

## POURQUOI ÉVALUER ?

Pour beaucoup de professeurs, l'évaluation représente la bête noire de leur profession. Certains, face à celle-ci, se sentent démunis ; d'autres regimbent à endosser ce rôle impliquant de porter un jugement (et, la plupart du temps, de poser une sanction), alors qu'ils se perçoivent plutôt comme des accompagnateurs voulant aider leurs étudiants à réussir. La question « comment évaluer ? », déclinée à toutes les sauces, est certainement celle que se posent le plus souvent les professeurs du collégial. Comment évaluer afin de bien rendre compte de l'état des compétences des étudiants ? Comment évaluer de manière quantitative une compétence ou une attitude ou tout autre élément qualitatif ? Comment évaluer avec équité chacun des étudiants ? Comment rendre clairs les critères d'évaluation ? Cependant, une question plus rarement posée, ou du moins sur laquelle on expédie plus rapidement la réflexion, est « pourquoi évaluer ? ». Cet article propose de prendre le temps de s'attarder sur ce sujet, en définissant ce qu'est l'évaluation et les diverses formes qu'elle peut prendre, puis en cernant ses deux principales visées, soit celle d'établir un statut et celle, la plus importante, de fournir une rétroaction pour aider l'étudiant à progresser dans ses apprentissages.

### LE CONCEPT D'ÉVALUATION

D'un point de vue sémantique, la notion d'évaluation implique une mesure de la qualité pouvant elle-même s'ancrer dans une perspective relative à une norme ou dans une perspective utilitariste permettant d'atteindre un objectif (Le Petit Robert, 2016). Cette notion est donc intimement liée à l'idée de l'établissement d'un statut : on porte un jugement pour établir le degré de qualité d'un travail ou d'une performance exécutés à un moment donné. L'évaluation implique donc la contrainte d'une temporalité fixe se rapportant au moment précis où l'on effectue cette mesure. Ainsi, bien qu'il ne soit pas impossible d'envisager la mesure de la qualité de quelque chose qui se développerait dans le temps, la notion d'une temporalité évolutive n'est certainement pas la première idée qui vient à l'esprit lorsque l'on songe à l'acte d'évaluer.



CATHERINE BÉLEC  
Professeure  
Cégep Gérald-Godin

Lorsqu'on s'éloigne des sens communs pour se tourner vers l'évaluation des apprentissages, la notion d'évaluation devient évidemment plus complexe, principalement parce que le milieu scolaire poursuit deux buts qui, bien que complémentaires, n'en demeurent pas moins assez distincts : d'un côté, l'école s'inscrit dans une temporalité continue d'apprentissage, dans l'idée d'une évolution et d'un développement de la personne ; d'un autre côté, les établissements scolaires remplissent un rôle social, soit de légitimer les compétences et les savoirs acquis par un apprenant. Cette légitimité s'affirme par l'obtention de notes ou d'un diplôme établissant qu'un étudiant, à un moment bien défini, a atteint un certain niveau de compétence ou de savoir. L'évaluation ainsi envisagée fait émerger le constat qu'il existe une tension entre la perspective du développement d'un étudiant (temporellement continu) et celle de l'établissement de sa légitimité (temporellement fixée).

### LES TYPES D'ÉVALUATION

Peut-être en raison de cette tension, le processus d'évaluation des apprentissages, selon les besoins et le contexte, a mené à l'élaboration de différents types d'évaluation : diagnostique, formative, sommative et certificative. Au [tableau 1](#), une brève définition de chacun de ces types d'évaluation est proposée.

Bien que distincts, ces types d'évaluation, dans la pratique, peuvent se confondre ou encore s'amalgamer. Par exemple, une évaluation sommative peut poursuivre une visée formative ; ou encore, une évaluation sommative sera considérée comme certificative si elle survient à la fin d'une séquence d'apprentissage, surtout si l'ampleur de sa pondération entraîne une réussite ou un échec d'un cours.

