Copie de conservation disponible sur le serveur Web du Centre de documentation collégiale (CDC):
URL= http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2004/Laveault_Dany_900.pdf Format : 14 pages en PDF.

Évaluer les apprentissages : un jeu de serpents et échelles ?

Dany Laveault
Université d'Ottawa

Lorsqu'il est question de stratégies d'évaluation, la recherche est prompte à en faire valoir les avantages, mais lente quant à leurs limites. Comment utiliser l'évaluation formative avec des élèves non motivés ? Ou l'autoévaluation lorsque seule la note intéresse les élèves ? Le bon usage des stratégies d'évaluation ne consiste pas uniquement à connaître celles qu'il faut employer, mais aussi à repérer celles qu'il vaut mieux éviter. N'y aurait-il que des « échelles » dans le grand jeu de l'évaluation ?

INTRODUCTION

Le dernier colloque organisé par l'AQPC sur l'évaluation date de 1994. Le thème d'alors était « Évaluer pour évoluer ». Dix ans plus tard, rien de plus normal et de plus adéquat que de retrouver le thème de l'évaluation. Bref, pour enchaîner avec le thème du colloque de 2004, « Évaluer pour se rendre compte », il semble approprié aujourd'hui de tenter de « se rendre compte » si l'évaluation a tenu ses promesses et quelles sont les avenues les plus prometteuses pour l'avenir ?

« Évaluer, pour mieux se rendre compte » est manifestement une invitation à réfléchir sur l'évaluation et ses effets. Dans le jargon de la mesure et de l'évaluation en éducation, ce thème consiste à aborder toute la question de la validité de conséquence (*consequential validity*) des choix que nous faisons en matière d'évaluation. Ce type de validité considère comme juste et appropriée toute forme d'évaluation qui exerce des « conséquences » positives sur les personnes évaluées. En adoptant une démarche réflexive et rétrospective sur la validité de conséquence des pratiques d'évaluation au cours des 10 dernières années, nous pouvons certainement déterminer l'efficacité de ces pratiques dans la mesure où elles contribuent à accroître la motivation des élèves à apprendre et à développer leur autonomie en matière d'apprentissage.

Il est indéniable que des progrès ont été réalisés en matière d'évaluation. C'est là que l'on retrouvera les « échelles » du jeu de serpents et échelles. Des progrès significatifs ont eu lieu en évaluation formative en ce qui concerne aussi l'autoévaluation, l'évaluation authentique ou encore l'évaluation fondée sur la performance. Mais plusieurs seront sans doute d'accord pour affirmer que nous n'avons pas encore retiré tous les bénéfices de ces nouvelles approches. Parfois, certaines tentatives d'amélioration se sont soldées par des échecs. Ce sont les « serpents » de notre jeu. Si nous ne parvenons pas à profiter entièrement de ces nouvelles méthodes, est-ce parce que ces méthodes ne sont pas valides ou encore parce que nous ignorons comment les utiliser adéquatement ? Alors que nous avons beaucoup traité ces dernières années des compétences que les élèves doivent acquérir, il serait bon que nous nous demandions quelles compétences les enseignantes et enseignants doivent posséder pour évaluer les apprentissages avec compétence.

OBJECTIFS OU COMPÉTENCES ?

Le passage de programmes d'études formulés en fonction de contenus d'apprentissage à des programmes d'études formulés quant aux compétences a soulevé plusieurs questions. Où sont passés les objectifs ? Les compétences sont-elles des objectifs ? Ces questions sont justifiées, d'autant plus que les rédacteurs de plusieurs nouveaux programmes, au Québec et à l'extérieur du Québec, ont pris un malin plaisir à rayer le terme « objectif » du vocabulaire, quitte à le paraphraser ou à lui substituer un synonyme.

Cette occultation du terme « objectif » a eu pour effet de reléguer aux oubliettes plusieurs années de progrès dans le domaine de l'approche par objectifs. En effet, la notion d'objectifs d'apprentissage ne sert pas uniquement à définir les buts que le personnel enseignant doit poursuivre dans un programme de formation, mais aussi les cibles à atteindre par l'élève. Bloom avait fait remarquer, dès le début des années 1980, que les objectifs d'apprentissage n'étaient pas que des outils de planification à l'intention des enseignants, mais un moyen de communiquer aux élèves ce qui était attendu d'eux.

La pédagogie par objectifs repose sur ce principe qu'il est important de communiquer aux élèves ce qui est attendu d'eux, cela afin que leur apprentissage ait un sens, une direction. L'évaluation ne peut servir à orienter l'élève que si celui-ci possède à l'avance une idée claire des objectifs à atteindre et des niveaux de performance (standards) qui permettront d'affirmer qu'il a atteint l'objectif. Mais pour communiquer efficacement des objectifs, il ne suffit pas de les lire à l'élève ou encore de les écrire en début de chapitre du manuel de cours. Il faut placer l'élève dans l'action dès que possible.

L'apprentissage dans l'action (*learning by doing*) relève d'un principe fort simple : c'est dans l'eau que l'on apprend à nager. C'est en inscrivant les activités d'apprentissage dans des situations concrètes, représentatives et signifiantes que l'on peut le mieux faire connaître et comprendre les attentes à l'apprenant. L'intérêt de la contextualisation vaut autant comme stratégie d'enseignement que comme stratégie d'évaluation. Plutôt que de discourir sur l'importance de l'apprentissage ou sur l'intérêt qu'il revêtira dans la carrière de l'élève ou encore pour sa note, mieux vaut placer l'élève en situation le plus rapidement possible. Plus tôt il est mis en situation, plus rapidement il comprendra ce qui est attendu de lui.

