

L'évaluation des apprentissages : complicité ou duplicité ?*

Dany Laveault
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

*L'évaluation formative, bien comprise et bien utilisée, amène l'élève
à assumer sa juste part de responsabilités
en ce qui concerne le succès ou l'échec scolaire
et partant, elle favorise le développement de l'autonomie dans un climat de complicité.*

Évaluer, c'est risquer de constater qu'on s'est trompé. En prenant le relevé de sa position, le pilote de bateau prend le risque de s'apercevoir qu'il a dévié de sa course. Mais, pour le pilote, ne pas relever sa position de façon régulière, c'est s'exposer à des erreurs bien plus grandes. Donc, évaluer est un bien moindre risque que de ne pas évaluer.

En accompagnant la réforme de l'enseignement collégial de nouvelles règles relatives à l'évaluation, l'institution collégiale a pris un risque. Ce risque n'a toutefois rien de comparable à celui que représenterait une mauvaise connaissance de la situation actuelle. Pas d'évolution sans évaluation, même si celle-ci est imparfaite. On n'a qu'à considérer les sciences physiques. Les premiers thermomètres à alcool étaient des instruments imparfaits de mesure de la température. Cela n'a pas empêché la thermodynamique de se développer. L'avenir dira sans doute la même chose des instruments de mesure actuels dans le domaine de l'éducation.

Évaluer c'est également être ouvert au changement. Pas nécessaire d'évaluer, de prendre des risques, si l'on ne veut rien changer quoi qu'il advienne, ou encore si l'on croit que tout va bien. Or, les nouvelles règles d'évaluation au collégial auront des répercussions sur le rôle d'évaluateur de l'enseignant. Ce rôle est appelé à évoluer,

ce qui entraînera inévitablement de nouvelles responsabilités et de nouveaux risques.

Avec les nouvelles politiques en matière de réussite scolaire au collégial, notamment, les attentes envers l'enseignant comme évaluateur ont changé. Celui-ci doit toujours sanctionner la réussite, mais il lui faut aussi « fabriquer » la réussite. Ainsi, le rôle d'arbitre de l'enseignant n'est plus considéré comme suffisant. Cette fonction ne crée pas la réussite, elle la détecte. Il s'agit alors d'effectuer une sélection, ou plutôt une élimination, des candidats « inaptes ». Il y a, dans cette conception de l'évaluation, essentiellement sommative et normative, un relent d'eugénisme hérité du début du XX^e siècle.

Aujourd'hui, on s'attend à ce que l'enseignant assume une fonction d'évaluation davantage congruente avec son rôle d'éducateur. Dans ce but, il doit élaborer des moyens de formation appropriés et, bien sûr, savoir précisément en quoi consiste la réussite. Pour cela, il faut préciser clairement les attentes en termes de compétences, de performances et d'objectifs à atteindre.

Il fut un temps où définir la réussite était relativement simple. Réussir, c'était être parmi les meilleurs, peu importe en quoi. Réussir, c'était terminer un cours, peu importe ce qu'on avait eu le temps d'y voir. Maintenant, réussir, c'est démontrer un ensemble de compétences minimales et le rôle de l'enseignant ne se limite pas à

déterminer si l'élève possède ces compétences minimales, il lui faut aussi s'assurer que des moyens adéquats ont été pris pour que l'élève puisse les acquérir.

RÉUSSIR, ÉVALUER : UNE CORESPONSABILITÉ

On entend parfois dire d'un professeur qu'il « a fait échouer » un élève. Faut-il entendre par là que le professeur a si mal enseigné que l'élève n'a pu réussir son cours ? Ce genre de discours ne devrait donner lieu qu'à une seule interprétation : l'élève a raté l'ensemble des travaux et examens. Mais, comme c'est la même personne qui *construit l'examen et prépare à l'examen* (imaginons un entraîneur d'une équipe de hockey qui pourrait en même temps jouer le rôle d'arbitre au cours d'un match), une telle procédure crée une ambiguïté qui a pour effet de responsabiliser à l'excès l'enseignant dans l'échec ou la réussite de l'élève. Rien de surprenant que, dans une telle perspective, plusieurs élèves – en particulier ceux qui échouent – développent un style externe d'attribution causale. S'ils échouent, ce n'est pas leur faute, c'est celle de l'enseignant.

