



*changer l'évaluation :
évaluer pour apprendre ?*
Micheline-Joanne Durand
répond à nos questions



Professeure à l'Université de Montréal, Micheline-Joanne Durand est co-auteure du livre "L'évaluation des Apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats", ouvrage devenu au Québec une référence dans le domaine de l'évaluation.

1. Il existe de nombreuses définitions du mot « évaluer ». Quelle est celle qui, à vos yeux, est la plus porteuse de sens pour le travail à mener en classe ?

L'évaluation dans le sens *Assessment for learning*, évaluer pour l'apprentissage, l'évaluation au service de l'apprentissage ou l'évaluation comme aide à l'apprentissage qui sont toutes des expressions apparentées au rôle de l'enseignant régulateur donc très proche de ce qui devrait être privilégié dans la salle de classe.

L'évaluation pour l'apprentissage se situe à mi-chemin entre l'apprentissage et l'évaluation. Elle s'avère importante pour l'apprentissage et est imbriquée dans les actions quotidiennes en classe. À tel point qu'elle s'arrime directement au processus didactique. Selon Bain¹ (1998), l'évaluation formative devrait même être abordée dans le cadre d'une formation pédagogique centrée sur la gestion des apprentissages des élèves, faisant partie du processus didactique, non simplement un aspect du processus d'évaluation.

Les trois étapes de l'évaluation pour l'apprentissage sont :

- (1) déterminer où l'élève se situe dans ses apprentissages ;
- (2) clarifier ce qu'il doit encore atteindre (les objectifs);
- (3) déterminer la régulation à opérer pour qu'il puisse y arriver.

De multiples recherches ont démontré que l'implantation de stratégies d'évaluation comme aide à l'apprentissage favorise des améliorations marquées des apprentissages (William, 2008²). Toutefois, lors de leur mise en pratique, les enseignants se sentent souvent démunis. Pour beaucoup, la question demeure : comment l'évaluation comme aide à l'apprentissage se concrétise-t-elle dans les pratiques enseignantes?

2. Quelle différence peut-on faire, selon vous, entre une situation d'apprentissage et une situation d'évaluation ?

Une première clarification se fait selon le degré de complexité de la situation. Selon Scallon (2004³), trois types de situations se distinguent :

¹ Bain, D. (1998). L'évaluation formative fait fausse route. *Mesure et évaluation en éducation*, 10, 23-32

² William, Dylan. (2008). Changing classroom practice *Educational leadership*, 65(4), 36-42.

³ Scallon, G. (2004) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

- (1) les situations de connaissances ;
- (2) les situations d'habiletés et
- (3) les situations de compétences.

Ce sont ces dernières que l'on peut aussi appelées tâches complexes qui peuvent prendre la forme d'une situation d'apprentissage ou d'une situation d'évaluation. Au Québec, l'expression SAE, situation d'apprentissage et d'évaluation est utilisée pour désigner les dispositifs favorisant à la fois la réalisation des apprentissages et la fonction régulatrice de l'évaluation. Selon Durand et Chouinard (à paraître, 2012⁴), une situation d'apprentissage et d'évaluation est définie comme un « *ensemble d'activités reliées à une intention éducative permettant le développement d'une ou de plusieurs compétences. [une] Situation complexe (proposant un défi cognitif) intégrant l'instrumentation pour l'évaluation. Elle favorise la régulation des apprentissages et peut proposer des pistes de différenciation pédagogique.* » (p. 135).

Elle se démarque d'une situation d'évaluation que les auteurs définissent comme un : « *Ensemble d'activités interreliées qui sert à faire le point sur l'état d'acquisition et de mobilisation des connaissances. [Une] Situation complexe intégrant l'instrumentation pour l'évaluation. C'est une situation d'intégration des apprentissages.* » (p. 136).

Une même distinction est faite par Roegiers⁵ qui identifie les situations didactiques comme celles abordant de nouveaux apprentissages et les situations cibles comme celles visant l'intégration des acquis.

3. On dit souvent que la première qualité d'une évaluation est d'être « objective » ... mais cette recherche de l'objectivité n'est-elle pas un leurre ? Toute démarche d'évaluation n'est-elle pas subjective en soi ?

L'évaluation est basée sur le jugement, elle ne peut pas être objective au sens où l'on utilisait cette expression pour désigner les tests constitués d'items à correction objective appelés souvent « tests objectifs ». Ce n'est pas le test comme tel qui est objectif mais bien sa correction car celle-ci ne permet aucune nuance dans le jugement porté : la bonne réponse est unique. Ces tests objectifs fournissent l'occasion de vérifier si les élèves maîtrisent certaines connaissances nécessaires au développement de compétences, mais ne permettent pas d'évaluer une compétence dans sa globalité.

