

Chapitre 6. Evolution, tensions et perspectives de l'évaluation pour toutes et tous

Françoise Pasche Gossin

I. Introduction

L'école, en tant qu'institution centrale de nos sociétés démocratiques, joue un rôle déterminant dans la construction de la citoyenneté et la réduction des inégalités, et ceci dès l'entrée à l'école primaire jusqu'à le choix des cursus de formation académique ou professionnelle. Et pourtant, on assiste, un peu partout dans nos sociétés démocratiques, à une offensive ultra conservatrice, prônant non seulement une réduction des budgets alloués à l'éducation et à la recherche, mais clamant avec force un retour des fondamentaux à l'école, comme si ceux-ci avaient été écartés ou abandonnés alors qu'ils font partie depuis toujours de nos systèmes scolaires. Plus inquiétant encore, si la massification de l'enseignement, amorcée au XIX^e siècle à la suite de la révolution industrielle, a permis un lent accès à un niveau de qualification à un nombre grandissant d'enfants, elle n'a pas suffi à garantir au XXI^e siècle une réelle démocratisation du système scolaire et de la formation. Les travaux de recherche montrent la persistance des inégalités, qui auraient même tendance à s'accroître (Duru-Bellat, 2002 ; Felouzis, 2014). Dans un environnement marqué par l'incertitude, il convient de rester vigilant à certaines normes et pratiques d'évaluation, qui pourraient bien engendrer davantage d'exclusion, et compromettre une école citoyenne, émancipatrice et, plus largement, un

système de formation associé aux principes et valeurs de démocratie et d'égalité.

L'évaluation, de manière générale, est omniprésente dans les systèmes scolaires et de formation et, plus largement, dans le monde du travail. Dans le contexte scolaire, elle occupe une place importante : que l'on considère le temps passé par les enseignants à évaluer les apprentissages des élèves, ou bien les retombées que leurs pratiques d'évaluation peuvent avoir sur les apprentissages, la motivation et le rapport des élèves à l'école. Bien que perçue comme une pratique sociale incontournable, l'évaluation suscite des débats, des désaccords et des prises de positions parfois divergentes, dès qu'on évoque la manière d'accomplir cette tâche, de choisir les démarches et outils qui s'y réfèrent.

L'évaluation pour toutes et tous signifie que chaque élève a droit à une évaluation continue de ses apprentissages (aucun-e élève n'est exclu-e), qu'elle soit différenciée (adaptation aux profils et besoins des élèves) et qu'elle inclut des formes diversifiées d'évaluation (pluralité des formats et des modalités) (Pasche Gossin et al, 2024). Mise en œuvre notamment à travers des formes relevant du paradigme de l'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA), l'évaluation pour toutes et tous constitue une richesse d'ouverture des possibles, mais elle présente aussi certaines limites, dont celles de nécessiter un investissement en temps conséquent ou de soulever des enjeux de faisabilité et d'égalité de traitement.

Dès lors, la question centrale à explorer dans ce texte est la suivante : l'évaluation pour toutes et tous est-elle un vœu pieu, irréaliste et utopique (dans le sens de trop idéal, difficilement réalisable) ou, au contraire, une nécessité dans le contexte sociétal et éducatif actuel et futur ? Pour répondre à cette question, le propos consiste à retracer, dans un premier temps, l'évolution de l'évaluation au cours des siècles et, surtout de ces dernières années, notamment sous l'impulsion de la recherche en évaluation en général, et dans le contexte des 40 ans d'existence de l'ADMEE-Europe. Dans un second temps, il est question non pas de s'accrocher à des certitudes, ce qui n'est certainement pas le chemin le plus fertile pour avancer, mais d'interroger les tensions persistantes au cœur de l'évaluation dans un contexte scolaire, eu égard aux défis/enjeux qui se dessinent pour nos sociétés du XXI^e siècle. Même si la recherche dans le champ de l'évaluation a permis aujourd'hui des avancées notables, il subsiste encore sur le terrain professionnel des carcans idéologiques et des croyances qui entravent l'évolution des pratiques d'évaluation. En dernier lieu, il s'agit de suggérer quelques perspectives d'avenir de l'évaluation

pour toutes et tous dans nos systèmes scolaires, en réponse aux limites des évaluations uniformisées et sélectives historiquement dominantes.

