

L'évaluation formative et la régulation des apprentissages

Lucie Mottier Lopez

Université de Genève

**THE PURPOSE
OF ASSESSMENT
IS TO IMPROVE
LEARNING.**



Équipe de recherche
EReD

Plan

- L'évaluation formative en contexte de classe :
bref aperçu du **contexte francophone**
- Centration sur la notion de **régulation de l'apprentissage** : influence du champ théorique de référence
- Exemple de questionnements scientifiques et pour les pratiques dans une perspective de **l'apprentissage situé**

L'évaluation formative en contexte de classe

Des travaux scientifiques depuis les propositions de la pédagogie de maîtrise (e.g., Bloom, Hastings & Madaus, 1971)

→ une longue tradition de travaux en sciences de l'éducation

- Dans les différentes communautés linguistiques (cf., synthèse de l'OCDE, 2005)
- Des variations conceptuelles et accents différents par ex.:
 - La notion de **feedback** (travaux anglophones)
 - La notion de **régulation** (travaux francophones)



(Allal & Mottier Lopez, 2005; Mottier Lopez & Laveault, 2008; Mottier Lopez, 2015)

Dans les travaux francophones, la notion de **régulation** est au centre de l'évaluation formative

- Proposition initiale de Cardinet (1977)
- Largement reprise et développée par les chercheurs francophones

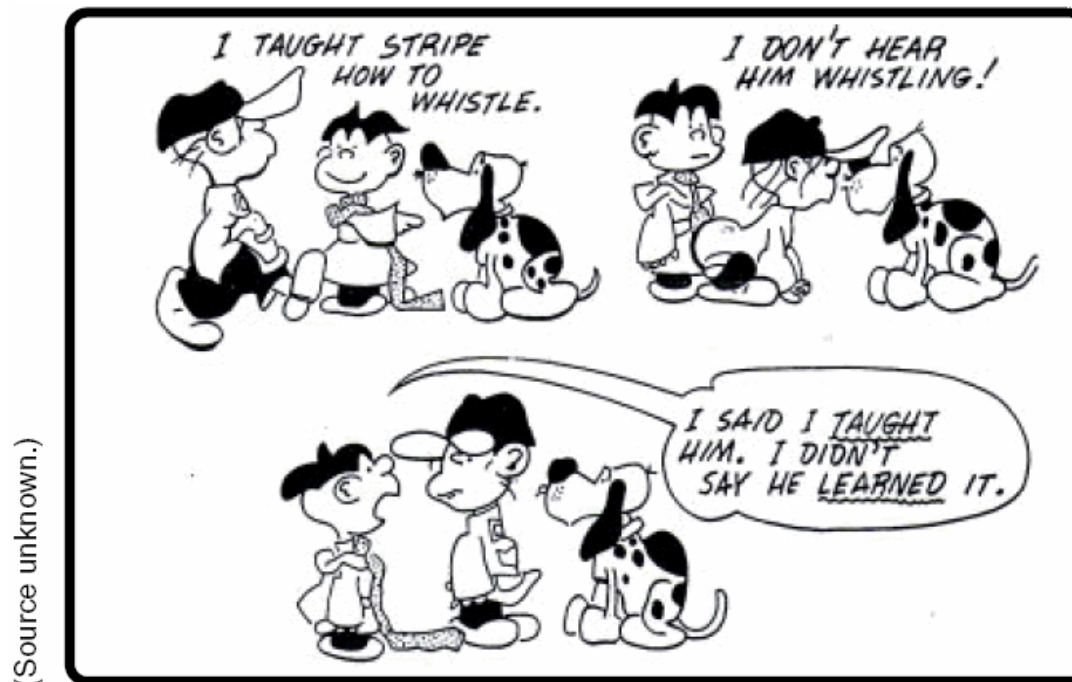
→ Une «**conception élargie de l'évaluation formative**»

(synthèse notamment dans Perrenoud, 1998; Allal & Mottier Lopez, 2005; Mottier Lopez, 2015)

Une première définition ...

La fonction de l'évaluation formative est de **soutenir la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage** à l'intérieur d'un cursus scolaire (Perrenoud, 1991)

«Régulation de l'enseignement /apprentissage»



Une première distinction...

