

## **Le jugement des enseignants lors d'évaluations sommatives : quel(s) processus de construction ?**

**Lionel Dechamboux, lionel.dechamboux@unige.ch, Université de Genève.**

---

**Résumé :** Cette communication présente les résultats d'une recherche qui, à partir des verbalisations de six enseignants de l'école primaire, recueillies lorsqu'ils corrigeaient les copies de leurs élèves évalués sur la résolution de problèmes additifs et soustractifs en mathématiques, tente de mieux comprendre les processus de jugement que ces enseignants mettent en œuvre lors de telles corrections. La méthodologie utilisée pour ce recueil est celle du *Think Aloud* (Charters, 2003). Parmi les principaux résultats, la présence de *figures de jugement* de trois types (hypothétique, affirmatif et empirique), expressions propositionnelles du jugement effectué par les enseignants est mise en évidence. Ces figures sont ensuite replacées dans une tentative de modélisation de ce processus de jugement comprenant deux mouvements : un mouvement interprétatif et un mouvement décisionnel.

---

**Mots-clés :** processus de jugement, évaluations sommatives, figures de jugement, construction de signification

### **1. Introduction**

S'il semble désormais acquis, dans une certaine mesure (sans jeu de mots...), que l'évaluation implique des processus de jugement, ceux-ci font, dans le domaine des apprentissages scolaires, l'objet de peu de recherches dans une perspective située (Crisp, 2010). Considérant l'évaluation comme un processus de construction de signification débouchant sur une prise de décision (Mottier Lopez, 2011), cette communication se propose de présenter les principaux résultats d'une recherche ayant justement pour objectif de capter comment ce processus se déroule en acte, lors de corrections d'épreuves sommatives.

Après avoir brièvement défini le cadre théorique et la question de recherche sous-tendant cette étude, le contexte, le cadre de recherche plus large dans lequel cette étude prend place et la méthodologie adoptée seront présentés. Enfin, les principaux résultats seront exposés en mettant en avant les figures de jugement qui semblent être l'expression propositionnelle d'un jugement qui s'effectue en arrière-plan et au travers de cette verbalisation. La présentation s'achèvera par une discussion tentant notamment une modélisation de ce processus de jugement évaluatif en acte dans lequel s'insèrent ces figures de jugement.

### **2. L'évaluation comme processus de jugement**

#### **2.1 Evaluation et jugement, quelle relation ?**

Même si l'évaluation des apprentissages ne peut être réduite au seul acte de jugement, comme le fait remarquer à juste titre Mottier Lopez (2008), il ne peut pas être non plus évacué de ce processus. Il semble même être central dans nombres des actes de l'enseignant, ce qui a conduit certains auteurs à développer le concept de *jugement professionnel* (Allal & Mottier Lopez, 2008 ; 2009 ; Laveault, 2008).

*« Le jugement professionnel de l'enseignant intervient dans l'ensemble de ses activités : [...] dans toutes les étapes de l'évaluation des apprentissages des élèves. »* (Allal & Mottier Lopez, 2009, p. 26)

Un jugement mais pas seulement. Le parti pris de cette recherche est d'adhérer à la définition conceptuelle de l'évaluation de Stufflebeam (1980) en ce qui concerne l'évaluation des dispositifs :

« *L'évaluation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles* » (Stufflebeam, 1980, p. 48)

Et déclinée dans une version opérationnelle par Allal (2008) qui caractérise cet acte par quatre opérations où le jugement doit œuvrer dans chacune d'elles :

- Définition de l'objet à évaluer ;
- Recueil d'information (avec ou sans instrument) ;
- Interprétation des informations en leur donnant une signification ;
- Décision et communication d'informations à autrui.

## **2.2 Le jugement, quelle définition ?**

Si l'on accorde à cet endroit que le jugement est omniprésent dans l'évaluation, il reste à définir ce qui est entendu par *jugement*. Même si sa signification judiciaire est d'emblée écartée, cet acte reste cependant hautement polysémique (Reboul, 1998/2010) et sans doute, par conséquent, diversement apprécié, parfois de manière négative, comme ouvrant la porte à un certain arbitraire (e.g., Bressoux & Pansu, 2003). Il est donc nécessaire de préciser au mieux le sens qui lui est donné, ici, pour cette étude.

