Les éléments surlignés correspondent à l'étape 2 présentée dans la suite du chapitre.

TENSIONS PERÇUES ENTRE CONTEXTES ET VALEURS PERSONNELLES

Les débats autour de ces schématisations des procédures d'évaluation mettent en évidence les tensions issues des divergences ressenties entre les différentes cultures pédagogiques, sociétales, institutionnelles et personnelles, au croisement desquelles les enseignants exercent leur métier. Nous avons dégagé 4 thèmes principaux qui illustrent ces tensions.

Cultures du milieu pédagogique et de la société

Ces enseignants accordent une importance de premier ordre aux parcours d'apprentissage de leurs élèves et donc à leurs progrès.

«Ce qui est important c'est de situer l'élève par rapport aux apprentissages, pas par rapport aux autres, je ne donne jamais les notes à voix haute et j'explique aux élèves que la note est pour eux et pour leurs parents mais qu'elle ne concerne pas les autres.» (M)

«A chaque étape l'évaluation est un moyen de réguler mon enseignement et de proposer des aides différentes aux élèves.» (E)

«Je donne à l'erreur un statut d'apprentissage.» (S)

Ils considèrent cette culture pédagogique comme opposée à la culture de la compétition et des résultats, caractéristique de la société actuelle et dont les parents, en particulier des élèves en réussite, ainsi que ces élèves sont imprégnés. Deux enseignants sur les quatre ont conservé la notation dans leurs pratiques d'évaluation pour satisfaire cette demande sociale (une troisième enseignante a également conservé la notation mais pour d'autres raisons que nous détaillerons par la suite).

«En l'état, le collège, le lycée, toutes les instances administratives et scolaires notent sur 20. Les parents sont demandeurs parce que souvent ils ne comprennent pas réellement les compétences et parce que la société leur renvoie l'évaluation par la note. Ce qui explique mes deux fonctionnements: un cahier noté et un bulletin de compétences pour les parents; uniquement le bulletin de compétences pour la suite de la scolarité.» (E)

«L'institution développe son projet de pilotage par les résultats et met l'accent sur l'évaluation. Mais les évaluations nationales sont gênantes par leur caractère binaire qui ne permet pas une finesse d'évaluation.» (M)

«De plus, prenons-nous le temps de nous plonger dans l'analyse fines des compétences plus ou moins acquises en début d'année? Cela conduit parfois à se demander pour qui on produit ces évaluations? D'ailleurs est ce qu'on regarde leur livret? On veut parfois se faire notre propre idée sans prendre le risque de coller une étiquette à un élève.»(M)

«La demande actuelle de la hiérarchie est de supprimer les notes mais quand on est obligé de signifier l'acquisition d'une compétence il y a toujours une forme de quantification.» (JM)

Il apparaît à travers ces discours que ces enseignants ressentent un certain malaise face à l'évaluation des compétences telle qu'elle est prescrite dans les livrets et les évaluations nationales⁴. Ils considèrent d'une part que ces livrets sont peu lisibles et peu utiles, selon une enseignante ils pourraient même avoir un effet délétère «d'étiquetage» des élèves et d'autre part

⁴ Ce malaise général dans la communauté enseignante a été entendu par le nouveau ministère de l'éducation qui propose une refonte des dispositifs d'évaluation des compétences en vigueur : simplification du livret et révision des évaluations nationales.

que l'évaluation binaire des compétences en acquis/non acquis ne reflète pas la réalité du processus d'apprentissage plus progressif que ne l'indique une telle dichotomie.

Cultures de l'école et du collège

Ces quatre enseignants pratiquent des formes de différenciation pédagogique c'est-à-dire qu'ils adaptent leur enseignement aux besoins et caractéristiques individuels des élèves. Cette culture professionnelle est perçue comme opposée à la culture uniformisante du collège où les élèves seront soumis à un enseignement semblable indépendamment de leurs besoins variés. Ils considèrent que cette culture du collège tout à la fois anonymisante et classante constituera un milieu délétère pour les élèves les moins avancés qui seront alors en échec.