Ce texte retrace de manière significative les différentes interrogations qui ont permis d'atteindre les connaissances actuelles de l'évaluation pour toutes et tous dans un contexte marqué par une quête croissante d'équité et de justice scolaire. Autrement dit, il s'agit d'examiner ces lignes de questionnement majeures qui ont jalonné les pratiques d'évaluation dans les systèmes scolaires, tout en mettant en lumière les questions vives et les défis actuels et futurs qui continueront à alimenter la démarche de l'évaluation pour toutes et tous dans une école dite démocratique.

II. Une lente émergence de l'évaluation

Le point de vue historique sur l'évaluation montre un glissement d'un paradigme de l'intuition pragmatique à celui d'évaluation-soutien d'apprentissage, en passant par l'évaluation-mesure (paradigme docimologique), suivie par l'évaluation centrée sur la maîtrise des objectifs d'apprentissage (De Ketele, 1993). Cela ne veut pas dire par exemple que le paradigme de la mesure ait disparu, mais qu'il ne peut suffire à rendre compte de la progressivité et de la complexité des apprentissages. Au fil des années, on est donc passé de pratiques d'évaluation informelles (avant le XIXe siècle) à des pratiques d'évaluation au service des apprentissages et en tant qu'apprentissage (XXIe siècle), en passant par des pratiques d'évaluation du savoir, à des fins de classement et de sélection précoce (XXe siècle). L'évolution des pratiques d'évaluation s'inscrit dans un double mouvement : d'une part, une volonté affichée de s'appuyer sur les apports des connaissances scientifiques et de diversifier les modalités d'évaluation pour construire une école démocratique, soucieuse de justice et d'attention à la diversité des publics ; d'autre part, une persistance, voire un renforcement des logiques sélectives et le constat que les acquis de la recherche peinent encore à transformer en profondeur les pratiques évaluatives effectives.

II.a. D'une pratique d'évaluation informelle à une évaluation uniforme et standardisée au XIXe siècle

L'école populaire en Suisse prend un essor vigoureux dès les années 1628. Elle est à l'origine « la servante de l'église », selon l'expression de François Guex (Maillefer, 1906, p. 44). On commença par y apprendre le catéchisme, puis l'écriture, plus tard seulement la lecture. En Suisse, l'instruction primaire obligatoire pour les filles et les garçons est ancrée dans la Constitution fédérale depuis le 29 mai 1874 :

« Les cantons pourvoient à *l'instruction primaire*, qui doit être *suffisante* et placée exclusivement *sous la direction de l'autorité civile*. Elle est *obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite*. Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience et de croyance. La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations. » (art. 27 de la Constitution fédérale de 1874, mis en relief par la CDIP)¹.

A noter que le pouvoir d'appréciation de ce qu'est « un niveau d'instruction suffisant » est laissé aux cantons qui déterminent eux-mêmes le niveau d'une instruction suffisante.

Avant le XIXe siècle, l'évaluation telle que nous la connaissons aujourd'hui n'existait pas de manière formalisée, standardisée ou systématique. En Suisse, et dans la plupart des pays européens, elle était liée à des contextes très spécifiques (religieux, artisanaux, élitistes) et s'effectuait selon des critères souvent oraux, subjectifs et implicites. Comme le fait remarquer Guimard (2010), l'école n'évaluait pas au sens que nous l'entendons aujourd'hui, l'évaluation était informelle dans le sens où le maître jugeait par intuition et oralement les capacités des élèves. Cette évaluation relevait d'une logique d'observation et se faisait principalement à travers la récitation, la mémorisation et la capacité à reproduire fidèlement un texte (souvent religieux).