Considéré comme un processus de construction de signification donnant lieu à une action, *clinique et situé* (Allal, 2008 ; Blais, 2005 ; Mottier Lopez et al., 2012), *dynamique et complexe*, intégrant des sources d'informations diverses (Lafortune & Allal, 2008), il est fait l'hypothèse d'une *multiréférentialité* de ce jugement (Mottier Lopez, 2008), combinant des *référents internes et externes*. La question du référent est conceptualisée ici dans un sens proche de celui donné en linguistique, c'est-à-dire, ce par quoi un signe est le signe de quelque chose (Figari & Tourmen, 2006), le *référentiel* constituant l'ensemble de ces référents (Figari, 1994).

## **2.3 Un processus finalement mal connu**

Comme dit en introduction, au-delà de ces considérations théoriques, ce processus de jugement, pourtant si central dans l'évaluation des apprentissages, a donné lieu à peu de recherche dans une perspective située (Crisp, 2010). Il est donc pertinent scientifiquement d'approfondir la connaissance de ce jugement en essayant de capter comment il se construit, en acte. D'autre part, une connaissance plus fine donnerait un point de départ intéressant pour un regard réflexif de la part de l'enseignant sur sa pratique, constituant potentiellement un espace de formation à l'évaluation ou à l'autoévaluation.

Ainsi, et dans un contexte qui sera précisé tout de suite après, il est pertinent de poser la question de recherche suivante :

« *Quel(s) processus de jugement en acte l'enseignant déploie-t-il lors de la correction d'évaluations certificatives portant sur la résolution de problèmes additifs et soustractifs en 5P Harnos à Genève ?* »

## **3. Contexte de la recherche, l'école primaire genevoise**

Cette recherche prend place dans un dispositif de recherche beaucoup plus large présenté dans ce colloque (Mottier Lopez et al., 2012 ; Mottier Lopez et al., 2013) dont l'un des objectifs est d'observer d'éventuels effets de séances de modération sociale (Maxwell, 2002) notamment dans la construction d'une culture commune en évaluation mais aussi dans les processus de jugement des enseignants.

Dans ce but, l'équipe de recherche EReD (Evaluation, Régulation et Différenciation des apprentissages) de l'Université de Genève a travaillé dans une recherche de type participative avec 18 professeurs de l'école primaire genevoise enseignant, pour la première année de cette recherche, dans des classes de 5P Harnos (élèves de 8-9 ans).

La recherche qui fait l'objet de la présente communication, effectuée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise (Dechamboux, 2012) s'est centrée sur le premier volet de cette recherche, en analysant les verbalisations de cinq de ces enseignants lorsqu'ils corrigeaient des évaluations de mathématiques. Ces enseignants, trois hommes et deux femmes, avaient au moins trois ans d'expérience dans le degré considéré. A ce groupe, s'est ajouté un sixième enseignant français qui avait participé à l'étude citée ci-dessus lors d'une phase exploratoire.

## **4. Méthodologie de recueil et d'analyse**

### **4.1 Recueil des données**

Les enseignants participant à la recherche contactaient les chercheurs lorsqu'ils avaient fait « passer » à leurs élèves un contrôle écrit sur une thématique commune, définie à l'avance par les enseignants et les chercheurs. Il était ainsi convenu de se pencher sur des évaluations portant sur la résolution de problèmes additifs et soustractifs en mathématiques et sur la production d'un texte argumentatif en français. Seules les évaluations de mathématiques ont été retenues pour la présente étude.

Suite à cette prise de contact, un chercheur se rendait dans la classe de l'enseignant pour assister à la correction des copies des élèves de ce dernier. L'enseignant n'avait pas corrigé d'autres copies du contrôle écrit concerné auparavant. Le recueil, enregistré, débutait par un entretien semi-directif pour permettre à l'enseignant de décrire son contrôle écrit (structure, objectifs, barème, etc.). Ensuite, il sélectionnait quatre copies d'élèves vus comme moyens/en difficulté dans sa classe. Après un bref portrait de chaque élève donnant ainsi les raisons du choix de ces copies, l'enseignant procédait à la correction de chaque copie, l'une après l'autre, en verbalisant ses pensées. La consigne donnée à l'enseignant était la suivante : « *Dites tout ce qui vous passe par la tête pendant que vous corrigez, même si cela vous paraît hors-sujet.* » La séance se clôturait par un dernier entretien semi-directif où l'enseignant faisait part de ses sentiments quant à la méthodologie employée et à ce qu'il avait constaté durant ces premières corrections.