Dans une évaluation où les réponses sont construites, l'enseignant prend toutes les précautions nécessaires pour que son jugement soit éclairé et fonctionnel. Pour y arriver, il doit s'appuyer sur une information de qualité, pertinente et suffisante, et disposer d'une instrumentation appropriée. La liste de vérification, la grille d'évaluation et l'échelle descriptive sont des outils utiles pour porter un jugement (Legendre⁶, 2001). Beckers⁷ (2002) ajoute que les descripteurs et les niveaux d'exigence sont importants pour améliorer l'objectivité des notes et assurer la qualité de la rétroaction aux élèves.

Le jugement est un acte professionnel qui relève de la responsabilité de l'évaluateur et qui, en conséquence, ne peut ni revêtir un caractère de totale objectivité ni être réduit à un algorithme (Wiggins⁸, 1993b). L'enseignant juge si l'élève a suffisamment

⁴ Durand, M-J. & Chouinard, R. (à paraître, 2012) L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats, 2^e éd. Montréal : HMH

⁵ Roegiers, X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles : De Boeck.

⁶ Legendre, M-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages [Version électronique]. Vie pédagogique, 14-19

⁷ Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles : Labor.

⁸ Wiggins, G. (1993). Assessment : Authenticity, Context, and Validity. Phi Delta Kappan, 75(3), 200-208, 210-214.

développé ses compétences ou acquis des connaissances en vue de prendre des décisions et d'agir.

Quelle que soit l'approche privilégiée, le jugement de l'enseignant, pour être considéré comme professionnel, doit être argumenté et documenté. Quatre caractéristiques, décrites dans la littérature favorisent davantage l'objectivité sachant que tout jugement est par nature subjectif.

Pour être professionnel, un jugement doit être :

- (1) instrumenté,
- (2) évolutif,
- (3) fondé sur l'autonomie et la responsabilité et
- (4) éthique et conforme à un ensemble de valeurs.

4. Un récent rapport de l'inspection (belge francophone) pointait le peu d'évaluation formative dans les classes, alors qu'il s'agit pourtant d'un concept devenu commun dans le discours pédagogique et inscrit depuis plus de 10 ans dans les textes légaux (Décret "Missions de l'école", 1997). Ce phénomène est-il aussi vrai chez vous ? Dans ce cas, selon vous, comment expliquer cette absence ?

Dans son avis de 1992, *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, le Conseil supérieur de l'éducation (Québec) remarque que l'évaluation dans sa fonction de régulation n'est pas encore bien intégrée aux pratiques pédagogiques. Une étude menée en Ontario à la suite de l'implantation d'un nouveau programme d'études commun (1995), indique que les enseignants reconnaissent l'importance d'évaluer les connaissances, les compétences et les attitudes, d'avoir recours à l'évaluation formative et sommative et de varier le type d'instrument de mesure. Toutefois, en pratique, ils semblent évaluer principalement à des fins administratives plutôt qu'à des fins pédagogiques.

Au Québec, la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) annonçait comme première orientation l'évaluation intégrée à l'apprentissage. Une analyse menée de 2004 à 2006, par une équipe de chercheurs⁹ auprès de 13 enseignantes québécoises du primaire reconnues dans leur milieu comme des innovatrices en matière d'évaluation conclut qu'il serait particulièrement important qu'on guide les enseignantes vers une meilleure connaissance des processus d'évaluation formative et d'autorégulation de l'apprentissage. Cette situation s'avère problématique particulièrement au Québec puisqu'elle oblige les enseignants à adopter une forme d'enseignement et d'évaluation pour laquelle ils n'ont pas été formés (Deniger & Kamazi, 2004) et qui s'éloignent de leurs pratiques actuelles.

Rien n'indique dans les recherches en cours présentement que ces pratiques ont changé. Au contraire, depuis le recul des autorités gouvernementales en regard de la façon de communiquer les résultats au bulletin scolaire, nombre d'enseignants sont retournés à leurs pratiques traditionnelles délaissant les défis que présentaient une évaluation au service de l'apprentissage.

Bref, trente ans plus tard, force est de constater que peu de changements ont été apportés dans les pratiques évaluatives chez les enseignants québécois et particulièrement ceux œuvrant auprès des clientèles de l'ordre secondaire.

