

La voix des élèves peut-elle permettre de réguler un dispositif d'évaluation-soutien de l'apprentissage ?

Can students' voices be used to regulate a learning-support assessment system?

Yann Mercier-Brunel - yann.mercier-brunel@univ-amu.fr - <https://orcid.org/0000-0001-8809-4547>

Aix-Marseille Université - France

Pour citer cet article : Mercier-Brunel, Y. (2025). La voix des élèves peut-elle permettre de réguler un dispositif d'évaluation-soutien de l'apprentissage ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 59-78. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-59>

Résumé

La mise en œuvre d'une évaluation-soutien de l'apprentissage au sein des classes doit faire face à plusieurs normes de l'évaluation scolaire, relayées par de nombreux enseignants. Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont mis en évidence qu'elle repose sur le développement d'un processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves, lui-même fondé sur les buts d'accomplissement et certaines croyances motivationnelles des élèves, comme le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'autodétermination. Dans le cadre d'une expérimentation en mathématiques en classe de seconde (grade 10, 16 ans), deux enseignants ont développé une évaluation par compétences visant à soutenir le développement de ce processus d'autorégulation. Un questionnaire a ensuite été rempli par 52 de leurs élèves pour savoir ce qu'ils pensaient de l'intérêt et des limites de cette forme d'évaluation en matière d'effets positifs ou négatifs sur leur apprentissage. Notre étude cherche alors à observer si la voix des élèves peut constituer un levier au développement d'une telle forme d'évaluation, en apportant des éléments utiles aux enseignants : cette voix reste-t-elle soumise aux normes de l'évaluation scolaire, dont de nombreux chercheurs ont montré les limites en matière d'apprentissage, ou est-elle en mesure de proposer un regard critique pertinent, c'est-à-dire susceptible de s'affranchir de ces normes pour proposer des pistes d'évolution de l'évaluation menée en classe, soutenant davantage l'autorégulation de leur apprentissage.

Mots-clés

Voix des élèves, évaluation-soutien de l'apprentissage, croyances motivationnelles

Abstract

The implementation of assessment for learning in the classroom has to contend with several norms of school assessment, relayed by many teachers. On the other hand, several researchers have shown that it relies on the support of a process of self-regulation of student learning, itself based on achievement goals and certain motivational beliefs of students, such as a sense of self-efficacy and self-determination. As part of an experiment in second-grade mathematics (grade 10, age 16), two teachers developed a competency-based assessment designed to support the development of this self-regulation process. A questionnaire was then completed by 52 of their students to find out what they thought of the benefits and limitations of this form of assessment in terms of its positive or negative effects on their learning. The aim of our study is to see whether students' voices can be used as a lever for the development of this type of assessment: do they remain subject to the norms of school-based assessment, whose limits in terms of learning have been demonstrated by numerous researchers, or are they able to propose a relevant critical viewpoint, i.e. one that is capable of freeing itself from these norms to propose ways of developing the assessment carried out in the classroom, that better support the self-regulation of their learning.

Keywords

Student voice, assessment for learning, motivational beliefs

1. Introduction

De nombreux travaux plaident pour une évaluation au service des apprentissages (Mottier Lopez, 2012) que les enseignants ne s'approprient que très partiellement (Laveault et Allal, 2016). Fondés sur une logique de maîtrise et non de performance (Pintrich, 2000), ces travaux plébiscitent une forte implication des élèves dans l'évaluation en vue de leur permettre de développer un processus d'autorégulation de leur apprentissage (Cartier et Mottier Lopez, 2017).

Mais l'évolution des pratiques évaluatives doit aussi surmonter la force des normes qui les sous-tendent (Mercier-Brunel, 2024a) et la reproduction de pratiques emblématiques du métier (Figari, 2016). Ces normes sont relayées par les familles et les élèves, qui associent fréquemment rétribution du travail et notre chiffrée. Pourtant, si les pratiques des enseignants sont susceptibles de leur faire expérimenter une autre approche de l'évaluation (Mercier-Brunel, 2022a), on ne peut ignorer le rapport à l'évaluation des élèves, sachant qu'ils en sont les principaux acteurs et censément les principaux bénéficiaires.

Notre étude porte sur une recherche collaborative menée dans un lycée français et visant un changement des pratiques évaluatives dans deux classes du secondaire (grade 10, 16 ans). Après un semestre sans note en cours de mathématiques (élèves évalués uniquement par compétences, avec des feedbacks détaillés et personnalisés visant à soutenir un processus d'autorégulation de leur apprentissage – voir annexe 1), des questionnaires ont été remplis par les élèves afin d'analyser leurs regards sur cette nouvelle forme d'évaluation. Si, en France, l'évaluation par compétences s'est développée depuis 2006 au primaire et au collège, avec l'introduction d'un référentiel de compétences relevant d'un socle commun, elle reste exceptionnelle au lycée général (hormis en Langues vivantes avec le cadre européen des langues et en Education physique et sportive). C'est donc une pratique à laquelle certains élèves sont peu habitués. Par ailleurs, elle prend généralement une forme normative (consistant simplement à indiquer des niveaux de compétences pour chaque élève), sans réellement impliquer les élèves dans une prise de conscience sur la réalité de leurs acquis et de leurs difficultés, ni proposer des stratégies à mettre en œuvre pour mieux apprendre (Mercier-Brunel, 2022b). Notre étude interroge alors la capacité des élèves à percevoir l'intérêt de pratiques évaluatives reposant sur des compétences, conçues pour soutenir l'autorégulation de leur apprentissage en mathématiques, y compris quand elles vont à l'encontre de celles auxquelles ils ont été habitués. Précisons que le choix de la discipline n'est pas anecdotique, car nous avons déjà interrogé les liens entre les pratiques évaluatives des enseignants et la réussite dans les matières scientifiques des élèves, notamment des filles et des élèves issus de milieux sociaux défavorisés (Mercier-Brunel, 2023a).

Nous cherchons donc à savoir si la voix des élèves peut constituer un levier pour soutenir et améliorer une évaluation explicite par compétences au service de leur apprentissage. En effet, celle-ci est censée leur être plus favorable en matière de progrès (Mercier-Brunel, 2019), malgré le fait qu'ils sont plutôt habitués à une évaluation chiffrée de performance, et à des normes de l'évaluation relayées par leurs enseignants et plus largement par la société (Mercier-Brunel, 2024b). Leur expérience sensible de l'évaluation (Bénit et Sarremejane, 2019), suivant leurs réussites ou leurs difficultés scolaires, n'est-elle pas alors soumise à des normes qui constituent des filtres problématiques dans leur perception d'une évaluation qui leur soit profitable ? Nous nous appuyons pour cela sur deux postulats, dont nous expliciterons l'assise théorique : premièrement, favoriser le développement chez les élèves d'un processus d'autorégulation de leur apprentissage nécessite de ne pas altérer certaines

croyances motivationnelles ; deuxièmement, des normes de l'évaluation qui justement les altèrent, sont totalement intégrées par certains élèves.

Notre question de recherche interroge alors l'intérêt et les limites de la prise en compte de la voix des élèves dans la mise en œuvre d'un dispositif évaluatif innovant au lycée : cette voix relaie-t-elle uniquement un point de vue normatif ou plébiscite-t-elle une évaluation qui prend en compte leurs croyances motivationnelles et soutient l'autorégulation de leur apprentissage ? Constitue-t-elle alors plutôt un levier ou un obstacle pour améliorer une évaluation soutenant l'apprentissage ?

