

## **L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés**

*François-Marie Gerard  
BIEF, Louvain-la-Neuve, Belgique*

**Résumé :** *L'évaluation scolaire est une démarche systématique pour faire émerger la « valeur » des apprentissages des élèves et leur donner sens.*

*Un premier enjeu est de distinguer d'une part l'évaluation certificative qui vise à sanctionner la réussite des apprentissages et d'autre part l'évaluation formative qui cherche à améliorer les apprentissages. Cette « évaluation pour les apprentissages » peut prendre des formes diverses, à travers différentes postures des enseignants. Un deuxième enjeu est de cerner les objets de l'évaluation : d'une part les savoirs et savoir-faire, et d'autre part les compétences qui permettront de mobiliser ces savoirs et savoir-faire pour résoudre une situation complexe.*

**Abstract:** *School assessment is a systematic procedure which allows enhancing the value of acquired learning as well as giving it meaning.*

*The first challenge is to distinguish between certification evaluation, which aims at probing success in learning, and formative evaluation. This latter is more oriented to improving the acquired learning in itself. This “assessment for learning” can take different forms, depending on standpoints of the various teachers. A second challenge concerns grasping the evaluation objects: on the one side the knowledge and know-how, and on the other side, the competences needed for their mobilization in order to solve a complex situation.*

**Mots-clés :** *évaluation, évaluation formative, certification, tests*

**Keywords :** *evaluation, formative evaluation, certification, test*

### **1. Introduction**

L'évaluation a rarement été aussi présente dans nos systèmes éducatifs afin de contribuer à une meilleure efficacité et à une meilleure équité de ceux-ci. Cette présence se manifeste à tout niveau, depuis les enquêtes externes internationales du type PISA jusqu'aux pratiques quotidiennes dans les classes, en passant par des épreuves diverses organisées par les systèmes eux-mêmes. Le processus d'enseignement-apprentissage est devenu résolument un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, signifiant par là qu'il est quasiment impossible d'enseigner efficacement pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus (Gerard & Roegiers 2011). Pour essayer de comprendre ces mécanismes, nous nous appuierons notamment sur le cas de la Communauté française de Belgique, qui a subi ces dernières années des évolutions majeures. En effet, les résultats issus des enquêtes PISA ont quelque peu secoué les certitudes des responsables politiques et pédagogiques belges et ont entraîné – sous l'influence commune d'autres facteurs – la mise en place d'épreuves externes non certificatives, la création d'outils par la Commission des outils

d'évaluation, l'organisation du CEB<sup>1</sup> pour certifier la réussite de l'enseignement de base, etc., tout en maintenant une forte présence de l'évaluation au sein des classes.

D'un point de vue étymologique, les mots « évaluation » et « évaluer » ont pour origine la racine indo-européenne *\*wal* dont la signification est « exprimer sa force », « être puissant ». Sur cette base, le latin utilisera *evaluatio*, un mot composé de la préposition « e » (ou « ex ») signifiant « hors de », et du substantif *valuatio*, dérivé du verbe *valere*, « être fort, bien portant, puissant » ou « valoir ». Cette référence étymologique est intéressante : *évaluer* consiste à faire sortir la valeur de ce qu'on évalue, à en montrer la force et la puissance...

Cette valeur ne devrait pas, dans l'évaluation scolaire, se limiter à une « note ». Celle-ci peut bien sûr être utile pour quantifier la valeur, mais elle ne devrait pas être le seul produit de l'évaluation. Comme Jacques Ardoine (1976) l'a bien montré, l'évaluation est un processus producteur de sens. La valeur à faire sortir – la plus-value de l'évaluation – est au bout du compte une meilleure compréhension du mécanisme d'apprentissage de l'élève.

Dans ce processus de base, deux difficultés guettent tout évaluateur :

- d'une part, il y a toujours le risque de faire porter l'évaluation sur « ce qu'est l'élève », et non pas sur « ce qu'il a appris ». L'école s'efforce évidemment non seulement de faire acquérir des savoirs et des savoir-faire, mais aussi de développer des savoir-être. Ceux-ci devraient bien sûr être également évalués même si cette évaluation n'est pas sans poser de difficultés, tant méthodologiques qu'éthiques (Gerard 2011)<sup>2</sup>. Il existe cependant un risque réel de « juger l'élève » sur sa personnalité propre, avec tous les dangers de normalisation à outrance, alors que ce qui devrait avant tout intéresser l'école est ce que l'élève y a appris ;
- d'autre part et en prolongement de ce qui précède, il existe aussi le risque de faire porter l'évaluation sur ce que l'élève a appris « en dehors de l'école », et non pas sur ce qu'il a appris « à l'école ». Or, ce qui intéresse l'évaluateur scolaire devrait être la plus-value apportée par l'école. Prenons l'exemple de l'évaluation de compétences orales en langue maternelle. Cette évaluation est essentielle, mais comment peut-on être sûr qu'on évalue bien les compétences linguistiques apprises à l'école, et non pas le bagage linguistique que tout élève possède avant d'arriver à l'école ? S'il n'est pas possible d'isoler la « plus-value scolaire », alors on ne peut pas s'étonner que l'école ne fasse que reproduire les différences sociales.

L'évaluation scolaire est donc un processus complexe qui peut très rapidement être détourné de sa vocation première – faire sortir la valeur des acquis scolaires – pour devenir un outil de sélection, de sanction ou de (dé)motivation. Cette dernière utilisation de l'évaluation est très répandue : beaucoup d'enseignants disent qu'ils évaluent parce que c'est la seule manière de motiver quelque peu les élèves à apprendre, sans se rendre compte que – plus souvent – l'évaluation débouche sur une démotivation des élèves, car elle ne fait que mettre en avant ce qu'ils savaient déjà, à savoir qu'ils sont incompetents ! Le sentiment d'incompétence est ainsi malheureusement souvent renforcé par l'évaluation (Paquay 2000) alors même que les enseignants en espèrent juste le contraire. La meilleure manière d'éviter cette dérive est sans doute d'orienter l'évaluation vers ce qu'elle est vraiment censée permettre. Ce sont les fonctions de l'évaluation.

<sup>1</sup> Certificat d'études de base : le CEB certifie la maîtrise des compétences attendues par les élèves à la fin de la 6<sup>e</sup> année primaire. Auparavant, c'étaient les enseignants qui décidaient de l'attribution du diplôme de fin de primaire, comme c'est toujours le cas pour le Certificat d'Etudes Secondaires Supérieures (CESS). Il n'existe donc pas (encore) en Belgique d'épreuve externe nationale de type « Bac » pour sanctionner la fin des études secondaires.

<sup>2</sup> Par définition, ces savoir-être ne pourraient être évalués qu'en situation naturelle, par observation. En d'autres termes, l'élève ne doit pas savoir qu'on est en train d'évaluer ses savoir-être, c'est-à-dire sa manière habituelle de se comporter, car s'il le sait, le risque est grand qu'il ne montre que des savoir-faire. L'évaluation n'est donc pas sans poser des questions méthodologiques (comment être sûr que l'élève montre ses réels savoir-être ?), mais aussi éthiques (peut-on évaluer les savoir-être de quelqu'un alors qu'il ne sait pas qu'on est en train de l'évaluer ?).

