

Chapitre 1 Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages

« Depuis quelques années, plusieurs chercheurs ont proposé des théories visant à expliquer de quelle façon s'élaborent les pratiques d'évaluation en classe. Ces écrits tendent à démontrer que les croyances et les attitudes comptent parmi les principaux déterminants des pratiques d'évaluation et que ce sont les croyances qui sont en amont des attitudes et, de là, des pratiques.

Si nos croyances ont servi de base à nos actions et à nos attitudes pendant longtemps et avec satisfaction et si elles sont parvenues à fournir des réponses à nos questions, à nous orienter et à nous stabiliser, il nous sera difficile d'accepter qu'on nous dise qu'il faudrait les changer.

Plus les croyances d'une personne sont anciennes, plus cette personne a tendance à mettre en œuvre des stratégies cognitives qui protègent ces croyances. Cette personne agit pour que ses croyances survivent, et ce, même si on lui prouve qu'elles sont fausses. Ainsi, si l'on souhaite améliorer la compétence des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages, il faut, bien sûr, tenir compte des pratiques, de la façon dont ils font les choses, mais il faut également chercher à connaître les croyances qui fondent ces pratiques. »¹

Deux activités d'animation introduisent ce thème :

L'activité 1.1 : « Les pratiques d'évaluation » sont en quelque sorte une activité d'évaluation diagnostique permettant aux participants d'abord d'exprimer leurs conceptions et leurs perceptions concernant les pratiques d'évaluation et ensuite de les valider ou de les invalider en les confrontant à celles des autres participants.

L'activité 1.2 : « Mes croyances en évaluation des apprentissages » amène à se situer personnellement par rapport à ses croyances et pratiques en évaluation des apprentissages.

Pouvant être utilisé en *activité complémentaire* à l'activité 1.2, le texte suivant : « Perceptions et attentes des élèves » (Document complémentaire 1) traite de la façon dont les élèves vivent l'évaluation des apprentissages et aborde la question des impacts que l'évaluation des apprentissages est susceptible d'avoir sur la vie des élèves :

- dans le cadre de l'école (leur vision de l'école et de l'évaluation ainsi que leurs comportements d'étude);
- sur le plan de l'orientation scolaire et professionnelle (leurs aspirations, leur cheminement d'étude et de carrière); ainsi que
- concernant les attentes qu'ils expriment par rapport à l'évaluation, ce qui instruit sur leurs conceptions.

Finalement, l'Instrument 1.D présente les résultats de la recherche sur les « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». Il permet de confronter ses propres croyances et pratiques.

¹ Robert Howe et Louise Ménard, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 21-27.

Sommaire de ce chapitre :

Activité 1 :	Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages
Activité 1.1 :	Les pratiques d'évaluation
Activité 1.2 :	Mes croyances en évaluation des apprentissages
Instruments :	
Instrument 1.A :	Les pratiques d'évaluation
Instrument 1.B :	Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme
Instrument 1.C :	Autoévaluation de ses croyances en évaluation des apprentissages
Instrument 1.D :	« Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »
Documents complémentaires :	
Document complémentaire 1 :	Perceptions et attentes des élèves
En référence :	Résultats de la recherche sur les « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »

Activité 1.1

Titre	Les pratiques d'évaluation
Objectifs	Faire émerger les connaissances antérieures sur les pratiques d'évaluation. Exprimer ses conceptions et faire état des pratiques d'évaluation utilisées par des collègues.
Description	Cette activité est en quelque sorte une activité d'évaluation diagnostique permettant aux participants d'abord d'exprimer leurs conceptions et leurs perceptions concernant les pratiques d'évaluation et ensuite de les valider ou invalider en les confrontant à celles des autres participants.
Déroulement	<p>A. Chaque participant, individuellement, remplit le questionnaire (Instrument 1.A). Prévoir environ vingt minutes.</p> <p>B. La personne-ressource compile les réponses particulièrement à la question IV afin d'obtenir un portrait collectif.</p> <p>C. Discussion en équipes si le nombre le permet, sinon échange en groupe en abordant toutes les questions. À chacune des questions, la personne ressource peut présenter le tableau des réponses compilées.</p> <p>D. Mise en commun d'un bilan sur les pratiques d'évaluation.</p> <p>E. Présentation par la personne ressource des caractéristiques dites nouvelles de l'évaluation des apprentissages à l'aide de l'Instrument 1.B distribué à chaque participant.</p>
Rôles de l'animateur	<p>Susciter un climat favorable à la réflexion.</p> <p>Susciter le questionnement.</p> <p>Accepter sans jugement l'ensemble des réponses.</p> <p>Favoriser les interactions avec tous les participants.</p> <p>Faire souvent des synthèses de ce qui a été exprimé afin de permettre à chacun de faire plus facilement le bilan de ses conceptions et de ses pratiques.</p>
Rôles des participants	<p>Exprimer ouvertement ses conceptions.</p> <p>Interagir avec les autres participants.</p> <p>Chercher dans son vécu ce qui révèle les conceptions à la base de ses pratiques d'évaluation.</p> <p>Établir son propre diagnostic sur ses pratiques d'évaluation.</p>
Matériel pédagogique	<p>Instrument 1.A : Les pratiques d'évaluation</p> <p>Instrument 1.B : Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme</p> <p>Instrument 1.C : Autoévaluation de ses croyances en évaluation des apprentissages</p> <p>Instrument 1.D : « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »</p>
Document complémentaire	Document complémentaire 1 : Perceptions et attentes des élèves
Durée approximative	Environ 3 heures

