

Quels sont les effets psychosociaux de l'évaluation normative ?¹



FABRIZIO BUTERA

UNIVERSITÉ DE LAUSANNE (SUISSE)

Introduction

Traditionnellement, la recherche sur l'évaluation scolaire s'est focalisée sur des questions de précision et de diagnosticité. Un grand nombre de travaux ont développé des méthodes, des programmes et des instruments qui puissent rendre compte au mieux de l'apprentissage et de la performance des élèves, ainsi que de l'atteinte des objectifs pédagogiques. Les travaux qui seront présentés dans cette note portent en revanche sur ce qui se passe « après l'évaluation », en particulier sur les effets psychosociaux qui découlent du système d'évaluation mis en place (Butera *et al.*, 2020). En effet, l'évaluation n'est pas un exercice neutre qui consisterait seulement à qualifier et à quantifier les mérites de la production d'un élève : selon le type d'évaluation utilisée (par exemple, normative ou formative) et selon la fonction qu'on lui attribue (sélectionner ou former), les élèves (mais aussi les enseignants) développent des représentations différentes, de leur autonomie, par exemple.

I. Fonction de formation et de sélection, évaluation formative et normative

Pour comprendre pourquoi il peut y avoir des effets psychosociaux différents en fonction du type d'évaluation utilisé, il faut considérer les liens qui existent entre fonctions de l'école, justice distributive et évaluation. En effet, les élèves, leurs parents et les enseignants sont bien conscients que l'école est un lieu où coexistent deux fonctions distinctes (Dornbush *et al.*, 1996). D'une part, la formation est la fonction de l'école qui paraît la plus évidente, la plus représentative : l'école a pour mission de transmettre des savoirs et de développer des compétences disciplinaires et sociales. D'autre part, l'école est aussi un lieu de sélection, un lieu où l'évaluation qu'on reçoit a un impact sur le cursus scolaire, sur les opportunités de choix de filières d'études ou de formation, et *in fine* sur l'emploi et les positions sociales auxquelles on peut accéder en fonction des diplômes obtenus (Darnon *et al.*, 2009).

Il est important de distinguer ces deux fonctions des systèmes éducatifs lorsqu'on considère l'effet des différentes formes d'évaluation ; dans cette note nous nous concentrerons sur l'évaluation formative et l'évaluation normative. L'évaluation formative consiste à communiquer aux élèves quelles sont les parties de la tâche ou du matériel à apprendre qui nécessitent du travail supplémentaire, ou la nature de l'apprentissage résiduel nécessaire pour atteindre les objectifs fixés, et d'accompagner les élèves dans cette progression (par exemple, Allal, 1991). L'évaluation formative aide donc, tout naturellement, les enseignants à remplir la fonction de formation de l'école. L'évaluation normative

¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Butera, F. (2023) Quels sont les effets psychosociaux de l'évaluation normative ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 5-12). Cnesco-Cnam.

consiste à attribuer une valeur à la production des élèves—qu'elle soit représentée par un nombre, une lettre, un jugement—ce qui rend le rang de cette production (et de l'élève) visible dans la comparaison à un standard ou au reste de la classe (Butera, 2011 ; Marshall & Weinstein, 1984). La simplicité, visibilité et comparabilité de l'évaluation normative rend aisé de classer les élèves et, le moment venu, de les sélectionner (redoublement, orientation, prix, ...).