«A quoi ça sert qu'on réfléchisse autant puisqu'il n'y aura pas de continuité au collège» (E)

«Au collège on ne prend pas en compte ces différences de niveaux pour proposer aux élèves des apprentissages à leur portée» (S)

Contextes particuliers d'exercice professionnel

L'impact des contextes d'établissements dans lesquels ces enseignants exercent est apparu au niveau de l'utilisation des notes et de la différenciation pédagogique. Une seule personne parmi les quatre enseignants a totalement abandonné les notes au profit de l'utilisation d'une échelle d'évaluation des compétences en 5 points. Il s'agit d'une décision collective au sein de l'école, partagée par tous.

«Dans l'école on a tous abandonné les notes.» (S)

«Moi je jongle avec les deux systèmes de notation car mon équipe n'est pas favorable à l'abandon des notes et les parents sont demandeurs.» (E)

«Il faut être lucide: un 18 dans l'école V ne vaut pas celui de l'école A.» (M)

En ce qui concerne la différenciation pédagogique, si tous ces enseignants la pratiquent d'une manière ou d'une autre, elle est beaucoup plus généralisée dans un cas, jusqu'à l'inclure dans l'évaluation sommative puisque certains élèves ont des exercices correspondant à des niveaux CE1 (2^{ème} année primaire) alors qu'il s'agit d'une classe de CM1 (4^{ème} année primaire). Cette façon de faire a été le résultat d'un ajustement à un milieu particulier, l'école accueillant beaucoup d'enfants du voyage.

«J'évalue les enfants avec des épreuves différentes. C'est impossible de travailler autrement avec les élèves en difficulté sinon tu les mets en échec.» (E)

Divergences inter-individuelles

Enfin, bien que ces enseignants partagent de nombreuses valeurs, des divergences de positionnement vis-à-vis de l'évaluation sont également repérables en ce qui concerne l'emploi des notes, l'intérêt de la compétition et les bilans de fin de séquence.

«Pour moi la note gradue alors que le binaire c'est terrible... la note est finalement plus parlante qu'une feuille remplie de croix.... Sur le bulletin il y a la note, par exemple 14 pour la maîtrise de la multiplication, et des croix pour les sous-compétences. On voit ainsi que sur la distributivité cela n'a pas marché»(M)

«Moi je ne travaille plus du tout avec les notes mais avec les livrets de compétences. Le classement est moins flagrant et les élèves en difficulté respirent. Quand je faisais les deux, j'avais beau dire, là tu vois tu as réussi, ils ne regardaient que la note.» (S)

«Les élèves très bons ne s'intéressent qu'à la note, c'est pour eux un élément de motivation... seuls les deux premiers regardent leur note pour vérifier qu'ils sont les meilleurs, les autres regardent l'évolution de leur couleur.» (JM)

«Tu encourages la compétition (S) – Non s'il y en a un qui entre dans ce truc j'interviens aussitôt. Par contre j'encourage la compétition avec soi-même, le défi, et ils aiment.» (JM)

Les débats les plus vifs ont porté sur la notation, chiffrée ou par compétence, reflétant la polémique actuelle traversant le monde de l'éducation, les partisans de la note chiffrée en

soulignant l'aspect précis, lisible et motivant pour certains élèves alors que ses détracteurs relèvent au contraire son caractère démotivant et favorisant une comparaison sociale dévalorisante pour une partie des élèves. Néanmoins les enseignants utilisant la note chiffrée pratiquent tous un système mixte (note et repérage d'un niveau d'acquisition de la compétence).

ÉTAPE 2: CENTRATION SUR LES DYNAMIQUES DE SUBJECTIVATION DANS LES PRATIQUES D'ESA

À l'issue de cette première année consacrée à travailler sur l'ESA dans son épaisseur chronologique, et à mettre en évidence les valeurs collectives et individuelles qui s'y rattachent, un tournant théorique a été réalisé en décidant de se centrer sur les dynamiques de subjectivation, vues comme des dimensions transversales dans les pratiques d'ESA. En effet, au fil des échanges, le groupe a considéré l'importance de pouvoir sortir d'un modèle de dépendance vis-à-vis d'une évaluation essentiellement portée par autrui (en l'occurrence celle de l'enseignant). Ainsi, l'idée de subjectivation a émergé, afin d'inscrire les pratiques évaluatives dans une dynamique d'appropriation et de transformation centrée sur un parcours singulier et sur la reconnaissance d'un sujet auteur (Jorro, 2007)

À cette étape, le chercheur a construit et soumis un cadre théorique de ce que pourrait être une «évaluation subjectivante». Très vite, le collectif de recherche a souligné qu'il serait faux de croire que l'ensemble du processus serait uniquement sous le contrôle de l'enseignant et celui de l'élève alors qu'une grande part des dynamiques liées à l'apprentissage leur échappe à l'un comme à l'autre, étant donné le poids des contextes, des histoires singulières et des processus de subjectivation (puisqu'il se construit à travers cette histoire personnelle). C'est pourquoi il a été considéré que cette orientation devait être envisagée comme une ouverture de possibles et non comme un modèle normatif.

