



HAL
open science

L'évaluation sur tous les fronts ! De la gouvernance à l'accompagnement des apprentissages

Anne Jorro

► **To cite this version:**

Anne Jorro. L'évaluation sur tous les fronts ! De la gouvernance à l'accompagnement des apprentissages. Pascal Guibert (dir.). Manuel des sciences de l'éducation et de la formation, De Boeck, pp.397-403, 2021, 10.3917/dbu.guibe.2021.01.0397 . hal-04034555

HAL Id: hal-04034555

<https://cnam.hal.science/hal-04034555>

Submitted on 14 Jun 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Jorro, A. (2021). L'évaluation sur tous les fronts ! De la gouvernance à l'accompagnement des apprentissages. In P. Guibert (Ed.), *Manuel des sciences de l'éducation et de la formation*. Bruxelles : De Boeck. (sous presse)

L'évaluation sur tous les fronts !

De la gouvernance à l'accompagnement des apprentissages

Anne Jorro

Conservatoire National des Arts et Métiers. UR Formation et apprentissages professionnels

L'évaluation est sur tous les fronts ! Elle circule dans le système éducatif, de l'établissement scolaire à la classe, en passant par les activités pédagogiques, les pratiques enseignantes individuelles et collectives. Elle accompagne les cohortes d'élèves sur la durée d'un parcours scolaire, elle se greffe en classe sur les interactions enseignant-élève, elle est encore présente dans les réunions parents-professeurs, elle est au centre de conseils de classe. Selon plusieurs auteurs elle aurait pris une trop grande place dans le système éducatif et dans les organisations du travail (Abelhauser, Gori, Sauret, 2011). Pourtant, et c'est là un paradoxe, elle devient une pratique sociale féconde par le fait de questionner des fonctionnements et des résultats. Redoutée des acteurs, elle relève plutôt d'une pratique professionnelle obligée. L'évaluation est même vécue comme un coup de force quand la recherche tente de mettre en évidence des aspects constructifs de sa mise en œuvre, en particulier dans l'accompagnement des apprentissages.

Les représentations négatives qui l'accompagnent seraient dues à son omniprésence dans le système éducatif. Rouage de la gouvernance, elle est devenue un outil de gestion qui tend à organiser et à contrôler la performance scolaire. De façon plus singulière, sa dimension formative apparaît dans les situations où l'enseignant cherche à accompagner les élèves dans leurs apprentissages. La situation est donc contrastée entre emprise gestionnaire et promesses de l'accompagnement des apprentissages.

1. L'évaluation, entre gouvernance et emprise gestionnaire

Les pratiques évaluatives en éducation tendent vers une instrumentation croissante. Les tableaux de bord, les rapports statistiques, les référentiels, les listes d'indicateurs prolifèrent au sein de l'organisation éducative. La culture éducative est désormais rivée à « l'approche résultat » ordonnant un renforcement de la gestion organisationnelle sur les dispositifs et

démarches éducatives. De ce fait, les préoccupations pédagogiques des acteurs et des collectifs de travail intègrent de nouveaux paramètres liés à la gestion de l'éducation. Doté d'une autonomie croissante, l'établissement scolaire est censé répondre à l'obligation de rendre des comptes quant à la performance scolaire. (Lessard & Meirieu, 2004). Une nouvelle division du travail se met en place avec la montée en puissance du chef d'établissement sur les questions pédagogiques. Ainsi, le management participatif vise à mobiliser les enseignants autour des objectifs de l'établissement (Dupriez & Malet, 2013).

Le principe de reddition des comptes concerne également le travail des équipes pédagogiques et des enseignants jusqu'à modifier les normes en usage. Les enseignants sont enjoins de travailler de façon collective, de faire face à de multiples tâches de gestion si bien que le travail s'alourdit. L'évaluation portée par le livret de compétences constitue un exemple de ce surcroît de travail, tout comme l'ensemble des activités qui nécessitent des espaces numériques. Dans ce contexte, les pratiques répondent à une exigence de visibilité, de formalisation, ce qui implique du temps et des modalités de travail sur le mode coopératif, ce qui reste toujours difficile quand les relations professionnelles sont avant tout affinitaires.

