

# Les héritages de Jean Cardinet : regards à partir de trois recherches doctorales sur l'évaluation des apprentissages des élèves en classe

**Lucie Mottier Lopez**

Université de Genève

[Lucie.Mottier@unige.ch](mailto:Lucie.Mottier@unige.ch)

**Christophe Blanc**

Université Paris Descartes

[Christophe.Blanc@ac-paris.fr](mailto:Christophe.Blanc@ac-paris.fr)

**Lionel Dechamboux**

Université de Genève et Haute école pédagogique du canton de Vaud

[Lionel.Dechamboux@unige.ch](mailto:Lionel.Dechamboux@unige.ch)

**Catherine Tobola Couchepin**

Haute école pédagogique du Valais

[Catherine.Tobola@hepvs.ch](mailto:Catherine.Tobola@hepvs.ch)

## Résumé

Les ouvrages synthèse de 1986 de Jean Cardinet, *Évaluation scolaire et mesure*, et *Évaluation scolaire et pratique*, donnent à voir la façon dont l'auteur a pensé la spécificité de chacune de ces entrées (évaluation-mesure, évaluation-pratique) pour problématiser l'évaluation des apprentissages en classe. Plutôt que de les opposer, il expose les conceptions qui les sous-tendent et qui justifient les questionnements qui s'y rapportent. Dans un article majeur, *Évaluation interne, externe ou négociée* (1990), Jean Cardinet offre un cadre montrant combien l'évaluation demande à être interrogée au regard des paradigmes qui l'orientent plus ou moins explicitement/ consciemment. A partir de cette réflexion épistémologique majeure, le but du présent article est de donner la parole à trois doctorants dont la thèse porte sur l'évaluation des apprentissages en classe, afin qu'ils expriment leur compréhension des propositions de Jean Cardinet en les mettant en perspective avec leur propre recherche et interrogations à propos de leur modélisation de l'évaluation et des pratiques évaluatives qu'ils étudient dans les classes. Une conclusion sous forme de dialogue entre auteurs de l'article met en perspective les apports de la pensée de Jean Cardinet et ses héritages aux yeux de jeunes chercheurs qui représentent la relève du domaine de recherche sur l'évaluation des apprentissages des élèves.

## Mots clés

Conceptions de l'évaluation, évaluation des apprentissages, évaluation formative, régulation interactive, validité

**Pour citer cet article :** Mottier Lopez, L., Blanc, Ch., Dechamboux, L., & Tobola Couchepin, C. (2017). Les héritages de Jean Cardinet : regards à partir de trois recherches doctorales sur l'évaluation des apprentissages des élèves en classe. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 51-67.

## 1. Introduction

Comme souligné par les textes déjà écrits en son hommage (e.g., *Hommage à Jean Cardinet*, 1990), les travaux de Cardinet se caractérisent par une double approche constitutive du domaine de recherche sur l'évaluation des apprentissages des élèves, dont les deux ouvrages-bilans publiés en 1986 rendent particulièrement compte : *Evaluation scolaire et mesure*, *Evaluation scolaire et pratique*. Il serait cependant réducteur de limiter les apports de Cardinet à ces deux orientations, car, comme l'analyse Allal (1990), son œuvre est possible à situer dans quatre domaines principaux : la psychologie du travail et les techniques d'orientation ; la théorie de la mesure, plus spécialement la théorie de la généralisabilité ; l'évaluation des systèmes éducatifs ; l'évaluation des apprentissages des élèves (p. 85). Pour Allal, « les quatre domaines peuvent être envisagés comme quatre 'facettes croisées' définissant le design d'une œuvre dans laquelle de nombreux apports se situent précisément dans les croisements entre domaines » (p. 86).

C'est avec ce liminaire en arrière-fond que nous choisissons dans cet article de cibler une orientation particulière, celle de *l'évaluation des apprentissages des élèves en classe, en tant que pratique*. Cette orientation, à elle seule, couvre de larges perspectives et problématiques, dont il faut, insiste Cardinet (1987/1990a) :

*explicitement les résonances théoriques (épistémologiques), en même temps que les implications pratiques (institutionnelles). En effet, si le cadre de pensée dans lequel on se situe détermine de façon assez contraignante les démarches particulières d'évaluation et de gestion que l'on est amené à appliquer, le choix de ce cadre reste lui-même relativement arbitraire. Il importe donc d'en prendre conscience, pour ne pas se laisser enfermer de façon irréfléchie dans un modèle particulier.* (p. 139)

A partir de cette mise en garde, trois grandes « conceptions de l'évaluation » sont dégagées par Cardinet (1987/1990a) qu'il met en regard avec des « modèles de sciences » différents. Comme résumées dans Mottier Lopez (2015, pp. 38-39), ces conceptions « épistémologiques » de l'évaluation sont :

- *L'évaluation externe et objectiviste*. L'évaluation se pense par rapport à des objectifs extérieurs. L'évaluateur organise le dispositif, traite les données recueillies, les traduit en résultats permettant des comparaisons, des classements, l'observation d'évolutions. Le souci d'objectivité, la comparaison entre le résultat observé et la mesure attendue caractérisent cette conception. Cardinet associe cette logique au « modèle des sciences de la nature ». L'évaluation par les objectifs, mais également les évaluations externes des acquis des élèves, se rattachent à cette conception.<sup>1</sup>
- *L'évaluation interne et subjectiviste*. L'évaluation est conceptualisée eu égard aux objectifs et attentes propres aux acteurs individuels et collectifs (Figari & Remaud, 2014). L'évaluateur se préoccupe de la pertinence des informations à recueillir en fonction des réalités diverses et des intérêts différents entre les acteurs (élèves, enseignants, parents, etc.). L'évaluation se fait descriptive, s'intéressant aux processus et non pas seulement aux produits. Cardinet (1987/1990a) associe cette logique au « modèle des sciences humaines ». L'autoévaluation faite par les élèves en classe caractérise par exemple cette conception.

---

<sup>1</sup> On retiendra ici que cette conception d'évaluation externe-objectiviste ne se limite pas aux « épreuves externes » mais peut aussi concerner des évaluations faites par les enseignants. En d'autres mots, la distinction ici établie par Cardinet entre évaluations externe et évaluation interne est d'un autre ordre que celle qui est communément utilisée dans la littérature de recherche.

- *L'évaluation négociée et interactionniste*. L'évaluation se conçoit par rapport à des objectifs vus comme consensuels. L'évaluateur s'intéresse non seulement aux points de vue respectifs et subjectifs des acteurs, mais également aux négociations qui aboutissent à un comportement social commun. Dans ce cas, l'évaluation convoque nécessairement des référentiels multiples et la prise de décision est toujours de type politique. Cardinet associe cette conception au « modèle des sciences compréhensives ». Il cite les travaux sur le contrat didactique ou les conditions d'un conflit sociocognitif entre élèves dans une évaluation formative par les pairs par exemple.

