

# L'ÉVALUATION DANS LES CONSTELLATIONS : LES ASPECTS FAVORABLES POUR LA FORMATION

**Pour qui ?** Cette fiche technique s'adresse aux formateurs des constellations et aux IEN en priorité.

**Pourquoi ?** L'objectif est de s'appuyer sur les résultats de recherches pour voir comment l'évaluation peut contribuer à renforcer les processus de formation. Cette fiche technique présente un extrait de la revue de littérature [Comprendre les caractéristiques de la Lesson Study pour les constellations des Plans mathématiques et français](#) qui met en lumière quelques pistes qui permettraient d'inspirer vos idées d'ingénierie ou de conception d'évaluations. Parmi ces pistes, il est reconnu que l'évaluation peut contribuer au développement professionnel des enseignants. Par ailleurs, les démarches d'évaluation utilisées dans la formation des professeurs peuvent être reproduites dans les classes pour évaluer les élèves.

**Quand ?** Idéalement avant le démarrage et pendant le déroulé d'une constellation, en concertation.

[Les aspects évaluatifs favorables pour la formation](#)

[Légitimer l'évaluation](#)

## LES ASPECTS ÉVALUATIFS FAVORABLES POUR LA FORMATION

1) Les démarches d'évaluation inspirées de l'évaluation des enseignements par les étudiants : il s'agit de pratiques évaluatives consistant à recueillir des informations sur la qualité de l'enseignement (cf. [fiche exemple n°13 « Un exemple d'évaluation issu du contexte universitaire : l'évaluation de l'enseignement par les étudiants »](#)). La littérature offre des exemples et des modèles de ce genre d'évaluation pouvant être source d'inspiration pour le contexte scolaire. L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) résonne non seulement avec un effet de mode contemporain mettant le « client » au centre de l'évaluation de la qualité du bien de plus en plus prégnant dans les démarches de la qualité en général, mais aussi et surtout avec l'acculturation au jugement professionnel enseignant. Raisonner, mesurer, arbitrer, comparer, se positionner selon une lecture justifiable et utile à partir de valeurs partagées entre membres s'apprend, l'EEE étant une expérience forte en répliquabilité dans son futur professionnel.

L'évaluation de l'enseignement par les étudiants (dite « EEE ») a plusieurs formats et peut poursuivre plusieurs buts. Cependant, le point d'attention réside dans l'articulation des trois concepts qui constituent son nom, en partant de la fin : « par les étudiants », et met ces

derniers en position d'évaluateurs. Il y a une inversion dans l'asymétrie que constituent les évaluations traditionnelles en milieu scolaire et universitaire, à savoir que ce n'est pas l'enseignant qui évalue, mais le public. Cette démarche met l'étudiant et son groupe en position de pouvoir, pouvant ainsi être aussi une expérience d'apprentissage dans le jugement professionnel.

Juger n'est pas aisé dès lors que la personne doit être en capacité de justifier son jugement et de prouver son bienfondé éthique comme critique. Au fond, c'est la valeur du jugement qu'il s'agit d'interroger, faisant la différence avec le jugement banal ou ordinaire de goût. Pour accompagner le regard sur quoi le jugement étudiant doit porter, le concept d'enseignement est explicite : il ne s'agit pas de faire se prononcer les étudiants sur autre chose que ce qui constitue l'enseignement évalué. Or l'enseignement n'est pas la personne enseignante.

L'évaluation, dernier concept, doit par conséquent être une démarche qui favorise l'expression de jugements portant sur des aspects précis caractéristiques de l'enseignement par les premiers concernés : les étudiants. La [fiche technique 13](#) vient donner un exemple de conduite et d'outils pour illustrer une EEE et proposer un cadre éthique pour la personne enseignante.

2) Les démarches d'évaluation collaborative et participative (cf. [fiche technique n°15 « Des exemples d'évaluation collaborative et participative issus du contexte du travail social »](#)) représentent un autre levier pertinent. Plusieurs références d'évaluation peuvent être utilisées pour les conduire, même si elles ne proviennent pas de la même source. Elles donnent à voir le double effet positif entre :

1. la participation à la conception, la conduite jusqu'à la régulation d'une évaluation « située », c'est-à-dire qui intègre et participe aux contextes de sa formalisation (du contexte politique général au contexte très précis de la relation avec l'élève) ;
2. la formation dans et par l'action à une culture de l'évaluation plus ouverte, favorisant la controverse des points de vue comme des valeurs des protagonistes.

