



HAL
open science

L'EXPLICITATION POUR CLARIFIER LES EVALUATIONS

Lucie Copreaux

► **To cite this version:**

Lucie Copreaux. L'EXPLICITATION POUR CLARIFIER LES EVALUATIONS. L'expérience éducative plurielle - Recherche, éducation comparée, pédagogies et nouvelles technologies, L'Harmattan, A paraître, Émergences, Cheminements et Constructions de savoirs. hal-03985879

HAL Id: hal-03985879

<https://hal.science/hal-03985879>

Submitted on 13 Feb 2023

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'EXPLICITATION POUR CLARIFIER LES ÉVALUATIONS

Lucie Copreaux

Membre du laboratoire CRSEA

Doctorante au laboratoire LDAR¹

Enseignante au lycée Le Devoir

Luciecopreaux@hotmail.fr

Équipe pédagogique associée à cette recherche : Mickael Aires, Karine Bernard, Anne Bouchard, Jean Pierre Boulay, Emmanuel Bujoc, Céline Jadot, Aude Medalle, Laetitia Rouquette-Salerno.

Laboratoire associé à ces travaux : CRSEA

INTRODUCTION

L'évaluation est au service de la régulation de l'action et, peut être un moyen favorisant une meilleure adaptation des individus ou des groupes sociaux à leur environnement. Selon Michel Barlow (2003) « évaluer c'est repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux, d'un accomplissement » (p.6). L'évaluateur a pour objectif de juger des acquis en donnant la possibilité à l'élève de mieux faire. Ainsi, l'évaluation doit permettre que chacun bénéficie d'un retour individualisé sur son degré d'acquisition des attendus.

Le jeune élève n'est pas un expert face aux consignes, aux attendus. Il n'a pas acquis d'automatismes, car il ne possède pas de schèmes organisateurs, de grilles de lecture. Il faut l'aider à reconnaître les grandes questions récurrentes, les macro-consignes qu'on retrouve d'une tâche à l'autre, les prototypes indispensables à toute construction conceptuelle. Or, les attentes du professeur ne sont bien souvent pas assez explicites ce qui rend difficile la réussite et la progression des élèves. Selon Michel Barlow (2013) l'évaluateur transmet un message codé. Tous les éléments relatifs à l'évaluation comme les consignes, les attentes, les compétences doivent être décodées par les élèves.

C'est sur la base de ces éléments que nous nous sommes interrogés : Quelles difficultés peuvent-ils ressentir face à ces

¹ LDAR, Université de Cergy-Pontoise, F-95000 Cergy, France
Universités de Paris, Artois, Paris-Est Créteil, Rouen

évaluations ? Les pratiques enseignantes répondent-elles à ces difficultés ?

Les travaux qui font l'objet de cette étude devraient permettre de travailler sur les difficultés que les élèves pensent rencontrer lors des évaluations, en les croisant avec les pratiques enseignantes. Ils ont été menés sur un large échantillon d'élèves (classes de 6ème, de 4ème, de 3ème auprès du collège Le Devoir et de Terminale au sein du lycée professionnel St Charles) ainsi que l'ensemble des enseignants de ces établissements.

Pour cela, une exploration des divers travaux de recherche a été menée dans ce domaine afin de cibler les éléments relatifs à cette thématique pour d'élaborer le protocole de recherche à suivre.

A partir de ces éléments, une méthodologie adaptée a été mise en place pour la phase exploratoire sur un échantillon d'élèves large et varié avec des outils différents afin de limiter les biais et obtenir des données fiables, quantifiables.

Enfin, l'ensemble de ces éléments ont permis de conceptualiser un protocole test afin de valider ou infirmer les pratiques déclarées puis nous avons mesuré leur impact.

1. Les éléments de la recherche

Diverses sont les recherches qui ont exploré les mutations de l'école notamment la place de l'élève, ses représentations ainsi que les freins à un apprentissage efficient.

Selon le Domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture un élève doit apprendre à apprendre grâce à des méthodes faisant l'objet d'un apprentissage explicite. Cela passe par la capacité de l'enseignant à associer l'élève à ses apprentissages et donc à le doter d'outils, de moyens pour comprendre, pour analyser sa pratique et pour se piloter par lui-même.