Dans un sens, il est plus facile de se prononcer sur une réussite que sur un échec. Pour pouvoir se prononcer clairement sur un cas d'échec scolaire, nous devons nous assurer que les moyens appropriés pour permettre l'apprentissage ont été pris et que les élèves ont été soumis à une évaluation équitable. Sinon, l'échec

* Texte de la conférence prononcé lors du colloque de l'AQPC à Québec, en juin dernier.

de l'élève est l'échec d'une formation (ou d'une évaluation) et non celui d'un apprentissage. Se prononcer sur une réussite est beaucoup plus facile. Lorsqu'une équipe gagne la coupe Stanley, on ne se demande pas si c'est davantage à cause de l'entraîneur que des joueurs. Par contre, si elle perd, les journalistes sportifs peuvent tergiverser longtemps sur le rôle de l'entraîneur ou des joueurs dans la défaite. Mais, si l'on peut démontrer que l'entraîneur a pris toutes les dispositions adéquates pour s'assurer de la réussite de son équipe, il ne peut être blâmé.

Où débute et où s'arrête la responsabilité de l'enseignant dans l'échec de l'élève ? Plusieurs enseignants craignent que les nouvelles mesures relatives à l'évaluation dans les collèges ne se traduisent par une plus grande imputabilité. En mettant l'accent sur l'évaluation formative, par exemple, ne vient-on pas accroître la responsabilité de l'enseignant ? En créant des examens uniformes nationaux, ne vait-on pas créer une pression supplémentaire ?

Nous entendons rarement dire d'un médecin qu'il « a fait mourir » son patient. Une telle affirmation laisserait croire que le médecin n'a pas pris toutes les mesures adéquates pour favoriser la guérison de son client. Cela ne veut pas dire pour autant que nous tenons le médecin responsable de la guérison du patient, mais plutôt que nous lui imputons la responsabilité de choisir les traitements appropriés. La profession enseignante doit pouvoir bénéficier du même doute raisonnable. Si un étudiant ne réussit pas, ce n'est pas parce que *l'enseignant l'a fait échouer*, mais parce que *l'étudiant a échoué*.

Paradoxalement, l'accroissement de l'imputabilité de l'enseignant dans le choix des moyens d'enseignement et d'évaluation, tant sommative que formative, aura pour effet de diminuer sa responsabilité en ce qui a trait à l'échec scolaire. Si l'on peut démontrer, grâce à une évaluation institutionnelle et à une évaluation appropriée de l'enseignement, que l'enseignant a agi de façon responsable, l'échec incombe alors à l'élève. L'enseignant qui agit de manière professionnelle ne fait pas échouer, pas plus que le médecin ne fait mourir. L'élève échoue, tout comme le patient décède.

Prenons un contre-exemple qui permettra d'illustrer le propos. Dans leur enquête sur les croyances et pratiques en évaluation des apprentissages des professeurs du collégial, Howe et Ménard¹ rapportent que « le quart des répondants ne préviennent pas toujours leurs étudiants à l'avance de ce sur quoi porteront leurs examens et 60 % ne donnent pas toujours les critères de correction à l'avance » (p. 24). Comment doit-on interpréter les échecs dans de telles conditions ? Plusieurs hypothèses sont possibles, entre autres :

- l'élève ne savait pas quoi étudier ;
- l'élève ne savait pas qu'un aspect particulier du contenu devait être plus particulièrement approfondi ;
- au cours de l'examen, l'élève a passé beaucoup de temps sur une question qu'il savait bien mais qui n'a pas rapporté tous les points escomptés à cause de la pondération retenue par l'enseignant.

Or, tous ces facteurs relèvent davantage de la responsabilité de l'enseignant que de celle de l'élève ; c'est l'enseignant qui est en cause et qui doit se corriger. L'échec doit dépendre d'abord de l'élève, non du professeur.

PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ET ÉVALUATION FORMATIVE

En somme, ET l'élève ET le professeur devraient tout mettre en œuvre pour que l'apprentissage ait lieu et pour que l'élève puisse être réputé *cause première* tant de sa réussite que de son échec. Affirmer cela, c'est du coup reconnaître la responsabilité de l'élève dans son apprentissage ; mais encore faut-il favoriser et encourager l'exercice de cette responsabilité. L'évaluation formative apparaît ici comme un moyen privilégié.

Le développement de l'autonomie

En faisant savoir clairement à l'élève quels sont les objectifs poursuivis, en l'informant régulièrement sur l'état de ses apprentissages et en lui donnant, le cas échéant, les moyens (et le temps) de se corriger, l'enseignant assume sa juste part de responsabilité. À l'élève, alors, d'agir en conséquence.