Cette méthodologie de verbalisation en cours d'action est généralement dénommée dans la littérature scientifique le *Think Aloud* (e.g., Charters, 2003). Prenant acte de la théorie vygostkienne du langage interne, cette méthodologie a la prétention de permettre un accès aux pensées verbales, présentes en mémoire de travail lors de l'exécution d'une tâche. A d'évidentes limites près, les verbalisations recueillies seraient le reflet de cette pensée.

Ainsi, ces données peuvent nous donner un accès relatif aux processus de jugement des enseignants en cours de correction *via* leur verbalisation.

### **4.2 Méthodologie d'analyse des données recueillies par le *Think Aloud***

Les verbalisations recueillies ont été intégralement retranscrites pour mener une analyse thématique et linguistique. La première opération menée sur ces verbatim fut donc de le découper en différents segments d'orientation thématique différente (Bronckart & Bulea, 2006).

Parmi les segments ainsi différenciés, certains segments où l'enseignant dévoile un jugement à propos d'un indicateur prélevé sur la copie de l'élève, ont fait l'objet d'une analyse plus approfondie consistant en un repérage d'indicateurs (linguistiques) définis. Avant de préciser la nature de ces indicateurs, il apparaît nécessaire de préciser que ce repérage s'est effectué en cohérence avec l'analyse thématique effectuée précédemment. Il ne s'agissait en aucun cas de procéder à un décompte systématique de chaque mot ou valeur déterminés. En effet, si discours et actions sont articulés (Bronckart & al., 2004), il n'est pas question d'attribuer *a priori* et de manière bijective telle valeur à tel mot ou à tel temps de verbe par exemple. Cette remarque est attestée sur un plan linguistique et se trouve en complète cohérence avec une approche située.

Cette remarque préliminaire effectuée, il est maintenant possible de détailler les indicateurs linguistiques retenus pour l'analyse. A la recherche d'indicateurs objectivant un raisonnement, un jugement, les conjonctions de coordinations, locutions conjonctives, conjonctions de subordination marquant *généralement* des relations de causalité ou d'implication (*donc, alors, parce que, puisque...*) ont été repérées. Une attention particulière a été portée également au temps des verbes en supposant que le présent, le passé composé (comme accompli du présent) de l'indicatif donnait une coloration affirmative aux propositions alors que les verbes au conditionnel dénotaient *généralement* un caractère hypothétique, incertain. *A posteriori* de ces premières analyses, le futur de l'indicatif, comme témoin d'une action non réalisée mais projetée a fait également l'objet d'un repérage. Enfin, certaines modalisations exprimant le doute (*ce qui me fait penser, quoique, on peut se demander si...*), l'évidence (*typiquement, je vois...*) ou l'obligation (*il devra...*) ont été également soulignées.

## **5. Quelques résultats concernant le processus de construction du jugement en évaluation.**

### **5.1 Les figures de jugement**

Cette méthodologie d'analyse a permis de mettre en évidence la co-occurrence de certains indicateurs linguistiques dans certains segments présentant la même orientation thématique. Ces segments ont alors reçus le qualificatif de *figures de jugement* en référence au travail de Bulea (2007). En effet, cette auteure avait interrogée des infirmières au sujet des soins qu'elles avaient ou qu'elles allaient effectuer. Par le même procédé d'analyse, elle a ainsi dégagé ce qu'elle a dénommé des *figures d'action* qu'elle interprète comme « *les produits interprétatifs visant l'agir(-réfèrent)* » de ces infirmières (Bulea, 2009). Chaque type de figure d'action montrerait une manière différente d'envisager son propre agir et la capacité des infirmières à mobiliser une multiplicité de figures dans leur discours serait l'indicateur d'un potentiel développement professionnel de ces mêmes professionnelles comparativement à d'autres infirmières qui semblent « bloquées » dans l'emploi d'un nombre limité de figures d'action dans leur discours.

Dans l'étude faisant l'objet de cette communication, seul l'emploi du terme *figure* semble approprié. En effet, le discours des enseignants n'est pas focalisé sur leur propre action (leur *agir-réfèrent* pour reprendre la terminologie de Bronckart et Bulea (2006)) mais sur la production de l'élève dans le contrôle écrit. Cependant, ces figures sont l'expression du jugement de l'enseignant. Ce jugement s'effectue en arrière-plan de ce discours et au travers de ce discours. Dit autrement, ce discours figure le jugement et le configure tout à la fois.

