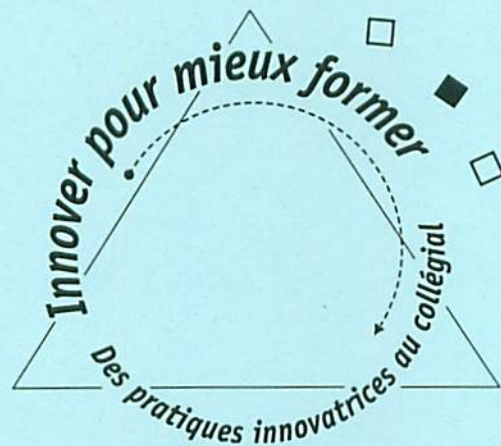


Actes du 17^e colloque de l'AQPC



5B40

Penser autrement la fonction de contrôle de l'évaluation

Marie-Flore LECONTE-BEAUPORT
Professeure
Collège de Drummondville



**Association québécoise
de pédagogie collégiale**

PENSER AUTREMENT LA FONCTION DE CONTRÔLE DE L'ÉVALUATION

Marie-Flore LECONTE-BEAUPORT, Professeure
Collège de Drummondville

Introduction

Devant la difficulté à mesurer ce dont en réalité l'école devrait assurer l'apprentissage, le système éducatif a mis en place un mode d'évaluation standardisé. Des auteurs, dont Perrenoud (1986), Barbier (1985) ainsi que Petitat (1982), expliquent l'émergence de l'évaluation formelle au XIX^e siècle. Concrétisée par un système de notation et d'examens, ce mode d'évaluation répond à un besoin d'établir des normes de sélection, d'orientation et de contrôles réguliers. Avec la transformation croissante des pratiques et des métiers, le système d'enseignement se structure, l'école veut asseoir son autorité et certifier les compétences acquises. Les épreuves scolaires correspondent à des modes d'apprentissages acceptés à l'échelon national d'un pays et traduisent les valeurs en cours à une période donnée. Contrevenir de façon délibérée à ces pratiques, c'est s'exposer à des sanctions tant de la part de l'institution scolaire elle-même que de celle de la société. De plus une faillite aux examens stigmatise le candidat qui aura à subir les conséquences lesquelles parfois se révèlent pénibles. Bourdieu affirme, et non sans raison, que les examens véhiculent de façon impérative une définition sociale du savoir ainsi que la manière de traduire ce savoir.

Les examens comme épreuve d'évaluation ?

L'examen est un jeu social où des partenaires humains se trouvent engagés. C'est, d'après Chevallard, un problème délicat, un point sensible, surinvesti, où la société, en chacun de ses membres, rêve son avenir en même temps qu'elle le forge. Dans ce jeu, il est important que les partenaires connaissent les règles afin de pouvoir en tirer le maximum de profit. Noizet et Caverni (1978) rapportent une étude qui démontre que les erreurs, commises au début d'une performance, ont plus d'impact que celles commises vers la fin de la même performance. De plus, l'étude met en cause l'influence de présupposés sur l'appréciation des productions évaluées. Selon que l'évalué soit présenté comme étant de niveau fort ou faible l'attitude du correcteur est différente. Les élèves précédés par une réputation d'excellence bénéficient de la largesse du correcteur qui considère les erreurs du début de la performance comme atypiques et banales.

L'appréciation notée

En général, les éléments considérés lors de l'attribution d'une note relèvent de la décision de l'évaluateur. Lors d'examens écrits ou oraux c'est surtout la capacité

mémorielle de l'évalué qui est mesurée. Dans le cas d'épreuves consistant à rédiger une composition ce sont d'autres éléments tels le fond, la forme, le vocabulaire, l'orthographe, le respect du sujet, l'articulation des idées, la clarté du style qui prévalent. Autant de critères qui en quelque sorte ne mesurent qu'une certaine forme d'intelligence et de savoir. Certains enseignants établissent le barème définitif seulement après avoir parcouru quelques copies et parfois même toutes les copies.