2. Trois notions fondamentales

Le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons repose sur trois notions mobilisées pour analyser les forces et les limites de la prise en compte de la voix des élèves dans l'ajustement des pratiques évaluatives des enseignants : premièrement, l'évaluation-soutien de l'apprentissage (Allal et Laveault, 2016) et son rôle dans le développement du processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves ; deuxièmement, la place des croyances motivationnelles dans ce processus et les risques d'une évaluation qui les altérerait (Mercier-Brunel, 2024c) ; troisièmement, les normes qui sous-tendent les pratiques évaluatives des enseignants, relayées notamment par les parents et l'Institution (Mercier-Brunel, 2022b) et possiblement par ses élèves.

2.1. *L'évaluation-soutien et l'autorégulation de l'apprentissage*

Si l'évaluation formative est entrée dans le paysage de la recherche depuis plusieurs décennies (Allal 1988), la question s'est peu à peu centrée sur la façon dont l'évaluateur conçoit l'évaluation, par exemple dans un objectif de mesure, de gestion ou de problématisation (Vial et Bonniol, 1997) ou dans une vision objectiviste, subjectiviste ou interactive (Rodrigues, 2006).

Sur le plan de la recherche internationale, l'évaluation-soutien de l'apprentissage ou *assessment for learning* revêt depuis plus de vingt ans une importance fondamentale (Laveault, 2012), avec des débats notamment sur la place qu'y occupent les élèves. A l'issue d'une réforme des pratiques évaluatives au Royaume-Uni préconisant le recours à l'évaluation formative, Dann (2002) alerte sur une approche mécaniciste d'un enchaînement « évaluation-remédiation » en distinguant l'évaluation *pour* l'apprentissage de l'évaluation *comme* apprentissage (*assessment as learning*), c'est-à-dire un processus évaluatif entièrement pris en charge par l'enseignant d'un processus auquel l'élève participe, ce qui en fait un réel temps d'apprentissage. Cela conduit ainsi des chercheurs francophones comme Laveault (2012) à parler d'« évaluation-soutien de l'apprentissage » (EsA), définie comme une évaluation en continu plutôt que comme des observations ponctuelles instrumentées.

Dans la continuité des travaux d'Allal (1993) qui situe l'évaluation formative dans la perspective d'un soutien à la régulation métacognitive des élèves, l'EsA rejoint de nombreux autres travaux qui « convergent pour souligner que la capacité à s'autoréguler est une variable décisive pour améliorer la réussite dans les apprentissages et pour comprendre la différence de réussite entre les apprenants » (Cosnefroy, 2011, p. 10). Articulant métacognition et autorégulation de l'apprentissage (Noël et Cartier, 2016), la recherche s'est ainsi fortement déplacée de l'évaluation formative (constituée de rétroactions sur une performance en vue de faire acquérir les savoirs et savoir-faire visés) vers une évaluation soutenant l'élève dans l'autorégulation de son apprentissage, sans forcément toujours penser l'articulation de deux

approches distinctes (Panadero et al., 2018) : ainsi, Allal (2016) incite à penser l'évaluation sous l'angle d'une co-régulation impliquant l'élève et l'enseignant, voire l'élève et ses pairs, plutôt que comme un acte d'autorégulation par les élèves seuls. Elle souligne le fait qu'un élève n'autorégule pas seul son apprentissage mais le fait en prenant appui, à un moment ou à un autre, sur les retours de l'enseignant ou de ses pairs, retours qui le conduisent à modifier ses stratégies.

2.2. Buts d'accomplissement et croyances motivationnelles

Pour Noël et Cartier (2016), la notion d'autorégulation de l'apprentissage s'est largement développée dans la recherche anglo-saxonne à la fin des années 1980. Hadwin et Winnie (1998) ont alors mis en évidence qu'un élève ne peut pas ne pas s'autoréguler, puisqu'il exerce toujours sur son activité un double processus de monitoring/contrôle qui l'amène à la réguler en permanence, mais que tout n'est pas forcément conscient ni efficace.

Pintrich (2000) construit un modèle de l'autorégulation de l'apprentissage qui repose entre autres sur deux types de buts d'accomplissement : des buts de performance et des buts d'apprentissage (Dweck et Legget, 1988). Les buts de performance consistent à privilégier le résultat dans l'exécution d'une tâche, comme preuve de ses capacités. L'élève cherche à produire plus et mieux que les autres pour montrer qu'il sait (faire). Cette approche est souvent liée à une représentation statique de l'intelligence, l'objectif étant alors de prouver que l'on est intelligent (ce qui correspond en fait à être plus intelligent que la plupart des autres). On observe une forme de relation réciproque entre la performance et la capacité : si je suis capable je dois réussir, si j'ai réussi c'est que je suis capable (Mercier-Brunel, 2024c). Les buts de performance placent résolument l'évaluation du côté de la preuve d'un apprentissage réussi et non du côté du levier pour mieux apprendre (« prove and not improve »), ce qui laisse souvent démuni face à l'échec, sauf à considérer qu'une erreur est due à un défaut d'attention pouvant être « corrigé ». En revanche, les buts d'apprentissage reviennent à considérer que l'intelligence comme les capacités sont évolutives et les fruits de processus de développement nécessitant un certain nombre d'efforts. Dans cette approche, les compétences ont vocation à se développer au cours de l'apprentissage, et l'évaluation est un moyen d'identifier ce qui a été parcouru et ce qui reste à parcourir, avec le présupposé que la tâche sera au moins partiellement accomplie et que chacun peut progresser.

A ce sujet, Pintrich (2003) souligne la part importante d'éléments émotionnels dans le processus d'autorégulation de l'apprentissage. Berger et Büchel (2012) montrent, quant à eux, la difficulté de séparer réellement les dimensions cognitives des croyances motivationnelles chez les élèves. Pour la présente étude, nous avons retenu deux types de croyances motivationnelles liées à l'évaluation, dont nous avons précédemment mis en évidence l'influence dans la réussite de certaines tâches scolaires (Mercier-Brunel, 2023b) : le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'autodétermination dont la part de motivation intrinsèque. Ainsi, nous avons été attentifs à percevoir, dans la voix des élèves lorsqu'ils parlent d'évaluation, des traces de ces croyances puisqu'elles exercent une influence sur le processus d'autorégulation de leur apprentissage, lui-même lié à la réussite scolaire. Bussey (2011) a notamment mis en évidence que le sentiment d'efficacité personnelle est un élément clef de la réussite des élèves bien plus que les résultats scolaires eux-mêmes, car c'est ce sentiment qui conditionne la quantité d'effort qu'un élève est capable d'investir dans les processus qu'il va mobiliser pour réguler son travail (Zimmerman et Cleary, 2006). Pour Bandura (2003), plusieurs facteurs vont soutenir ou amoindrir ce sentiment d'efficacité personnelle, notamment la comparaison de ses résultats avec ceux des autres élèves, les

réussites ou échecs passés sur des tâches similaires et les conditions de stress générées lors d'une tâche évaluative. Par ailleurs, Glynn et ses collègues (2011) articulent le sentiment d'efficacité personnelle avec la motivation intrinsèque (apprendre une matière pour elle-même) ou extrinsèque (apprendre dans un but précis, comme une orientation professionnelle ou une note), ces dernières étant liées au sentiment d'exercer une influence sur son apprentissage. Ils rejoignent Laveault (2007) sur ce dernier point. Ainsi, nous nous sommes particulièrement intéressés à ce que les élèves relevaient dans les pratiques évaluatives de leurs enseignants comme éléments soutenant ou affaiblissant leur sentiment d'efficacité personnelle, sentiment d'autodétermination et motivation.

