

Quels référentiels pour évaluer les élèves au plus près de ce qu'ils savent ?

Interview de Lucie Mottier Lopez

Propos recueillis par Anne Bourgoz Froidevaux

Référents prescrits, référents explicites, tout le monde connaît. On devine les référents implicites... mais qui est prêt à révéler ses référents clandestins? Evaluer n'est pas prendre une simple mesure mécanique mais un processus complexe, sur lequel Lucie Mottier Lopez se penche dans ses travaux de recherche afin d'en comprendre les rouages les plus fins. C'était le sujet de la conférence qu'elle a donnée lors d'une journée d'étude co-organisée par l'IRDp en novembre 2015 (voir encadré ci-dessous) et elle revient pour nous ici sur quelques-unes des notions auxquelles elle aime se confronter.

Lucie Mottier Lopez est professeure associée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et responsable du groupe de recherche en Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement (EReD), au sein duquel elle collabore avec Lionel Dechamboux, Fernando Morales Villabona et Walther Tessaro.

Lucie Mottier Lopez, vous avez mené différents travaux sur les pratiques évaluatives des enseignants, que vous apprennent-ils sur la place qu'occupe le Plan d'études romand (PER) dans le contexte de l'évaluation ?

Nous partons toujours, dans ces recherches, de la pratique des enseignants. Pour notre recherche actuelle¹, nous analysons d'une part leurs contrôles écrits qui, à Genève, doivent comporter un entête mentionnant différents éléments tels que le champ de l'épreuve, les objectifs, le barème, etc. D'autre part, nous analysons la verbalisation des enseignants pendant qu'ils apprécient

des travaux de leurs élèves et leur attribuent une note, dans des situations d'évaluation sommative concrètes. Cela nous permet d'observer si les éléments qu'ils convoquent dans leur jugement évaluatif relèvent des objectifs du PER. Nous constatons que très souvent c'est le cas, notamment dans la formulation des objectifs généraux annoncés dans les entêtes des épreuves.

Que répondre à ceux qui affirment que certains enseignants n'ouvrent pas le PER ?

Les pratiques évaluatives des enseignants: au regard de quels référentiels ? Journée d'étude, vendredi 20 novembre 2015 à Yverdon-les-Bains (Suisse), organisée par un groupe romand, composé de chercheurs dans le domaine de l'évaluation de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), des universités et hautes écoles pédagogiques.

Retrouvez l'enregistrement de la conférence de Lucie Mottier Lopez ainsi que sa présentation sur le site de l'IRDp www.irdp.ch

De nombreux enseignants l'ont peut-être ouvert une fois ou deux c'est vrai, mais il s'agit souvent de connaissances professionnelles intégrées: ils pensent connaître les contenus du PER. Et lorsque les moyens d'enseignement déterminent eux-mêmes des objectifs et des critères d'évaluation, souvent les enseignants s'y arrêtent. Ils le font en toute confiance, notamment quand l'institution leur met à disposition des manuels censés correspondre aux objectifs du PER. Dans certaines disciplines pour lesquelles il n'y a pas de moyens officiels (mais plutôt du matériel tiré de différentes sources), comme c'est le cas en éducation musicale par exemple, j'ai pu

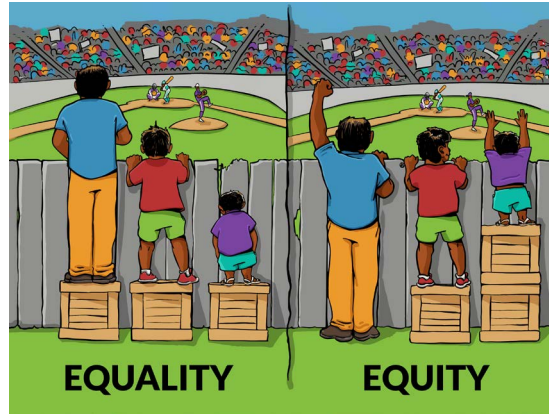
¹ « Jugements en acte des enseignants dans des évaluations certificatives et dans des pratiques de modération sociale (4 dernières années de l'école primaire) », financée par le Fonds National Suisse (requête n°100013_143453/1).

observer que les enseignants utilisent le PER, parce qu'il est véritablement l'outil de référence. Mais dès lors qu'il y a des moyens bien faits et bien structurés, qui plus

est compatibles avec le PER et prescrits par les autorités scolaires, ils deviennent la référence première pour les enseignants.

