

# L'évaluation qui aide à apprendre

Maria-Alice Médioni  
Université Lyon 2  
Secteur Langues du GFEN

Version longue de l'article publié sous le même titre  
dans la revue *Cahiers pédagogiques* des CRAP  
Dossier : Enseigner les langues aujourd'hui  
n° 534, janvier 2017 (pp. 45-46)

« Il est nécessaire d'avoir une vision claire des principaux usages sociaux de l'évaluation, pour ne pas être le jouet d'une comédie sociale dont on ne maîtriserait pas les codes »<sup>1</sup>. Voilà une recommandation qui légitime que l'on s'interroge, s'informe et prenne position face à une pratique dont les conséquences sont décisives sur le plan social et l'avenir de l'école.

## Des recommandations aux usages

Quoi de neuf en ce qui concerne l'évaluation depuis le Hors Série des *Cahiers pédagogiques* consacré aux langues vivantes et publié en 2010<sup>2</sup> ? Le changement de paradigme qui semblait se dessiner sur le plan institutionnel en faveur d'une conception plus formatrice de l'évaluation, du fait de l'accent mis par le CECRL sur la dimension de l'auto-évaluation, n'a pas donné lieu aux évolutions importantes qu'on aurait pu espérer. L'« évaluationniste »<sup>3</sup> n'a guère perdu de terrain, même si sur certains sites des équipes se lancent dans des expérimentations de classes sans notes. Mais dans les usages les plus répandus, on continue d'exiger toujours plus de notes sur le bulletin trimestriel, « pour informer les familles », et l'évaluation sommative prend dangereusement le pas sur l'apprentissage. L'évaluation par compétences a aujourd'hui le vent en poupe mais souffre d'un déficit de clarification qui entraîne une focalisation sur les « *compétences isolables et chiffrables* » plus faciles à « évaluer », comme le soulignait Philippe Perrenoud, déjà en 1998<sup>4</sup>, avec des listes d'*items* à cocher — capacités acquises ou en voie d'acquisition — qui constituent une voie dangereuse, selon Elisabeth Bautier, pour une véritable construction des savoirs chez l'apprenant :

*« Je crains qu'on mette l'accent sur l'effectuation de tâches et qu'on laisse de côté les acquisitions de raisonnements, de compréhensions à mobiliser dans les activités d'apprentissage justement. Je crains que des enseignants souvent démunis devant les difficultés des élèves se centrent plus sur les comportements que sur les apprentissages et acceptent que des élèves travaillent en investissement intellectuel "mineur". L'évaluation par compétences peut laisser de*

---

<sup>1</sup> Charles Hadji, *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves*, Nathan, 2015, p. 113.

<sup>2</sup> CRAP, *Cahiers pédagogiques*, Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen, HS 18, avril 2010.

<sup>3</sup> Maria-Alice Médioni, « Peut-on échapper à l'évaluationniste ? », in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 491, septembre-octobre 2011. Dossier : Evaluer à l'heure des compétences, p. 29-31.

<sup>4</sup> Philippe Perrenoud, *L'évaluation des élèves, De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck, 1998.

*côté des choses fondamentales comme la façon dont les élèves vont se ressaisir à plus ou moins long terme des connaissances acquises, les réinvestir. »<sup>5</sup>*

Pourtant, les textes les plus récents, comme le *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture* de février 2015 du Conseil supérieur des programmes, lorsqu'il liste « *Les principes [qui] visent à assurer la cohérence d'une telle démarche d'évaluation, tournée vers la réussite des élèves* », insiste, dans le point 1, sur la nécessité de :

*« Donner un statut clair à l'évaluation, notamment formative, et éviter qu'elle ne connaisse une expansion abusive aux dépens des enseignements eux-mêmes. Proscrire la multiplication excessive des items évalués. »<sup>6</sup>*

## **Des croyances qui ont la vie dure**

Examinons rapidement un certain nombre de croyances sur l'évaluation dont les aspects erronés, maintenant, sont bien établis. Le lecteur se reportera à l'abondante littérature qui permet d'en comprendre les enjeux et de s'outiller plus solidement pour les combattre<sup>7</sup>.

### ***La note n'est pas un repère fiable***

Les travaux en docimologie dont on dispose aujourd'hui montrent que les instruments de mesure utilisés en évaluation sommative manquent de fiabilité et que la note ne saurait rendre compte ni du travail, ni des progrès des apprenants. Elle s'avère tenir davantage de l'instrument de pression — la menace — et de pouvoir entre les mains des enseignants et de l'institution, et susceptible de provoquer des effets non négligeables chez ceux qui y sont soumis, comme le développement de la fraude et de la « triche »<sup>8</sup>.

### ***Les compétences ne s'évaluent pas***

Rappelons qu'une compétence est un savoir en actes, toujours contextualisé — un individu ou un groupe face à un problème à résoudre, dans une situation donnée — et qu'elle ne se voit pas directement. Ce qui est observable, c'est sa manifestation, la performance, qui permet de supposer l'existence de la compétence chez un individu : « *La compétence est en quelque sorte une promesse de performance* » synthétise Bernard Rey<sup>9</sup> qui, par ailleurs, met en garde contre certaines formulations

*« qui laissent à penser que savoir résoudre un problème dans un contexte donné donnerait une compétence à résoudre un autre type de problème, dans un autre*

---

<sup>5</sup> Elisabeth Bautier, « L'évaluation par compétences peut laisser de côté des choses fondamentales ». Propos recueillis par François Jarraud. *Café pédagogique*, 15 décembre 2014. En ligne sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/15122014Article635542258733620673.aspx>

<sup>6</sup> En ligne sur : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet\\_de\\_socle\\_commun\\_de\\_connaissances\\_de\\_competic es\\_et\\_de\\_culture\\_12\\_fev\\_15\\_392057.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_competic es_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf)

<sup>7</sup> Voir par exemple : Pierre Merle, *Les notes : secrets de fabrication*. PUF, 2007 ; SUCHAUT Bruno, *La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*, IREDU, mars 2008. En ligne sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00260958/document>

<sup>8</sup> Voir par exemple : Hadji Charles, *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck, 2012, p. 86-92 ; Fabrizio Butera, Céline Buchs, Céline Darnon, *L'évaluation une menace ?*, Puf, 2011 ; Fabrizio Butera, « Quels risques fait courir à l'école un excès de compétition ? », *SER, Educateur*, n° spécial 2014, p. 57-59.