Activité 1.2

Titre	Mes croyances en évaluation des apprentissages
Objectif	Rendre explicites ses croyances personnelles au regard des pratiques d'évaluation des apprentissages
Description	<p>Les croyances et les attitudes comptent parmi les principaux déterminants des pratiques d'évaluation et ce sont les croyances qui sont en amont des attitudes et, de là, des pratiques.</p> <p>Cette activité cherche d'abord à rendre explicites les croyances et ensuite à les valider à la lumière des échanges avec des collègues et des caractéristiques du nouveau paradigme de l'évaluation.</p>
Déroulement	<p>A. Chaque participant, individuellement, complète le questionnaire « Autoévaluation des croyances en évaluation des apprentissages » (Instrument 1.C) bien qu'il serait souhaitable de faire remplir le questionnaire avant la rencontre d'animation sur ce thème. Cela permettrait de faire une synthèse des réponses.</p> <p>B. Catégorie par catégorie, on procède à une mise en commun des réponses individuelles.</p> <p>C. La validation de ses croyances se fait d'abord par interaction avec les pairs. Finalement on compare ses résultats personnels avec ceux de la recherche que l'on retrouve dans l'Instrument 1.D.</p> <p>D. À la fin de la rencontre, amener les participants à faire un bilan sur leurs perceptions et attitudes au regard de leurs croyances personnelles.</p>
Rôles de l'animateur	<p>Susciter un climat favorable à l'échange entre les participants.</p> <p>Susciter le questionnement.</p> <p>Accepter sans jugement l'ensemble des réponses.</p>
Rôles des participants	<p>Exprimer ouvertement ses croyances.</p> <p>Engager les interactions avec les autres participants.</p> <p>Chercher dans ses pratiques personnelles ce qui révèle ses propres croyances.</p>
Matériel pédagogique	<p>Instrument 1.C : Autoévaluation de ses croyances en évaluation des apprentissages</p> <p>Instrument 1.D : Résultats de recherche sur « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »</p>
Document complémentaire	<p>Document complémentaire 1 : Perceptions et attentes des élèves</p> <p>Bien que le document suivant ne soit pas présent dans la trousse, on peut consulter avec profit cet article traitant des résultats de recherche : Robert Howe et Louise Ménard, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages », <i>Pédagogie collégiale</i>, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 21-27.</p>
Durée approximative	3 heures

Instrument 1. A

Les pratiques d'évaluation²

Quelques données pour situer le point de départ

Répondre de façon spontanée. Comme le titre l'indique, il s'agit de recueillir quelques données pour situer où vous en êtes par rapport à diverses questions concernant les pratiques d'évaluation des apprentissages et pour valider vos réflexions avec vos collègues.

- I. Ressentez-vous une totale satisfaction quant à la façon dont vous procédez habituellement pour faire l'évaluation des apprentissages dans vos cours? _____

Si vous ressentez quelque insatisfaction, précisez de quel ordre elle est, ce qui la provoque.

- II. Avez-vous l'impression que l'évaluation des apprentissages est faite de façon équivalente par les enseignants qui donnent un même cours? _____

Sur quoi se fonde cette impression?

- III. Évaluer les apprentissages dans un cours centré sur le développement de compétences implique-t-il des changements majeurs des pratiques d'évaluation? _____

Quelles sont les ressemblances et les différences? Nommez des pratiques nouvelles.

² Adapté de Cécile D'Amour, *Les pratiques d'évaluation dans le département de chimie en fonction des compétences*, Activité de perfectionnement, Collège de Bois-de-Boulogne, mai 1995.

IV. Indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants en cochant la case appropriée. Notez vos commentaires pour l'échange en groupe.

Énoncés	en désaccord	à discuter	entièrement d'accord
1. L'évaluation des apprentissages est un processus qui doit être transparent, explicite, sans surprise.			
2. L'évaluation des apprentissages doit porter uniquement sur les objectifs qui ont été explicitement annoncés et effectivement poursuivis.			
3. Dans une classe, les résultats des élèves à une épreuve d'évaluation devraient se distribuer selon la courbe de normale.			
4. À l'intérieur de nos cours, il arrive que des apprentissages soient d'une importance telle que la non-maîtrise de ceux-ci devrait entraîner automatiquement un échec au cours.			
5. La présence ou l'absence d'un élève au cours ne peut être reflétée par une gratification ou par une pénalité s'appliquant à la note obtenue à une épreuve ou pour l'ensemble du cours.			
6. Pour tous les groupes classes d'un cours donné, les objectifs et les exigences d'évaluation devraient être identiques, et les modalités d'évaluation devraient être équivalentes.			
7. Tout cours devrait comporter une épreuve terminale permettant de vérifier que les apprentissages essentiels visés ont bien été maîtrisés.			
8. La réussite à l'épreuve terminale devrait être exigée pour la réussite au cours.			
9. La note finale attribuée pour un cours doit refléter le plus exactement possible le niveau de maîtrise des apprentissages au terme du cours et signifier la même chose pour tous les élèves.			
10. Une très grande importance doit être accordée aux activités d'évaluation formative.			
11. Les épreuves d'évaluation sommative doivent être peu nombreuses. Elles doivent porter sur un cours dans son entier ou sur une partie d'un cours formant un tout.			
12. Lorsqu'une épreuve d'évaluation est réalisée par une équipe d'élèves, l'enseignant doit prendre des moyens pour évaluer la performance de chacun des élèves; il ne peut se contenter d'attribuer à tous une note uniforme correspondant à la qualité de la production collective.			
13. Les exigences de l'évaluation devraient être ajustées, d'une classe à l'autre, selon la force du groupe.			
14. Le résultat final inscrit au bulletin d'un étudiant pour un cours ne peut être établi par la simple addition de notes obtenues à des épreuves administrées à différents moments du cours; le professeur doit décider de la note à attribuer à un étudiant.			