Les étudiants, pour leur part, ne distinguent habituellement pas ces types d'évaluation. D'ailleurs, la majorité n'a jamais réellement eu à réfléchir activement sur ce sujet, les évaluations étant une réalité à laquelle ils sont « soumis » depuis l'école primaire. Et, comme plusieurs des pratiques sociales auxquelles les humains sont exposés dès l'enfance, la plupart des étudiants semblent accepter le principe de l'évaluation sans la remettre en question. Bien sûr, ils s'intéresseront aux balises de celle-ci, le fameux « comment évalue-t-on ? », mais rares sont ceux qui se questionneront vraiment sur son rôle ou sur ses visées, s'en tenant à une compréhension instinctive et pragmatique plutôt que rationnelle. En fait, leur façon de



différencier les types d'évaluation se résume souvent selon deux axes (assez dichotomiques) pouvant se recouper: d'une part, les évaluations qui comptent et celles qui ne comptent

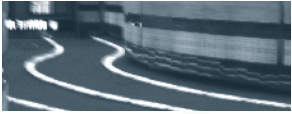
pas; d'autre part, les évaluations ayant une visée «constructive» (préparant à d'autres évaluations) et les évaluations « finales » (fin de session, de module, etc.).

**TABEAU 1** DESCRIPTION DES TYPES D'ÉVALUATION<sup>1</sup>

<b>DIAGNOSTIQUE</b> —> Moment où elle survient dans le processus d'apprentissage : au début du cours ou d'une séquence d'apprentissage	
Visées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vérifier si l'étudiant possède les ressources nécessaires à l'apprentissage, dans le but d'ajuster la planification de l'enseignement et des activités pédagogiques</li> <li>• Permettre à l'étudiant de se situer quant aux apprentissages à venir</li> </ul>
Personnes pouvant agir à titre d'évaluateurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le professeur, l'étudiant et les pairs</li> </ul>
Résultats de ces types d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critères permettant d'orienter le professeur et l'étudiant évalué pour la suite des apprentissages</li> </ul>
<b>FORMATIVE</b> —> Moment où elle survient dans le processus d'apprentissage : de manière continue, tout au long des apprentissages	
Visée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réguler les apprentissages               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnostiquer la nature et l'origine des lacunes</li> <li>- Mener à des stratégies pour aider l'étudiant à reproduire ses bons coups et pour combler ses lacunes</li> <li>- Aider l'étudiant à s'autoréguler et à se développer pour lui-même</li> </ul> </li> </ul>
Personnes pouvant agir à titre d'évaluateurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le professeur, l'étudiant et les pairs</li> </ul>
Résultats de ces types d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rétroactions visant à guider les apprentissages en vue d'assurer la progression de l'étudiant</li> </ul>
<b>SOMMATIVE*</b> —> Moment où elle survient dans le processus d'apprentissage : à la fin d'une séquence ou de manière ponctuelle	
Visées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réguler les apprentissages, lorsque ce type d'évaluation survient en cours de session</li> <li>• Établir le niveau de qualité d'une performance à un moment donné, à partir d'un seuil, par une sanction notée</li> </ul>
Personne pouvant agir à titre d'évaluateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le professeur seulement</li> </ul>
Résultats de ces types d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes</li> <li>• Rétroactions visant à expliquer à l'étudiant son résultat</li> </ul>
<b>CERTIFICATIVE*</b> —> Moment où elle survient dans le processus d'apprentissage : à la fin d'un cours ou d'un programme	
Visées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir l'atteinte d'un certain niveau de compétence, à partir d'un seuil, par une sanction notée</li> <li>• Informer l'administration quant au niveau de compétence atteint par un étudiant</li> </ul>
Personne pouvant agir à titre d'évaluateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le professeur seulement</li> </ul>
Résultats de ces types d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes</li> </ul>

\* La notion d'évaluation certificative étant relativement récente, il est à noter que certains auteurs, dans leurs articles, ne distinguent pas clairement les évaluations sommatives des évaluations certificatives.