¹ <https://www.edk.ch/fr/la-cdip/actualites/20240529>

II.b. Développement des tests et des mesures à une remise en question et diversification de l'évaluation au XXe siècle

Le début du XXe siècle est marqué par la massification de l'enseignement, garantissant à des publics d'élèves longtemps exclus (classes populaires, filles, minorités) d'accéder à l'enseignement secondaire, puis supérieur. Cet élargissement de l'accès à l'école répond à une logique démocratique au sens où l'éducation permet l'exercice futur des droits de citoyenneté. Toutefois, si presque tous les élèves vont à l'école, cette dernière ne cherche pas vraiment à faire évoluer les pratiques évaluatives, lesquelles restent fortement basées sur les approches psychologiques, notamment sur les tests psychométriques (QI), sur des logiques de rendement et de performance et sur la mesure et la sélection (orientation précoce, filières inégalitaires). Les travaux sur la docimologie dans les années 1950 se sont fortement intéressés aux examens et à l'élaboration de la note. Une première négligence à cette époque, selon De Ketele (2006, p. 106), sera de se centrer exclusivement sur la fiabilité de la note au détriment de la pertinence de ce qu'il faut évaluer et apprendre pour certifier. Une deuxième négligence consistera, selon lui, à assimiler la fonction certificative à la démarche sommative, mais également à une démarche de classement. A noter que les travaux de Piéron en docimologie, dans les années 1960, ont montré non seulement l'existence de différents biais qui interfèrent dans la notation, mais également son manque d'information sur les acquis des élèves, ce qui la rend d'autant plus subjective et critiquable.

Il faudra attendre les années 1970 pour percevoir un tournant décisif du point de vue des recherches en évaluation. En effet, une nouvelle approche, l'évaluation formative, va se démarquer de l'évaluation traditionnelle conçue pour réaliser de simples contrôles, puis classer les élèves par des notes chiffrées. Jean Cardinet de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, situé à Neuchâtel), Linda Allal et Philippe Perrenoud de l'Université de Genève vont organiser en 1978, à Genève, un colloque qui a pour titre *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, durant lequel Linda Allal va poser les bases de l'évaluation formative. A noter que le choix du titre même du colloque suggère déjà une orientation vers une évaluation différenciée, annonçant ainsi les prémisses de l'évaluation pour toutes et tous. Ce colloque ouvrira sur des échanges de plus en plus intensifs avec les chercheuses et chercheurs des pays européens voisins, la Belgique, la France, puis outre-Atlantique, avec le Canada, pour en arriver, en

septembre 1986, à la décision de fonder l'ADMEE-Europe, avec une double finalité toujours d'actualité :

Premièrement, soutenir et stimuler des recherches scientifiques en éducation, notamment par des colloques annuels, par la publication d'ouvrages issus des colloques, par les contributions à la revue MEE, par les activités de chaque section nationale. Deuxièmement, rassembler et promouvoir un dialogue productif entre différents acteurs intéressés par l'évaluation dans le domaine de l'enseignement et de la formation : chercheurs, formateurs, conseillers pédagogiques, responsables scolaires, étudiants en science de l'éducation, enseignants en fonction (Allal et al., 2017, pp. 109-110).

Si ce besoin de réunir les travaux de la recherche en évaluation est porteur de progrès, dans les faits, on remarque que son développement sur le terrain se heurte, comme le relève Mottier Lopez (2015), à une forme de confusion entre évaluation formative et évaluation certificative sans note, ce qui tend à discréditer la fonction d'interaction et de régulation de l'évaluation formative. Cela aura également pour conséquence de provoquer, du côté des politiques éducatives, une forme d'alternance entre suppression et retour à la notation (Raulin, 2017).

II.c. D'une évaluation-soutien d'apprentissage à une évaluation pour toutes et tous au XXI^e siècle

L'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA) dans le monde francophone (Allal et Laveault, 2009) et l'assessment for learning dans le monde anglophone (Stobart, 2011) prennent une ampleur dès les années 2000. S'inscrivant dans la lignée d'une évaluation dont la fonction première est de soutenir et faire progresser les apprentissages des élèves, l'évaluation-soutien d'apprentissage élargit le champ des pratiques, en mettant l'accent sur l'implication et l'engagement actif de l'élève, sur l'importance des feedback, sur l'évaluation différenciée et sur l'exercice d'un jugement professionnel.