⁹ Deaudelin, C. (2007) *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation*, Université de Sherbrooke, 138 pages.

5. Evaluer, oui ... mais après ? Pratiquer une réelle évaluation formative, cela n'implique-t-il pas de revoir complètement l'organisation de la classe et des apprentissages ?

L'évaluation formative est considérée comme une piste prometteuse pour soutenir la réussite scolaire, mais son utilisation implique plusieurs défis.

Il y aurait des conditions propices à la mise en place de pratiques d'évaluation formative : un climat de classe caractérisé par la confiance, le respect, la tolérance des différences, l'ouverture à la communication ainsi qu'à la collaboration (McMillan, 2000)¹⁰.

Mettre en place des pratiques d'évaluation formative pose un réel défi à tout enseignant. Black & Wiliam (1998)¹¹ proposent des étapes d'implantation de changement de pratiques enseignantes pour améliorer les pratiques d'évaluation formative, soit les quatre étapes suivantes :

- 1) l'apprentissage à partir d'exemples en salle de classe : les enseignants ont besoin d'exemples de pratiques gagnantes éprouvées et auxquelles ils peuvent s'identifier;
- 2) la diffusion dans les pratiques : les enseignants doivent trouver leur propre façon d'incorporer les nouvelles façons de faire dans leurs pratiques habituelles;
- 3) la réduction des obstacles : il est nécessaire de prendre le temps d'analyser les impacts négatifs que peuvent avoir certaines pratiques en place pour réduire ces effets;
- 4) l'utilisation de la recherche : la lecture de recherches faites sur le sujet peut stimuler les changements de pratiques; par contre, les recherches restent trop souvent muettes sur les pratiques utilisées, la motivation et l'expérience des enseignants qui y ont pris part, la nature des tests utilisés pour mesurer le succès des expériences, etc. Ces données sont pourtant primordiales pour que les enseignants puissent faire ressortir des pistes claires pour leurs changements de pratiques.

6. Comment concilier l'importance, pour l'enseignant, d'utiliser des outils d'évaluation complexes et nuancés (tels que des grilles d'indicateurs de la compétence) et le besoin, pour les parents, de disposer d'une information sur les résultats de leur enfant qui soit claire, simple et facilement accessible ?

Le Conseil supérieur de l'éducation (2001 : 32)¹² estime « *qu'il ne faudrait pas infantiliser les parents et s'imaginer à tort qu'ils ne peuvent comprendre que des bulletins exagérément simplifiés* ».

Ce qui est important c'est que les parents se sentent en confiance et qu'ils soient assurés que l'enseignant met en place les conditions nécessaires pour la progression des apprentissages de leur enfant. Les parents à qui l'on donne une information de qualité et auprès desquels l'enseignant fait figure d'autorité dans le domaine par son expertise et qui est capable de répondre à leurs multiples interrogations se satisfont des modalités d'évaluation utilisées. Les parents ne sont pas spécialistes de l'instrumentation mais ils désirent suivre la progression de leur enfant.

10 McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts of formative assessment. In G. J. Cizek and H. L. Andrade (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 41-58). New York, Routledge

11 Black, P. & D. Wiliam (1998). *Inside the Black Box: Raising standards through Classroom Assessment*. The Phi Delta Kappa International, 80(2): 139-144, 146-148.

¹² Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver*. Québec: CSE.

La recherche nous indique que l'utilisation d'un portfolio peut être bénéfique dans ce cas pour

- (1) informer les parents de l'état des progrès de leur enfant et
- (2) indiquer le soutien qu'ils peuvent leur apporter pour assurer sa réussite.

Les parents basent leur opinion concernant les nouveaux types d'évaluation sur leur propre expérience scolaire. Ils sont donc plus à l'aise avec les évaluations se référant aux lettres ou aux chiffres. Ils désirent aussi avoir des séances d'informations afin d'entrer en communication avec le professeur pour discuter des apprentissages de l'élève (Greene, 1991¹³; Newbury 2006¹⁴; Norman & Cartwright 1998¹⁵; Xue & al., 2002¹⁶;

7. Selon vous, faut-il évaluer les enfants dès l'école maternelle ? Dès la classe d'accueil (ou petite section) ?

Les parents veulent être informés du développement de leur enfant qu'il soit à la maternelle ou dans les classes supérieures.