L'analyse montre que l'enseignant, dans cette situation particulière de correction d'épreuve certificative, utilise trois types de figures de jugement qui vont être détaillées ci-après. Fait remarquable de ces figures, elles prennent toutes comme origine un indicateur choisi par l'enseignant sur la copie de l'élève. Cet indicateur fait office de signe à partir duquel l'enseignant va construire une signification qui s'exprime sous la forme d'un *agir-réfèrent hypothétique* de l'élève. En effet, comme vont le montrer les exemples suivants, ce qui préoccupe l'enseignant est bien la manière dont l'élève a été conduit à laisser cet indicateur ou la manière dont il pourrait lui en faire produire un qui soit significatif. Mais cet agir-réfèrent reste hypothétique puisque l'élève, absent lors de la correction, n'est pas là pour au moins corroborer ce qui reste, *in fine*, qu'une hypothèse, quelle que soit la manière dont l'enseignant le présente.

### **5.2 Les figures de jugement affirmatif**

Ces figures constituent l'écrasante majorité des figures analysées dans le corpus. Elles montreraient que l'explication inférée par l'enseignant comme étant à l'origine de l'erreur de l'élève est vue comme certaine. Cette figure se caractérise par une grande densité de *donc, parce que*, de verbes principalement au présent ou au passé composé de l'indicatif, très rarement modalisés.

*JuF (TdP 438) : « là tac dix dix-neuf ça faisait vingt il m'a mis deux (2 sec) sept huit (chuchote)*

*ouais donc lui en fait tout bêtement il a oublié ici la retenue donc du coup ça lui fausse tout le résultat alors qu'il devait trouver huit cent-six - »*

### **5.3 Les figures de jugement hypothétique**

Moins représentées dans le corpus, ces figures montreraient une tendance de l'enseignant à considérer la cause de l'erreur, l'agir-référent de l'élève qu'il a inférée, comme étant hypothétique, plausible certes mais non certaine. Cette figure se repère par l'emploi du conditionnel, de tournures interrogatives, de modalisations exprimant le doute.

*DaV (TdP 140) : « alors est-ce que dans son esprit changer les pièces de place ou les valeurs de place est-ce que c'est quelque chose de différent - alors maintenant je me pose la question à moi sur ma pratique est-ce que je lui ai appris à à vraiment chercher tous tous les chemins possibles ou euh si elle a compris euh juste un problème de positionnement - »*

### **5.4 Les figures de jugement empirique**

Présente dans les mêmes proportions que la figure précédente, il semble que dans ce cas de figure (sic), l'enseignant juge que le signe, l'indicateur n'est pas adéquat à inférer un agir-référent. Dans d'autres cas, il semblerait que l'enseignant a bien une hypothèse quant à un agir-référent de l'élève mais qu'il décide de vérifier cette présomption dans une autre situation, qui sera, l'enseignant l'espère, plus explicite. Cela pourrait être rapproché des démarches de triangulation (Allal & Mottier Lopez, 2009). Dans ce cas, encore une fois, où l'élève n'est pas présent, l'enseignant projette donc d'organiser une situation où l'élève va devoir agir pour que l'enseignant puisse statuer sur le niveau de maîtrise de l'élève dans la compétence considérée. La figure en question est caractérisée par l'emploi du futur mais aussi par des modalisations exprimant l'obligation.

*DaV (TdP 430) : « en fait là je vais la rappeler euh elle va venir vers moi et pis euh sans lui montrer je vais lui dire euh je vais lui dire voilà je te dicte des nombres et pis tu vas me les noter - si je constate que c'est toujours faux c'est que c'est un problème dans son apprentissage »*

