



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Repenser l'évaluation d'apprentissages à l'aide de la notion de « rapport au savoir »

Yuanjing Li-Fromaget

Université de Montpellier 3, France

Yuanjing.li@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-7110-9038>

Reçu le 30-07-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 08-02-2023

Résumé

L'émergence de l'évaluation formative a ouvert un domaine de recherche à part entière sur les évaluations d'apprentissage. Face à la complexité des modèles évaluatifs et à l'élargissement conceptuel, nous décidons de revisiter quelques travaux fondamentaux pour saisir l'essence de la problématique, afin d'étudier plus précisément l'aspect du « soutien d'apprentissage », et de ré-appréhender l'acte d'évaluer en termes de processus à travers la notion de « rapport au savoir ».

Mots-clés : évaluation formative, évaluation-soutien d'apprentissage, rapport au savoir, processus d'évaluation

Rethinking learning assessment using the concept of connection to knowledge

Abstract

The emergence of formative assessment has opened up a whole field of research on the evaluation of learning. Faced with the complexity of evaluative models and conceptual expansion, we decide to revisit some fundamental works to grasp the essence of the problem, in order to study the aspect of "learning support" from a microscopic angle, and to renew our understanding of the evaluation process through the concept of "connection to knowledge".

Keywords: formative assessment, assessment as a learning support, connection to knowledge, evaluation process

Introduction

L'évaluation, en termes de mesure et de classement, n'est pas un phénomène récent. Elle est devenue l'objet d'études et de recherches depuis le début du 20^e siècle. Dès les années 1970, une nouvelle perspective pédagogique a émergé puis s'est développée par Bloom et ses collègues sous le nom de « pédagogie de maîtrise ». Inspiré de la distinction des deux fonctions à l'évaluation proposée par Scriven (1967)¹, à savoir l'évaluation sommative et l'évaluation formative, Bloom a appliqué cette différenciation aux évaluations en classe. Depuis, la notion d'« évaluation formative » s'ancre dans le domaine de l'éducation.

Depuis, de nombreux chercheurs et pédagogues se sont intéressés à cette problématique, et d'innombrables travaux ont été publiés à ce sujet. Avec le développement des différents champs théoriques² et la succession des réformes éducatives, les dimensions privilégiées de l'évaluation varient considérablement. Le champ de recherche de l'évaluation devient de plus en plus vaste, les différences d'interprétations conceptuelles et de pratiques personnelles pédagogiques s'accroissent également. Ainsi constatées, nous devons admettre éprouver un sentiment d'éparpillement, que ce soit dans les travaux de recherche, ou bien dans la pratique d'enseignement.

Par conséquent, nous souhaitons revenir à l'essence de la problématique depuis la création de la notion d'« évaluation formative », qui est de l'évaluation au service de l'apprentissage. Nous aimerions d'abord apporter un nouveau regard sur la conception en revisitant quelques théories essentielles des travaux fondamentaux (Allal, Perrenoud, Cardinet, Mottiez Lopez), tout en explorant et approfondissant la piste de « processus d'évaluation » à l'aide de la notion de « rapport au savoir ». En effet, puisque l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage est censée faire partie intégrante de l'apprentissage, elle participe, de ce fait, inévitablement au processus d'acquisition des savoirs chez les élèves. Donc, l'évaluation propose un rapport au savoir qui lui est propre. Nous souhaitons apporter une nouvelle piste de recherche épistémologique afin d'appréhender différemment la notion d'évaluation en termes de processus. En dernier lieu, nous aborderons les découvertes à travers notre travail et présenterons une proposition de la mise en pratique pour ouvrir la discussion sur la problématique.

1. Une notion, « deux logiques³ »

Le travail de Philippe Perrenoud (1998) a apporté un regard sociologique fondamental sur l'activité d'évaluation des apprentissages. La distinction des deux logiques évaluatives permet non seulement de clarifier les différentes fonctions ou objectifs de l'évaluation en classe, mais aussi d'appréhender son rôle dans le système éducatif et parmi les acteurs impliqués. Cette vision, que nous souhaitons qualifier de « macroscopique » et récapituler en premier lieu, est le point de départ de notre réflexion problématique. Celle-ci est ensuite conduite à une vision « microscopique » que nous présenterons par la suite.