<sup>1</sup> Ce tableau est une synthèse des définitions suggérées par Aylwin (1995), Leroux (2010) et Scallon (2000).



Somme toute, on constate que, pour soutenir les étudiants dans leurs apprentissages et pour porter un jugement quant au niveau d'atteinte des objectifs, les professeurs disposent de plusieurs types d'évaluation, ayant chacun des objectifs distincts, mais pouvant parfois être combinés dans la pratique. Cependant, la perception des étudiants quant à ces évaluations est davantage tranchée et binaire, impliquant, de leur point de vue, moins de nuances, mais leur garantissant toutefois une certaine clarté.

*Il existe une tension entre la perspective du développement d'un étudiant (temporellement continu) et celle de l'établissement de sa légitimité (temporellement fixée).*

#### ▮ LES VISÉES DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Ces distinctions maintenant établies, il est alors possible de s'attarder à la fameuse question « pourquoi évalue-t-on ? ». On distingue déjà, par ce qui précède, deux perspectives de réponse : l'une centrée sur une visée éducative, constructive et temporellement continue ; l'autre, sur une visée sociale, administrative et temporellement fixe. La première est prospective et s'ancre dans une vision pédagogique ; la seconde se fonde sur la nécessité qu'un spécialiste disciplinaire établisse un jugement sur les compétences d'un étudiant à un moment donné afin de permettre à des tiers de jauger les qualifications dudit étudiant.

Si l'on demande à des professeurs ce qu'implique dans les faits l'acte d'évaluer, la plupart répondront probablement par réflexe « attribuer une note », ce qui nous ramène à la définition sémantique de l'évaluation, stipulant que celle-ci vise à établir la valeur d'une performance. Cependant, les professeurs qui prendront davantage le temps de réfléchir aux objectifs de l'évaluation reconnaîtront qu'évaluer, c'est beaucoup plus que donner une note : c'est avant tout guider l'étudiant dans ses apprentissages. Croire le contraire consisterait à reléguer le rôle du professeur à celui d'évaluateur. Or, pour qu'un étudiant progresse dans ses apprentissages, il a besoin de rétroactions concernant le travail qu'il accomplit, et cette rétroaction vient généralement lors des évaluations, qu'elles soient formatives ou sommatives. Ainsi, l'évaluation n'a de sens, d'un point de vue pédagogique, que si le jugement posé par le professeur vise avant tout à donner à l'étudiant une rétroaction qui l'aidera à ajuster sa capacité à s'autoévaluer, car ce n'est que lorsqu'un étudiant parvient à développer un regard critique sur ses propres apprentissages et sur ses réalisations qu'il réussit à opérer de façon autonome les ajustements nécessaires à ceux-ci et, dès lors, à s'améliorer.

#### ▮ LE MESSAGE TRANSMIS PAR LA NOTE D'UNE ÉVALUATION

Il convient de s'arrêter aux quelques particularités que revêt la rétroaction, tout spécialement lorsqu'elle prend la forme d'une note. Sur le plan qualitatif, les meilleures rétroactions permettent d'identifier la nature d'une erreur ou d'une lacune de manière assez précise, tout en suggérant à l'étudiant des stratégies afin de corriger le problème à l'avenir (Roberge, 2008). La raison d'être des rétroactions, d'un point de vue pédagogique, est ainsi prospective : celles-ci servent d'abord à aider l'étudiant à porter un jugement sur son travail ou sur une tâche, de manière à ce qu'il s'autorégule dans le futur. Dans une vision pédagogique, la note quantitative s'avère à la fois terriblement lacunaire et cruciale. Lacunaire, parce qu'elle est fréquemment très générale (plutôt que ciblée) et n'apporte aucune suggestion à l'étudiant sur la façon dont il pourrait s'améliorer. Cruciale, parce que, contrairement aux commentaires qualitatifs que l'on inscrit sur une copie, elle permet de situer l'intensité des attentes d'un professeur en particulier. Par exemple, alors qu'un commentaire comme « Très bien ! » pour un professeur se traduira par une note de 95 %, cela pourra se traduire chez un autre par un 80 % ; des notes suggérant que l'étudiant a vraiment très peu de progrès à accomplir dans le premier cas, alors qu'il y a encore une certaine marge d'amélioration possible dans le second.