Dans l'esprit de Cardinet, ces grandes conceptions de l'évaluation, bien qu'ancrées dans des fondements épistémologiques différents, sont susceptibles de coexister dans un même système éducatif. Comme analysé également dans Allal et Mottier Lopez (2005) pour ce qui concerne plus spécialement l'évaluation formative, les re-conceptualisations n'ont pas fait disparaître les modèles théoriques antérieurs, intégrant parfois également des éléments de ceux-ci dans les nouveaux développements.

Comment ces différentes conceptions de l'évaluation résonnent-elles auprès de jeunes chercheurs qui ont choisi d'étudier l'évaluation des apprentissages en classe dans leur thèse de doctorat ? Dans le cadre de cet article, trois chercheurs ont accepté de répondre à cette question. Ils ont pour particularité de convoquer des cadres théoriques différents pour interroger l'évaluation des apprentissages des élèves. Il s'agit de :

- *Lionel Dechamboux*, dont la thèse (en cours) est dirigée par Lucie Mottier Lopez et Germain Poizat (Université de Genève) dans une approche de l'évaluation située. Il interroge plus particulièrement l'activité évaluative de l'enseignant en situation informelle d'évaluation formative et de régulation interactive enseignant/élève.
- *Catherine Tobola Couchepin*, dont la thèse (2017) était dirigée par Joaquim Dolz (Université de Genève) dans une approche de didactique du français. Elle examine, entre autres, l'impact des démarches d'évaluation formative formelle (instrumentées par des grilles) et informelle (régulations interactives) sur les progressions d'apprentissage des élèves.
- *Christophe Blanc*, dont la thèse (2017) était dirigée par Sylvette Maury et Marc Vantourout (Université Paris Descartes) dans une approche psycho-didactique. Il étudie différentes formes de validité des épreuves conçues par les enseignants quand ils évaluent les apprentissages de leurs élèves pour transmettre une appréciation dans les livrets scolaires.

Comment ces chercheurs ont-ils choisi de problématiser leur objet et quels sont les héritages de la pensée de Cardinet ? Pour répondre à cette question générale, les sous-questions suivantes leur ont été adressées : A partir de votre recherche doctorale, quelles réflexions vous inspirent les grandes conceptions de Jean Cardinet (1987/1990a) ? Quels cadres théoriques avez-vous retenus pour étudier l'évaluation des apprentissages des élèves en classe ? Quels sont les enjeux qui vous paraissent déterminants aujourd'hui et pour l'avenir, tant au plan conceptuel qu'au niveau des pratiques en classe ? La suite de l'article expose successivement la « voix » de chacun, puis une discussion conclusive met en perspective les trois regards.

## 2. Evaluer, quels référés ?

### 2.1. Lionel Dechamboux

#### 2.1.1 Une situation problématique

Projetons-nous dans une séance de production écrite, en classe de Cours Préparatoire (CP, élèves de 5-6 ans), en France. L'enseignant, après avoir délivré la consigne de la tâche, passe dans les rangs, observe ses élèves, leurs travaux et interagit avec eux. Bon nombre de ces interactions sont centrées autour de la production en cours. Si nous considérons le fait, qu'en ces instants, l'enseignant est attentif à certains signes dans la situation, qu'il les interprète et qu'il prend des décisions que nous supposons destinées à soutenir l'apprentissage de ses élèves, nous avons devant nous un ordre de phénomènes que nous pouvons décrire à l'aide des concepts d'évaluation formative informelle, de régulation interactive immédiate (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012).

Mais quels sont les signes que l'enseignant considère, au regard de quoi les interprète-t-il et, finalement, afin d'engager quel type d'interaction à visée régulatrice ? Ce sont ces questions que nous nous posons dans notre recherche doctorale. Pour tenter de les élucider, nous avons focalisé, dans trois classes de CP différentes, notre attention sur les interactions entre l'enseignante titulaire et trois de ses élèves, pendant six séances de production écrite au cours d'une année scolaire. Le choix de ces trois élèves, pour la recherche, dans chacune de ces trois classes, avait été effectué par les enseignantes titulaires qui les considéraient comme étant en difficulté, en début d'année scolaire dans cet exercice de production écrite. Rappelons l'importance de cette activité à ce degré de la scolarité en raison notamment de son impact sur l'apprentissage de la lecture (Brigaudiot, 2004).

Pour nous, il s'agissait au fond de comprendre l'activité évaluative de ces trois enseignantes et ce questionnement nous paraît proche des préoccupations de Cardinet (1987/1990a) cherchant à caractériser le cadre de pensée des évaluateurs lorsqu'il se demande s'ils pratiquent une évaluation *externe*, *interne* ou  *négociée*. A la lumière de cet article fondateur, nous nous proposons de reprendre notre questionnement doctoral relativement au point suivant : quelle est la nature de l'objet évalué au-delà de l'évidence qui consisterait à dire qu'il s'agit de production écrite ou d'un apprentissage scolaire ?

Afin de discuter de cette question, nous donnerons à voir les choix conceptuels et méthodologiques que nous avons privilégiés ainsi qu'une illustration des données élaborées nous permettant ainsi de nous exprimer au regard des catégories proposées dans l'article de Cardinet (1987/1990a).

#### 2.1.2 La valuation, une modélisation située

Comment rendre compte de la manière la plus pertinente possible de cette activité évaluative au regard de notre questionnement, cette activité étant marquée - nous le postulons - par le point de vue singulier de chaque enseignante ? Nous affirmons une posture épistémologique ancrée dans le paradigme de l'évaluation située (Mottier Lopez, 2008). La lecture que nous en faisons nous enjoint à considérer que ce point de vue est co-construit par la situation. Ni la situation ni l'acteur ne sont neutres ou omnipotents : la situation présente un certain nombre de caractéristiques dont peut se saisir (ou non) l'évaluateur en fonction de son vécu, de son engagement dans la situation actuelle. Bien plus, cette situation n'est pas figée dans le temps, loin s'en faut, et nous pouvons imaginer que les fluctuations, d'instant en instant, de cette situation, occasionnent, de fait, des fluctuations du point de vue de l'enseignant qu'il nous paraît important de restituer afin d'accéder à la compréhension du jugement évaluatif.

Dit autrement, nous supposons qu'un jugement A exprimé à un temps t aura un fondement différent que le jugement B, posé à un temps (t+n), cette différence pouvant être tout simplement due au fait que le jugement B prend en compte l'expérience du jugement A. Il nous fallait donc nous munir d'un appareillage conceptuel et méthodologique, cohérent avec notre cadre théorique, à même de rendre compte de cette logique temporelle, de cette chronologie.

Conceptuellement, nous avons bâti une unité d'analyse inspirée du signe hexadique utilisé dans le programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006) et destiné à décrire l'activité d'un acteur d'instant en instant. Pour notre part, nous avons nommé cette unité une *valuation*, en référence aux travaux de Dewey (2011) sur la formation des valeurs, que nous avons adaptés. Cette unité permet de dévoiler deux mouvements constitutifs de toute évaluation : ce processus s'ancre dans une appréhension, une appréciation immédiate, que Dewey (2011) nomme *de facto valuing*. Ce premier mouvement permet la genèse d'un second mouvement, le *jugement évaluatif* (l'évaluation à proprement parler) sur la base et dans la continuité de ce *de facto valuing*. Finalement, la valuation représente ces deux mouvements, plus mêlés, intriqués que strictement séparés.