À ce propos, il y a bien des années, Morton Deutsch avait déjà théorisé le lien que l'évaluation normative entretient avec la fonction de sélection de l'école. Ce lien serait basé sur la capacité de l'évaluation normative à attribuer une valeur comparative au travail de l'élève et donc du mérite à l'élève même, mérite qui ensuite est rendu tangible par des récompenses académiques telles que la position hiérarchique dans la classe, la promotion, ou l'orientation vers des filières désirables (Deutsch, 1979). Plus récemment, une étude a illustré cette relation et a montré que l'association entre fonction sélective et évaluation normative n'est pas seulement une construction théorique, mais elle existe en tant que représentation sociale (Autin *et al.*, 2015). Dans cette étude, plus d'une centaine d'étudiants universitaires participaient à un exercice qui leur demandait de fonctionner en tant qu'enseignants ; ils devaient ensuite répondre à un questionnaire sur la fonction des systèmes éducatifs et de l'évaluation. Les résultats de cette étude révèlent que plus les participants percevaient le système éducatif comme ayant un rôle de sélection, plus ils percevaient l'évaluation normative comme une méthode utile et à utiliser. De façon intéressante, cette association était expliquée par la perception que l'évaluation normative se fonde sur l'équité en tant que principe de justice distributive (Deutsch, 1979), un principe qui est à la base de l'idéologie méritocratique : donner plus à qui a une performance supérieure (Batruch *et al.*, 2019b). En outre, plus les participants percevaient le système éducatif comme ayant un rôle de sélection, plus ils percevaient l'évaluation formative comme une méthode inutile et à ne pas utiliser. Cette association était expliquée par la perception que l'évaluation formative se fonde sur les principes de justice d'égalité et de besoin (Deutsch, 1975) : donner la même chose à tout le monde ou davantage à qui en a le plus besoin. Ces associations se retrouvent, avec d'autres méthodologies, dans plusieurs autres études (Autin *et al.*, 2019 ; Batruch *et al.*, 2019a). En somme, les évaluations normative et formative ne sont pas seulement des méthodes ou des pratiques, mais elles s'insèrent dans un ensemble cohérent de représentations sur les fonctions et les valeurs de justice de l'école. L'utilisation d'une forme d'évaluation plutôt que d'une autre entraîne donc des effets psychosociaux parce qu'elle active une représentation plutôt qu'une autre de l'école.

Les travaux rapportés dans cette note se focalisent sur les effets psychosociaux de l'évaluation normative, car elle est, de loin, la plus utilisée dans tous les systèmes éducatifs (Knight & Yorke, 2003). Cette prévalence est telle que deux études ont montré que les effets psychosociaux de l'évaluation normative sont identiques qu'on confronte les étudiants à une évaluation normative effective ou qu'on active simplement son existence par amorçage (en rendant visible, mais sans y faire référence, le système de notation en vigueur ; Hayek *et al.*, 2015 ; voir aussi Hayek *et al.*, 2017 pour une étude menée avec des élèves d'école primaire).

Les effets psychosociaux de l'évaluation normative apparaissent à au moins trois niveaux différents—motivation intrinsèque et autonomie, compétences sociales, et égalité des chances—qui sont détaillés ci-dessous.

II. Effets sur la motivation intrinsèque et l'autonomie

La motivation intrinsèque est l'énergie qui permet d'accomplir une tâche et qui vient de l'intérieur de l'individu, de son plaisir et de son intérêt, par opposition à la motivation extrinsèque, qui vient des incitations et des contraintes externes (Ryan & Deci, 2000). C'est la motivation la plus appréciée et la plus recherchée à l'école, surtout parce qu'elle permet à l'élève de travailler de façon autonome (Ryan & Connell, 1989). Il y a eu un long débat sur les effets de l'évaluation normative (positive) en tant que récompense sur la motivation intrinsèque, avec un camp qui soutenait que la récompense gratifie l'individu et promeut la motivation intrinsèque (Eisenberger *et al.*, 1999), et un autre camp qui défendait l'idée que la récompense représente une source externe de motivation et ne peut donc pas promouvoir la motivation intrinsèque (Deci *et al.*, 1999)