Néanmoins, ce dernier point lié à l'équivalence du qualitatif et du quantitatif met en relief une autre dimension du caractère lacunaire de la note, puisqu'elle ne prend pas en compte quelques énoncés implicites qui varient d'une culture ou d'un professeur à l'autre. Effectivement, dans certaines sociétés (pensons, entre autres, à l'Europe), une note de 75 % sera jugée excellente, alors qu'au Québec, ce sera plutôt perçu comme une note moyenne. De même, un professeur pourrait juger qu'un travail n'est jamais parfait et, par conséquent, ne donner aucune note supérieure à 90 %. Ces règles tacites, surtout celles des professeurs, sont particulièrement problématiques puisque, d'une part, les étudiants ne les connaissent souvent pas et, d'autre part, la note, contrairement aux autres types de rétroaction, ne s'adresse pas seulement aux étudiants, mais aussi à des tiers – du moins lorsque l'on pense aux notes finales des cours, qui seront alors observées par différentes personnes (employeurs, responsables des admissions d'autres établissements scolaires, etc.).

Ainsi, la rétroaction sous forme de note est un message qui ne s'adresse pas seulement à l'étudiant – et qui n'a absolument pas, dans cette perspective, de visée pédagogique. La note devient à la fois un statut fixe et un message destinés tant à l'étudiant qu'à d'autres individus. Or, la perception de ce



message du professeur, émis par la note, variera beaucoup selon la signification que lui attribuera la personne analysant cette note (Svinicki et McKeachie, 2013). Lorsque l'on songe aux difficultés que les professeurs ont parfois à trouver une manière fiable de mesurer les compétences des étudiants, et que l'on ajoute à cela le fait que certains établissent une note indépendamment de la moyenne, alors que d'autres choisissent de normaliser – ce qu'évidemment la note ne précise pas –, on peut s'interroger sur la signification que revêt, au bout du compte, l'établissement de cette note « lâchée » dans le vécu de l'étudiant. Cela pose un problème réel, puisque, pour les professeurs, la note octroyée envoie souvent un message qui, selon leurs standards, leur paraît clair; cependant, cette note ne sera pas forcément reçue selon leurs standards par les employeurs et les universités, ce dont les étudiants semblent très conscients. Malgré tout, la réalité est que les professeurs sont dans l'obligation de fixer une note, comme cela est exigé dans les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages des collèges. Ainsi, les professeurs n'ont d'autre choix que de se retrancher sur ce qu'ils peuvent contrôler: leurs critères, qu'ils tenteront de rendre aussi clairs que possible, combinés à une volonté d'être équitables par rapport à l'ensemble des étudiants de leur classe.

Voilà pourquoi la note n'entre pas dans le même réseau de communication pour les professeurs que pour les étudiants: pour les premiers, c'est une façon de communiquer avec les étudiants pour les situer dans leurs apprentissages par rapport à des critères tenus pour implicites (ou explicites dans le cadre de la classe); pour les seconds, c'est un message envoyé par les professeurs à leur intention, mais aussi à celui de tiers qui ne sont pas mis au courant des raisons implicites expliquant cette note.

Dès lors, il n'est pas si surprenant que l'évaluation soit un lieu de tension entre les professeurs et les étudiants: les premiers la conçoivent comme une obligation qui, s'ils la structurent bien pédagogiquement, permettra aux étudiants de mieux se situer dans leurs apprentissages; les seconds la perçoivent plutôt d'un point de vue pragmatique, liée à l'établissement d'une sanction qui n'évoluera pas et qui pourra leur être bénéfique ou néfaste, selon la compréhension qu'en auront des tiers qui verront celle-ci dans le futur.

