

L'évaluation entre les exigences du système éducatif et les résultats des apprentissages



Hamadi AKRIM
 Professeur Habilité
 Centre Régional des Métiers d'Education et de
 Formation – Casablanca
 Hamadi.akrim@gmail.com

Mots clés : Les pratiques évaluatives, les démarches pédagogiques, le paradoxe des enseignants.

Constat et problématique

Face au progrès technologique, à l'évolution et à la diversité des moyens mis à disposition, aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant, vis à vis des pratiques pédagogiques et des ressources éducatives en tout genre, une question primordiale se pose quant à l'adaptation de nos pratiques évaluatives aux pratiques pédagogiques du genre : approche par compétences, pédagogie de l'intégration, approche participative, pédagogie de projet, etc. ; bref, une panoplie d'appellations qui versent toutes dans les pédagogies dites actives. Cette évaluation resterait prisonnière de notre bonne ou mauvaise gestion des contenus et temps des épreuves par rapport aux contenus et temps d'enseignement que nous faisons subir aux apprenants.

L'évaluation en éducation constitue l'un des piliers de l'acte didactique. Elle accompagne les apprentissages tout comme les enseignements et le système en entier, et ce, afin de prévenir, réguler, remédier et orienter. Aux vues du rapport étroit entre enseignement, apprentissage et évaluation, il est indubitable que tout changement qui affecte un niveau devrait se répercuter sur les autres. Dans la réalité, les pratiques évaluatives semblent en retard par rapport aux changements multiples que subit le système d'enseignement, ou du moins n'occupe

pas le devant de la scène (Gauthier, Caffin-Ravier, Descamps, Mosnier & Peretti, 2007). Si le renouveau pédagogique est souvent comparé à un changement paradigmatique, dans le sens où des pistes et des modalités sont expérimentées, on ne souligne pourtant pas suffisamment qu'il s'accompagne d'un changement important pour l'évaluation des apprentissages des étudiants (Rege Colet, 2006) qui, malgré qu'elle soit omniprésente devenant banale, voire quotidienne, elle reste pourtant mal connue, mal comprise et souvent mal interprétée (Vogler, 1996 ; in Ruzibiza, 2006). Ce problème suscite, par contre, une forte préoccupation chez les intéressés tels les enseignants, les parents et les élèves, nous dit M. Romainville (2002).

En effet, les efforts consentis pour le développement de l'enseignement apprentissage engendrés par la réforme actuelle, dans nos établissements, et surtout l'instauration du système LMD (Licence, Master, Doctorat), prennent une part importante pour la conceptualisation des approches et les tentatives d'application, sans que leur soit greffé le volet aussi important de l'évaluation. Celui-ci étant tout de même modifié dans un sens qui a rendu la réalité plus complexe encore (Romainville, id.). Les travaux de recherche menés au sein de la faculté des sciences Ben Msik (Université Hassan II Mohammedia-Casablanca) corroborent cette idée (Akrim, Eljamali, Boussaadani, Radid & Talbi, 2006). Le contrôle continu et les examens objectifs,

malgré les avantages qu'ils engendrent en ces débuts de la réforme, suscitent des questionnements de la part des premiers intéressés qui sont les étudiants.

D'un autre côté, l'évaluation est encore considérée comme un mal nécessaire à la fin des apprentissages, puisqu'elle survient à l'issue d'un parcours ou d'une longue période d'enseignement et apprentissage (Scallon, 2004). Le temps consacré à la préparation et à l'administration d'une épreuve d'évaluation par l'enseignant, reste négligeable par rapport au temps d'enseignement et apprentissage des savoirs à évaluer.

De même, il n'y a pas de correspondance entre le temps légal ou temps didactique et le temps d'apprentissage permettant d'intégrer dans le temps didactique des activités susceptibles d'amener l'apprenant à réorganiser ses connaissances (Joshua et Dupin, 1994). Il y a forcément une différence temporelle entre un expert dans une matière, qui est l'enseignant, et un novice ou débutant, l'apprenant entre autres, dans la gestion et la réorganisation des connaissances et leur exploitation ; c'est ce qui fait d'ailleurs la différence. Le temps de préparation aux examens par les candidats à l'évaluation, qui est plus ou moins important pourrait jouer un rôle de baromètre de ce rapprochement du seuil requis.