Il va de soi que l'exercice de cette responsabilité doit se faire de façon

L'enseignant qui agit de manière professionnelle ne fait pas échouer, pas plus que le médecin ne fait mourir. L'élève échoue, tout comme le patient décède

progressive. Il faut donc s'assurer que, dans son cheminement scolaire, l'élève sera appelé à prendre une part de plus en plus grande dans l'évaluation formative. Le but est de l'amener à pouvoir porter, sans l'aide d'autrui, un jugement sur ce qu'il a appris et de trouver, par lui-même, des moyens pour poursuivre son apprentissage ; pour cela, l'enseignant doit savoir « s'effacer » progressivement. « Étayer puis désétayer » en somme, pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu².

Comme on le constate, la visée de l'évaluation formative est essentiellement formatrice et c'est en définitive du développement de l'autonomie qu'il est ici question³.

De la coupe aux lèvres

La noblesse et la pertinence de la visée ne semblent toutefois pas suffisantes pour faire de l'évaluation formative une pratique courante. Plusieurs s'y essaient, mais le changement des pratiques d'évaluation de façon à y inclure davantage d'évaluation formative ne donne pas toujours les résultats espérés. D'abord, il faut un certain temps pour se défaire des anciennes pratiques. Ensuite, plusieurs tentatives de changement correspondent davantage à l'évaluation sommative qu'à l'esprit même de l'évaluation formative.

Le niveau collégial peut bénéficier de l'expérience accumulée au primaire et au secondaire. Les comptes rendus des recherches réalisées à ces niveaux révèlent qu'il y a encore bien loin de la coupe aux lèvres⁴. Les mêmes pièges se présenteront sans doute au collégial et, en nous y prenant tôt, nous pourrions peut-être les éviter. À ce propos, il est important de ne pas confondre :

- évaluation formative *continue* et évaluation formative *continue* ;

- évaluation *formative* et évaluation *micro-sommative* ;
- évaluation *formative* et évaluation « *qui ne compte pas* » ;
- évaluation *formative* et évaluation *informative*.

L'évaluation continue

Pour certains enseignants, mieux évaluer signifie évaluer davantage. Cette perception est renforcée par l'idée que l'évaluation formative, pour être significative, doit être continue. Or, ce qu'il faut entendre par évaluation continue, c'est une évaluation qui intervient à toutes les étapes **importantes** de l'apprentissage. Ces étapes peuvent être des objectifs intermédiaires, des éléments de contenu ou de compétences.

Il est rare que des étapes importantes soient franchies à tous les cours ou à toutes les semaines. Pour être continue, l'évaluation n'a pas besoin d'être continue. En évaluant continuellement, on risque de faire porter l'évaluation sur des éléments insignifiants ou sur des apprentissages déjà bien maîtrisés. L'évaluation n'est pas formative si elle porte sur une compétence que tous maîtrisent. De plus, il n'y a pas lieu de faire de l'évaluation formative tant qu'on ne dispose pas d'hypothèses bien définies sur les difficultés des élèves.

L'évaluation sera utile si elle apporte quelque chose à l'élève. Faire porter l'évaluation formative sur des « non-problèmes » peut rassurer le professeur mais aussi donner la fausse impression à l'élève qu'il maîtrise le contenu. De plus, trop évaluer ou évaluer sans raisons diminue le temps à accorder aux autres fonctions de l'enseignement, en particulier à tout ce qui concerne l'utilisation des résultats de l'évaluation pour remédier aux difficultés des élèves.

L'évaluation micro-sommative

L'évaluation micro-sommative relève davantage du travail de fiscaliste, d'actuaire ou de comptable que de celui d'enseignant. Le Conseil supérieur de l'éducation⁵ l'a déploré dans le cas des bulletins critériés du primaire qui détaillaient l'information transmise aux parents à un point tel que ceux-ci n'y reconnaissaient plus leurs enfants.

L'évaluation micro-sommative consiste à effectuer un grand nombre de petites évaluations sommatives dont le cumul formera la note finale. Elle découle de l'évaluation continue et elle sert souvent à l'enseignant comme moyen de contrôler l'assiduité du travail de l'élève. En récompensant chaque parcelle d'effort par un petit nombre de points, l'enseignant croit motiver l'élève à fournir un effort assidu.

Ce type d'approche présente plusieurs difficultés.

- Puisque tous les travaux comptent, l'enseignant est peu enclin à favoriser l'autocorrection. Ceci se traduit par une surcharge de travail et réduit l'effet d'information en retour (feed-back) que l'élève recevrait s'il s'autocorrigeait.

- La valeur du feed-back dépend de sa proximité avec la performance. Si l'enseignant qui donne un grand nombre de petits examens tarde à fournir les résultats parce qu'il croule sous la correction, l'impact de l'évaluation sur l'apprentissage en est encore diminué.