## **2. L'évaluation au service de la régulation des apprentissages**

### **2.1. Les fonctions de l'évaluation**

Les concepts d'« évaluation formative » et d'« évaluation certificative » sont désormais bien connus des milieux pédagogiques, à défaut d'être totalement mis en œuvre. En Communauté française de Belgique, le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », édicté en 1997, stipule en son article 5, alinéa 10, que l'évaluation formative est l'« évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation ». Il est intéressant de constater que ce « Décret-missions » ne parle pas par contre d'évaluation certificative. Tout au plus fait-il état dans l'alinéa 11 du même article d'« épreuves à caractère sommatif » qui sont des « épreuves situées à la fin d'une séquence d'apprentissage et visant à établir le bilan des acquis des élèves »<sup>3</sup>.

Dès lors, il n'est sans doute pas inutile de rappeler ce que recouvrent ces deux concepts fondamentaux, ainsi que leurs implications.

L'évaluation certificative intervient lorsqu'il faut attester la maîtrise par un élève des objectifs de la formation. Cette évaluation a surtout une fonction administrative : elle est nécessaire parce que la société a besoin de s'assurer que les élèves issus du système éducatif ont effectivement les compétences attendues. L'évaluation certificative intervient bien sûr à la fin des cycles, et est parfois fortement instrumentée, comme c'est désormais le cas en Belgique pour le CEB (Certificat d'études de base), à la fin de l'enseignement fondamental, ou dans de nombreux pays, pour le « Bac », à la fin de l'enseignement secondaire. Cette instrumentation n'est cependant pas indispensable, comme le montre encore pour le moment le système éducatif belge dans lequel le « Certificat d'enseignement secondaire supérieur » est délivré sur la base de l'évaluation de l'équipe éducative d'un établissement, et non pas à la suite d'une évaluation externe.

Il peut aussi y avoir des certifications en cours d'apprentissage : chaque fois qu'un ensemble d'objectifs a été travaillé, l'enseignant peut mettre en place un processus d'évaluation certificative. L'objectif de celle-ci est de prouver que l'élève maîtrise un certain nombre d'acquis. Ce qui intéresse l'évaluateur est dès lors ce qui est maîtrisé par l'élève, et donc ses réussites. Tout comme ce qui permet de savoir qu'une équipe sportive a gagné un match est le nombre de buts marqués, pour savoir si un élève a « gagné », il faut s'intéresser aux « buts » qu'il a atteints. A ce moment-là, les erreurs qu'il commet ne sont pas importantes. Ce qui importe est qu'il maîtrise l'essentiel de ce qui est attendu de lui. Si on prend l'exemple de la dictée utilisée pour vérifier la maîtrise par l'élève des apprentissages réalisés en matière d'orthographe, la correction lors de l'évaluation certificative ne devrait en aucun cas porter sur les « fautes » de l'élève, mais sur ses réussites, c'est-à-dire les mots qui sont écrits correctement. Plutôt que de « retirer un point par faute », il faudrait accorder des points par mot correctement orthographié. On pourrait ainsi calculer la proportion de mots écrits correctement sur le nombre de mots de la dictée, et décider par exemple – comme le stipulent les « Socles de compétences » (Ministère de la Communauté française 1999, p. 15) que l'élève doit —

---

<sup>3</sup> L'évaluation sommative est souvent opposée à l'évaluation formative, mais – comme Jean-Marie De Ketele (2006) l'a montré – cette opposition se fonde sur une confusion de deux dimensions :

- d'une part, il y a la dimension des fonctions de l'évaluation, ce à quoi elle sert. On peut notamment opposer à ce niveau l'évaluation formative, dont la fonction est de réguler les apprentissages, à l'évaluation certificative, qui vise à certifier la maîtrise des apprentissages visés ;
- d'autre part, il y a la dimension des démarches de l'évaluation, la manière dont on s'y prend pour évaluer. On peut notamment opposer à ce niveau une démarche sommative, fondée sur une « mesure » débouchant sur une « note » obtenue par la somme de points attribués à une série d'items indépendants les uns des autres, à l'évaluation descriptive, qui décrit de façon précise et qualitative des comportements, des performances, des difficultés, des produits, des procédures utilisées, etc.

pour réussir à la fin de la 3<sup>e</sup> étape de l'enseignement (2<sup>e</sup> AS ou 8<sup>e</sup> année de l'enseignement de base) — écrire « 90% de formes correctes dans ses propres productions<sup>4</sup> ».

En cohérence avec la définition donnée par le Décret-Missions, l'évaluation formative est semblable à ce qui se passe lorsqu'un malade se rend chez le médecin (Gerard & BIEF 2008 ; Jouquan, Parent & Audétat 2013). Celui-ci va ausculter le malade en s'intéressant à tous les symptômes, à tout ce qui ne va pas. Lorsqu'il aura identifié tous les maux du patient, le médecin établira un « diagnostic » qui lui permettra de proposer une « thérapie », c'est-à-dire un traitement susceptible de guérir la maladie. L'enseignant devrait faire exactement la même chose : identifier toutes les erreurs de l'élève pour établir un diagnostic pédagogique et ensuite élaborer une thérapie pédagogique, c'est-à-dire une remédiation susceptible de pallier les difficultés rencontrées par l'élève dans ses apprentissages.

L'évaluation formative consiste donc à recueillir de l'information sur les erreurs d'un élève, pour réaliser un diagnostic à propos de celles-ci et lui proposer une thérapie, une remédiation qui lui permettra de surmonter ses difficultés. Si on prend l'exemple de la dictée, utilisée cette fois durant l'apprentissage pour réguler celui-ci, la correction portera exclusivement sur les « fautes », non pas pour les compter, mais pour en faire une analyse différenciée, selon différents paramètres, afin d'avoir une vue claire sur le type de difficultés rencontrées par l'élève. Sur cette base, l'enseignant proposera diverses remédiations : une nouvelle découverte des règles, des exercices supplémentaires, une recherche complémentaire... Par la suite, il sera intéressant de faire un nouveau diagnostic pour voir si les erreurs sont surmontées et si l'apprentissage peut continuer.

## 2.2. Le processus d'évaluation formative

Avant de décomposer le processus d'évaluation formative, appelée avec pertinence au Royaume-Uni « évaluation pour les apprentissages » (*assessment for learning*) (Stobart 2011), il convient de relever que tant les recherches quantitatives que qualitatives ont montré que cette forme d'évaluation pourrait être l'une des interventions les plus opérantes sur les performances des élèves jamais étudiée. Ainsi, dans une étude critique de la littérature anglophone sur l'évaluation formative parue en 1998, Black et Wiliam concluent que : « [...] l'évaluation formative améliore effectivement l'apprentissage. Les progrès semblent tout à fait considérables [...] et figurent parmi les plus importants dont il ait jamais été fait état pour des interventions pédagogiques. A titre d'exemple, et pour montrer l'importance de ces progrès, un effet de 0.7<sup>5</sup>, s'il pouvait être obtenu à l'échelle de la nation, reviendrait à hisser le score mathématique d'un pays moyen comme l'Angleterre, la Nouvelle-Zélande ou les Etats-Unis parmi les « cinq premiers » après les pays de la ceinture Pacifique – Singapour, la Corée, le Japon et Hong Kong. » (Black et Wiliam 1998, p. 61 – traduit et cité par CERI 2008, p. 2).

Les pratiques d'évaluation formative peuvent être très simples, inscrites naturellement dans le processus d'apprentissage, mais elles peuvent être aussi plus sophistiquées et instrumentées. Morrissette et Nadeau (2011) ont réalisé une analyse qualitative des pratiques d'enseignantes pour dégager une typologie de leurs savoir-faire en évaluation formative. Elles ont ainsi pu identifier :

- des *savoirs stratégiques*, qui se révèlent lorsque les enseignantes mettent en place, de manière planifiée, des stratégies – sous forme de routines ou de procédures – pour juger les apprentissages des élèves et/ou intervenir de manière formative. C'est le cas par exemple dans

<sup>4</sup> Un élève ayant commis 10 « fautes » dans un texte de 100 mots écrit spontanément atteint donc le seuil requis, alors qu'avec la règle « moins un point par faute », il risquerait de se retrouver avec un 0/10.