Outre les réticences qui s'expriment, la question de fond aujourd'hui débattue porte sur la capacité de l'évaluation à rendre compte de l'action éducative. La commensurabilité des processus éducatifs est donc au cœur des discussions. Les contextes de travail, les difficultés scolaires des élèves, les rapports de force dans les situations d'enseignement semblent s'effacer devant la quête du résultat. Ressentie comme inappropriée, l'obligation de résultats en éducation serait oublieuse des contextes traversés par la violence, oublieuse des difficultés économiques des familles, oublieuse des tensions dans les équipes pédagogiques, oublieuse des enseignants qui ont un travail de socialisation important à fournir pour aménager un contexte favorable à l'étude.

Les enseignants opposent alors des aspects singuliers de leur quotidien aux normes nationales et internationales. Le sentiment de standardisation coexiste avec le repérage d'un gouvernement par les normes (Thévenot, 2007) si bien que ces derniers considèrent le rétrécissement de leur espace d'action. Une insécurité évaluative est identifiée sur laquelle ces professionnels s'expriment et qui tend à montrer que l'évaluation ne relève pas encore d'un savoir professionnel (Jorro, 2016). Fortement attachés au périmètre de la classe, ils appréhendent les évaluations internationales comme des instruments étrangers, ceux que la gouvernance européenne communique dans un mouvement « top-down ». Entre un centre de décision éloigné et la spécificité des contextes éducatifs, ils relèvent que des aspects sont souvent négligés dans l'évaluation, en particulier, celui de la temporalité des apprentissages qui oblige à porter un regard diachronique pour saisir les transformations à l'œuvre dans l'accompagnement des élèves, celui des équipes qui éprouvent des difficultés à collaborer. Il ressort de ces éléments de discussion que les conditions de l'éducation peuvent devenir secondaires dans une culture du résultat pensée depuis une gouvernance européenne. De même, les évaluations nationales produisent un effet de structuration du *curriculum* et de hiérarchisation des disciplines. L'évaluation a une dimension performative qui entraîne des arbitrages en faveur des disciplines évaluées au détriment des principes éducatifs qui valorisaient l'épanouissement scolaire des élèves. Les enseignants modifient leurs pratiques en s'occupant prioritairement du *curriculum* évalué et de la préparation aux épreuves

standardisées. De ce fait, les pratiques professionnelles des acteurs peuvent devenir problématiques quand elles constituent une adaptation de l'enseignement aux épreuves auxquelles seront soumis les élèves. En effet, le bachotage (*teach to the test*) a une portée éducative limitée. Le travail réel des enseignants subit de fortes contradictions avec la perte de sens quand l'évaluation réorganise l'activité enseignante au point de la détourner de ses visées d'émancipation.

Du point de vue de la formation, les problématiques ne sont pas moindres. La recherche pointe les difficultés à professionnaliser les acteurs à l'évaluation. Que ce soit du côté des formateurs d'enseignants ou du côté des cadres du système éducatif, une priorité semble se dégager sur la nécessité de savoir accompagner les enseignants dans leurs pratiques évaluatives. L'accompagnement à l'évaluation ne pouvant se résumer à délivrer des prescriptions ou du conseil mais devant plutôt prendre la forme d'un travail, dans la durée, avec les enseignants.

2. L'évaluation comme activité professionnelle d'accompagnement des apprentissages

Dès lors, la formation à l'évaluation comme processus d'accompagnement des apprentissages est posée. Nous faisons l'hypothèse que les représentations négatives de l'évaluation sont dues à un déficit de formation de l'activité évaluative et à la difficulté de présenter les aspects formatifs de l'évaluation comme objet de formation. Aussi, nous présenterons dans un premier temps l'intérêt de se former à l'activité évaluative avant de revenir sur les promesses d'une évaluation qui relève d'un accompagnement de l'élève dans ses apprentissages.

En tant qu'activité professionnelle, l'évaluation suppose une réflexion sur les motivations à agir de l'évaluateur, ses intentions (Jorro, 2016). L'activité évaluative engage l'évaluateur à distinguer des ordres de grandeur et des niveaux de mise en œuvre de l'évaluation :

- L'activité évaluative portant sur la gestion des flux d'élèves, la comparaison des résultats entre classes, entre écoles, à l'échelon régional, national, international et qui relève du niveau politique et de sa traduction organisationnelle ;
- L'activité évaluative déployée dans une logique de contrôle qui diffère de celle de l'accompagnement des apprenants dans le développement des compétences ;
- L'activité évaluative au service des apprentissages qui met la focale sur la visée de régulation et de valorisation de ces mêmes apprentissages (Allal, 2007).