1.1. Une logique en termes de « sélection »

Dans cette optique, l'évaluation sert à classer, qualifier et donc aussi « juger » les élèves. En effet, l'acte d'hierarchisation « renseigne davantage sur la position

d'un élève dans un groupe ou sur sa distance relative à la norme d'excellence que sur le contenu de ses connaissances et compétences » (Perrenoud, 1998 : 9). À travers la notation, l'évaluation joue un rôle de « messenger » d'abord entre l'enseignant et les élèves, puis entre l'enseignant et les parents. En effet, la note ne montre pas ce que l'élève a acquis, mais lui dit où il se situe et ce qui se profile dans son apprentissage. Puis, elle « prévient » les parents d'un éventuel échec ou d'une éventuelle réussite scolaire de leur enfant. Par ailleurs, ce qu'il faut souligner ici c'est que cette hiérarchie des élèves reflète rarement les « réels » écarts de savoirs, car l'évaluation est souvent menée en fonction des échelles et des principes de classement préétablis par les différentes instances dans le but de prendre une « décision ».

La deuxième fonction de l'évaluation consiste à certifier les acquis à l'égard de tiers. Cette fonction a d'abord un enjeu social quand l'élève sort de l'établissement scolaire pour entrer dans le marché du travail. Mais la démarche de certification est aussi appliquée à l'intérieur du système scolaire lorsqu'il s'agit du passage d'un cycle d'études à un autre, ou d'une orientation de cursus.

Selon cette logique de sélection, nous retrouvons donc l'évaluation pronostique, l'évaluation certificative et l'évaluation sommative. Nous distinguons ici l'évaluation certificative de l'évaluation sommative parce que dans la pratique, selon différents pays, cultures et systèmes scolaires, l'évaluation sommative n'exerce pas toujours la fonction de certification. Par exemple, à l'école primaire en Chine, les examens de fin d'année (sauf le dernier examen de la dernière année) ne constituent pas un enjeu de passage d'un niveau à l'autre, car le redoublement ne se pratique plus aujourd'hui à ce cycle d'études.

1.2. Une logique au service des apprentissages

Dans cette logique, nous trouvons naturellement les modèles de l'évaluation formative, dont l'évaluation-soutien d'apprentissage. Selon le travail de Perrenoud, « l'évaluation formative est une pièce essentielle dans un dispositif de pédagogie différenciée » (id. p. 7) qui, cette dernière, s'inscrit dans une perspective de lutte contre l'échec scolaire et l'inégalité de réussite. Bien que nous tenions un autre avis par rapport à ce dernier point sociologique (qui n'est d'ailleurs pas le sujet de cet article), nous trouvons une entente avec sa visée pédagogique qui est de « cerner les acquis et les modes de raisonnement de chaque élève, suffisamment pour l'aider à progresser dans le sens des objectifs » (id. p. 11). À ce sujet, nous compléterons volontiers avec les propos de Jean Cardinet (1989 : 14) : « c'est une évaluation qui a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire. Elle cherche à situer ses difficultés de progresser dans son apprentissage. [...] elle considère ses

erreurs comme normales et caractéristiques d'un certain niveau de développement de son apprentissage. ».

Ainsi clarifié, nous comprenons que lorsque l'évaluation se met au service des apprentissages, elle ne consiste pas à établir un bilan d'un ensemble d'apprentissage, mais elle participe au processus même d'apprentissage. Autrement dit, l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage n'émet pas un avis ou un jugement en termes de valeur par rapport aux acquis de l'élève, mais elle contribue à l'appropriation des savoirs et des savoir-faire de celui-ci.

