

7

Points fondamentaux de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'immigration II : évaluation des performances orientée vers la promotion des élèves

7A

Contextualisation

Christoph Schmid

1. Introduction

Juger, estimer, examiner, mesurer, tester, évaluer, noter et certifier sont autant d'activités scolaires quotidiennes qui ont une grande influence sur les apprenants. Elles expriment la reconnaissance et stimulent la compétition, apportent à la fois joie et peur, motivent et démotivent, donnent de l'assurance ou détruisent la confiance en soi. Les évaluations scolaires portent sur le cours, les tâches, les performances, les progrès dans l'apprentissage et, la plupart du temps, sur les apprenants eux-mêmes. Dans la classe, les enseignants jugent les élèves, et vice versa, mais avec des conséquences et des moyens différents. L'omniprésence et la diversité des activités d'évaluation dans les écoles sont associées à des valeurs différentes, des exigences impossibles à satisfaire, des contradictions, des idéologies, des ambiguïtés et beaucoup de travail.

En vue de clarifier les principes de base, la partie suivante se propose de fournir des informations sur les postulats et conceptions reconnus. Elle présente ensuite une sélection d'éléments destinés à l'évaluation pédagogique dans le cadre scolaire.

2. L'évaluation : un art et une culture

Évaluer les connaissances et les compétences représente, tout comme l'enseignement, un art bien plus complexe que ne le suggèrent les conceptions courantes. D'abondants exemples pratiques, en apparence séduisants, masquent en réalité les nombreux problèmes liés à l'évaluation, à commencer par le discours sur l'accompagnement et l'évaluation des processus d'apprentissage. L'apprentissage est une construction très complexe qui comprend des éléments fort hétérogènes. Les processus mentaux échappent à la perception directe, à la mesure et à l'évaluation ainsi qu'à l'accompagnement. De fait, les activités d'apprentissage et les émotions liées à celles-ci s'appréhendent en partie par les sens. Les indicateurs utilisés ici font référence au processus

d'apprentissage réalisé et en cours. En raison de leur grand nombre, ces indicateurs doivent être considérablement simplifiés et limités.

Lors de l'évaluation, il faut que la perception soit à la fois aiguisée et réduite, ce qui constitue un grand dilemme : sur quoi notre attention constamment limitée doit-elle se concentrer ? Et comment évaluer ce qui échappe à la perception ?

La vue segmentée dont on doit se contenter dans la pratique est bien plus équitable et exacte : elle évite les erreurs de perception, ou les tendances à la distorsion, souvent évoquées. Citons par exemple, « l'effet de halo » – où l'évaluation d'un critère supplémentaire s'applique imperceptiblement aux autres –, ou encore « l'effet de l'ordre de succession » – où des évaluations antérieures influencent involontairement l'évaluation des performances ultérieures.

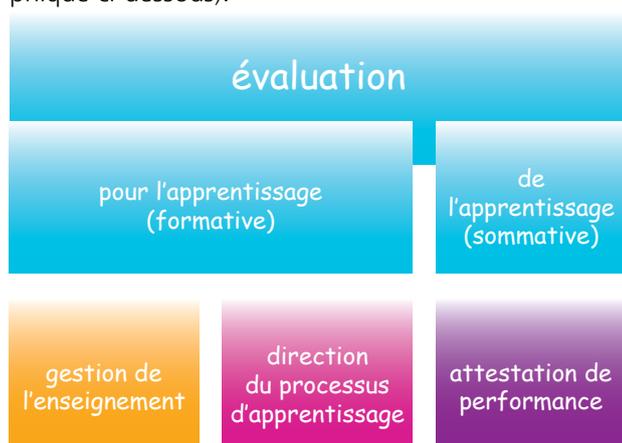
Les activités d'évaluation dans la vie scolaire quotidienne font partie de l'interaction sociale avec les enfants et les adolescents. Elles appartiennent à la culture scolaire et expriment des normes qui, dans une démocratie, doivent être déterminées par les citoyens (voir, par exemple, la Direction de l'éducation du Canton de Zurich, 2013). Les lignes d'action peuvent être analysées scientifiquement, mais leur prescription ne peut être imposée à la science. Il convient donc de distinguer les énoncés prescriptifs des énoncés scientifiques. La définition de ce qui est considéré comme satisfaisant doit demeurer négociable dans le débat public.