2.3. *Le cadre de la relation évaluative*

Notre position consiste à situer la relation évaluative dans une « zone d'interaction » (François, 1998) en intégrant la conscience évaluative des élèves (Raulin et Lebeaume, 2019) définie comme « l'interprétation qu'un élève peut avoir des intentions évaluatives de son professeur, sa compréhension et son acceptation de celles-ci » (p.89). Du côté de l'enseignant, il s'agit de la stratégie d'évaluation qu'il pense mettre en œuvre (Figari et Remaud, 2014), qui dépend généralement de ses compétences évaluatives (Jorro, 2016) et de son inscription dans un contexte (notamment les pratiques et les contraintes au sein de son établissement). Cette stratégie peut privilégier ou non une évaluation-soutien de l'apprentissage. Ainsi, la relation évaluative se nourrit-elle de deux perceptions subjectives (coté élèves et coté enseignant), dont Issaieva et al. (2011) ont montré à quel point elles peuvent être sources de malentendu, entre le type d'évaluation qu'un enseignant pense mettre en œuvre et sa réception par les élèves.

Concernant l'environnement, nous reprenons à Mottier Lopez sa définition de la « microculture de classe » (2008). A partir des travaux de Lave (1988), l'autrice distingue deux dimensions dialogiques du contexte de classe : l'*arena*, qui renvoie aux aspects objectifs du contexte, ce qui est non seulement commun et partagé mais également ce qui est contraint, et le *setting*, sa dimension subjective c'est-à-dire la situation « vécue par l'acteur et construite par son activité » (Astier et al., 2003, p. 119). La spécificité de la notion de microculture de classe que développe Mottier Lopez est d'associer les normes transcendantales (sociales et instituées) et les normes immanentes (propres au groupe en question) à ces deux dimensions du contexte, dans une épistémologie commune, observable par exemple par l'application de critères d'évaluation prédéfinis mais également par leur reconfiguration par l'enseignant face à des réponses imprévues d'élèves (Mottier Lopez, 2020). La microculture de classe constitue alors cette construction collective articulant contraintes sociales et disciplinaires et espaces de libertés où la redéfinition des critères constitue pour l'élève un espace d'apprentissage.

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons interroger la possibilité de prendre en considération la voix des élèves dans le développement d'une microculture de classe où l'évaluation serait susceptible de soutenir le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves, en intégrant donc certaines croyances motivationnelles. Mais la voix des élèves le permet-elle ? En effet, nous avons précédemment mis en évidence certaines normes soutenant les pratiques évaluatives des enseignants français (Mercier-Brunel, 2022b) : la nécessité de recourir à une note sur 20, de faire reposer l'évaluation sur des « épreuves d'évaluation » et la centration du verdict évaluatif sur la personne de l'enseignant. Nous avons également montré que ces dernières sont peu propices à une évaluation-soutien de l'apprentissage.

La voix des élèves est-elle alors réellement en mesure de proposer une alternative, pour une évaluation-soutien de l'apprentissage ? Cette voix échappe-t-elle aux normes de l'évaluation contrôle (Vial, 2012) peu compatibles avec le soutien de l'autorégulation de l'apprentissage ? Notre prudence pour répondre à cette question s'appuie sur Goffman (1973) pour qui « ceux auxquelles [les normes] s'appliquent croient en leur justesse et en viennent à se concevoir en fonction de ce que la conformité leur permet d'être » (p. 103).

Ainsi, notre recherche porte sur la possibilité de prendre en compte la voix des élèves dans le cadre d'une microculture de classe favorisant une évaluation soutenant le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves. La prise en compte de la voix des élèves ne pouvant se limiter à un positionnement idéologique, notre étude vise à savoir si elle peut réellement fournir aux enseignants des informations sur la façon dont l'évaluation que les élèves vivent soutient ou pas l'autorégulation de leur apprentissage, et le cas échéant à identifier ce qu'il conviendrait de changer. Les apports de cette voix des élèves peuvent-ils permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques évaluatives, et certaines pratiques sont-elles plus susceptibles d'évoluer positivement ?

Dans le cadre de notre expérimentation, nous définissons la voix d'un élève comme un point de vue cohérent sous-tendant les réponses fournies aux questions que nous lui avons posées, et mettant au jour un rapport personnel à l'évaluation scolaire, observable dans notre étude au travers de la mention qui est faite à ses croyances motivationnelles. Notre démarche consiste ainsi à mettre ce critère de cohérence (principe de non-contradiction et d'expression d'un point de vue clair) en perspective d'un critère de pertinence (au regard de la littérature que nous mobilisons sur l'évaluation soutenant un processus d'autorégulation de l'apprentissage, donc liée à des buts de maîtrise et n'altérant pas les croyances motivationnelles).

3. Constitution du corpus et conditions de recueil des données

Notre recherche est menée dans une des dix plus grandes villes françaises, dans un lycée de centre-ville au public hétérogène. Elle implique deux professeurs de mathématiques, confirmés et reconnus par leur institution (chargés de former d'autres enseignants moins experts qu'eux en évaluation), ayant un parcours varié d'enseignement en collège et en lycée. Ces deux enseignants travaillent de concert et se sont formés sur la question de l'évaluation notamment à l'Institut français d'éducation. Ils ont tous les deux la responsabilité d'une classe de seconde (grade 10). Précisons qu'en France cette classe est la première année du lycée, à la fin de laquelle les élèves doivent choisir leurs spécialités pour le baccalauréat (c'est donc la dernière classe indéterminée de la voie générale).

Ces deux enseignants se sont engagés sous l'impulsion d'une inspectrice de mathématiques dans une recherche collaborative avec un chercheur (l'auteur de cet article). Depuis 2021, ils ont fait évoluer leurs pratiques évaluatives et, désormais, évaluent leurs élèves de seconde entièrement par compétences, ne leur attribuant que deux notes durant l'année une par semestre (par obligation institutionnelle), fin janvier et fin juin. A partir d'échanges au sein du groupe de recherche, il a été décidé que ces notes seraient construites à partir de points rapportés par chaque compétence développée durant le semestre (la pondération a fait l'objet d'une discussion approfondie entre les deux enseignants). Le programme national est ainsi décliné entièrement en compétences, qui sont explicitées aux élèves, et toutes les évaluations en cours d'année font l'objet de retours non chiffrés avec des niveaux de compétences validés selon des indicateurs de réussite explicités (voir annexe 1). Les compétences sont réévaluées

plusieurs fois dans le semestre, pour les élèves ayant eu des niveaux de validation insatisfaisants au regard des attendus du programme. Un gros travail de déclinaison du programme en compétences et des compétences en indicateurs est opéré collectivement par les enseignants pour chaque tâche évaluative. Depuis août 2021, le groupe de recherche (chercheur, inspectrice et les deux enseignants) se réunit en présentiel ou en visioconférence une à deux fois par trimestre pour étudier différentes tâches évaluées. Il définit des évolutions à apporter pour mieux soutenir l'autorégulation de l'apprentissage par les élèves. Précisons que cette évaluation par compétences n'a lieu qu'en classe de mathématiques, les autres matières étant évaluées de manière traditionnelle avec des devoirs écrits et oraux notés sur 20. Elle est toutefois fortement soutenue par le chef d'établissement (proviseur du lycée).

L'étude présentée ici a été menée sur l'année scolaire 2023-2024. Les deux classes de seconde comptaient 33 élèves chacune, avec des profils variés. Dans la classe 1 se trouvaient quelques élèves allophones, dans la classe 2 plusieurs élèves étaient à horaires aménagés (élèves sportifs ou artistes dont les heures d'enseignement sont organisées de sorte à permettre les entraînements ou les répétitions). Les classes avaient été construites de façon équivalente sur le plan du niveau scolaire.