V. Cette question vise à établir votre degré de familiarité avec la terminologie couramment utilisée dans le domaine de l'évaluation des apprentissages.

À partir du contenu du tableau qui suit, indiquez tous les éléments de la seconde colonne qui se rapportent à chacun de ceux de la première colonne :

1 : _____

2 : _____

3 : _____

1. L'évaluation diagnostique...	A. vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages au terme du processus.
2. L'évaluation formative...	B. sert à décider d'ajustements à apporter à la démarche d'apprentissage ou d'enseignement.
3. L'évaluation sommative...	C. devrait être fréquente.
	D. se situe au terme d'un cours ou d'une partie d'un cours formant un tout en soi.
	E. est particulièrement importante au début du cours.
	F. sert à des décisions de promotion, d'équivalence, de certification.
	G. devrait être intégrée aux processus d'enseignement et d'apprentissage.
	H. aide à ajuster le cours à l'état des acquis des élèves à l'entrée.

VI. Dans le tableau qui suit, associez un élément de la première colonne à un des éléments de la seconde :

1 : _____

2 : _____

L'évaluation est dite	...le jugement d'évaluation est établi en comparant l'état des apprentissages d'un étudiant à un moment donné avec
1. critériée lorsque...	a. l'état de ses apprentissages à un moment antérieur
2. normative lorsque...	b. l'état des apprentissages d'autres élèves un seuil de réussite préalablement établi

VII. Quel est le meilleur moyen d'évaluer le niveau de maîtrise d'une compétence?

Instrument 1.B

Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme³

L'évaluation des apprentissages au collégial s'inscrit dans les perspectives ouvertes par le nouveau paradigme; de plus, elle doit être menée de façon professionnelle et dans une perspective de programme.

Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

Si nous préconisons d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans les perspectives du nouveau paradigme, c'est que celles-ci nous semblent répondre adéquatement aux éléments de problématique que nous avons identifiés :

- professionnalisation du métier d'enseignant;
- changement dans la nature des cibles de formation;
- exigences accrues en ce qui a trait à la qualité et à la fiabilité de l'évaluation des apprentissages;
- avancées de l'épistémologie, de la psychologie de l'apprentissage et des sciences de l'éducation; etc.

On retrouvera donc partout dans le cadre de référence des traces de ces quatre perspectives caractérisant le nouveau paradigme.

En effet, l'évaluation préconisée présente les caractéristiques suivantes :

1. **une évaluation adaptée à un contexte d'approche par compétences**, portant donc sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés, transférables, ce qui signifie, *sur le plan de la méthodologie*, une évaluation :

- globale, multidimensionnelle,
- contextualisée,
- donnant aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence,
- tout en assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.

2. **une évaluation véritablement au service de l'apprentissage**, une évaluation intégrée au processus d'enseignement-apprentissage : pour le guider, le soutenir, pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les élèves et, finalement, pour attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés;

ce qui signifie, *sur le plan de la méthodologie*, une évaluation :

- dynamique plutôt que statique combinant des instantanés pris à des moments donnés pour créer un portrait de l'apprentissage en mouvement; s'attardant non seulement aux résultats, mais également aux processus qui y mènent;
- menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique;

³ Tiré de Cécile D'Amour et Groupe de travail à Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, [s. l.], avril 1996, p. 15-18.

- servant non seulement à établir des constats ou à porter un jugement, mais également à poser un diagnostic;
 - assortie de possibilités d'ajustement, de poursuite de l'apprentissage;
 - prenant en considération non seulement les dimensions cognitives mais aussi les dimensions affectives;
 - mettant à contribution une diversité d'évaluateurs (enseignant qui a guidé l'apprentissage, autres enseignants, élèves, évaluateurs extérieurs au milieu scolaire);
 - ne portant pas de jugement définitif sur les apprentissages réalisés tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé;
3. **une évaluation à interprétation critériée**, qui permet de juger de l'atteinte des objectifs d'apprentissage plutôt que de chercher à classer les élèves les uns par rapport aux autres (évaluation à interprétation normative), ce qui signifie, *sur le plan de la méthodologie*, une évaluation :
- préoccupée de validité plutôt que de discrimination;
 - mettant à profit des méthodes qualitatives, utilisant des modalités descriptives;
4. **une méthodologie d'avant-garde**, revalorisant le rôle du jugement professionnel et reconnaissant la responsabilité de l'élève, une méthodologie adaptée et rigoureuse :
- adaptée
- aux trois premières caractéristiques formulées;
 - à la fonction de l'évaluation des apprentissages en cause : soutien au processus d'apprentissage ou attestation d'apprentissages réalisés;
- rigoureuse, ce qui signifie notamment :
- qu'elle permet effectivement au jugement de jouer son rôle;
 - que les méthodes et les instruments (échelles, calculs, etc.) sont employés dans le respect de leurs conditions d'utilisation.