La contextualisation des apprentissages a pour effet de rendre les tâches – d'apprentissage ou d'évaluation – plus authentiques et, par conséquent, contribue à leur donner du sens et de la crédibilité. L'élève est davantage à même de comprendre l'intérêt que la tâche a pour lui. Si la tâche ne l'intéresse pas et que cela se produit trop souvent, c'est peut être qu'il n'a pas choisi une carrière qui correspond à ses valeurs et à ses buts. Les apprentissages contextualisés ont donc une valeur orientante pour l'élève. Ils aident celui-ci à se faire rapidement une idée s'il est à la bonne place. Plus l'apprentissage prend du sens en rapport avec l'orientation de carrière de l'élève, plus celui-ci est motivé.

Dans une approche par compétences, on saurait difficilement faire comme avant. Parce que les objets d'apprentissage auxquels se réfèrent les compétences sont tellement vastes et englobants, la simple verbalisation de compétences aux élèves ne réussit pas à les informer ou à les motiver adéquatement. En effet, c'est une chose de dire à l'élève qu'il devra « réciter la définition d'un triangle isocèle »; c'en est une autre que de lui dire qu'il devra « rédiger des textes variés en tenant compte du lecteur ». Plus l'objectif est global, plus il est difficile pour l'élève de saisir ce qui est attendu de lui et de se représenter ce qui constituerait une réussite par rapport à un tel objectif. De là vient l'importance accrue de situer l'apprentissage en contexte dans une approche par compétences.

Mais nous ferions fausse route en croyant qu'il suffit de situations authentiques pour motiver les élèves à apprendre. Il n'y a pas équation entre « authenticité de la tâche » et « intérêt pour la tâche ». Rien de moins assuré. Les données sur les performances des joueurs de hockey constituent certainement une base de renseignements utiles pour des problèmes de statistiques en sciences humaines. Mais est-ce que cette situation d'apprentissage sera intéressante pour toutes les catégories d'élèves, garçons et filles ? Un jeu de simulation sur la délation dans les États policiers peut heurter les valeurs de certains participants. Parce que les situations authentiques sont étroitement associées aux expériences de vie individuelles, elles peuvent donner lieu à des réactions émotionnelles fort différentes d'un individu à l'autre. Enfin, en prenant des situations authentiques non controversées, ne risque-t-on pas d'aseptiser les situations d'apprentissage et de leur faire perdre tout intérêt ?

L'ÉVALUATION FONDÉE SUR LA PERFORMANCE : DES OBJECTIFS AUX CIBLES

C'est en observant la performance de l'élève que nous sommes en mesure d'établir si une compétence a été acquise. En utilisant différents indicateurs de rendement, le plus souvent au moyen de listes de vérification, échelles d'appréciation, échelles descriptives ou autres, nous parvenons à apprécier la progression de l'élève et à juger si une compétence est acquise ou pas.

Les différents instruments d'observation ne servent pas qu'à évaluer l'élève. Ils servent également à l'informer des attentes, ce qui est le propre de l'approche par objectifs. Enfin – et cela est peut-être moins usuel – ils permettent aussi à l'élève de se fixer des cibles à atteindre en lui proposant des niveaux de performance qui représentent des défis intéressants et stimulants. L'établissement de cibles place l'élève dans une situation plus proactive et moins réactive. L'être humain est la seule créature vivante qui est motivée non seulement par la réduction de ses besoins ou par l'atteinte de ses buts, mais aussi en se fixant continuellement de nouveaux défis. C'est ce que Bandura (1997) a appelé le « *feed-forward control* » par opposition au « *feed-back control* ». Ce phénomène est à l'œuvre chaque fois qu'un élève se fixe des cibles d'apprentissage plus élevées, chaque fois qu'il accepte de relever de nouveaux défis. Les élèves motivés ne font pas que répondre aux exigences, ils cherchent à reculer continuellement les limites de leur savoir et choisissent spontanément des activités plus difficiles, plus complexes qui leur permettront d'apprendre. C'est ce que j'ai appelé l'« effet Nintendo » (Laveault 1999).

Par contre, les élèves qui sont en mode « *feed-back* » ne font guère plus que ce qui leur est demandé ou que ce qui est exigé d'eux pour atteindre les niveaux de performance minimaux pour réussir. Devant les tâches difficiles, de tels élèves ont tendance à attribuer leurs échecs à des facteurs extérieurs hors de leur contrôle et à se fixer des objectifs toujours plus faciles à atteindre, bref à abaisser les exigences des cibles plutôt que de les élever.

Pour que l'élève soit motivé à apprendre, il faut que le niveau d'exigence de la cible à atteindre soit réaliste. Trop élevé, il risque de ne pas s'investir dans la tâche; trop bas, le défi n'est pas suffisant et il n'apprend rien. Le niveau d'exigence de la cible à atteindre doit représenter un défi stimulant pour chaque élève selon le niveau de compétence qu'il a déjà atteint. En fixant des cibles trop faciles à atteindre, nous contribuons à démotiver ou à désintéresser l'élève. « À vaincre facilement, on triomphe sans gloire ! » Pour emprunter une célèbre citation de Goethe, « traitez les gens comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être et vous les aiderez à devenir ce qu'ils sont capables de devenir ».

Il existe plusieurs façons de faire connaître à l'élève non seulement ce qui est attendu de lui, mais aussi le niveau de performance qui est considéré comme « satisfaisant » :

1. Remettre à l'avance une grille d'évaluation descriptive du travail. Toutefois, nous pouvons retomber là encore dans le piège de descriptions abstraites ou élaborées qui ne signifient que peu de chose ou qui exigent un jugement d'expert. Le contraire n'est guère mieux : il consiste à décrire les niveaux d'exigence de manière tellement concrète et opérationnelle qu'une simple auto-observation est nécessaire.

2. Produire à l'élève des exemples de copies types représentatives de différents niveaux de performance. Il est important que les copies types (*anchor copies*) ou (*exemplars*) permettent à l'élève de percevoir clairement la différence entre différents niveaux de performance.