L'élève ou l'étudiant supporte un fardeau qui ne s'allège qu'en fin de cycle de formation avec les examens, par une réussite ou un échec. Il est seul responsable des résultats dont les causes et les effets sont à sa charge. La conséquence de cela est qu'il est sanctionné sur des obstacles d'ordre épistémologique (conceptions) de la même façon que sur des difficultés relevant du domaine didactique (méthodes, raisonnement...). Le professeur lui-même peut ne pas avoir détecté des difficultés relatives, entre autres, à la transposition des notions scientifiques mises en cause (Madrane, Khaldi & Talbi, 2007).

La conception et l'étude des opérations et des projets de contrôle pour la gestion et la réalisation des démarches d'évaluation, constituent des activités d'ingeneering ou d'ingénierie de cette fonction. La conception, synonyme de création, annonce une réflexion et une explicitation des outils et des moyens permettant de recueillir les informations nécessaires

à vérifier l'atteinte d'un seuil de performance donné. Il y va de la planification de la démarche d'évaluation intégrée à l'enseignement en donnant un cadre de référence à l'évaluation des apprentissages, un rôle et une place à l'évaluation dans la démarche d'apprentissage, ainsi que du développement de la fonction formative de l'évaluation. Selon Figari et Tourmen (2006), le terme évaluation masquerait une diversité de pratiques, même si cette activité se déroulerait selon certains invariants ; elle "contribuerait à produire des données permettant l'attribution des jugements finalisés par des visées sociales" (p.8). Ces jugements interviennent à la suite de la comparaison entre un (ou des) référent (s), représentant l'information choisie en référence et par rapport à laquelle on attribue un sens à l'information, et un référé représentant des données de l'ordre du fait observé et les dimensions de l'objet à évaluer (Figari, 2006). En adoptant une telle démarche, Figari (cité par Figari et Tourmen, 2006) propose une référentialisation comme méthodologie de l'évaluation où les caractéristiques suivantes sont à respecter :

- définir l'objet à évaluer (le référé) : quoi évaluer ? quelles dimensions ?
- le situer dans un contexte : dans quel cadre?
- en fixer les référents : par rapport à quoi il sera mesuré ?
- élaborer des critères : quels aspects représentatifs de l'objet vont être choisis ?
- élaborer des indicateurs : quels indices et quelles caractéristiques observables pour vérifier l'atteinte du critère ?
- renseigner les indicateurs avec des données: quels descripteurs pour renseigner sur chaque indicateur ? quels outils ?
- interpréter les résultats : quels croisements des données effectuer ? quelles significations attribuer aux résultats ?
- restituer les résultats : comment les exploiter?

Partant de la référentialisation de modèles d'évaluation, on débouche sur la planification et la gestion de situations régissant les activités évaluatives. Ce dispositif des activités évaluatives

conduit au pilotage de ces activités au sein du processus Enseignement/Apprentissage/Evaluation (EAE). C'est de ce support pratique et technique que dépendrait l'ingénierie de l'évaluation.