3. Zone de tension entre promotion et sélection

Les enseignants ont une double obligation : d'une part envers l'enfant ou le jeune, d'autre part envers la société. Dans ce contexte, on parle souvent de contradiction entre promotion et sélection. Au service de la société, les enseignants certifient les performances par des notes dans le bulletin et participent ainsi au processus de sélection. Les évaluations de performances et de niveaux, ainsi que les recommandations pour la suite des études, ont une influence sur les opportunités de carrière. Les évaluations pouvant également servir d'informations pour les pronostics de développement – alors qu'elles ne devraient en fait servir qu'à optimiser les activités et les conditions d'apprentissage –, le diagnostic de promotion principalement destiné à l'apprenant individuel, se trouve implicitement combiné à une fonction de sélection. Or, à l'approche de transitions importantes, la sélection est souvent perçue comme une « épée de Damoclès ».

4. Les fonctions de l'évaluation

Les évaluations (assessments) contribuent à motiver et discipliner l'apprenant, et bien plus encore ; on peut aisément répertorier une douzaine de fonctions ou d'objectifs différents (Schmid, 2011, p. 239). Selon la fonction, une attitude différente entre en jeu et les procédures ou formes concrètes varient. Pour une bonne vue d'ensemble, il convient de se concentrer sur deux ou trois fonctions principales (voir le graphique ci-dessous).



Les fonctions principales de l'évaluation

La question fondamentale est de savoir si l'évaluation doit servir à améliorer l'apprentissage (évaluation pour l'apprentissage) ou être utilisée pour évaluer les connaissances et compétences d'une personne (évaluation de l'apprentissage). Lors des évaluations, les

parties concernées devraient savoir si celles-ci visent à optimiser les activités d'enseignement et d'apprentissage, ou à enregistrer et certifier les performances personnelles (compétences). En principe, il est recommandé de privilégier l'évaluation formative favorisant la progression des apprentissages, c'est-à-dire une évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*), plutôt qu'une évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*). L'acquisition des compétences souhaitées doit rester prioritaire. L'évaluation sommative ou évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*) peut certes motiver et stimuler la concurrence, mais elle est aussi susceptible d'avoir des effets négatifs sur le comportement lors de l'apprentissage, dans les interactions sociales et sur le développement de la personnalité.

Les trois fonctions suivantes peuvent être décrites d'une manière quelque peu différente :

● Évaluation formative :

Elle vise à faire correspondre de manière optimale les activités d'enseignement et d'apprentissage avec les connaissances préalables, les stratégies d'apprentissage, les objectifs, les besoins et les intérêts des apprenants.

● Évaluation sommative :

Elle recueille et donne des informations sur le niveau de connaissance des apprenants à la fin d'une unité ou d'une période d'apprentissage.

● Évaluation pronostique :

Elle fournit des informations pour l'affectation dans des écoles spécifiques et établit des pronostics concernant le cursus scolaire.

(d'après Allal, 2010, p. 348)

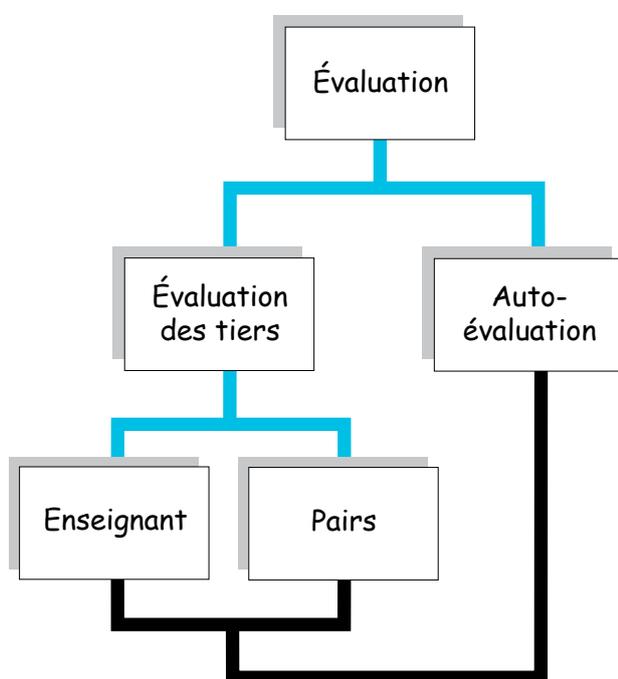
La note globale que les enseignants LCO inscrivent sur une attestation officielle ou dans le livret scolaire à la fin du semestre représente un exemple emblématique de ce qu'est l'évaluation sommative. Cette forme d'évaluation influence souvent fortement le climat scolaire dans le sens de la concurrence et de la compétition. Des pronostics négatifs établis prématurément ont de graves conséquences, et les enseignants devraient faire preuve d'une grande retenue à l'école publique. Les évaluations pronostiques doivent rester mesurées, étant par essence imparfaites.