- Le résultat final confond les résultats obtenus en phase d'apprentissage et d'autres obtenus à la fin de l'apprentissage, par exemple à l'examen final. Serait-il juste de compter les résultats à l'entraînement de chaque athlète lors d'une compétition olympique ?

L'évaluation « qui ne compte pas »

Pour plusieurs, l'évaluation formative se résume à une évaluation « qui ne compte pas ». Cette représentation constitue un obstacle de taille à l'utilisation de l'évaluation formative : les élèves ne feront pas les exercices qu'on leur propose, croit-on, si ces exercices « ne comptent pas ».

Il est évident que les élèves n'accorderont pas d'importance à des exercices auto-correctifs ou d'autoévaluation si ceux-ci sont sans rapport avec l'examen final ou avec toute forme de compétences nécessaires pour réussir le cours. Si l'enseignant fait porter le résultat final sur tout ce qui est étranger à ce qui a été appris et évalué lors des évaluations formatives, alors il y a peu de chances que les élèves prennent l'évaluation formative au sérieux. Ils détecteront vite le canular et la relation de confiance nécessaire avec l'enseignant ne pourra s'établir correctement. Par contre, s'ils perçoivent clairement que les exercices et les travaux réalisés dans le cadre d'une

La visée de l'évaluation formative est essentiellement formatrice et c'est en définitive du déve- loppement de l'autonomie qu'il est ici question

évaluation formative servent à mieux les préparer à l'examen, alors ils s'appliqueront. Même si le résultat de leur travail n'est pas comptabilisé immédiatement, ils verront que le travail d'autocorrection réalisé rapporte et compte vraiment au moment de l'évaluation sommative.

Afin de ménager la chèvre et le chou, plusieurs font de l'évaluation formative une évaluation « qui ne compte pas beaucoup ». En procédant ainsi, on s'enferme dans un cercle vicieux : on déplore que les élèves travaillent pour les notes mais, du même coup, on utilise les notes comme principal (seul ?) moyen pour « les motiver ». On maintient ainsi les élèves dans un état de dépendance vis-à-vis des notes... et du professeur qui les attribue. Or, toute pratique d'évaluation qui ne se traduit pas par un accroissement de l'autonomie de l'élève peut difficilement être qualifiée de formative.

Il est important d'habituer l'élève à travailler de façon régulière et autonome en vue de réussites à long terme. Un grand nombre de compétences des programmes d'études reposent sur des capacités dont l'acquisition et la maîtrise demandent beaucoup de temps et d'effort. Elles nécessitent un travail soutenu et en profondeur. En faisant compter – même de façon minimale – les résultats d'évaluation formative, nous détournons l'élève du véritable but de l'exercice : se corriger et s'améliorer à un moment où l'erreur est encore possible, où l'exploration est encore permise. Ce n'est que dans de telles conditions que l'élève peut également considérer l'enseignant comme un entraîneur, comme quelqu'un qui le prépare à réussir et non comme quelqu'un toujours prêt à sanctionner la moindre erreur.

L'évaluation informative

Plusieurs enseignants prennent un temps considérable à informer les élèves de leurs résultats. Le barème y est expliqué dans les moindres détails et les copies sont largement annotées. D'Amour⁶ relève plusieurs « croyances qui concourent à maintenir le problème de la quantité excessive de correction » (p. 29). Je retiendrai les trois suivantes :

❑ « Il est important de fournir régulièrement et fréquemment une rétroaction aux élèves, notamment dans le cadre du développement d'habiletés ;

❑ chaque élève doit pouvoir bénéficier d'une rétroaction sur son travail ;

❑ un professeur qui corrige beaucoup est un bon professeur ».

Une telle pratique d'évaluation n'accomplit malheureusement que la moitié du travail d'évaluation formative : celle d'informer l'élève (visée d'information)⁷. Elle laisse en plan l'autre moitié qui consiste à proposer des moyens de remédiation (visée d'application). Indiquer à l'élève pourquoi il a perdu des points et détailler sa note ne l'aide pas à faire mieux la prochaine fois à moins qu'on ne lui propose des moyens concrets de s'améliorer. En planifiant une évaluation formative, l'enseignant doit non seulement prévoir le temps nécessaire pour présenter à l'élève un feed-back précis sur sa performance, mais aussi prévoir le temps ou les activités nécessaires – en classe ou en dehors de la classe – pour que l'élève se corrige. Il est plus utile d'écrire moins de commentaires, mais d'accompagner ceux-ci de suggestions d'activités ou de recommandations concrètes visant à améliorer la performance. De plus, si le travail comporte de nombreuses lacunes, il est important de ne pas chercher à atteindre trop d'objectifs à la fois. Il peut être nécessaire de faire porter la remédiation sur des objectifs prioritaires. Enfin l'utilité de la rétroaction varie selon les situations. La correction d'un travail de fin de trimestre employé dans le cadre d'une évaluation sommative n'a pas besoin d'être aussi détaillée au plan des recommandations, puisque l'apprentissage est terminé.