On peut alors considérer que les enseignants se réfèrent au PER pour évaluer...

Ce n'est pas aussi simple. Le PER est un curriculum d'enseignement/apprentissage et non un référentiel d'évaluation. C'est-à-dire qu'il ne fournit pas tous les éléments nécessaires à l'évaluation et qu'un travail supplémentaire doit être réalisé. Par exemple, si on y trouve des objectifs, les critères d'évaluation quant à eux n'y sont pas formulés. D'ailleurs, il y a parfois une confusion entre ces deux notions et l'on se contente trop souvent des objectifs. Évaluer à partir du PER suppose donc, entre autres choses, de formuler des



Source : <http://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/>

critères d'évaluation en rapport avec les objectifs visés et donc les objets de savoir en jeu, ce qui n'est pas toujours tâche facile. L'évaluation est un aspect complexe du métier et nécessite un développement professionnel pour assurer et améliorer les compétences des enseignants dans ce domaine. Ceci étant, on peut considérer que le PER constitue l'un des référents sur lesquels les enseignants se basent lorsqu'ils évaluent les apprentissages de leurs élèves, comme les moyens d'enseignement romands par ailleurs.

Il s'agit là de référents explicites...

C'est juste. S'y ajoutent, selon les cantons et les écoles, des directives cantonales, règlements d'établissement, etc. Il y a donc multiréférentialité au sens où le référentiel d'évaluation est constitué de plusieurs référents, dont ceux que nous venons d'évoquer : les référents prescrits et formels. Ce sont ceux qui ont le plus de poids et qui sont généralement convoqués par les enseignants

de manière explicite, apparaissant notamment dans l'entête de l'épreuve. Mais nos recherches nous amènent à constater que d'autres référents entrent en ligne de compte dans le jugement des enseignants. Lorsqu'ils sont en train d'évaluer, nous observons qu'ils font appel à d'autres référents, qui sont eux implicites, émergents, et pas toujours les mêmes.

Est-ce cela que vous nommez référentialisation ?

Exactement, en lien notamment avec les travaux de Gérard Figari². Dans l'évaluation en acte, au moment où elle se passe, les enseignants prennent bien sûr en considération des référents qui sont établis et concrets, mais le réel émergent, le singulier, le non-attendu interviennent également et orientent plus ou moins le jugement. Selon la situation, les enseignants peuvent se référer aux exigences de la classe, à la connaissance qu'ils ont des élèves ou encore à la culture d'établissement³. Non

seulement ces référents sont généralement implicites, mais ils sont également convoqués au moment même de l'évaluation : c'est devant la production de l'élève que cela se met en place. La référentialisation est donc constituée par ce caractère « situé », c'est-à-dire propre à une situation singulière, de l'évaluation en acte, et qui amène à spécifier le sens des référents préexistants, par exemple les critères d'évaluation préalablement définis.

Peut-on ou doit-on vraiment considérer ces éléments comme des référents ?

En docimologie on parle par exemple d'effet d'assimilation quand l'enseignant arrange son évaluation par rapport à la connaissance qu'il a de l'élève. Il n'argumente pas cette décision : elle ne se justifie pas d'un point de vue éducatif et cela peut être au détriment de l'élève. Nous sommes plusieurs à penser que l'important consiste à viser une évaluation la plus juste possible, qui passe par le jugement professionnel de l'enseignant. Et c'est autre chose que les biais montrés par les études docimologiques. Rendre compte de ce qu'a appris l'élève et lui attribuer le résultat qui correspond le mieux

possible à ce qu'il sait, cela peut demander parfois un ajustement des référents pendant l'évaluation sommative. Ici, le principe éthique veut qu'on décide un ajustement au bénéfice de l'élève. Cela ne signifie pas lui donner un point de plus mais lui attribuer la note qui correspond au mieux à ce qu'il sait. Et, surtout, cela doit reposer sur des arguments concrets, être en rapport avec le PER, autrement dit avec le cadre institutionnel. Ils doivent pouvoir être communicables aux élèves et aux différents partenaires concernés.

² Gérard Figari est chercheur et professeur émérite au Laboratoire des Sciences de l'Éducation à l'Université de Grenoble Alpes. Il a mené de nombreux travaux sur l'évaluation, notamment sur les référentiels (Figari, G. (1996). *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck.).

³ Pour des exemples, consulter la présentation et écouter l'enregistrement de la conférence de Lucie Mottier Lopez.