Concrètement, les critères et indicateurs d'évaluation bougeraient et seraient modifiés au fur et à mesure de l'avancée du projet, d'une séquence, parce qu'ils prendraient en compte les résultats des élèves et les moyens déployés. Toutes les versions modifiées seraient conservées, afin d'observer les changements observables dans l'évaluation et réciproquement dans les contenus étudiés.

Une évaluation participative et collaborative est une démarche se conduisant à plusieurs, dans un cadre plus général comme une formation, un projet ou un programme, qui réunit plusieurs acteurs. Elle a comme visée de favoriser l'expression des participants (ou d'une partie d'entre eux) à l'activité générale pour l'évaluer, d'une façon plus ou moins égale en termes d'investissement de temps et des personnes, de sa conception à sa finalisation.

La particularité d'une évaluation collaborative et participative est qu'elle réunit plusieurs acteurs n'ayant pas systématiquement la même culture professionnelle, ni le même degré d'aisance et de connaissances en matière d'évaluation. Par conséquent, les méthodes employées doivent tout autant viser la conception, la conduite d'une évaluation ; mais aussi favoriser le dialogue, la controverse, de façon à pouvoir échanger sur les mots employés, ceux de son organisation comme ceux qui faciliteraient l'intercompréhension. De la même façon que les manières de travailler ensemble comme de participer à des prises de décision diffèrent d'une organisation à une autre : ce type d'évaluation est aussi un apprentissage au « faire-ensemble ».

Ce type d'évaluation est opportune pour aborder un objet complexe, c'est-à-dire qui relie plusieurs acteurs ou plusieurs personnes, en favorisant le croisement de regards et d'appréciations. Ici, le pouvoir est distribué, partagé, tout comme les responsabilités : le pilotage est porté à plusieurs, sans que cela empêche une personne référente de l'animer.

3) De façon générale, les démarches d'évaluation formative restent un vrai levier (*cf. [fiche exemple n°14 « Des exemples d'évaluation formative issus du contexte de la formation professionnelle »](#)*). Elles renvoient à la visée de l'évaluation comme participant à la formation de la personne concernée par celle-ci. À l'école et dans la classe, elles reposent sur un pacte pédagogique de confiance entre l'enseignant, les élèves et les autres parties prenantes de l'éducation (parents, chercheurs, etc.) ainsi que sur un alignement pédagogique clair favorisant l'expression d'avancements personnalisés. Les démarches pourraient ainsi se concevoir en « co- » où *s'informer* contribue à *se former* en mettant le stagiaire participant à la formation dans la peau d'un co-évaluateur de sa qualité (*cf. points 1) et 2)*). Par ailleurs, plusieurs chercheurs affirment que l'évaluation formative reste encore à explorer et expérimenter. Par exemple, les observations croisées mises en œuvre dans le cadre des constellations constituent des situations d'évaluation potentiellement formative.

Le principal outil de l'évaluation formative est la communication. Il s'agit d'un outil particulier, dans la mesure où il repose sur une posture de réciprocité entre le locuteur et l'interlocuteur, que ce soit entre le formateur/tuteur et le stagiaire ou entre stagiaires. En particulier, c'est le *feedback*, appelé aussi la *rétroaction*, qui structure une évaluation à visée formative. Pourquoi « à visée formative » ? Parce que l'évaluation ne sera jugée et vécue comme « formative » qu'après sa réalisation. C'est d'abord l'apprenant qui l'éprouve. Le formateur, cependant, peut avoir pour objectif qu'elle soit formative dans ses intentions et la faciliter. Cette considération fonde la philosophie d'une évaluation formative.