Un questionnaire de sept questions a été remis à chaque élève au mois de février (soit juste après la fin du premier semestre), et il leur a été indiqué que leurs enseignants ne liraient pas leurs réponses afin qu'ils puissent s'exprimer librement (voir annexe 2 pour le questionnaire en intégralité). Toutefois, ces retours avaient vocation à être synthétisés par le chercheur et à alimenter la réflexion du groupe autour de la prise en compte de la voix des élèves au niveau des pratiques évaluatives. Dans la classe 1, 31 élèves sur 33 ont rempli le questionnaire, dans la classe 2 c'est 21 sur 33 (les élèves E1 à E31 appartiennent à la classe 1, E32 à E52 à la classe 2).

Tableau 1 : Répartition des réponses des élèves

Classe 1						Classe 2					
filles			garçons			filles			garçons		
+	=	-	+	=	-	+	=	-	+	=	-
4	6	4	9	6	2	8	1	3	1	4	4

+ : élèves en réussite (niveau en mathématiques déclaré par l'enseignant excellent ou très bon)

= élèves intermédiaires (niveau en mathématiques déclaré par l'enseignant assez bon ou moyen)

- élèves en difficulté (niveau en mathématiques déclaré par l'enseignant faible ou très faible)

Le questionnaire (présenté en annexe 2) est constitué de trois blocs de questions ouvertes : trois questions sur l'intérêt de l'évaluation en général, deux sur l'intérêt de l'expérimentation en mathématiques et deux sur des propositions d'évolution à apporter. Ces trois blocs font l'objet d'une analyse propre (voir ci-après). Les réponses ont été codées et catégorisées suivant une analyse sémantique (Blanchet et Gotman, 2001) à l'aide d'un logiciel lexicométrique : un codage des thèmes de la réponse (par exemple « Je trouve que parfois les questions ne sont pas trop en rapport avec le cours » a été codée « alignement pédagogique » et catégorisée « non satisfaisant », ou « Selon moi, les évaluations notées sont une bonne façon pour m'aider à progresser » a été codée « note » et « aide aux progrès » et catégorisée « satisfaisant »).

4. Résultats de l'analyse du corpus

Les résultats sont présentés en trois parties (correspondant aux trois blocs de questions), chacune d'entre elles étant découpée suivant les thèmes qui apparaissent dans les réponses. Nos analyses reposent sur des critères évoqués plus haut : les buts d'accomplissement et les croyances motivationnelles mentionnés par les élèves, soutenant ou freinant l'autorégulation de l'apprentissage selon la littérature, et leurs liens avec les arguments invoqués pour plébisciter ou critiquer le dispositif d'évaluation mis en place par les enseignants de mathématiques.

4.1. Les représentations de l'évaluation scolaire

Les trois premières questions portaient sur l'évaluation en général, pas spécifiquement sur le dispositif mis en place en mathématiques :

- A quoi sert l'évaluation au lycée ?
- Est ce qu'il faudrait changer quelque chose ?
- Est- ce que l'évaluation t'aide à progresser ?

Il s'agit à la fois d'obtenir une première représentation de l'évaluation au lycée, notamment comme aide ou pas aux progrès, et d'écouter la voix des élèves sur des éléments jugés problématiques voire pour des propositions de changement. L'ordre des questions 2 et 3 cherche à éviter d'induire un changement uniquement pour aider à progresser (certains élèves ayant ainsi répondu à la question 2 par des éléments organisationnels, émotionnels ou liés aux attitudes des enseignants).

4.1.1 L'intérêt de l'évaluation

Nous avons identifié plusieurs thèmes dans les réponses sur l'intérêt de l'évaluation, qui ont permis de les coder :

L'aide à progresser	L'apport d'informations précises	Les effets sur la motivation	La détermination d'un niveau	La fourniture d'une note	L'aide à l'orientation / au choix de spécialités	La vérification des acquis requis
1	20	6	23	3	3	12

Aucun lien statistique n'est apparu entre les réponses et le genre ou le niveau scolaire des élèves.

Pour les élèves interrogés, l'évaluation sert avant tout à définir un niveau pour l'élève et à identifier ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas (informations précises). La logique de la vérification est également présente de façon non négligeable.

Sur les 20 élèves qui ont abordé le rôle d'information de l'évaluation, 11 en font l'unique thème de leur réponse. Cinq autres l'ont associé à la détermination d'un niveau (4) ou d'une note (1), avec ou sans lien de dépendance entre les deux (E6 : « connaître ton niveau et à voir les choses comprises et les autres non comprises » ; E37 : « Elle sert à connaître et noter les compétences d'un élève sur un travail demandé »). Les quatre derniers ont relié l'information

à l'orientation (E7 : « à savoir ce qu'a à acquérir l'élève au fur et à mesure de l'année pour les métiers ») ou à une obligation institutionnelle (E48 : « Et aussi à coller au système de l'Education nationale »).

Concernant la détermination du niveau scolaire, 15 élèves sur 23 en ont fait l'unique rôle de l'évaluation, dont huit élèves en réussite. Pour quatre élèves, l'évaluation associe les thèmes du niveau et des informations recueillies (voir paragraphe précédent). Les quatre derniers associent le niveau à l'idée de vérification (2) et de motivation (2).

Enfin, concernant le thème de la vérification, il est intéressant de relever que, pour huit élèves sur 12, l'évaluation consiste uniquement à vérifier le travail scolaire, notamment si les leçons ont été apprises (5) ou comprises (3).

Les six élèves ayant abordé la motivation associent l'évaluation à la motivation à travailler pour augmenter ses résultats ou améliorer son classement (E8 : « L'évaluation au lycée sert à motiver pour avoir de meilleures notes à chaque fois ») ou pour ne pas avoir de mauvais résultats (E38 : « Pour nous faire travailler et nous pousser à étudier et réviser car sinon on ne le ferait pas »).

4.1.2 Les améliorations de l'évaluation scolaire à envisager

Sur les 52 élèves interrogés, seuls trois indiquent ne pas avoir d'avis ou ne répondent pas. Les autres indiquent de façon argumentée en quoi l'évaluation leur convient ou pêche pour soutenir leur apprentissage. On observe ainsi, pour beaucoup d'entre eux, qu'une voix s'exprime *via* des réponses cohérentes entre elles.

L'évaluation telle que pratiquée au lycée semble convenir à 36 élèves. Toutefois, seuls 14 la soutiennent sans conditions (dont 8 élèves en réussite). Pour les 22 autres, l'évaluation leur convient sous certaines conditions : l'évaluation doit être utile et les résultats systématiquement explicités par l'enseignant, ce qui n'est pas toujours le cas. Trois élèves questionnent la fiabilité des évaluations, jugée peu significative d'un niveau réel (E20 : « Il faudrait peut-être dans certaines matières plus de contrôles afin d'éviter une mauvaise moyenne basée seulement sur une note en un semestre ») ; pour trois autres, elles sont trop lourdes ou mal positionnées dans la semaine ou dans le semestre ; pour les trois derniers l'évaluation par épreuves notées est stressante et non pertinente en cas d'interrogation surprise. La plupart de ces 22 critiques indiquent finalement que les élèves adhèrent au principe d'une évaluation *via* une épreuve notée, mais avec trois conditions différentes : que cette évaluation soit juste entre les élèves et entre les matières (4 élèves) ; que les épreuves obéissent à une organisation favorable à la réussite (12 élèves préconisent la mise en place d'épreuves de rattrapage ou de choisir le moment pour être évalués) ; que les retours de ces évaluations permettent de comprendre ses erreurs et de progresser (6 élèves). Ainsi, ils semblent accepter les règles du jeu à condition que l'évaluation ne constitue pas un piège.