En suivant cette logique et en nous référant à nos expériences pratiques, nous remarquons que certaines pratiques de l'évaluation sommative représentent également cette caractéristique de l'évaluation formative. Ce point est d'ailleurs mentionné par Allal et Laveault (2009 : 99) lors de la troisième conférence internationale sur l'évaluation-soutien d'apprentissage : « Elle apporte toutefois une dynamisation du concept d'évaluation formative, en soulignant l'engagement actif de l'élève dans son apprentissage, et un élargissement de champ, dans le sens que certaines démarches d'évaluation sommative (par exemple, des entretiens enseignant-élève sur la base d'un portfolio et du livret scolaire) peuvent, selon la manière de les mener, contribuer à soutenir les apprentissages de l'élève. ».

De ce fait, nous sommes amenée à nous interroger sur l'opposition de l'évaluation sommative à l'évaluation formative qui, depuis l'émergence de cette dernière, semble aller de soi. Cette interrogation nous a permis ensuite de réfléchir sur les pratiques de l'évaluation d'apprentissage, et surtout sur leur approche par rapport à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. En suivant cette démarche, nous sommes parvenus à explorer la question du processus d'évaluation à travers la notion de « rapport au savoir ». Celle-ci nous a ouvert un nouvel angle de vue pour mieux appréhender et appliquer l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage.

2. Le rapport au savoir et son articulation avec l'évaluation d'apprentissage

Avant d'aborder notre compréhension par rapport au processus d'évaluation, nous souhaitons présenter rapidement l'ancrage théorique de la notion de « rapport au savoir » sur laquelle nous nous appuyons pour étudier la problématique de cet article.

2.1. Une notion à fondation anthropologique⁴

L'aspect anthropologique de cette notion est l'ancrage théorique de notre étude de la problématique de cet article. Nous nous positionnons sur le fait que jamais deux personnes n'apprennent exactement la même chose en suivant le même

enseignement, car c'est l'apprenant qui crée le savoir, son savoir. C'est pourquoi nous nous référons au travail de Beillerot au sujet du « rapport au savoir » qui accorde une place importante à la psychanalyse. Celui-ci s'inspire notamment de la conception que propose Lacan dans le texte « subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien » dans ses *Écrits* (1966), texte dans lequel il conçoit le rapport au savoir comme « une médiation aisée pour situer le sujet ». Donc, Lacan inscrit le sujet dans la notion même et fait du savoir un élément constitutif de l'homme.

Dans les courants dominants de la didactique, cette dimension de singularité est ramenée dans les domaines de la compréhension et de la cognition. Certes, les facultés cognitives et intellectuelles jouent un rôle primordial dans l'apprentissage et surtout dans la compréhension des savoirs ; elles permettent d'organiser les savoirs et de les structurer afin de leur donner un sens, un sens pour le sujet. Cette vision constructiviste trouve sa pertinence dans le « processus de connaissance » mais elle est incomplète, car elle ne prend pas en compte la dynamique psychique du sujet. C'est pour cela qu'il s'agit d'un « processus de connaissance », et non pas d'un « processus de savoir ». C'est sur ce point que Beillerot a frayé un chemin : « l'apprenant se fait un récit, se fait son savoir, ou plutôt, un savoir s'impose à lui qui devient son savoir par le remaniement permanent de son psychisme, c'est-à-dire d'une conscience et d'un inconscient » (Mosconi, Beillerot, Blanchar-Laville, 2000 : 43).

En effet, apprendre des savoirs, ou des unités de savoir, ne consiste pas à les enregistrer, les empiler, les juxtaposer et les stocker, mais implique un travail sur soi à travers le remaniement psychique du sujet, avec son histoire personnelle, ses désirs, ses angoisses, ses émotions, son refoulement, son imaginaire, ses identifications, ses représentations, ainsi que ses acquis antérieurs. C'est ainsi que Beillerot compare le savoir à un « récit », un récit « intérieur, singulier, (qui) dépasse la question du sens » (id. p. 43). De ce fait, il déclare que « le rapport au savoir est une donnée intérieure, vécue, psychique, qui ne peut se confondre avec une machinerie cognitive et stratégique » (id. p46). Cependant, il reconnaît l'existence d'un « rapport à l'extériorité du savoir » qui est le rapport « au stock de savoir socialisé, rapport producteur de représentation pour le sujet » (id. p. 46). Donc, le rapport du sujet au savoir inclut les représentations des savoirs à apprendre et de leurs usages, mais ne s'y réduit pas.