### ► LA COMBINAISON DES VISÉES : UNE BONNE CHOSE ?

Dans ce contexte, les étudiants s'autoréguleront naturellement davantage en fonction de leurs notes quantitatives: comment faire pour aller chercher quelques points supplémentaires ?

Devant cette question purement comptable, les professeurs s'attristent de constater que les étudiants ne se préoccupent pas d'accomplir des apprentissages plus en profondeur. En réaction à cette pensée axée sur les notes, les notions d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs ont peu de poids si l'on ne structure pas clairement ces formes d'évaluation formative afin de les mettre en relation avec les évaluations sommatives. L'évaluation formative, en effet, risque de n'intéresser qu'en surface les étudiants studieux – dans la mesure où elle permet de mieux saisir ce que le professeur veut – ou d'indifférer les étudiants qui, justement, ne se soucient que relativement de leurs résultats et ne souhaitent que la note de passage.

Confrontés à cette problématique, plusieurs professeurs ont le réflexe de modifier les évaluations formatives afin d'en faire de petites évaluations sommatives pour motiver les étudiants :

« Les professeurs entretiennent en général une relation d'amour-haine avec l'évaluation sommative; d'une part, ils aiment bien s'en servir comme "moyen de motivation", c'est-à-dire qu'ils veulent pouvoir, au besoin, brandir la menace des notes pour "faire travailler" les élèves, mais, d'autre part, ils déplorent avec amertume que ces derniers "ne travaillent plus que pour les notes" » (Aylwin, 1995).

Ces propos, tenus par Aylwin il y a plus de 20 ans, soulignent une réalité très présente encore aujourd'hui dans les collèges. Cependant, cette combinaison des visées a des conséquences importantes, en particulier celle de privilégier la perspective pragmatique des étudiants au détriment de celle, pédagogique, des professeurs.

Effectivement, le fait d'attribuer des points à une évaluation formative conforte la perception binaire des étudiants, qui distinguent les évaluations formatives comme étant celles qui ne « comptent pas » des évaluations sommatives qui, elles, « comptent ». Il est à noter que ce simple choix de mots connote déjà une réalité absurde en contexte pédagogique, suggérant implicitement que l'évaluation formative aurait moins de valeur que l'évaluation sommative. Ceci dit, c'est, concrètement, ce qui se produit: dans la mesure où les évaluations sommatives assument une double fonction, soit mesurer une performance à un moment déterminé (rôle social) tout en amenant l'apprenant à construire et à faire évoluer sa maîtrise des compétences dans le temps, l'évaluation formative devient un équivalent des nombreuses évaluations sommatives auxquelles sont soumis les étudiants – mais sans points associés.

En entrant dans ce jeu qui consiste à créer une motivation extrinsèque liée à des points, plutôt qu'une motivation intrinsèque liée à la tâche et à l'apprentissage, le professeur





confirme implicitement à ses étudiants la prépondérance d'un des rôles de l'évaluation, soit l'établissement d'un statut, au détriment de l'autre rôle de celle-ci, soit la régulation des apprentissages. On pourrait croire que cela n'est pas si problématique : si le fait de donner quelques points motive les étudiants à faire leurs travaux et les amène à mener à bien leurs apprentissages, pourquoi alors s'embarrasser de l'évaluation uniquement formative ? Il est en effet fascinant de voir l'effort que feront certains étudiants pour parvenir à obtenir à peine 1 ou 2 %. Mais ce faisant, on fractionne la note (qui est rarement parfaite) et on multiplie les résultats fixes qui poussent éventuellement l'étudiant à se rendre compte qu'il ne pourra plus s'améliorer assez pour parvenir aux objectifs d'apprentissage. Or, le fait de mettre un étudiant dans une situation où il ne lui sera pas possible de se « rattraper » est une des manières les plus efficaces d'entraver le développement de son autorégulation (Buisse et Sannier-Bérusseau, 2015). Pourquoi s'étonner, dès lors, de l'importance que donnent les étudiants à ces fameuses notes, puisque bon nombre de professeurs encouragent eux-mêmes, consciemment ou non, cette perspective en dépréciant l'évaluation formative au profit de l'évaluation sommative ?