Deux mouvements opèrent conjointement pour rapprocher l'école d'une pédagogie de la compétence et l'éloigner d'une pédagogie du savoir selon Olivier Rebol (2015). Notamment, les approches pédagogiques plus globales, proposant à l'élève des tâches plus complexes et non pas une présentation décontextualisée des savoirs : selon Edgar Morin (2000) « L'incapacité d'organiser le savoir épars et compartimenté conduit à l'atrophie de la disposition mentale naturelle à contextualiser et à globaliser. » (p.44).

Le processus d'apprentissage comprend l'évaluation qui « désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères » (Georges Noizet et Jean Paul Caverni, 1978) (p.105).

Depuis son introduction dans le champ éducatif français, le concept de compétence a posé des difficultés notamment le passage d'une évaluation du savoir, basée sur la restitution de savoirs bien identifiés et la référence au modèle, à une évaluation par compétence, basée sur la mobilisation de ressources diverses et la capacité d'adaptation de l'élève. La compétence est définie dans la dernière charte des programmes comme « capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe. » (p.7).

Des recherches ont montré que les résultats des élèves sont meilleurs lorsque les critères d'évaluation sont explicités en amont (Jean Jacques Bonniol et Michel Vial, 1997). Les raisons seraient à deux niveaux : d'une part la « possibilité que des critères soient explicités et utilisés à la place des normes implicites que les enseignants – et les bons élèves- intériorisent par osmose » ; d'autre part la possibilité pour les élèves que ces critères soient « utilisés comme des signaux leur permettant de guider la réalisation de la tâche, donc probablement de mieux la réussir ». Jean-Pierre Astolfi (1994) a ainsi pu constater que « on ne voit pas assez à quel point les élèves consacrent une part importante du temps scolaire à s'efforcer de décoder ce que l'enseignant attend d'eux. Ils mobilisent beaucoup d'énergie pour chercher à comprendre « ce qu'on leur veut » et chacun tente de s'y adapter.

Une imbrication totale du processus d'évaluation au processus d'apprentissage permettrait de favoriser la réussite en fournissant à l'élève un accès le plus fréquent possible à des explicitations lui

permettant de réguler son activité, de s'orienter vers des remédiations. Comme l'explique Philippe Perrenoud (1997) « il importe [...] de ne pas séparer l'évaluation de la didactique et de parier sur des situations d'apprentissage stimulant l'autorégulation. " (p.105). Permettre à l'élève de s'approprier vraiment ce qui lui est demandé, d'entrer dans la logique de la tâche, sans pour autant s'y enfermer puisqu'il lui faut aussi se référer à la logique de l'enseignant... et, dans le meilleur des cas, à celle de l'apprentissage, tout cela est l'affaire de tous les enseignants. Cette « entrée » par les consignes renvoie à d'autres aspects essentiels de la pédagogie et de la didactique : le travail sur les critères d'évaluation, sur les objectifs, sur les représentations, la réflexion sur ce qui peut favoriser un transfert durable.

Cette revue bibliographique se fondant sur les besoins des élèves a permis d'élaborer une méthodologie expérimentale. En fait, notre objectif est bel et bien d'aider l'élève à s'approprier les consignes qui se présentent à lui, bonnes ou mauvaises, claires ou pas, difficiles ou pas. On retrouve là toute la démarche méthodologique : faire acquérir des comportements stratégiques aux élèves, ceux qui permettent en fait aux élèves efficaces de réussir. Pour cela, le système d'évaluation devrait être compréhensible, accessible aux élèves.