<sup>5</sup> Cet effet se réfère à la « loi normale centrée réduite » utilisée en statistiques pour normaliser et comparer des résultats. Un effet de 0.7 concerne un gain exprimé en fonction de l'écart-type de la distribution normale. Il signifie qu'il y a un progrès de 25,8% par rapport à l'écart-type. Par exemple, dans les études PISA, les résultats sont normalisés de telle sorte que la moyenne de tous les résultats soit de 500, avec un écart-type de 100. Un effet de 0.7 signifie un gain de 25,8% par rapport à l'écart-type. En d'autres termes, les élèves qui bénéficieraient d'une évaluation formative auraient 25,8 points en plus, puisque l'écart-type est de 100. Leur moyenne serait donc de 525,8 au lieu de 500. Les méta-analyses consistant à analyser différentes recherches indépendantes abordant une même question considèrent aujourd'hui qu'un effet de 0.4 est significatif. Un effet de 0.7 est donc particulièrement important et indique un effet particulièrement significatif lié, dans ce cas, à l'évaluation formative.

L'utilisation d'un carnet de lecture qui accompagne les élèves dans leur lecture d'une dizaine de romans en les poussant à un retour réflexif sur ce qu'ils ont lu au travers de différentes tâches. De livre en livre, les enseignantes « consultent les productions antérieures des élèves, relisent les commentaires qu'elles y ont inscrits et font ainsi ressortir leurs progressions en donnant une rétroaction à l'élève sur les aspects qui ont évolué ou sur ceux qui demeurent à travailler. [...] Elles définissent ainsi des interventions formatives sur mesure pour aider l'élève à faire face aux défis à venir » (Morrissette et Nadeau 2011, p. 12) ;

- des *savoirs sur le processus de travail*, qui concernent la régulation de l'enseignement dans l'action. Il s'agit d'évaluation formative informelle et imprévue : l'enseignant réajuste son enseignement *in situ* avec l'ensemble du groupe-classe lorsqu'une situation problématique généralisée survient. Le questionnement d'élèves « baromètres » après l'explication d'une notion est très porteur : si ces élèves « forts » ont des difficultés pour répondre aux questions posées, c'est qu'il est nécessaire de reprendre autrement les explications ou de donner davantage d'exemples ;
- des *savoirs sur les conditions de la pratique*, qui sont définis comme les éléments jugés nécessaires par les enseignants afin de pouvoir mettre en œuvre l'évaluation formative. Par exemple, c'est le fait d'être à l'écoute des réactions verbales et non verbales des élèves pour détecter les difficultés de ceux-ci et intervenir adéquatement pour les pallier. Si, face à un nouvel apprentissage, des élèves ont l'air perplexe, l'enseignant sait qu'ils n'ont pas compris et qu'il doit reprendre les explications autrement ;
- des *savoirs sur les relations*, qui concernent les interactions avec les autres acteurs – l'élève lui-même, ses parents, un orthopédagogue... – impliqués dans le processus d'évaluation formative. Ces interactions nécessitent coordination et ajustement réciproque des représentations de la situation de l'élève face à ses apprentissages. Par exemple, le simple fait de respecter les erreurs des élèves au lieu de les condamner est un moteur de la transformation et de l'évolution des apprentissages ;
- les *savoirs sur la posture*, qui impliquent différentes manières de se positionner dans le rapport entre l'enseignant et l'élève : accompagnateur (poser des questions plutôt que de donner des réponses toutes faites), conseiller (proposer des pistes de solutions aux élèves), posture directive (prescrire de manière très claire une démarche particulière), posture en retrait (laisser les élèves se débrouiller par eux-mêmes devant un obstacle d'apprentissage afin qu'ils développent des réflexes de mobilisation plutôt que de dépendance) ;
- les *savoirs théoriques*, qui témoignent de principes pédagogiques dégagés de l'expérience et qui influencent les manières de pratiquer l'évaluation formative. Par exemple, la découverte opérationnelle que les élèves apprennent en confrontant leurs points de vue, entraînant l'organisation de débats d'idées dans la classe et la confrontation de démarches qui permettent tant d'évaluer la situation de chacun que d'intervenir pour soutenir les apprentissages en mobilisant les ressources du groupe.

Les pratiques d'évaluation formative sont donc nombreuses, depuis la réaction directe à une question d'élève jusqu'à l'utilisation de procédures et d'outils sophistiqués d'évaluation.

Néanmoins, la pratique de l'évaluation formative nécessite un certain nombre de conditions d'apprentissage et/ou d'étapes de création d'un contexte favorable, parmi lesquelles on peut noter (CERI 2008 ; Gerard & BIEF 2008) :

- l'instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation, incluant la reconnaissance de l'erreur comme un élément positif et non pas comme une faute à bannir ;
- la définition d'objectifs d'apprentissage et/ou de compétences et un suivi différencié des progrès individuels des élèves vers ces objectifs ;
- l'utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves ;
- le recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves, selon les différents types de savoirs évaluatifs, mis en évidence ci-dessus ;

- l'analyse des informations recueillies par ces méthodes diversifiées pour déboucher sur un diagnostic pédagogique le plus précis et le plus adapté possible ;
- un feedback circonstancié et rapide sur les performances de l'élève et l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés ;
- l'implication active des élèves dans le processus d'apprentissage et de remédiation.

Le diagnostic pédagogique au cœur de l'évaluation formative ne requiert pas nécessairement de grandes analyses sophistiquées. Pour garder l'analogie avec le travail du médecin, celui-ci dresse parfois son diagnostic uniquement sur les déclarations du patient et propose une thérapie en dialogue avec la personne qui n'est d'ailleurs pas nécessairement « malade », mais seulement en mauvaise santé. L'enjeu n'est pas alors de guérir, mais de rééduquer à de bonnes pratiques de santé.

Le travail thérapeutique peut alors jouer à différents niveaux : remise en question des pratiques d'enseignement, élucidation des processus d'apprentissage, analyse institutionnelle du cadre d'enseignement, travail sur la motivation de l'élève... En d'autres mots, travailler dans une perspective d'évaluation formative nécessite de considérer que l'élève n'est pas seul responsable de son apprentissage et de ses erreurs, mais que c'est l'ensemble du processus institutionnel enseignement-apprentissage-évaluation qui est en jeu et qui peut être modifié dans chacune de ses dimensions, en fonction des besoins dégagés lors du diagnostic.

Il ne s'agit pas d'évaluer plus, bien au contraire. Il s'agit surtout de donner plus de sens à l'évaluation, de regarder les productions des élèves avec un autre regard. Cet autre regard est celui de l'apprentissage. La question de l'évaluation ne doit plus être « mes élèves ont-ils bien appris ? », mais « mes élèves sont-ils occupés à bien apprendre ? ». Pour répondre à cette question, il ne suffit pas de savoir si les élèves donnent des réponses correctes, mais d'analyser leurs réponses en fonction de ce qu'on cherche dans l'apprentissage. On ne cherche pas l'accumulation de connaissances, mais le développement de compétences d'analyse, de mise en lien, de mobilisation dans des contextes concrets, d'utilisation correcte des outils (ressources) appris, etc. L'évaluation formative doit être orientée vers la recherche des difficultés rencontrées, notamment en fonction de critères d'évaluation, et l'évaluation certificative doit montrer que c'est acquis. Mais l'évaluation ne doit pas être une obsession. Ce qui compte, c'est d'apprendre et d'aider à apprendre...