2.2. L'articulation entre le rapport au savoir et l'évaluation d'apprentissage

Grâce aux nombreux exemples d'études amenés par Mosconi, Beillerot, Blanchar-Laville (2000) et Hatchuel (2005), nous avons pu constater que les causes

de certaines difficultés d'apprentissage, voire des échecs scolaires, vont au-delà de la sphère pédagogique et du système scolaire. Alors que l'étude du rapport au savoir de l'apprenant (à travers des thèmes comme le rapport à l'autre, le schéma familial, le désir inconscient, le sentiment d'étrangeté etc.) apporte des réponses inattendues. En plus des résistances idéologiques et pragmatiques rencontrées sur le terrain, la mise en œuvre de l'évaluation formative et de la pédagogie différenciée n'a pas pu connaître la réussite qu'on attendait par rapport à la lutte contre l'échec scolaire, c'est aussi parce que cette problématique-là recouvre d'autres facteurs que les stratégies didactiques ne pourront pas résoudre.

Nos propos ci-dessus ne concernent peut-être pas la problématique de ce présent article, mais ils constituent un aspect de recherche dans notre travail et tissent un lien avec les pratiques évaluatives. Par conséquent, nous souhaitons aborder brièvement ce sujet afin que d'autres enseignants et chercheurs qui s'y intéressent puissent développer leur point de vue. Quant à cet article, nous transportons la notion de rapport au savoir dans le champ de recherche de l'évaluation d'apprentissage dans l'objectif d'étudier les modalités du rapport au savoir que dégagent les différents types d'évaluations et leurs pratiques. Autrement dit, nous cherchons à répondre à la question suivante : quel rapport au savoir véhicule un tel type d'évaluation ?

3. Un acte, deux processus différents

Nous avons mentionné plus haut que l'opposition de l'évaluation sommative à l'évaluation formative n'est pas absolue ni définitive. Si certaines démarches d'une fonction évaluative peuvent être définies et utilisées dans un autre type d'évaluation à une fonction distincte, cela signifie que les actes d'évaluer qui se déploient dans ces démarches convergent vers un même processus. Cette réflexion nous a amenée à nous poser des questions sur l'acte d'évaluer du point de vue de son processus et de son rapport au savoir. Ainsi, nous avons pu observer deux processus distincts.

3.1. Un processus de jugement et un rapport de valeur au savoir

Lorsque nous observons les évaluations normatives, il est facile de remarquer qu'en évaluant les acquis de l'apprenant, on émet un jugement en termes de valeur sur ses acquis à travers un système de notation. Peu importe que les notes soient présentées sous forme de chiffre, de lettres, d'étoiles ou encore de couleurs, elles constituent un système de valeur. Bien sûr, on peut considérer

que les notes correspondent à des pourcentages d'acquisition de l'apprenant (ex : une note de 10/20 correspond à 50% des savoirs acquis par l'apprenant), mais l'évaluation elle-même communique avant tout une sorte de jugement vis-à-vis de sa *performance* à appliquer les connaissances acquises durant l'examen. Elle n'en dit rien sur ce qu'il a réellement compris, ce qu'il a assimilé en tant que son propre savoir, ce qu'il n'a pas compris, et encore moins sur pourquoi il n'a pas compris. Cependant, cette lacune peut être remédiée par ce même acte d'évaluer qui fait appel justement à cet autre processus d'évaluation dont nous parlerons plus tard.

Le rapport au savoir que véhiculent ces évaluations normatives est reposé sur un rapport de valeur. Ces évaluations cherchent à connaître combien valent les savoirs d'un élève. Autrement dit, elles indiquent à l'élève sa place parmi ses camarades de classe, la possibilité de passer ou non dans la classe supérieure, le type de diplôme qu'il pourra obtenir, le genre de travail qu'il pourra trouver, le montant de salaire qu'il pourra recevoir, etc. L'attention est donc portée sur la valeur du résultat produit par l'évaluation, non pas sur le contenu du savoir. De plus, comme la théorie anthropologique du rapport au savoir nous apprend que le savoir est considéré comme un élément constitutif de l'homme, lorsqu'une évaluation émet un jugement de valeur par rapport au savoir d'une personne, elle juge au fond *la valeur de la personne à travers ses savoirs*. C'est pourquoi l'évaluation d'apprentissage peut susciter tant de tension, d'angoisse et de conflit chez tous les acteurs dans l'éducation.