L'évaluation pour toutes et tous est une terminologie assez récente qui fait écho à une école pour toutes et tous : elle participe d'une volonté politique de renforcer un idéal démocratique de l'école, selon lequel se concrétise le droit à chacun-e d'être scolarisé dans une classe ordinaire, le droit d'une école accessible à chacun-e. Le vocabulaire utilisé ici n'est donc pas neutre : il s'inscrit dans la continuité d'une école pour toutes et tous, portée par les politiques d'inclusion. Lorsqu'il s'agit d'évaluation, c'est une approche qui vise à garantir que chaque élève, indépendamment de ses différences

individuelles, puisse être évalué de manière équitable, juste et significative. Les principes sous-jacents sont l'équité et la justice, l'accessibilité, la différenciation, la bienveillance et la transparence. Ces principes mettent l'accent sur la possibilité d'adapter l'évaluation pour prendre en compte la diversité des élèves, d'utiliser des outils, des supports et des formats qui permettent à toutes et tous de répondre aux attentes de l'évaluation, d'offrir différentes façons de démontrer ses apprentissages (oral, écrit, projets, présentation, etc.), de soutenir l'apprentissage et de faire connaître auprès des élèves les critères d'évaluation. Si l'évaluation pour toutes et tous montre une évolution progressive de l'école vers plus d'équité, de justice sociale et d'attention à la diversité, il semble que le danger d'un essoufflement réside dans la récupération de cette notion à des fins de discours politiques, qui en réduisent la complexité en la vidant de sa substance pédagogique et émancipatrice.

Nous venons donc de voir que la terminologie de l'évaluation pour toutes et tous offre un degré d'élargissement différent et retient l'attention des chercheuses et chercheurs depuis quelques années déjà. Si les travaux de recherches sont nombreux à évoquer tant la pédagogie différenciée, que l'intégration et l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, il semble que du côté de l'évaluation pour toutes et tous, les avancées portant sur cet objet témoignent d'un intérêt grandissant et prometteur. C'est ainsi que, du côté de l'ADMEE-Europe, elle contribue, elle aussi, à la réflexion en proposant lors du 35e Colloque de l'ADMEE-Europe du 24 au 26 janvier 2024, la thématique suivante : *L'évaluation face aux défis de la diversité et de l'inclusion : entre normes et différenciations*.

Au terme de ce bref détour historique, forcément partiel et loin d'être exhaustif, il convient de souligner que cette perspective a le mérite d'apporter des repères chronologiques - que nous pensons nécessaires - pour rendre compte, non seulement de la lente transformation de l'évaluation, mais aussi pour mieux comprendre les enjeux des réformes d'aujourd'hui en matière d'évaluation. Nous proposons, dans ce qui suit, d'examiner les tensions, les dilemmes, voire les paradoxes, eu égard aux défis/enjeux qui se dessinent pour nos sociétés du XXIe siècle.

III. L'évaluation pour toutes et tous au cœur de tensions dialectiques

Rendre l'évaluation accessible à l'ensemble des élèves, c'est aussi reconnaître qu'elle est traversée par de nombreux champs de tensions, des forces contraires ou des attentes différentes, sans qu'il y ait forcément un conflit ou un choix à faire. Dans cette section, le but consiste à s'attarder sur quelques tensions dialectiques, encore vives et difficiles à concilier, qui confinent pour certaines au paradoxe. Le propos n'est pas de prendre parti, mais d'exposer le fragile équilibre à trouver entre deux pôles habituellement séparés, ce qui complexifie la démarche d'évaluation pour toutes et tous, sans en diminuer la pertinence. Pour ce faire, nous proposons, avec l'espoir d'apaiser quelque peu ces tensions et non de les résoudre, quelques dispositifs d'évaluation pour toutes et tous, visant à transcender les paradigmes traditionnels d'évaluation.

III.a. Entre uniformisation et différenciation

Les enseignant-es se trouvent pris en étau entre deux logiques contradictoires : d'un côté, le besoin de rendre les évaluations uniformes (même format, mêmes critères, même outil, même cadre temporel et même barème) ; de l'autre côté, la nécessité de diversifier et différencier les outils d'évaluation aux besoins, parcours, rythmes et contextes personnels de chaque élève. Cette tension est d'autant plus marquée dans des contextes hétérogènes, où les enseignant-es sont confrontés à une diversité des publics d'élèves.