3. Associer l'élève lui-même à la définition des niveaux d'exigence. Il s'agit alors de s'assurer que non seulement l'élève a bien compris et connaît bien les critères de qualité d'une production ou d'une performance, mais aussi que ces critères de qualité sont les mêmes que ceux de l'enseignant. Cela évite bien des conflits au moment de la notation du travail de l'élève.

L'impact sur la motivation et l'apprentissage de chacune des solutions précédentes n'est pas le même. Plus l'élève est impliqué dans la définition des niveaux de performance, plus il a l'impression d'être en contrôle de la situation et plus sa motivation est élevée. Par contre, les situations 1 et 2 traduisent des rôles plus passifs. En fait, certains élèves peuvent être stimulés à l'idée de faire un travail de qualité égale ou supérieure à ceux qui leur sont présentés à titre d'exemples. D'autres peuvent être intimidés par l'ampleur du défi à atteindre. La production de copies types n'est donc pas susceptible de régler les difficultés des élèves dont la motivation d'accomplissement est limitée parce qu'ils ont une faible perception d'efficacité personnelle. Enfin, l'impact sur l'autoévaluation, l'autorégulation et la métacognition n'est certes pas le même dans chacune des trois situations.

En l'absence de cibles précises, l'élève dispose de peu de moyens pour s'évaluer. Dans de tels cas, il risque d'utiliser des repères tels que des normes sociales. Au lieu de mesurer son progrès par rapport à lui-même, il l'évalue en le comparant à celui des autres, ses amis, la meilleure note, la moins bonne note, la moyenne de son groupe, etc., (Zimmerman, 2000). Bref l'évaluation normative réapparaît. Ces repères normatifs ne sont pas de nature à motiver l'élève, car nous savons depuis longtemps que la position d'un élève à l'intérieur de son groupe varie très peu. Cela fait en sorte que même si l'élève progresse au niveau de ses apprentissages, il n'a pas l'impression d'avancer par rapport aux normes de son groupe de référence. Dans un tel contexte, il ne développe pas une motivation intrinsèque basée sur l'amélioration de ses propres compétences.

En fixant le degré d'exigence des échelles d'évaluation, l'enseignant peut faire le jeu de ceux et celles qui croient qu'ils parviendront à mieux à motiver les élèves en diminuant les exigences plutôt qu'en les augmentant. Or, c'est précisément le contraire qui risque de se produire au niveau de la motivation. En s'attendant à peu, nous obtenons peu. Nous transmettons implicitement notre manque de confiance dans les capacités des élèves. Ceux-ci finissent par croire qu'ils ne peuvent réussir que si les tâches à réaliser sont faciles et que s'ils échouent, c'est parce que l'enseignant a choisi une tâche trop difficile ou ne leur a pas fourni assez d'aide. Dans de tels contextes, l'attribution de l'échec est placée sur la mauvaise personne : l'enseignant au lieu de l'élève.

En situation de difficulté ou d'échec, il y aura toujours des élèves qui réagiront pour préserver leur estime d'eux-mêmes en exerçant des pressions ou en résistant aux exigences normales du cours. Ceux-ci auront alors tendance à dévaloriser l'objectif à atteindre, le niveau d'exigence ou même la pertinence même de la tâche dans laquelle ils sont impliqués.

Nous ne saurions compter uniquement sur l'approche par compétences et sur l'utilisation de situations authentiques pour susciter et maintenir l'intérêt des élèves dans une tâche complexe. Les situations réalistes et authentiques nous servent à attirer l'attention, à susciter la curiosité et l'intérêt, à rendre les attentes plus vivantes, plus signifiantes. Des cibles réalistes et stimulantes sont nécessaires pour maintenir l'attention et l'intérêt, et pour encourager l'effort. L'enseignant joue à cet égard un rôle important : en ne fixant pas des cibles exigeantes à l'élève, celui-ci risque de n'aller guère plus loin que ce à quoi l'enseignant le croit capable. Bressoux et Pansu (2003) rendent compte des nombreux facteurs qui affectent le jugement de l'enseignant et des conséquences de ce jugement sur la motivation et l'apprentissage de l'élève.

L'ÉVALUATION FORMATIVE

Il est facile de faire consensus autour de la nécessité que l'évaluation des apprentissages doit aider l'élève et l'enseignant à « mieux se rendre compte », le premier de la progression de ses apprentissages, le second des effets de ses stratégies d'enseignement. Chez l'élève, « mieux se rendre compte » signifie « développer les habiletés métacognitives qui favoriseront une meilleure régulation des apprentissages et une plus grande autonomie ». Chez l'enseignant, « mieux se rendre compte » signifie « développer des pratiques d'enseignement réflexives qui visent à mieux réguler les stratégies pédagogiques en vue de favoriser les apprentissages ». Il est difficile de se rendre compte lorsque les objectifs sont absents, mal compris ou dépourvus de sens pour l'apprenant. En évaluation formative, la connaissance préalable des attentes et des enjeux des apprentissages est primordiale.

À l'origine, la définition « officieuse » d'évaluation formative était celle de « l'évaluation qui ne compte pas » en opposition à l'évaluation sommative, « celle qui doit compter ». Une question a souvent hanté les enseignants du collégial concernant l'évaluation formative : « Comment faire de l'évaluation formative avec des élèves qui ne sont pas motivés ? ».

L'évaluation formative n'a pas toujours fourni les résultats escomptés. Les élèves habitués à voir leurs moindres gestes récompensés par des points demeurent de glace devant la perspective de mieux se connaître et de suivre la progression de leurs apprentissages. Les enseignants, dont la charge de correction s'accroît considérablement, voient leur zèle d'évaluateur bien mal récompensé par l'attitude des élèves. La pression est grande pour accorder des points à la suite d'une évaluation formative.