De ce fait, certains pensent que le défaut provient du système de notation et tentent de le remplacer par un système de commentaires, ou même de le supprimer tout court. Nous trouvons que cette interprétation est trop simpliste. En effet, le processus de jugement et le système de notation ne sont pas mauvais en soi, cela dépend de son usage et de sa mise en application. En fait, ils ont leur utilité et peuvent même apporter des éléments importants pour mener à bien l'enseignement et l'apprentissage au sein d'une classe. En effet, le processus de jugement peut jouer un rôle de régulateur de l'enseignement. Prenons un exemple : lorsque la notation de l'évaluation vise à déterminer la maîtrise (au sens large) ou non d'une unité de savoir enseignée, si la moyenne des notes est inférieure au seuil établi, l'enseignant peut se poser des questions sur l'incompréhension de la plupart des élèves, et envisager par la suite de revenir sur ce savoir-là et de l'aborder de manières différentes afin d'aboutir à la compréhension.

Quant au système de commentaires, il peut contribuer à l'amélioration d'apprentissage à condition qu'on l'applique de sorte qu'il aide les apprenants à comprendre leurs lacunes, leurs erreurs, leur « mal-compréhension ». Alors que dans la pratique, nous avons cependant observé des démarches qui sont simplement

des formes de notation dissimulée. Par exemple, indiquer le degré de maîtrise par rapport à un élément de savoir en utilisant une hiérarchie de termes du genre : « pas du tout, un peu, moyen, la plupart, tout à fait », revient à attribuer une valeur à une réponse donnée.

3.2. Un processus de vérification et un rapport de réflexion au savoir

Lorsqu'on active l'acte d'évaluer dans un processus de vérification, on ne cherche pas à émettre une estimation de valeur par rapport à la réponse produite, mais on cherche à travers *la* réponse la validation ou non de la mise en application d'un élément de savoir appris précédemment. Et en cas d'invalidation, on tâche de comprendre d'où vient l'erreur et pourquoi l'erreur a été commise, puis d'y remédier. Ce processus de vérification constitue une étape du processus d'acquisition ou d'appropriation des savoirs durant l'apprentissage, et l'acte d'évaluer qui s'y déploie s'inscrit dans un mouvement de progression et d'évolution. En effet, le processus de vérification ne s'arrête pas à prononcer un avis de validation ou d'invalidation (sinon ceci revient au processus de jugement), mais il induit l'enseignant *et* l'apprenant à *réfléchir* sur le raisonnement de la réponse. Nous allons présenter ci-dessous un exemple concret dans nos pratiques d'enseignement pour démontrer nos propos.

Durant un cours de français langue étrangère niveau A2, l'enseignant propose une activité de production orale. Il a préparé préalablement des images sur lesquelles figuraient quelques personnages dans un environnement défini (par exemple : au parc, dans un magasin, à la plage, etc.). Les apprenants sont invités à choisir une image pour présenter la scène, chacun est libre d'imaginer l'histoire et la relation entre les personnages. Durant la présentation, l'enseignant se charge de noter des remarques, notamment les erreurs produites.

Une élève a choisi l'image où une petite fille est en train de jouer au cerf-volant avec son grand-père au parc. Lorsqu'elle présente les personnages, elle dit « Jeanne et sa grand-père sont dans un parc ». L'enseignant a noté cette erreur en attendant qu'elle finisse sa présentation. Une fois terminé, l'enseignant lui fait parvenir ses remarques, et avant d'aborder l'erreur, il demande à l'élève : « la petite fille est Jeanne, et qui est cet homme ? » dans l'intention de *vérifier* si l'élève a commis une erreur d'inattention, un oubli, ou bien une faute due à des lacunes de connaissance. L'élève répond : « c'est sa grand-père ». Puis l'enseignant lui rappelle les règles de l'accord que l'élève semble bien comprendre. Mais lorsqu'il indique clairement que l'expression correcte est « son grand-père », l'élève est très perplexe et ne comprend pas la correction de l'enseignant. Le professeur tente de réexpliquer