Il s'agit ensuite d'interroger les postures mobilisées qui sous-tendent différentes manières de se positionner. En effet, l'activité évaluative peut s'établir dans une relation d'autorité, d'encouragement, de conseil, d'écoute ; autant de modalités qui éclairent l'interaction enseignant-élèves et révèlent une plus ou moins grande tolérance, bienveillance devant l'erreur (Astolfi, 2003). La relation de conseil permet d'installer et de promouvoir une telle démarche. Ces postures qui sont observables en classe se démarquent de la posture de juge

telle qu'elle a été analysée par Merle (2005), laquelle place l'élève devant un jugement définitif.

Penser l'évaluation comme un savoir professionnel revient à valoriser une pratique professionnelle et à lui donner un statut particulier. Enseignants, formateurs, conseillers pédagogiques, chefs d'établissement, inspecteurs, référents de stage sont confrontés à la difficulté de l'activité évaluative. Des confusions entre l'analyse et l'évaluation persistent que les acteurs entretiennent et qui montrent leurs réticences à endosser la posture d'évaluateur (Jorro, 2016). Que ce soit d'un point de vue éthique, théorique, méthodologique, technique, communicationnel, le savoir évaluer demeure une compétence professionnelle en développement. L'approfondissement de ces compétences implique de se positionner en tant qu'ami critique (Jorro, 2006) en mesure de mobiliser :

1. Les compétences théoriques. La connaissance théorique n'est pas une fin en soi, elle permet au praticien d'agir avec pertinence, par exemple d'approfondir une réflexion sur une démarche évaluative qu'elle soit certificative ou formative. L'évaluation ne s'improvise pas.
2. Les compétences méthodologiques supposent de manier diverses pratiques évaluatives : les pratiques auto-évaluatives et co-évaluatives en classe, l'élaboration d'épreuves qui répondent à des exigences de validité et de fiabilité des résultats obtenus.
3. Les compétences sémiotiques révèlent les qualités d'écoute, d'observation, d'analyse du professionnel qui cherche à évaluer une situation, à comprendre l'activité d'apprentissage d'un élève. Du point de vue de l'écoute, l'enseignant connaît l'importance du questionnement adressé à l'élève. Les compétences sémiotiques concernent également l'écriture évaluative avec les annotations scolaires
4. Les compétences éthiques interrogent notamment le pouvoir de l'évaluateur. Cette toute puissance a été souvent dénoncée tant elle installait une relation dissymétrique entre l'évaluateur et l'évalué. Certains gestes évaluatifs peuvent dissuader l'apprenant de revenir sur sa tâche, d'oser prendre une initiative, de questionner un pair expert. La stratégie du sourcil est souvent inductrice d'interdit.

Ces compétences évaluatives montrent à quel point l'évaluation ne peut être ni clandestine, ni improvisée. L'activité évaluative suppose une explicitation de bout en bout de son déroulement afin de permettre une juste appréciation des résultats et d'éviter tout étiquetage définitif.

Les promesses de l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages

Depuis les années 1980-1990, la recherche a particulièrement permis la théorisation des pratiques évaluatives formatives, au regard du poids récurrent du contrôle, voire du jugement de valeur. C'est ainsi que plusieurs équipes de recherche francophones en Europe et au Canada ont fait valoir l'intérêt de travaux sur l'évaluation formative en classe. La pertinence d'une analyse de la tâche avec le dégagement de critères de réalisation, la mise en évidence de critères d'évaluation, le recours à l'analyse de l'erreur pour déclencher des prises de conscience ont été longuement étudiés par les chercheurs (dont la liste est trop longue dans le cadre de cet article, Morrissette 2010). Nous retiendrons, trois grandes avancées dans la façon de concevoir et de mettre en œuvre des pratiques évaluatives de type formatif. Tout d'abord,