À première vue, le processus d'uniformisation des évaluations, qui consiste à évaluer les élèves de la même manière, peut sembler juste car on pense ainsi garantir une certaine forme de cohérence des apprentissages, d'égalité des droits, d'égalité de traitement et de comparabilité des résultats. Toutefois, l'école accueille des élèves aux profils variés, ne disposant pas des mêmes ressources et codes scolaires, d'où la nécessité de faire appel à des outils d'évaluation diversifiés et différenciés pour limiter les inégalités et viser l'équité. Ceci renvoie au questionnement porté à une école juste (Crahay, 2000 ; Dubet, 2004) et à une école en faveur de l'égalité et de l'équité (Demeuse et Baye, 2005 ; Meuret, 2008).

Si la tension entre uniformisation et différenciation est légitime, il semble que l'équilibre ne se trouve ni dans une uniformisation totale de

l'évaluation qui nie la diversité des profils d'élèves, ni dans une différenciation stricte de l'évaluation (individualisation) qui fragilise la cohérence des apprentissages et du système scolaire.

L'équilibre s'incarne dans une pluralité de formats, d'outils et de cadres temporels, pouvant se déployer en différentes mesures : des mesures flexibles, d'aménagement ou d'adaptation (Dubois, 2018). Ces mesures consistent à proposer aux élèves des « tâches évaluatives suffisamment flexibles » ou des « aménagements plus substantiels », tout en restant en cohérence avec les apprentissages évalués et les objectifs communs poursuivis (Pasche Gossin et al., 2024, p. 14). Quant à la mesure d'adaptation, elle fait écho à des évaluations plus centrées sur les processus d'acquisition dont les objectifs d'apprentissage sont modifiés en fonction du programme personnalisé de scolarisation de l'élève. Cela concerne en principe une catégorie d'élèves étiquetés en grandes difficultés, et fait l'objet, en Suisse et dans la plupart des pays européens, d'une décision de l'autorité scolaire.

III.b. Entre normalisation et émancipation

La tension est grande entre normalisation et émancipation. En effet, il est difficile de contester l'idée que les dispositifs d'évaluation peuvent être envisagés dans leur dimension à la fois normalisante et émancipatrice. Cette apparente évidence masque en réalité une tension bien réelle, difficilement conciliable.

D'un côté, les enseignant-es sont contraint-es de faire usage de dispositifs d'évaluation, dont l'intention peut être avant tout de comparer les élèves à une norme, à un niveau attendu ou à une moyenne qui préside au classement. D'un autre côté, l'évaluation à visée émancipatrice suppose que l'on se départisse de la logique normative de l'évaluation fondée sur la norme, pour viser à une évaluation qui implique l'élève comme acteur dans le processus, en l'associant à la construction des critères, à l'analyse de ses propres apprentissages et à la régulation de son parcours. Nous reprenons à notre compte la réflexion opérée par Caron (2022) autour du concept d'émancipation en tant que finalité pédagogique en contexte scolaire. Avant de déterminer ce que pourrait être un dispositif à visée émancipatrice, cet auteur rappelle le postulat bien connu « qu'il n'y aurait pas d'émancipation par le savoir seul » (p.13). Autrement dit, le rapport au savoir ne dépend pas uniquement de celles et ceux qui le transmettent. Il poursuit en relevant que cette vision sous l'influence des Lumières et de

Condorcet est remise en question, notamment par le fait que c'est bien le sujet en interaction avec le monde qui l'entoure qui construit ses connaissances. Dès lors, si l'on veut considérer un dispositif d'évaluation à visée émancipatrice, la double perspective, tant socioconstructiviste qu'interactionniste, apparaît donc la plus compatible. Plus concrètement, le concept d'émancipation induit que les enseignant-es soutiennent les élèves dans la co-construction d'un pouvoir d'action sur leurs propres acquisitions et compétences. Pour ce faire, certains dispositifs d'évaluation sont à même de rendre compte et d'analyser des processus d'apprentissage, plutôt que de révéler un écart à la norme. Une telle approche va induire de la part des enseignant-es un déplacement, afin de soutenir activement les élèves dans leur capacité à porter un regard concerné et critique sur leurs propres apprentissages, plutôt que de pointer les déficits, les manques ou les lacunes.

L'oscillation entre les deux pôles amène à nous intéresser à l'évaluation en tant qu'apprentissage proposée par Earl et Green (2020), dont la visée consiste à octroyer à l'élève une place centrale dans le processus d'évaluation. La question à poser est celle de savoir si les formes, bien que connues, comme l'autoévaluation, la coévaluation ou l'évaluation par les pairs, auraient pour finalité de prendre du pouvoir au sein même du processus d'évaluation, en permettant par l'expérience, à la fois le développement de l'esprit critique et la construction de compétences d'autorégulation.