Au Québec, six compétences dites développementales, apparaissent au programme et au bulletin. Différentes façons peuvent être mises en place pour ce faire : le portfolio est un bon exemple d'un outil contenant les artéfacts de l'élève et les commentaires de l'enseignant. L'enfant peut le présenter à ses parents lors la rencontre tripartite qui est un excellent moyen de rendre les petits habiles à communiquer leurs réalisations et permet aux parents de lire les observations de l'enseignant.

8. Ce qui est difficile, dans l'évaluation d'un apprentissage, c'est qu'elle ne tombe jamais au bon moment pour tous les élèves. Puisque chacun apprend à un rythme qui lui est propre, ne serait-il pas plus juste que chaque élève soit évalué quand il est (ou se sent) prêt ?

Si l'enseignant effectue une évaluation en continu ou si l'enseignant utilise de nombreux travaux de l'élève pour porter son jugement, le problème se pose moins. Aussi, si l'enseignant peut communiquer aux parents à des moments différents pour chaque élève, cela réduirait la tension de performer à un examen en particulier ou à un moment donné pour tous. Ce sont souvent des contraintes administratives qui obligent les enseignants à communiquer à dates fixes le résultat des apprentissages.

9. Comment impliquer l'enfant dans son évaluation, le rendre acteur ? Est-ce possible, même avec les plus jeunes ?

Il est important de mettre en lumière l'utilité des activités d'autoévaluation pour les jeunes élèves et de les inviter à être de plus en plus actifs dans leur évaluation. Progressivement, ils pourront participer à l'évaluation mutuelle où ils apprécieront le travail réalisé par leurs pairs. Alors que le concept peut sembler simple à première vue, il n'est cependant pas facile à mettre en œuvre et requiert un investissement tant

13 Greene, J.L., (1991) *Parent Opinions about Student evaluations in elementary Schools*. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED405945.pdf>

14 Newbury, W.D. (2006) *Reporting approaches that help foster understanding between parents and educators*, MA, 44-03

15 Norman, K. & Cartwright, M (1998) *Investigation of the use of portfolios as an assessment procedure*. Dissertation Abstracts International, 60(02), 341

16 Xue, Yange; Meisels, Samuel J.; Bickel, Donna DiPrima; Nicholson, Julie; Atkins-Burnett, Sally (2000) *Analysis of Parents' Attitudes towards Authentic Performance Assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000).

de la part de l'enseignant que de l'apprenant. Néanmoins, nous croyons en sa pertinence et aux effets bénéfiques de son utilisation précoce. Les nombreux exemples présentés témoignent également du réalisme de sa mise en pratique avec les plus jeunes. Il nous semble donc tout à fait possible et pertinent d'amorcer la pratique de l'autoévaluation dès le préscolaire, puis de poursuivre tout au long du primaire. (Voir l'article de Catherine Madden à ce sujet¹⁷)

10. Y a-t-il un outil (ou une pratique) d'évaluation formative que vous souhaiteriez rencontrer davantage dans les classes ? Lequel ?

D'abord, pour la collecte d'information, l'utilisation de tâches complexes et authentiques pour les élèves afin qu'ils aient un réel problème à résoudre et pour lequel ils auront le goût de s'investir. Puis, pour l'interprétation des données collectées, élaborer ou utiliser des grilles descriptives analytiques ou critériées qui permettent de porter un jugement bien instrumenté et qui sont aussi un bon outil de régulation des apprentissages. Le plus important demeure les pratiques évaluatives qui favorisent des rétroactions fréquentes et la différenciation pédagogique¹⁸.

11. Quels souvenirs personnels avez-vous gardés de l'évaluation à l'école, lorsque vous y étiez élève ? Ont-ils orienté votre réflexion sur l'évaluation à l'école, aujourd'hui ?

J'étais une élève qui réussissait avec beaucoup de facilité à l'école, qui aimait relever les défis et m'investir dans des tâches significatives. Le problème que me posait l'évaluation c'est que je ne m'y intéressais peu. J'avais une très bonne mémoire alors je performais très bien dans les examens de connaissances mais parfois pour montrer l'aberration de ce qui était demandé, je pouvais par exemple, écrire un texte sans ponctuation ou sans majuscule. Je crois que oui, cela a influencé ma façon de voir l'évaluation aujourd'hui !

*Micheline-Joanne Durand,
Février 2012.*

¹⁷ Madden, C. (2011) L'autoévaluation dès la maternelle, est-ce possible?, *Vivre le primaire*, vol.24, No4_Aut2011 46-48

¹⁸ Voir à ce sujet le module de formation concernant l'enseignant régulateur sur <http://zoom.animare.org/zoom>