### **5.5 Répartition des différentes figures dans le corpus**

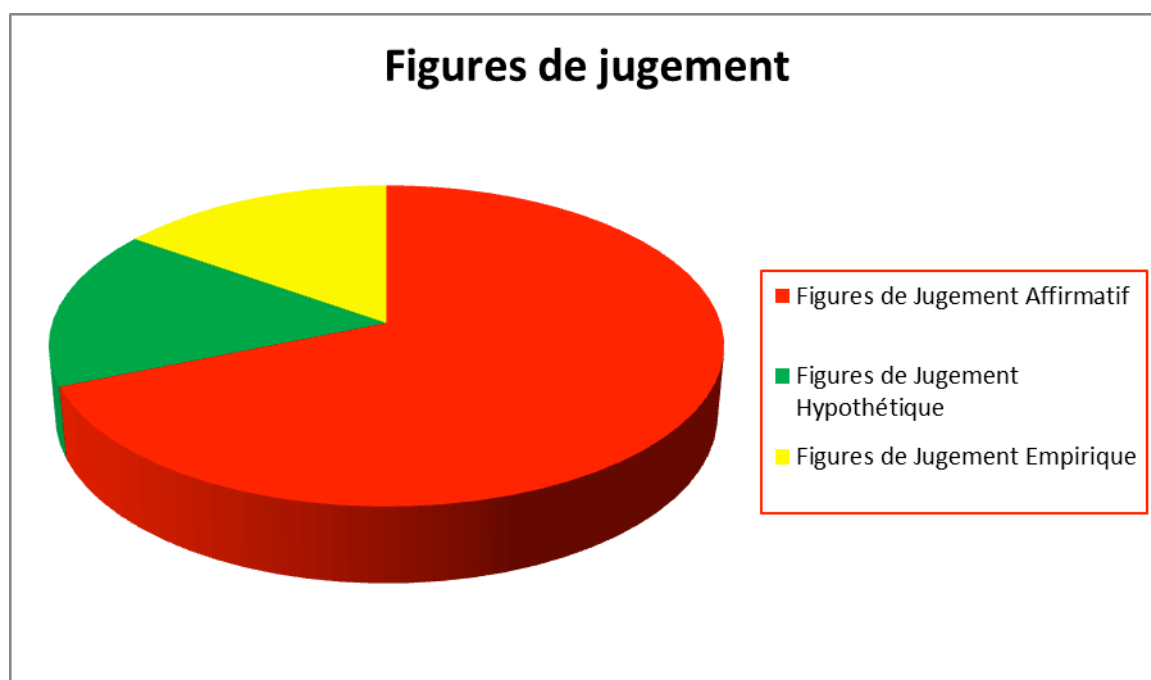
Il est important de noter qu'un même indicateur sur la copie peut donner lieu à plusieurs figures de jugement. L'enseignant semble émettre une première interprétation de l'agir-référent de l'élève. Celle-ci ne semble parfois pas lui convenir. Il formule alors une ou plusieurs autres figures de jugement avant de prendre une décision.

D'autre part, au cours de leurs verbalisations, les enseignants de cette étude ont des comportements discursifs variés. Une moitié d'entre eux utilisent exclusivement ou quasiment exclusivement des figures de jugement affirmatifs alors que l'autre moitié varient l'emploi de ces figures. Deux hypothèses, complémentaires par ailleurs, peuvent être faites au sujet de ces variations. Premièrement, la situation de correction incite à être affirmatif dans son jugement du fait (a) de l'absence de l'élève pour vérifier facilement d'éventuelles hypothèses et (b) du nombre de copies à corriger. Cette *évaluation de masse* est sans doute peu propice à explorer longuement la copie de l'élève, à tenter plusieurs hypothèses interprétatives quant à l'agir-référent de l'élève : l'enseignant est contraint d'entrer dans une *logique de production*. Pour ce qui est des enseignants qui alternent l'usage de différentes figures, il est possible, en déclinant ici l'hypothèse de Bulea (2007) sur la variété d'usage des figures d'action, que cela soit le signe d'un développement professionnel exprimant une capacité à envisager de manière différente, plus nuancée, l'agir-référent de l'élève. Il serait intéressant à cet égard de voir comment se déploient les figures de jugement dans une situation préférentiellement formative.

Quoi qu'il en soit, le tableau 1 et la figure 1, ci-dessous, représentent la répartition des différentes figures de jugement dans le corpus par rapport au nombre global de figures de jugement relevées.

**Tableau 1-** Tableau récapitulatif des figures de jugement relevées dans le corpus analysé

	<b>Nombre relevé</b>	<b>Pourcentage du total relevé</b>
<b>Figures de jugement</b>	112	100 %
<b>Figures de jugement affirmatif</b>	77	68.75 %
<b>Figures de jugement hypothétique</b>	18	16.07 %
<b>Figures de jugement empirique</b>	17	15.18 %



**Figure 1-** Représentation graphique de la proportion des différentes figures de jugement présentes dans le corpus analysé