L'évaluation à ce compte revêt un caractère partiel qui ne permet pas de lui reconnaître une validité à toute épreuve. Il arrive dans certains cas que les épreuves considérées mesurent autre chose que ce qu'elles sont sensées mesurer, mais cela s'avère être un choix de l'évaluateur, lequel par contre peut aller à l'encontre des attentes de l'évalué.

La notation un mode de transaction

Renonçant à la recherche de la "vraie note", des auteurs dont Chevallard, considèrent l'attribution de la note lors d'appréciation notée comme une transaction dans le jeu didactique entre l'enseignant et l'enseigné. Lorsque l'évaluateur attribue une note à l'épreuve scolaire loin de représenter une valeur réelle, c'est le résultat d'une négociation qui se joue quotidiennement et parfois de façon subtile dans la relation pédagogique. D'un côté il y a l'enseignant avec ses attentes, ses stratégies, et de l'autre côté l'élève et ses tactiques pour assimiler le mieux possible et à son avantage les savoirs que dispensent l'enseignant. La notation est en quelque sorte le lieu où l'enseignant se met lui-même à l'épreuve, c'est aussi un indice qui lui permet de construire l'enseignement ultérieur et qui peut décider de tout son avenir d'enseignant, car il peut profiter des lacunes détectées pour améliorer ses stratégies. Là s'expliquent les hésitations, les remises en question en cours de correction. Il s'agit pour l'enseignant non seulement de sauver sa classe mais aussi le savoir qu'il promeut. Du côté de l'évalué l'important est de réussir l'épreuve. Les résultats qu'il obtient engagent son avenir professionnel et social et parfois de façon profonde. Deux facteurs semblent influencer de façon certaine la réponse de l'évalué à l'épreuve scolaire. D'une part le degré de maîtrise du sujet même de l'épreuve. En effet, il est rare que toutes les parties d'un programme soient assimilées de façon homogène. Or certains formateurs ont le talent de poser des questions-pièges et même des questions surprises. D'autre part il y a le facteur de stress que connaît la majorité des candidats et dont le niveau peut varier en fonction de la personnalité, des

expériences vécues antérieurement ou des conditions dans lesquelles se trouvent l'évalué au moment de l'épreuve. Alors, jusqu'où peut-on se fier à la note ?

La signification de la note

Bien des ambiguïtés subsistent quant à la fiabilité et la validité des appréciations notées. Des auteurs, dont entre autres Bonniol (1981), Noizet et Caverni (1978), démontrent que les notes revêtent des significations différentes et même parfois discordantes pour des maîtres différents face à une même copie. Ces divergences s'expliquent par le fait que les évaluateurs correcteurs arrivent difficilement à un consensus sur la signification de la note par rapport au savoir acquis. Perrenoud (1984) fait état du peu de rigueur des conditions dans lesquelles se déroulent les épreuves notées. Ce manque de rigueur explique l'obtention de résultats différents malgré un niveau de compétence égale. Cette situation résulte de la tendance des maîtres à adapter leurs exigences en fonction de l'image qu'ils se forgent de l'élève et de leurs attentes face à ce même élève. Il s'avère que même lorsque des correcteurs établissent un barème de correction, la validité de la note peut être contestable. Lorsque l'évaluateur évalue le fait selon des critères que, lui-même, estime pertinents à mesurer la performance de l'élève. Souvent ces critères sont fixés à priori et, de toute façon, dépendent du libre choix de l'évaluateur. D'une part, le niveau de performance est difficilement appréciable dans ces conditions et d'autre part, les critères d'appréciation sont loin d'être objectifs.

Il arrive que dans certains cas les maîtres complètent les appréciations chiffrées par des appréciations qualitatives qui touchent davantage la personnalité même de l'élève que son comportement dans la classe (Gilly, 1984). La presque totalité des chercheurs qui ont traité de la problématique de l'évaluation s'accordent à reconnaître à la notation un caractère de clivage. La fonction de la note dans le système scolaire est plutôt de classer et de comparer les individus entre eux, en faisant abstraction des facteurs individuels dont pourtant l'impact est irréfutable dans les situations d'évaluation.

