



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Introduction

Valérie Soubre

Université Catholique de Lyon, France

vsoubre@ucly.fr

<https://orcid.org/0009-0007-1370-2481>



L'appel à contributions pour le lancement de ce numéro nourrissait l'ambition de contribuer à la réflexion sur l'évaluation soutien d'apprentissage (ESA). Il s'agissait d'établir un tour d'horizon de ses différentes caractéristiques et pratiques dans le monde francophone, en France en particulier. Il appelait les contributeurs à explorer différentes facettes de cette évaluation pour apprendre. Un premier axe permettait de questionner les formes de l'évaluation en didactique des langues qui se révèlent facilitantes et stimulantes pour l'apprentissage : en quoi influencent-elles la définition des activités, des tâches, des compétences ? Un deuxième axe visait à faire le point sur les contributions de l'enseignant et de l'élève dans ces moments d'évaluation soutien d'apprentissage, notamment en termes de processus, procédures et outils utilisés, mais également de gestes professionnels que l'enseignant construit au sujet de l'évaluation et la régulation des apprentissages des apprenants. Le troisième et dernier axe invitait à se concentrer sur l'apprenant, comme acteur de sa propre évaluation, dans ses interactions avec ses pairs et l'enseignant, les processus de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage que permet cette évaluation soutien d'apprentissage en classe.

Dans *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL), il est explicité ce que recoupent les différentes fonctions de l'évaluation, que ce soit l'évaluation diagnostique, formative, sommative ou certificative. Aujourd'hui, les pratiques de l'évaluation dans les classes articulent ces différentes fonctions : à la fois attester des acquis mais aussi faire « de plus en plus appel à l'auto-évaluation des apprenants, que ce soit pour organiser et planifier leur apprentissage ou pour rendre compte de leur capacité à communiquer dans une langue [...] » (CECRL, 2001 : 22).

Depuis les travaux d'Allal, Bain et Perrenoud (1993) notamment, on considère que la mise en œuvre de l'évaluation formative fournit des outils pertinents à l'enseignant mais également à l'apprenant. Elle est cohérente avec les objectifs du

Conseil de l'Europe, dans le CECRL, qui sont de favoriser l'autonomie de l'apprenant et de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. L'apport bénéfique de l'évaluation conçue comme soutien d'apprentissage, à la différence des épreuves normatives visant à mesurer la performance de l'apprenant, fait l'objet d'un large consensus au niveau conceptuel (Mottier Lopez, 2016 ; Hadji, 2012 ; Allal, 2007, Scallon, 2000). Les démarches d'évaluation soutien d'apprentissage sont de précieux leviers de formation car elles suscitent et dynamisent la participation des étudiants, permettent la conscientisation et la régulation des processus d'apprentissage grâce au regard rétrospectif qu'elles suscitent sur le travail accompli (Mottier Lopez, 2012). Elles amènent l'apprenant à se construire un comportement cognitif apte à récapituler les procédures et les processus qui lui ont permis d'apprendre. Dans un contexte où de nombreux théoriciens de l'éducation posent la problématique de l'apprentissage en tant qu'espace conçu pour s'investir et s'impliquer (Perrenoud, 1992), ce type de démarche évaluative répond à la nécessité, pour tout apprenant, d'être pleinement acteur de sa formation.

L'implication des apprenants dans les activités d'autoévaluation ou d'évaluation mutuelle entre pairs a néanmoins des limites, sa part de paradoxes et des résistances fortes (Paquay, Darraz et Saussez, 2001). Par exemple, selon sa culture scolaire et les habitudes de travail construites au fil de son parcours, l'apprenant peut avoir des représentations, des croyances, des *a priori* selon lesquels l'évaluation relève de l'unique responsabilité de l'enseignant. De son côté, l'enseignant peut se représenter l'évaluation comme relevant de sa seule maîtrise et ainsi, ne pas vouloir y associer les apprenants.

Il reste que, de part et d'autre, l'enseignant et l'apprenant portent une attention accrue aux examens, qui sont des passages obligés et donc importants, chacun se focalisant sur des objectifs de performance à atteindre. On omet fréquemment de relier explicitement les épreuves aux processus mentaux et aux interactions sociales soutenant la régulation des apprentissages.

À la différence de l'évaluation normative, l'évaluation soutien d'apprentissage met à disposition des ressources d'apprentissage visant à améliorer la réussite de l'apprenant. Pour celui-ci, cela se traduit notamment, par une perception accrue des objectifs, par une meilleure instrumentation, plus accessible, pour gérer l'erreur (Astolfi, 2007), par la mise en place d'évaluations critériées (Ardoino, Berger, 1989) et par des régulations aux moments-clés de l'évaluation (Allal, Mottier Lopez, 2007). L'évaluation soutien d'apprentissage repose sur l'idée que l'apprenant doit être acteur de son apprentissage donc de son évaluation. Ce qui pose la question du pouvoir et du savoir évaluer. Ces pratiques d'évaluation peuvent se concrétiser à des degrés divers pour installer ce que Dillenbourg (1999) appelle *l'apprentissage*

collaboratif. Dans ce contexte, l'évaluation favorise une dimension interactive de l'apprentissage.

Ce sont toutes ces thématiques que nous souhaitons aborder dans ce numéro, qui s'adresse aux spécialistes, aux enseignants et aux concepteurs de matériel didactique, tous chercheurs confirmés ou non, soucieux de participer à la réflexion pour apporter leur collaboration. Les articles ont été organisés en quatre séries. La première série tend vers une définition de ce qu'est aujourd'hui l'évaluation soutien d'apprentissage et de certaines de ses caractéristiques. La deuxième donne à voir des dispositifs mettant en œuvre l'ESA du point de vue de l'enseignant. La troisième série est consacrée à des pratiques de classe mettant en jeu l'évaluation soutien d'apprentissage du point de vue de l'apprenant, comme acteur de sa propre évaluation, la dernière rassemble une diversité de recherches mettant en jeu évaluation et compétences des enseignants et des apprenants.