«Dans cette formulation on a l'impression que l'enseignant a le contrôle de ce processus alors qu'une grande part de ces éléments nous échappent ainsi qu'ils échappent à l'élève.» (E)

«Ce qui ne nous appartient pas: le roman familial, que la famille autorise l'enfant à savoir quelque chose qu'elle ne sait pas. Je demande aux parents de le verbaliser en début d'année, en présence de l'enfant.» (E)

Le collectif collaboratif s'est alors donné comme objectif de repérer les situations subjectivantes dans les schématisations d'ESA étant donné l'importance qu'il a choisi de leur accorder.

Repérage de situations subjectivantes

Les situations évaluatives considérées comme les plus susceptibles de participer au processus de subjectivation de l'élève ont été repérées aux trois principaux niveaux du processus d'ESA par chacun des auteurs. Les indices de repérage ont été définis comme étant les situations qui mettent le plus l'élève d'être en position d'auteur dans le processus d'évaluation.

L'annexe présente l'exemple d'une fiche de schématisation avec repérage par son auteur, des situations d'évaluation subjectivantes.

Tableau 2: Repérage des situations subjectivantes

En amont

Les quatre enseignants accordent un soin particulier à la *préparation des bilans* de fin de séquence. Explicitement référés aux compétences attendues, ces bilans portent spécifiquement et uniquement sur celles-ci et sont positionnés après un entraînement approfondi et répété. Les enseignants veillent à ce que les élèves soient des acteurs de cette préparation en l'ajustant à leurs capacités d'anticipation. Au niveau du CP, il s'agit de pré-bilans à travers lesquels les élèves sont amenés à faire le point avec l'enseignant sur leurs acquis et leurs manques. Au niveau du CM2, les élèves sont renvoyés à leurs productions antérieures.

Le *choix par l'élève du niveau de l'exercice de renforcement* qui lui convient le mieux est pratiqué dès le CP par l'un des quatre enseignants. Bien que l'enseignant se réserve la possibilité, après concertation, de demander à l'élève d'essayer de choisir un niveau qui lui correspondrait

mieux, les élèves restent maîtres de leur choix et peuvent le modifier s'ils le jugent finalement trop difficile (ou trop facile).
<p><i>Au cours de l'évaluation</i></p> <p>La pratique de l'<i>autoévaluation</i> est généralisée avec des modalités différentes selon les classes et selon les activités, notamment au niveau des « arrangements des rôles » enseignant/élève/élèves (Laveault, 2007). L'analyse des stratégies d'exécution des tâches ou de résolution de problème ainsi que des erreurs est également généralisée.</p>
<p><i>Dans le suivi en aval</i></p> <p>Le <i>suivi longitudinal des compétences</i> génériques et des sous-compétences⁵ est un axe fort de la pratique de 2 enseignants. Pour l'un de ces enseignants, il s'agit d'une présentation avec un code couleur facilitant le repérage par les parents, les élèves et l'enseignant, de l'évolution aussi bien des compétences génériques que des sous-compétences. Pour la seconde enseignante, les élèves consignent eux-mêmes leurs progrès sur leur « chemin d'apprentissage ».</p>

Lors de l'analyse par le collectif collaboratif des situations évaluatives subjectivantes repérées par chacun des auteurs, il est apparu qu'une forme de réduction de l'idée d'évaluation subjectivante avait été effectuée du fait de son assimilation à la seule implication manifeste de l'élève. Cette réduction a conduit à omettre les situations dirigées par l'enseignant mais propres à éclairer le sens de la pratique d'ESA pour les élèves mais également pour leurs parents. Chacune des étapes repérées dans le tableau 2 contribue à l'étayage des strates de subjectivation déterminées à la fois par des enchaînements procéduraux et un climat d'ensemble.