Tout d'abord, qu'est-ce qu'un *feedback* ? Avec Anthony Calone et Dominique Lafontaine<sup>1</sup>, on dira que :

*« Le feedback est une information fournie par un agent (enseignant, pair, parent...) sur la performance d'un individu [...] ; cette information peut être très simple (une note) ou plus aboutie, mettant en rapport l'état actuel de performance avec ce qui est attendu [...]. Dans ce dernier cas, il existe une palette de feedbacks élaborés et l'enjeu est qu'ils soient suffisamment clairs pour que l'élève puisse s'engager dans une action corrective ».*

Ce propos sur l'engagement de l'élève fonctionne aussi avec un stagiaire de la formation professionnelle. En effet, le stagiaire est un adulte qui s'est inscrit dans une formation avec un projet professionnel. Il est en attente d'au moins une chose : que la formation le conduise à la profession ciblée, par le diplôme et/ou par son projet. Dans l'exemple présenté dans la [fiche technique n°14](#), les *feedbacks* du formateur sont essentiels pour permettre au stagiaire de se situer vis-à-vis :

- des attendus de la certification : *que doit-il faire et être capable de faire pour réussir la certification ?*
- des gestes professionnels développés dans la formation : *quelles compétences a-t-il déjà et lesquelles doit-il s'approprier pour être en mesure de faire le métier visé ?*
- du groupe de pairs stagiaires et des pairs en structure d'alternance : *quelles compréhensions de l'organisation et du collectif de travail le stagiaire développe-t-il pour favoriser ses apprentissages ?*

Par conséquent, une évaluation formative impacte autant le stagiaire que l'organisation de la formation. En effet, la prise de connaissance qu'effectuent autant le formateur – pour élaborer son discours – que le stagiaire – dans l'échange avec le formateur et ses propres réflexions – est significative dans le contexte de la formation : un *feedback* sur les habitudes de vie du stagiaire, par exemple, n'est pas à proprement parler une rétroaction dans une évaluation formative, mais un jugement de valeur ou une expression de quelqu'un sur le mode de vie de quelqu'un d'autre. Le *feedback* a de la valeur, notamment formative, lorsqu'il porte sur des aspects contrôlables par le stagiaire en ce qui concerne ses apprentissages, et par le formateur en ce qui concerne les aspects de la formation qu'il conduit. Par ailleurs, l'évaluation formative n'a pas systématiquement un temps alloué ou formalisé.

**« L'évaluation formative vise à soutenir les apprentissages des élèves.** Elle permet de repérer les problèmes d'apprentissage et d'enseignement et de délivrer des *feedbacks* pour réguler l'enseignement et favoriser l'autorégulation de l'élève. Elle est caractérisée par le droit à l'erreur, la collaboration et la transparence entre l'enseignant et l'élève. Elle ne fait pas nécessairement l'objet d'un cadre formel, d'une note ou d'une trace ».

---

<sup>1</sup> Cet extrait provient de leur article de 2018 intitulé « [Feedback normatif vs feedback élaboré : quel impact sur la performance et le sentiment de contrôlabilité des élèves ?](#) ».

Cette synthèse retenue de l'intervention de Lucie Mottier Lopez au Cnesco<sup>2</sup> expose bien l'enjeu d'une évaluation formative : favoriser l'autorégulation de la personne, en partant par conséquent du principe qu'elle a la capacité de le faire. Ce réquisit met l'erreur ou toutes formes de manifestation qui sont considérées comme une faute ou un loupé comme des moments importants et fondateurs de l'apprentissage. Elle met par conséquent l'expérience et l'expérimentation au premier plan : c'est en faisant qu'on apprend, d'une part ; et c'est en nommant, en identifiant, en échangeant sur des faits ou des informations qu'on renforce l'apprentissage.

Enfin, une évaluation formative peut être à plusieurs sens : le formateur aussi peut bénéficier d'évaluations formatives de la part du groupe de stagiaires par exemple, de ses pairs en centre de formation, de l'institution habilitatrice en cas de contrôle, etc. Le tout est de privilégier un discours sur les actions et les productions, les performances, dans une intention constructive : celle-ci se manifeste par la mise en lien entre ce qui est ou était légitimement attendu par le cadre professionnel notamment avec ce qui est ou a été réalisé, sur la base d'un jugement adéquat. Cette adéquation est à la fois technique et éthique : elle est abordée dans la fiche « Exemple ».