### **2.3. Les difficultés dans la mise en œuvre de ces évaluations**

Ces concepts fondamentaux d'évaluation formative et d'évaluation certificative se retrouvent de plus en plus dans la réalité. Ainsi, il n'est pas rare – surtout dans l'enseignement secondaire – de voir écrit sur une interrogation « Evaluation formative » ou encore de retrouver dans un bulletin une colonne pour l'évaluation formative et une autre pour l'évaluation certificative.

Cependant, il faut s'interroger sur la manière dont est présentée et vécue dans la pratique l'évaluation formative. Souvent, la caractéristique essentielle présentée à l'élève est que « les points ne comptent pas ». On ne sait pas trop à quoi servent alors ces points qui figurent tant sur l'interrogation que dans le bulletin, sauf qu'ils ne comptent pas. L'aspect « formatif » semble souvent s'arrêter à cela. Le moindre observateur se mettant en quête du diagnostic et de la thérapie aura, dans la plupart des cas, beau chercher : il risque fort de ne rien trouver ! Les enseignants déclareront parfois que la réussite ou l'échec à l'interrogation devrait permettre à l'élève de s'interroger sur la maîtrise de ses compétences et de prendre les mesures nécessaires<sup>6</sup> en cas de difficulté. On voit mal cependant comment un élève en difficulté aurait les compétences nécessaires pour établir son autodiagnostic et identifier la bonne « automédication », alors que l'enseignant semble incapable de le faire lui-même.

Le concept éminemment positif d'évaluation formative semble donc souvent dénaturé dans la réalité, alors même qu'il est indispensable pour la bonne conduite des apprentissages.

<sup>6</sup> Dans l'esprit des enseignants, la seule mesure possible est alors souvent d'« étudier plus... ».

N'en est-il pas de même pour l'évaluation certificative ? Bien sûr, de nombreuses décisions sont prises en termes de réussite et aussi – malheureusement – de redoublement. Mais ces décisions se fondent-elles sur de vraies « preuves » ? On note, on décide de la réussite ou de l'échec, mais les évaluations réalisées permettent-elles vraiment de certifier que l'élève maîtrise ou non ce qu'il doit maîtriser ? Cette question est évidemment liée aux problèmes mis en avant par la docimologie. On sait depuis longtemps que les notes attribuées à une copie sont très variables selon les correcteurs (Piéron 1934). Les chercheurs ont même renoncé à la notion de « note vraie » tant l'établissement de celle-ci serait hasardeux. Si cette position est sage en ce qui concerne la recherche, elle interpelle quand on prend conscience que l'avenir d'un jeune est souvent lié à une réussite abusive ou à un échec abusif, en ce sens que ni l'une ni l'autre ne refléteraient les réelles compétences du jeune.

La prégnance de ces évaluations est telle qu'elle semble d'ailleurs détourner les élèves des véritables objectifs d'apprentissage. Ainsi, selon Gauthier (2006), avoir la moyenne, passer dans la classe supérieure, réussir l'examen, deviennent des objectifs prioritaires pour les élèves au détriment de l'acquisition des connaissances, des compétences, des comportements et de la culture.

### **3. Les objets d'évaluation**

#### **3.1. Compétences et ressources**

La plupart des programmes scolaires dans le monde francophone sont aujourd'hui rédigés en termes de compétences. On pourrait disserter longtemps sur les raisons de cette « irrésistible ascension » (Romainville 1996) et même sur les différentes acceptions du terme « compétence ». Au-delà de ces débats, il y a une visée fondamentale : l'école ne doit pas se contenter d'apprendre un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, mais elle doit aussi contribuer à ce que les élèves soient à même de résoudre les situations complexes auxquelles ils s(er)ont confrontés dans leur vie scolaire, quotidienne, professionnelle..., en utilisant à bon escient tout ce qu'ils ont appris à l'école.

Quelqu'un témoigne de sa compétence quand, confronté à une situation complexe, il va faire appel aux ressources qui sont nécessaires pour résoudre cette situation (De Ketele 2001 ; Dolz & Ollagnier 2002 ; Jonnaert 2002 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn 2003 ; Roegiers 2004, 2010 ; Scallon 2004 ; Carette 2007). Ces ressources sont soit des ressources internes (des savoirs, des savoir-faire, des valeurs, des processus cognitifs...), soit des ressources externes (un ordinateur, une bibliothèque, une discussion...). La complexité de la situation est liée au fait qu'il n'est pas possible de la résoudre en utilisant une seule ressource, mais qu'il faut en combiner plusieurs de manière intégrée. La compétence est donc de pouvoir, en situation, analyser celle-ci, puis identifier parmi toutes les ressources disponibles celles qui sont pertinentes par rapport à la situation et les utiliser de manière interactive pour la résoudre. L'école a bien sûr et heureusement toujours permis de développer des individus compétents, même sans se soucier de compétence. La nouveauté et l'enjeu de l'approche par les compétences sont de développer chez chaque élève (et non pas seulement chez les meilleurs) les compétences fondamentales, alors même qu'aujourd'hui, dans nos sociétés occidentales, quasi tous les jeunes sont scolarisés.

Pour devenir compétent, il faut donc d'une part acquérir une multitude de ressources – ce qui en termes scolaires signifie apprendre des savoirs et des savoir-faire – et, d'autre part, apprendre à les mobiliser pour résoudre une situation. Ces deux types d'apprentissage entraîneront deux types d'évaluation scolaire :

- d'une part, l'évaluation des ressources permettra de vérifier que les différents savoirs et savoir-faire sont bien acquis par les élèves et, si nécessaire, de renforcer, voire de recommencer, leur apprentissage ;
- d'autre part, l'évaluation des compétences permettra de s'assurer que les élèves confrontés à des situations complexes sont à même d'utiliser tout ce qu'ils ont appris pour les résoudre.

L'évaluation des ressources se réalisera la plupart du temps de manière assez traditionnelle, c'est-à-dire en proposant aux élèves une série d'items (des questions, des exercices, des problèmes d'application...) où l'on pourra la plupart du temps identifier une « bonne réponse » qu'il suffira ensuite de comparer à la réponse donnée par les élèves. L'évaluation des compétences consistera par contre à proposer aux élèves une situation complexe nécessitant une production elle-même complexe pour la résoudre. Cette production sera ensuite analysée – comme nous le verrons plus loin – grâce à des « critères » qui permettront de donner du sens au travail réalisé, que ce soit à des fins de régulation ou de certification.

En toute cohérence, ces « objets » d'évaluation sont tous les deux indispensables tant dans une perspective formative que certificative.

### 3.2. Les difficultés liées à cette dualité d'objets

Il suffit de dire que ces deux objets d'évaluation sont indispensables l'un et l'autre pour se rendre compte que ce n'est pas nécessairement toujours le cas dans la réalité.

La première difficulté possible est de n'évaluer que des ressources, même et surtout si on déclare s'inscrire dans une approche par les compétences. C'est globalement le cas, en Belgique francophone, des épreuves externes qu'elles soient certificatives (le CEB) ou non certificatives (qui concernent chaque année tous les élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années primaires ainsi que les élèves de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> années secondaires [8<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années de l'enseignement obligatoire]), mais aussi des épreuves internationales du type PISA. Quand on analyse ces épreuves (Carette & Dupriez 2009), on y trouve essentiellement des questions qui portent sur des savoirs ou des savoir-faire.