→ Une fonction de régulation de l'enseignement

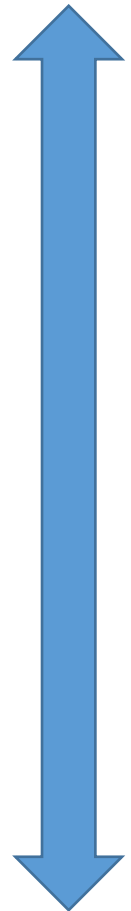
Recueil d'informations sur les apprentissages des élèves pour **ajuster** l'enseignement en fonction de leurs besoins / caractéristiques / profils / etc.

→ **Différenciation** de l'enseignement

→ Une fonction de soutien à l'autorégulation des apprentissages des élèves

Une démarche évaluative qui **implique** l'élève de telle sorte à enclencher / supporter / soutenir un **dépassement** de difficultés d'apprentissage, une progression d'apprentissage, etc.

→ **Autorégulation de l'élève**



Une première distinction...

→ Une fonction de régulation de l'enseignement

Recueil d'informations sur les apprentissages des élèves pour **ajuster** l'enseignement en fonction de leurs besoins / caractéristiques / profils / etc.

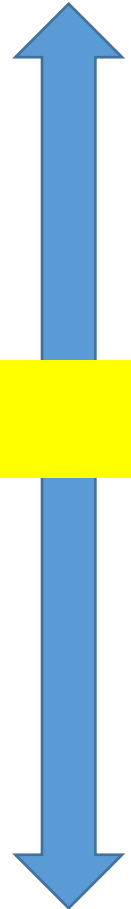
→ **Différenciation** de l'enseignement

Champs conceptuels ?

→ Une fonction de soutien à l'autorégulation des apprentissages des élèves

Une démarche évaluative qui **impliquera** l'élève de telle sorte à enclencher / supporter / soutenir un dépassement de difficultés d'apprentissage, une progression d'apprentissage, etc.

→ **Autorégulation de l'élève**



Débat dès les années 1980

«Dans quelle mesure l'évaluation formative doit-elle être plutôt investie par la recherche en didactique des disciplines ou peut-elle faire l'objet d'un domaine de recherche à part entière ?»

- Question traitée au premier colloque de l'ADMEE-Europe (1987)
- Une question vive à Genève dans les années 1980-1990 entre psychologues, didacticiens et sociologues

Allal, Bain & Perrenoud (1993). *Évaluation formative et didactique du français*.



L'ouvrage d'Allal, Bain et Perrenoud (1993) ose l'idée que ..

L'évaluation formative demande à prendre en considération à la fois les **contenus de savoir enseignés** et les **processus psychologiques d'apprentissage des élèves**; elle pourrait mettre fin à la séparation classique entre didactique et évaluation (théorisée jusque là essentiellement par des orientations psychométriques et docimologiques).

Quant au regard sociologique, il examine l'évaluation formative et la différenciation pédagogique comme des stratégies susceptibles de **lutter contre l'échec scolaire** et, plus largement, de contribuer à **une politique de démocratisation des études** (in Mottier Lopez, 2015)

Orientation pour cette conférence ...

Régulation de l'apprentissage de l'élève dans des enseignements disciplinaires

Quelle relation avec les théories de l'apprentissage pour penser l'évaluation formative ?

→ Influence du champ théorique de référence sur la façon de penser l'évaluation formative et le fondement de ses pratiques

Émergence et développement du concept de **régulation** dans les travaux en Europe francophone

Bloom et al. (1971): *évaluation formative et feedback*

→ Approche post-behavioriste

Émergence et développement du concept de **régulation** dans les travaux en Europe francophone

Bloom et al. (1971): *évaluation formative et feedback*

→ Approche post-behavioriste

Cardinet (1977): *évaluation formative et régulation*

→ Mise en question par l'approche cognitive et sociocognitive

Bonniol (1981)
Nunziati (1990)
Vial (1995):
régulation interne-externe

→ Mise en question par une approche systémique

Allal (1979, 1988):
régulation interactive, rétroactive, proactive

Allal (1993):
régulations métacognitives

Allal & Mottier Lopez (2005)

Un article bien connu qui en a fait la démonstration : Allal (1979)

- Recueil d'informations
- Interprétation des informations recueillies
- Adaptation des activités pédagogiques