2. La méthodologie mise en place et résultats

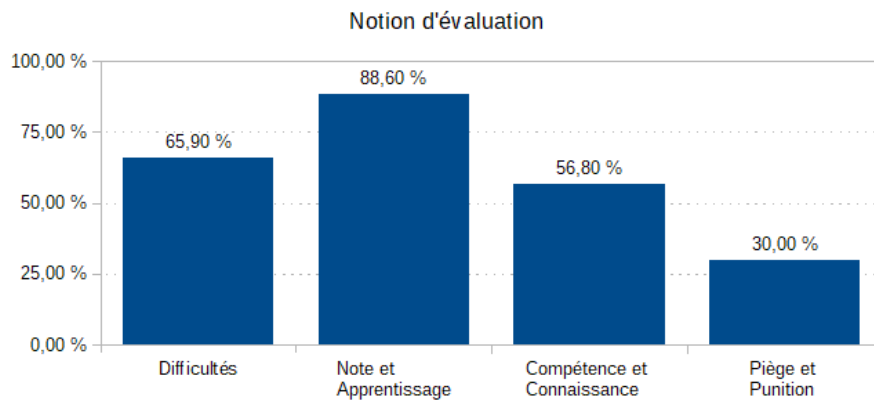
Cette méthodologie s'appuie sur des outils adaptés qui sont le questionnaire et le brainstorming, en fonction des éléments recherchés. Elle est orientée vers les élèves qui sont de niveaux d'enseignements variés : une classe de 6ème, deux classes de 4ème, une classe de 3ème au sein du collège Le Devoir, puis une classe de terminale du lycée professionnel de l'ensemble St Charles mais également des enseignants (collège, lycée général et lycée professionnel de l'ensemble St Charles).

2.1. La phase exploratoire : recensement du ressenti des élèves et principales difficultés

Un questionnaire anonyme a été élaboré afin de recenser les ressentis et difficultés des élèves. Il est composé d'un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée, et constitué en majorité de questions à choix multiples. Il a été accompagné d'une explication de notre démarche et de la possibilité de participer ou non afin de nous assurer de la sincérité des réponses. Nous avons pu

aborder différents thèmes permettant de cerner les représentations des évaluations sous toutes ces formes : les objectifs, la composition, leur ressenti, les difficultés.

Les éléments retenus dans cette enquête et obtenant les valeurs les plus hautes sont identiques pour l'ensemble des classes concernant la notion d'évaluation (voir graphique) :



Nous pouvons donc à travers l'analyse de ces réponses indiquer que les élèves ont, dans l'ensemble associé l'évaluation aux apprentissages et à la mesure des acquis. Une petite majorité indique que cela doit permettre de retravailler ce qui ne va pas. Cependant, ils expriment également des difficultés sans nommer celles-ci. Il semblait important de pouvoir recenser ces difficultés à travers un outil permettant d'explorer ce champ et de le quantifier.

Le brainstorming est utilisé comme outil méthodologique selon Peter Stockinger (2003) pour circonscrire, expliquer un phénomène, une situation. Il est utilisé dans cette étude afin de recenser le ressenti et les difficultés des élèves. La réponse de chaque élève a été quantifiée avec un accord ou un désaccord.

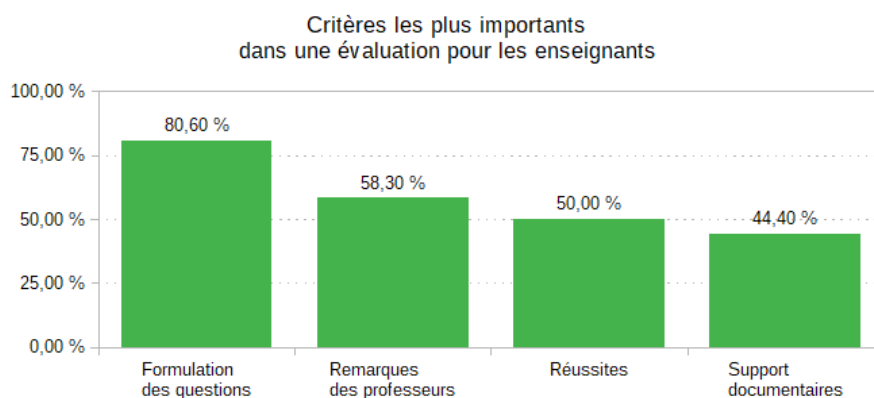
Ainsi, les analyses de ces résultats permettent également de mettre en avant deux difficultés majeures, et ce pour la majorité des élèves sur l'ensemble des classes : 87,4% reconnaissent ne pas comprendre les compétences et donc les attendus lors des évaluations, et 79,6% indiquent avoir des difficultés liées aux verbes utilisés dans les consignes par les enseignants. Ces verbes utilisés dans la consigne peuvent avoir un sens différent selon les enseignants ou les enseignements, ce qui ne leur permettrait pas de comprendre la consigne.