Par exemple, dans le CEB 2012 (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2012), on trouve les items suivants<sup>7</sup> :

- pour évaluer le « savoir écouter », après l'audition d'un texte<sup>8</sup>

« Sébastien nageait en pleine confusion ».

**COCHE** la proposition correcte.

Cela veut dire que...

- Sébastien avait pris des cours de natation.
- Sébastien ne savait plus très bien ce qu'il faisait.
- Sébastien se trompait de lieu lorsqu'il allait nager.
- Sébastien était heureux d'être un maître nageur.

/2

<sup>7</sup> Ces épreuves sont accessibles à partir du site Enseignement.be (<http://www.enseignement.be/index.php?page=25527>)

<sup>8</sup> Les épreuves du CEB respectent les recommandations orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française et publiées au *Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990.



- pour évaluer le « lire – écrire », sur la base de textes lus  
Des familles de mots organisées.

**COMPLÈTE** le tableau suivant.

**On te donne un exemple.**

Nom	Autre nom	Verbe	Adjectif
<i>inventeur</i>	<i>invention</i>	<i>inventer</i>	<i>inventif</i>
		<i>créer</i>	
			<i>destructif</i>

/3

b)

« J'ai donc recommandé à la directrice d'avoir un entretien avec la gamine. »

**REMPLACE** – en gardant le même sens – le groupe souligné par **un pronom**.

**ÉCRIS TA PHRASE.**

/2

Il n'y a pas, dans ces épreuves, de situations complexes qui permettraient d'évaluer de réelles « compétences ». On suppose que c'est l'objectif poursuivi par certains items qui sont « habillés » dans un certain contexte, mais ces items ne sont en réalité la plupart du temps que de l'ordre de l'application. Par exemple, dans le même CEB 2012, les élèves sont invités – pour l'évaluation du « savoir écrire » – à inventer et à raconter une histoire, en s'inspirant d'un texte lu, mais on leur précise qu'ils doivent choisir un titre, organiser le texte en 2 parties avec une phrase de liaison, écrire la première à l'imparfait et la seconde au passé simple, utiliser des substituts et des connecteurs, etc. Ces contraintes reviennent à réduire l'acte d'écrire à une application d'un certain nombre de règles. On est donc dans une situation très paradoxale d'un système éducatif qui se rattache à l'approche par les compétences, mais dont les outils officiels d'évaluation n'évaluent que des ressources. Cela reflète sans doute les pratiques d'évaluation qui sont réalisées dans les classes, mais ce paradoxe est surtout lié à la difficulté réelle d'élaborer et de valider des épreuves fondées sur des situations complexes (De Ketele & Gerard 2005).

Pourtant, de telles épreuves existent au sein du système belge, proposées par la Commission des outils d'évaluation<sup>9</sup>. Par exemple, pour la même évaluation du « savoir écrire » par les enfants de dernière année de l'enseignement primaire, une épreuve se présente ainsi, accompagnée de trois documents contenant diverses informations :

<sup>9</sup> Ces outils sont accessibles à partir du site Enseignement.be (<http://www.enseignement.be/index.php?page=24345>)

**Contexte**

Alain Fievas, archéologue, a réalisé des fouilles sur le continent africain. Il a fait une découverte très importante.



Tu rédiges régulièrement des articles pour le journal « Les petits archéologues ». Tu as contacté Monsieur Fievas pour récolter des informations. Il t'a répondu et t'a envoyé des photocopies de son carnet de bord et de divers documents.

**Tâche**

En t'aidant des documents de l'archéologue et de tes référentiels, rédige un article de journal détaillé présentant les recherches et la découverte d'Alain Fievas.

Ces outils visent à aider les enseignants dans leur travail d'évaluation et sont quasiment tous des « épreuves intégrées » constituées de situations et de tâches complexes. Ces outils sont parfois érigés – par les inspecteurs, par les conseillers pédagogiques, par les directions, voire même par les enseignants eux-mêmes – comme un modèle de référence unique, ce qui provoque une autre difficulté : n'évaluer que des compétences<sup>10</sup>.

Il y a donc un équilibre à trouver entre les évaluations des ressources et l'évaluation des compétences. De nombreux enseignants trouvent, ou du moins cherchent à trouver, cet équilibre. Cela n'empêche pas l'apparition d'une autre difficulté : celle de trouver des situations complexes qui soient réellement du niveau des élèves. C'est notamment le cas dans certaines évaluations utilisées dans l'enseignement secondaire supérieur : les situations proposées font parfois plus appel à des compétences d'étudiants universitaires dans la discipline évaluée qu'à des étudiants de l'enseignement secondaire général ou technique. Par exemple, quand on demande à des élèves de 5<sup>e</sup> année du secondaire [11<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire] de tirer des conclusions historiques à partir de quatre ou cinq textes authentiques (et donc écrits dans un français fort différent de celui d'aujourd'hui), on peut légitimement se demander si cette tâche correspond réellement au niveau des élèves évalués.

Elle le serait peut-être si les élèves avaient réellement été préparés à réaliser ce type de tâches. Malheureusement, il semble trop souvent qu'on ne propose aux élèves des situations complexes qu'au moment de l'évaluation, sans avoir appris à les résoudre préalablement. Il y a là une rupture fondamentale du contrat didactique : on évalue quelque chose qui n'a pas fait l'objet d'un apprentissage préalable et ce « quelque chose » correspond de plus à des activités mentales de haut niveau. Avant d'évaluer quoi que ce soit, un enseignant (ou un chercheur, ou un système éducatif) devrait toujours se poser la question « Qu'ai-je fait pour que mes élèves puissent réellement réussir ? Les ai-je vraiment préparés à l'épreuve que je leur propose ? ».

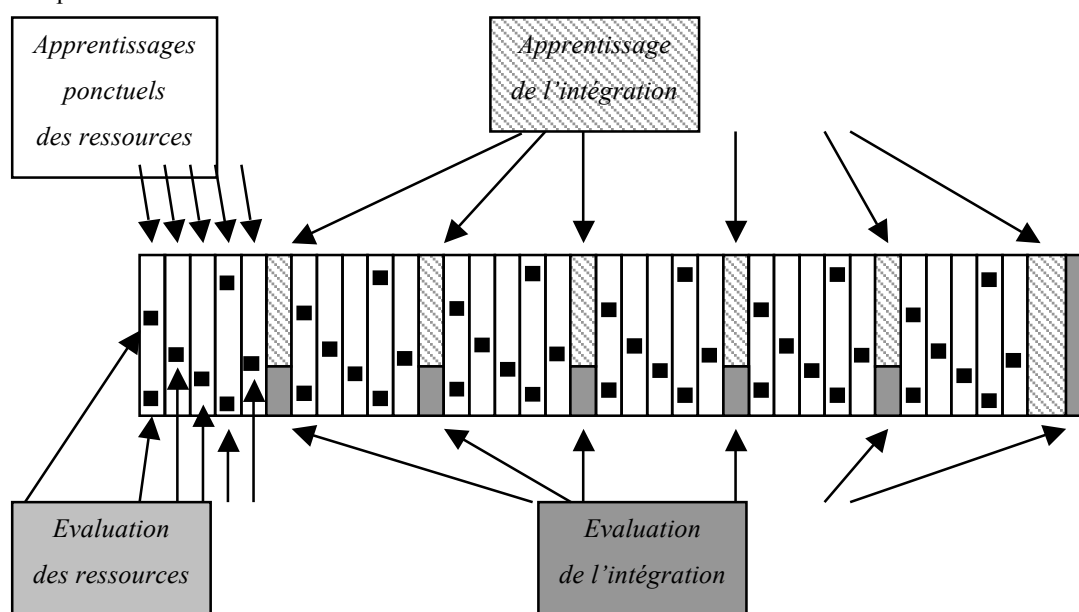
**4. L'évaluation continue****4.1. Entre apprentissage et évaluation, ressources et compétences, une organisation possible**

