



Apprendre à évaluer pour former à s'évaluer, ou comment s'extraire des normes de l'évaluation dans l'enseignement en France pour soutenir l'apprentissage des élèves ?

Yann Mercier-Brunel

Université Aix Marseille, France

Axe 2 « Formation professionnelle initiale et continue »

Les compétences évaluatives des enseignants apparaissent de façon plus ou moins claire dans la plupart des référentiels francophones des compétences professionnelles des enseignants, en Belgique, France, Québec ou Suisse. Toutefois, la formation à l'évaluation reste composite et pas toujours formalisée, reposant sur des initiatives diversifiées (Coen et Bélair, 2015). L'autoévaluation, quant à elle, est soit absente de ces mêmes référentiels, soit mentionnée de façon succincte, rejoignant l'idée d'une hyper présence du test papier-crayon et d'une vision normative (Fagnant et Goffin, 2017) et, de notre point de vue, d'une soumission plus globale de l'évaluation scolaire à au moins trois normes (Durkheim, 1912) reposant sur trois principes (Mercier-Brunel, 2022) : un outil formel (grille ou barème) censé garantir une forme d'objectivité, une épreuve (souvent devoir individuel sur table en temps limité) censée garantir l'égalité de traitement des évalués, l'émission d'un jugement évaluatif par l'enseignant-expert censé garantir la légitimité du retour. Ces normes sont largement partagées par les élèves, leurs responsables légaux et relayées par beaucoup d'enseignants, soit parce qu'ils y adhèrent, soit sous la pression des autres. Pourtant, les pratiques évaluatives qui en découlent ont montré leurs limites, depuis les biais d'ordre docimologiques (Hadji, 1997) jusqu'aux conduites problématiques des élèves qui en découlent (Pulfrey et Butera, 2013), l'évaluation devenant une menace (Butera et al., 2020) susceptible d'entraîner chez les élèves des conduites d'évitement (Boekaerts et Corno, 2005).

En ce qui concerne la France, une récente conférence de consensus sur l'évaluation (CNET, 2022) a montré de nombreuses expérimentations sur l'évaluation par des enseignants, seuls ou en équipe. On citera également des réflexions menées par des associations professionnelles (Mouvement de lutte contre la constante macabre, l'APMEP en mathématiques, l'AFEF en français ou AE-EPS en éducation physique et sportive) et les nombreuses recherches collaboratives sur l'évaluation (par exemple Mercier-Brunel et Crocé-Spinelli, 2021 ; Girardet et al., à paraître). D'autres enseignants investissent des dispositifs spécifiques, comme l'aide aux devoirs (Mercier-Brunel, 2025), pour développer une relation évaluative différente avec les élèves, cherchant à s'affranchir de ces normes liées au fonctionnement ordinaire de la classe en investissant.

Nous ne reviendrons pas sur les nombreux chercheurs qui ont mis en évidence l'intérêt de pratiques évaluatives formatives, depuis Allal, Cardinet et Perrenoud (1979), et sur l'importance de s'extraire d'une logique de contrôle (Vial, 2012) avec une évaluation certificative s'inscrivant plutôt dans une « évaluation continue pour apprendre » (Mottier Lopez et Girardet, 2024). De nouvelles perspectives francophones envisagent alors des pratiques évaluatives soutenant la métacognition à des fins d'autorégulation de l'apprentissage (Noël et Cartier, 2016 ; Cosnefroy, 2019), mettant en évidence les liens complexes entre cognition et émotion dans le processus évaluatif (Berger et Buschel, 2012).



Si l'*assessment for learning* est de plus en plus associés au soutien à l'autorégulation de l'apprentissage de l'élève (Panadero et al., 2018 ; Mercier-Brunel, 2023), elle peine toujours à intégrer les pratiques ordinaires des enseignants (Laveault et Allal, 2016). Nous tenterons alors d'établir un lien avec le fait que la voix des élèves peine à peser dans les décisions de l'enseignant concernant l'évaluation en classe (Mottier et al., à paraître), un grand nombre d'entre eux restant réticents à l'idée de prendre en compte cette voix susceptible de réinterroger certaines de leurs pratiques (Santos et al., 2024). Nous faisons l'hypothèse que cette voix s'étaie, car si elle peut pour certains élèves se limiter à relayer des normes évoquées plus haut, elle permet à d'autres de porter un regard précis et pertinent sur des pratiques traditionnelles perçues comme inutiles voire délétères (Mercier-Brunel, à paraître).

Notre présentation propose ainsi, à partir de plusieurs recherches que nous menons ou avons menées, de mettre en évidence d'une part les obstacles importants que certaines normes constituent, sous-tendant les pratiques évaluatives des enseignants, et d'autre part les pistes ouvertes pour accompagner les enseignants vers une évaluation partagée à visée émancipatrice (Marcel et Gremion, 2024). Il ne s'agit pas de sombrer dans une approche naïve mais bien de considérer à la fois toute la force de ces normes comme contraintes de l'activité évaluative (Figari, 2001) et la possibilité de les dépasser pour apprendre à évaluer (Figari, 2016). Il s'agit également de puiser dans les ressources des enseignants au niveau des différentes dimensions de cette activité évaluative : leur culture de l'évaluation, leurs compétences et des postures qu'ils investissent (Jorro, 2016). Comment envisager une formation et un accompagnement qui les « auteurise » (Bucheton et Mercier-Brunel, 2023) en faisant des élèves de réels interlocuteurs pesant sur les régulations qui les concernent. Se posera alors la question de la façon de composer avec un contrôle bureaucratique des performances de plus en plus présent et de dialoguer avec un pilotage reposant sur des données probantes (Dupriez, 2025), pour envisager une voie réaliste permettant le développement d'une évaluation impliquant l'élève et soutenant son processus d'autorégulation de l'apprentissage.

Références :

- Bucheton, D. et Mercier-Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants, un métier impossible ?* ESF Sciences humaines.
- Dupriez, V. (2025). Les enseignants face aux nouveaux modes de gouvernance : que deviennent leur autonomie et leur jugement professionnels ? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 205, 7–18.
- Figari, G. (2016). Est-ce concevable d'apprendre à évaluer ? *Éducation permanente*, 208 (3), 9-17.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation Permanente*, 208, 53-64.
- Marcel, J.-F. et Gremion, C. (eds.) (2025). *Évancipation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation*. Cepaduès-Éditions.
- Mercier-Brunel, Y. (2023). Approche située des feedbacks soutenant l'autorégulation de l'apprentissage. In J.-L. Berger et S. Cartier (eds.) *L'apprentissage autorégulé*. Bruxelles : De Boeck (p. 141-160).
- Mercier-Brunel, Y. et Crocé-Spinelli, H. (2021). Créativité intégrée des pratiques évaluatives : entre routines et opportunités. *Le sujet dans la cité, HS 11*, 141-154.
- Mottier Lopez, L. et Girardet, C. (2024). Évaluation continue pour apprendre (ECPA). Encyclopédie LEE. <https://revue.leeonline/index.php/info/encyclope-lee/ecpa>

CONFÉRENCE

JEUDI 8 JANVIER 2026

12H00 - 13H00



Mottier Lopez, L., Girardet, C. et Mercier-Brunel, Y. (à paraître). De l'implication des élèves à la prise en compte de leurs voix : enjeux pour l'évaluation et pour la recherche en éducation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*.

Panadero, E., Andrade, H. et Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45 (1), 13-31

Santos, I. M., Amatullah, T., Agbenyega, J., et de Souza, D. N. (2024). The influence of student voice on teacher professional learning: A systematic literature review. *Review of Education*, 12, e70014.