Méthodologiquement, il était évidemment hors de question de suspendre les séances de production écrite pour questionner le point de vue des enseignantes et l'entretien post-leçon classique a pour nous une faiblesse : nous pouvons certes obtenir le point de vue de l'enseignante mais ce dernier n'est déjà plus celui ayant eu cours pendant la séance, il est travaillé par les enjeux de l'entretien. Souhaitant atténuer ce biais de reconstruction (sans prétendre l'éliminer totalement), nous avons donc filmé les séances de production écrite et procédé à des entretiens d'autoconfrontation avec chaque enseignante afin d'accéder au mieux à ce point de vue *en acte*, par le truchement de cette remise en situation dynamique, à nouveau en nous inspirant de l'observatoire du Cours d'action (Theureau, 2006). Les observations du chercheur, la retranscription intégrale des interactions pendant la séance ainsi que les verbalisations, monstrations de l'enseignante pendant l'entretien d'autoconfrontation ont constitué le matériau de base à la construction des valuations, organisées comme un flux dont nous avons donc cherché à comprendre la logique.

### 2.1.3 Une centration sur les référés de l'évaluation

Pour illustrer cela<sup>2</sup>, nous choisissons la quatrième séance à laquelle nous avons assisté au mois de janvier dans la classe de S<sup>3</sup>. Les élèves devaient écrire les étapes d'une recette de cuisine (la galette des rois) qu'ils avaient réalisée quelques jours auparavant. Ils avaient à leur disposition, en plus des aides habituelles, une fiche sur laquelle étaient listés les ustensiles et les ingrédients utilisés ainsi que les différentes étapes de la recette dessinées. Vers la fin de cette séance, une élève, C, devait écrire la conjonction de coordination 'et' mais avait fait une erreur. Elle propose à son enseignante, qu'elle a appelée, de l'écrire 'er'. Invalidant sa proposition, l'enseignante l'incite à se référer aux « phrases-cadeaux »<sup>4</sup> pour trouver la bonne graphie. Quelques instants (et interactions avec d'autres élèves) plus tard, l'enseignante observe à nouveau C. Voici ce qu'elle verbalise lors de l'autoconfrontation :

---

<sup>2</sup> Bien que partiellement, l'espace de notre contribution ne nous permettant pas de développer tous les éléments constitutifs des valuations construites.

<sup>3</sup> Tous les noms ont été anonymisés.

<sup>4</sup> Les phrases-cadeaux (Brigaudiot, 2004) sont des phrases affichées en classe par l'enseignante au fur et à mesure de l'année. Elles contiennent des mots de référence pour la classe. Le mot « et » est en l'occurrence écrit dans une de ces phrases : « Dans la classe, il y a des garçons et des filles. »

*ah là elle cherche tu vois elle / il me semble [...] son regard qu'est orienté sur les étiquettes / elle // onais / elle est là où il faut être quoi / au niveau de son regard / puis elle va pas se laisser distraire par son crayon d'un coup / elle est / le regard fixe à chercher là où il faut quoi (S\_S4\_112)*

*Regardant effectivement la « bonne » phrase-cadeau, C dit à son enseignante que « ça s'écrit avec un D ». L'enseignante invalide à nouveau et relit une partie de cette même phrase-cadeau en accentuant le 'et'. A l'interaction suivante, nous assistons à ce dialogue :*

*C : « E / T » en gommant*

*S : « Voilà / très bien [...] » (S\_S4\_114)*

Discutons à présent cet exemple (certes illustratif mais représentatif des données élaborées). Notre modélisation et notre questionnement nous conduisent à une attention accrue quant aux référés sélectionnés par l'enseignante. Nous entendons le référé comme un signe, comme la « partie de la réalité choisie » par l'évaluateur (Figari, 1994, p. 44), qui fera l'objet d'une interprétation au regard d'un système de référents et qui donnera lieu à une prise de décision. Ce référé est pour nous révélateur d'une valuation, à la croisée entre le *de facto valuing* et le *jugement évaluatif*. En effet, il marque ce qui a été retenu comme significatif lors de l'appréciation globale initiale et sera au fondement de la prise de décision, le jugement évaluatif qui lui succède. Dans l'exemple présenté, nous pouvons lister un nombre déjà conséquent de référés : *l'interpellation de C*, sa proposition erronée 'er', *le regard de C sur les étiquettes* (sur lesquelles sont inscrites les phrases cadeaux), sa nouvelle proposition erronées 'D' et enfin la verbalisation « E / T ». Parmi ces référés, un certain nombre est directement en lien avec la production écrite mais d'autres (en italique dans notre liste) ont un rapport que nous pourrions qualifier de plus lointain avec cet objet de savoir privilégié par la didactique du français. Pour autant, il serait difficile d'argumenter qu'ils n'ont strictement aucun rapport avec lui. L'interpellation de C montre un arrêt de la production écrite chez cette élève, son regard permet à l'enseignante de vérifier si l'aide proposée au service de cette production (chercher le mot inconnu dans les phrases cadeaux) fonctionne. Ces éléments se révèlent tout aussi importants que les précédents dans ce que nous argumentons comme relevant d'une régulation interactive immédiate. Leur mise au ban compromettrait la compréhension des phénomènes observés. Ils entrent véritablement en jeu dans l'activité évaluative de l'enseignante sans en exclure les autres, bien au contraire.

#### *2.1.4 Retour à Cardinet*

Cet exemple, bien que rapidement exposé, nous révèle par conséquent un élément crucial pour la compréhension de l'activité évaluative de cette enseignante au regard des catégories proposées par Cardinet (1987/1990a) : son activité évaluative n'est pas strictement centrée sur *un produit* ni même sur *un processus*, ce qui serait caractéristique d'une évaluation respectivement externe ou interne. Nous trouvons des traces de négociation, si nous l'entendons comme une co-construction de sens en situation, avec l'élève, que ce soit sur la base d'interactions langagières ou non. Cela nous oriente donc vers la troisième catégorie, celle de l'évaluation négociée. Pour autant, si nous penchons plutôt vers cette catégorisation nous la qualifierons de *située* ce qui permet d'étendre le champ de la négociation à d'autres éléments moins directement langagiers. Finalement, nos données nous conduisent à une précision sur cet aspect qui n'a rien d'anecdotique : elles nous amènent à concevoir l'évaluation non plus comme la construction d'une valeur à propos d'un produit (ou d'un processus) dans une situation mais bien plutôt comme la construction d'une valeur à propos d'une situation dans laquelle émergent de manière concomitante un sujet (l'enseignante) et un objet (la production écrite de l'élève en question, un apprentissage scolaire). Nous pourrions poser la question de ce que devient l'élève dans cette interaction. Quel est son rôle

ou, en tout cas, quel est le rôle que lui attribue l'enseignant si nous demeurons attaché à ce point de vue ? Nos analyses nous montrent, sans que nous ne puissions le développer ici, que les prises de décision des enseignantes de notre recherche viseraient avant tout à *modifier la situation* pour que l'élève devienne conscient des référés pertinents, pour que ces derniers apparaissent comme significatifs à ses yeux. Ces ajustements de la situation se font de manière éminemment subtile, l'enseignant jouant sur le délicat équilibre reposant, entre autres, sur la production écrite en cours, sur ce qu'il attribue comme savoirs et compétences à l'élève, ainsi que sur la progression du savoir dans la classe ou encore sur les aides disponibles.