À l'origine, le rôle de l'évaluation formative a surtout consisté à fournir un feed-back à l'élève sur ce qu'il avait déjà fait (modalité rétroactive) ou encore sur ce qu'il était en train de faire (modalité interactive). Ce genre de feed-back place l'élève en mode réactif plutôt que proactif. C'est un peu comme si un conducteur automobile conduisait en regardant continuellement dans son rétroviseur ou encore en suivant la circulation devant lui sans se soucier de sa destination finale. Plus l'apprentissage est complexe – comme c'est le cas dans l'approche par compétences – plus le feed-back à l'élève doit être proactif et porter sur la cible à atteindre et sur le niveau de performance nécessaire. La correction des travaux d'élèves porte trop souvent sur ce qu'ils ont fait plutôt que sur ce qu'ils devraient faire. L'approche par compétences rend encore plus nécessaire une correction proactive.

Parce que l'acquisition d'une compétence requiert l'intégration et la mobilisation de plusieurs connaissances, capacités et habiletés selon différents types de contexte, la planification des cibles à atteindre est d'autant plus importante. Il faut continuellement garder l'œil sur l'objectif final, tout en maintenant le cap sur des objectifs proximaux ou intermédiaires. C'est à ces conditions seulement que la motivation peut être maintenue et que la situation d'apprentissage garde tout son sens. L'évaluation formative ne doit pas seulement permettre à l'élève de savoir où il en est, mais aussi de planifier où il va. Ce n'est pas en disant à l'élève où il en est que nous réussirons à le motiver : c'est en lui faisant mieux appréhender où il va.

L'un des effets pervers de l'évaluation formative pourrait être d'accorder trop d'aide. Trop de support (sous forme de matériel ou de ressources) n'est pas de nature à aider l'élève à développer son autonomie ni à le motiver à prendre des risques ou à persévérer devant des difficultés. Il y a lieu d'établir une distinction entre un support insuffisant et un support réduit. Réduire l'aide ou le support est une étape nécessaire pour accéder à un apprentissage autonome. Selon Boekaerts (1997, p. 171), « la régulation externe est une forme d'aide qui laisse peu de place à l'autonomie et à la responsabilité de l'élève dans le processus d'apprentissage. La métaphore du désétayage (*scaffolding*) sert à rendre l'idée d'un système d'aide adaptable et temporaire qui assiste l'individu lors de la phase initiale d'acquisition de l'expertise ». Boekaerts donne comme exemple les petites roues que l'on ajoute aux bicyclettes des enfants pour qu'ils conservent leur équilibre. Toutefois, il faut bien enlever ces petites roues lorsqu'elles ne sont plus d'aucune aide, sinon elles seront une entrave au bon développement des habiletés de l'enfant à vélo.

La situation idéale est celle qui est totalement autorégulée, où les acteurs connaissent leur rôle et les limites de ce qu'ils peuvent et doivent contrôler. Tout cela est cependant appelé à évoluer selon la situation d'apprentissage. En début d'apprentissage, l'étayage est important et il peut s'avérer nécessaire qu'à ce moment un plus grand contrôle soit exercé par le formateur. Mais, graduellement, au fur et à mesure qu'il y a progression, il peut y avoir désétayage en relayant à l'élève un plus grand contrôle sur ce qui fait qu'il apprend. Les élèves peuvent jouer différents rôles. Ces rôles doivent être variables et flexibles, appelés à évoluer selon les exigences de la situation d'apprentissage afin d'optimiser les chances de réussite (Laveault, à paraître).

Même si le principal rôle de l'évaluation formative est de fournir un feed-back à l'élève sur ses forces et ses faiblesses, l'efficacité du feed-back n'est pas toujours assurée. Il y a des situations où celui-ci s'avère utile et d'autres pas. C'est pourquoi il est particulièrement important de bien connaître les conditions qui font du feed-back à l'élève une aide à la motivation et à l'apprentissage.

Dans notre fascination pour la correction des erreurs, il arrive que nous accordions une importance indue aux faiblesses au détriment des forces de l'élève. La motivation n'est pas la même si elle est orientée vers l'évitement des erreurs plutôt que sur l'accomplissement des projets, si elle consiste à « déminer » le chemin qui conduit au but plutôt qu'à renforcer les progrès et les réussites. Le premier type de motivation enferme l'élève dans des comportements d'évitement, alors que le second type de motivation suscite davantage des comportements d'approche (Chen Idson & Higgins, 2000, p. 584).

LA MÉTACOGNITION

La métacognition est fréquemment invoquée en apprentissage comme une habileté mentale supérieure à développer. La plupart des définitions font ressortir deux composantes à la métacognition. La première porte sur la connaissance par le sujet de ses phénomènes cognitifs. La seconde porte sur le contrôle exercé par le sujet sur ses activités cognitives. Cette deuxième composante de la métacognition est certainement celle qui nous intéresse le plus en situation d'apprentissages complexes : c'est la composante « exécutive » de la métacognition, celle qui intervient au niveau de la planification, de l'exécution et de l'évaluation de la tâche à accomplir. Dans le contexte actuel de l'approche par compétences, où des tâches complexes requièrent un haut niveau de préparation et de planification et mettent en jeu des stratégies de résolution de problème dans des contextes riches et variés, il semble que la métacognition ait un rôle d'autant plus important à jouer. À la fin des années 1980 et encore aujourd'hui, c'est devenu un lieu commun d'affirmer que l'évaluation formative ainsi que l'autoévaluation mettent en jeu la métacognition et, par conséquent, contribuent à la développer. C'est sans doute pousser un peu fort la note.