Pratiques évaluatives des formateurs

Chez le formateur il est une tendance à considérer l'élève "bon" suivant la note obtenue aux contrôles écrits. Plus la note est élevée, plus l'élève est réputé "bon". Nous constatons entre autre que la première réaction du sujet en formation, une fois sa note portée à sa connaissance, est de se renseigner au sujet de la moyenne de la classe. Ceci signifie donc que face à la signification du résultat, le sujet en formation adopte une attitude similaire à celle du formateur. Cette façon de classer l'élève à partir de la note obtenue, à des contrôles de types dits "objectifs" en guise d'évaluation, nous apparaît incomplète. Il arrive que le formateur concentre son évaluation davantage sur un savoir faire technique ; et même lorsque le sujet en

formation nomme des attitudes de savoir être, cela ne signifie nullement que ces attitudes sont adoptées par le sujet en formation.

Lorsqu'il évalue, le formateur s'appuie sur des objectifs explicites et essaie de respecter les contenus et les tâches prescrites. Dans la préparation des épreuves d'évaluation, il s'en tient à ce qu'il a effectivement enseigné car sa compétence sera évaluée à partir des résultats des élèves. C'est jusqu'à un certain point la signature de sa valeur personnelle. À ce compte, cette évaluation dite formelle devient une contrainte pour le formateur qui doit respecter les demandes institutionnelles sous peine de sanction. Même lorsque l'évaluateur dispose d'un barème convenu cela ne permet nullement de préjuger de l'invariance de la notation.

L'autonomie du maître dans l'évaluation touche le choix, la forme, la longueur, le contenu, la façon d'administrer, de corriger et de noter les épreuves scolaires. Mais il reste que l'évaluateur se doit de respecter certaines limites. Il s'agit de respecter les plans d'études, car les épreuves doivent correspondre à ce qui a été étudié lors des pratiques quotidiennes; de choisir des épreuves dont le niveau de difficulté est acceptable compte tenu du niveau de préparation des sujets à évaluer; de procéder à une correction la plus équitable possible. Malgré ces limites l'évaluateur reste le seul décideur quant à la note à attribuer. Comme le souligne Bonboir, différents facteurs sont pris en compte dépendant de l'évaluation concernée. Certains, prenant en compte la peine que s'est donnée le sujet, sont enclins à être généreux, alors que d'autres font preuve de rigidité et de sévérité et sanctionnent la moindre peccadille. Pour quelques-uns la note sert de motivateur pour l'élève, pour quelques autres il s'agit de maintenir le plus haut possible le standing intellectuel de l'école et du diplôme qu'elle délivre. D'autres sont séduits par l'originalité, la divergence et parfois même l'aspect provocateur d'une production scolaire. Mais d'autres plus conformistes se contentent de suivre la routine. Advenant le cas où des évaluateurs différents acceptent de prendre en compte les mêmes critères, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils leur accordent le même poids.

L'évaluation formelle

Codifiée par l'organisation scolaire ce type d'évaluation fonde des décisions de sélection et d'orientation. Elle repose sur les notes et les appréciations qui se font en cours d'année. La note attribuée à l'élève ne représente pas nécessairement la note méritée. Pourtant pour certains évaluateurs elle traduit non seulement la compétence mais aussi l'attitude de l'évalué devant la tâche à exécuter. Il arrive même dans certains cas qu'elle constitue un instrument de comparaison des performances antérieures de l'évalué, ou encore de ce qu'il aurait dû savoir par rapport aux autres élèves de la classe.

L'influence de facteurs externes

L'effet de dépendance a été rapporté par Noizet et Caverni (1978). C'est ainsi que les correcteurs se sont montrés plus généreux pour les copies bien présentées tandis que les copies dont la présentation laissait à désirer ont hérité de notes d'autant plus faibles lorsqu'elles suivaient les copies bien présentées. Les évaluateurs se laissent influencer par des facteurs tels le fait de connaître l'auteur de l'épreuve ou alors les résultats antérieurs de l'auteur de l'épreuve.