COMPLICITÉ OU DUPLICITÉ ?

Le meilleur moyen de discréditer l'évaluation formative est encore de continuer à employer des pratiques inefficaces qui n'ont

rien de formateur, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Lorsqu'elle est gérée adéquatement, en confiant plusieurs travaux de correction, d'exercices d'évaluation à l'élève et à ses pairs, l'évaluation formative peut aider à développer l'autonomie des moyens d'apprentissage et à responsabiliser l'élève. Elle contribue aussi à s'assurer que les moyens adéquats d'apprentissage ont été employés : l'échec et la réussite scolaires prennent leur vraie signification dans un contexte où l'élève a été informé et s'est engagé dans son évaluation à toutes les étapes de son apprentissage.

Plusieurs enseignants craignent qu'une évaluation formative « qui ne compte pas » ne parvienne pas à motiver suffisamment les élèves. Ils comptent davantage sur une forme extrinsèque de motivation (récompenses, punitions, approbations) que sur une motivation intrinsèque qui pousserait l'élève à agir pour la simple satisfaction d'atteindre le but fixé. Mais comment développer un sentiment d'efficacité personnelle⁸ et une motivation continue si l'élève ne perçoit pas l'objectif à atteindre⁹ et s'il sent que le résultat de son évaluation dépend plus du travail de correction de l'enseignant que de son propre travail de correction ? Comment développer une persistance à l'effort si l'élève attribue à l'enseignant et non à ses propres efforts les principales raisons de ses échecs ou de ses réussites ?

De par sa fonction, l'enseignant du collégial s'expose à la duplicité ; il doit exercer le rôle d'entraîneur (aider à apprendre) et d'arbitre (sanctionner les apprentissages)¹⁰. Lorsqu'il y a confusion dans les rôles, l'entraîneur influençant l'arbitre et l'arbitre influençant l'entraîneur, le contrat didactique avec l'étudiant n'est ni honnête, ni franc. L'étudiant réagit avec opportunisme et méfiance.

L'enseignant doit bien distinguer les deux rôles qu'il a à jouer et comprendre que ceux-ci s'exercent à des moments différents et dans des circonstances différentes ; il doit s'assurer aussi que les élèves comprennent bien cette distinction. Lorsque ces deux rôles sont séparés et distincts, le contrat devient plus clair. Les risques de duplicité s'estompent, une complicité s'installe entre l'élève et l'entraîneur : les objectifs à atteindre sont précis, les intentions de l'entraîneur sont bien connues et, surtout, on sait que l'arbitre ne va pas changer la position de la ligne bleue à la

dernière minute ! Cette complicité n'est-elle pas un bien beau risque ?

RÉFÉRENCES

1. HOWE, R. et L. MÉNARD, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 21-27.
2. MEIRIEU, P., « Éduquer : un métier impossible ? ou " Éthique et pédagogie " » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 32-40
3. LAVEAULT, D., « Humaniser les pratiques d'évaluation : pour une approche globale » dans D. Laveault (éd.), *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Montréal, ADMÉE, 1992, p. III-XV.
4. LAVEAULT, D., « L'évaluation des apprentissages au collégial : de la coupe aux lèvres » dans Fédération autonome du collégial (Éd.), *L'évaluation évaluée... état de la question au collégial. Actes de colloque*, Montréal.
5. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, 1992.
6. D'AMOUR, C., « Pour notre profit et celui de nos élèves : corriger moins » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 28-34.
7. ALLAL, L., « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application » dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (Éds), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979.
8. BANDURA, A., « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning » dans *Educational Psychologist*, vol. 28, n° 2, 1993, p. 117-148.
9. FOURNIER C. et D. LAVEAULT, « L'examen de rendement scolaire : lieu de rencontre des attentes du maître et des stratégies d'étude de l'élève » dans D. Laveault (Éd.), *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Montréal, Éditions de l'ADMÉE, 1992, p. 49-61.
10. Voir FORCIER, P. et J. LALIBERTÉ, « Du maître arbitre au maître entraîneur » dans *Pédagogie collégiale*, vol 7, n° 2, décembre 1993, p. 28-32.