À ce titre, rappelons les recherches menées dans le domaine du béhaviorisme cognitif sur l'auto-observation du comportement. Dans le traitement du tabagisme, la stratégie habituelle de ces spécialistes du comportement était de demander aux fumeurs de calculer leur niveau de base, c'est-à-dire leur consommation de cigarettes avant d'entreprendre un traitement. Fait curieux, avant même que le traitement ne débute, l'auto-observation faisait en sorte que plusieurs fumeurs réduisaient spontanément leur consommation de cigarettes. L'auto-observation avait permis à ces fumeurs de réaliser ou de prendre conscience de leur niveau réel de dépendance envers les cigarettes.

Ce qui est à retenir dans cet exemple, c'est que la simple auto-observation a donné des résultats parce que les individus étaient motivés à arrêter de fumer. Qu'en aurait-il été si l'auto-observation s'était produite chez des individus non motivés ? Plusieurs recherches sur la métacognition ont porté sur des élèves hautement motivés. La métacognition donne peu de résultats chez des sujets qui ne le sont pas.

Prenons l'exemple suivant : une danseuse de ballet se rend au conservatoire pour sa pratique quotidienne. Comme d'habitude, elle s'installe devant un miroir pour surveiller l'exécution de ses mouvements. Or, préoccupée par une mauvaise nouvelle apprise juste avant son départ, elle ne prête aucune attention à son reflet dans le miroir et ne « réfléchit » pas à ses mouvements. Sans motivation, pas d'attention; pas d'attention, pas de métacognition. Je crois que nous pouvons affirmer aujourd'hui : pas de métacognition valable sans motivation à apprendre.

Nous comprenons mieux aujourd'hui cette interaction entre motivation et métacognition. Voici quelques exemples :

1. L'orientation d'apprentissage

Si l'élève est intéressé principalement par la note, il portera attention non pas à ce qui l'aidera à apprendre, mais à ce qui l'aidera à avoir une meilleure note. Les stratégies ne sont pas du tout les mêmes et même si l'élève peut en arriver à développer un savoir métacognitif pour avoir de bons résultats, je doute que ce genre de savoir métacognitif donne lieu à des apprentissages généralisables. Voici le genre de questionnement qui n'a rien à voir avec l'apprentissage, mais tout à voir avec la note :

a. Sur quoi va porter le test ?
b. Combien faut-il de pages pour le travail ?
c. Des points sont-ils enlevés pour les fautes d'orthographe ?

2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Si l'élève est convaincu dès le départ que la tâche à accomplir est hors de sa portée, il ne s'investira pas dans la tâche. Il tâchera par toutes sortes de moyens de gérer les émotions liées à ce qu'il éprouve par rapport à l'activité plutôt que de planifier ses apprentissages. Là encore, ce n'est pas le genre de régulations métacognitives qui nous intéresse.

Somme toute, pour que la métacognition intervienne dans l'acquisition de nouvelles compétences, il faut que l'apprenant exerce un contrôle sur ses activités cognitives. Cela ne peut être tenu pour acquis si l'activité ne l'intéresse pas, s'il porte son attention sur les mauvaises choses ou s'il ne se perçoit pas au départ comme capable de réussir la tâche en question. Ces facteurs ne sont qu'un faible échantillon. Ils font en sorte que les capacités métacognitives de l'élève ne sont pas sollicitées adéquatement ou encore sont détournées de leur but véritable.

L'importance de la métacognition n'est aucunement remise en question par les recherches actuelles sur l'impact des pratiques évaluatives sur la motivation. Ce qui est remis en question, c'est le caractère plus ou moins automatique du déclenchement de la métacognition. Ce n'est pas parce que l'on demande à un élève de réfléchir au moyen d'une grille d'autoévaluation qu'il met en jeu automatiquement des processus métacognitifs. D'autres conditions doivent également être présentes.

Les conditions où l'évaluation possède un impact positif sur la motivation de l'élève et, par ricochet, sur l'attention métacognitive qu'il porte à la réalisation d'une tâche sont maintenant mieux connues. Dans le contexte de l'acquisition de compétences, nous pourrions croire que plus l'évaluation stimule la métacognition, meilleure en sera l'impact sur l'apprentissage. Les recherches dans le domaine de la métacognition ont tendance à associer la capacité de l'élève à parler de ses stratégies d'apprentissage avec la réussite. Les résultats de Mongeau et Hill (1998, p. 330) ne semblent pas supporter totalement cette hypothèse, « plus le sujet jugerait qu'il a besoin de corriger son processus d'apprentissage, plus il verbaliserait celui-ci, ou alors plus le sujet serait près de la performance attendue, moins il porterait attention à ses méthodes ».

Cette interaction entre explicitation et proximité du but à atteindre est intéressante. D'abord, elle implique que le fait de demander aux élèves d'expliciter leurs stratégies n'a pas le même intérêt pour tous. En fait, une telle requête peut nuire à l'élève alors qu'il est près du but. Lefebvre-Pinard et Pinard (1985) indiquent que l'activation de la surveillance des processus cognitifs est moindre chez les experts que chez les novices, car les stratégies des experts ont acquis un certain degré d'automatisme. Plus l'élève a réussi à automatiser certaines régulations, plus le fait de lui demander de les expliciter risque de ralentir inutilement la progression de son travail. Bref, ce n'est pas parce que l'élève « sait dire » ou parler de ses processus cognitifs, qu'il « sait faire », c'est-à-dire les mobiliser dans les conditions appropriées, ce qui est à proprement parler une « compétence ».

Il ne faut pas oublier que la personne qui réfléchit à ses processus d'apprentissage ne peut porter attention de façon simultanée qu'à un nombre limité de critères d'évaluation. Pour que la réflexion métacognitive soit efficace, celle-ci doit porter sur des objectifs prioritaires et sur un nombre limité de ceux-ci. S'il y a trop de critères à prendre en compte, les processus de surveillance métacognitive peuvent interférer avec la réalisation de la tâche de manière à nuire à l'apprentissage (*over-regulation*). Lorsque, sous prétexte de faire réfléchir un élève, nous interrompons son activité, nous devons vraiment nous interroger à savoir si cette interruption est bénéfique. Ici, nous entrons dans le domaine délicat de l'aide à offrir à l'élève qui apprend.