III.c. Entre bienveillance et exigence

La bienveillance est souvent reliée à l'exigence dans les pratiques d'évaluation, se traduisant par la question suivante : comment fixer des attentes élevées en préservant le climat scolaire, la confiance et l'estime de soi des élèves ?

La bienveillance fait l'objet d'une injonction fréquente dans les textes officiels des différents systèmes scolaires en Suisse et dans les pays européens. Sa présence récurrente dans les discours des politiques éducatives suscite des débats, et donne lieu à de nombreuses publications en éducation (Hadjji, 2012 ; Masson, 2019). Par exemple, l'enquête auprès d'enseignant-es proposée par Saillot (2018) sur la notion de bienveillance met en lumière plusieurs craintes paradoxales. Si pour certain-es, la bienveillance est une « sorte d'élixir pour penser les maux de l'école », pour d'autres, elle serait « une nouvelle excuse pour justifier n'importe quel

comportement d'élève » ou encore « une sorte de fourre-tout pédagogique ». Quant à l'exigence, elle est aussi l'objet d'ambiguïtés. Dans une certaine mesure, elle nuirait au bien-être des élèves lorsqu'elle incite à un climat de concurrence afin d'obtenir les meilleurs résultats (Sarremejane, 2017). Dans une autre mesure, elle serait indispensable lorsqu'elle porte sur les attentes à l'égard des élèves, notamment en termes d'acquisition de connaissances, de construction de compétences et de progression des apprentissages, en regard des potentialités de chaque élève.

Autrement dit, le lien qui unit tant la bienveillance que l'exigence est une obligation éducative qui porterait, selon Garel (2020), sur les apprentissages quand il s'agit d'exigence et sur le souci du bien-être de l'élève lorsqu'il s'agit de bienveillance. L'équilibre à trouver entre bienveillance et exigence à l'égard de l'évaluation serait de veiller à ce que chaque élève soit confronté à des contenus d'enseignement et à des situations d'évaluation suffisamment ambitieux et adaptés pour permettre à chacun-e de progresser.

Certaines grilles critériées, des feed-back réguliers, une évaluation en continu et intégrée, ainsi qu'un suivi constant des progrès des élèves sont autant d'éléments à combiner pour favoriser un apprentissage motivant, bienveillant et exigeant.

III.d. Entre accompagnement et certification

Il s'agit d'évoquer une dernière tension structurelle, située au cœur de l'évaluation et qui peut s'avérer vive. Parmi les finalités de l'évaluation, deux se distinguent : d'un côté, l'accompagnement des apprentissages pour valoriser les progrès, motiver les élèves à apprendre et, de l'autre côté, la certification des acquis, en produisant des notes ou des mentions, des moyennes et des bulletins à des fins institutionnelles.

Accompagner à des fins d'évaluation, c'est soutenir et réguler les apprentissages, fournir des feed-back, souligner les réussites, encourager les efforts, construire du sens, faire progresser. L'évaluation est dite en continu, intégrée, contextualisée, située, tournée vers les apprentissages et au service des apprentissages. L'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA) est une expression largement utilisée dans le champ de l'éducation dont le but principal est de contribuer à l'apprentissage (Allal et Laveault, 2009). Certifier en évaluation, c'est poser un jugement d'acceptabilité (Hadj, 2012), valider un niveau, prendre des décisions d'ordre administratif.

L'évaluation est ponctuelle, utilisée pour orienter, attester, décider des suites du parcours scolaire et être au service de l'institution et de la société.

Si ces finalités et fonctions coexistent tant dans les discours officiels que dans les pratiques d'évaluation, leur articulation suppose de concevoir une évaluation plus intégrée, où les apprentissages sont construits en lien avec des critères explicites, partagés, co-élaborés, de sorte que la certification devienne le prolongement naturel d'un processus d'accompagnement, et non sa négation.

Appréhender ces champs de tensions, c'est déjà les reconnaître et tenter de trouver un équilibre entre des pôles habituellement séparés. Les pistes qui ont été ébauchées donnent à l'évaluation une couleur éthique et à volonté humaniste.

