

Évaluer en dépassant l'arith

Gonzague Yerly¹⁻², Pierre-François Coen¹⁻² & Isabelle Monnard¹

Dépasser l'évaluation au temps T et sur un contenu C

«Émile a tellement progressé durant toute la séquence, à mon avis, il maîtrise bien le sujet. Mais, suite à l'évaluation sommative de jeudi matin, je dois lui mettre son 4.5 habituel. Il n'a malheureusement pas réussi des choses qu'il faisait très bien en classe. Quel dommage!» Quel·le enseignant·e n'a jamais prononcé une telle phrase? Ce constat est révélateur d'un dilemme bien présent chez de nombreux et nombreuses collègues, faisant apparaître une différence parfois importante entre ce que l'élève a montré durant toute une période d'apprentissage et la performance qu'il·elle présente au moment d'une évaluation sommative chiffrée. Il illustre aussi une certaine insatisfaction/tension entre la bienveillance que l'enseignant·e peut témoigner en encourageant régulièrement ses élèves durant l'apprentissage en classe et la sévérité d'un score chiffré, celui de l'examen écrit qui peut apparaître comme une rupture de confiance pour l'élève.

L'évaluation au temps T et sur un contenu C est un instantané qui ne prend pas en compte la progression de l'élève et qui ne traduit pas toujours ses réelles compétences. Elle récompense certains profils d'apprenant·es, celles et ceux qui maîtrisent leur métier d'élève, celles et ceux qui savent juguler le stress de la situation, qui gèrent habilement leur temps et leur concentration, ou encore celles et ceux qui disposent d'une bonne mémoire et qui travaillent au dernier moment en bachotant la matière. Est-ce cela, la mesure de l'apprentissage? À l'heure où on valorise le développement de compétences, il est légitime de s'interroger sur le bienfondé d'une telle démarche. L'apprentissage se construit dans les interactions entre les personnes et le milieu, il se développe à travers l'étayage, le soutien et la bienveillance des personnes qui entourent l'apprenant. Les enseignant·es éprouvent souvent un malaise à donner cette note, censée apparaître comme un score objectif et représentatif des apprentissages de leurs élèves. Ils·elles savent pourtant que ce n'est pas le cas, contraint·es parfois à réaliser certains bricolages sur les barèmes ou la pondération des points pour présenter des notes «acceptables». Dans bien des cas, ce n'est pas un problème d'apprentissage, c'est simplement que la durée ou la situation d'évaluation n'étaient pas adaptées. Cette tension apparaît plus fort encore lorsqu'il

s'agit de compléter les bulletins semestriels ou annuels où la logique des moyennes l'emporte sur une appréciation plus qualitative. Le calcul de la moyenne (bien discutable) survient comme une sanction, objective, rigide et juste puisqu'elle est appliquée de la même manière pour tout le monde.

Quelle confiance dans le jugement professionnel de l'enseignant·e?

Aujourd'hui toutefois, bon nombre d'enseignant·es explorent d'autres pistes pour faire de l'évaluation un acte plus «positif», teinté de plus de bienveillance. Différents systèmes d'évaluation évoluent dans ce sens en prenant appui sur les travaux traitant du jugement professionnel. Dans le canton de Fribourg par exemple, les directives du Service de l'enseignement soulignent que l'enseignant·e a la possibilité de «pondérer» son évaluation chiffrée. Ainsi, «en établissant cette note (notes du bulletin), le maître peut tenir compte de l'évolution des résultats de l'élève, de son aptitude à suivre l'enseignement de la classe supérieure et du travail accompli en classe au cours de l'année (art. 15 al.2 Règlement sur l'enseignement secondaire supérieur, DICS, 2016)». Cette pondération permet à l'enseignant·e de mobiliser son jugement professionnel. Elle repose sur la prise en considération de données qui ne sont pas seulement issues des évaluations sommatives chiffrées, mais qui émanent également de données issues d'observations, de protocoles rigoureux, de traces de l'action, de constats objectivés, etc. (pas toujours faciles à capter). Ces approches sont davantage en phase avec les paradigmes pédagogiques basés sur une plus grande implication des élèves et une valorisation de l'apprentissage (en particulier du processus d'apprentissage). L'approche par compétences imprègne les plans d'études d'aujourd'hui et indirectement les moyens d'enseignement et les pratiques évaluatives. Dès lors, une évaluation basée uniquement sur le contrôle des acquis s'avère délicate et peu à même de rendre compte de l'itinéraire d'apprentissage que l'élève a parcouru, de ses progrès et de la réelle maîtrise d'une compétence. Malgré cela – et selon notre expérience et nos contacts avec le terrain –, ces pratiques de pondération restent relativement peu répandues. Pourquoi un grand nombre d'enseignant·es n'osent-ils·elles pas faire usage de ce «droit»? S'il semble plus facile de