d'une autre manière, mais l'élève reste confuse. Afin de comprendre l'impasse de son explication, l'enseignant lui demande pourquoi elle utilise le pronom « sa », et l'élève répond : « Jeanne est une fille, c'est *elle* non ? Donc on doit dire *sa* pour accorder avec *elle* non ? ». Enfin, l'énigme est élucidée. L'erreur de l'apprenant n'est dû ni à l'oubli, ni à l'absence de connaissance, mais dû à une confusion. Son raisonnement de réponse témoigne non seulement de son apprentissage effectif des règles de l'accord (puisque'elle sait qu'il y a un accord à effectuer quelque part), mais aussi de son intelligence car, on y repère une logique intellectuelle dans son raisonnement, même si cette logique est à l'encontre de celle de la règle grammaticale.

De cet exemple nous pouvons constater l'importance de comprendre le raisonnement de l'élève pour l'aider à progresser dans son apprentissage. Le processus de vérification conduit à la réflexion qui est indispensable dans le processus d'acquisition des savoirs. Le rapport au savoir qui se dégage ici repose sur un rapport dynamique de réflexion et de raisonnement, et suscite une participation active de l'apprenant dans son évaluation et donc, dans son apprentissage. Cette forme évaluative peut s'effectuer par l'enseignant, par l'apprenant lui-même, et par les autres apprenants. Elle peut également s'effectuer à tout moment de l'apprentissage.

La démarche du processus de vérification entre en résonance avec celle de l'évaluation formative, puisque celle-ci a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire et de situer ses difficultés de progresser dans son apprentissage. Donc, cette démarche concorde également avec celle de l'évaluation-soutien d'apprentissage, dont la définition est formulée par Allal (2009) comme suit : « l'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours. ».

4. Découvertes et ouvertures

À travers notre travail, nous avons eu plusieurs découvertes au sujet de l'évaluation d'apprentissage. Premièrement, à propos de la fonction d'évaluation, il nous paraît difficile d'établir des catégories cloisonnées, car certaines démarches évaluatives appartenant à différents types d'évaluations se rejoignent dans le même processus d'évaluation.

Deuxièmement, le processus d'évaluation de jugement et celui de vérification ne sont pas antagonistes. Au contraire, ils peuvent coexister et coopérer dans le

but d'améliorer l'enseignement et d'aider les apprenants à progresser. D'abord, le processus de jugement sert « de fondement légitime à des décisions d'orientation-sélection ou de certification » (Perrenoud, 1998 : 21). Puis, le système de notation pourrait jouer un rôle de régulateur d'enseignement, car le résultat d'évaluation pourrait constituer une sorte d'indice permettant à l'enseignant de rajuster le rythme et le progrès d'apprentissage du groupe. Quant au processus de vérification, il s'assure d'une des étapes indispensables de l'acquisition des savoirs chez les apprenants. Il serait donc intéressant et pertinent de mettre en pratique ces deux processus d'évaluation dans un apprentissage. Nous sommes d'ailleurs amenée à réfléchir sur la façon de combiner ces deux systèmes dans une même activité. Avant d'aborder ce point, il faudrait que nous présentions deux autres découvertes afin de mieux comprendre notre suggestion.

Troisièmement, si nous prenons un peu de recul, il n'est pas difficile de remarquer que la démarche du processus de vérification existe depuis longtemps dans les pratiques pédagogiques. Il s'agit des *exercices et leurs corrections*. En effet, si nous regardons de près, les exercices incarnent bel et bien les caractéristiques principales de l'évaluation formative, en dehors de l'aspect de « notation » ou de « commentaires ». Ils sont utilisés, en général tout de suite après l'enseignement d'un nouvel élément de savoir, dans l'objectif de consolider le contenu enseigné et de renforcer l'acquisition chez les apprenants à travers sa mise en pratique. La correction des exercices représente la phase de diagnostic et d'interprétation de l'avancement d'apprentissage, et constitue une forme de feed-back.