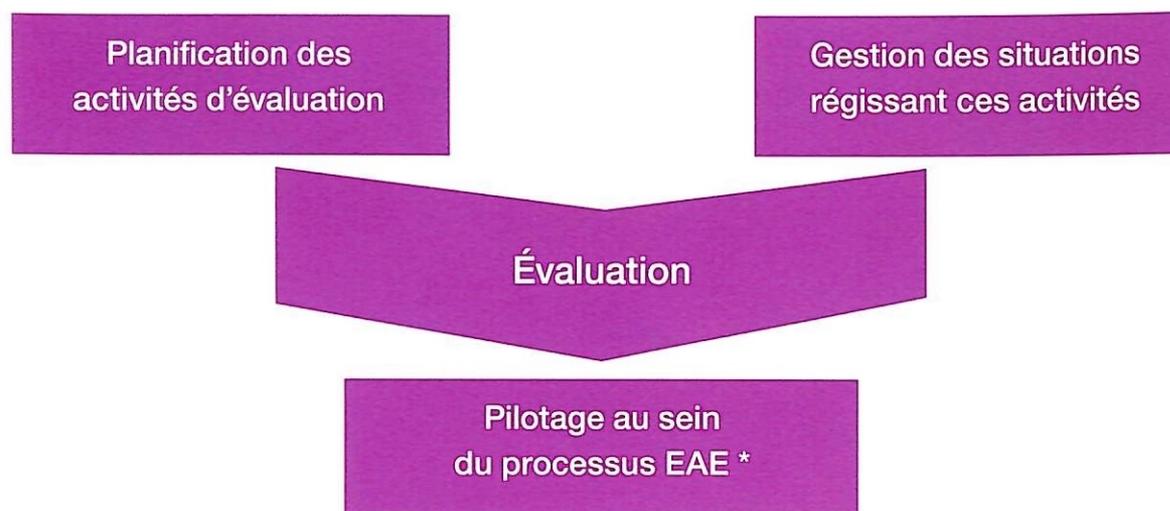


Figure 1 : Les supports d'une ingénierie de l'évaluation
*(EAE : Enseignement – Apprentissage – Evaluation)

Planification et gestion de l'évaluation des apprentissages et des enseignements

La planification et la gestion de l'évaluation sont des activités se faisant de façon conjointe avec la planification et la gestion du processus enseignement-apprentissage et elles constituent ainsi le point de départ de toute démarche évaluative. Ceci facilite une évaluation formatrice, tout au long des apprentissages, par des outils, des critères et des grilles descriptives; de même qu'une autoévaluation qui aide l'enseignant à guider l'apprenant dans sa démarche. La participation de celui-ci à son autoévaluation et à la coévaluation de ses pairs, s'avère aussi essentielle puisqu'il peut ainsi apprendre à reconnaître les savoirs qu'il acquiert et la manière dont il les utilise.

Selon une approche socioconstructiviste, l'enseignant permet de créer des situations favorables à un meilleur apprentissage. Cela suppose, en situation problème, que l'apprenant soit placé devant une série de décisions à prendre pour atteindre un objectif et construire un savoir choisi ou proposé et non devant une situation d'identification et de résolution de

problèmes construits par l'enseignant, de sorte à favoriser une progression dans l'assimilation des connaissances et l'acquisition des compétences. La fonction de l'évaluation s'intègre à l'activité de l'apprenant, avec une instrumentation appropriée, des moyens d'apprendre et un développement des stratégies métacognitives (Altet, 1997), tous propres à favoriser une formation de l'esprit aux compétences requises selon les propres capacités individuelles.

En résumé à ce qui précède, on peut schématiser les bases de la planification pour les apprentissages et pour l'évaluation par l'idée de concevoir, à l'aide d'une détermination et spécification des contenus et compétences à enseigner et à évaluer, puis du choix des critères et indicateurs, les instruments de mesure propres à évaluer les compétences requises.

Les procédés de gestion de ces actions, reposent sur le fait d'administrer, de passer, de recueillir des résultats, de remédier et de réguler ; le tout concourant à un pilotage et une coordination au sein de la formation de l'individu apprenant par le processus : enseignement – apprentissage – évaluation.

Le schéma suivant illustre ce processus régissant une ingénierie de l'évaluation.