Des études plus récentes ont opposé ces deux hypothèses spécifiquement sur la question de l'évaluation normative. Les résultats de plusieurs études montrent de façon convergente que l'évaluation normative ne donne pas la possibilité de se sentir suffisamment autonome par rapport aux tâches scolaires pour être motivé à continuer à apprendre indépendamment de la récompense ou de la punition que représente l'évaluation normative. Autrement dit, l'évaluation normative représente une contrainte externe qui réduit le sentiment d'autonomie (Pulfrey *et al.*, 2011). De plus, il apparaît que la réduction de l'autonomie perçue induite par l'évaluation normative, réduit aussi la motivation intrinsèque, en particulier la persistance dans le comportement, c'est-à-dire l'engagement dans la tâche même une fois que le devoir est terminé (Pulfrey *et al.*, 2013). En résumé, ces études montrent que l'évaluation normative représente pour l'élève une contrainte externe qui réduit le sentiment d'autonomie et la motivation intrinsèque, comparativement à l'absence d'évaluation ou à une évaluation formative. Ces effets ont été trouvés indépendamment du genre des élèves et de leur filière d'études.

III. Effets sur les compétences sociales

Les compétences sociales sont les compétences qui permettent de travailler en groupe et de s'adapter de façon efficace à des environnements sociaux changeants (Smart & Sanson, 2003). Il s'agit de compétences très importantes à l'école—notamment la capacité à collaborer, à partager les informations et les ressources, à faire confiance aux autres— pour assurer le bon fonctionnement de la classe, les bonnes relations entre élèves et l'efficacité du travail collectif (Johnson & Johnson, 2005). Ces compétences sont aussi connues pour prédire la performance scolaire (voir par exemple la méta-analyse de Durlak *et al.*, 2011).

Plusieurs études suggèrent que l'évaluation normative entrave les processus de groupe qui devraient amener à l'émergence ou à l'utilisation de compétences sociales fondamentales pour la vie en société. Des études montrent, en effet, que lors d'un travail de groupe, une évaluation qui met en avant la réussite d'un membre par rapport aux autres (plutôt que la réussite du groupe dans son ensemble) amenait les membres du groupe à faire de la rétention d'information, à ne pas partager les éléments qui pourtant auraient été nécessaires à la résolution de la tâche (Toma & Butera, 2009). D'autres études montrent que la présence de l'évaluation normative dans un travail de groupe, ou même sa simple évocation, amenait les membres du groupe à partager les informations de façon stratégique, pour s'avantager personnellement (Hayek *et al.*, 2015), et à ne pas se coordonner dans une tâche qui pourtant demandait le concours de tous les membres pour être réussie (Hayek *et al.*, 2017).

L'évaluation normative rend saillante la possibilité d'un classement et transforme donc les partenaires en adversaires.