Ces ajustements font inévitablement intervenir la subjectivité, notion qui n'est généralement pas bienvenue en évaluation. Comment la concevez-vous ?

C'est vrai, et pas seulement en évaluation: la subjectivité est considérée comme suspecte. A mon sens, on peut et on doit prendre en considération la subjectivité lorsqu'elle se met au service de la validité de l'évaluation. On peine cependant à intégrer cette idée car elle reste souvent considérée comme un biais, une défaillance des enseignants. De fait, la subjectivité est légitime quand elle est objectivée et contribue à la construction d'une évaluation de l'apprentissage des élèves la plus juste possible. Parce qu'il ne s'agit pas de mesurer comme on le fait avec un thermomètre, l'évaluation des apprentissages c'est autre chose! Jean Cardinet et Jacques Weiss le disaient il y a trente ans déjà. Il ressort, par exemple, d'une étude longitudinale

menée en 1984⁴ que les appréciations subjectives, les prédictions d'un enseignant à propos de ses élèves sont plus fiables à long terme que les notes obtenues par ces mêmes élèves aux examens. Et pourtant: l'enseignant est suspect aux yeux de la population parce qu'il fait fonctionner d'autres critères, d'autres référents, justement pour apprécier l'apprentissage des élèves.

Pour pouvoir accepter la subjectivité dans l'évaluation et en faire une réelle compétence professionnelle, il faudrait non seulement admettre que l'évaluation-mesure telle qu'on la pense actuellement ne marche pas en classe, mais aussi avoir une alternative solide à proposer, or ce n'est pas réellement le cas pour l'instant, je pense.

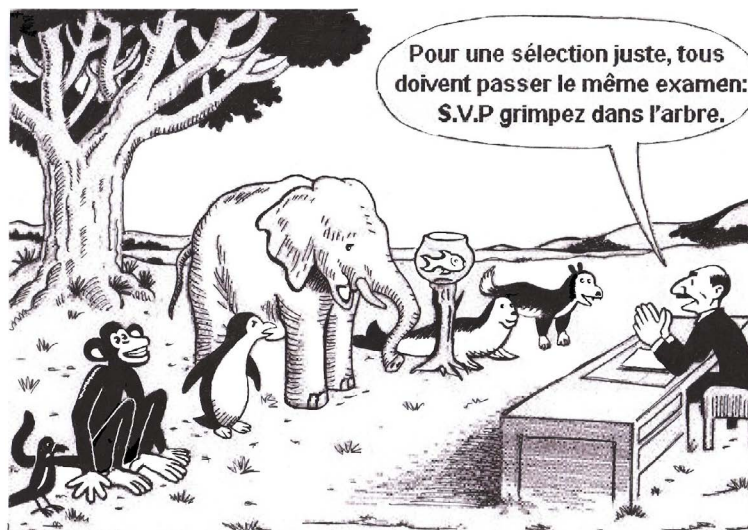
Que reprochez-vous à l'évaluation telle qu'on la pratique aujourd'hui ?

Il n'est pas très facile de faire comprendre que l'égalité de traitement peut créer de la discrimination et donc de l'injustice. Dans le cas d'un élève mal à l'aise à l'écrit mais qui parvient à réaliser une activité lorsque la consigne lui est faite oralement – sans lui donner des pistes, uniquement en changeant la forme de l'écrit à l'oral – qu'évalue-t-on? Ce que sait l'élève ou la modalité de l'évaluation? On évalue toujours en même temps l'apprentissage de l'élève et le moyen par lequel on suscite la trace de cet apprentissage, et il faut avoir conscience de cela. Or ne souhaitons-nous pas précisément attester des acquis des élèves pour

permettre de fixer des progressions au regard d'un curriculum établi par le PER? L'évaluation sommative, telle qu'elle se pratique aujourd'hui, ne joue pas le jeu de l'évaluation pédagogique mais un autre jeu, qui est de l'ordre de la sélection, de la pression sur les élèves, de la compétitivité, pour répondre aux normes distributives de la société qui veut qu'il y ait des bons et des moins bons. C'est difficile à faire entendre aujourd'hui, car la conception qu'une évaluation sommative juste est fondée sur l'égalité de traitement est très fortement ancrée. Toutefois, se fonder sur ce seul principe n'est pas satisfaisant.

Voulez-vous dire par là qu'il ne faut pas de cadre commun pour l'évaluation ?