Une évaluation des apprentissages menée de façon professionnelle

Comme les autres composantes de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages devrait être menée de façon professionnelle, c'est-à-dire non seulement avec sérieux et bonne volonté, mais également de façon responsable, en **s'appuyant sur une compétence** particulière dans ce domaine (compétence à acquérir si ce n'est déjà fait, à maintenir et à développer), en **utilisant la marge de manœuvre** existante pour mettre en action les moyens les plus appropriés à la singularité des situations de formation, en s'assurant de faire évoluer sa pratique, en **respectant des principes éthiques**, en **acceptant de rendre des comptes** sur son action. Dans le cas de l'évaluation des apprentissages, assumer pleinement ses responsabilités veut dire, notamment, accepter de **porter un jugement** d'évaluation : à notre avis, il s'agit là d'un enjeu majeur du changement des pratiques.

Une évaluation des apprentissages menée dans une perspective de programme

Pour maximiser les chances que les élèves terminent leur programme d'études avec « le profil » souhaité, l'évaluation des apprentissages, **comme les autres interventions de formation**, doit être conçue et menée dans une perspective de programme. Voyons ce que cela signifie.

- Les modalités d'évaluation devraient présenter, entre les divers cours, **une cohérence et un arrimage** qui incitent les élèves à concentrer leurs efforts sur l'apprentissage, qui les

aident à intégrer leurs apprentissages plutôt que de leur laisser la possibilité de compartimenter ceux-ci.

- À l'échelle de chacun des cours, les activités d'évaluation devraient contribuer à **soutenir l'apprentissage**, de telle sorte que le cours apporte effectivement à la formation la contribution qu'il est censé apporter, de façon à ce que les apprentissages effectués au fil des cours s'intègrent le mieux possible les uns aux autres.
- Les résultats de l'évaluation sommative menée dans chaque cours devraient **traduire avec justesse le degré de maîtrise des acquis** atteint par chaque élève, de telle sorte que, dans les cours subséquents, on puisse compter sur une certaine base d'acquis.
- Dans la planification de l'évaluation des apprentissages — comme dans la planification des interventions de formation —, les objectifs à l'atteinte desquels contribuent plusieurs cours devraient faire l'objet d'**une attention particulière** : l'évaluation formative et l'évaluation sommative devraient être conçues, sur l'ensemble de ces cours, de façon à contribuer au mieux à l'atteinte de ces objectifs et à l'attestation de ceux-ci.
- De plus, les modalités d'évaluation devraient être choisies en **tenant compte du niveau de développement des élèves**, niveau qui augmente à mesure que les élèves avancent dans le programme; elles doivent contribuer au maximum au développement de leurs **habiletés d'autoévaluation et de métacognition**.

Bref, l'ensemble des interventions d'évaluation devrait apporter, à sa façon, une contribution à l'intégration des apprentissages tout au long du programme.

Alors, l'épreuve synthèse pourrait, à la fin du programme, venir attester officiellement le degré de maîtrise et d'intégration des apprentissages essentiels, au terme du cheminement d'apprentissage de chaque élève.

Pour discussion, utiliser la fiche de lecture de la page suivante.

Fiche de lecture

Perspectives de changement	Énoncés qui soulèvent votre adhésion, représentent pour vous quelque difficulté ou vous amènent à vous interroger
— Une évaluation adaptée à un contexte d'approche par compétences	
— Une évaluation véritablement au service de l'apprentissage	
— Une évaluation à interprétation critériée	
— Une méthodologie d'avant-garde, revalorisant le rôle du jugement professionnel et reconnaissant la responsabilité de l'élève	
— Une évaluation menée de façon professionnelle	
— Une évaluation menée dans une perspective de programme	

Instrument 1.C

Autoévaluation des croyances en évaluation des apprentissages⁴

Les croyances, comme on le mentionne dans le texte de Howe et Ménard (1993), ont une influence déterminante sur les attitudes et les comportements. Il est donc essentiel de rendre explicites ces croyances si on veut modifier ou améliorer ses pratiques en évaluation des apprentissages.

Le présent exercice⁵ a pour but de mettre en relief certaines de ces croyances et de permettre ainsi de les confronter avec le nouveau paradigme de l'évaluation des apprentissages.

Pour chacun des énoncés, indiquez votre degré d'accord par un crochet :

TA	Tout à fait d'accord
A	En accord
D	En désaccord
TD	Tout à fait en désaccord
NSP	Ne se prononce pas

Comparez vos réponses avec les résultats obtenus par Howe et Ménard à la suite de leur recherche auprès d'enseignantes et d'enseignants du collégial que vous trouverez dans l'Instrument 1.D. Les catégories de classement correspondent aux six champs de compétence en évaluation élaborés par Stiggins (1991)⁶. Voici ce que disent les auteurs de cette recherche sur le choix des catégories :

« Dans le cadre d'une recherche en cours Louise Ménard et moi-même avons eu à trouver un système qui permet de classer, par catégories, un grand nombre d'énoncés de croyances et de pratiques dans le domaine de l'évaluation des apprentissages en salle de classe. La documentation sur le sujet contient plusieurs pistes de catégorisation pouvant s'adapter au contexte des croyances et pratiques en évaluation. Nous avons choisi quatre de ces pistes (Fontaine, 1988; Stiggins, 1991; l'American Federation of Teachers, 1990 et Schafer, 1991) et les avons étudiées, dans le but d'adopter l'un de ces systèmes.