Les 13 élèves qui se déclarent non satisfaits par l'évaluation telle qu'elle est, invoquent peu ou prou les mêmes arguments : l'absence de pertinence de l'épreuve notée (E16 : « à chaque fois la moyenne est à 9 et ils ne se disent pas qu'il y a un problème dans leurs cours ou dans leur évaluation ») et le fait qu'elle ne produit pas de résultats explicites sur les acquis afin de progresser. Ces élèves plébiscitent ainsi le dispositif en mathématiques.

4.1.3 L'évaluation aide-t-elle l'élève à progresser ?

Pour 27 élèves (13 en réussite, 10 intermédiaires, 4 en difficulté), l'évaluation aide globalement à progresser ; pour 13 c'est très variable (dont 6 en réussite) ; pour 12 ce n'est pas le cas (dont 6 en difficulté).

Sur les 14 élèves qui soutiennent l'évaluation chiffrée sans condition (voir 4.1.2), 12 indiquent sans surprise que l'évaluation les aide à progresser (dont 7 en réussite). Quelques voix sont dissonantes (E29 : « Non cela ne m'aide pas vraiment car je ne prends pas vraiment le temps de regarder à moins qu'on m'y oblige »).

Sur les 22 qui soutiennent l'évaluation sous conditions (voir 4.1.2.), 10 indiquent qu'elle les aide à progresser avec le même argument : pouvoir visualiser leurs erreurs (E42 : « Oui puisqu'on voit plus simplement nos erreurs »). Pour huit élèves, l'évaluation ne les aide pas forcément à progresser, la condition d'un progrès restant l'explicitation de leurs erreurs par l'enseignant, qui n'est pas systématique. En revanche, cinq élèves sont catégoriques : l'évaluation ne les aide pas à progresser (E45 : « Je trouve que (surtout au lycée) les profs passent moins de temps et mettent moins d'informations sur nos copies donc c'est moins facile de repérer nos erreurs et de les corriger (pire quand ils ne nous donnent pas de correction ou qu'ils ne les font pas en classe) »).

Enfin, parmi les 13 élèves non satisfaits par l'évaluation, quatre indiquent qu'elle les aide quand même à apprendre, la raison de leur insatisfaction reposant sur l'organisation des épreuves d'évaluation. Pour cinq élèves, c'est vraiment variable : cela dépend de ce que l'enseignant fait en rendant les copies (E35 : « Oui mais il me faut souvent des informations supplémentaires et plus précises que je demande directement au professeur »). Pour quatre élèves, l'évaluation ne les aide pas, soit parce qu'ils sont démotivés (E47 : « Cela ne m'aide pas forcément car quand il y a des erreurs cela me démoralise plus »), soit parce que les retours sont insuffisants (E21 : « Pas souvent car les commentaires et le feedback sont souvent très succincts »).

4.2. Les formes d'évaluation plébiscitées

Suivent alors deux autres blocs de deux questions chacun (4 et 5, puis 6 et 7).

Le deuxième bloc est composé de deux questions sur les avantages et les inconvénients des pratiques évaluatives des enseignants dans le cadre de l'expérimentation (donc en mathématiques). Si un biais a forcément lieu avec l'ordre des questions, la formulation a été identique pour éviter de renforcer ce biais (« Selon toi, cette façon a-t-elle un ou plusieurs avantages/inconvénients ? Si oui, précise lequel ou lesquels. Sinon, passe à la question suivante »).

Le troisième ensemble de questions a pour objectif de conduire l'élève répondant à prendre un peu de recul à partir du croisement entre le premier bloc de questions et le deuxième. Il est ainsi demandé à l'élève quelle est la meilleure façon de l'évaluer pour l'aider à progresser et ce qui le gêne quand il est évalué, en précisant « pas seulement en mathématiques mais dans toutes les matières ».

4.2.1 Avantages et inconvénients de l'expérimentation

Le deuxième groupe de questions montre davantage de différences significatives dans les réponses des élèves suivant leur classe et leurs caractéristiques (genre et niveau scolaire).

Sur les 52 répondants, 13 jugent l'évaluation en mathématiques plus explicite (E27 : « Oui, je comprends où j'en suis ») : neuf dans la classe 1, quatre dans la classe 2. Certains font une comparaison avec les notes (E20 : « Cette méthode a pour avantage d'exactly savoir sur quoi nous sommes évalués. Les contrôles ne sont pas notés sur des points à chaque question mais sur des compétences »).

De même, 12 élèves soulignent que l'évaluation par compétences évite qu'une mauvaise performance devienne un handicap à compenser dans la moyenne. Mais cet argument n'apparaît que chez des élèves de la classe 1 et essentiellement chez ceux ayant le sentiment d'être en mesure de valider les attendus en fin de semestre (en réussite ou intermédiaires).

L'argument du stress est important, il apparaît dans les réponses de 15 élèves, cinq de la classe 1 (3 filles et 2 garçons, de niveau intermédiaire ou en réussite) et 10 de la classe 2 (dont 8 filles de tous niveaux). Les filles semblent plus stressées en mathématiques que les garçons. Dans la classe 2, pour deux élèves, la baisse du stress est associée à la baisse de la motivation (E32 : « cela incite moins à travailler. Cette façon donne envie de "bâcler" le travail ») et, pour sept autres, la diminution du stress est associée à la perte de précision dans les retours évaluatifs (E38 : « Oui je trouve la méthode bien mais il faudrait que ce soit un peu plus précis car on se perd souvent avec le tableau et le système des croix. »). Précisons que cet élève évoque le tableau des compétences conçu par les enseignants, dans lequel chaque niveau de compétence est associé à des indicateurs mais dont certains élèves ne relèvent que le niveau validé repérable par une croix.

Six élèves parlent explicitement de motivation comme un avantage de l'évaluation par compétences, un des arguments pour quatre d'entre eux repose sur la plus grande visibilité de leurs progrès.

En ce qui concerne les inconvénients de l'expérimentation mise en place en mathématiques, 26 élèves sur 52 n'en mentionnent aucun (20 de la classe 1 et 6 de la classe 2). Pour les autres au sein des deux classes, les inconvénients portent surtout sur l'absence de la note en cours d'année qui conduit à ne pas toujours être en mesure d'anticiper précisément la note de fin de semestre (E17 : « On se rend compte de notre moyenne très tard dans le semestre »). En effet, la règle de correspondance entre les compétences évaluées et la construction finale de la note ne leur est pas fournie, afin de ne pas revenir via une conversion, à une logique de performance. Dans la classe 2, 11 élèves indiquent que l'évaluation par compétences fournit des éléments trop imprécis. Quatre invoquent le problème de l'absence de note comme source de démotivation (indiquant que la note les motive).

4.2.2 Proposition des élèves

Les deux dernières questions (6 et 7) sollicitent les élèves pour proposer une « meilleure » façon de les évaluer et pour identifier les éléments de l'évaluation qui les dérangent. Cet espace cherche à favoriser l'expression de la voix des élèves, en s'attachant à deux critères : cette expression est-elle cohérente avec les réponses aux questions précédentes (cohérence de la voix) et s'extrait-elle des normes de l'évaluation scolaire pour proposer une évaluation-soutien de l'apprentissage ou reste-t-elle influencée par des buts de performance (pertinence de la voix).