### ► MAIS ALORS... QUE FAIRE POUR RÉCONCILIER LES DEUX VISÉES DE L'ÉVALUATION ?

Maintenant que ces problématiques sont identifiées, que faire pour porter un jugement sur les compétences d'un étudiant, évaluées à un moment donné, tout en s'enracinant dans une perspective pédagogique ? Il n'est évidemment pas souhaitable de rejeter d'emblée l'ensemble du système actuel qui, en dépit de ses failles, a malgré tout sa raison d'être. Somme toute, s'il n'est pas souhaitable de rejeter le système, il semble toutefois important de ne pas s'y résigner.

Il serait pertinent que tous les acteurs du réseau collégial réfléchissent aux visées de l'apprentissage et développent, dans une optique cohérente, des manières d'évaluer les apprentissages. Les professeurs sont bien placés pour amorcer une réflexion collective approfondie quant à l'évaluation. Avant de se demander « comment évaluer ? », il faudrait plutôt chercher à savoir « pourquoi évaluer ? », car c'est la réponse à cette dernière question qui permettra au professeur d'orienter avec cohérence la façon dont il répondra à la première. C'est aussi vers ce dernier questionnement que la réflexion des étudiants devrait être aiguillée – eux qui, bien qu'étant les premiers concernés par l'évaluation, sont trop souvent exclus de cet exercice. Il importe de se défaire de cette attitude passive excessivement présente dans des pratiques traditionnelles, qui

incite les professeurs à simplement reproduire des modèles d'évaluation auxquels ils ont eux-mêmes été confrontés en tant qu'étudiants – et qui amène les étudiants à subir les évaluations plutôt qu'à s'impliquer dans celles-ci.

Par conséquent, devant les paradoxes qu'impose le système, les professeurs doivent se retrousser les manches et ne pas s'en tenir uniquement aux formes d'évaluation traditionnelles : ils peuvent explorer et expérimenter. De nombreuses stratégies d'évaluation existent déjà et favorisent l'inscription dans une perspective progressiste visant l'amélioration des apprentissages des étudiants – à titre d'exemple, les portfolios<sup>2</sup> (voir l'encadré à la page suivante).

*Le professeur, en entrant dans ce jeu qui consiste à créer une motivation extrinsèque liée à des points, confirme implicitement à ses étudiants la prépondérance d'un des rôles de l'évaluation, soit l'établissement d'un statut, au détriment de l'autre rôle de celle-ci, soit la régulation des apprentissages.*

En plus de s'informer, de discuter et de prendre des risques, les professeurs ont aussi la responsabilité de prendre le temps d'évaluer leurs propres stratégies d'évaluation au regard de leur perception de l'apprentissage. Il est tout à fait compréhensible qu'un pédagogue prônant une éducation humaniste et libératrice de la personne se désole devant la perspective utilitariste perçue quelquefois dans la société actuelle, entre autres, chez certains étudiants. Toutefois, si ce professeur se résigne à évaluer les apprentissages par des moyens ne permettant pas aux apprenants de se projeter vers l'amélioration de leurs compétences, s'il accepte de fixer ces compétences à un moment précis par rapport aux autres étudiants plutôt que dans une perspective de progression de l'individu, et ce, sans avoir exploré les options possibles et y avoir réellement réfléchi, il manque de cohérence, voire d'honnêteté, envers ses étudiants et envers lui-même.

Par ailleurs, si les professeurs désirent véritablement que les étudiants acquièrent la capacité de s'autoréguler et de s'autoévaluer de manière critique, il semble nécessaire de montrer l'exemple ; les professeurs devraient donc s'attarder à évaluer aussi leur posture d'enseignant ainsi que la pertinence et l'efficacité de leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation. ■

<sup>2</sup> Pour plus d'informations sur les portfolios, lire les trois écrits très intéressants de Côté (2012), de Leroux (2015) et de Meeus, van Looy et van Petegem (2006).