## 5.6 Les figures de jugement, les phases du raisonnement

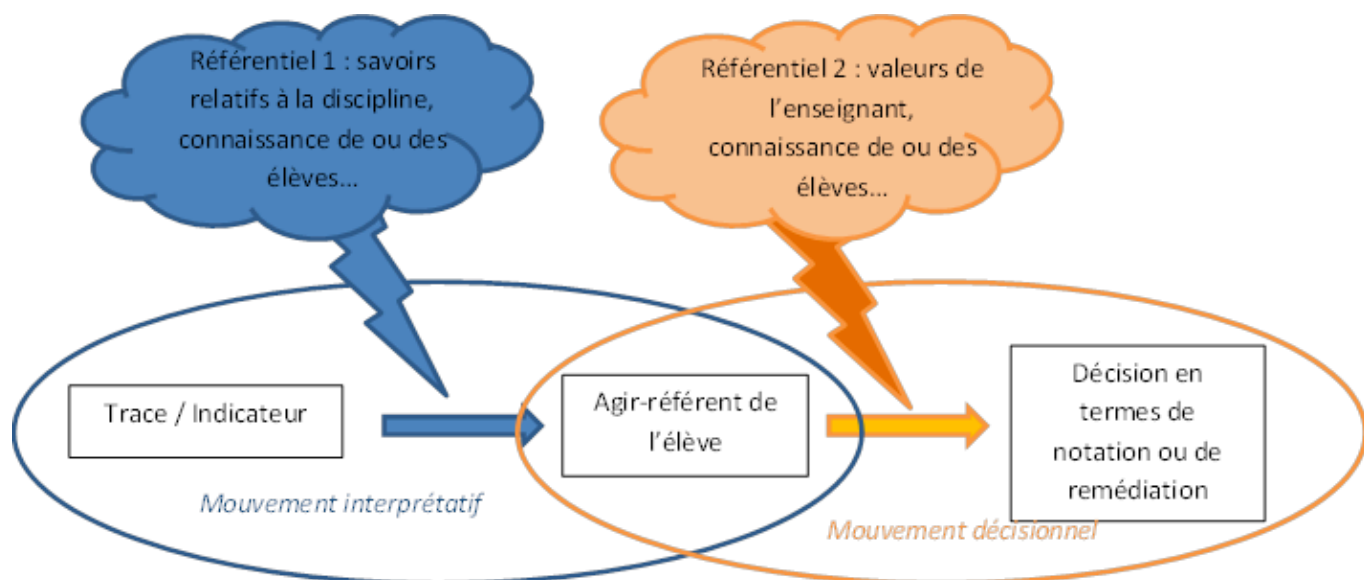
Il a été précisé plus haut que les figures de jugement étaient l'expression propositionnelle du jugement de l'enseignant. Il semble intéressant de faire un parallèle entre la mise en évidence de ces types de figures et les trois phases de raisonnement décrites par Peirce (Deledalle, 1990). Peirce considérait que le raisonnement pouvait être décomposé en trois phases : « *L'abduction suggère une hypothèse ; la déduction en tire diverses conséquences que l'induction met à l'épreuve.* » (Deledalle, 1990, p. 160). Un raisonnement qui enchaînerait abduction, déduction et induction serait, toujours d'après Peirce, prototypique de la démarche scientifique. Cependant, il admet que ces trois phases puissent exister indépendamment ou dans un ordre différent.

S'il n'est pas question d'affirmer une relation d'équivalence entre abduction et figure de jugement hypothétique, entre déduction et figure de jugement affirmatif et enfin entre induction et figure de jugement empirique, un rapprochement peut être tenté (et tentant). Il est vraisemblable que la figure de jugement, de quelque type qu'elle soit, figure un raisonnement qui peut contenir, sans qu'il soit possible de l'affirmer, une ou l'ensemble de ces trois phases du raisonnement. Mais il peut être fait l'hypothèse qu'une figure de jugement hypothétique mette l'accent plutôt sur l'aspect abductif du raisonnement, qu'une figure de jugement affirmatif représente un jugement plutôt focalisé sur l'aspect

déductif et enfin qu'une figure de jugement empirique envisage plus particulièrement la partie inductive du raisonnement.

### 5.7 Tentative de modélisation du processus de jugement

Il est temps d'essayer de replacer les figures de jugement dans le processus, plus large, de jugement évaluatif mis en œuvre par l'enseignant en acte. Cela conduit à une tentative de modélisation représentée ci-dessous (cf. figure 2) qui sera explicitée tout de suite après.