métique des scores chiffrés

pondérer vers le haut et convertir par exemple un 5,25 en un 5,5, la pénalisation des élèves vers le bas peut entraîner des remarques de leur part ou celle des parents (au mieux) ou encore des recours.

Si la pondération des résultats d'évaluation comporte des aspects positifs (meilleure prise en considération du processus d'apprentissage, implication plus grande des élèves, triangulation entre différents types de données), elle comporte également des risques, en particulier celui de tomber dans un jugement arbitraire. Il s'agit donc de trouver une voie entre une approche «objective» questionnée depuis longtemps par les didactologues (qui ont mis en évidence de nombreux biais) et des pratiques basées seulement sur les impressions des enseignant-es. Le jugement professionnel ne relève pas de cela, il implique une grande rigueur qui repose sur des compétences maîtrisées par les enseignant-es. Si on souhaite que le jugement professionnel s'exerce de manière adéquate, il convient qu'il s'appuie sur des données probantes et fiables. Toute une gageure pour l'enseignant-e qui se heurte à de nombreux obstacles comme les nombreuses prescriptions émanant de l'institution, la pression des collègues ou des parents, mais aussi le temps nécessaire à prendre pour connaître les élèves, pour apprécier leur parcours et analyser leur fonctionnement. Comment faire dans les degrés supérieurs quand les professeur-es voient 150 élèves chaque semaine durant des unités d'enseignement de 45 minutes?

Actionner les leviers de la formation

Dès lors et face à ce constat, il nous semble nécessaire d'actionner les leviers de la formation des enseignant-es pour démontrer la pertinence d'une approche évaluative plus large, prenant en compte d'autres éléments que des points acquis ou non dans des tests sommatifs. L'enseignant-e n'a plus la mission de sanctionner les lacunes de ses élèves, il-elle doit essayer de comprendre ce qui fonctionne et ce qui ne marche pas pour proposer aux apprenant-es des dispositifs qui leur permettent de passer les obstacles.

Dans le cadre de la formation que nous dispensons à la Haute école pédagogique ou à l'Université de Fribourg, il nous semble important de montrer que le jugement professionnel ne consiste pas à céder le pas à l'arbitraire. Au contraire, il est exigeant et force à assumer

une certaine subjectivité. En dehors d'un inventaire des aspects positifs ou négatifs présents dans cette approche comme dans d'autres, les cours que nous donnons mettent en évidence la nécessité de replacer dans l'acte évaluatif une plus grande part «d'humain». Cela peut sembler paradoxal à l'heure où les *learning analytics* arrivent en force, où la confiance envers les enseignant-es s'étirole et où les politiques sont marquées par des termes tels que pilotage par les résultats, reddition de comptes, évaluation à large échelle, etc. Ça ne l'est pas complètement si on se place dans une perspective où on considère la prise de décision (que chaque enseignant-e doit faire durant le processus évaluatif) comme le résultat d'une articulation entre ses conceptions, des bases de connaissances théoriques, des mesures objectives d'un phénomène (la quantification d'une conduite ou d'une performance) et des perceptions personnelles d'une réalité (à l'image d'un examen clinique que pourrait faire un médecin à son patient). Cette approche allie tous ces aspects qui cohabitent et qui devraient conduire à une bonne prise de décision. Cela signifie pour nous que la formation exige un tra-