Au contraire, je suis pour un cadre évaluatif commun à tous: nous devons gérer un grand nombre d'élèves et il faut pouvoir assurer des conditions communes à tous. La difficulté réside dans le choix de ce qui doit être commun et ce qui doit relever de la responsabilité de chaque canton ou d'une équipe d'école et des enseignants, pour que l'évaluation puisse se construire en fonction des réalités du terrain. Je maintiens qu'une évaluation sommative juste ne peut pas reposer uniquement sur le



principe d'égalité de traitement: imposer un même cadre contraignant à tous revient à risquer de renforcer l'échec scolaire et la discrimination, car on ne prend pas en considération les différences des élèves. Cette idée s'illustre bien par le dessin représentant un oiseau, un singe, un éléphant, un poisson à qui l'on demande de grimper à un arbre: on voit bien que la tâche est la même pour tous et pourtant on conçoit tout aussi bien l'inégalité qu'elle produit.

⁴ Weiss, J. (1984). *Individualité et réussite scolaire*. Berne: Peter Lang.

Comment prendre en considération les différences des élèves au sein d'un cadre commun à tous ?

Un cadre commun n'implique pas une égalité de moyens par lesquels on évalue. On peut jouer de différents outils et démarches d'évaluation et choisir la forme qui convient le mieux pour juger au plus juste ce

que sait vraiment l'élève. Recueillir et faire intervenir des informations complémentaires à un contrôle écrit est également un moyen utile pour valider une évaluation.

D'une certaine manière, vous dites que les enseignants le font déjà ?

On observe que les enseignants se réfèrent certes aux référents prescrits, mais également, en effet, qu'ils ne peuvent faire fi de leur connaissance de l'élève (ses capacités, ses progrès, etc.), des exigences de la classe (les attentes particulières qu'un enseignant peut avoir,

des notions sur lesquelles il insiste en particulier, etc.) ou de la culture d'établissement (des seuils d'exigence communs, d'œuvrer collectivement contre l'échec scolaire et des redoublements en masse, etc.).

Mais cela reste implicite, voire clandestin. Et vous disiez que pour faire accepter une autre conception de l'évaluation, il fallait avoir quelque chose de solide à proposer...

Exactement. Il s'agit d'abord de ne pas écarter, diaboliser d'emblée ce qui relève de la subjectivité, mais aussi de rendre explicites et de comprendre les phénomènes qui interviennent dans l'activité de l'enseignant qui interprète à des fins d'évaluation: quels sont les autres types de référents, qui ne sont pas préexistants ou prescrits, auxquels il fait appel; quelles sont les

dynamiques et les configurations possibles entre les différents repères que l'enseignant convoque dans son jugement professionnel; lesquels sont légitimes et lesquels pourraient s'avérer arbitraires; comment partager entre professionnels ce qui demande à être commun à tous et ce qui doit rester légitimement différents pour des raisons éducatives; etc.

Et c'est précisément ce qui vous intéresse dans vos travaux sur la référentialisation ?

C'est cela: comprendre ce qui se passe au moment de la référentialisation, avant, pendant, entre les évaluations. Dans notre recherche actuelle, nous nous intéressons en particulier à ce qui se produit au moment même de l'évaluation, puis entre enseignants, quand ils tentent de construire des consensus sur leurs pratiques en classe. Cela demande de réfléchir, avec les enseignants, à ce que veut dire porter un regard critique sur sa pratique évaluative et développer un cadre éthique. Il est important de déterminer quelles sont les situations singulières qui exigent un ajustement, le recueil d'informations complémentaires, quelles informations et comment, afin de bien percevoir la progression de l'élève et s'assurer que l'évaluation en rende compte de manière juste. Cela implique aussi d'être clair sur ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, et d'assurer à toute situation singulière un traitement équitable. Cela va dans le sens du jugement professionnel: un jugement qui est cadré, outillé, étayé et communicable aux élèves, aux parents et à l'institution.

Lucie Mottier Lopez, merci d'avoir partagé avec nous quelques-unes de vos conceptions de l'évaluation !

POUR EN SAVOIR PLUS...

Figari, G. (1996). *Evaluer: quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck.

Mottier Lopez, L. (à paraître). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In M. Crahay, P. Detroz & A. Fagnant (Ed.). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*.

Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages, enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L., & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale: un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives*, 6 (18). <http://questionsvives.revues.org/1235>

Weiss, J. (1984). *Individualité et réussite scolaire*. Berne: Peter Lang.

Afin de faciliter la lecture de ce document, seul le genre masculin est employé pour désigner de manière égale les personnes des deux sexes.