## LE PORTFOLIO

Pour s'inscrire dans une perspective progressiste visant l'amélioration des apprentissages des étudiants, un professeur pourrait choisir d'évaluer ceux-ci grâce à deux formes de portfolio.

Une première forme de portfolio est axée sur la progression des apprentissages et consiste donc à compiler plusieurs réalisations d'un étudiant tout au long d'une session. Étant centré sur l'évolution des compétences, ce portfolio doit être soutenu à la fois par des critères précis de performance et par des rétroactions prospectives régulières. En plusieurs points, il allie les avantages des évaluations formatives et sommatives : l'étudiant reçoit une rétroaction (sous forme de commentaires et de notes) au fil de plusieurs travaux ; cependant, ces notes sont présentées à titre indicatif servant uniquement à aider l'étudiant à jauger du niveau de qualité de son travail afin qu'il puisse améliorer ceux qu'il fera par la suite. Ce n'est qu'à la fin de la session qu'une note finale et globale sera établie, celle-ci pouvant alors être basée sur de nombreux critères et portant sur l'ensemble des travaux. La qualité de l'ensemble des réalisations peut évidemment être prise en compte, mais à cela doit être ajoutée, dans une mesure variable, l'évaluation de la progression entre chacune de ces réalisations. Ce genre de portfolio, qui s'accompagne également très bien de bilans d'apprentissage<sup>3</sup> réalisés par l'étudiant, présente l'avantage d'éviter un fractionnement de la note tout en laissant le temps à l'étudiant de développer sa capacité à évaluer ses réalisations au regard des attentes de son professeur et des compétences à maîtriser. Le fait que la note soit évolutive (ne serait-ce que dans une certaine mesure) stimule à la fois la motivation des étudiants et leur autorégulation ; éventuellement, cela tend à les diriger naturellement vers des apprentissages moins centrés sur les notes et davantage sur les compétences à développer. Ce type de portfolio rend aussi plus pertinentes les autres formes d'évaluation, notamment celle par les pairs – ce qui peut s'avérer précieux pour alléger un peu la tâche du professeur tout en fournissant à ce dernier un regard critique sur ses propres critères (entre le professeur et les étudiants, le professeur n'est pas toujours le plus sévère). Cette sorte d'évaluation, selon les critères choisis par le professeur, ne pénalisera nullement les étudiants doués par rapport aux évaluations traditionnelles ; cependant, elle encouragera davantage les étudiants plus faibles

à s'améliorer. Pour le professeur qui conçoit que l'évaluation ne consiste pas à mesurer les compétences d'un étudiant par rapport aux autres, mais plutôt à amener chacun à développer des compétences, ce type d'évaluation permettra de contrer de nombreuses problématiques. Toutefois, ce portfolio implique bien sûr un jugement différent des évaluations traditionnelles, en cela qu'il doit absolument donner du poids à l'évolution des apprentissages et non uniquement se baser sur les réalisations.

La seconde forme de portfolio se rapproche davantage de son usage dans le milieu artistique et regroupe alors les meilleures réalisations d'une personne, celles qui permettent le mieux de juger de ses compétences. Ce genre de portfolio diffère en plusieurs points du précédent : tandis que le premier regroupe l'ensemble des réalisations d'un individu pour témoigner d'une progression et oblige à considérer l'évolution des apprentissages d'un étudiant, le deuxième implique une sélection de la part de l'étudiant (ce qui stimule la capacité de celui-ci à s'autoévaluer) et se concentre uniquement sur les réalisations de ce dernier. Toutefois, comme le premier type, ce portfolio permet de diminuer le fractionnement de la note et de transformer tous les travaux en évaluations formatives, l'étudiant ayant la possibilité de s'améliorer jusqu'à la fin du cours. Cependant, il peut avoir le désavantage de cultiver la pensée magique chez certains étudiants qui attendront la fin de la session pour commencer à s'appliquer dans leurs travaux. Le professeur a par contre la possibilité d'encadrer la production de ce portfolio afin de réduire ce risque : il peut exiger divers types de réalisation (rédaction, notes de cours, bilan de projet, rapport de laboratoire/de stage, examen, etc.) remis à divers moments de la session (par exemple, une production pour les semaines 1 à 3, une pour les semaines 4 à 6, etc.). Cette fois encore, cela exige que le professeur permette aux étudiants de réaliser un certain nombre (et type) de travaux et qu'il leur fournisse des évaluations de ceux-ci, sous la forme tant d'une rétroaction que d'une note.