ÉTAPE 3: RETOUR SUR LA RECHERCHE COLLABORATIVE

La dernière rencontre, en juin 2013, a été consacrée à un retour sur la recherche collaborative. Malheureusement ce retour n'a pu être conduit qu'avec deux enseignants sur les quatre. Deux enseignantes ont en effet dû renoncer à poursuivre le travail du groupe à cette étape ultime pour des raisons professionnelles. Néanmoins, des informations recueillies lors des étapes précédentes permettent d'apporter des éléments relatifs aux quatre enseignants quant à l'origine et à la genèse des pratiques actuelles. Des entretiens semi-directifs croisés ont été menés, portant sur le bilan et les apports de la recherche expérimentée, sur l'origine et la genèse des formes actuelles des pratiques et sur les évolutions envisagées. Ces entretiens, enregistrés, ont été suivis par la rédaction individuelle, à froid, d'une synthèse. Une analyse de contenu des entretiens et des écrits individuels a ensuite été effectuée.

ORIGINE ET GENÈSE DES PRATIQUES ACTUELLES

La part de l'histoire personnelle dans l'origine et la genèse des pratiques actuelles apparaît déterminante dans chaque trajectoire professionnelle des enseignants. Cet ancrage biographique que nous n'avons fait qu'effleurer constitue une piste de recherche à poursuivre étant donné son importance. Dans les 4 cas, il est fait référence à un vécu d'enfant, d'élève, d'étudiant avec un fort accent mis sur la transmission de valeurs que ce soit par une mère institutrice « *qui faisait du pseudo-Freinet* », par un père enseignant dans le technique qui « *transmettait les valeurs de l'effort à ses élèves* » ou en tant que « *filles d'immigrés qui avaient compris l'importance de la maîtrise de la langue* ». Si les collègues semblent avoir eu peu d'influence sur la construction des gestes professionnels, la formation initiale et continue est largement évoquée à ce niveau. L'influence de la formation initiale est mentionnée dans le cas d'une formation liée à la pratique de l'enseignement alors que dans le cas d'une formation initiale d'ingénieur, c'est la formation continue qui est remémorée. Quels que soient leurs parcours, ces quatre enseignants mettent l'accent sur une évolution, des ajustements permanents et une quête adaptative d'outils satisfaisants sur le plan de leurs finalités comme sur le plan pragmatique.

⁵ La compétence par exemple la maîtrise de la multiplication se décline en sous-compétences comme connaître les tables de multiplication, savoir effectuer un calcul posé, maîtriser la distributivité de la multiplication sur l'addition.

APPORTS DE LA RECHERCHE POUR LES ENSEIGNANTS

Du point de vue des enseignants, les apports de la recherche sont notables. Ils se déclinent selon quatre thèmes.

Une meilleure compréhension du sens de sa pratique

Un nombre important de verbatims témoigne d'une meilleure compréhension du sens de sa pratique par l'articulation pratique/théorie/pratique (Altet, 1996) réalisée grâce au travail de réflexivité, d'intersubjectivité et de conceptualisation.

«Nous arrivons à mieux nous connaître nous-mêmes, à avoir un regard réflexif sur nos pratiques, en l'articulant avec la théorie.» (M)

«Les discussions m'ont permis de mieux analyser ce que je fais: mettre des mots, des concepts sur les pratiques, c'est un enrichissement théorique qui évite de stagner, qui permet d'avancer plus vite.» (JM)

«On a revisité notre pratique pour la formaliser et, grâce aux apports théoriques, on peut rebondir c'est-à-dire prendre conscience de ce que l'on fait.» (M)

«L'évaluation subjectivante, je la définirais comme une coordination entre enseignant et élèves. Les concepts d'évaluation formative et formatrice sont imbriqués: ce concept crée du lien entre les deux. Elle est au service du maître dans son accompagnement de l'élève.» (JM)

L'analyse du discours des enseignants montre que la recherche collaborative a permis non seulement une appropriation de l'idée d'évaluation subjectivante, mais a contribué également à nourrir la conceptualisation émergente de celle-ci.

Une légitimation de sa pratique

Le processus de réflexion, de formalisation et de conceptualisation conduit également à une forme de légitimation de la pratique d'évaluation.