<sup>9</sup> Philippe Perrenoud, *Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF, 2011, p. 46.

*contexte. Sur cette question, les résultats des expériences menées par la psychologie cognitive sont négatifs. Le "poids du contexte" est essentiel, et tous les enseignants le savent : le "transfert" se fait, ou pas, selon les élèves, le contexte. Le résultat d'un travail ne dit rien sur les compétences cognitives mises en œuvre par le sujet »<sup>10</sup>.*

Les performances, si on veut les évaluer, doivent être regardées dans des contextes différents et dans des situations complexes, seules susceptibles de renseigner sur l'acquisition éventuelle d'une compétence. En évaluation sommative, l'outil d'évaluation le plus fiable dont nous disposons actuellement en langue étrangère serait le scénario d'évaluation du Diplôme de compétence en langue (DCL) ou du Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) qui s'intéressent à comment l'apprenant utilise la langue étrangère en situation, pour répondre à un problème ou mener un projet. Il s'agit là d'un contrôle qui dépasse le linguistique pour prendre en compte le pragmatique : la pertinence et l'adéquation.

### ***Les régulations de l'enseignant ne sont que potentielles***

Même si cela paraît de l'ordre de l'évidence, il est nécessaire de ne pas perdre de vue que c'est l'apprenant qui apprend. Cet apprentissage nécessite qu'il développe des stratégies et prenne des décisions. Les interventions de l'enseignant ne sont que des « *sources de régulation potentielles* », comme l'indique Charles Hadji qui met en garde contre

*« l'illusion de pouvoir intervenir de l'extérieur directement sur les processus cognitifs aussi bien qu'affectifs en jeu dans l'apprentissage. L'enseignant, comme la situation, ne sont que des sources de régulation potentielles. Sans intervention des mécanismes autorégulateurs de l'apprenant, il n'y a pas d'apprentissage. Il n'y a jamais d'apprentissage qui serait commandé, automatiquement, de l'extérieur. L'extérieur ne peut qu'éventuellement déclencher un comportement d'apprentissage. »<sup>11</sup>*

## **L'évaluation comme levier pour la construction de l'autonomie langagière**

Si l'objectif visé est la construction de l'autonomie, plus particulièrement langagière dans le cas qui nous occupe, l'évaluation est avant tout formative : il s'agit de former à l'autorégulation, au pilotage, par l'apprenant lui-même, de son action. Il lui faut apprendre à organiser son action, à chercher et utiliser des ressources, à prendre des décisions, à adopter un point de vue réflexif. Cela nécessite un accompagnement de la part de l'enseignant dans la démarche d'appropriation du savoir de l'apprenant.

Cela suppose également l'entrée dans une nouvelle culture à la fois pour l'enseignant, comme pour l'apprenant, où l'information réciproque, la compréhension plus fine des attendus et des obstacles va permettre d'avancer plus sûrement sur le chemin de l'apprendre. Cette nouvelle posture n'est pas évidente car elle implique d'accepter de rompre avec un certain nombre d'habitudes, et des modalités de travail routinières qu'on n'interroge plus mais qui ne permettent pas d'avancer de façon efficace : il s'agit de passer du contrôle extérieur réalisé par un expert à l'autocontrôle, en interaction avec les pairs. Les apprenants n'accepteront ce changement de posture que si l'enseignant se fait le garant d'un climat de sécurité qui permet

---

<sup>10</sup> Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, ESF, 1996.

<sup>11</sup> Charles Hadji, *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, 2012, op. cit., 2012, p. 224.

les ruptures nécessaires et si les situations qu'il propose pour la réflexion sur les stratégies et les décisions à prendre s'avèrent pertinentes pour l'action.

Pour cela, l'enseignant prévoit des outils de régulation qu'il met à disposition des apprenants et qui constituent un étayage dont l'objectif est la construction d'un comportement d'autorégulation. Voici quelques propositions d'outils qui permettent de :

- *s'engager et persévérer* : le portfolio, le journal de bord, etc. ;
- *comprendre pour avancer* : la (re)mobilisation (émergence des représentations, reprise), les listes de vérification, les pauses méthodologiques, les outils d'autocorrection, les interactions, les entretiens, etc. ;
- *analyser et décider* : le Conseil, la mise à l'épreuve, le chef d'œuvre, le bilan, etc. <sup>12</sup>

La familiarisation avec ces outils de régulation peut aider l'apprenant à se construire des stratégies pour piloter efficacement son apprentissage et à s'émanciper, peu à peu, de l'étayage fourni pour devenir plus autonome.

L'évaluation qui aide à apprendre ne peut être que formative. C'est celle qui renseigne sur ce qui est fait, ce qu'on a compris et ce qui reste à faire. C'est celle qui permet le mieux de se voir agir et de comprendre comment on peut s'y prendre pour agir mieux encore. C'est celle qui s'adresse à des sujets intelligents et qui, entre leurs mains, peut devenir instrument d'émancipation.

---

<sup>12</sup> Maria-Alice Médioni, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*, Lyon, Chronique sociale, 2016.