4) Les démarches d'auto-évaluation, en distinguant bien « l'auto-contrôle » de « l'auto-questionnement ». L'auto-contrôle vise à s'assurer de la conformité ou non d'éléments identifiés, catégorisés : *ai-je bien conduit ma séance comme prévu ? Ma préparation suffisait-elle pour conduire ma séance ? L'ensemble des séances était-il cohérent et facilitant pour les PE ?* L'auto-questionnement développe des interrogations sur ses aspects professionnels, en vue de leur donner du sens, de les visualiser : *tout à l'heure, je m'y suis pris ainsi, pourquoi ? Qu'est-ce que je recherche ou je vise dans cette intervention ? Comment je me sens vis-à-vis de ce concept ou de ce contenu ?* L'auto-évaluation met la critique comme une visée essentielle et formative du professionnel sur ses apprentissages comme sur ses non-apprentissages : la portée se place sur les aspects concrets, éthiques et structurels de sa profession, participant à la construction du sens de celle-ci. En effet, l'acte évaluatif – qu'il soit commandité, institutionnalisé et porté par un tiers ou non – participe à la professionnalité, venant positionner des connaissances sur l'objet évalué d'une autre manière que le vécu ou le prescriptif. S'auto-évaluer revient à se poser des questions sur un aspect de son développement professionnel ancré dans la temporalité principale de l'évaluation, comme par exemple la formation et le dialogue entre pairs. L'auto-évaluation peut concerner le stagiaire (cf. [fiche technique n°1](#)) et/ou le formateur (cf. [fiche technique n°2](#)).

---

<sup>2</sup> Dont la conférence peut être visionnée ([lien](#)).

## LÉGITIMER L'ÉVALUATION

En définitive, ce sont bien les questions de départ qui vont conduire à monter le projet d'une évaluation, dans des conditions réelles identifiées et référencées, le tout adossé à de la littérature scientifique. Cette dernière permet d'ancrer le projet dans un adossement faisant consensus. Que l'orientation soit quantitative, mixte ou qualitative, **l'évaluation doit pouvoir être légitime au regard des enjeux défendus, du cadre social dans lequel elle va s'accomplir et des orientations prises vis-à-vis des compétences réelles qu'elle réclame.** Les évaluations de type diagnostique et formatif peuvent être privilégiées :

1. pour comprendre (et re-comprendre) un état d'une situation déterminée, permettant d'orienter et de cadrer des ambitions, des objectifs, et d'interroger les questions de départ ;
2. pour participer aux apprentissages, dans une vision optimiste de l'autre et de ses possibilités de développement comme de participation.

L'évaluation étant une activité au service des apprentissages, ici, dans la formation, elle peut être conçue en même temps que la préparation pédagogique de cette dernière, comme une démarche qui se conduit et se régule tout au long de la formation.

L'évaluation serait incluse explicitement dans le programme et articulée avec les objectifs comme les compétences recherchées ou visées, faisant partie du contenu. Comme on l'observe dans les configurations possibles de la formation, les évaluations peuvent être pensées sur des visées et des actes cohérents avec les valeurs défendues dans le modèle de la formation ainsi que dans les autres activités.

Concrètement, les évaluations peuvent être conçues en amont, comme multiples (pas une seule évaluation terminale en fin de parcours), itératives, car construites en vis-à-vis de ce qui s'apprend, se construit, en cours de la formation, négociées dans leurs intentions avec les enseignants : c'est ici que **fonder la ou les questions évaluatives principales est central.**

Finalement, l'évaluation se présente comme une « enquête évaluative ». Comme toute enquête, elle serait motivée par des intérêts perçus de la part des acteurs concernés, dans une situation déterminée par une ou des questions évaluatives (ex. : quelle est la valeur formative de la constellation ? Quels sont les changements de pratiques professionnelles induits ?, Qu'en est-il de la socialisation de la profession en groupes de professeurs ? etc.). L'enquête étant menée de façon collaborative, les résultats, pris au fil de la conduite, pourraient servir à élaborer des instruments ou des outils d'évaluation pour observer et analyser les activités, rechercher la répliquabilité dans sa classe et soutenir, par là-même, la dynamique collaborative de la constellation.