**Figure 2** – Tentative de modélisation du processus de jugement évaluatif en acte

Avant de débiter la correction, l'enseignant passe souvent par une phase où il verbalise l'énoncé du problème. En accord avec Crisp (2010), il semble plausible que ce soit pour lui un moyen de mobiliser une réponse attendue, un indicateur qu'il a en mémoire ou inscrit sur un correctif qu'il garde à côté de lui. Puis, il va rechercher sur la copie de l'élève la présence de ce même indicateur. S'il le trouve, la séquence ne fait l'objet que de peu de verbalisations. Il exprime un jugement plutôt rapide, global (« *c'est bon* » ; « *c'est juste* »), spontané et attribue la totalité des points pour l'exercice considéré. En cas de différence avec l'attendu, l'enseignant va se mettre à verbaliser beaucoup plus ses pensées, preuve qu'il élabore réellement à cet instant un raisonnement qui dépasse la simple comparaison avec l'attendu. Il part alors de la trace laissée par l'élève, qui constitue l'indicateur, le signe à partir duquel l'enseignant va construire une signification qui prendra, au travers d'une ou plusieurs figures de jugement, la forme d'un agir-référent hypothétique de l'élève dans un *mouvement* qualifié d'*interprétatif*. Mais cette construction de signification ne s'arrête pas là. L'agir-référent précédemment inféré va servir de point de départ pour prendre une décision en termes d'attribution de points et/ou, ce qui est parfois moins attendu dans ce genre de situation, en termes de régulation. Ce dernier *mouvement* est qualifié de *décisionnel*.

En ce qui concerne la question de la *multiréférentialité* du jugement, cette hypothèse semble se confirmer même au niveau de ces jugements intermédiaires, en cours de correction. Une de nos hypothèses de travail serait que lors du *mouvement interprétatif*, l'enseignant convoquerait explicitement des référents de l'ordre des savoirs relatifs à la discipline, à la connaissance de cet élève ou des élèves en général dans la discipline. Dans le *mouvement décisionnel*, l'enseignant donnerait plutôt à voir des référents de l'ordre de ses valeurs (justice, équité, etc.) ou relatifs à la connaissance de cet élève ou des élèves en général.

Ce processus se répète de manière récurrente tout au long de la correction. Arrivé à son terme, l'enseignant somme les points qu'il a attribués, ce qui lui permet, grâce au barème, de donner une note à la copie, qu'il peut, le plus souvent, compléter par un commentaire qualitatif général. Ce processus (jugements intermédiaires en boucle conduisant à un jugement global, institué) est d'ailleurs cohérent avec les résultats d'autres recherches (Crisp, 2010 ; Tourmen, 2009). Fait notable, la référence à l'acquisition d'une compétence n'est jamais verbalisée. Le fait que des points soient inscrits dans le fichet<sup>1</sup> en regard de l'énoncé d'une compétence, d'un critère suffit-il aux yeux de l'enseignant ? Est-ce un effet (malheureux) de la réintroduction des notes à l'école (ce qui est le cas du canton de Genève) ? Enfin, c'est au moment de l'attribution de ces points ou peut-être plus encore au moment d'attribuer la note globale que des verbalisations rendent parfois compte *d'arrangements évaluatifs* au sens de Merle (2012) (voir également à ce sujet la contribution de Mottier Lopez et al. (2013) dans les Actes de ce colloque).

## 6. Conclusion

Cette étude permet d'avancer quelques résultats en ce qui concerne le processus de jugement des enseignants lors d'évaluation sommatives. Ce jugement consiste finalement en une construction de signification à partir d'une trace laissée par l'élève sur la copie, un indicateur qui fera office de signe. Ce signe permet de construire un agir-référent hypothétique de l'élève dans un premier mouvement interprétatif. Cet agir-référent de l'élève fait signe pour un autre mouvement inter-relié au précédent, décisionnel cette fois-ci, qui aboutit donc à une décision en termes de notation, ce qui est attendu dans cette situation certificative mais aussi en termes de régulation, ce qui l'est moins. L'évaluation d'une copie est ainsi constituée d'une multitude de jugements intermédiaires, chaque indicateur pouvant faire l'objet de plusieurs jugements, plusieurs jugements concourant à un jugement plus global donnant lieu à une décision, elle aussi plus globale.

D'autre part, les jugements qui servent à avancer dans la correction provoquent des verbalisations différentes, caractérisées à la fois thématiquement et sur la base d'indicateurs linguistiques co-occurents. Ces différentes expressions discursives du jugement ont reçu ici le qualificatif de figures de jugement hypothétique, affirmatif ou empirique. Cette situation de correction de contrôles écrits, où l'élève est absent, du moins physiquement, où chaque objectif évalué est subdivisé en plusieurs objectifs spécifiques qui sont objectivés sous forme de critères puis d'indicateurs, où l'enseignant doit attribuer une note à l'ensemble de ses élèves (*évaluation de masse*) induit sans doute préférentiellement des figures de jugements affirmatifs. Le situé intervient aussi dans le système de référents convoqué par l'enseignant : la connaissance de l'élève, des élèves de sa classe et de ses classes précédentes.

