

Changer l'évaluation des apprentissages*

Cécile D'Amour

Membre du Groupe de recherche-action
PERFORMA

Les nouvelles tendances en évaluation des apprentissages proposent des changements en ce qui concerne la nature des objets évalués, le rapport entre l'évaluation et l'apprentissage, la façon d'interpréter les résultats ainsi que la méthodologie à utiliser.

DEUX articles parus récemment dans *Pédagogie collégiale*¹ faisaient état de changements de perspective majeurs en matière d'évaluation des apprentissages aux États-Unis, où l'on entend de plus en plus parler d'*assessment*. Cette nouvelle perspective trouve écho ici, notamment, lorsqu'il est question d'évaluation authentique ou d'évaluation des compétences.

La nouvelle perspective est à ce point différente de celle qui a prévalu jusqu'ici que certains n'hésitent pas à parler d'un nouveau paradigme, un paradigme étant un cadre de référence, c'est-à-dire un ensemble de conceptions, d'hypothèses, de principes, de lignes de conduite, adopté par une communauté de chercheurs ou d'intervenants et qui guide la recherche et l'action dans un domaine.

À un moment où plus d'un, dans les collèges, s'interroge sur l'évaluation des apprentissages, le nouveau paradigme peut sans doute contribuer à faire avancer les choses : il peut servir de cadre de référence pour les praticiens qui souhaitent réfléchir sur leurs pratiques d'évaluation et sur les croyances et les valeurs qui sous-tendent celles-ci ; il peut être une voie prometteuse pour les en-

seignants qui cherchent à sortir de l'ornière de la gestion des notes pour faire de l'évaluation une activité pédagogique ; il peut aussi être une source d'inspiration pour que les nouvelles mesures d'évaluation des apprentissages qu'on met présentement en place dans les collèges soient davantage que des règles administratives, et qu'elles contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous examinerons donc ici cette nouvelle perspective en précisant les dimensions et les facteurs de changement en cause, en voyant comment elle s'exprime dans les écrits et en faisant ressortir les caractéristiques d'une évaluation des apprentissages qui s'inspire de cette nouvelle perspective.

LES DIMENSIONS ET LES FACTEURS DU CHANGEMENT

Les auteurs qui présentent le contexte de changement de paradigme mettent en évidence différentes dimensions du changement. Nous en avons repéré quatre principales : la nature des objets d'évaluation, le rapport entre l'évaluation et l'apprentissage, l'interprétation des résultats de l'évaluation sommative et la méthodologie utilisée pour procéder à l'évaluation.

La nature des objets d'évaluation

Les objets évalués sont toujours des apprentissages, mais la nature des apprentissages considérés s'est modifiée sous l'effet de deux poussées, l'une, interne au monde de l'éducation et l'autre, externe.

En effet, d'une part, la conception de l'enseignement et des apprentissages s'est modifiée, notamment sous l'influence du constructivisme et du cognitivisme et, d'autre part, les cibles de formation se sont modifiées : elles sont plus souvent qu'auparavant de l'ordre des capacités supérieures, de l'intégration et du transfert – transfert s'exerçant non seulement à l'intérieur de l'univers de l'école mais également à l'extérieur de celui-ci.

* Cet article reprend des extraits de L'évaluation des apprentissages : du cours au programme. Il s'agit d'un dossier qui comprend deux fascicules, le premier présentant la problématique et le second, une première partie d'un cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages. Il sera complété l'automne prochain par une seconde partie du cadre de référence ainsi que par des suggestions et du matériel de nature à soutenir le changement des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages. Ce dossier a été produit par un groupe de travail de PERFORMA, grâce à une subvention du Regroupement des collèges PERFORMA. Cécile D'Amour a agi comme agente de recherche. Les extraits utilisés pour cet article sont tirés de la section C.2 du Fascicule I (p. 30-36) et de la section A.3 du Fascicule II (p. 15-17).

Le rapport entre l'évaluation et l'apprentissage

On conçoit désormais l'évaluation comme partie intégrante de l'apprentissage. Alors qu'auparavant l'accent en matière d'évaluation des apprentissages était mis sur la fonction de sanction, la fonction de soutien à l'apprentissage prend de plus en plus d'importance et de place, tant dans une perspective de diagnostic que d'évaluation proprement dite.

Ici aussi, une influence interne et une influence externe ont agi : dans le changement de conception de l'apprentissage, divers aspects ont été mis en évidence, qui appellent des interventions de diagnostic et de régulation de l'apprentissage (caractère non linéaire du processus, rôle positif de l'erreur, dimensions affectives, etc.) ; par ailleurs, les exigences sociales relatives à la réussite scolaire sont en hausse, à la fois qualitativement et quantitativement, ce qui appelle des mesures de soutien plus présentes et plus diversifiées.