L'AUTOÉVALUATION

À l'origine, l'autoévaluation a été associée à l'évaluation formative, c'est-à-dire à une forme d'évaluation centrée sur les besoins de l'élève et visant à remédier à ses difficultés. Dans la pratique, l'autoévaluation s'est souvent traduite par un souci d'efficacité. Parce que l'enseignant peut difficilement fournir à chacun un feed-back individuel sur sa performance, l'autoévaluation est apparue comme un moyen de « démocratiser », « vulgariser » ou « décentraliser » cette partie de la tâche d'évaluation de l'enseignant. Cela a eu pour effet de faire apparaître des formes de substitution de l'autoévaluation, telles que l'autocorrection, l'auto-observation et l'autodélation.

Le principe de base de l'autoévaluation est de faire participer l'élève de façon plus ou moins importante à l'évaluation de ses apprentissages. En effet, comment penser développer l'autonomie de l'élève ou encore exiger que celui-ci fasse preuve d'autonomie, si on ne lui reconnaît aucune compétence à s'évaluer ou à évaluer ses productions ? Mais le transfert du contrôle de l'évaluation de l'enseignant à l'élève est souvent timide et superficiel. Dans bien des situations d'autoévaluation, le contrôle exercé par l'élève relève d'une « autonomie de contrebande ».

Dans l'autocorrection, l'élève ne choisit ni les objectifs ni les cibles à atteindre. Il n'a même pas à les comprendre ni à savoir pourquoi il fait ce qu'il fait. Il se sert du solutionnaire pour comparer sa solution à celle du livre ou de l'enseignant. Il compare sa production à un modèle. Sans véritable réflexion sur l'activité, sans une attention soutenue envers les critères qui font qu'une activité conduit à un apprentissage important, l'autocorrection développe davantage la dépendance envers les solutions toutes faites que l'autonomie.

L'auto-observation, si elle ne consiste qu'à relever la présence ou l'absence de certaines caractéristiques et à les dénombrer, ne va guère plus loin. Le recours trop fréquent à des listes de vérification risque précisément de nuire à la réflexion qu'elles sont censées susciter. En fournissant à l'avance tous les critères de qualité d'un travail, on ne permet pas à l'élève de réfléchir et encore moins de se rappeler ce qui fait la qualité de son travail. S'il n'y pas eu discussion, compréhension et réflexion sur ce qui constitue un niveau adéquat de performance ou si les standards ne sont pas clairs, une grille d'autoévaluation risque de dissimuler les « diktats » de l'enseignant plutôt qu'une véritable activité de réflexion qui susciterait la métacognition. L'autocorrection et l'auto-observation risquent fort, dans de tels contextes, de glisser vers des formes insidieuses où la réflexion est remplacée par l'autodélation et la conformité aux critères de l'enseignant (Allal, 1999).

Dans l'histoire de l'évaluation scolaire, l'autoévaluation a joué, volontairement ou involontairement, plusieurs rôles, et pas toujours les bons. C'est pourquoi il en existe une si grande variété et qu'il est important de voir comment cette modalité d'évaluation est appelée à jouer un rôle constructif dans une approche par compétences. L'autoévaluation doit conduire à l'autonomie, non à la dépendance. L'élève autonome est celui qui ne bombarde pas continuellement l'enseignant de questions pour savoir si ce qu'il fait est correct. L'élève « autonome » est celui qui « fait lui-même sa loi », celui qui « porte lui-même son jugement » (du grec *auto*, « soi-même » et *nomos*, « juge »).

En fournissant continuellement à l'élève des grilles d'évaluation, on le dispense à la longue de réfléchir par lui-même à ce qui fait la qualité de son travail. De plus, ce genre de grilles peut – en donnant à l'avance toutes les conditions d'acceptation de la performance – rendre tout à fait invalide la tâche à réaliser. Cette situation est analogue à un énoncé de question à choix multiples qui donnerait un indice de la bonne réponse. Lorsqu'une grille d'évaluation est si précise qu'elle indique dans les moindres détails les qualités attendues du travail, n'y a-t-il pas là un danger ? Est-ce que la note de l'élève ne devrait pas tenir compte de sa capacité à générer par lui-même et sans aide un travail de qualité ? Si, à la fin d'un cours, l'élève a encore besoin qu'on lui rappelle les critères qui font une bonne analyse littéraire, qu'a-t-il appris ?

LA CORRECTION COMME OUTIL DE MOTIVATION

Jusqu'à présent, nous avons identifié plusieurs grands principes susceptibles de favoriser l'évaluation de compétences. Ces principes ne valent-ils que pour les échelles d'évaluation fondées sur la performance ou peuvent-ils être transférés aux commentaires écrits faisant suite à la correction de travaux d'élèves ?

En matière d'évaluation scolaire, le choix de mots, le ton que l'on utilise pour donner du feed-back à l'élève, pour corriger ou annoter ses copies sont aussi importants, sinon plus, que le contenu. L'impact des remarques de l'enseignant sur la motivation de l'élève mérite que l'on y prête attention, particulièrement quant à sa propension à inciter l'élève à persévérer dans ses efforts et à se percevoir comme une personne efficace. À cet égard, la façon avec laquelle le message est transmis peut être tout aussi importante que le contenu du message. Voici les commentaires d'un élève rapportés par Veslin & Veslin (1992) qui font réfléchir :

> « Il y a des commentaires personnels pas toujours très aimables ni agréables à lire… Je trouve que les professeurs devraient faire attention à ce qu'ils écrivent sur nos copies… Qu'ils ne disent pas ce qu'ils pensent de la copie avec des mots qu'un élève n'oserait employer pour critiquer un travail de prof. » (p. 25).