Quand on réussit à donner aux élèves l'impression que, s'ils sont évalués, ils progresseront dans leur apprentissage, alors l'objectif principal est atteint. C'est ce que permet l'évaluation formative (lat. *formare* : « former, créer »).

L'évaluation est étroitement liée aux concepts d'autorégulation et de métacognition, qui impliquent la surveillance, le contrôle, l'évaluation, la régulation et la gestion de son propre comportement lors de l'apprentissage. Les évaluations formatives servent à la régulation de ce dernier au sens large : feed-back, autorégulation, régulation par d'autres ou avec leur aide (co-régulation), régulation par la sélection de tâches d'apprentissage appropriées, de contextes et technologies d'apprentissage. L'évaluation formative va de pair avec la régulation des connaissances, des émotions, de la motivation et du comportement ; elle améliore les capacités d'autorégulation, de métacognition et les stratégies d'apprentissage.

5. Les formes de l'évaluation

Au quotidien, l'expérience scolaire montre que l'on n'est pas seulement jugé par les autres, mais que l'on se juge aussi soi-même, l'école étant sans doute l'endroit où l'on est soumis aux évaluations les plus fréquentes et variées. L'interaction des différentes formes (voir graphique ci-dessous) est essentielle pour promouvoir la maturité, valoriser l'individualité, systématiser et intensifier l'apprentissage.



À l'avenir, les deux formes : « l'évaluation par les camarades de classe » (*peer-assessment/peer-feedback*) ainsi que « l'auto-évaluation » joueront un rôle de premier plan.

Cette évolution est liée à une approche moins axée sur l'autorité, et à des formes d'enseignement plus ouvertes, au sein desquelles les enfants et les jeunes apprennent davantage de manière autonome ou

collaborative, dans des groupes qui sont aussi parfois d'âge mixte. Dans l'apprentissage autodéterminé, il est nécessaire de considérer les évaluations de manière plus explicite et autonome lors de toutes les phases du processus d'apprentissage (Schmid, 2014, p. 313) : 1. Orientation, objectifs (évaluation des attentes, estimation de l'importance et de l'effort d'apprentissage) ; 2. Planification et préparation de l'apprentissage (évaluation des expériences d'apprentissage passées, estimation des parcours d'apprentissage possibles) ; 3. Mise en œuvre des étapes et activités d'apprentissage prévues (évaluation des stratégies d'apprentissage, estimation de la motivation) ; 4. Évaluation de la réussite de l'apprentissage, regard rétrospectif et prospectif (auto-évaluation, évaluation des performances).

6. Normes d'évaluation et de référence

Le processus d'évaluation requiert des valeurs de référence :

- a) des connaissances et des compétences préalables,
- b) la compréhension globale d'une situation, l'exécution exemplaire et idéale d'une compétence,
- c) les performances des autres.

Différents types de situations sont ici à souligner :

- **Norme de référence individuelle :**

Comparaison avec ses propres performances antérieures. La valeur de référence est individuelle et se réfère aux propres progrès de l'élève dans l'apprentissage.