Nous avons finalement choisi la typologie des champs de compétence proposée par Stiggins (1991) car celle-ci, en six points, nous permet de répondre aux trois questions structurantes de notre recherche, à savoir : le "pourquoi", le "quoi" et le "comment" de l'évaluation en salle de classe. Les catégories de Stiggins, fondées sur le concept des compétences en évaluation des apprentissages, nous ont semblé non seulement pertinentes à l'objet de notre recherche mais également à la description des connaissances, des habiletés et des attitudes que les enseignants devraient développer dans le domaine de la mesure et de l'évaluation en salle de classe. Ces six champs de compétence représentent, à mon avis, une structure valable pour analyser les pratiques d'évaluation des enseignants en salle de classe et pour guider la planification de leur perfectionnement.

Cette typologie est donc présentée ici (page suivante), à cause de sa valeur et de son utilité tant en recherche qu'en formation des maîtres. »

On trouvera une description détaillée de ces catégories dans la recherche précitée.

⁴ Tiré de Robert Howe et Louise Ménard, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, recherche PAREA, Laval, Collège Montmorency, 404, 1993.

⁵ Adapté d'un exercice conçu par Germain Perreault, Collège de la Région de l'Amiante et Hélène Servais, Cégep Limoilou.

⁶ R. J. Stiggins, "Relevant classroom assessment training for teachers", *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 10, n° 1, mars 1991, p. 7-12.

Les catégories de Stiggins

Dans « Relevant Classroom Assessment Training for Teachers », Stiggins (1991) propose une description des champs de compétences pour les enseignants en matière de mesure et d'évaluation des apprentissages en classe. Ces champs constituent une excellente structure, en six catégories, qui facilite l'analyse des pratiques et des croyances en évaluation et qui guide la planification du perfectionnement.

— L'utilisation de l'évaluation en classe

Selon les observations de Stiggins, les enseignants se servent de l'évaluation des apprentissages pour répondre à trois catégories de besoins, à savoir : a) appuyer des décisions, b) guider l'enseignement et l'apprentissage, c) gérer la classe. Pour utiliser avec compétence l'évaluation des apprentissages dans le cadre de ces trois types de besoins, les professeurs doivent comprendre les fonctions de l'évaluation ainsi que ses conséquences pédagogiques et éducatives, tant sur l'enseignement que sur l'apprentissage.

— Les cibles de l'évaluation

La deuxième catégorie de Stiggins traite des objets sur lesquels porte l'évaluation. Les cibles généralement évaluées par les enseignants sont : la connaissance de la matière, le savoir-faire, les habiletés intellectuelles supérieures et les attitudes. L'enseignant doit savoir clairement ce qu'il cherche à évaluer et il doit utiliser les méthodes d'évaluation appropriées.

— Les qualités de l'évaluation

Les caractéristiques d'une bonne évaluation varient selon le contexte de l'évaluation. Cependant, quelques critères de qualité sont communs à toutes les situations d'évaluation : la correspondance entre l'objet à évaluer et le dispositif de mesure choisi; le contrôle des sources d'erreurs de mesure; la concordance entre l'apprentissage visé et les résultats d'évaluation obtenus; l'obtention d'une information dont l'interprétation est claire pour l'enseignant et les étudiants.

— Les instruments d'évaluation

Selon Stiggins, les professeurs utilisent au moins trois types d'instruments d'évaluation des apprentissages en classe : les instruments de type « papier-crayon », l'observation et l'échange verbal.

Tous ces instruments d'évaluation peuvent être correctement ou incorrectement utilisés. Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients et peut être plus ou moins appropriée à chaque contexte. Les professeurs doivent savoir s'en servir tout en comprenant que les règles de validité sont différentes d'une forme à l'autre.

— Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation

L'évaluation en classe implique des jeux interpersonnels très complexes. Dans un tel environnement, l'évaluation est rarement scientifique, objective, désintéressée. Au contraire, elle est liée à toutes sortes de variables (motivation, conception de l'enseignement et de l'apprentissage, aspects émotifs de l'évaluation, etc.) qui interviennent en amont comme en aval de la mesure proprement dite.

— La rétroaction en classe

Les enseignants fournissent continuellement des rétroactions à partir des résultats des évaluations. Selon Stiggins, les professeurs doivent savoir attribuer pertinemment les notes afin que cette forme de rétroaction soit interprétée de façon univoque. Il faut aussi que, dans toutes ses formes, la rétroaction corresponde à ce qui est prévu explicitement dans les objectifs à atteindre, qu'elle soit transmise à temps et qu'elle soit signifiante pour l'étudiant.

Catégorie 1 : L'utilisation de l'évaluation en classe

		TA	A	D	TD	NSP
1.	La meilleure façon de faire travailler mes étudiants est de noter leur travail (donner des points).					
2.	Le fait d'être évalués encourage les étudiants à fournir plus d'effort à l'étude.					
3.	Il faut évaluer souvent pour aider les étudiants à identifier rapidement leurs faiblesses.					
4.	L'évaluation sert à identifier les forces et les faiblesses de l'étudiant en fonction des apprentissages à faire.					
5.	L'évaluation doit servir à classer les étudiants les uns par rapport aux autres plutôt qu'à identifier les apprentissages qu'ils ont faits.					
6.	Si je le pouvais, je ne donnerais jamais d'examens					
7.	Il ne faut pas donner de notes pour un examen formatif.					
8.	L'évaluation est une partie intégrante de la pédagogie.					
9.	Il faut évaluer souvent pour faire en sorte que les étudiants travaillent de façon régulière.					
10.	Les pratiques d'évaluation au cégep encouragent souvent les apprentissages à court terme plutôt que les apprentissages à long terme.					
11.	L'évaluation n'est pas une activité d'apprentissage.					
12.	J'évalue le rendement scolaire des étudiants uniquement pour satisfaire les exigences administratives du collège.					
13.	Tout ce que l'étudiant fait en classe et à l'extérieur de la classe mérite d'être évalué, donc d'être noté.					