Cela rejoint les propos de Bernard Rey (2009) indiquant qu'il est très important que les enseignants insistent sur les « savoirs explicatifs », ceux qui permettent aux élèves d'interpréter les tâches, ce qui constitue la première difficulté dans l'acquisition d'une compétence. Il est également important de donner du sens à leurs apprentissages en liant entre eux les savoirs appris et à la tâche globale.

Cette phase exploratoire s'est terminée sur un questionnaire auprès de l'ensemble des enseignants du collège Le Devoir, du lycée général et du lycée professionnel de l'ensemble St Charles afin de pouvoir analyser les pratiques enseignantes d'évaluation et de les mettre en parallèle avec le ressenti des élèves.

2.2. La phase exploratoire : Les pratiques enseignantes en lien avec les difficultés recensées chez les élèves

Ce recensement auprès des enseignants a porté sur les objectifs poursuivis par les évaluations, les compositions, les modalités de mise en œuvre, les conditions des pratiques de correction.



Ces éléments indiquent donc que les enseignants sont sensibles à ce que les consignes soient compréhensibles par les élèves. Or, ils ont mis en avant cette difficulté parfois vis-à-vis des attendus via les compétences et/ou objectifs et les verbes de consigne. Ceci a été à l'origine de l'élaboration d'un protocole de test afin d'endiguer ces obstacles en mettant en œuvre une méthodologie adaptée. Pour cela un recensement des verbes de consignes les plus utilisés dans leurs pratiques a été effectué auprès des enseignants afin d'élaborer un répertoire commun en tenant compte des spécificités disciplinaires. Ce répertoire est composé de définitions simples, et d'un code couleur selon les domaines disciplinaires.

Ce protocole devrait permettre l'accès aux élèves à la compréhension des attentes lors des évaluations et des séances d'enseignement qui leur font défaut.

3. Perspectives : mise en place d'un protocole expérimental

Ce protocole expérimental trouve son fondement dans les constats précédents et a été mis en place en Octobre 2019 auprès d'une classe test et une classe témoin de 6ème, de seconde générale, de CAP et de seconde professionnelle au sein de l'ensemble St Charles afin de tester et évaluer les effets du dispositif mis en place. Ce dispositif s'inscrit sur deux axes de travail ancrés. Chaque axe est travaillé sur trois temps.

3.1. Axe de travail sur la compréhension des compétences et des attendus

Ce dernier a été travaillé à travers le découpage et l'explicitation des notions présentes dans les compétences au cours du 1er trimestre par l'enseignant afin de permettre à l'élève de comprendre la méthodologie de compréhension des attentes sur chacune des compétences travaillées et ainsi, développer sa capacité à définir les savoirs, savoir-faire et savoir-être implicites.

Puis au cours du 2ème trimestre, une phase de vérification de cette compréhension par l'élève a été mise place. L'enseignant a, lors de chaque séance interrogé les élèves sur la compréhension de ces compétences. Cette phase a permis de vérifier que l'élève a intégré le raisonnement permettant de comprendre les attentes explicites et implicites derrière chaque compétence travaillée.

Enfin, nous avons prévu un troisième temps qui s'est fait fonction des observations émises lors de la phase de vérification de la compréhension. Ainsi, si l'enseignant a repéré des difficultés de compréhension, une remédiation du dispositif a été faite au 3ème trimestre. Si ce n'était pas le cas, ce troisième temps permettait de maintenir l'élève dans cette dynamique d'explicitation à travers le questionnement de l'enseignant.

Cet axe de travail a permis à l'élève de mettre du sens sur les attentes implicites et explicites liées aux compétences/objectifs travaillés lors des séances d'enseignement et ainsi s'en saisir pour répondre à ces dernières. Il s'accompagne d'un travail complémentaire sur l'explicitation des verbes de consigne afin de favoriser la compréhension des attentes lors des activités et des évaluations.