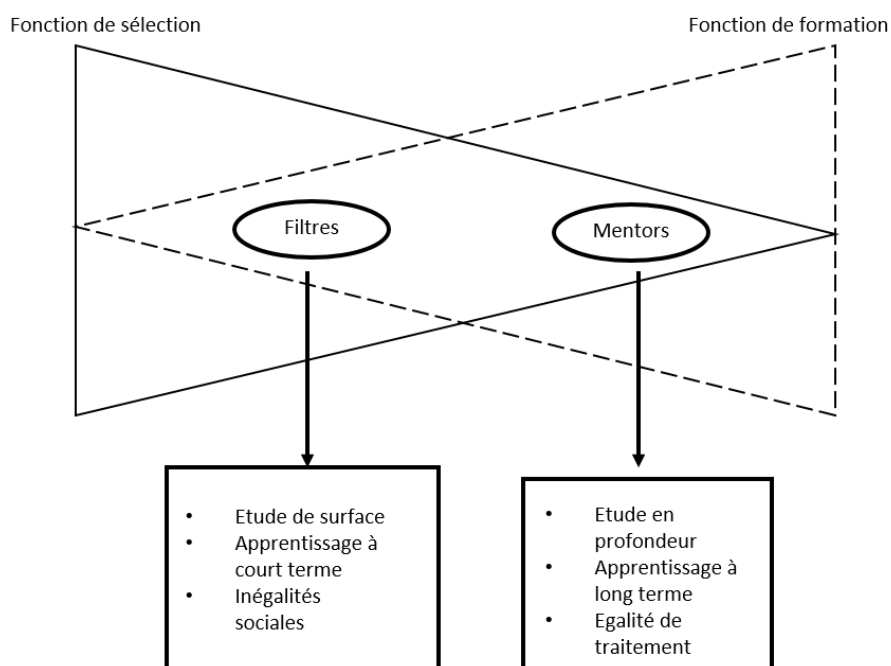
IV. Effets sur l'égalité des chances

Les effets psychosociaux de l'utilisation de l'évaluation normative ne se manifestent pas seulement chez les élèves, mais aussi chez les enseignants. Plusieurs études montrent que lorsque l'évaluation dans le système scolaire est normative et uniquement conçue comme un instrument de sélection, les enseignants sont amenés à contribuer à la reproduction des inégalités scolaires déjà existantes, notamment les inégalités de classe sociale. Une série d'études montrent que les évaluateurs d'une dictée qui devaient utiliser une évaluation normative et sélective trouvaient plus d'erreurs dans la copie d'un élève de classe sociale défavorisée que dans celle d'un élève de classe sociale favorisée, alors que le nombre d'erreurs était strictement le même. Cette différence disparaissait lorsque l'on demandait d'utiliser une évaluation formative (Autin *et al.*, 2019). Les mêmes dynamiques apparaissent si la tâche des évaluateurs était de faire de la sélection en orientant un élève : on préconisait davantage une filière moins exigeante—et moins une filière plus exigeante—pour l'élève de classe sociale défavorisée que pour l'élève de classe sociale favorisée, alors que la procédure expérimentale faisait que les résultats scolaires des deux élèves étaient identiques. Cette différence était réduite lorsque la fonction de formation de l'école était rendue saillante, plutôt que la fonction de sélection (Batruch *et al.*, 2019a). Ces études montrent donc que la fonction de sélection de l'école, et son association avec l'évaluation normative, amènent à des évaluations qui perpétuent les inégalités qui existent par ailleurs dans le système scolaire (voir par exemple OECD, 2011).

V. Discussion

Ces travaux mettent en évidence que l'évaluation normative suscite les effets psychosociaux documentés ci-dessus car elle favorise la fonction sélective de l'école. Ceci a un impact sur le rôle qui est donné aux enseignants : dans une école sélective qui applique le principe de justice du mérite, les enseignants jouent un rôle de filtre, puisque l'évaluation normative leur permet d'attribuer du mérite aux productions des élèves. Cependant, il faut aussi considérer que dans une école où c'est la fonction formative qui est mise en exergue et qui applique les principes de justice d'égalité et de besoin, les enseignants pourraient avoir un rôle de mentors, puisque l'évaluation formative pourrait leur permettre de se focaliser sur les progrès des élèves (Butera *et al.*, 2021, voir Figure 1).

Figure 1 : Le rôle différentiel des enseignants en fonction de la saillance des fonctions formative et sélective de l'école



Adapté et traduit de : Butera *et al.* (2021).

L'évaluation formative existe depuis longtemps et depuis longtemps la recherche a montré ses effets bénéfiques (Allal & Mottier-Lopez, 2007). Cependant, la centration sur l'apprentissage plutôt que sur la performance nécessite une école plus centrée sur sa fonction de formation, pour que l'évaluation formative ne soit pas découragée, voire entravée (Autin *et al.*, 2015). Cette fonction peut être favorisée par l'utilisation en classe de l'apprentissage coopératif qui donne des buts communs, des rôles complémentaires et une dignité égale à tous les élèves (Johnson & Johnson, 2009). Cependant, l'apprentissage coopératif est une méthode de travail qui reste encore rare à l'école (Buchs, 2017 ; Buchs *et al.*, 2016) et il a besoin d'un développement plus collectif, avec des écoles entières ou même des quartiers, des villes ou des académies qui adoptent des méthodes basées sur l'apprentissage coopératif et l'évaluation formative.