Seulement quatre sur 52 n'expriment ni préconisation ni difficulté avec l'évaluation. Ainsi, la quasi-totalité des élèves portent un jugement sur les pratiques évaluatives de leurs enseignants. Ce jugement n'est jamais une pure réponse de forme (uniquement pour

répondre à la question) mais contient toujours un réel propos évaluatif, preuve qu'ici la voix de l'élève s'exprime et remplit majoritairement le critère de cohérence.

On trouve le thème de la note dans les réponses de 24 élèves, 11 sur 31 dans la classe 1, 13 sur 21 dans la classe 2. Par ailleurs, 40 élèves répondent à partir de la forme de la tâche évaluative ou du rendu (note, validation de compétence). Seulement 11 relie la tâche évaluative à l'apprentissage (E5 : « Avoir des petits exercices sous forme d'évaluation pour mieux retenir » ; E13 : « Pour moi je préfère le travail en groupe car je peux mieux comprendre en demandant des questions à mes amis qui sont dans mon groupe »). Il semble que le critère de pertinence soit rempli mais seulement par environ 1 élève sur 5.

Huit élèves (dont 7 de la classe 2) plébiscitent les notes (aucun de ces élèves n'est en difficulté). En revanche, 12 élèves indiquent qu'il faudrait les supprimer (dont 8 garçons et 6 élèves en réussite). Les arguments sont forts (E6 : « Je vois mal l'intérêt de vous faire apprendre avec ce genre de méthode qui personnellement me fait comprendre que les notes sont plus importantes que les connaissances » ; E19 : « Le fait qu'on a l'impression que les notes sont une finalité et nous définissent »). Ces 12 élèves ne recourent que partiellement les 11 qui relient tâche évaluative et apprentissage. Huit parmi eux reprochent la dimension permanente de la note dans la moyenne, préconisant de pouvoir la remplacer ou l'améliorer. Là encore, le critère de pertinence est de l'ordre d'un élève sur 5.

Sept élèves, tous de la classe 1, plébiscitent explicitement l'évaluation telle qu'elle est mise en œuvre en mathématiques. Huit autres élèves (dont 6 filles) soutiennent l'évaluation par compétences sans se référer à l'expérimentation (3 articulent compétences et notes tout au long du semestre).

D'autres sujets sont abordés mais de façon plus marginale, par quelques élèves : recourir davantage à des évaluations collectives, moins de contrôles ponctuels, des évaluations d'entraînement plus fréquentes avec le choix du moment où ils sont notés.

5. Synthèse et discussion

La plupart des réponses à notre questionnaire montrent une cohérence dans ce qu'écrivent les élèves : ils ne se contredisent pas eux-mêmes, sauf peut-être cinq élèves sur les 52 interrogés qui indiquent que l'évaluation traditionnelle leur convient pour ensuite admettre que l'évaluation par compétences est plus explicite. Nous relevons que, si leur voix n'est que partiellement pertinente au regard des résultats de la recherche sur l'évaluation-soutien de l'apprentissage (autour de 20% des élèves interrogés), les élèves qui plébiscitent la note sur vingt ont des arguments plutôt cohérents (la note est jugée plus précise pour connaître l'origine de ses erreurs, il ne faut donc pas la supprimer). Cette cohérence est un peu plus explicite chez les élèves en réussite que chez les autres (qui associent la note au soutien de leur sentiment d'efficacité personnelle et à leur motivation), bien que des élèves de tous niveaux disent y être attachés. Il semble finalement que la norme de la note chiffrée porte avec elle un ensemble d'arguments et de représentations sur l'évaluation constituant un discours cohérent que l'on retrouve également chez un nombre important d'enseignants (Mercier-Brunel, 2022b). On ne sait toutefois pas si les élèves y adhèrent parce qu'ils ont le sentiment de réellement progresser ou parce que c'est leur unique expérience d'évaluation scolaire. Cependant, certains autres (y compris des élèves en réussite) expriment l'impression d'être réduits à une note dans le regard des enseignants, leur sentiment d'autodétermination en étant affecté.

Nous relevons que la voix des élèves met au jour certaines de leurs croyances motivationnelles : la question du sentiment d'efficacité personnelle (mentionnée au travers du stress et du découragement face à des mauvaises notes ou face à la comparaison avec les autres), le sentiment d'autodétermination (l'évaluation comme jugement de l'enseignant à subir et non comme outil pour agir) ou la question de la motivation apparaissent à de nombreuses reprises. Or, ces croyances sont des éléments indispensables à un apprentissage réussi. Nous rejoignons Bénit et Sarremejane (2019) sur le fait qu'il ne peut donc être question d'ignorer la voix des élèves *a minima* à propos de la façon dont ils vivent l'évaluation.

La norme de l'épreuve d'évaluation paraît, quant à elle, unanimement inscrite dans les représentations des élèves, les critiques et suggestions ne la remettant quasiment jamais en question : une évaluation c'est un examen individuel, sans aide et en temps limité. En fait, elle apparaît aussi dans le dispositif expérimenté, les deux enseignants continuant à baliser des temps d'évaluation (même si celui de la classe 1 l'alterne avec des évaluations plus individualisées pour les élèves ayant échoué à une épreuve d'évaluation). Alors que certains pays imposent de diversifier les modalités d'évaluation (CNETCO, 2014) et que la recherche ouvre des pistes sur une « évaluation continue pour apprendre » (Mottier Lopez, 2021), le lycée français semble ne pas concevoir d'autre *modus operandi* (sachant que cette superposition entre « évaluation » et « épreuve d'évaluation » fait probablement écho au propre vécu scolaire des enseignants). Il est intéressant de relever que certains élèves articulent cette norme avec leur sentiment d'autodétermination en préconisant de pouvoir choisir le moment où ils sont évalués (quand ils se sentent prêts) ou de pouvoir refaire une épreuve ratée (dans l'objectif de faire mieux après avoir mieux appris).

Enfin, la détention du pouvoir évaluatif par l'enseignant, comme unique juge de la valeur des performances des élèves, est peu remise en question, sauf quand elle semble inéquitable (entre les élèves d'une même classe ou entre les classes quand les notes sont perçues comme indument basses). La notion d'autoévaluation n'apparaît quasiment jamais dans les discours des élèves (alors qu'elle apparaît clairement dans le dispositif en mathématiques pour les deux classes), rejoignant différentes enquêtes (OCDE, 2019 ; IGESR, 2021) et nous interrogeant sur le fait que l'évaluation au lycée ne constitue visiblement pas une évaluation *comme* apprentissage.

Ainsi, si la voix des élèves fait apparaître les mêmes normes de l'évaluation scolaire que celle des enseignants (Mercier-Brunel, 2022b), on observe qu'une partie des élèves s'en affranchit en mentionnant leurs effets délétères sur le sentiment d'efficacité personnelle (en matière de découragement ou de sentiment de pouvoir réussir) ou sur la motivation intrinsèque (absence d'élément pour comprendre et de progresser) ou encore en mentionnant le faible sentiment d'autodétermination (peu de moyens fournis pour mieux réussir) et la place prépondérante de la motivation extrinsèque que cela génère (travailler pour la note, sans autre raison).