<sup>3</sup> Un bilan d'apprentissage vise à amener de manière dirigée et explicite l'étudiant à réfléchir sur sa performance. C'est, d'un point de vue pédagogique, un complément idéal à l'évaluation du professeur, un pont qui permet de transférer l'évaluation que fait le professeur vers le développement de l'autoévaluation de l'étudiant. Il peut prendre la forme de réponses à un questionnaire, de réflexions, etc. Cela correspond au concept de *propops* des 3P expliqués dans l'article « L'évaluation des apprentissages au collégial – Un réseau de concepts pour guider les pratiques évaluatives », de France Côté, aux pages 3 à 9 du présent numéro.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AYLWIN, U. « Apologie de l'évaluation formative », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 24-32 [aqpc.qc.ca/revue/article/apologie-evaluation-formative].

BUSSE, A. et C. SANNIER-BÉRUSSEAU. « Développer l'apprentissage autorégulé : état des lieux et perspectives », dans *Entre autorégulation, motivation et persévérance : l'autonomie*, 83<sup>e</sup> Congrès de Acfas, Rimouski, 2015.

CÔTÉ, F. « Les compétences communes au collégial, de la théorie à la pratique », *Pédagogie collégiale*, vol. 25, n° 2, hiver 2012, p. 18-23 [aqpc.qc.ca/revue/article/competences-communes-au-collegial-theorie-pratique].

LE PETIT ROBERT. « Évaluer » et « Valeur », Paris, Le Robert, 2016.

LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015.

LEROUX, J. L. *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*, rapport de recherche PAREA, Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe, 2010 [cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf].

MEEUS, W., L. VAN LOOY et P. VAN PETEGEM. « Portfolio in Higher Education: Time for a Clarification Framework », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 17, n° 2, 2006, p. 127-135.

ROBERGE, J. *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau, 2008 [cdc.qc.ca/parea/786948-roberge\_correction\_andre\_laurendeau\_PAREA\_2008.pdf].

SCALLON, G. *L'évaluation formative*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2000.

SVINICKI, M. et W. J. McKEACHIE. *McKeachie's Teaching Tips* (14<sup>e</sup> éd.), Belmont, Wadsworth, 2013.

Catherine BÉLEC est professeure de français au Cégep Gérald-Godin depuis plus de 10 années. À l'automne 2014, elle conduit une recherche exploratoire portant sur l'essai d'un nouveau prototype de rétroaction : la rétroaction multitype (combinant, grâce aux TICs, des commentaires écrits ou audios, des liens hypertextes, etc.). Elle s'inscrit par la suite au doctorat professionnel offert par l'Université de Sherbrooke. Elle mène actuellement une recherche subventionnée par PAREA sur l'apprentissage par la lecture dans différentes disciplines, sur l'apprentissage autorégulé et sur l'apprentissage actif au collégial. Elle a publié plusieurs articles sur les stratégies de lecture dans les revues *Correspondance* et *Pédagogie collégiale*.  
c.belec@cgodin.qc.ca

## À DÉCOUVRIR

# Physique de la lumière

## L'éclairage sous les feux de la rampe

Notions de physique de la lumière spécifiques au **métier d'éclairagiste**  
Pour les programmes de formation en **arts de la scène**

[www.ccdmd.qc.ca/catalogue/physique-de-la-lumiere](http://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/physique-de-la-lumiere)



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT  
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Téléphone : 514 873-2200

info@ccdmd.qc.ca