Tout le monde s'accorde aujourd'hui sur le fait qu'il faut évaluer de manière continue, c'est-à-dire tout au long de l'année scolaire. Nous ajouterons que cette évaluation ne doit pas nécessairement

<sup>10</sup> En réalité, les épreuves proposées pour l'enseignement de base sont basées sur le modèle en 3 phases de l'équipe de Bernard Rey. La première phase propose une tâche complexe alors que la troisième est constituée d'items évaluant de manière séparée les ressources nécessaires pour réaliser la tâche complexe (Rey, Carette, Defrance & Kahn 2003). Les épreuves pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire [9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> années de l'enseignement obligatoire] sont composées uniquement de situations complexes.

prendre une forme instrumentée. Un enseignant peut évaluer à tout moment : dès qu'un élève prend la parole (ou ne la prend pas), pose une question, donne une réponse, réalise un exercice, mène une recherche... Tous ces moments pédagogiques permettent de recueillir une information précieuse sur les acquis des élèves et c'est souvent sur leur base que l'enseignant réalise une évaluation intuitive (De Ketele 2006 ; Gerard & BIEF 2008) globalement très pertinente, même si elle est sujette à une certaine dose d'arbitraire dont il convient de se méfier.

En s'inspirant de l'approche proposée par Roegiers (2010) dans le cadre de la pédagogie de l'intégration, on peut se référer à la Figure 1 (Gerard 2006 ; Gerard & BIEF 2008) qui illustre la planification possible des moments d'apprentissage et d'évaluation tant des ressources que des compétences :



**Figure 1 - Planification des apprentissages et des évaluations des ressources et des compétences**

Dans ce schéma,

- les rectangles blancs représentent des semaines de travail durant lesquels les apprentissages ponctuels des ressources (savoirs et savoir-faire) sont réalisés, selon les méthodes les plus appropriées pour l'apprentissage d'objectifs spécifiques ;
- les petits carrés noirs représentent des évaluations ponctuelles et périodiques portant sur les ressources. Quand un objectif est normalement maîtrisé par les élèves, l'enseignant fait une petite évaluation sur cet objectif, sous des formes diverses (questions orales, interrogations écrites, exercices, tests...). Cette évaluation est avant tout formative : l'essentiel est de vérifier que les élèves maîtrisent l'objectif. Si ce n'est pas le cas pour certains, l'enseignant peut retravailler l'objectif avec ces élèves ;
- les rectangles hachurés représentent les moments d'apprentissage de l'intégration. Pendant ces moments, qui apparaissent toutes les 5 ou 6 semaines, des situations complexes qui reprennent les ressources travaillées préalablement sont proposées aux élèves. On peut par exemple proposer, à deux moments différents, deux situations aux élèves :
  - ◇ la première situation sera résolue lors d'un travail collectif et/ou par petits groupes, afin de faire découvrir aux élèves comment on peut résoudre ce type de situations,
  - ◇ la deuxième situation, qui sera différente mais du même niveau de complexité que la première, sera résolue individuellement par chaque élève, afin qu'il apprenne seul à mobiliser ses acquis. L'enseignant passera d'un élève à l'autre pour l'accompagner dans sa résolution ;
- les rectangles grisés sont des moments d'évaluation de l'intégration. Les élèves seront confrontés à une troisième situation complexe, à résoudre individuellement. L'enseignant corrigera les

travaux des élèves en fonction des critères, et organisera des activités de remédiation en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. Ces évaluations sont donc aussi formatives.

A la fin de l'année scolaire ou lorsqu'une compétence est censée être maîtrisée, l'enseignant réalisera des évaluations certificatives. Celles-ci devraient porter sur des compétences, et donc être constituées d'une situation complexe. Certaines « ressources » importantes peuvent aussi faire l'objet d'évaluations certificatives, mais l'évaluation des ressources ne devrait pas avoir un poids supérieur en termes de points à celle des compétences lors de l'évaluation certificative finale.

Cette manière de planifier les apprentissages et les évaluations tant des ressources que des compétences n'est qu'indicative. En réalité, un enseignant peut très bien travailler à tout moment tant sur les apprentissages ponctuels que ceux de l'intégration. L'évaluation peut aussi être intimement intégrée au processus d'apprentissage sans qu'il faille y consacrer des moments spécifiques. Au bout du compte, ce qui compte, c'est que les élèves apprennent et deviennent compétents.

#### 4.2. Ne pas trop évaluer

Le plus grand danger qui guette l'enseignant qui souhaite accorder un poids important à l'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation est de passer finalement plus de temps à évaluer qu'à travailler sur l'apprentissage de ses élèves. A titre de boutade, nous avons écrit (Gerard & BIEF 2008) que – s'il fallait choisir entre un enseignant qui n'évalue jamais les acquis de ses élèves, mais qui développe chez eux des compétences solides et efficaces et un autre enseignant qui met en place des dispositifs sophistiqués d'évaluation à travers des situations complexes pour constater que ses élèves n'ont pas appris grand chose – notre choix du premier enseignant serait évident. Il ne s'agit là évidemment que de caricatures entre lesquelles il y a place pour de nombreux profils d'enseignant professionnel. Il n'empêche, il nous semble important de répéter que si l'évaluation permet de constater que les élèves ont appris ou non, elle ne leur permet pas d'apprendre. Si rien n'est fait pour qu'ils apprennent quelque chose, ça ne sert à rien d'évaluer... qu'ils n'ont rien appris !

Un autre danger à force d'évaluer fréquemment est de créer pour les élèves une confusion entre évaluation formative et évaluation certificative. Or, il est essentiel pour eux de savoir ce qu'il en est : lors d'une (véritable) évaluation formative, ils ont tout intérêt à montrer les difficultés qu'ils rencontrent puisque le moment de recueil d'informations sera suivi d'un diagnostic et surtout d'une aide pour surmonter ces difficultés. Par contre, lors d'une évaluation certificative, ils doivent avant tout montrer ce qu'ils maîtrisent et donc ne pas faire d'erreurs. Si l'on passe sans arrêt d'un type d'évaluation à l'autre, il y a de fortes chances que les élèves ne sachent plus à quoi s'en tenir et développent, encouragés d'ailleurs par leurs parents, des stratégies de « réussite à l'évaluation » qui ne permettraient pas de réaliser une éventuelle évaluation formative, voire formatrice<sup>11</sup>.

A un tout autre niveau, la multiplication des évaluations, notamment les évaluations externes, nous semble contenir un autre danger, celui du contrôle. Ces évaluations semblent se transformer en couperet qui permettrait de décider si un enseignant, ou une équipe d'enseignants, fait bien son travail ou non. Or, la réalité est toujours plus complexe. Les résultats des élèves à une évaluation externe ne dépendent pas seulement de la qualité pédagogique des enseignants, mais aussi du contexte socioéconomique des élèves, de la motivation de ceux-ci à apprendre et à s'impliquer, des moyens dont les enseignants disposent, etc. Décider que des enseignants doivent changer leurs pratiques pédagogiques sur la seule base des résultats obtenus à ces évaluations externes risque d'occulter les véritables difficultés de la situation éducative et d'imputer aux seuls enseignants les difficultés d'apprentissage de leurs élèves.