La première série d'articles, *Vers une définition et une mise en œuvre de l'évaluation soutien d'apprentissage*, contient les travaux de **Perrine Mathorez** et **Grace Salazar**, **Yanjing Li-Fromaget**, **Bruno Marchal** et **Ghislain Chasme**. Ils permettent de mieux cerner ce que recouvre l'ESA en termes de définition et de mises en œuvre. Le premier élément saillant est le changement de paradigme à opérer pour penser une évaluation qui sera soutien d'apprentissage. Ces trois articles donnent un aperçu du domaine que peuvent recouvrir certains champs de l'évaluation soutien d'apprentissage. Le panorama n'a pas vocation à être exhaustif, mais permet de se faire une représentation par touches, qu'il faudrait approfondir. Les caractéristiques de l'évaluation soutien d'apprentissage, présentées en première partie, discutent le changement de paradigme nécessaire pour penser cette évaluation comme soutien, accompagnement et régulation des apprentissages des apprenants.

Une fois ce paradigme établi, se pose, dans la deuxième partie, la question des *dispositifs à mettre en œuvre* dans les classes et de leur ingénierie. Cette dernière fait appel à des gestes professionnels de l'enseignant qui relèvent à la fois d'une conception didactique et pédagogique de cette évaluation soutien d'apprentissage, ce que développent, dans un ensemble de six articles, **Maria-Alice Médioni**, **Elisabeth Elisme Pierre** et **Lucie Mottier Lopez**, **Rachid Hanchi**, **Thomas Meszaros** et **Valérie Soubre**, **Soraia Dimas** et **Marie-Christine Fougereuse**, **Sylvain Coulange**.

Dans la troisième partie de ce numéro, les articles de **Monica Nieto Escobar**, de **Justin Kwaku Oduro Adinkra** et de **Marc Rollin** mettent en lumière diverses *Pratiques de classe* dans lesquelles l'auto-évaluation ainsi que l'autonomie occupent de nos jours une place importante, l'apprenant étant acteur de sa propre

évaluation et donc de son apprentissage : usage des réseaux sociaux, évaluation en ligne, etc.

Pour clore ce numéro de *Synergies France*, trois articles, non directement centrés sur l'évaluation soutien d'apprentissage mais sur des approches par compétences apportent une contribution intéressante au champ de l'évaluation en didactique de la langue et de la littérature françaises, d'autant plus que ces trois recherches ont été réalisées dans trois pays et continents différents. **Anca Porumb** (Roumanie) montre les difficultés de l'acquisition des compétences des futurs enseignants de français en matière d'évaluation de leurs futurs apprenants ; **Chancelline Armelle Nongni Kendjio** (Cameroun) interroge les résultats de vingt ans d'application, dans ce pays, du modèle de l'approche par compétences ; **Isabelle Bernard** (Jordanie) apporte des éléments d'évaluation d'un enseignement en ligne pendant la crise sanitaire.

Pour conclure cette introduction, soulignons que l'accompagnement est ainsi envisagé comme une aide, un guide par lequel les savoirs ne peuvent se construire que dans un système d'interactions complexes entre enseignant et apprenant, ou entre apprenants. L'intervention de l'adulte ou de pairs plus experts permet à l'étudiant d'évoluer et d'apprendre par la création de zones proximales de développement (Vygotsky, 1997). Au regard des travaux d'Allal et Pelgrims Ducrey (2010), l'évaluation-soutien d'apprentissage devrait intervenir dans cette zone, créée par les interactions continues de l'étudiant avec un milieu d'enseignement donné. La posture de l'ami-critique, « qui encourage l'apprenant à un retour réflexif et interprétatif dans la complexité des contextes », est sans doute la fonction d'accompagnement dans laquelle le professionnalisme de l'enseignant peut se révéler (Jorro, 2006).

La mise en œuvre de l'évaluation soutien d'apprentissage manifeste une appropriation de l'acte de l'évaluation par l'apprenant, lui permettant ainsi d'accéder à une certaine autonomie, voire une émancipation vis-à-vis du contrôle unique de l'enseignant.

Bibliographie

Allal, L. 2007. Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In : L. Allal et L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, p. 7-23. Bruxelles : De Boeck.

Allal, L., Pelgrims Ducrey, G. 2000. "Assessment of -or in- the zone of proximal development". *Learning and instruction*, 10, p. 137-152.

Ardoino, J., Berger, G. 1989. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : Matrice.

Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

- Bruner J. 1987. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by « collaborative learning »? In: P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, p. 1-19. Oxford : Elsevier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Hadji, C. 2012. *Comment impliquer l'étudiant dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : Editions ESF.
- Jorro, A. 2006. «Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ». *Mesure en évaluation en éducation*, 29 (1), p. 31-44.
- Mottier Lopez, L. 2012. *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. 2016. La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des étudiants. In : S. Cartier et B. Noël (Ed.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, p. 67-78. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Darras, E., Saussez, F. 2001. Les représentations de l'auto-évaluation. In : G. Figari et M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée*, p. 119-133. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. 1995. « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? ». *Pédagogie collégiale*, n° 9 (1), p. 20-24.
- Scallon, G. 1988. *L'évaluation formative des apprentissages* (Vol. 2). Presses Université Laval.
- Vygotsky, L. 1997. *Pensée et Langage*. Paris : Editions La Dispute.