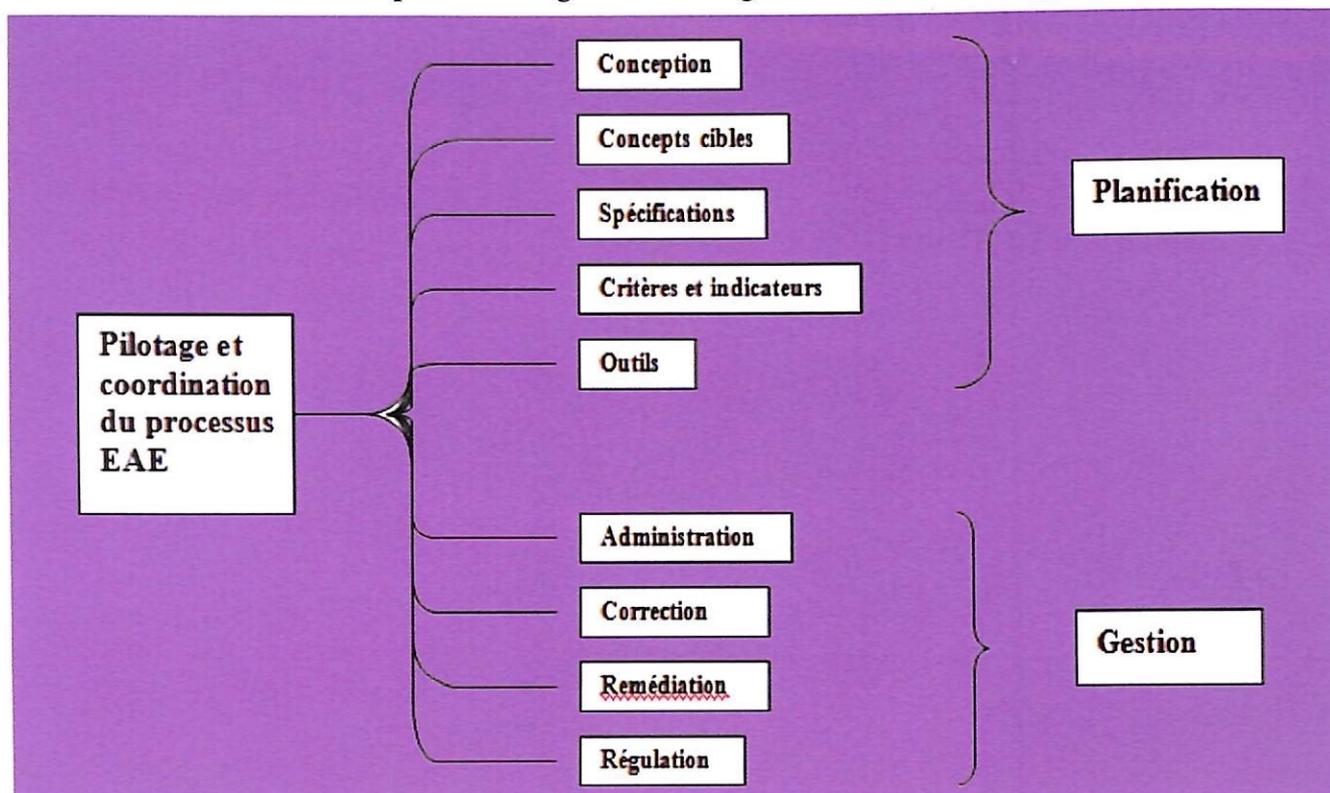


Figure 2 : Schéma de représentation d'une ingénierie de l'évaluation

Ce schéma incite à une réflexion précoce sur les étapes à franchir afin de réussir une évaluation. Et, l'ingénierie de l'évaluation est connexe à l'ingénierie didactique, qui est définie comme une stratégie plurielle d'organiser les rapports entre la situation d'enseignement et celle d'apprentissage au regard de l'évaluation des savoirs appris (Artigue, 1989). La chaîne des opérations d'enseignement apprentissage passe des besoins à des compétences définies en termes d'objectifs, puis à des contenus, des démarches, des méthodes, des dispositifs d'enseignement, par le biais des situations d'apprentissage et des activités de transfert des compétences. La transposition des savoirs se fait dans une logique d'enseignement et de mise en jeu des dispositifs d'initiation à des pratiques et à la recherche dans une logique de formation des compétences.

De ce fait l'évaluation, nous disent De Ketele et Gérard (2005), est tributaire de l'approche d'enseignement apprentissage qui la provoque :

- dans l'approche par contenu, on évalue en prélevant un échantillon représentatif de

l'univers de référence des contenus enseignés;

- dans l'approche par objectifs, on évalue en choisissant un échantillon représentatif d'objectifs spécifiques et opérationnels et en générant un échantillon de questions qui traduisent au mieux cet échantillon d'objectifs;
- dans l'approche par compétences, évaluer consiste à proposer une ou des situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessiteront, de la part de l'élève, une production elle-même complexe pour résoudre la situation.