Michel Barlow fournit des pistes très précises pour formuler une appréciation de l'élève visant à susciter la motivation de l'élève. J'en extrais ici quelques exemples tirés du livre de Hadji (1997, p. 103) :

> « Le choix du verbe est… important : verbes d'état (trop fréquents ?) ou verbes d'action (trop rares ?). Michel Barlow observe qu'alors que la parole de l'évaluateur concerne l'action, elle se contente le plus souvent de dire à l'élève ce qu'il est (ce qu'on croit savoir qu'il est !).
>
> « … De même, le temps des verbes a son importance. L'abus du passé, l'oubli du futur ne sont pas de nature à ouvrir l'avenir de l'élève ! »

Veslin & Veslin (1992) formulent également une série de recommandations qui sont fort pertinentes en ce qui concerne la motivation de l'élève :

- Manifester de la bienveillance;
- S'adresser à la personne, mais évaluer le produit;
- Traiter la production comme un moment dans un apprentissage;
- Renvoyer à l'activité de l'élève;
- Choisir une formulation, un ton, qui ne mettent pas l'erreur hors la loi.

Mais le message, même bien formulé, ne remplacera jamais la sincérité, la conviction personnelle de l'enseignant lui-même. Des mots d'encouragement prononcés avec un regard de pitié peuvent anéantir toute motivation et persistance chez l'élève. Les gestes, l'attitude de l'enseignant, son langage non verbal en disent souvent plus que les mots.

Graham (1991) note que plusieurs comportements de l'enseignant sont interprétés par les élèves comme signifiant qu'ils n'ont pas beaucoup d'aptitudes :

- Prendre l'élève en pitié après un échec;
- Féliciter un élève pour une réussite facile;
- Offrir d'aider l'élève alors qu'il ne sollicite aucune aide.

D'autres part, Graham (1991) relève que certains comportements de l'enseignant fournissent à l'élève des indices de son manque d'efforts :

- Irritation de l'enseignant après un échec;
- Reproche après un échec à une tâche facile;
- Retenir l'aide demandée par l'élève.

Trop de félicitations ou d'encouragements, ou encore offrir trop facilement son aide, n'ont donc pas toujours l'effet positif escompté. Faire des reproches justifiés ou manifester clairement sa déception peuvent avoir des effets formateurs pour l'élève. C'est ce que suggèrent les résultats de la recherche de Parsons *et al.* (1982, in Graham, 1991) :

> « Prétendre que les enseignants devraient éviter de critiquer ou encore féliciter plus souvent néglige de prendre en compte tout le contexte qui contribue à donner son sens au message. Une critique bien choisie peut transmettre une information tout aussi positive que des éloges; des éloges trop copieux ou sans discernement peuvent être dénués de sens; des éloges peu sincères qui sonnent faux avec les attentes de l'enseignant envers l'élève peuvent avoir des effets nuisibles sur l'élève. » (p. 336).

Somme toute, la correction de copies, tout comme l'évaluation de performances complexes, a avantage à tenir compte des principes suivants :

1. Indiquer à l'élève des cibles claires à atteindre pour le prochain travail;
2. Parmi l'ensemble des feed-backs, identifier ceux qui sont prioritaires;
3. Faire porter les commentaires sur ce qui a été fait et non sur la personne de l'élève;
4. Situer le travail de l'élève dans le temps, en tant qu'apprentissage continu.

ÉVALUER AVEC COMPÉTENCE

Au fur et à mesure que nous approfondissons nos connaissances sur l'acquisition de compétences, la nécessité d'introduire celles-ci dans des contextes riches et variés, de même que l'importance de tenir compte de toutes les facettes de la personne, se sont graduellement imposées. Il en va de même pour l'évaluation. Progressivement est apparu le besoin d'évaluer les apprentissages de façon globale et qualitative : les objets d'évaluation en sont venus à décrire un champ de plus en plus grand. Le concept de « compétence » a alors été utilisé pour traduire cette nouvelle réalité.

Au cours des dix dernières années, nous avons accordé beaucoup d'attention à l'évaluation des compétences, mais relativement peu aux compétences nécessaires pour évaluer. Nous venons de voir que l'approche par compétences a changé considérablement la donne dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Alors que les compétences des enseignants en matière de testage étaient particulièrement valorisées dans les anciens modèles, ce sont les compétences à réguler les stratégies d'enseignement et d'évaluation de manière à motiver l'élève et à le faire progresser dans ses apprentissages qui apparaissent maintenant comme de plus en plus importantes. C'est ainsi que nous voyons plus clairement les « serpents » et les « échelles » du grand jeu de l'évaluation.

L'évaluation étant devenue plus globale et plus authentique, elle est envisagée non seulement comme un outil de régulation des aspects cognitifs de l'apprentissage, mais aussi de ses aspects affectifs (autonomie, persévérance, responsabilisation, motivation, etc.). Les évaluations ne sauraient être riches et authentiques que dans la mesure où elles font intervenir l'ensemble de la personne de l'élève. Il ne s'agit plus d'utiliser l'évaluation comme un système de récompenses-punitions, mais comme un système de régulations externes qui s'effacent progressivement pour permettre de développer progressivement chez l'élève des capacités à s'autoréguler. En fait, l'habileté à s'autoréguler est presque indissociable de la compétence. La compétence d'un individu est étroitement associée à un degré élevé d'autonomie dans la performance de cette compétence. Rien de surprenant alors que l'on trouve fréquemment le niveau d'autonomie comme critère d'appréciation du niveau de performance d'une compétence.