---

<sup>11</sup> L'évaluation formatrice n'est rien d'autre qu'une « autoévaluation formative » : l'élève est amené, avec l'aide de l'enseignant, à évaluer lui-même ses propres productions et à déterminer quelles mesures sont nécessaires pour améliorer ses apprentissages. (Nunziati 1990)

## 5. Les critères d'évaluation au service des apprentissages

### 5.1. Critères, indicateurs, niveaux de maîtrise

Face à une situation complexe permettant à l'élève d'exercer et de témoigner de sa compétence, il est plus que jamais nécessaire de se référer à des critères pour évaluer la qualité de la production de l'élève. En effet, cette production étant elle-même inévitablement complexe, il est impossible de dire si « la réponse est bonne ou mauvaise, est correcte ou non ». Le recours à des critères est ancré depuis longtemps dans les pratiques d'évaluation des professeurs de langue qui, face à une rédaction ou une dissertation, évaluent d'une part la « forme » et d'autre part le « fond », étant entendu qu'un élève peut maîtriser un de ces aspects tout en ayant de grandes difficultés pour l'autre, et vice-versa.

Un critère est un regard que l'évaluateur porte sur l'objet évalué, un *point de vue* auquel il se place pour évaluer l'objet. Le critère correspond à une qualité de cet objet. C'est sur la base des critères que l'évaluateur décidera si la compétence est maîtrisée ou non, qu'il déterminera les difficultés rencontrées par l'élève et qu'il lui proposera éventuellement une remédiation.

Les différents critères qu'on peut utiliser sont variés et leur choix dépend de ce qu'on recherche dans l'évaluation. Citons, à titre d'exemples, la pertinence (adéquation de la production à la situation), la correction (utilisation correcte des concepts et des outils de la discipline), la cohérence (utilisation d'une démarche logique, sans contradiction interne), la complétude (caractère complet de la réponse), la qualité de la présentation (aspects formels de la production), l'utilité sociale, l'intérêt ou la profondeur des propositions émises (par exemple dans l'analyse de problèmes sociaux, historiques, géopolitiques, d'environnement...), etc. (Roegiers 2004 ; Gerard & BIEF 2008).

Ces critères sont par nature abstraits et généraux. Pour pouvoir les évaluer, il faut déterminer des indicateurs contextualisés (ils se réfèrent à une situation précise) et concrets (on peut directement les observer). Ce sont les indicateurs qui – dans la production de l'élève – apportent de l'information sur sa maîtrise de la compétence.

Au bout du compte, l'enseignant va identifier dans la production des élèves ces différents indicateurs et déterminer, sur leur base, un niveau de maîtrise des critères. Dans le cadre d'une évaluation formative, cette opération est très importante, car elle constitue le diagnostic des difficultés de l'élève qui permettra de réaliser ensuite un travail d'approfondissement sur les critères non maîtrisés. C'est aussi à ce moment-là que les enseignants attribueront des notes en fonction du niveau de maîtrise des critères, surtout dans le cadre d'une évaluation certificative, mais aussi lors d'une évaluation formative, même si dans ce cas la note n'a pas beaucoup d'importance.

Le Tableau 1 présente des indicateurs qui peuvent être utilisés pour évaluer la maîtrise de trois critères dans une production langagière (Gerard & BIEF 2008, p. 88) :

**Tableau 1 - Exemples d'indicateurs génériques en Langues**

<i>C1 : Interprétation correcte de la situation</i>	<i>C2 : Utilisation correcte des outils de la discipline</i>	<i>C3 : Cohérence de la production</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réponse correspond au contexte de la situation</li> <li>- Respect de la consigne</li> <li>- Réponse à ce qui est attendu (raconter une histoire, décrire quelque chose, etc.)</li> <li>- Choix des idées appropriées</li> <li>- ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect des règles               <ul style="list-style-type: none"> <li>◊ grammaticales</li> <li>◊ orthographiques</li> <li>◊ lexicales</li> </ul> </li> <li>- Construction correcte des phrases, même sans rapport avec la situation</li> <li>- Utilisation de la ponctuation</li> <li>- Emploi des styles</li> <li>- Utilisation d'un vocabulaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agencement des idées</li> <li>- Enchaînement logique et chronologique de la production</li> <li>- Les phrases donnent des informations successives et complémentaires sur le même sujet</li> <li>- Production qui a un sens, même sans rapport avec la</li> </ul>

	adéquat et précis - ...	situation - Division par paragraphes - Emploi des structures et des mots d'enchaînement (de liaison) d'un texte - Emploi de pronoms - Originalité de la production / créativité - Présence d'une conclusion - ...
--	----------------------------	---

### 5.2. L'évaluation certificative invisible

Dans l'évaluation d'une situation complexe en vue d'inférer la maîtrise d'une compétence – c'est-à-dire dans le cas d'une évaluation certificative –, ce qu'on évalue est la maîtrise du critère, et non pas la maîtrise des indicateurs. Chaque indicateur apporte une information à mettre en relation avec d'autres informations, d'autres indicateurs. En soi, un indicateur n'est qu'un élément parmi d'autres qui permet à l'évaluateur d'estimer, d'apprécier (par un jugement de valeur) le degré de maîtrise du critère. Pour pouvoir estimer ce degré, il faut un faisceau d'indices qui, s'ils convergent, permettra à l'évaluateur de décider si le critère est maîtrisé ou non.

Dans ce cadre, il est préférable de considérer qu'un indicateur n'est jamais en soi un « indicateur minimal », c'est-à-dire quelque chose qui devrait absolument être présent pour décider de la maîtrise du critère : à lui seul, un indicateur n'est jamais une preuve. Cela devrait impliquer le rejet d'une pratique courante : la notation à partir de la présence ou non des indicateurs. Il arrive souvent que les grilles de correction soient constituées d'une liste d'indicateurs reliés à des critères, voire même à des questions (sans passer par des critères). L'enseignant se contente ensuite de constater si l'indicateur est présent ou non, de cocher l'indicateur présent, et puis de compter le nombre d'indicateurs présents ou encore d'additionner le nombre de points affectés à chaque indicateur. Cette pratique, certes commode même si elle se révèle parfois fastidieuse, est à éviter, car elle déplace l'évaluation : ce n'est pas le critère qui est évalué, mais l'évaluateur se contente de constater que des éléments prédéfinis sont présents ou non, sans réelle possibilité de se laisser interpeller par la réponse apportée par l'élève.

Cette position n'est pas facile, car elle consiste à ne pas donner de règles prédéfinies et non ambiguës pour déterminer le niveau de maîtrise des critères, et donc la note attribuée. L'évaluateur est appelé à réaliser un véritable « jugement de valeurs », qui n'est pas arbitraire puisqu'il doit se baser sur les indicateurs, mais qui n'est pas non plus automatique, résultant d'un simple comptage. Un danger important est alors que ces niveaux de maîtrise traduits par des notes soient établis de manière « invisible » par les évaluateurs. Ce danger n'est évidemment réel que dans le cadre d'évaluations certificatives, mais il peut dans une certaine mesure « aveugler » les évaluateurs lors d'une évaluation formative en les conduisant à ne voir que ce qu'ils veulent bien voir. Ceci est d'autant plus vrai qu'on connaît depuis longtemps (Posthumus 1947) la tendance naturelle des enseignants à recréer au sein de leur classe une distribution en forme de courbe de Gauss, c'est-à-dire avec une minorité de bons élèves, une majorité d'élèves moyens et une minorité de mauvais élèves.