«Les aspects de la pratique légitimés sont donc divers. Cela touche essentiellement les domaines tels que la métacognition, la place de l'erreur et, en lien avec le point central de mon enseignement – comment faire pour que les élèves en difficulté les dépassent –, tout ce qui concerne explicitation des stratégies, les statuts de l'erreur, la motivation et l'autodétermination.» (M)

«Les axes plus collectifs et affectifs, climat de classe, collaboration coopération sont également des points éclairés par cette étude, et de fait plus explicites à mes yeux.» (M)

Un développement professionnel en tant que maître formateur

Un autre apport de cette recherche consiste en un développement de sa capacité à agir dans son champ professionnel en tant que maître formateur.

«Le partage et la réflexivité me permettent de faire progresser mes pratiques et aussi de mieux les transmettre.» (M)

«Cela permet d'argumenter auprès de collègues pour mieux les convaincre, en s'appuyant sur le lien théorie/pratique. En effet, il faut allier les deux. Il y a des concepts, des études derrière cette pratique de l'évaluation. Si ça vient que de la théorie ou que de la pratique, on est 'miné' pas l'autre camp. Lorsqu'un praticien peut mettre en avant ce qu'il fait en lien avec la théorie (par exemple, la double correction), cela permet de mieux argumenter. J'ai le sentiment de mieux accompagner les stagiaires: ils ont encore cette ouverture entre théorie et pratique. Il ne faut pas isoler l'une ou l'autre.» (JM)

Le rôle des maîtres formateurs dans la formation et l'accompagnement des jeunes enseignants ainsi que dans leurs échanges avec leurs pairs apparaît ainsi renforcé et irrigué par l'articulation pratique/théorie construite au cours de cette recherche. La légitimation des pratiques d'évaluation produite par le partage et la théorisation associée à une capacité accrue à les expliciter et à les communiquer est considérée comme un axe de développement professionnel important.

Un développement professionnel en tant que professeur des écoles

Des évolutions dans les pratiques d'évaluation en classe sont également mentionnées.

«Par exemple, je pense maintenant que mes élèves sont poussés à plus justifier leurs méthodes, expliquer leurs erreurs et leurs stratégies de résolution. J'encourage encore plus les interactions qui permettent une valorisation de celui qui a réussi et un apport pour celui qui n'était pas assez pertinent.» (M)

«Cette réflexion ne m'a pas conduit à une remise en cause mais à des ajustements, par exemple en ce qui concerne les notes: ne plus mettre sur le bilan la note sur 20. Concernant le choix des niveaux des exercices par les élèves, en discuter davantage a validé ce que je pensais déjà. Depuis, je discute davantage avec les élèves sur les raisons de leur choix. J'ai essayé d'en savoir un peu plus ce qui les motivait dans un sens ou dans un autre. J'ai découvert des raisons inattendues (choix en fonction du jour: le lundi, ...). Cela ne remet pas en cause la pratique si cela correspond au bien-être des élèves. Globalement, ils choisissent le niveau qui leur correspond. J'ai changé le sens du niveau des exercices: le 1 est devenu le meilleur; c'est mieux car il n'y a pas toujours le même nombre de niveaux et donc il faut toujours tendre vers le niveau 1 = le meilleur.» (JM)

Ces évolutions consistent principalement à développer la dimension des échanges entre les élèves et entre l'élève et l'enseignant, une forme d'écho à la conceptualisation en chemin de l'évaluation subjectivante et de la méthodologie de la recherche collaborative.

DISCUSSION: LE TOURNANT DE LA SUBJECTIVATION

Les procédures d'évaluation déterminées dans les quatre cas analysés s'avèrent être des axes forts de la pratique, qui s'instancient de manière située et qualitative de façons diverses. Chaque enseignant a développé une pratique personnelle à travers des dispositifs finalisés ajustés en fonction du niveau de la classe, du contexte de et dans l'école, et de son histoire personnelle. Au-delà des différences, ils partagent la visée de rendre l'élève plus actif dans sa dynamique d'apprentissage en s'appuyant sur l'évaluation soutien d'apprentissage. Demander à l'élève de choisir le niveau d'exercice qui lui convient, d'exprimer un avis critique sur les tâches qu'il effectue et sa façon de le faire, et de participer au suivi de ses progrès, c'est l'impliquer autrement en lui conférant un pouvoir d'action conséquent.