Ce constat est pour nous central dans notre réflexion relative au champ de recherche sur l'évaluation des apprentissages scolaires et révélateur des apports potentiels du paradigme situé dans la compréhension de l'évaluation des apprentissages scolaires.

### 3. Evaluer et réguler de façon interactive

#### 3.1 Catherine Tobola Couchepin

Notre recherche (Tobola Couchepin, 2017) s'inscrit aux confluent de deux cadres conceptuels trop souvent disjoints : la didactique du français et l'évaluation des apprentissages. Elle s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage précoce de la production écrite d'un genre de texte argumentatif pour de jeunes élèves de 9-10 ans en Suisse romande. Elle a été réalisée dans cinq classes du début du deuxième cycle de l'école primaire (6ème HarmoS), plus particulièrement dans le canton du Valais. L'apprentissage précoce de l'argumentation constitue un défi pour l'enseignant et pour les élèves. Les enseignants déploient des gestes variés. Les postures sont parfois conscientes ou inconscientes, parfois empiriques ou charpentées sous l'angle théorique. En résumé, elles sont fort diverses. Pourtant, si ces postures visent toutes à donner les moyens aux élèves de dépasser les obstacles auxquels ils sont confrontés, toutes n'ont évidemment pas le même résultat. Elles méritaient donc une étude approfondie.

Après avoir analysé les capacités et les difficultés associées à la rédaction d'un genre argumentatif (Dolz, 1995), nous avons questionné le rôle de l'évaluation faite par les enseignants dans le repérage et le traitement des erreurs des élèves : comment les enseignants évaluent-ils les productions de leurs élèves ? Quels obstacles identifient-ils et comment les traitent-ils ? Une attention particulière a été portée sur les gestes déployés et les régulations interactives (Allal, 2007) mobilisées face aux obstacles, identifiés par le chercheur pendant l'enseignement en classe. Des corrélations ont été établies entre les modalités de régulation proposées par l'enseignant et le développement des capacités langagières textuellement observables dans les productions finales des élèves.

##### 3.1.1 Trois axes inter-reliés

Notre recherche s'inscrit dans la théorie de l'interactionnisme socio-discursif dont Vygotski est l'un des principaux représentants. Un des enjeux a été de tisser des liens étroits entre la didactique de la production écrite (Dolz & Abouzaïd, 2015), plus particulièrement les séquences didactiques proposées aux enseignants de Suisse romande (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), et les pratiques d'évaluation et de régulation (Mottier Lopez, 2015). Pour analyser la diversité des actions des enseignants déployées en cours d'enseignement, les gestes d'évaluation et surtout les régulations interactives ont été catégorisés suite au repérage des obstacles rencontrés par les élèves (Bachelard, 1938/1993 ; Brousseau, 1998). Ces obstacles ont été catégorisés soit comme obstacles épistémologiques, c'est-à-dire liés aux processus d'apprentissage mobilisés vis-à-vis d'un objet d'enseignement (Bachelard, 1938/1993 ;

Brousseau, 1998), soit comme obstacles didactiques, c'est-à-dire introduits par le processus d'enseignement lui-même (consigne, activité, forme d'enseignement). Nous considérons ici plus particulièrement les obstacles épistémologiques. Quant aux régulations interactives, elles ont été conceptualisées à l'intersection de trois composantes inter-reliées : les savoirs en jeu, la dynamique sociale et les fonctions métacognitives (Mottier Lopez, 2012).

A l'aide d'une méthodologie ascendante qui part des résultats des élèves (analyse des productions initiales et finales) pour remonter aux pratiques professionnelles déployées pendant la séquence didactique observée, notre étude s'appuie sur une analyse multifocale des données récoltées auprès du panel significatif de nos classes d'élèves de 9-10 ans : productions écrites d'élèves, séquences intégralement filmées et analysées (synopsis et macrostructures), entretiens pré et post séquence avec chaque enseignant, journaux de bord tenus par l'enseignant. Notre analyse met en lumière, entre autres, l'importance des régulations interactives et de la verbalisation pour permettre aux élèves de franchir les obstacles rencontrés dans leur apprentissage.

### *3.1.2 Des résultats discutés à la lumière des conceptions de l'évaluation de Cardinet*

Il apparaît que les trois grandes conceptions de l'évaluation telles que décrites par Cardinet (1987/1990a) se concrétisent toujours dans les classes de Suisse romande. Les résultats de notre recherche touchent à chacune d'entre elles.

#### *3.1.2.1 Une évaluation externe-objectiviste présente mais peu informative*

Comme argumenté par Cardinet, cette conception de l'évaluation est étroitement liée à la nature de l'objet de savoir travaillé, qui se décline en objectifs ou critères d'évaluation définis « de l'extérieur » (par rapport à l'apprenant). Notre recherche montre que les grilles d'évaluation construites et utilisées par les enseignants élémentarisent les dimensions de l'objet enseigné, ici le genre de texte argumentatif « la réponse au courrier des lecteurs », avec des critères qui portent sur les éléments de la situation de communication, la nature des arguments, l'usage des organisateurs logico-argumentatifs, la textualisation, etc. Ces critères sont conformes au modèle didactique prédéfini. Cette évaluation critériée prend place à deux moments : lors de la production initiale et lors de la production finale.

Alors que les auteurs des séquences didactiques préconisent l'usage de l'évaluation des productions initiales pour déterminer le choix des dimensions à travailler lors de la séquence (Dolz et al., 2001), notre recherche montre que les enseignants ne l'exploitent pas forcément pour mettre en évidence la comparaison entre les performances réalisées par les élèves et les performances attendues à des fins de différenciation. Le rapport entre l'évaluation initiale des productions des élèves et les décisions de curriculum n'est pas explicite. Il apparaît ainsi que cette évaluation externe-objectiviste n'est pas des plus significatives pour les enseignants qui semblent privilégier d'autres formes d'évaluation. Notre hypothèse est que les enseignants font confiance aux rédacteurs des moyens d'enseignement et considèrent que toutes les activités proposées sont adéquates pour les élèves. Cette évaluation réalisée en début de séquence est finalement peu informative. Elle ne contribue pas vraiment à la transposition interne souhaitée. Mais qu'en est-il des évaluations qui ont eu lieu, quant à elles, tout au long de la séquence d'enseignement et qui visent à impliquer les élèves ?