Dans le cas de corrections où l'identité des candidats n'est pas connue, d'autres facteurs viennent fausser l'objectivité de l'évaluateur, c'est ainsi que Bonniol a montré l'impact de ce qu'il appelle les "effets d'ordre" à deux niveaux dont la place de la copie dans le lot des copies et la position des copies les unes par rapport aux autres lors de la correction de copies.

Réguler pour une meilleure intégration

Le but ultime de l'évaluation est d'aider au développement du sujet en formation. À ce titre le bilan de cette démarche évaluative confirme sa fonction formative. En sollicitant la prise en charge par le sujet en formation de sa propre évaluation, elle favorise une valorisation qui est source de motivation dans la progression vers de nouvelles actions. Les critères issus d'objectifs globaux et de la finalité de l'éducation sont liés à l'utilité de l'évaluation pour le sujet en formation. Ils répondent aux attentes et aux besoins du sujet en formation. Les critères sont plutôt d'ordre qualitatif, relatifs au processus, à la démarche d'apprentissage. La régulation pour corriger l'erreur démystifiée passe par la démarche, par le processus et fait appel à l'intervention du producteur de processus parfois en concertation avec le formateur. Processus, procédures, critères sont différents, en référence à la pratique du sujet en formation. "L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel".

Cependant, selon Scallon (1988), si les éducateurs sont conscients de la nécessité d'évaluer, l'intérêt se fait moindre dès lors qu'il s'agit de la mise en pratique. Pour ceux-là qui considèrent l'éducation comme un système, doit se poser le problème de la régulation. L'évaluation par sa fonction de régulation transcende la démarche correctrice en permettant à l'apprenant d'anticiper l'action (Genthon, 1982). Pour cela il faut que non seulement il y ait prise de conscience mais surtout une compréhension de la façon dont il apprend. Par cette démarche méta cognitive l'apprenant est à même de remédier à ses difficultés.

L'erreur perd son caractère dramatique et devient facteur de progrès vers les attendus. Dans la pédagogie individualisée l'autoévaluation non seulement est intégrée

à l'enseignement mais devient un outil de formation. Elle est auto évaluation formatrice.

L'autoévaluation, un moyen privilégié

Vouloir modifier son comportement suppose pour le formateur une implication de façon consciente. C'est dans l'autoévaluation et dans elle seule, que l'évaluateur peut progressivement forger son propre système de valeurs capable de s'adapter aux diverses situations d'évaluation en équilibre à la fois avec les exigences extérieures et avec ses propres choix. Selon Bonniol (in De Ketele 1986), celui-là seul qui a agi et fonctionné, peut corriger et rajuster ses dysfonctionnements. Ce qu'il faut corriger c'est le processus qui a amené au résultat. Nonobstant le fait qu'une bonne part de ce processus peut être inconsciente, la modification souhaitée dépasse le cadre de l'action. En effet, elle toucherait les représentations qui déterminent les attitudes. Dans le cadre d'une pédagogie de l'autonomie, c'est le sujet lui-même qui est le plus apte à pouvoir traduire les processus qui sous-tendent son action, qu'il s'agisse d'habiletés mentales, de stéréotypes, de préjugés ou de présupposés. Par l'autoévaluation l'individu se prend en charge. Il individualise son projet, il analyse sa façon de penser, d'agir, de ressentir, de vivre; il évalue son degré de motivation et son aptitude à vouloir changer. L'autoévaluation, en plaçant l'individu dans sa propre réalité, peut le motiver à dépasser cette réalité dans un processus de devenir.