L'interprétation des résultats de l'évaluation sommative

Alors qu'auparavant la perspective normative était dominante, un consensus assez net se dégage maintenant quant à la pertinence d'utiliser une interprétation critériée : les apprentissages réalisés par un élève sont comparés à ce qui était visé (évaluation à interprétation critériée) plutôt que d'être comparés à la performance de tiers ou répartis selon la courbe normale (évaluation normative).

Ce changement nous semble résulter principalement du fait que l'école est conçue (à tout le moins dans ce qui ressort du discours officiel) comme un instrument de formation, de développement personnel et professionnel, et non comme un instrument de sélection sociale.

La méthodologie

Le rôle de la mesure est redéfini et réduit, le rôle de l'observation et du jugement est accru, des méthodes qualitatives sont utilisées, les concepts de validité et de fidélité sont revus pour être mieux adaptés aux conditions d'évaluation qui prévalent en éducation (et qui diffèrent grandement de celles qui ont cours en psychométrie), etc.

Ces changements sont intimement liés aux trois dimensions du changement que nous venons d'évoquer. En effet, des changements dans la nature des objets d'évaluation, dans le rapport évaluation-apprentissage et dans le mode d'interprétation des résultats entraînent nécessairement, par cohérence, des modifications dans la méthodologie. En outre, deux autres facteurs jouent ici. L'évaluation en éducation, comme de nombreux autres champs des sciences humaines, se dégage progressivement de l'hégémonie de la mesure et des méthodes quantitatives. D'autre part, des exigences accrues se manifestent en ce qui a trait à la qualité et à la fiabilité de l'évaluation et ce, pour différentes raisons :

- conscience accrue du sérieux de l'opération, compte tenu des attentes sociales en matière d'efficacité des établissements scolaires ;

*Alors qu'auparavant
l'accent en matière d'évaluation
des apprentissages était mis
sur la fonction de sanction,
la fonction de soutien à l'apprentissage
prend de plus en plus
d'importance et de place*

- conscience accrue des impacts importants des modalités et des résultats d'évaluation sur les comportements d'étude des élèves, ainsi que sur leurs aspirations et leur cheminement d'études et de carrière ;
- tendance sociale générale au respect des droits des individus, à la recherche de justice et d'équité ;
- tendance générale à la professionnalisation de l'enseignement ;
- importance de disposer d'une information fiable sur les acquis des élèves pour dispenser la formation la plus cohérente et la plus efficace possible.

On peut observer ici que le concept d'évaluation change à cause des philosophies sous-jacentes qui, elles, évoluent sous l'effet des contraintes sociales. En conséquence, la méthodologie d'évaluation se modifie elle aussi. Par ailleurs, on peut dire que « c'est la recherche en sciences humaines et l'évolution en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive qui font évoluer notre compréhension du nouveau paradigme² ».

COMMENT ON NOMME LES CHOSES

Quand on parcourt les écrits actuels, du Québec ou d'ailleurs, sur l'évaluation des apprentissages, on note diverses expressions qui correspondent aux tendances plus ou moins nouvelles et plus ou moins répandues en matière d'évaluation des apprentissages : des expressions comme « évaluation de compétences », « évaluation de performance », « *assessment* », « évaluation authentique » (*authentic assessment*), « évaluation alternative » (*alternative assessment*), « évaluation basée sur la performance » (*performance-based assessment*).

Pour s'y retrouver, il est utile de clarifier le sens de ces expressions, notamment en les associant aux quatre dimensions du changement que nous venons d'évoquer. Il faut noter que le sens donné aux différentes expressions que nous cherchons à définir varie selon les auteurs et que, par ailleurs, ceux-ci ne donnent pas toujours une définition explicite des expressions qu'ils utilisent. Pour aider à y voir clair, nous indiquons ici ce qui nous semble être l'essentiel et qui aide à mieux saisir le sens des nouvelles tendances en évaluation.

