

ARTICLE SUR LA RECHERCHE-ACTION MENEÉ AU LYCÉE DE BEZONS

Kada ZOUAOUI, chargé de mission d'inspection en économie-gestion,

2022/2023

Jean-Marie Barbier (1985) n'hésite pas à écrire : « La question de l'évaluation est probablement devenue dans la vingtaine d'année qui vient de s'écouler un des problèmes majeurs de la formation » (p. 9). En effet, c'est l'une des préoccupations premières des politiques éducatives. Elle fait aussi l'objet de recherches universitaires nombreuses. L'engouement autour de ce concept est devenu prégnant, l'aborder, c'est toucher à tous les problèmes fondamentaux de la pédagogie (Cardinet, 1986). Dans le cadre de la convention MCLCM-DGESCO, des travaux de recherche-action ou d'expérimentation/innovation sont menés dans les différentes académies de France dans lesquelles le mouvement contre la « constante macabre » (MCLCM) est mobilisé. Ce mouvement, présidé anciennement par André ANTIBI puis par Gérard LAUTON depuis mai 2022, constitue un levier de lutte contre les modalités d'évaluation les plus répandues, en valorisant des modalités alternatives pour s'en affranchir, telle que la mise en œuvre de l'évaluation par contrat de confiance (EPCC).

À l'aune d'une posture épistémologique issue du pragmatisme de John Dewey (1859-1952), nous nous interrogeons dans cette recherche sur les potentiels effets du protocole traditionnel d'EPCC : quels effets sur les enseignants ? Quels effets sur les apprenants ? Nous faisons le choix de mettre au travail ces effets sur les deux dimensions suivantes : d'une part les gestes professionnels des enseignants et d'autre part les postures des élèves. Nous pouvons ainsi formuler notre question de recherche : **quel est l'impact du protocole traditionnel d'EPCC (Antibi, 2007) sur l'agir professionnel des enseignants (Bucheton, 2009) et la posture des élèves (ibid.) face au processus apprentissage-évaluation ?**

Pour traiter cette question, nous débuterons par un premier chapitre dans lequel nous dresserons un état des lieux d'un certain nombre de recherches relatives à trois objets de recherches identifiés : l'évaluation, l'agir professionnel des enseignants et les postures des élèves. Dans un deuxième chapitre, nous présenterons notre ancrage paradigmatique et notre problématique de recherche avant de nous pencher sur une synthèse sous forme d'iconographie des principaux résultats (chapitre 3). Enfin, le quatrième et dernier chapitre analysera les limites et perspectives de cette recherche.

I. Chapitre 1 : revue littéraire :

L'évaluation revêt différentes fonctions. Elle est définie comme un processus de jugement avec comme finalité la prise de décision. Les auteurs lui ont attribué plusieurs fonctions. Elle peut être prédictive, sommative, formative (Cardinet, 1977, 1986) ou encore diagnostique, formative, sommative (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). Nous avons retenu la distinction proposée par Pierre Merle (2018) : modalités traditionnelles de l'évaluation (sommative, certificative) et modalités nouvelles (diagnostique, formative, formatrice). Cette distinction est la plus répandue dans le vocabulaire des enseignants. Alors que l'évaluation sommative a pour but de dresser un bilan par le professeur sur des enseignements qu'il a dispensés, l'évaluation certificative s'effectue à l'aune d'un programme national. Dans les modalités nouvelles, l'évaluation diagnostique fait une synthèse des acquis des élèves. L'enseignant l'utilise pour construire notamment des séquences d'apprentissage. Il appréciera les acquis des élèves grâce à l'évaluation formative ou formatrice. Par quelle échelle cette

appréciation peut-elle être traduite ? Tantôt perçue comme un repère permettant la comparaison, tantôt comme un objet néfaste à l'apprentissage de l'élève, l'utilisation de la note est présentée comme un objet polémique. Alors que de nombreuses expérimentations sont menées dans plusieurs académies de France en faveur de l'évaluation par compétences, des réflexions institutionnelles se développent et viennent questionner le statut de la note dans le processus d'apprentissage de l'élève. Adossées à ces réflexions, des évaluations dites « positives » ou « bienveillantes » émergent (évaluation par compétences, évaluation par contrat de confiance...) et trouvent écho sur certains terrains professionnels. Les gestes professionnels des enseignants ont été théorisés par Dominique Bucheton. Ils s'imbriquent et s'ancrent dans une dynamique. Ils sont représentés au travers d'un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009). Cinq grandes préoccupations sont identifiées : le tissage, l'atmosphère, le pilotage des tâches, l'étayage, et la préoccupation didactique. Sous un angle différent, Anne Jorro (2016) identifie une typologie des gestes évaluatifs : les gestes de normalisation, les gestes de sur-guidage ou encore les gestes d'orientation. Au regard de ces gestes, les deux autrices sus-citées soulignent que des formes de postures d'élèves ont été identifiées. Pour Dominique Bucheton (2009), les gestes d'études des élèves comprennent des postures premières, ludique-créatives, réflexives ou encore de refus. Pour Anne Jorro (2016), les gestes évaluatifs induisent des postures mobiles, investigatrices ou encore constatatives. En partant de ces constats, et sachant que notre étude porte sur l'EPCC, il serait légitime de se questionner sur l'effet de cette modalité d'évaluation. La responsabilisation des élèves, peut-elle constituer une posture induite par l'enseignant dans son geste évaluatif ?