A l'opposé d'une évaluation aliénante qui objective l'élève en le classant, en le catégorisant et en ne le faisant pas progresser, il est considéré que ces enseignants tendent à s'inscrire dans un autre paradigme, celui d'une « évaluation subjectivante » qui considère l'élève comme un sujet capable de comprendre le système dans lequel il se trouve, de se situer dans ses apprentissages et de s'impliquer dans une dynamique de progression. Et ce, par le développement de l'intersubjectivité dans le processus d'ESA. L'évaluation subjectivante, dans la filiation de l'ESA, par l'importance accordée aux dynamiques de subjectivation et d'intersubjectivation s'éloigne de toute tentation positiviste concevant l'évaluation comme un système seulement objectivant. Les « strates de la subjectivation » qui s'élaborent autour de la création d'une dynamique d'évaluation entre le maître et l'élève plus collaborative quant au sens, cadre, objectifs et critères de l'évaluation et par rapport à son inscription dans une dynamique de progression personnelle enrichissent les modalités de régulation au cœur de la littérature sur l'ESA. Si des dispositifs ont été considérés comme particulièrement subjectivants, il est apparu cependant que c'est la situation de la classe dans son ensemble, mise dans un certain climat, qui participe de l'élaboration de strates de subjectivation productrices de sens qui résistent à une simple objectivation procédurale.

Cette recherche collaborative manifeste la fécondité d'une réflexion en mouvement qui s'est transformée et métamorphosée dans le cours du travail et de la coproduction de connaissances. Elle a constitué un atelier d'intersubjectivité durant lequel les participants ont pris en considération la pensée de l'autre dans leur propre jugement et ont été capables de reconnaissance réciproque dans un espace de dialogue critique. C'est cet espace d'intersubjectivité qui a créé les conditions d'affirmation de la posture qu'Habermas appelle la subjectivité critique.

REMARQUE CONCLUSIVE

Cette recherche collaborative sur l'explicitation des pratiques évaluatives de maîtres expérimentés a permis de dégager le tournant de la subjectivation et de l'intersubjectivation. Nous en constatons le caractère matriciel, dans les fondements de la recherche collaborative associant

chercheurs et enseignants, mais contribuant principalement à l'approfondissement du concept d'ESA qui associe maître et élève dans la dynamique d'évaluation. L'idée d'évaluation émancipatrice par les jugements en partage a été affinée à partir de données empiriques, de l'objectivation de l'expérience des enseignants et à partir d'une co-construction dans un collectif chercheur-enseignants. Cette recherche a également permis de renforcer le « jugement professionnel » de maîtres formateurs à même de participer au développement d'une culture de l'évaluation subjectivante.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. & Laveault, D. (2009). Assessment for learning/Evaluation soutien d'apprentissage. *Mesure et Evaluation en Education*, 32, 99-106.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative: Revue de publications en langue française. In *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris: OCDE
- Altet, M (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique, in Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (dir.) *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 11-26). Paris: L'Harmattan.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Butera, F., Buchs, C. & Darnon, C. (Eds), (2011). *L'évaluation, une menace?* Collection Apprendre. Presses Universitaires de France
- Cole, A. L. (1989). Researcher and teachers: Partners in theory building. *Journal of Education for Teaching*, 15, 225-237.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30, 473-495.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*. Grenoble: PUG.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 2, 371-393.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: PUF.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, in M. Anadon (Ed.), *La recherche participative: multiples regards*, (pp.89-121), Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., & Berdnarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31,2, 245-258.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Giddens, A. (1987). *La Constitution de la société: Éléments de la théorie de la structuration*, traduit par Michel Audet, Paris: Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*, Paris: L'Harmattan.
- Laveault, D. (2007). De la «régulation» au «réglage»: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Ed.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (pp. 115-130). Bruxelles: DeBoeck.

- Morrisette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Ed.), *Modélisations de l'évaluation en éducation: questionnements épistémologiques* (pp. 27-43). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé: la microculture de classe en mathématiques*. Berne: Peter Lang.
- Mottier Lopez, L., Borloz, S., Grimm, K., Gros, B., Herbert, C., Methenitis, J., Payot, C., Pot, M., Schneuwly, J.-L. & Zbinden, S. (2010). Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves. Expérience d'une recherche collaborative. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 33-50). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 48-64.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157, consulté le 19 décembre 2013. URL: <http://rfp.revues.org/463>.