TENDANCES		PRINCIPALES DIMENSIONS DU CHANGEMENT
Évaluation alternative <i>Alternative assessment</i>	Parmi les nombreuses expressions qui sont associées aux nouvelles tendances en évaluation des apprentissages, « évaluation alternative » est l'expression la plus générique. Elle est utilisée par les auteurs pour qualifier diverses pratiques qui se démarquent d'une façon ou d'une autre des pratiques traditionnelles, particulièrement des pratiques de type tests à choix multiples standardisés.	L'une ou l'autre des dimensions évoquées ou plusieurs d'entre elles
<i>Assessment</i>	L' <i>assessment</i> est un type d'évaluation caractérisé à la fois par une méthodologie d'observation systématique et de jugement critérié, et par une attitude de soutien à l'apprentissage. Il s'agit d'une évaluation au service de l'apprentissage, d'une évaluation qui s'intègre au processus même de l'apprentissage. Cette perspective est bien exprimée par l'expression « <i>assessment as learning</i> ». On doit noter que cette perspective de soutien à l'apprentissage – qui rejoint les perspectives de ce que nous appelons en français l'évaluation formative et l'évaluation diagnostique – n'est pas incompatible avec une utilisation de l' <i>assessment</i> à des fins de sanction des apprentissages.	Méthodologie Rapport entre l'évaluation et l'apprentissage
Apprentissage assisté par l'évaluation	À notre connaissance, cette expression a été introduite par Hadji ³ . Elle reflète une approche semblable à celle de l' <i>assessment as learning</i> .	Rapport entre l'évaluation et l'apprentissage
Évaluation de compétences	Les auteurs qui traitent de l'évaluation de compétences mettent en lumière la nature particulière des compétences ainsi que les exigences méthodologiques de l'évaluation d'apprentissages de cette nature. Ce qui ressort nettement, c'est l'intérêt d'utiliser une méthodologie de type « évaluation basée sur la performance » pour apprécier des apprentissages multidimensionnels, intégrés et transférables comme le sont les compétences (ce qui ne signifie pas que la performance soit le seul type d'indicateur de la compétence qu'on puisse utiliser).	Nature des apprentissages et, donc, des objets d'évaluation Méthodologie
Évaluation de performance <i>Performance assessment</i> Évaluation du processus/ évaluation du produit Évaluation basée sur la performance <i>Performance-based assessment</i>	L'expression « <i>performance assessment</i> » met en évidence le type de données utilisées pour fonder le jugement d'évaluation. Malgré les variantes relevées chez les différents auteurs, il s'agit toujours d'une activité de l'élève (une action, un comportement, une démonstration, etc.) qui permet d'observer, le plus directement possible, les habiletés de celui-ci et sa capacité d'utiliser ses apprentissages. On ne doit pas perdre de vue que, dans un contexte de formation marqué par une approche par compétences, la performance, le processus et le produit sont, à proprement parler, des indicateurs de la compétence – et non la compétence elle-même. Le degré d'inférence est toutefois relativement réduit par rapport à ce qui existe avec d'autres types d'indicateurs. Donc, les indications relatives à l'évaluation de performance, à l'évaluation du processus, à l'évaluation du produit, se rapportent plutôt à la dimension méthodologique du changement – conséquence des modifications apportées dans la nature des apprentissages dont on cherche à faire l'évaluation. Dans un contexte de formation basée sur l'approche par compétences, il nous apparaît donc plus juste de parler d'une « évaluation basée sur la performance » que d'une « évaluation de performance ».	Méthodologie
Évaluation authentique <i>Authentic assessment</i>	Lorsqu'on parle d'évaluation authentique, ce sont les caractéristiques des tâches et des contextes d'évaluation qu'on met en évidence. Dans une évaluation authentique, non seulement l'élève démontre-t-il le plus directement possible sa maîtrise de la compétence, mais il le fait dans un contexte et à partir de tâches présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre de la compétence considérée. Cette authenticité de la tâche et du contexte peut se manifester sous différentes facettes : le stimulus, la complexité de la tâche, le temps alloué à l'accomplissement de celle-ci, les ressources accessibles, la part de contrôle de l'élève sur la façon de réaliser la tâche, les critères de qualité de la performance, les exigences, les conséquences, etc.	Méthodologie
Évaluation à interprétation critériée <i>Criterion-based assessment</i>	Dans l'évaluation à interprétation critériée, le jugement d'évaluation est porté à l'aide de critères et par comparaison des résultats de l'élève avec ce qui était attendu au terme de l'apprentissage, plutôt que par comparaison des résultats d'une population d'élèves.	Méthodologie

Le nouveau paradigme entraîne des modifications importantes dans les façons habituelles de procéder à l'évaluation des apprentissages. Nous donnons ici un aperçu des caractéristiques méthodologiques d'une évaluation des apprentissages au collégial qui s'inscrit dans le cadre des nouvelles tendances.

Les objets

L'évaluation doit être adaptée à un contexte d'approche par compétences, portant donc sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés, transférables. Cela entraîne une évaluation :

- globale, holistique, multidimensionnelle ;
- contextualisée ;
- donnant aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence ;
- tout en assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.