II. Chapitre 2 : Ancrage paradigmatique, problématique et hypothèses

a) Ancrage paradigmatique

Cette recherche s'appuie en effet sur notre terrain professionnel. Sa particularité réside dans le fait que l'ensemble des acteurs de ce projet mettent conjointement leurs compétences à contribution. Pour Karl Lewin, ceux qui auront à passer à l'action doivent participer au processus de recherche des faits sur lesquels se basera leur action (Lewin & Grabbe, 1945). C'est la raison pour laquelle nous avons voulu créer un sentiment d'appartenance au groupe via des échanges multiples, amorcés par une réunion d'échanges et de formation en début de processus. Lewin (1945) considère qu'il faut créer un sentiment d'appartenance entre les acteurs de la recherche afin qu'ils se sentent dans la même dynamique. Compte tenu des spécificités cités ci-après (lien avec le terrain professionnel, action située), nous pouvons rattacher notre recherche-action au paradigme du pragmatisme (Dewey, 1990-2010) qui constitue une méthode attentive aux effets pratiques de nos idées et à leurs résultats observables.

b) Problématique et hypothèses

Dans notre recherche-action, l'EPCC est considérée comme une évaluation formative et/ou sommative. Depuis les travaux d'André Antibi (2007), elle a fait l'objet de plusieurs écrits de partisans, dans les académies de France, grâce notamment à la dynamique véhiculée par le Mouvement Contre La Constante Macabre (MCLCM). Ces discours militants, que l'on peut visualiser dans les divers comptes rendus annuels du mouvement, lui confèrent des effets positifs sur les élèves (autonomie, responsabilisation améliorée, un climat en classe serein). Ils se basent rarement sur une démarche scientifique pour valider leurs discours. Notre étude vise à récolter scientifiquement des données problématisées et analysées. Après réflexion commune, nous avons choisi de nous interroger sur deux dimensions : l'effet produit par l'EPCC sur la responsabilisation des élèves et l'impact sur l'agir professionnel des enseignants. La question de recherche éprouvée peut donc se

formuler ainsi : quel est l'impact du protocole traditionnel d'EPCC (Antibi, 2007) sur l'agir professionnel des enseignants (Bucheton, 2009) et la posture des élèves (*ibid.*) face au processus apprentissage-évaluation ?

Nous l'avons travaillée à partir de deux hypothèses qui nous ont guidé, et dont le principe est d'en tester la validité :

→ Le protocole d'EPCC permet aux enseignants de développer leur agir professionnel.

→ Le protocole d'EPCC permet aux élèves de gagner en responsabilité.

Ces deux hypothèses ont été vérifiées via une méthodologie de recherche mixte qui est présentée longuement dans l'article complet. S'agissant d'un résumé, nous avons évité d'explicitier tout le processus de recherche engagé. Nous avons conjugué dans notre démarche de recherche des entretiens de types qualitatifs et quantitatifs.

III. Chapitre 3 : les principaux résultats



IV. Chapitre 4 : limites et perspectives

Cette recherche-action fait apparaître des avantages certains dans la mise en œuvre de l'évaluation par contrat de confiance, tant pour les enseignants que pour les élèves. L'utilisation de l'EPCC induit une remise en question dans l'agir professionnel évaluatif chez l'enseignant et des modifications de certains gestes (définition des objectifs et critères de l'évaluation, rétroactions et mise en œuvre de l'auto-évaluation). À noter qu'il apparaît également que l'EPCC améliore la relation pédagogique enseignant/élève et profite aux élèves grâce à un accompagnement davantage renforcé de la part des enseignants, notamment lors des phases de corrections collectives. Chez les élèves, l'EPCC représente un levier de conscientisation des difficultés scolaires et un moyen d'encourager le travail personnel, notamment des élèves fragiles. Le rapport à l'évaluation se trouve ainsi amélioré. Trois formes de responsabilisation transparaissent grâce à la mise en œuvre de l'EPCC : responsabilisation de projection, responsabilisation méthodologique, responsabilisation du lien. Elles ont un dénominateur commun : un engagement cognitif réfléchi de la part de l'élève. N'est-ce pas un objectif central des stratégies pédagogiques et didactiques des nouvelles réformes scolaires ?