le fait de concevoir et d'organiser le fonctionnement de la classe comme une communauté d'apprentissage avec ses rituels, ses règles du jeu, sa micro-culture (Allal & Mottier Lopez 2007) de sorte qu'apprendre relève bien d'un processus socio - cognitif ouvert aux affects et aux émotions et permettant un travail de construction interprétative. La compréhension de ses propres processus d'apprentissage constituant un ressort pour s'orienter et pour agir. L'apprenant est ainsi appelé à prendre conscience des caractéristiques de la tâche tout autant que des ressources qu'il a à disposition pour pouvoir l'effectuer. D'autre part, un second point fort réside dans le fait de valoriser les médiations par les pairs, par les instruments, par le langage afin de ne pas isoler l'élève dans ses difficultés pour lui proposer des voies d'accès au savoir suffisamment variées. Enfin, le fait de co-élaborer avec les élèves les exigences des tâches sachant que cette connaissance fait souvent défaut et que l'élève s'en remet au jugement de l'enseignant. La négociation de la valeur d'un travail prend du sens lorsqu'elle est le fruit du collectif et que ce collectif peut tenir la posture de l'ami critique en classe (Jorro, 2006).

Ces différents points permettent de souligner la dimension située de l'activité évaluative, c'est -à-dire, de mettre en évidence l'inter-structuration entre les modalités pédagogiques et didactiques et l'activité réelle des élèves si bien que le projet d'apprendre ne relève pas de l'injonction mais d'une co-élaboration des possibilités d'action en classe, dans l'établissement et hors de l'établissement. Dans cette perspective, les contextes d'apprentissage deviennent déterminants.

Conclusion

Pour conclure, tout acteur de l'éducation et de la formation est confronté à l'omniprésence de l'évaluation. Plusieurs strates co-existent où l'évaluation joue un rôle majeur. Tel est le cas du point de vue politique puisque les évaluations relèvent d'un niveau méta et portent sur les politiques de formation, les indicateurs de pilotage et sont mises en œuvre par des experts internationaux. Tel est aussi le cas d'un point de vue institutionnel et organisationnel, les évaluations portent sur un niveau méso et assurent des fonctions de pilotage des dispositifs de formation, des projets d'action. Elles sollicitent des dynamiques de développement professionnel globales à travers les relations acteur-activité- organisation. Enfin, d'un point de vue socio-professionnel, les démarches évaluatives se situent à un niveau micro et visent la formation des acteurs dans leurs pratiques évaluatives, à travers des situations de co-évaluation, d'autoévaluation, d'évaluation formative, de certification...

C'est un fait, l'évaluation reste une pratique obligée. La recherche en évaluation a eu beau faire en développant des approches qui contrebalançaient les pratiques de contrôle et les jugements les plus cinglants, la réticence semble à son comble depuis que l'éducation est devenue un bien immatériel, objet de transactions socio-économiques dans une économie de la connaissance. Dans un contexte politique et économique où les obligations de résultat et d'efficacité priment dans tous les secteurs, l'évaluation est perçue comme une pratique sociale cautionnant le mouvement de rationalisation qui affecte les grandes institutions et au rang desquelles figure l'institution éducative. Ces obligations sont le plus souvent ressenties

comme inappropriées tant les dimensions humaines sont complexes, insondables parfois, si bien que faire des pronostics sur le devenir des élèves et garantir des performances en éducation conduisent à basculer dans l'irréalisme (Lessard & Meirieu, 2004). Les enseignants, les formateurs partagent l'idée d'une obligation de moyens mais restent réticents lorsque la question du résultat est brandie. Dans ce contexte, la perception négative de l'évaluation mérite que l'on porte plus avant l'analyse d'une pratique professionnelle décisive dans les apprentissages et tout autant majeure dans l'exercice de la profession enseignante. L'enjeu est donc de ne pas sous-estimer la promesse d'une évaluation accompagnatrice des apprentissages.

Références bibliographiques

Abelhauser, A., Gori, R., Sauret, M.-J. (2011). *La folie évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*. Paris : Mille et une nuits.

Allal, L., Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Paris : De Boeck.

Dupriez, V., Malet, R. (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences, quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*. n°29-1, 31-44.

Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Education Permanente*, N°208, 53-64.

Lessard, C., Meirieu, P. (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Paris : De Boeck.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : PUF.

Pour en savoir plus

Astolfi, J-P. (2003). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance*. Bruxelles / De Boeck.

Morrissette, J. (2010) Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et Evaluation en éducation*, 33 (3), 1-27.

Thévenot, L. (2007). La mise en place d'un gouvernement par les normes à l'échelle européenne. In J-L. Derouet & R. Normand (eds), *L'Europe de l'éducation: entre management et politique* (pp. 55-62). Lyon : INRP.