Remarques

Catégorie 2 : Les cibles de l'évaluation

		TA	A	D	TD	NSP
1.	Il est pratiquement impossible de faire en sorte que les résultats de l'évaluation reflètent les apprentissages des étudiants.					
Dans la détermination de la note finale, il est important d'évaluer chacun des items suivants (questions 2 à 6) :						
2.	Les attitudes (savoir-être)					
3.	Les habiletés, les procédures (savoir-faire)					
4.	Les connaissances (savoir)					
5.	La pensée critique					
6.	Les habiletés d'analyse, de synthèse et de résolution de problèmes					
7.	Évaluer, c'est donner un examen sur tout ce qui est dit, tout ce qui est fait en classe.					
8.	Il n'est pas équitable de poser des questions au-delà de la matière enseignée.					
9.	Il n'est pas nécessaire que l'évaluation porte sur toute la matière enseignée.					
10.	Il est impossible, au collégial, d'évaluer la compréhension de la matière de même que la connaissance de la matière.					
11.	Il est plus important d'évaluer la compréhension de la matière que la connaissance des faits.					
12.	Au collégial, on devrait surtout évaluer les habiletés intellectuelles supérieures (analyse, synthèse, résolution de problèmes).					

Remarques

Catégorie 3 : Les qualités de l'évaluation

		TA	A	D	TD	NSP
1.	Après un examen, il est utile de faire l'analyse de mes questions pour en évaluer la qualité.					
2.	Les questions d'examen sont meilleures lorsqu'elles ont été lues par un second spécialiste de la matière.					
3.	Tous les étudiants devraient être évalués à partir des mêmes critères.					
4.	Il est pratiquement impossible de faire en sorte que les résultats d'une évaluation représentent bien les apprentissages des étudiants.					
5.	Il faut évaluer souvent pour pouvoir se fier davantage à l'ensemble des résultats obtenus.					
6.	Mes examens sont efficaces et me disent ce que je veux savoir.					
7.	Lorsque j'évalue l'atteinte des objectifs de mon cours, je me sens sûr ou sûre de moi.					
8.	Il est parfois nécessaire de modifier ses critères d'évaluation au moment de la correction.					
9.	Il est nécessaire d'établir ses critères d'évaluation avant la correction.					
10.	Il est impossible d'établir ses critères d'évaluation avant le début de la correction.					
Des critères différents devraient être utilisés pour des groupes différents d'étudiants :						
11.	Les plus doués devraient travailler plus fort pour se mériter une note supérieure.					
12.	On devrait être moins exigeant envers les moins doués pour qu'ils aient accès à des notes élevées.					
13.	Les étudiants qui exploitent toutes leurs aptitudes devraient avoir des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas.					

Remarques

Catégorie 4 : Les instruments d'évaluation

		TA	A	D	TD	NSP
1.	Seules les questions à développement peuvent mesurer les apprentissages importants.					
2.	Tous les examens devraient être à livre ouvert.					
3.	Toutes les évaluations devraient être des autoévaluations.					
4.	Les questions à choix multiples privilégient l'évaluation des connaissances mémorisées.					
5.	Des examens synthèses de fin de session devraient être obligatoires dans presque toutes les disciplines.					
6.	Les questions à choix multiples peuvent mesurer la compréhension de la matière.					
7.	Il est presque impossible de rédiger des questions d'examen qui mesurent les habiletés intellectuelles supérieures.					
8.	Seuls les travaux de recherche ou la réalisation d'un projet mesurent vraiment l'atteinte des objectifs.					
9.	Les examens avec questions à choix multiples mesurent mieux les apprentissages importants que les questions à développement.					

Remarques

Catégorie 5 : Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation

		TA	A	D	TD	NSP
	Il faut s'abstenir d'augmenter ou de diminuer la note d'un étudiant pour l'encourager ou le pousser à travailler davantage.					
La note finale transmise au bulletin pourrait être augmentée pour récompenser :						
1.	la participation active de l'étudiant en classe.					
2.	l'effort fourni.					
3.	les progrès de l'étudiant sur l'ensemble de la session (l'évolution).					
4.	la créativité de l'étudiant.					
5.	la présence à tous les cours.					
6.	Au moment de la correction des questions à développement, la connaissance de l'identité du répondant peut m'influencer.					
La note finale transmise au bulletin pourrait être diminuée pour pénaliser :						
7.	des absences non motivées.					
8.	l'absence ou le peu d'effort fourni par l'étudiant.					
9.	l'indiscipline en classe.					
10.	le plagiat.					