IV. Perspectives de l'évaluation pour toutes et tous

Au terme et à la lumière des tensions vives et persistances présentées ci-dessus, il s'agit d'esquisser quelques pistes concrètes à explorer pour orienter les perspectives de l'évaluation pour toutes et tous durant ces dix prochaines années.

Premièrement, il paraît important de poursuivre la dynamique des travaux de recherche sur l'évaluation. Le colloque de l'ADMEE-Europe reste en ce sens le lieu fort de rencontres des chercheuses et des chercheurs depuis quatre décennies. Cela est primordial dans le sens où la recherche contribue à produire de nouvelles connaissances en tentant de répondre à des questions encore sans réponse ou à lever le voile sur des zones d'ombre de l'évaluation. La recherche résout également des problèmes tels que l'amélioration des pratiques évaluatives des enseignant·es, également celles des formatrices et des formateurs, ou plus largement de l'usage qui en est fait dans le monde du travail. Elle éclaire également les politiques d'éducation et de formation puisqu'elle permet de faire reposer les décisions sur son positionnement et ses avancées, au détriment du sens commun. Comme le rappelle De Ketele (2006), il s'agit donc de continuer de développer des recherches dans les trois niveaux micro, méso et macro. Ceux-ci font sens puisqu'ils ont la particularité de se situer au niveau d'un processus d'enseignement-apprentissage (niveau de la classe), au niveau de l'établissement et sur le plan d'un système éducatif.

Deuxièmement, il s'agit de multiplier les recherches qui se situent du côté de l'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA). L'évaluation est alors appréhendée comme étant au centre et au service des apprentissages. C'est une évaluation faisant usage de procédures continues, formelles et informelles, visant à promouvoir l'apprentissage, qui s'intègre au processus d'enseignement-apprentissage et au contexte spécifique de classe. La diversité des feed-back et l'implication de l'élève sont au cœur de l'EsA. À ce titre, il apparaît que la modélisation conceptuelle de l'évaluation continue pour apprendre (ECPA), développée par Mottier Lopez et Girardet (2024) va dans le prolongement de l'EsA. En effet, cette conception de l'évaluation continue pour apprendre englobe un ensemble de fondements conceptuels de l'évaluation (dialogique, située, authentique, continue, durable, collaborative, adaptée, réflexive et éthique) qu'il s'agit d'explorer, d'examiner, d'observer et de documenter non seulement à des fins scientifiques, mais également pour le développement des pratiques.

Troisièmement, il s'agit de continuer à réfléchir, comme le relève Figari (2012), au statut épistémologique de l'évaluation. Notamment, à l'objet de l'évaluation qui est découpé en autant de facettes que de disciplines ou à l'objet pris dans sa signification globale, complexe, interactive et située. La profusion des pratiques et des recherches en évaluation invite à poursuivre dans cette direction.

En dernier lieu, il y a tout intérêt à s'intéresser à ce qui entrave un chemin vers l'équité en évaluation. Une telle démarche n'implique pas de nier les différences réelles ou supposées entre les élèves, les élèves en réussite et les élèves en difficulté, mais bien de les mettre en perspective dans un contexte précis, en l'occurrence, le cadre évaluatif où elles se manifestent souvent sans ambiguïté. En tant qu'espace de construction des savoirs et d'acquisition de compétences, l'école est inscrite depuis quelques années, en Suisse et dans certains pays européens, dans une dynamique inclusive. Pour autant, l'institution scolaire est prise dans un formidable champ de tensions politiques entre une aspiration à l'équité et une nécessité de sélection. Peu encline à identifier les mécanismes liés aux inégalités qui la régissent, l'institution scolaire se montre divisée dans son approche inclusive et peu flexible dans sa capacité à questionner les modèles d'organisation de l'enseignement qu'elle impose. Ainsi, l'évaluation et les pratiques qui en découlent dépendent de ce cadre institutionnel, situé au cœur des politiques publiques. Prises en tenaille entre une tendance politique qui promeut une école inclusive et une autre plus masquée, qui donne l'impulsion à un habitus d'excellence et de performance promu par

l'école, les pratiques d'évaluation restent parfois hésitantes et peinent à trouver leur place.