D'autre part, on observe que la microculture d'une des classes est plus favorable à l'évaluation par compétences que dans l'autre : les élèves y adhèrent globalement et s'emparent mieux de ses avantages, la jugeant plus explicite et soutenant leurs progrès (alors que ceux de la classe 2 plébiscitent plus souvent un retour aux notes). Deux hypothèses peuvent être avancées. La première hypothèse porte sur les pratiques des enseignants : la microculture de la classe 1 reposerait davantage sur la compréhension et l'appropriation du sens des compétences, permettant aux élèves de s'approprier des moyens de réguler leurs stratégies à partir des retours de l'enseignant sur les compétences mobilisées. En revanche, les élèves de la classe 2 se seraient moins appropriés les critères et les types de feedbacks, et préfèrent alors une

évaluation chiffrée vis-à-vis de laquelle ils pensent mieux savoir se situer. Peut-être est-ce dû au fait que davantage d'élèves de la classe 2 privilégient des buts de performance en mathématiques : en effet, une part importante d'entre eux bénéficie d'horaires aménagés pour des activités artistiques ou sportives de haut niveau, avec un projet professionnel artistique ou sportif, et aucun ne choisit la spécialité Mathématiques lorsqu'ils passent en classe de première. En revanche, tous ont besoin d'obtenir la moyenne générale (10/20) pour poursuivre leurs études. Une seconde hypothèse est que la voix des élèves a pu être davantage accompagnée dans la classe 1 que dans la classe 2, à la fois par la diversité des propositions évaluatives de l'enseignant et par l'explicitation plus marquée des choix qu'il a opérés. Les deux hypothèses reposent sur les liens entre la voix des élèves et le *setting* (Lave, 1988), qui articule à la fois les buts privilégiés par les élèves (qui influencent leurs attentes vis-à-vis de l'évaluation) et la qualité de l'étayage proposé par l'enseignant pour les faire évoluer vers d'autres possibles. Les compétences évaluatives de l'enseignant (Jorro, 2016) permettraient alors à ce dernier de développer une microculture de classe soutenant et intégrant davantage une voix de l'élève susceptible de s'affranchir des normes de l'évaluation pour s'interroger sur ce qui est le plus favorable à son apprentissage. Permettre aux élèves de développer leur voix sur l'évaluation constituerait donc un des éléments favorables à l'évaluation-soutien de l'apprentissage.

Notre objectif était de nous interroger sur la pertinence de faire appel à la voix des élèves pour faire évoluer les pratiques évaluatives des enseignants vis-à-vis desquelles ils sont souvent critiques (OCDE, 2019a). En effet, si la prise en compte de la voix des élèves semble indispensable au moins pour observer les croyances motivationnelles présentes, certains enseignants restent persuadés qu'ils savent mieux que leurs élèves comment les évaluer de façon pertinente (Mercier-Brunel, 2022b). Alors, s'il faut écouter la voix des élèves, jusqu'où doit-on la prendre en compte pour faire évoluer les pratiques évaluatives en classe ? Bien que notre étude reste limitée à deux groupes d'élèves, elle présente l'avantage de s'inscrire dans un dispositif rare en France (l'évaluation par compétences au lycée dans l'enseignement général) qui permet aux élèves de vivre plusieurs pratiques évaluatives simultanément à un âge où ils sont en mesure de porter un regard critique sur leur cursus scolaire. Elle nous permet ainsi d'esquisser deux réponses à cette question : premièrement, la voix des élèves ne s'affranchit pas forcément des normes qui sous-tendent l'évaluation scolaire, dont la recherche a montré les limites pour soutenir l'apprentissage des élèves. Il ne suffit donc pas de leur faire vivre un autre dispositif pour que cette voix des élèves satisfasse un critère de pertinence, notamment quand les buts de performances restent premiers (pour passer en année supérieure par exemple). Ainsi, l'expression d'une voix des élèves singulière et pertinente pour une évaluation au service de l'apprentissage semble nécessiter un étayage de la part de l'enseignant, non seulement pour proposer des alternatives à l'évaluation normative traditionnelle, mais également pour aider les élèves à se construire un point de vue singulier et argumenté au sein d'une microculture de classe discutant des questions d'évaluation. Pourtant, les propos de certains élèves montrent qu'ils sont en mesure d'exprimer un point de vue dissonant par rapport au poids social et institutionnel, mais cela reste marginal. Une question porte sur ce qui est envisageable au moins au niveau des établissements, car il semble peu plausible qu'un dispositif évaluatif limité au niveau d'une classe soit réellement en mesure de permettre à un grand nombre d'élèves d'exprimer cette voix dissonante sur les pratiques évaluatives normatives.

Mais il faut relever que la voix des élèves remplit fortement un critère de cohérence, manifestant un réel point de vue sur l'évaluation. Ce sujet laisse rarement « sans voix ». Précisons que, dans notre étude, la voix des élèves a été entendue et prise en compte, et les deux enseignants du dispositif ont ainsi pu apporter rapidement des aménagements au dispositif : d'une part ils ont amélioré les outils de suivi, afin que les élèves puissent mieux visualiser leur progression tout au long du semestre, et que la note finale soit mieux anticipée et mieux comprise (l'enseignante de la classe 2 utilise désormais une application en ligne qui permet à ses élèves de suivre en temps réel l'évaluation de leurs compétences). D'autre part, un approfondissement a eu lieu dans la précision des indicateurs afin de rendre plus intelligible le lien entre la présence de ces indicateurs dans les copies et le niveau de validation de la compétence associée. Laisser s'exprimer et entendre la voix des élèves a donc eu un réel intérêt pédagogique. Notons à ce propos qu'à l'issue d'une année de ce dispositif, certains élèves de la classe 1 ont choisi la spécialité Mathématiques pour l'année suivante alors qu'ils n'en avaient pas l'intention en début d'année. S'il est difficile de savoir avec précision ce qui est imputable au dispositif d'évaluation par compétences, à la prise en compte relative de la voix des élèves ou à d'autres causes extérieures, une partie des élèves semble convaincue par le dispositif et l'exprime.

En guise de conclusion, il nous semble qu'une évaluation qui cherche à soutenir l'apprentissage des élèves (Panadero et al., 2018) doit intégrer une forme d'étayage de leur voix (sans doute bien avant le lycée), à la fois en leur proposant des dispositifs d'évaluation-soutien de l'apprentissage leur permettant de s'extraire des normes de l'évaluation scolaire mais également en leur fournissant des espaces pour penser et exprimer un point de vue singulier sur ce qui leur permettrait de mieux progresser (notamment en soutenant des croyances motivationnelles favorables à la réussite). Des alternatives aux normes de l'évaluation scolaire s'observent dans certaines classes, notamment les deux de notre étude (mais pas uniquement), les élèves en étant parfois à l'origine, mais dans la limite de certaines contraintes institutionnelles (orientation, passage de classe, note semestrielle à fournir) : permettre aux élèves de choisir le moment où ils sont prêts à être évalués sur une compétence, adapter la durée des épreuves, articuler l'évaluation par l'enseignant, l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation, donner la possibilité d'une seconde chance face à une évaluation ratée, coconstruire le contenu des sujets d'évaluation avec les élèves, etc. On notera que ces propositions ne sont pas sans lien avec la question des buts d'accomplissement et des croyances motivationnelles, donc avec le soutien à l'autorégulation de l'apprentissage auquel certains élèves semblent sensibles.