Lorsqu'on évalue selon l'une ou l'autre de ces approches, on évalue de façon différente. Et les épreuves d'évaluation présentent des questions qui tendent à vérifier essentiellement l'acquisition d'informations ou de compétences ; pourvu que ces questions soient représentatives de ce qu'elles évaluent et qu'elles soient pertinentes, valides et fiables.

Evoquer l'ingénierie de formation de même que l'ingénierie pédagogique et didactique, toutes soutenant l'ingénierie de l'évaluation, nous amène à nous intéresser, plus étroitement, à ce rapport entretenu entre l'évaluateur et l'évalué qui relève du contrat didactique.

Vers une nouvelle notion de contrat : le "contrat à l'évaluation"

La nature conflictuelle de l'acte d'évaluation, centrée sur les problèmes du professeur en situation d'évaluateur, sur l'apprenant et la régulation ou sur la réponse sociale (Cocoradà & al., 2008), peut engendrer des frustrations ou des réactions de défense justifiant les postures des uns et des autres.

La posture de l'enseignant (acteur agissant) requiert une logique d'estime de la valeur de l'apprenant (acteur subissant), basée sur un souci de justice, d'aide, de dialogue, etc. Une relation et un état de rapprochement sont légitimes pour apaiser la tension, surtout envers les évalués ayant les notes les plus basses et qui s'estiment lésés. Cette catégorie inférieure de la courbe de Gauss ayant le pourcentage de notes le plus faible, considéré par Antibii (2003) comme « constante macabre », n'est ni naturelle ni chose normale. Son abolition repose sur le fait de ne pas « piéger » les élèves lors de l'évaluation et d'instaurer avec eux un système d'évaluation par contrat de confiance où l'enseignant annonce le programme du contrôle, propose une séance de questions-réponses pré-contrôle et évite les pièges lors de la séance de contrôle.

A la lumière de cette procédure et de ce qui précède concernant l'ingénierie, le processus d'évaluation peut être perçu à travers un contrat, à l'instar du contrat didactique et en son sein. Le contrat à l'évaluation regroupe toutes les étapes qui touchent ou qui ont un rapport à l'évalué, depuis la réflexion, conception jusqu'au résultat, régulation et remédiation. La phase essentielle du contrat repose sur le droit de l'apprenant à connaître les limites du contenu sujet de l'évaluation, le type d'instrument à utiliser et les critères de son évaluation. Cette façon de faire exige une qualité des moyens d'évaluation aussi pour les instruments que pour les niveaux d'exigibilité cognitive.

Afin d'appuyer notre réflexion, nous présentons, dans ce qui suit, une étude de cas réalisée au niveau de l'enseignement secondaire collégial.

Étude de cas

Dans le cadre d'une vision critique des pratiques pédagogiques de notre système éducatif, nous nous sommes intéressés aux activités novatrices des enseignants. Nous avons ainsi accompagné un enseignant qui expérimente la pratique de nouvelles approches pédagogiques en sciences de la vie et de la terre au niveau de la première année secondaire.

Deux groupes-classe ont été ciblés pour subir chacun un type d'enseignement à partir du même programme:

- Un groupe expérimental suit un enseignement d'apprentissage par projets. Le programme semestriel est traité sous forme d'activités développées par petits groupes de 2 à 4 élèves et suivis par l'enseignant. Le programme officiel est traité selon une vision globale souple;
- Un groupe témoin, par contre, travaille selon l'approche traditionnelle où la progression se fait selon les instructions du programme officiel avec des découpages horaires aussi officiels.

Le travail est suivi pendant deux années, sur le même niveau d'enseignement, mais avec des contenus différents et des groupes différents. L'objectif à travers cette expérience est de confirmer ou infirmer, résultats de tests à l'appui, l'existence d'une différence entre les apprentissages selon l'une ou l'autre démarche.

Le tableau suivant explicite les données expérimentales:

Tableau 1 - Présentation des données expérimentales.