#### *3.1.2.3 La nécessité de l'évaluation intersubjective pour dépasser les obstacles*

L'évaluation négociée et la régulation interactive ont constitué également un des enjeux de notre recherche. Nos résultats montrent que l'ouverture de débats réflexifs autour des obstacles rencontrés dans la classe influence positivement les résultats de tous. La verbalisation contribue à l'explicitation des opérations langagières et au développement



conscient du comportement langagier (Dolz & Abouzaïd, 2015). Face aux obstacles épistémologiques rencontrés, les régulations de haut niveau d'interaction (débat réflexif) ont pour visée première une intégration de la part de l'élève afin de renforcer son dialogue interne et ainsi contribuer à ses régulations personnelles futures. Ces régulations interactives constituent un outillage cognitif mais non instrumenté. Comme le soulève déjà Cardinet (1987/1990a), « la meilleure façon d'explorer [la] réalité, c'est de confronter tous les points de vue possibles et pour cela de susciter des interactions entre partenaires » (p. 150). Les discussions qui ont lieu dans les classes lors de la confrontation à un obstacle épistémologique permettent de comparer les différentes logiques des apprenants à la logique de l'objet travaillé (genre de texte argumentatif, la réponse au courrier des lecteurs). Les ajustements qui s'en suivent, apparaissent comme autant d'occasion de reconfigurer les connaissances existantes pour dépasser les obstacles rencontrés par l'élève.

Les débats qui s'ouvrent dans la classe lors d'une occurrence d'obstacle (par exemple, un argument mal formulé, des organisateurs logico-argumentatifs mal enchaînés, etc.) favorisent ainsi la confrontation d'idées et permettent d'envisager les obstacles comme de réels lieux d'apprentissage. Pour l'enseignant, les échanges verbaux autour de l'objet sont de possibles lieux d'évaluation et de compréhension des obstacles rencontrés à des fins de réorganisation des activités tout en restant dans la zone proximale de développement de l'élève. Notre recherche montre la plus-value des régulations de haut niveau d'interaction pour les élèves ne présentant pas de difficultés. Il apparaît en revanche que les élèves rencontrant des difficultés peuvent être quelque peu perdus face aux régulations interactives. L'accompagnement de l'enseignant gagnerait alors à être plus soutenu pour ces élèves en institutionnalisant plus explicitement les notions travaillées et les conduites à retenir.

### 3.1.2.2 *La plus-value de l'évaluation interne sur les apprentissages des élèves*

L'évaluation interne-subjectiviste<sup>5</sup>, décrite par Cardinet (1987) comme étant peu utilisée à l'école, apparaît dans nos observations comme fréquente dans les classes primaires de Suisse romande (grilles d'auto-évaluation, portfolio, etc.). En revanche, pour qu'elle porte ses fruits, il ne suffit pas d'inviter les élèves à s'auto-évaluer, encore faut-il leur donner les moyens de le faire en les outillant. C'est là que l'accompagnement de l'enseignant revêt toute son importance. La construction avec les élèves de grilles d'auto-évaluation ou de listes de vérification (Scallon, 2000) favorise leur usage. Mais surtout, la confrontation des avis des évaluateurs (élèves et enseignant) permet une comparaison à la norme attendue et un accompagnement dans l'usage des outils de production et d'évaluation (Mottier Lopez, 2015).

Notre recherche démontre que les modes d'intervention qui engagent directement les élèves dans les processus évaluatifs sont des prédicteurs de gains significatifs d'apprentissage. L'engagement de l'élève réside dans la construction avec lui d'outils didactiques (aide-mémoire par exemple) et dans l'évaluation de ses productions personnelles ou de tiers. Les supports construits sont considérés comme des outils servant au renforcement du langage intérieur de l'élève. Ils sont porteurs de sens et permettent de matérialiser les dimensions de l'objet à acquérir. Leur usage gagne à être accompagné (ou étayé) par l'enseignant. L'importance de l'implication des élèves dans les processus d'apprentissage et d'évaluation avait déjà été soulignée (Cardinet & Laveault, 2001). Notre recherche démontre son bien-

---

<sup>5</sup> Nous considérons ici principalement l'implication de l'élève dans l'évaluation même si la présence et l'intervention de l'enseignant sont souvent nécessaires pour que cette évaluation puisse se réaliser. L'évaluation intersubjective est détaillée ci-après.

fondé avec des analyses de corrélations. En effet, plus les élèves sont impliqués dans l'élaboration des critères d'évaluation (identification des dimensions de l'objet travaillées à la fin de chaque activité, formulation des critères, évaluation de textes de tiers et auto-évaluation de textes produits à l'aide des critères) plus leur progression est significative et cela indépendamment de leurs capacités initiales.

### 3.1.3 *L'engagement des élèves dans l'évaluation, une réelle plus-value*

Pour finir, les corrélations mises à jour entre les progressions des élèves et, d'une part, leur implication dans l'évaluation formelle et informelle (construction et usage des outils pour co et auto-évaluer ses productions) et les régulations de haut niveau d'interaction (débat réflexif dans la classe suite aux occurrences d'obstacles) d'autre part, confirment que Cardinet (1987/1990a) avait raison de penser qu'« entrer plus directement en relation avec les personnes (...) peut mobiliser davantage leur participation et améliorer ainsi à la fois le niveau de leur intérêt et l'efficacité de leurs interventions » (p. 154). Plusieurs auteurs ont souligné l'importance de l'implication des élèves dans les processus d'apprentissage (Cardinet & Laveault, 2001 ; Mottier Lopez, 2015 ; Wegmuller, 2007). Nous soutenons cette thèse d'autant plus intensément que nous avons pu démontrer son bien-fondé lors des analyses de corrélations qui ont mis en relation positive les progressions des élèves et leur engagement dans des démarches d'évaluation formative formelle et informelle.

## 4. Evaluer, un problème de choix

### 4.1 Christophe Blanc

Dans *Evaluer sans juger*, Cardinet (1989) soulignait la responsabilité de l'examineur dans la réussite ou l'échec des élèves « selon la question qu'il choisit » (p. 47). Outre quelque obstacle lié à la mesure, un obstacle à la qualité de l'évaluation en pédagogie tient donc au choix des épreuves. En introduction de ce même texte, Cardinet relève aussi le désarroi des enseignants au moment d'effectuer ces choix : « rien ne précise aux enseignants ce qu'ils doivent réellement exiger » (p. 41).

Dix ans plus tard, dans une même logique, Crahay (1996) souligne à son tour l'effet de ces choix sur les parcours scolaires des élèves. Il invite à penser l'échec scolaire « comme une réalité dépendante des pratiques d'évaluation des enseignants » (p. 294). Le poids socio-scolaire de l'évaluation est tel qu'il nécessite que l'on s'intéresse de près aux choix des enseignants pour évaluer les apprentissages de leurs élèves. Dans le cadre de l'évaluation destinée à un usage interne à la classe ou à l'école, ces choix relèvent de la responsabilité de chaque enseignant. Cette évaluation, qualifiée d'interne, demeure peu étudiée (CNETSCO, 2014 ; Rey & Feyfant, 2014). Sa mise en œuvre constitue pour les enseignants une difficulté de taille, voire un « défi » (Rey, 2012). A cette difficulté, il faut ajouter une formation à l'évaluation encore embryonnaire.