6. Références bibliographiques

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? Dans L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (dir), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 81-98). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0007>
- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (p. 259-273). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_15
- Astier, Ph., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J. et Zeitler, A. (2003). Les approches situées de l'action : quelques outils. *Recherche & Formation*, 42, 119-125.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bénit, S. et Sarremejane, P. (2019). L'expérience de l'évaluation scolaire chez les écoliers et les collégiens. Contribution à la connaissance des processus motivationnels à l'école. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1). <https://doi.org/10.7202/1060862ar>
- Berger, J.-L. et Büchel, F. P. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Bussey, K. (2011). The Influence of Gender on Students' Self-Regulated Learning and Performance. Dans B.J. Zimmerman & D.H. Shunk (dir.), *Handbook of Self-Regulation of learning and performance* (p. 426-441). Routledge.
- Cartier, S. et Mottier Lopez, L. (dir) (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Presses universitaires du Québec.
- Cnesco (2014). *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Dossier de synthèse*. <http://www.cnesco.fr/fr/publications/evaluation/>
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203470152>
- Dweck, C. S. et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Figari, G. (2016). Est-ce concevable d'apprendre à évaluer ? *Éducation permanente*, 208 (3), 9-17.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014). Méthodologie d'évaluation par la référentialisation. Dans G. Figari et D. Remaud (dir), *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation* (p. 71-103). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.figri.2014.01>
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N. et Taasobshirazi, G. (2011). Science Motivation Questionnaire II: Validation with Science Majors and Nonscience Majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (10), 1159-1176. <https://doi.org/10.1002/tea.20442>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*. Editions de Minuit.

- Hadwin, A.F. et Winne, P.H. (1998). CoNoteS: A software tool for promoting selfregulated learning in networked collaborative learning environments. Dans C. Rust (dir.), *Improving student learning: Improving students as learners* (p. 539–549). Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (2021). *L'évaluation des élèves au lycée (général, technologique et professionnel)*. Rapport 2021-159.
- Issaieva, E., Pini, G. et Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26. <https://doi.org/10.4000/rfp.3362>
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation Permanente*, 208, 53-64.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207-234). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01.0207>
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (p. 115-130). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.lopez.2012.01.0115>
- Laveault, D. et Allal, L. (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Mercier-Brunel, Y. (2019). Les feedbacks des enseignants pour soutenir les processus d'autorégulation des procédures de calcul en situation collective. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5 (2), 47-64. <https://doi.org/10.48782/ntb4xx32>
- Mercier-Brunel, Y. (2022a). Processus de régulation. Dans A. Jorro (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2^e éd.) (p. 327-332). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0327>
- Mercier-Brunel, Y. (2022b). Place des normes de l'évaluation des enseignants dans la mise en place du socle commun. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 29-47. <https://doi.org/10.48782/80ctw684>
- Mercier-Brunel, Y. (2023a). Les pratiques évaluatives des enseignants soutiennent-elles une discrimination genrée en mathématiques et en sciences ? *Genre Education Formation*, 7. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/gef.1011>
- Mercier-Brunel, Y. (2023b). Approche située des feedbacks soutenant l'autorégulation de l'apprentissage. Dans J.-L. Berger et S. Cartier (dir.) *L'apprentissage autorégulé* (p. 141-160). De Boeck.
- Mercier-Brunel, Y. (2024a). La question des postures normatives des enseignants dans l'évaluation scolaire en France. Dans C. Sintez (dir.) *Les postures normatives. Une voie d'incarnation de la normativité* (p. 117-132). Mare et Martin.
- Mercier-Brunel, Y. (2024b). L'évaluation des acquis par les enseignants, au lycée et à l'université. Dans J.-J. Lehot et M. Lilot (dir.) *Apprendre : de la synapse à la classe* (p. 555-570). Ellipses.
- Mercier-Brunel, Y. (2024c). Les normes évaluatives des enseignants face aux réformes de l'évaluation en France : en quoi constituent-elles un obstacle à une évaluation soutenant le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves ? Dans S. C. Cartier, J.-L. Berger et A. Fagnant (dir.) *Apprentissage autorégulé. Formation, pratiques et conceptions des enseignants* (p. 71-99). Alphil. <https://doi.org/10.33055/alphil.00579>
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.

- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (1), 89-120. <https://doi.org/10.7202/1036552ar>
- Mottier Lopez, L. (2020). Processus de normalisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir), *Évaluations, sources de synergie* (p.128-156). Presses de l'ADMEE.
- Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue Suisse De pédagogie spécialisée*, 11(4), 9–16. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/168>
- Noël, B. et Cartier, S.C. (2016). De la métacognition à l'apprentissage autorégulé. Dans B. Noël et S.C. Cartier (dir), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 9-24). De Boeck.
- OCDE (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Éditions de l'OCDE.
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Éditions de l'OCDE.
- Panadero, E., Andrade, H., et Brookhart, S. M. (2018). Fusing Self-Regulated Learning and Formative Assessment: A Roadmap of Where We Are, How We Got Here, and Where We Are Going. *The Australian Educational Researcher*, 45, 13-31. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekærts, P. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Raulin, D. et Lebeaume, J. (2019). Pour un élève, acteur de l'évaluation. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 85-101). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2019.01.0085>
- Rodrigues, P. (2006) Le recours à des paradigmes de l'évaluation. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p. 193-201). L'Harmattan.
- Vial, M., et Bonniol, J.J. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. De Boeck.
- Zimmerman, B. J. et Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. Dans F. Pajares et T. Urdan (dir.), *Adolescence and Education (5): Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (p. 45-69). Information Age Publishing.

Annexe 1 : grille d'évaluation d'un élève dans une tâche de géométrie

RAISONNER		1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Fragile	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Très bonne Maîtrise	rétroaction
Go15 Représenter géométriquement des figures planes	OBSERVABLES ↓	<p>Le théorème de Thalès n'a pas été identifié</p> <p>Le fait que la valeur de x varie lorsque A se déplace sur le cercle n'a pas été identifié</p> <p>Le calcul d'aire n'est pas abordé</p>	<p>Le théorème de Thalès est identifié mais les données sont absentes et/ou les rapports sont faux.</p> <p>Référence à Pythagore dans l'ex. 2</p> <p>Aire de $ABCD$ avec les points</p>	<p>Le théorème de Thalès est identifié ; es données et les rapports sont justes.</p> <p>Les valeurs possibles pour x sont explicitées.</p> <p>Aire du rectangle donnée en fonction de x</p>	<p>Thalès identifié avec données et rapport ; preuve de $AB)/(DC)$</p> <p>Preuve Ex1 Q.2 avec $CI + IB = CB$ car $I \in [CB]$</p> <p>Diagonales du rectangle et cercle</p> <p>Nature de $ABCD$ max</p>	<p>Un bon niveau de réussite ; la modélisation à l'aide de la variable x est à reprendre</p>

Annexe 2 : questionnaire remis aux élèves

Ces questions portent sur l'évaluation au lycée (pas dans le cours de mathématiques, mais en général)

1. Pour toi, à quoi sert l'évaluation au lycée (pas uniquement en mathématiques, mais dans toutes les disciplines) ?
2. Pour toi, est-ce que l'évaluation par les enseignants au lycée te convient ou est-ce qu'il faudrait changer quelque chose (pas uniquement en mathématiques, mais dans toutes les disciplines) ? Dans ce cas, que faudrait-il changer ?
3. Quand un enseignant te rend une évaluation écrite corrigée, est-ce que cela t'aide à progresser ? (et si oui comment ?)

Cette année, en mathématiques, ton enseignant met en place une façon différente de t'évaluer. Ces questions portent sur cette façon différente de t'évaluer en mathématiques cette année

4. Selon toi, cette façon a-t-elle un ou plusieurs avantages ? Si oui, précise lequel ou lesquels. Sinon, passe à la question suivante.
5. Selon toi, cette façon a-t-elle un ou plusieurs inconvénients ? Si oui, précise lequel ou lesquels. Sinon, passe à la question suivante.

Questions sur ce que tu penses de l'évaluation en général

6. Selon toi, quelle serait la meilleure façon de t'évaluer pour t'aider à progresser le plus possible ?
7. Selon toi, qu'est-ce qui te gêne quand on t'évalue ?