Allal (2008), *Dictionnaire de l'éducation*

- La définition de l'objet d'évaluation
- La récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi
- L'interprétation des informations recueillies
- La prise de décisions et communication

	Évaluation formative dans une perspective néo-behavioriste	Évaluation formative dans une perspective cognitiviste
Recueil d'informations	- Portant sur les résultats de l'apprentissage - Recueillir des données objectives, en termes de comportements observables - Accent mis sur des instruments ayant de bonnes qualités psychométriques, avec de préférence des mesures quantitatives - Des tests comportant plutôt des items à réponse fermée (item lacunaire, à choix multiples, etc.) - Des grilles d'observation visant à enregistrer des comportements précis, observables	- Portant sur les processus d'apprentissage, sur le fonctionnement cognitif de l'élève face à des tâches scolaires données (représentations, stratégies, erreurs, ...) - Et sur les résultats - Des démarches variées, dont entretien avec l'élève, observation pendant qu'il effectue la tâche, pendant qu'il réfléchit à haute voix, observation de groupes d'élèves qui échangent en effectuant une tâche - Des tests, exercices, fiches de travail, etc. conçus pour mettre en évidence les démarches de l'élève

Interprétation des informations recueillies

- Référence **critérielle**, c'est-à-dire en comparant les performances observées à des critères de performance préétablis
 - Le diagnostic relatif aux difficultés d'apprentissage est fondé sur la **maîtrise des prérequis**, le **temps** à disposition par rapport au **rythme** d'apprentissage de l'élève, la **programmation** des activités d'apprentissage, le découpage et la **hiérarchisation** des tâches, la fréquence et rapidité du **renforcement** (feedback) fourni à l'élève, notamment
- Plus difficile de définir un **cadre de référence précis**, référence critérielle quand c'est possible
 - Tenter de formuler des **hypothèses diagnostiques** pertinentes à propos des facteurs à l'origine des difficultés d'apprentissage
 - Quand ils existent, à partir de travaux de recherche qui décrivent des conduites révélatrices de stratégies « prometteuses » face à une tâche d'apprentissage scolaire donnée
 - Ou fondées sur des **intuitions** ou **hypothèses** de l'enseignant à partir de son expérience pédagogique

Adaptation des activités pédagogiques

- Accent mis sur la **structuration** de l'environnement et les variables de la situation
 - Organisation d'activités de **remédiation** et de rattrapage
 - Diversification des modalités de présentation et de la nature des tâches
 - Plus de guidance, progression plus fine, structuration de la situation d'apprentissage plus forte
- Créer un **décalage optimal** entre la structure du sujet (représentations, procédures) et la structure de la tâche
 - Rechercher une dialectique constante entre observation des processus d'apprentissage et actions d'intervention
 - Favoriser des temps de **contradictions ou conflits cognitifs**
 - Travaux individuels
 - Interactions maître-élève
 - En petits groupes

Émergence et développement du concept de **régulation** dans les travaux en Europe francophone

Cardinet (1977): *évaluation formative et régulation*

Bonniol (1981)
Nunziati (1990)
Vial (1995):
régulation interne-externe

→ Approches communicationnelles, interactionnistes, anthropologiques

Allal (1979, 1988):
régulation interactive, rétroactive, proactive

→ Approche socio-constructiviste
→ Approche socio-culturelle (Vygotsky, Bruner, etc.)

Cardinet (1988)
Hadji (1989)
Perrenoud (1993):
régulations liées aux processus de communication et de négociation

→ Approche didactique
Chevallard (1986)
Bain (1988), Schubauer-Leoni (1991)
Système didactique, contrat didactique

Émergence et développement du concept de **régulation** dans les travaux en Europe francophone

Cardinet (1977): *évaluation formative et régulation*

Bonniol (1981)

DANS CETTE CONFERENCE, FOCUS

→ Perspective de l'apprentissage situé (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1991; Cobb et al., 1998, etc.)