Groupe-classe	Année_1	Année_2
Expérimental	22 élèves	20 élèves
Témoin	28 élèves	15 élèves

L'effectif consulté est réduit. Le cas étudié donne une indication sur le rapport de l'évaluation aux approches pédagogiques pratiquées en classe. Les tests proposés pour les deux matières sont constitués de compétences qui tournent autour de:

- L'acquisition des connaissances où il s'agit de restitution et d'interprétation de données,
- La pratique d'une démarche scientifique nécessitant une méthodologie de travail, une exploitation et un transfert des connaissances dans la résolution de problèmes (proposition d'hypothèses, analyse, synthèse...),
- La maîtrise de techniques, d'exploitation de données et de savoirs faire comme l'utilisation d'outils didactiques en plus des techniques de communication (dessin, lecture de carte...).

Les résultats des tests ont mis à jour le rapport à l'évaluation pratiquée dans nos établissements qui tient plus au contenu transmis et qui néglige les activités mobilisatrices de comportement, d'attitudes, bref, de savoir-faire et savoir être. En effet, l'instrument utilisé est un test de questions fermées et questions à réponses ouvertes courtes sur le contenu enseigné.

Présentation et discussion de résultats

Pour analyser les réponses des personnes interrogées, nous avons procédé au calcul du taux de réussite aux tests proposés aux élèves, et ce, en précisant le nombre des sujets ayant satisfait aux critères de satisfaction relatifs à une compétence précise. Dans le but d'améliorer la présentation quantifiée des résultats, nous avons adopté le test Statistique U de Mann Withney. Les résultats obtenus sont présentés comme suit:

Tableau 2 - Résultats aux tests statistiques.

	Année_1		Année_2	
	Groupe expérimental	Groupe témoin	Groupe expérimental	Groupe témoin
Acquisition de connaissances	35 %	38 %	71 %	65 %
Pratique d'une démarche scientifique	55 %	50 %	66 %	44 %
Maîtrise de techniques	52 %	39 %	97 %	63 %

Les valeurs reportées sur le tableau 2 indiquent, en pourcentages, le taux de réussite des deux groupes-classe aux tests des deux années. On remarque que, pour la première année, les taux des deux groupes sont à peine moyens et rapprochés. Le groupe témoin dépasse même en acquisition des connaissances. Il n'y a donc pas de percée significative de l'un ou l'autre groupe. Pour la deuxième année, les taux sont élevés (à part 44% dans la pratique d'une démarche scientifique pour le groupe témoin). Les critères minimaux sont donc atteints.

A partir de ces données, nous sommes persuadés que l'évaluation augmente la tension qui se manifeste lors du choix entre méthodes pédagogiques en mettant en lumière les résultats obtenus lors de la comparaison expérimentale. Ainsi, les compétences disciplinaires semblent maîtrisées dans les deux cas, selon les démarches poursuivies. Les compétences transversales, mobilisant d'autres rapports de transfert et d'autres habiletés, seraient plutôt facilitées chez le groupe ayant travaillé selon « la méthode des projets ». En termes d'évaluation critériée, les critères essentiels seraient atteints dans les 2 cas, surtout dans la 2ème expérimentation.

Adopter une stratégie de vérification de l'atteinte des compétences développées dans un apprentissage formatif, à travers les programmes d'enseignement apprentissage, nécessiterait une méthodologie évaluative permettant de cerner les apports positifs d'une telle approche chez les apprenants. L'apport de la personne de l'enseignant réside dans:

- Sa méthodologie de travail même avec des approches différentes,
- Son rapport au programme non rigide,
- Son rapport aux élèves, plutôt facilitateur de tâches,
- Le contexte environnemental,
- Les ressources à maîtriser et à réutiliser dans d'autres circonstances; ce qui nécessite le suivi par l'évaluation.

Conclusion

Pour pouvoir adopter une évaluation qui tient compte des activités d'apprentissage par l'une ou l'autre des approches, il est nécessaire d'utiliser des instruments appropriés conçus en fonction des élèves, sorte d'engagement entre les deux parties, enseignant et apprenant. Ces instruments seraient plus aptes à évaluer des activités pratiques, de même que des activités de recherche, d'invention et de communication. Ils évaluent également le degré des apprenants à mettre en application leurs apprentissages pour la résolution de problèmes ou la réalisation de tâches données, preuves de l'acquisition de la compétence concernée.