3.2. Axe de travail sur le vocabulaire de consigne

Ce travail s'est fait à travers une mise en commun de ce vocabulaire pour les enseignants des classes tests et une explication de ce dernier aux élèves au 1er trimestre accompagné d'un répertoire pour les élèves. Ce répertoire a été élaboré par l'équipe pédagogique associée à cette recherche qui est composée d'enseignants de différents niveaux d'enseignement et représentant une majorité des disciplines enseignées.

Un deuxième temps a été consacré à la vérification de la compréhension des élèves à travers une explicitation de ces verbes par l'élève. Et ce, grâce à une dynamique d'interrogation par l'enseignant qui pourra alors observer les difficultés rencontrées par les élèves et ainsi organiser le dernier temps de ce protocole.

Comme pour l'autre axe de travail, un troisième temps a été fonction des observations faites lors de la phase de vérification de la compréhension avec une remédiation au 3ème trimestre du dispositif ou une continuité de l'explicitation des consignes par l'élève afin qu'il intègre les différents verbes de consigne et leurs sens.

L'ensemble de ce dispositif a fait l'objet de deux évaluations : une évaluation auprès des élèves sur le vocabulaire de consignes et une sur le découpage de deux compétences en début et en fin d'année auprès des classes test et les classes témoins. Nous avons pu noter une

amélioration lors de la comparaison des résultats et un réel investissement de la part des élèves sur l'ensemble de l'année.

CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons certifier que l'explicitation du cadre de l'évaluation permet à l'élève de comprendre ce que l'on attend de lui et de mettre en place le cheminement qui lui semble approprié pour atteindre les attendus.

Ainsi, nous proposons à l'enseignant d'explicitier ce cadre et le présenter à l'élève dès le début des apprentissages puis utilisé en cours et à la fin du cycle. Ceci a permis à l'élève de comprendre ce qu'il a à faire (la tâche), ce qu'il a à apprendre (les savoirs) et les niveaux de compétence à atteindre (l'évaluation ou la résolution de problèmes). Ce type d'outil reste toujours imparfait et en perpétuel réajustement. Malgré cela, il a le mérite d'établir un contrat clair avec l'élève qui en intériorisant progressivement les attendus, apprend à se piloter dans les apprentissages.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barlow, M. (2003). L'évaluation scolaire, mythes et réalités. Dans *L'évaluation scolaire, mythes et réalités* (p. 6-8). ESF.
- Bonniol, J. J., & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation*. De Boeck.
- Caverni, J. P., Noizet, G., & Mialaret, G. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. (p.105) (Presses universitaires de France) réédition numérique FeniXX.
- Caverny, J.-P., & Noizet, G. (1983). Les procédures d'évaluation actuelle, leur part de responsabilité dans l'échec scolaire. *Revue française de pédagogie*, 62(1), 7-14.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1983.1863>
- Laurier, M. (1998). Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles : De Boeck Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 691.
<https://doi.org/10.7202/031989ar>
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée*. ESF.
- Reboul, O. (2015). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Presses Universitaires de France.
- Rey, B. (2009, 15 mai). « les compétences, oui, mais... » Consulté le 20 août 2020, à l'adresse
<http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/pages/2009/103elemrey.aspx>
- Stockinger, P. (2003) *Semiologie de la recherche La notion de projet de recherche et organisation de la recherche a l'aide des technologies du numérique* (No 271504554). (2003, janvier). Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO).
<https://doi.org/10.13140/2.1.1488.4165>

RÉSUMÉ– Les travaux de la présente communication ont pour objet de déterminer puis de remédier aux perceptions et difficultés exprimées par les élèves sur les dispositifs d'évaluation. Pour cela, nous avons élaboré un protocole méthodologique de recueil de ces informations, et un protocole expérimental de remédiation basé sur ces difficultés.

Mots clés : Explicitation, Verbes de consignes, Evaluation par compétences, perception des élèves, pratiques enseignantes

Présentation de l'auteur

Lucie COPREAUX: doctorante en didactique des sciences au sein du Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR), enseignante en lycée professionnel. Elle a intégré le CRSEA sur deux axes de recherches : l'objectivation et l'explicitation dans les pratiques enseignantes d'évaluation, puis sur l'effet des enquêtes PISA sur les pratiques enseignantes de différents pays.