Évaluation et rétroaction régulatrice

Ce qui importe pour le formateur est de considérer l'évaluation comme partie intégrante de toute opération éducative à laquelle elle fournit sa rétroaction régulatrice. Faire de l'évaluation une expérience existentielle dans la relation à l'autre vaut la peine de risquer le face à face pédagogique. Considérer le sujet en formation comme une personne unique impliquée dans le jeu transactionnel d'un système vivant auto régulé, c'est là le défi pour le formateur qui veut intégrer les savoirs dans l'évaluation. "En tant que personne, l'enseignant est aussi, à lui seul, un système vivant complexe. Il est présent dans sa classe avec ses conflits intérieurs, ses ambivalences et ses contradictions, ses désirs et ses peurs. On peut en dire autant de chaque élève pris individuellement" (Ducros in Abraham 1984, p. 140). C'est le sujet lui-même qui doit assumer son propre changement, il doit être autorisé à exprimer sa négativité. Donc, c'est le formateur lui-même qui doit changer ses comportements face à l'évaluation. Pour aborder la régulation le formateur doit se questionner de façon honnête. Dans la relation éducative se laisse-t-il guider par la routine normative en faisant appel aux normes et aux contraintes institutionnelles établies ? Ou alors arrive-t-il à dépasser le cadre formel et les attitudes systématiques pour penser à sa propre croissance en même temps que le plein épanouissement du sujet en formation ? Les actions posées dans le cadre de la relation éducative le sont-elles en tenant compte des besoins, des

sentiments, des attitudes des acteurs ? Sont-elles porteuses de sens pour l'apprenant ? Est-il capable, de concert avec le sujet en formation, de mettre en place des structures au fil du déroulement de la relation dans le but de favoriser l'apprentissage ? Comment aborde-t-il la formation, comment vit-il son rôle de formateur ? Les savoirs qui font l'objet des apprentissages comment les hiérarchisent-ils ? En définitive, quelle valeur accorde-t-il à la régulation ?

Une approche constructive

Pour donner à l'apprentissage toute sa valeur encore faut-il le transformer de façon significative pour l'apprenant. Par ailleurs, dans cette stratégie de transformation le formateur doit pouvoir se situer dans une approche la plus constructive possible. Il est important que les dissonances qui peuvent bloquer l'expression de soi, en soient réduites à leur niveau minimal. Là où il rencontre incompréhension, démotivation, maladresse, le formateur peut par une approche ouverte, sécuritaire, empathique, favoriser la prise de conscience, le dialogue, la remise en question, lesquels sont des facteurs indispensables à la régulation. Mais pour bien faire ce qu'on a à faire, il nous semble essentiel de savoir ce que l'on fait afin de pouvoir s'organiser, décider, anticiper en prenant en compte ses résultats antérieurs et ses possibilités de progrès (Genthon, 1982). C'est seulement à cette condition que le formateur arrivera à bâtir ses propres manières d'agir, ses propres représentations qui vont guider ses pratiques évaluatives et favoriser la régulation.

Concevoir l'acte éducatif dans sa globalité suppose la possibilité de nommer, de prendre en compte et d'intégrer des catégories qui caractérisent les dimensions de la connaissance: savoir, savoir faire et savoir être.

Conclusion

D'après nous, des attitudes d'ouverture, de sécurité et d'empathie traduisent la capacité du formateur de comprendre certains comportements du sujet en formation comme étant des réponses émotionnelles à certaines situations ; de dédramatiser l'erreur; d'intervenir en tenant compte du contexte et non à partir de structures pré-établies ; d'amener le sujet en formation à trouver par lui-même les solutions les mieux appropriées dépendant de la signification de toute situation vécue. Car, dans la relation éducative quotidienne chaque situation constitue un lieu où formateur et sujet en formation sont à même de vivre la régulation. En effet, toutes les situations qui prennent place dans la relation éducative représentent autant de possibilités d'exploiter les pratiques évaluatives formatrices. Bien qu'il faille admettre que le système de notation, dont la pratique se justifie par des raisons d'ordre pratiques, soit loin de disparaître, il est tout à fait pensable et indispensable de lui adjoindre des pratiques de régulation plus ouvertes et en congruence avec la vision d'une pédagogie où l'objectif est d'apprendre à apprendre.