L'enjeu est maintenant d'observer si de telles figures se retrouvent (et si oui, dans quelle configuration globale) dans d'autres disciplines, dans d'autres situations évaluatives (mettant en jeu de manière plus marquée les fonctions formatives ou pronostiques de l'évaluation). Enfin, et ceci fera l'objet d'une recherche de plus grande ampleur, tout cela s'intègre-t-il en tant que traces d'un processus d'évaluation continue en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages des élèves, traces d'un processus pouvant, et c'est une hypothèse de travail, être conceptualisé sous la forme d'un *texte évaluatif*, donnant, en tant qu'*unité*, un sens à l'évaluation dans ses différentes démarches qui vont à leur tour le co-construire. L'enjeu de cette conceptualisation est également d'offrir aux enseignants et (surtout, de manière indirecte ou directe) aux élèves, un espace de formation à l'évaluation et à l'autoévaluation. Si tel est le cas, ce *texte évaluatif* correspondra, dans la logique de Dewey (1938/1993), à un moyen en vue de conséquence. Mais, ceci est une autre histoire...

---

<sup>1</sup> Le fichet (ou entête) est dans l'école primaire genevoise, un tableau synthétique présentant les différentes compétences évaluées (ou les critères d'évaluation) en regard desquelles un nombre de points va être attribué dans le contrôle écrit. Peuvent apparaître également les exercices concernés, les seuils de réussite, un espace pour un commentaire de l'enseignant.



## 7. Références bibliographiques

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed). *Dictionnaire de l'éducation*. (pp. 311-314) Paris : Presses Universitaires de France.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2008) Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune & L. Allal (Eds). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Blais, J.-G. (2005). L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. In C. Lessard & P. Meirieu (Ed.), *L'obligation de résultats en éducation. Evolution, perspectives et enjeux internationaux* (pp.123-144). Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bronckart, J.-P., & Bulea, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bronckart J.-P, Bulea, E. & Fristalon, I. (2004). "Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage". *Cahiers de linguistique française*, 26, 345-36.
- Bulea, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des "figures d'action". *Estudios Linguísticos / Linguistic Studies*, (Lisbonne), 3, juillet, pp. 135-152
- Bulea, E. (2007). *Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse de l'Université de Genève.
- Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research. An introduction to think-aloud methods. *Brock Education*, 12, 68-82.
- Crisp, V. (2010). Towards a model of the judgement processes involved in examination marking, *Oxford Review of Education*, 36: 1, 1-21
- Dechamboux, L. (2012). *Etude exploratoire : les Figures de Jugement, essai d'analyse des processus de jugement évaluatif des enseignants*. Mémoire de maîtrise. Université de Genève
- Deledalle, G. (1990). *Lire Peirce aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dewey, J. (1938 / 1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. G. Deledalle, Trad. [2e éd.] Ed. Paris : Presses Universitaires de France.
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Figari, G. & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*. 29(3), 5-25.
- Lafortune, L. & Allal, L. (Eds) (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.
- Maxwell, G. (2002). *Moderation of Teacher Judgments in Student Assessment*. Brisbane : Queensland School Curriculum Council.
- Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Eds). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. (pp. 81-96). Bruxelles : De Boeck

- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2013). *La modération sociale en formation continue : un espace de recherche et de développement professionnel en matière d'évaluation des apprentissages*. Actes du colloque de l'ADMEE-Fribourg.
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W. & Filliettaz, L. (2012). *Etude des jugements d'évaluation des apprentissages des élèves et des pratiques de modération sociale*. Requête acceptée du FNS n°100013\_143453
- Mottier Lopez, L. (2011). Vers une conception renouvelée de l'évaluation. In F. Regnard & L. Mottier Lopez (Ed.), *Former à l'enseignement musical : pratiques et problématiques évaluatives*. Paris : L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 455-463.
- Reboul, O. (1998/2010). Qu'est-ce que le jugement ? In M. Schleifer (Ed.). *La formation du jugement*. 3<sup>ème</sup> édition. (pp. 3-20). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Stufflebeam, D. L., & Dumas, J. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Victoriaville Québec: Ed. NHP.
- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 101-120.