Remarques

Catégorie 6 : La rétroaction et la notation

		TA	A	D	TD	NSP
1.	Les professeurs devraient commenter par écrit les productions écrites des étudiants.					
2.	La plupart des étudiants lisent les commentaires écrits par leurs professeurs.					
3.	La note moyenne de la classe est un reflet direct de la qualité de l'enseignement.					
4.	Dans un groupe, la distribution des notes devrait suivre la courbe normale, en forme de cloche : les notes les meilleures et les moins élevées devraient être réservées à quelques-uns seulement.					
5.	De façon générale, les critères de réussite ou d'échec, dans mon collège, sont : (1 seule réponse) a. trop indulgents, généreux b. trop stricts c. adéquats					
6.	La notation est un handicap à l'enseignement.					
7.	Certains professeurs évaluent et notent parce qu'ils y sont obligés et, en conséquence, le font pour s'en débarrasser.					
8.	Les notes que j'attribue représentent peu ce que mes élèves ont appris.					
9.	Il faut tenir compte, dans les notes, des résultats bons ou mauvais obtenus par l'étudiant à une évaluation faite au début d'un apprentissage.					
10.	Il faut éviter de faire des évaluations qui impliquent le jugement personnel, la subjectivité de l'enseignant.					
11.	Les notes devraient refléter le nombre ou le pourcentage des objectifs maîtrisés par mes étudiants.					

Remarques

Instrument 1.D

« Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »⁷

Tableaux synthèse des résultats de recherche⁸

L'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du travail des enseignants. C'est une fonction de première importance qui permet d'améliorer la qualité des apprentissages (et de l'enseignement) en cours de formation ainsi que d'attester la qualité des apprentissages au terme de la formation.

Dans les collèges, les professeurs ont toujours été responsables des pratiques d'évaluation des apprentissages. Mais l'exercice de cette responsabilité passe par une démonstration visible et crédible de la compétence professionnelle des professeurs, et cette compétence, loin d'être définitivement acquise et statique, doit faire l'objet de mises à jour pertinentes et régulières.

La recherche de Howe et Ménard (1994) a mis en évidence des pratiques lacunaires ainsi que des croyances erronées en matière d'évaluation des apprentissages. Des moyens sont proposés et la mise en œuvre de tels moyens devrait reposer sur une connaissance des pratiques et des croyances. À cet effet, le questionnaire, instrument de leur recherche, pourrait être utilisé localement pour connaître les pratiques et les croyances de tous les professeurs d'un collège ou encore des professeurs d'un département. Les auteurs proposent quelques objectifs prioritaires que devraient viser la formation ou le perfectionnement :

- permettre une meilleure compréhension des concepts, notamment du concept d'évaluation formative;
- favoriser une plus grande utilisation de l'évaluation formative;
- s'interroger sur l'utilisation de l'évaluation comme moyen de gestion de la classe et sur la validité des pratiques de modification des notes;
- mieux faire connaître les différents instruments qu'on peut utiliser pour évaluer les apprentissages;
- développer les pratiques de validation et d'amélioration des instruments d'évaluation.

Les auteurs concluent : « l'évaluation des apprentissages n'est pas tout; mais plusieurs auteurs ont démontré l'immense influence des pratiques et des croyances en évaluation sur toutes les dimensions du processus d'enseignement et d'apprentissage (Stiggins, 1992; Crooks, 1988). Toute intervention qui permet d'améliorer la compétence à évaluer conduira à un enseignement et à des apprentissages de meilleure qualité.

Le tableau suivant présente une synthèse chiffrée des résultats de la recherche de Howe et Ménard indiquant la répartition des réponses des enseignantes et des enseignants sur leurs croyances en évaluation des apprentissages.

⁷ Robert Howe et Louise Ménard, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n°3, mars 1994, p. 21-27.

⁸ Pour une présentation de la recherche, consulter : Robert Howe et Louise Ménard, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, recherche PAREA, Laval, Collège Montmorency, 1993, 404 p.

Tableaux synthèse indiquant la répartition des réponses des enseignantes et des enseignants sur leurs croyances en évaluation des apprentissages

Tableau 1 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 1 : L'utilisation de l'évaluation en classe (énoncés abrégés)

	TA	A	D	TD	NSP	
Guider des décisions						
1.	L'évaluation sert à identifier les forces et les faiblesses de l'étudiant.	43 %	52 %	4 %	0 %	1 %
2.	À la suite de l'évaluation, les enseignants devraient être disposés à réajuster leur contenu de cours.	32 %	44 %	15 %	4 %	4 %
3.	Si je le pouvais, je n'évaluerais pas.	7 %	7 %	38 %	45 %	3 %
4.	L'évaluation sert principalement à satisfaire aux exigences administratives.	2 %	7 %	53 %	35 %	3 %
Aider à apprendre						
5.	L'évaluation sert à vérifier ce que les étudiants ont appris.	34 %	61 %	3 %	1 %	0 %
6.	L'évaluation peut aider les étudiants à apprendre.	35 %	60 %	3 %	0 %	2 %
7.	Il n'est pas nécessaire de faire de l'évaluation formative.	1 %	3 %	40 %	51 %	5 %
8.	L'évaluation formative, ce sont de petites évaluations qui servent à préparer à l'évaluation sommative.	7 %	43 %	31 %	13 %	6 %
Gérer la classe						
9.	La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de donner des points pour leur travail.	17 %	61 %	17 %	3 %	2 %
10.	L'évaluation encourage les étudiants à fournir plus d'effort à l'étude.	33 %	61 %	5 %	0 %	1 %
11.	Les étudiants travaillent plus régulièrement lorsque l'évaluation est fréquente.	29 %	58 %	8 %	1 %	4 %

Note — Ces pourcentages proviennent des tableaux de fréquences calculées après pondération des strates. N min. = 616; N max. = 628.