Cela nous a conduit à nous interroger dans notre travail de thèse (Blanc, 2017) sur la validité des choix des enseignants quand ils élaborent les épreuves qu'ils utilisent avec leurs élèves. La validité et la fidélité d'un test sont les qualités classiquement recherchées pour tout recueil de données donnant lieu à une exploitation quantitative des résultats. Elles entraînent un ensemble de questions méthodologiques majoritairement posées dans le cadre des évaluations à larges échelles. Dans notre recherche, nous nous sommes intéressés à la validité d'épreuves utilisées à l'échelle de la classe, indépendamment des scores qui pourraient leur être associés. Nous avons cherché à répondre à la question : « une épreuve permet-elle d'évaluer effectivement la compétence visée par l'enseignant ? ». Pour cela, nous avons étudié

les épreuves que 16 enseignants de Cours Préparatoire en France (élèves de 6 ans) nous ont transmises pour évaluer les compétences de leurs élèves en français et en mathématiques, au premier et au troisième trimestre de la même année scolaire.

#### 4.1.1 Validité et validités de l'évaluation

« L'évaluation a nécessairement des référentiels multiples parce qu'elle prend comme cadre la réunion des référentiels individuels des acteurs » indique Cardinet (1987/1990a, p. 150). La place des référentiels est centrale et conduit à explorer la réalité de l'évaluation à travers le prisme de différents points de vue, dans le but de construire une évaluation « efficace », « condition de fonctionnement essentielle de tout ensemble régulé » selon l'auteur (p. 51). Notre étude de la validité de l'évaluation comporte ainsi trois dimensions :

- une *dimension de conformité*, permettant d'apprécier comment l'évaluation remplit le cahier des charges institutionnel (validité curriculaire, e.g., De Landsheere, 1988) ;
- une *dimension didactique* permettant de juger comment l'ensemble des épreuves assure la couverture conceptuelle des champs disciplinaires concernés (validité de couverture didactique d'un domaine disciplinaire, à rapprocher de la validité de contenu, e.g., De Landsheere, 1988) ;
- une *dimension psycho-didactique*, permettant d'apprécier en quoi chacune des épreuves est susceptible – ou non – de remplir les objectifs qui lui sont assignés (validité psycho-didactique, VPD, Vantourout & Goasdoué, 2014).

Pour étudier la première dimension, nous avons explicité les référentiels utilisés par les enseignants pour construire l'évaluation. Ils résultent d'un processus de référentialisation (Figari, 1994 ; Figari & Remaud, 2014 ; Figari, 2006) conduit à partir des référentiels institutionnels. Les programmes (établis par cycles) et les modèles de livrets scolaires (notamment celui du SCEREN<sup>6</sup>) figurent au premier rang de ceux-ci. Ils sont multiples et ne s'accordent pas parfaitement. Nous avons entrepris une analyse du lien entre les référentiels construits par les enseignants et les livrets scolaires qu'ils utilisent ; cette analyse renseigne sur la conformité de l'évaluation à la demande de l'institution scolaire.

La détermination de référentiels de nature didactique (ou épistémo-didactique), qui permettent d'analyser le contenu des tests utilisés par chaque enseignant, constitue la base de l'analyse de la validité au sens de la deuxième dimension (validité de couverture du test) et de la troisième dimension (VPD). En nous référant à un ensemble de résultats de recherches (en didactique et en psychologie cognitive), nous avons élaboré des référentiels de nature didactique qui permettent d'expliciter les principaux composants de la lecture, des nombres et du calcul. Pour la lecture en CP, à titre d'exemple, ce référentiel s'approche de la typologie de tâches élaborées pour l'enquête « Lire-écrire au CP » menée sous la responsabilité scientifique de Goigoux (2013). Trois composants sont déterminés : relations phonographologiques, lecture (identification des mots) et compréhension écrite (d'une phrase ou d'un texte lu seul).

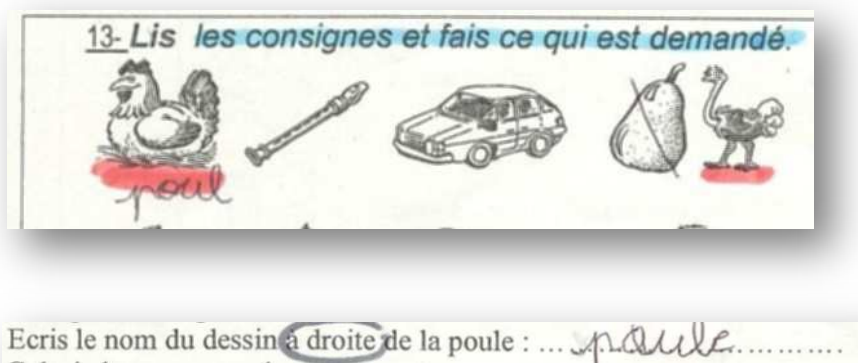
Concernant la dimension psycho-didactique, centrale dans notre travail, l'enjeu est de prendre en compte, pour chaque épreuve, les éléments qui auraient pu échapper à l'analyse proprement didactique de la tâche et qui pourraient cependant s'avérer des déterminants majeurs de *l'activité de réponse* des élèves. Cela suppose l'explicitation d'un cadre de référence – celui des approches psycho-didactiques de l'évaluation (APDE, Vantourout &

---

<sup>6</sup> Service Culture Edition Ressources pour l'Education Nationale.

Goasdoué, 2014) – qui permet d’analyser chaque épreuve et le fonctionnement cognitif potentiel des élèves confrontés à l’épreuve. Concrètement, pour étudier la VPD d’une épreuve, nous articulons une analyse didactique du contenu et une analyse ergonomique des tâches prescrites aux élèves, en référence aux travaux de Leplat (1997) et Rogalski (2003). Nous analysons la tâche et ses spécificités en nous interrogeant sur ce qu’elles sont susceptibles d’engendrer quant à l’activité de réponse de l’élève. Des travaux (Grapin, 2015 ; Vantourout & Maury, 2017) attestent en effet que cette approche conduit à une meilleure appréciation de la qualité de l’évaluation que ne le fait la simple analyse didactique, dans le sens où elle permet une meilleure prédiction de l’activité réelle de l’élève. Cette dernière ne correspond pas nécessairement à celle imaginée par l’enseignant parce que les élèves s’engageant à partir de leur représentation ou de leur propre redéfinition de la tâche prescrite.

L’extrait ci-dessous permet d’illustrer l’effet de la redéfinition de la tâche par l’élève sur la réalisation de la tâche prescrite. Un enseignant utilise la tâche ci-dessous pour évaluer la capacité à exécuter des consignes en fin de CP.



**Figure 1** : Tâche d’évaluation en lecture en fin de CP (extrait)

Il attend de l’élève l’exécution correcte d’une série de consignes. Cela renverrait à l’évaluation de compétences de compréhension autonome de l’écrit, fondées sur des capacités d’identification des mots. La consigne peut se comprendre de différentes façons : il faut écrire sur les pointillés le mot « flûte » (i.e., le nom du dessin situé à droite du dessin de la poule) à droite du mot « poule » de la consigne ; ou bien il faut écrire le mot « poule » (i.e. le nom du dessin) à droite du dessin de la poule. L’élève a probablement compris la consigne de la deuxième manière. N’ayant pas la place à droite du dessin, il aurait ainsi recopié le mot « poule » (en omettant le e final) en-dessous.