L'intérêt de l'évaluation dans le choix des démarches pédagogiques et didactiques serait:

- De moduler entre les approches traditionnelles et alternatives pour atteindre les objectifs visés,
- De dissiper les confusions entre des croyances et suppositions par les résultats de terrain,
- D'explicitier les acquis cognitifs attribuables aux choix de méthodes pédagogiques.

L'étude présentée permet, à travers la comparaison, de mettre en lumière des résultats mitigés. Ceci peut être une preuve pour donner à l'évaluation une place de choix qui permet de dévoiler les contradictions, voire dissiper les confusions que l'on peut avoir sur les démarches pédagogiques. On aurait cru que l'apprentissage participatif serait meilleur et donnerait de bons résultats; mais nos tests, tels que conçus, ne l'ont pas distingué. De ce fait, toute évaluation basée sur la discipline n'aurait que des résultats pareils.

La difficulté de l'évaluation résiderait alors dans le choix des instruments tests à pratiquer dans ce genre de travail. Les pédagogies actives nécessiteraient des critères et indicateurs ou descripteurs plus explicites et pratiques liés aux tâches attendues, plutôt qu'à des questions fermées pour évaluer des compétences, des savoir-faire et savoir être de l'ordre de l'opérationnel.

Les instruments d'évaluation utilisés usuellement portent sur la vérification des acquis en connaissances apprises. L'emploi de grilles d'évaluation ou de portfolios n'est pas de coutume dans nos établissements. Et, les données qui résulteraient d'une épreuve sous forme, seraient faussées, faute d'entraînement sur ce genre d'instrument. Quant au portfolio, son application au groupe témoin n'aurait aucun sens vu qu'il n'est pas applicable dans une approche qui n'aurait pas l'allure de tâches à réaliser. Ce sont ces restrictions qui ont motivé le choix de notre instrument.

BIBLIOGRAPHIE

Akrim, H. ; El Jamali, S., El Boussaadani, A.; Radid, M. & Talbi, M. (2006). L'intégration des QCM dans le contrôle continu des étudiants de 1ère année universitaire SMP et SMC1. Cas de la Chimie Général ; publié par la revue Radisma : [<http://www.radisma.info/>]

Altet, M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage. Paris. Editions PUF.

Antibi, A. (2003). La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations. Paris. Editions Nathan.

Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. In Recherches en didactique des mathématiques. N° 9.3, Grenoble. La Pensée sauvage.

Cocorad , E., Luca, M., Clinciu, A. & Pavalache-Ilie, M. , (2008). Le clivage des représentations sur l'évaluation et ses conséquences. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a3/v-a3-1>]

De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. Revue: Mesure et évaluation en éducation. Vol. 28, n° 3. 1-26

Figari, G. (2006). Les référentiels d'évaluation, entre théorie et pratique. In Figari, G. & Mottier Lopez, L., eds (2006). Recherche sur l'évaluation en éducation.

Paris. Editions L'Harmattan.

Figari, G. & Tourmen, C. (2006). La référenciation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Revue : Mesure et évaluation en éducation, Vol.29, N°3, 5-25.

Gauthier, R-F. ; Caffin-Ravier, M. ; Descamps, B. ; Mosnier, M. & Peretti, H. (2007). L'évaluation des étudiants à l'université : point aveugle ou point d'appui? Rapport de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (France) n° 2007-072, juillet 2007. [<http://media.education.gouv.fr/file/65/5/6655.pdf>] consulté le 22/04/2008

Joshua, S. et Dupin, J. J. (1993). Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. Paris. Editions Puf.

Madrane, M., Khaldi, M. & Talbi, M. (2007). Exploitation didactique de l'histoire des sciences dans une perspective de formation à l'enseignement des sciences. Revue Didascalie, n° 31. Décembre 2007.

Rege Colet, N. (2006). Comment évaluer les acquis des étudiants ? Former ? Certifier ? In Raent, B. & Vander Borght, C. (Sous la direction de). Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ? Bruxelles. Editions De Boeck.

Romainville, M. (2002). L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris. [http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Romainville.pdf] consulté le 10/03/2008

Ruzibiza, A. D. (2006). Evaluation critériée et approche par intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère. Thèse de Doctorat. UCL. Louvain la neuve (Belgique).

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles. Editions De Boeck.