Tableau 2 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 2 : Les cibles de l'évaluation

	TA	A	D	TD	NSP
La matière enseignée					
1. Il n'est pas correct de poser des questions d'examen au-delà de la matière enseignée.	19 %	39 %	33 %	5 %	5 %
2. Il n'est pas utile que l'évaluation porte sur toute la matière enseignée.	7 %	50 %	28 %	10 %	4 %
3. Les examens devraient porter sur tout ce qui est dit en classe.	8 %	27 %	50 %	12 %	3 %
Les habiletés					
4. Il est plus important d'évaluer la compréhension que la connaissance.	19 %	49 %	20 %	4 %	7 %
5. Il est impossible d'évaluer autre chose que la connaissance.	2 %	8 %	55 %	32 %	4 %
6. Il est pratiquement impossible d'évaluer les attitudes.	5 %	19 %	46 %	18 %	13 %
7. On devrait surtout évaluer les habiletés intellectuelles supérieures.	9 %	41 %	40 %	4 %	7 %

Tableau 3 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 3 : Les qualités de l'évaluation

	TA	A	D	TD	NSP
Validation des éléments					
1. Il est utile de faire l'analyse des questions d'examen.	35 %	56 %	4 %	1 %	3 %
2. Les questions d'examen ont plus de valeur si elles sont lues par un second spécialiste.	14 %	58 %	15 %	2 %	11 %
3. Les consignes des travaux écrits sont plus claires si elles sont examinées par un second spécialiste.	17 %	64 %	11 %	1 %	7 %
Critères d'évaluation					
4. Tous devraient être évalués à partir des mêmes critères.	47 %	45 %	5 %	1 %	2 %
5. Il est nécessaire d'établir les critères avant la correction.	47 %	48 %	4 %	-	1 %
Représentativité					
6. Il est impossible que les résultats des évaluations représentent bien les apprentissages des étudiants.	4 %	25 %	50 %	16 %	5 %
7. Il faut plusieurs évaluations pour se fier aux résultats.	32 %	62 %	5 %	-	1 %
8. Mes moyens d'évaluation sont fiables.	13 %	79 %	4 %	-	4 %
9. Les notes devraient refléter les objectifs maîtrisés.	22 %	62 %	8 %	1 %	7 %
Rigueur					
10. Beaucoup d'enseignants manquent de rigueur en évaluation.	11 %	30 %	20 %	2 %	38 %

Tableau 4 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 4 : Les instruments d'évaluation

	TA	A	D	TD	NSP
1. Les questions à développement peuvent seules mesurer les apprentissages de haut niveau.	12 %	32 %	41 %	7 %	8 %
2. Les questions à choix multiples peuvent mesurer des apprentissages de haut niveau.	3 %	38 %	32 %	15 %	11 %
3. Les questions à choix multiples mesurent principalement les connaissances.	6 %	35 %	42 %	8 %	9 %
4. Les questions à choix multiples font l'objet de réponses au hasard trop souvent.	8 %	35 %	33 %	2 %	21 %
5. Les examens devraient toujours être à livre ouvert.	4 %	14 %	55 %	12 %	15 %
6. Les examens synthèse devraient être obligatoires dans toutes les disciplines.	13 %	38 %	29 %	5 %	15 %
7. Travaux écrits et projets sont les meilleures évaluations.	6 %	31 %	44 %	5 %	13 %
Les évaluations devraient surtout être des autoévaluations :					
8. formatives.	4 %	24 %	48 %	13 %	10 %
9. sommatives.	0 %	5 %	53 %	35 %	6 %

Tableau 5 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 5 : Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation

	TA	A	D	TD	NSP
1. Les plus travailleurs méritent des notes plus élevées.	16 %	36 %	39 %	4 %	5 %
2. Les mauvais résultats sont démotivants.	9 %	61 %	23 %	1 %	5 %
3. Il ne faut pas augmenter une note pour encourager à travailler davantage.	15 %	55 %	21 %	3 %	6 %
4. Dans la correction, on est influencé par l'identité du répondant.	4 %	40 %	35 %	9 %	12 %
5. La conception de l'enseignement influence l'évaluation.	26 %	57 %	8 %	1 %	7 %

Tableau 6 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 6 : La rétroaction et la notation

	TA	A	D	TD	NSP
Rétroaction					
1. Les professeurs devraient commenter par écrit les productions écrites des étudiants.	33 %	57 %	4 %	1 %	5 %
2. La plupart des étudiants lisent les commentaires écrits par leurs professeurs.	25 %	60 %	6 %	1 %	9 %
Notation					
3. La moyenne est le reflet de la qualité de l'enseignement.	1 %	17 %	62 %	14 %	6 %
4. Il faut éviter les évaluations qui impliquent la subjectivité.	18 %	44 %	25 %	4 %	8 %
5. Des professeurs accordent des notes de passage non méritées.	4 %	28 %	23 %	4%	41 %
6. Les notes devraient suivre la courbe normale.	2 %	38 %	39 %	12 %	10 %
7. L'évaluation formative ne doit pas compter au bulletin.	16 %	35 %	32 %	7 %	10 %
8. La notation nuit à l'enseignement.	2 %	9 %	57 %	24 %	8 %
9. La note, c'est la paie de l'étudiant.	9 %	46 %	26 %	9 %	10 %