Références

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants*. De Boeck.
- Allal, L. & Mottier-Lopez, L. (dir.) (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.
- Autin, F., Batruch, A. & Butera, F. (2015). Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non)egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology*, 6:707. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00707>.
- Autin, F., Batruch, A. & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, 111, 717-735. <https://doi.org/10.1037/edu0000307>
- Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F. & Butera, F. (2019a). School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45, 477-490. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>
- Batruch, A., Autin, F. & Butera, F. (2019b). The paradoxical role of meritocratic selection in the perpetuation of social inequalities at school. Dans J. Jetten et K. Peters (dir.), *The social psychology of inequality* (p. 123-137). Springer Nature.
- Buchs, C. (2017). *Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ?* Le CNAM, CNESCO, <https://www.cnesco.fr/differentiation-pedagogique/paroles-dexpert/travail-cooperatif-entre-et-avec-les-eleves/>
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J. P. & Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: A cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36, 956-974. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1075963>
- Butera F. (2011). La menace des notes. Dans F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (Eds.) *L'évaluation, une menace ?* (45-53). Presses Universitaires de France.
- Butera, F., Batruch, A., Pulfrey, C., Autin, F. & Toma, C. (2020). Après la note : Effets psychosociaux de l'évaluation normative. Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.), *Evaluations, sources de synergies ? Entre normalisation, contrôle et développement formatif* (pp. 53-68). Presses de l'ADMEE-Europe.
- Butera, F., Batruch, A., Autin, F., Mugny, G., Quiamzade, A. & Pulfrey, C. (2021). Teaching as social influence: Empowering teachers to become agents of social change. *Social Issues and Policy Review*, 15, 323-355. <https://doi.org/10.1111/sipr.12072>
- Darnon, C., Dompnier, B., Delmas, F., Pulfrey, C. & Butera F. (2009). Achievement Goal Promotion at University: Social Desirability and Social Utility of Mastery and Performance Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 119-134. <https://doi.org/10.1037/a0012824>
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>

- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31, 137-149. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1975.tb01000.x>
- Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice: Some reflections on grading systems. *American Psychologist*, 34, 301-401. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.5.391>
- Dornbusch, S. M., Glasgow, K. L. & Lin, I. C. (1996). The social structure of schooling. *Annual Review of Psychology*, 47, 401-429. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.401>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberger, R., Pierce, W. D. & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation: Negative, neutral and positive: Comment on Deci, Koestner and Ryan, 1999. *Psychological Bulletin*, 125, 677-691. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.677>
- Hayek, A.S., Toma, C., Oberlé, D. & Butera, F. (2015). Grading hamper cooperative information sharing in group problem solving. *Social Psychology*, 46, 121-131. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000232>
- Hayek, A.S., Toma, C., Guidotti, S., Oberlé, D. & Butera, F. (2017). Grades degrade group coordination: deteriorated interactions and performance in a cooperative motor task. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 97–112. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0286-9>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131, 285–358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Knight, P. & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*, Open University Press.
- Marshall, H. H. & Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. *Review of Educational Research*, 54, 301-325. <https://doi.org/10.3102/00346543054003301>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Equity and quality in education-supporting disadvantaged students and schools*. Paris, France: Author. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Pulfrey, C., Buchs, C. & Butera, F. (2011). Why grades engender performance avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 683-700. <https://doi.org/10.1037/a0023911>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Smart, D. & Sanson, A. (2003). Social competence in young adulthood, its nature and antecedents. *Family Matters*, 64, 4–9.

Toma, C. & Butera, F. (2009). Hidden profiles and concealed information: Strategic information sharing and use in group decision making. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 793-806. <https://doi.org/10.1177/0146167209333176>