Les fonctions

Dans le cadre du nouveau paradigme, l'évaluation est véritablement au service de l'apprentissage. Elle doit donc être intégrée au processus d'enseignement-apprentissage pour le guider et le soutenir, pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les élèves et, finalement, pour attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés. Dans cette perspective, il faut mettre en place des moyens qui permettent une évaluation :

- dynamique plutôt que statique (combinant des instantanés pris à divers moments pour créer un portrait de l'apprentissage en mouvement, et s'attardant non seulement aux résultats mais également aux processus qui y mènent) ;
- menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique ;
- comportant non seulement une volonté de constat ou de jugement mais également une perspective de diagnostic ;
- assortie de possibilités d'ajustements, de poursuite de l'apprentissage ;
- mettant à contribution une diversité d'évaluateurs (enseignant qui a guidé l'apprentissage, autres enseignants, élèves, évaluateurs extérieurs au milieu scolaire) ;
- prenant en considération non seulement les dimensions cognitives mais aussi les dimensions affectives ;
- ne portant pas de jugement définitif tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé.

L'interprétation des résultats

Il faut avoir recours à une évaluation à interprétation critériée qui juge de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, plutôt que de classer les élèves les uns par rapport aux autres (évaluation à interprétation normative), ce qui signifie une évaluation :

- mettant à profit des méthodes qualitatives, utilisant des modalités descriptives ;
- préoccupée de validité, plutôt que de discrimination, au sens docimologique.

CONCLUSION

Adopter le nouveau paradigme, c'est changer de façon importante les façons de voir et de faire l'évaluation des apprentissages et nous croyons, pour notre part, que ce changement pourrait profiter grandement au collégial, et au système d'éducation dans son ensemble.

Il faut toutefois être conscient que lorsqu'on parle de changement de paradigme, on se situe davantage du côté des spécialistes que des praticiens.

Les enseignantes et les enseignants, quant à eux, sont bien souvent adeptes de ce que De Ketele⁴ appelle « le paradigme de l'intuition pragmatique ». Et dans bien des cas, ils n'ont pas conscience des courants de pensée auxquels se rapportent leurs pratiques. L'état des pratiques propres à chaque enseignante ou à chaque enseignant peut donc avoir plus ou moins de traits communs avec ce qui caractérise l'ancien paradigme dominant l'univers des spécialistes.

Cette grande diversité des pratiques d'évaluation et le caractère généralement intuitif de celles-ci doivent être pris en considération car ils entraînent des difficultés dans l'adoption d'un nouveau cadre de référence et de nouvelles pratiques, notamment des confusions conceptuelles et des cohabitations malheureuses (postulats et habitudes anciennes qui subsistent à travers des politiques nouvelles).

*Dans le cadre du nouveau paradigme,
l'évaluation doit être intégrée
au processus d'enseignement-apprentissage
pour le guider et le soutenir,
pour faciliter la prise en charge
de l'apprentissage par les élèves et,
finalement, pour attester de façon fiable
les apprentissages effectivement réalisés*

Comme le disent Howe et Ménard, le « glissement de l'ancien paradigme vers le nouveau ne se fait pas sans confusion. En effet, dans le discours pédagogique, on n'est pas toujours capable de distinguer correctement les concepts en évaluation en les rattachant à l'un ou l'autre paradigme. Et pour compliquer les choses, plusieurs ne semblent même pas conscients qu'un paradigme, ancien ou nouveau, préside à ce discours⁵. »

Pour en arriver à des changements pertinents, cohérents et durables, il faut procéder à des clarifications et à des explicitions. Il faut aussi, et surtout peut-être, que les enseignantes et les enseignants cherchent à préciser les fondements de leurs pratiques, à y introduire plus de rigueur et de cohérence et à situer ces pratiques dans un cadre de référence.

Tout en ayant conscience du travail et des remises en question que cela exigera, il nous semble pertinent que les enseignantes et les enseignants adoptent des modalités d'évaluation cohérentes avec les nouvelles perspectives qui se mettent en place dans le monde de l'évaluation des apprentissages. La réflexion et les expérimentations menées par le personnel enseignant apporteront, par ailleurs, une contribution à la consolidation de ces nouvelles tendances. ▣

RÉFÉRENCES

1. Voir : LALIBERTÉ, J., « D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 9-13 et HOWE, R. et L. MÉNARD, « Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 36-40.
2. HOWE, R. et L. MÉNARD, *op. cit.*, p. 39.
3. HADJI, C., « L'apprentissage assisté par l'évaluation (A. A. E.), mythe ou réalité ? » dans *Cahiers pédagogiques*, n° 231, février 1990, p. 20-23.
4. DE KETELE, J.-M., « L'évaluation conjugquée en paradigmes » dans *Revue française de pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin 1995, p. 59-80.
5. HOWE, R. et L. MÉNARD, *id.*