© Gianni Chiarighelli

vail sur les conceptions des enseignant·es, sur leurs croyances et sur la nécessité de maîtriser des concepts et des théories. Elle doit également démontrer toute l'importance de disposer de bonnes données utilisant des outils d'évaluation fiables qui diversifient les prises et les types d'informations. Pour ce faire, il est pour nous important de démontrer aux enseignant·es que l'évaluation doit être planifiée – conjointement à l'apprentissage – et ne pas constituer qu'un «après coup», une fois arrivée à la fin du processus. Tout en restant flexible et ouverte, cette planification doit prévoir en amont les principales situations et données qui serviront au jugement professionnel et à la prise de décision. L'utilisation d'un dossier de progression (ou d'un portfolio) peut s'avérer pertinente parce que l'outil permet à la fois de documenter et de révéler cette progression: «rendre compte pour se rendre compte», comme le disait Jean Cardinet. Il donne une vision plus dynamique de l'évolution de l'élève et permet la «triangulation» de diverses sources d'observation. Toutefois, la formation doit également permettre le développement d'une expertise et d'une posture critique face à ces instruments. Enfin, la mobilisation des perceptions personnelles passe par le constat d'un tiers présent dans l'évaluation: l'élève, qu'il convient de respecter et de prendre en compte. Car

il elle peut, mieux que tout autre, expliquer et évaluer ce qu'il-elle a fait, documenter son processus d'apprentissage par exemple par le biais d'un portfolio, et associer l'enseignant·e à ses démarches ou à ses réflexions.

Un projet de formation qu'il n'est évidemment pas possible de conduire uniquement en formation initiale, mais qu'il faut déployer au cœur des établissements scolaires, en formation continue, dans des logiques collaboratives alliant à la fois les équipes d'enseignant·es, de chercheur·euses et des responsables institutionnelles.

¹ Haute école pédagogique de Fribourg, Unité de recherche Évaluation-identité-enseignement EVIDENS.

² Université de Fribourg, Département des sciences de l'éducation et Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire.

Pour aller plus loin

Lafortune, L. & Allal, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (3), 465-483.



L'enseignant·e, un·e professionnel·le de l'évaluation

Adeline Bardou, enseignante secondaire I, Valais

En 2019-2020, je vais attribuer environ 1500 notes... Chacune d'entre elles représente pour l'élève un moment où il a montré ce qu'il savait, ce qu'il savait faire, mais aussi un moment où sa performance a dépendu de sa motivation, de sa mémoire, de sa persévérance, de sa maîtrise du stress. La note obtenue a-t-elle montré ces aspects? Pas sûr... Et qu'en est-il des capacités transversales, bien nécessaires pour l'avenir de l'élève, mais rarement évaluées? Il est alors judicieux de laisser à l'enseignant·e sa part de responsabilité dans l'évaluation de l'élève et de ne pas la cacher seulement derrière des calculs de notes qui ne reflètent pas les heures passées avec l'élève et la connaissance que l'enseignant·e a de lui: «L'évaluation n'est pas la note et la note n'est pas l'évaluation.»¹

Plutôt que de se réfugier derrière une soi-disant objectivité des notes, qui n'existe pas à 100%², acceptons une petite part de subjectivité. Elle est d'autant plus acceptable si l'enseignant·e est formé·e, se considère et est considéré·e comme un·e professionnel·le de l'évaluation – composante essentielle de l'enseignement – et qu'il-elle endosse cette responsabilité.

Références bibliographiques

¹ Maulini, O. (1996). *Qui a eu cette idée folle, un jour d'inventer [les notes] à l'école? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres)*. Genève: Association Agatha.

² Hadji, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée*. ESF Éditeurs.
De Peretti, A. (1993). *Controverses en éducation*. Hachette.