→ Des travaux anglophones ; à ne pas confondre avec le courant de « l'action située »

Allal (1979, 1988):

régulation interactive, proactive, proactive

Allal (1993):

régulations métacognitives

Mottier Lopez (2006, 2008, 2012, 2016)

régulations situées, de co-développement

Perrenoud (1993):
régulations liées aux processus de communication et de négociation

Allal (2007, 2012, 2016) et autres auteurs
co-régulation → un mouvement actuel à l'international (assessment for learning)

L'évaluation formative en contexte de classe

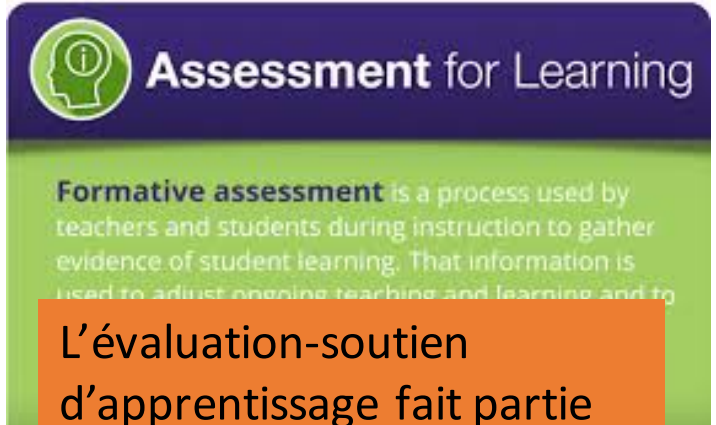
Un courant actuel englobant différentes «sensibilités» culturelles :

«Assessment for Learning»

- Évaluer pour apprendre
- Évaluation soutien d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009)

Cet été à Brisbane : 6th International Invitational Symposium on Assessment for Learning <https://lsia.acu.edu.au/a4l/>

Première conférence en 2001



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.

Conceptualisation dans une perspective de l'apprentissage situé

Hypothèse d'une relation de co-constitution entre la personne en activité et les contextes qu'elle expérimente (contexte immédiat, contextes culturels plus larges)

(Brown et al., 1989; Cobb et al., 1997, 2001; Greeno, 1998; Mottier Lopez, 2008)

→ Une relation d'indissociabilité entre les processus d'autorégulation de l'apprentissage de l'élève et les pratiques et contextes dans lesquels et avec lesquels ces processus se développent.

Dans une perspective de l'apprentissage situé

L'autorégulation est « toujours intégrée dans un faisceau de régulations sociales plus englobant :

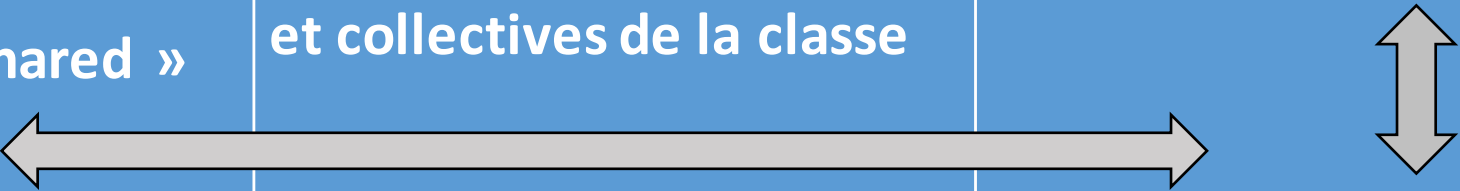
- même lorsque l'élève travaille seul, régulant son activité avec autonomie,
- il tire parti des ressources d'un cadre socio-didactique (par exemple, il sait qu'il peut appeler l'enseignant en cas d'obstacle) et il emploie des outils issus d'une transmission culturelle (par exemple, dictionnaire) » (Allal (2007)

L'autorégulation de l'élève est foncièrement marquée et contrainte par les significations des pratiques et normes socialement construites et négociées au sein de la classe – **et réciproquement**. (Mottier Lopez, 2016)

Un cadre conceptuel: la microculture de classe

(Cobb et al., 1998, 2001; Mottier Lopez, 2008, 2012)

Plans mutuellement constitutifs de la microculture de classe

Plan communautaire	Plan interpersonnel	Plan individuel
Normes sociales générales, Normes sociomathématiques, Pratiques mathématiques « taken-as-shared »	Négociation des normes et des pratiques mathématiques en tant qu'outils symboliques de médiation aux progressions individuelles et collectives de la classe	Valeurs, croyances individuelles Interprétation et raisonnement mathématiques individuels
		
Cultures plus larges que celui de la classe		

Relations de régulation entre les différents plans de la microculture de classe (Mottier Lopez, 2016)