### 5.3. L'évaluation formative visible

Si dans l'évaluation certificative, l'objectif de l'évaluation est de garantir que les critères sont maîtrisés, il en va autrement dans l'évaluation formative.

Sur la base du Tableau 1, dans le cas de l'évaluation certificative, l'évaluateur devrait donc analyser la production de l'élève et estimer si globalement les indicateurs sont suffisamment précis pour considérer que l'élève maîtrise ce qui est attendu de lui.

Sur la base du même Tableau 1, l'exploitation de l'« évaluateur formatif » peut être beaucoup plus variée et accorder beaucoup plus d'importance aux indicateurs, car c'est à partir d'eux que l'enseignant pourra établir son « diagnostic pédagogique ».

D'une part, dans le cadre d'une évaluation formative, on peut très bien ne s'intéresser qu'à quelques critères, voire un seul, correspondant aux apprentissages réalisés. Si l'enseignant a travaillé particulièrement la cohérence des textes, il pourra lors de son évaluation ne prendre en compte que les indicateurs de celles-ci, en « oubliant » les autres critères. Il pourrait donc très bien ne pas s'intéresser du tout aux aspects formels – orthographe, syntaxe, lexique... – mais se concentrer sur l'agencement logique des idées, sur leur cohérence chronologique, etc. Cela lui permettra de détecter les élèves qui ont des difficultés à ce niveau et de leur apporter une aide spécifique relative à ce critère de cohérence. Une autre fois, il s'intéressera à un autre critère et permettra donc chaque fois aux élèves d'améliorer leurs productions sur des points très précis.

D'autre part, l'enseignant peut aussi réaliser une analyse fine en fonction des indicateurs, en faisant vraisemblablement un choix parmi ceux-ci. Il pourra ainsi analyser les productions de ses élèves en fonction de ces indicateurs et déterminer ceux qui ont des difficultés spécifiques par rapport à ceux-ci. Sur cette base, il pourra ensuite constituer des « groupes de besoin » (Meirieu 1987 ; Kahn 2010) avec lesquels il travaillera les difficultés identifiées. Un groupe pourrait ainsi travailler l'utilisation de la ponctuation, pendant qu'un autre groupe s'attacherait à bien décoder des consignes et à faire exactement ce qui est attendu.

On voit combien les élèves ont à gagner dans une telle démarche : elle leur permet de mettre en évidence leurs difficultés propres et d'y apporter des réponses concrètes et appropriées. L'évaluation devient un processus visible, y compris et surtout pour ses premiers destinataires : les élèves.

## 6. Conclusion

L'évaluation scolaire est un des outils les plus puissants dont disposent les enseignants pour favoriser et améliorer les apprentissages de leurs élèves. Ce processus n'est pas automatique : se contenter de faire passer un test, de le corriger et d'y attribuer une note n'aura que peu d'effets s'il n'existe pas tant en amont qu'en aval un travail d'analyse, de diagnostic et de soutien.

En amont, l'enseignant doit savoir pourquoi il évalue, sur quoi va porter l'évaluation, à quels critères et indicateurs se référera-t-il pour analyser la production de l'élève, quels types de conclusions et d'actions concrètes pourra-t-il tirer et mettre en œuvre au terme du processus... En aval, il doit organiser et réaliser les actions nécessaires et, éventuellement, mettre en place un nouveau processus d'évaluation. En optimisant tous ces éléments, la démarche sera une véritable « évaluation pour l'apprentissage », bien éloignée de la manière dont elle est trop souvent perçue par les acteurs concernés, que ce soient les enseignants et les élèves, mais aussi les parents, à savoir une « évaluation-sanction » pénalisant les élèves en difficulté, sans analyser ni surmonter celle-ci.

L'évaluation au service de la régulation des apprentissages est avant tout un état d'esprit. L'évaluation formative peut prendre de multiples formes, simples ou complexes, mais ce qui importe est la manière dont l'évaluateur percevra sa démarche, sa volonté d'en faire ou non un levier positif pour l'apprentissage.

## Bibliographie

- Ardoino, J. (1976). Préface du livre de M. Morin, *L'imaginaire dans l'éducation permanente : analyse du discours des formateurs*, Paris : Bordas/Gauthier-Villars.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No. 1, pp. 7-74.
- Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence, *Mesure et évaluation en éducation*, Vol.30, n°2, 49-71.
- Carette V. & Dupriez V. (2009). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation

- des élèves. Quinze ans de transformations en Belgique francophone, *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 23-45.
- CERI – Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (2008). *Evaluer l'apprentissage - L'évaluation formative*, Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXI<sup>e</sup> siècle : recherche, innovation et politiques ».
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 24 juillet 1997.
- De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. In : G. Figari & M. Achouche (Eds). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 39-43.
- De Ketele, J.-M. (2006). Contrôles, examens et évaluation. In : J. Beillerot & N. Mosconi (dir.). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod, pp. 407-420.
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Eds) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Gauthier, R.F. (2006). *Evaluation des acquis des élèves, évaluation de système, où en est-on en France en 2006 ?* Conférence à l'Ecole Navale, Brest, 8 juin 2006.
- Gerard, F.-M. (2006). L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie, In : Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif (Ed.). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, UNESCO-ONPS ; 2006, pp. 85-124.
- Gerard, F.-M. (2011), L'apprentissage et l'évaluation des attitudes et des savoir-être, In : X. ROEGIERS. *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire – La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action*, Bruxelles : De Boeck, pp. 146-150.
- Gerard, F.-M. - BIEF. (2008, 2<sup>e</sup> édition 2009). *Evaluer des compétences – Guide pratique*, Bruxelles : De Boeck.
- Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (2011), Currículo e Avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes, In : M.P. Alves, & J.-M. De Ketele. (Dir.). *Do Currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, Porto : Porto Editora, pp. 143-158.
- Jonnaert, Ph. (2002, 2<sup>e</sup> éd. 2009). *Compétences et socioconstructivisme - Un cadre théorique*, Bruxelles : De Boeck.
- Jouquan, J., Parent, F. & Audétat, M.-C. (2013), Des analogies entre le raisonnement médical et l'évaluation formative, *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII-1, pp. 93-106.
- Kahn, S. (2010), *Pédagogie différenciée*, Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu, Ph. (1987, 21<sup>e</sup> éd. 2009). *Apprendre... oui, mais comment*, Paris : ESF éditeur.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (1999). *Socles de compétences – Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2012). *CEB2012 – Epreuve externe commune*, Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Morrisette, J. & Nadeau, M.-H. (2011), Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative, *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5-25.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Paquay, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ?, In : C. Bosman, F.-M. Gerard & X. Roegiers (Eds) (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp. 119-134.
- Piéron, H. (1934). *Etudes docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours* (avec Laugier, H, Piéron, H, Toulouse, E. et Weinberg, D). Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Posthumus, K. (1947). *Levensgeheel en School*, La Haye : s. éd.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation*, Bruxelles : De Boeck.



- Roegiers, X. (2004, 2<sup>e</sup> édition 2010). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1996) L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation, *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale, *Revue française de pédagogie*, 174, 41-48.

François-Marie Gerard  
BIEF  
Place des Peintres, 5  
B-1348 Louvain-la-Neuve  
Belgique  
+32 10 45 28 46  
fmg@bief.be