V. Conclusion

La démarche proposée dans ce chapitre a d'abord retracé, au fil de l'histoire de l'évaluation, différents paradigmes : intuition pragmatique, évaluation-mesure, évaluation de la maîtrise des apprentissages et évaluation-soutien d'apprentissage. Puis, nous avons repéré quelques champs de tensions persistants qui traversent les pratiques évaluatives, tout en proposant des dispositifs ou modalités d'évaluation qui permettent à l'élève de restaurer ou d'instaurer sa capacité d'agir sur ses propres apprentissages. Enfin, nous avons proposé quelques pistes à explorer ces prochaines années. Elles concernent les actions à entreprendre pour tendre, dans les systèmes scolaires, vers une évaluation pour toutes et tous, en réponse aux limites des évaluations uniformisées et sélectives, historiquement dominantes.

Au terme de ce chapitre, il apparaît plus fondamental que jamais de poursuivre les études en évaluation, en continuant de chercher des réponses et en proposant des dispositifs d'évaluation variés, conformes aux principes éthiques de justice et d'équité pour toutes et tous.

VI. Bibliographie

- Allal, L., Dauvisis, M-C. et De Ketele, J-M. (2017). L'ADMEE-Europe, née à Dijon en 1986 : développements et perspectives. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 107-137.
- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for Learning: évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Caron, G. (2022). L'émancipation comme finalité pédagogique en contexte scolaire. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, 50, 9-34. <https://doi.org/10.4000/pensereduc.608>
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis*. De Boeck Université, Collection Pédagogie en mouvement.
- Demeuse, M. et Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul. *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, (p.150-170). De Boeck Université, collection « Économie, Société, Région ». <https://hal.science/hal-00808843v1>
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99–118. <https://doi.org/10.7202/1086970ar>
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Dubois, B. (2018). Oser l'évaluation différenciée. *Cahiers pédagogiques*, 542(1), 35-36. <https://doi.org/10.3917/cape.542.0035>.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.duru.2002.01>

- Earl, L.-M. et Green, J. (2020). L'évaluation comme apprentissage : la mettre réellement en œuvre. *Administration & Éducation*, 165(1), 215-222. <https://doi.org/10.3917/admed.165.0215>.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.felou.2014.01>
- Figari, G. (2012). Configurations pour une épistémologie de l'évaluation. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (p. 211-224). De Boeck Supérieur.
- Garel, J.-P. (2020). Bienveillance et exigence pour un enseignement inclusif. *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 6(2), 91-108. <https://doi.org/10.17184/eac.3523>
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.147>
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck supérieur.
- Maillefer, P. (1906). Histoire de l'éducation en Suisse. *Revue historique vaudoise*. <https://doi.org/10.5169/seals-14600>
- Masson, J. (2019). Chapitre 2. La bienveillance au service de l'éducation. *Bienveillance et réussite scolaire* (p. 65-98). Dunod. <https://shs.cairn.info/bienveillance-et-reussite-scolaire--9782100796199-page-65?lang=fr>
- Meuret, D. (2008). Entretien réalisé par Binder, C., Bodin, J. et Delahaye, J.-P. Les héritages qui pèsent sur l'école française. *Humanisme*, 283(4), 49-57. <https://doi.org/10.3917/huma.283.0049>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Girardet, C. (2024). Évaluation continue pour apprendre (ECPA). Dans *Encyclopédie LEE*. <https://revue.leeonline/index.php/info/encyclopedee/ecpa>
- Pasche Gossin, F., Simon, E. et Desboeufs, J.C. (2024). *(Se) former à l'évaluation-soutien d'apprentissage en cinq questions*. Collection pratique. Editions HEP-BEJUNE. ISBN 978-2-940741-03-8.

- Raulin, D. (2017). Objets et pratiques de l'évaluation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 200(3), 69-79. <https://doi.org/10.4000/rfp.7021>
- Saillot, E. (2018). Conforter une école bienveillante et exigeante : représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives*, 29, 1-17. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>
- Sarremejane, P. (2017). Le bien-être à l'école : analyse et épistémologie d'une notion. *Recherche & Education*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3530>
- Stobart, G. (2011). L'évaluation pour les apprentissages : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174(1), 41-48. <https://doi.org/10.4000/rfp.2657>