Plan communautaire	Plan interpersonnel	Plan individuel
Normes et pratiques sociales vues comme reconnues et partagées dans la classe (taken-as-shared)	Négociation des normes et des pratiques en tant qu'outils symboliques de médiation aux progressions individuelles et collectives de la classe	Valeurs, croyances individuelles Interprétation et raisonnement individuels
Régulations socialement partagées et négociées	Régulations interactives situées	Autorégulation située
Processus de co-régulation entre les plans		

Observation d'activités de résolution de problèmes mathématiques (élèves de 8 à 12 ans, canton de Genève)

→ liées à des plans d'études donnés, des moyens d'enseignement, des contextes institutionnels

Références sur :

<http://www.unige.ch/fapse/ered/publications/luciemottier/>

Trois exemples de questionnement sur l'évaluation formative et la régulation des apprentissages

1. Dans quelle mesure les normes, pratiques, significations co-construites dans la classe sont-elles propices à des démarches d'évaluation formative qui soutiennent l'autorégulation de l'apprentissage de l'élève et le développement de savoirs collectifs dans la classe (référentiel négocié et partagé) ?

Quelles sont les normes, pratiques, significations ... qui apparaissent propices ... ?

(Mottier Lopez, 2016)

Exemples (1)

- Qu'est-ce qu'une résolution de problème acceptable dans la classe ?
une solution efficace ? une explication mathématique acceptable ? une justification légitime ?
- Qu'est-ce qu'une solution différente ? etc.

Au fur et à mesure des interactions didactiques entre l'enseignant et ses élèves sur des contenus de savoir donnés

➤ Implicite / explicite par des processus évaluatifs délibérés

- Référentiel négocié et partagé par la communauté classe
- Quelle relation de régulation entre les plans individuels et collectifs ?

Trois exemples de questionnement sur l'évaluation formative et la régulation des apprentissages

1. Dans quelle mesure les normes, pratiques, significations co-construites dans la classe sont-elles propices à des démarches d'évaluation formative qui soutiennent l'autorégulation de l'apprentissage de l'élève et le développement de connaissances collectives de la classe (référentiel négocié et partagé) ? Quelles sont les normes, pratiques, significations ... qui apparaissent propices ... ?
2. Dans quelle mesure les contributions des élèves (plan individuel) sont-elles reconnues (→ évaluation) et exploitées dans la microculture de la classe à des fins de régulation des apprentissages individuels et collectifs ?

(Mottier Lopez, 2016)

Exemples (2)

- Quelles sont les « réponses » d'élèves qui font l'objet d'une interaction collective ? Quelles contributions ? De quels élèves ? Pour construire quels savoirs partagés ?
- Dans quelle mesure les élèves s'approprient-ils les savoirs négociés pour autoréguler leurs « prochaines » résolutions ? Ajustement / sophistication de leurs « solutions » initiales ? Appropriation de solutions développées par des pairs ?
- Par quelles démarches d'évaluation formative (intégrées – instrumentées, non instrumentées, ...) ? etc.

Trois exemples de questionnement sur l'évaluation formative et la régulation des apprentissages

1. Dans quelle mesure les normes, pratiques, significations co-construites dans la classe sont-elles propices à des démarches d'évaluation formative qui soutiennent l'autorégulation de l'apprentissage de l'élève et le développement de connaissances collectives de la classe (référentiel négocié et partagé) ? Quelles sont les normes, pratiques, significations ... qui apparaissent propices ... ?
2. Dans quelle mesure les contributions des élèves (plan individuel) sont-elles reconnues et exploitées dans la microculture de la classe à des fins de régulation des apprentissages individuels et collectifs ?
3. Quelles sont les dynamiques de régulation interactive et de médiation entre l'enseignant et les élèves (plan interindividuel) qui soutiennent une co-régulation entre les plans individuels et collectifs des apprentissages en jeu ?

En bref...

1. Des études plutôt longitudinales : dialectique entre l'ici et maintenant et des temporalités plus longues
2. Des unités d'analyse portant sur les processus individuels, collectifs et communautaires intervenant dans l'apprentissage
3. Qui s'intéressent aux réseaux de significations qui englobent et émergent des « démarches évaluatives » (instrumentées ou non)
4. Sur des objets de savoir donnés

Un vaste programme !

Merci pour votre attention !



<http://www.unige.ch/fapse/ered/>