Quatrièmement, le terme d'« évaluation » semble porter préjudice à la mise en pratique de l'évaluation formative chez les apprenants. Perrenoud (1998) « se demandait déjà à la fin des années 1990 s'il ne fallait pas éviter le terme d'évaluation quand le projet était de l'associer à l'apprentissage, la régulation, l'autorégulation... tant celui-ci restait connoté dans les représentations sociales à la mesure et au contrôle normatif⁵ ». En effet, le terme « évaluation », qui est la forme nominative du verbe « évaluer », provient du mot en ancien français « value » qui signifie simplement « valeur ». Donc, peu importent les qualificatifs (ex : sommative, formative, soutien d'apprentissage, alternative, etc.) qu'on rajoute après le terme « évaluation », le mot central fait toujours référence à la question de valeur, et donc à un processus de jugement et d'estimation. Lorsque nous nous remémorons nos expériences scolaires, nous avons l'impression que les erreurs sont moins graves dans un exercice que dans une évaluation, car effectuer un exercice implique qu'« on est en train d'apprendre et d'assimiler un savoir », alors que l'évaluation signifie que « l'apprentissage est fini, et les erreurs sont sanctionnées ». Par conséquent, la correction est mieux perçue et accueillie

dans le premier cas, car elle est considérée comme une aide à progresser, alors que dans le deuxième cas, elle est davantage perçue comme une suite de la « sanction ».

Conclusion

Pour conclure, compte tenu de ces découvertes, nous pensons proposer une sorte d'« exercice évaluatif-dissimulé ». Reprenons l'exemple de l'activité de production orale dans le cours de français langue étrangère. Cette activité peut très bien prendre la forme d'une évaluation formative. Vis-à-vis des apprenants, elle sera présentée tout simplement comme une activité ou un exercice, mais l'enseignant pourra se servir de cette activité pour en faire une évaluation de son côté. C'est-à-dire, il note les apprenants mais sans leur faire savoir. Autrement dit, les élèves ne sont même pas au courant de l'existence des notes. En effet, si les notes peuvent jouer un rôle d'indice pour l'enseignant afin de réguler son enseignement, elles redeviennent aux yeux des apprenants un système de valeur pour le décompte et le classement. Le rapport au savoir est différent dans ces deux cas. Bien évidemment, les exercices se terminent toujours par la correction qui est la partie indissociable et même primordiale de cette pratique. Car, c'est à travers la correction que l'élève apprend de ses erreurs pour avancer dans son apprentissage. Étant donné la vastitude et la complexité du domaine, nous ne pouvons pas traiter tous les points en profondeur en un seul article. La proposition d'« exercice évaluatif-dissimulé » peut être considérée comme une des nombreuses pistes à explorer dans le domaine de l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage, car elle soulève la question de la modalisation des pratiques évaluatives, celle de la coexistence des deux processus d'évaluation.

Bibliographie

- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. 1989. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Paris : Peter Lang.
- Allal, L., Laveault, D. 2009. « Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage ». *Mesure et évaluation en éducation*, n° 32(2), p. 99-106.
- Hatchuel, F. 2005. *Savoir, apprendre, transmettre - une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Mosconi, N., Beillrot, J., Blanchard-Laville, C. 2000. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. 2015. *Evaluations formative et certificative des apprentissages*. Paris : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. 2015. « L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives ». *Questions Vives*, n° 23. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1692> [consulté le 22 mai 2022].

Perrenoud, P. 1998. *L'évaluation des élèves - de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris : De Boeck.

Notes

1. Cité par Mottier Lopez, 2015 : 17.
2. Les courant principaux : l'approche constructiviste, l'approche psycho-cognitive, l'approche socioculturelle, et l'approche dite l'apprentissage situé.
3. Ce terme est emprunté du titre d'ouvrage de Perrenoud, 1998.
4. Titre partiellement emprunté du titre d'un chapitre rédigé par Nicole Mosconi (2000 : 59).
5. Cité par Mottiez Lopez, 2015 (article), paragraphe 17.