Dans cet exemple, on peut également estimer que l’élève s’est donné une tâche supplémentaire relevant d’un effet de contrat : « réécrire le mot sur les pointillés ». Habituellement en effet, les pointillés sont destinés à l’emplacement réservé à l’écriture d’une réponse. On voit ici l’effet de la redéfinition de la tâche prescrite probablement opérée par l’élève. « Probablement » parce que nous n’avons pas accès à l’activité de l’élève, mais seulement à une trace qu’il faut interpréter avec prudence en l’absence du discours de l’élève sur son activité. S’intéresser aux facteurs susceptibles d’intervenir dans le processus de redéfinition ou de réalisation des tâches prescrites aux élèves constitue donc un sujet d’importance, encore plus dans le cas où les tâches prescrites ne sont plus des tâches pour apprendre, mais des tâches pour évaluer.

La conjugaison des dimensions psycho-didactique et didactique de la validité de l'évaluation permet également une double analyse, globale et locale, des tests (que nous assimilons à l'ensemble des épreuves utilisées par un enseignant pour évaluer les connaissances et/ou compétences de ses élèves sur un trimestre donné) et des épreuves, conduite dans la thèse mais que nous ne développons pas ici.

#### *4.1.2 Pour un regard communautaire négocié sur l'évaluation*

La conclusion la plus saillante de notre travail est que la validité des épreuves et la validité des tests, dans bien des cas, ne sont pas assurées. La validité des épreuves est remise en cause dans un nombre élevé de cas. Les principales sources d'invalidation sont de nature ergonomique et résident dans des composants de l'épreuve elle-même. Leur influence sur l'activité de réponse ne semble pas suffisamment prise en compte par les évaluateurs. Un décalage est ainsi susceptible de se créer entre la tâche prescrite et la tâche effective de l'élève. Dans les épreuves analysées, il peut résulter du mode de présentation des données (notamment les illustrations), de la formulation du questionnement et/ou du système de réponse imposé ou suggéré par la tâche comme nous en avons montré un exemple plus haut.

La couverture didactique des tests n'est pas assurée dans de nombreux cas. Cela provient soit du fait que les enseignants n'évaluent pas certains composants du référentiel qu'ils ont élaborés à partir des référentiels institutionnels (et cela corrobore le manque de validité curriculaire), soit du fait que les épreuves ne sont pas valides sur le plan psycho-didactique (ce qui renvoie aux référentiels construits par le chercheur).

Un autre apport de notre recherche réside dans la construction d'un cadre méthodologique pour l'analyse *a priori* d'épreuves d'évaluation qui permet de prendre en compte les connaissances et les contenus impliqués dans les épreuves mais aussi l'influence potentielle d'autres composants de la tâche échappant à l'analyse précédente. Le terme psycho-didactique utilisé pour qualifier cette démarche permet de spécifier l'attention particulière portée à ces composants (par exemple, le rôle des illustrations, Blanc, Vantourout & Maury, soumis).

C'est à la lumière de ces résultats que nous relisons les propos de Cardinet (1989) qui suggère d'« admettre que la réussite ou l'échec observés en classe ne permettent pas de porter un jugement sur la réussite ou l'échec du même élève devant d'autres questions formulées différemment dans un autre contexte, ou dans des conditions de motivation différente » (p. 48). L'élaboration d'épreuves valides du point de vue psycho-didactique, et l'élaboration de tests valides du point de vue de la couverture conceptuelle des principaux composants des domaines posent aux chercheurs la question de la définition de référentiels didactiques à ce jour trop isolés. Notre recherche souligne un manque de validité de l'évaluation selon les trois dimensions précédemment définies. Mais comment les enseignants pourraient-ils construire ou utiliser seuls des épreuves et des tests valides si la littérature ne propose pas de référents didactiques qui leur soient de surcroît accessibles ? Cardinet (1987/1990a) soulignait l'intérêt de « confronter les subjectivités au sein de communautés de référence où s'élabore un certain consensus » (p. 153). Plus qu'un intérêt à le faire nous y voyons une nécessité. La validité de l'évaluation engage une responsabilité collective que l'on peut distribuer entre les chercheurs qui sont les mieux à même de déterminer des référentiels didactiques et des tâches canoniques ; l'institution scolaire qui détermine les programmes, les livrets, et fixe la demande adressée aux enseignants en matière d'évaluation interne ; les formateurs qui ont la charge de former et d'accompagner les enseignants y compris sur la problématique de l'évaluation ; et les enseignants qui gagneraient à construire l'évaluation de façon collégiale avant de l'opérationnaliser.

#### 4.1.3 *Mise en perspective conclusive*

Dans une correspondance personnelle (2009)<sup>7</sup>, Cardinet écrivait à quel point il se préoccupait de l'existence d'une « relève » dans le domaine de l'évaluation en éducation, et combien il était heureux de constater la participation engagée de jeunes chercheurs au développement scientifique de l'ADMEE-Europe dont il avait été co-fondateur. Les trois regards proposés dans cet article donnent à voir (en partie, bien sûr) la vivacité des questionnements scientifiques actuels à propos des pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves en classe. L'explicitation de leurs « résonances théoriques » (sur laquelle Cardinet, 1987/1990a, insistait tant) montre que les travaux présentés convoquent, d'une part, un champ conceptuel qui est propre à l'activité évaluative. Par exemple, la référentialisation (définition et appropriation d'objectifs et critères d'évaluation, relation référents-référés, couverture curriculaire et rapport aux moyens d'enseignement, référentiels multiples de l'évaluation) et les processus de régulation associés à l'évaluation formative (régulation interactive, ajustement et différenciation de l'enseignement, autorégulation à des fins de progression d'apprentissage). Les travaux montrent, d'autre part, un croisement avec d'autres champs conceptuels, amenant à des problématiques de recherche originales : la saisie de l'activité évaluative informelle de l'enseignant d'instant en instant (Dechamboux – exploitation du cours d'action et de la théorie de la valuation), la corrélation entre les stratégies d'évaluation formative et les progressions d'apprentissage des élèves face aux obstacles épistémologiques rencontrés dans l'écriture d'une réponse au courrier du lecteur (Tobola Couchepin – didactique du français, genre de texte argumentatif), la validité des épreuves et des tests choisis par les enseignants pour leurs évaluations internes en vue d'établir le livret scolaire (Blanc – approches didactiques et psycho-didactiques). Cette façon d'exploiter les apports de différentes orientations théoriques était plébiscitée par Cardinet (1987/1990a) quand il insistait sur les apports, par exemple, des travaux en « psychosociologie des représentations » et en « psychologie sociale en éducation » (p. 151) afin de toujours mieux comprendre ce qui se joue dans les pratiques d'évaluation en classe. Mais Cardinet (1987/1990b) était également préoccupé par un risque d'éparpillement des recherches susceptible de « faire obstacle à leur compréhension » (p. 195). Pour lui, il n'y avait pas une théorie meilleure qu'une autre, car quelle que soit la théorie, elle ne peut qu'« occulter certains faits pour pouvoir en expliquer d'autres, ... elle est partielle et partielle, nécessairement » (p. 212). Un enjeu pour Cardinet était alors de faire dialoguer les différents points de vue scientifiques, pour construire une « vue d'ensemble » des travaux sur l'évaluation scolaire, tout en ayant une réflexion épistémologique constante. Cette façon d'appréhender le travail scientifique demande une grande humilité, et donc aussi une grande rigueur et éthique scientifiques. Ces qualités, qui caractérisent l'œuvre de Cardinet, représentent des enjeux cruciaux pour la formation doctorale alors qu'il est aujourd'hui demandé aux jeunes chercheurs de toujours plus se spécialiser, dans un milieu dans lequel la concurrence est rude quand il s'agit de faire reconnaître « ses » choix par rapport à la richesse des alternatives qui existent dans la pluralité des Sciences de l'éducation.