L'approche par compétences insiste sur la capacité à intégrer un grand nombre de savoirs et à les mobiliser dans des situations appropriées. Si l'on applique cette définition à la compétence à évaluer, nous devons insister non pas sur la seule connaissance technique des instruments d'évaluation, mais sur le savoir-mobiliser ces différents instruments dans une variété de situations d'apprentissage et avec une grande diversité d'élèves. Ce n'est qu'à ce compte que les pratiques d'évaluation pourront tenir compte des situations variées d'apprentissage et des caractéristiques individuelles des apprenants. Dans le passé, les compétences à évaluer et les compétences à enseigner étaient considérées comme distinctes. Nous nous apercevons aujourd'hui, avec l'ensemble des exemples qu'il nous a été donné d'étudier, que tant pour évaluer que pour enseigner dans l'intérêt de l'élève, ces deux compétences doivent être hautement intégrées.

Quelles capacités sont requises à l'exercice compétent de l'acte professionnel d'évaluation ? Plusieurs auteurs y sont allés de leurs recommandations (Laveault, 2003; Scallon, 2004; NCME, 1995). Un survol rapide des sources à ce sujet indique que la compétence à évaluer se résume essentiellement à intégrer trois grandes capacités :

1. **Savoir choisir le rôle approprié**

   Une grande partie du rôle de l'évaluateur consiste à savoir s'éclipser progressivement. Savoir choisir le rôle approprié consiste à déterminer, entre autres choses, le degré d'autonomie de l'apprenant et son corrélat, le degré de soutien à apporter à différentes étapes de l'apprentissage (Laveault, à paraître).

2. **Savoir choisir l'objet approprié**

   Les compétences sont des objets complexes, et leur acquisition est progressive. Savoir choisir l'objet approprié consiste à orienter l'évaluation vers ce qui est le plus approprié pour assurer la progression de l'apprentissage, qu'il s'agisse de capacités cognitives, affectives, motivationnelles ou d'attitudes. Il y a avantage à ce que les attentes et leurs exigences soient bien comprises et que l'apprenant se fasse une idée exacte des résultats de sa

performance et de ce qui servira à l'évaluer. Les situations authentiques, la résolution de problèmes, les études de cas, les dossiers progressifs d'apprentissage sont tous des moyens qui permettent de rendre concrètes ces attentes. De plus, les cibles d'apprentissage jouent un rôle important afin de tailler sur mesure les objets d'évaluation selon les besoins particuliers des apprenants.

3. Savoir choisir l'action appropriée

Il n'y a pas qu'une seule bonne méthode d'évaluation. Il y en a plusieurs et celles-ci doivent être adaptées aux situations, aux contextes pédagogiques, à la progression des individus dans leurs apprentissages et à la nature même des apprentissages. Enfin, il sera parfois nécessaire d'avoir recours à plusieurs méthodes d'évaluation pour des motifs de validité et d'équité. Parce qu'une caractéristique d'une compétence est d'être généralisable et transférable, il devient essentiel d'évaluer une compétence dans un grand nombre de situations où elle est appelée à être utilisée. Tout comme il est essentiel de diversifier les stratégies d'enseignement pour tenir compte de la diversité des élèves, il est également nécessaire de placer l'élève dans des situations diversifiées pour attester de la transférabilité et de la généralisabilité de ses compétences.

Plusieurs s'inquiètent du fait que nous éprouvons de la difficulté à appréhender cet objet mystérieux que sont les compétences. C'est sans doute parce que le concept de compétence est apparu bien avant que nous sachions *évaluer avec compétence*. Ce qui ressort des pratiques et des recherches en évaluation au cours des dernières années, c'est que plus nous évaluons avec compétence, plus nous nous rendons compte de ce qu'est une compétence. L'objectif final de tous nos efforts n'est-il pas d'évaluer pour nous rendre compte… de ce que sont les compétences ? Ce que nous saurons bien évaluer, nous saurons mieux l'enseigner.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLAL, L. (1999). *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation*, *in* DEPOVER, C. & NOËL, B. (Éds.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs,* Bruxelles, DeBoeck-Université.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*, N.Y.:W.H. Freeman and Co.

BOEKAERTS, M. (1997). « Self-regulated learning : A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students », *Learning and Instruction*, 7 (2), 161-186.

BRESSOUX, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.

CHEN IDSON, L. & HIGGINS, E. T. (2000). « How current feed-back and chronic effectiveness influence motivation: everything to gain versus everything to lose », *European Journal of Social Psychology*, 30, 583-592.

GRAHAM, S. (1991). « A review of attribution theory in achievement contexts », *Educational Psychology Review*, 3 (1), 5-39.

HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris, ESF.

LAVEAULT, D. (à paraître). *Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation des apprentissages. Mesure et évaluation en éducation.*

LAVEAULT, D. (Novembre 2003). *L'évaluation scolaire : l'acte d'un professionnel. (School assessment:the act of a professional)*. Conférence d'ouverture du 1er symposium de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, Toronto.

LAVEAULT, D. (1999). *Autoévaluation et régulation des apprentissages. in* DEPOVER, C. & B. NOËL, B. (Éds.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs,* Bruxelles, DeBoeck-Université.

LEFEBVRE-PINARD, M. & Pinard, A. (1985). *Taking charge of one's cognitive activity:A moderator of comptence. in* E.D. NEIMARD, R. DE LISI & J. L. Newman (Éds.). *Moderators of competence*, Hillsdale, NJ : Erlbaum.

MONGEAU, P. & HILL, J. (1998). « Relations entre l'explicitation, l'anticipation et la performance », *Revue des sciences de l'éducation,* 24 (2), 323-334.

NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (1995). *Code of professional responsibilities in educational measurement*. NCME Ad Hoc Committee on the Development of a Code of Ethics.
http://www.NATD.org/Code_of_ Professional_Responsibilities.html.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, ERPI.

VESLIN, O. & VESLIN, J. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*, Paris, Hachette Éducation.

ZIMMERMAN, B. J. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. in* BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R. and ZEIDNER, M. (Éds.). *Handbook of Self-Regulation.* San Diego, Academic Press, pages 13-35.