À noter que dans notre recherche, sur quatre-vingt-dix professeurs, seuls quinze ont répondu favorablement à l'engagement dans ce projet. Peut-être faudrait-il mener ce travail de recherche sur plusieurs établissements, voire dans plusieurs académies l'an prochain afin d'élargir notre réflexion et d'observer si des résultats analogues ou différents étaient produits ailleurs. Malgré les avantages que nous avons pu constater, il convient de noter que de nombreux enseignants manifestent un attachement fort aux méthodes d'évaluation anciennes, enracinées dans l'agir professionnel évaluatif depuis la fin du XIXe siècle. Est-ce par peur de perdre le contrôle de leurs gestes évaluatifs ou par simple commodité (« nous avons toujours fait comme ça ! ») ? À ce titre, il peut être légitime de s'interroger sur ce conservatisme affiché chez les enseignants, parfois soutenu à travers des normes institutionnelles, elles aussi inchangées à propos des pratiques évaluatives, par exemple lorsqu'il s'agit de décider de l'orientation d'élèves. De quels leviers l'institution scolaire dispose-t-elle pour accompagner ses différents personnels vers un changement de posture évaluative, si ce n'est la formation ? Quel type de formation à l'évaluation peut-elle impulser ou renforcer pour faire prendre conscience de la nécessité de s'orienter vers un paradigme d'accompagnement des élèves (De Ketele, 2016) ? L'approche expérientielle de l'évaluation (Jorro, 2016) constituera sans doute, dans les années à venir, un levier certain de déplacement des praxis d'évaluation, permettant une entrée vers une conscientisation critique et vers des ajustements chez les enseignants. Tel serait le défi que l'Éducation nationale pourrait porter à travers son discours et les pratiques d'évaluation qui en découlent, afin de mieux répondre aux prescriptions du référentiel des métiers du professorat de 2013.

Bibliographie

Antibi, A. (2007). La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ? Toulouse : Math'adore.

Antibi, A. (2007). « Les notes : la fin du cauchemar » ou « comment supprimer la constante macabre ». Toulouse : Math'adore.

Barbier, J.-M. (1985). L'évaluation en formation. Paris : PUF.

Cardinet, J. (1986). Pour apprécier le travail des élèves. Bruxelles : De Boeck.

Cardinet, J. (1986). Évaluation scolaire et pratique, Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29- 48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Connac, S. (2012). Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ? *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 323–349. <https://doi.org/10.7202/1019609a>

De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 89-106. <https://doi.org/10.4000/dse.1022>

De Ketele, J.-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. Dans J.-M. De Ketele (Ed.). *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (Pp. 179-208). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Éducation Permanente*, 208(3), 19-32.

Doly A.-M., (2000, février). La métacognition pour apprendre à l'école. *Cahiers Pédagogiques*, 381, (L'intelligence ça s'apprend ?), 40-41

Hadji, C. (1989). L'évaluation, règles du jeu. Paris : ESF.

Hadji, C. (1989). Éléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation. *Revue française de pédagogie*, 86, 49-59.

Hadji, C. (2015). L'évaluation à l'école. Paris : Nathan.

Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, 208(3). 53-64.

Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

MEN. Bulletin officiel n° 21 du 22 mai 2014 : https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo21/MENE1411580C.htm?cid_bo=79642

MEN. Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013 : https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984_41

MEN, Eduscol, compétice, non daté :
<https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>

MEN, Loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école, 2005 :
<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.ht>

Meirieu, P. (1990). Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Paris : ESF.

Merle, P. (2007). Les notes. Secrets de fabrication. Paris : PUF.

Merle, P. (2012a). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? Regards croisés sur l'économie, 12(2), 218-230.

Perrenoud, P. (1995, novembre-décembre). Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves. Entretien avec Philippe Perrenoud. Propos recueillis par Luce Brossard et Arthur Marsolais pour Vie pédagogique.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_12.html

Perrenoud P. (2005). Compétences et évaluation. Entretien avec Liliane Portelance.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_05.html

Ters F. (1973). Bloom (Benjamin S.), Hastings (J. Thomas), Madaus (Georges). Handbook on formative and summative evaluation of student learning (Guide pour une évaluation de l'acquisition des connaissances et l'établissement d'un bilan général). Revue française de pédagogie, 24, 58-61.
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1973_num_24_1_2049_t1_0058_0000_2

Présentation vidéo des étapes de la recherche-action :

Support vidéo	Lien : https://vimeo.com/812433129?share=copy
	Code IFRAM pour intégration sur site web : <div style="padding:56.25% 0 0 0;position:relative;"><iframe src="https://player.vimeo.com/video/812433129?h=91cf0bc851&badge=0&autopause=0&player_id=0&app_id=58479" frameborder="0" allow="autoplay; fullscreen; picture-in-picture" allowfullscreen style="position:absolute;top:0;left:0;width:100%;height:100%;" title="RECHERCHE-ACTION EPCC"></iframe></div><script src="https://player.vimeo.com/api/player.js"></script>