On retiendra des travaux de thèse présentés dans cet article qu'ils visent tous à conceptualiser une évaluation dont la finalité est de se mettre au service des progressions d'apprentissage des élèves et de la qualité des pratiques pédagogiques en classe, dans un rapport constitutif avec les processus d'enseignement et d'apprentissage et les objets (au sens large du terme) sur lesquels ils portent. Dans son texte *Les contradictions de l'évaluation scolaire*,

---

<sup>7</sup> Entre lui et Lucie Mottier Lopez dans le cadre de la Présidence de l'ADMEE-Europe que cette dernière assumait à cette période.

Cardinet (1987/1990b) expose les limites de l'évaluation, tant pronostique, certificative, que formative. Tout en plaidant constamment pour une évaluation formative et bienveillante, et en dénonçant avec vigueur les effets nocifs d'une évaluation normative, les travaux de Cardinet incitent à garder un œil constamment critique. Parlant de l'évaluation formative, il rappelle que personne ne peut « gérer de l'extérieur la progression de chaque élève » (p. 208), et qu'il ne suffit pas de « manipuler l'environnement de chaque élève de façon à susciter son apprentissage de façon quasi-automatique » (p. 208). Cardinet ouvre à l'époque (fin des années 80) quelques pistes vers ce qu'il appelle une « conception psychosociale de l'évaluation », notamment en soulignant que le résultat d'une évaluation ne concerne jamais exclusivement l'élève mais concerne tout autant la situation sociale de l'évaluation. Il insiste sur l'importance des processus de communication intersubjective entre enseignants et élèves pour construire une compréhension mutuelle et des représentations partagées pour engager un travail sur les erreurs constatées. L'apprentissage de l'autoévaluation par l'élève, dans des modalités dialogiques, lui semble indispensable. Entre autres.

A la question des enjeux qui leur paraissent déterminants à la lumière de leur recherche doctorale, les chercheurs, co-auteurs de cet article, poursuivent à leur manière quelques-unes de ces pistes. Sans y revenir longuement, rappelons qu'il s'agit pour Dechamboux de développer une conception de l'évaluation négociée comme étant foncièrement située, argumentant un changement de focale – en faveur de la situation – pour mieux comprendre ce qui se joue dans l'activité évaluative de l'enseignant en interaction avec l'élève en classe. Pour Tobola Couchepin, un des enjeux porte sur l'engagement des élèves dans des démarches d'autoévaluation formelles et informelles, combinée à des débats réflexifs portant sur les obstacles mis à jour dans une approche didactique. Pour Blanc, il s'agit des différentes formes de validité curriculaire, didactique et psycho-didactique des évaluations choisies par les enseignants (sous forme d'épreuves et de tests) engageant une responsabilité collective entre les professionnels de l'enseignement, la noosphère éducative et les chercheurs. Alors que trop souvent l'évaluation scolaire est stigmatisée par les effets négatifs qu'elle produit, un des héritages de la pensée de Cardinet est de poursuivre sans relâche des investigations scientifiques et pratiques pour que cette évaluation, aussi imparfaite soit-elle, puisse assumer une fonction *réellement* formative, c'est-à-dire qui se donne l'ambition et les moyens de soutenir l'apprentissage des élèves. Vu l'importance du défi, cette préoccupation demande à être continuellement (ré)interrogée par les Sciences de l'éducation, comme le proposent les trois recherches doctorales présentées ici, et plus largement les projets européens récents sur l'évaluation formative<sup>8</sup> et le réseau international *Assessment for Learning* qui réunit régulièrement des chercheurs de tous les continents du monde.

## 5. Références

- Allal, L. (1990). Les multiples facettes de l'œuvre de Jean Cardinet. In *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 85-91). IRDP : Editions Delval.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal, & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. In OECD (ed.), *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD-CERI Publication (existe une traduction en français).

---

<sup>8</sup> Par exemple, le projet FASMED, voir <https://microsites.ncl.ac.uk/fasmedtoolkit/>

- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Blanc, C. (2017). *Etude de la validité de l'évaluation interne conduite en Cours Préparatoire, en Français et en Mathématiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, France.
- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit. CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette Education.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cardinet, J. (1986a). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1986b). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1987/1990a). Evaluation externe, interne ou négociée ? In *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 139-156). Neuchâtel : IRDP Cousset Deval.
- Cardinet, J. (1987/1990b). Les contradictions de l'évaluation scolaire. In *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 195-214). Neuchâtel : IRDP Cousset Deval.
- Cardinet, J. (1989). Evaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, 88, 41-52.
- Cardinet, J., & Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation : évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In G. Figari, & M. Achouche (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 15-29). Bruxelles : De Boeck.
- CNESCO (2014). *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques*. 44 pages. <http://www.cnesco.fr>
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere V. (1988). *Faire réussir, faire échouer*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (2011 / textes traduits par A. Bidet, L. Quéré & G. Truc). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte.
- Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives. Etude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez les enfants de 11 à 12 ans. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 137-169.
- Dolz, J., & Abouzaïd, M. (2015). Développer des compétences pour enseigner la production écrite en Suisse Romande. *Le Français Aujourd'hui*, 191, 85-96.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (1994). *Evaluer, quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (2006). Les référentiels. In G. Figari, & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherches sur l'évaluation en Education* (pp. 101-108). Paris : L'Harmattan.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2013). *Cahier des charges de l'enquêteur pour l'enquête « Lire-écrire au CP »*. Document non publié.
- Grapin, N. (2015). *Etude de la validité de dispositifs d'évaluation et conception d'un modèle d'analyse multidimensionnelle des connaissances numériques des élèves de fin d'école*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris Diderot, France.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Bern : Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, O., & Feyfant, A. (2014). Evaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 94.
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 76.



- Rogalski, J. (2003). Y-a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23(3), 343-388.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- SCEREN. (2012). *Le livret scolaire de l'école primaire*. SCEREN -CRDP Académie Orléans-Tours.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Vantourout, M., & Maury, S. (2017). Evaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multidimensionnelle. *Education et didactique*, 11(1), 45-62.
- Vantourout, M., & Goasdoué, R. (2014). Approches et validité psycho-didactiques des évaluations. *Education et Formation*, e-302, 139-156.
- Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. In L. Allal, & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 91-112). Bruxelles : De Boeck.