- **Norme de référence objective :**

En relation avec les compétences et les niveaux requis. La norme répond à des critères, à un objectif d'apprentissage, elle est axée sur des compétences, en relation avec le programme scolaire, et absolue. Le niveau d'apprentissage est défini et comparé en fonction d'une compétence donnée. C'est le cas, par exemple, pour les six niveaux de compétence linguistique (A1 à C2) du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

- **Norme de référence sociale :**

Comparaison avec les performances des autres. Dans ce mode d'évaluation hautement compétitif, le cadre de référence est interindividuel, il s'agit généralement d'une classe ou d'un groupe d'apprentissage plus large. La position dans le classement est décisive pour l'évaluation.

L'évaluation comparative est une activité très délicate, discutable sur le plan éthique et dont il ne faut pas sous-estimer le potentiel de démotivation.

7. Utiliser et encourager l'auto-évaluation

L'auto-évaluation est considérée comme le cœur d'un apprentissage autodéterminé et autodidactique. Elle désigne un domaine important des capacités métacognitives. Les auto-évaluations ont souvent lieu automatiquement et les compétences requises en la matière sont généralement acquises de façon implicite, fortuite, inconsciente, sans qu'on y prête attention. L'auto-évaluation découle de concepts éducatifs individualistes, comme nombre d'autres mots composés du préfixe « auto- » (autonome, autoréflexion, etc.), et s'apparente à une notion très moderne. C'est aussi l'expression d'un partenariat grandissant et de formes de négociation entre l'éducation et l'école, en harmonie avec la didactique « Evergreens » comme les journaux d'apprentissage, les portfolios, les emplois du temps hebdomadaires et le travail libre. Malgré toutes les connotations positives, l'auto-évaluation est semée d'embûches. Ambivalences, contradictions, surmenage, oisiveté, inefficacité, jonglage et même répression s'infiltrent facilement : ainsi, l'auto-évaluation peut prendre la forme d'un déclassement social, d'un auto-jugement ou d'une auto-humiliation lorsque les résultats scolaires sont inférieurs à la moyenne.

L'auto-évaluation est importante pour la prise de responsabilité, la maîtrise de soi, l'indépendance vis-à-vis des autres et pour le développement de l'autonomie.

Les compétences en matière d'auto-évaluation sont extrêmement variables. Les élèves eux-mêmes éprouvent des difficultés à évaluer correctement s'ils ont par exemple bien compris une notion ou s'ils disposent de compétences préalables précises. Bien que l'auto-évaluation doive être promue de manière ciblée, il n'existe pas de programme correspondant. Jusqu'à présent, nous ne disposons que d'une base empirique relativement étroite, reposant sur des techniques d'auto-évaluation qui ont fait leurs preuves dans les écoles.

8. Le fondement sur des critères comme principe central

Les critères sont essentiels pour l'auto-évaluation : « Dans l'auto-évaluation fondée sur des critères, les apprenants obtiennent des informations sur leurs performances ou leurs progrès. Ils établissent un lien entre ces informations et des critères, objectifs ou normes clairement définis, et orientent leur apprentissage ultérieur vers les connaissances ainsi acquises » (Andrade & Valtcheva, 2009, p. 12). Il peut être utile d'établir des check-lists définissant des critères pour différents niveaux, et appelées grilles de notation (*scoring rubrics*). Cependant, toutes les check-lists portant sur l'apprentissage ne méritent pas ce nom. En effet, des critères détaillés et des niveaux de performance bien identifiables doivent être clairement décrits. Si les niveaux sont manquants, on parle de grilles d'évaluation (*rating scales*). Soutenir la motivation et l'apprentissage axé sur les objectifs, tout comme faciliter l'auto-évaluation et les feed-back par les enseignants ou les camarades de classe, n'est possible qu'à l'aide de check-lists comportant des critères clairs et des descriptions de niveau élaborées.

Il est assurément préférable que les critères d'évaluation soient développés en commun avec les élèves et adaptés de manière individuelle. Des grilles superficielles, trop généralistes, peu claires ou même trompeuses, peuvent se révéler contre-productives.

Indépendamment de l'utilisation de critères, la pratique de l'auto-évaluation est exigeante. Les compétences souhaitées doivent d'abord être explicitement établies et, si possible, on définira ensemble et clairement les attentes. Par ailleurs, il convient de bien planifier les étapes pratiques qui suivront. Même l'autocorrection peut représenter un grand défi pour les élèves. Les apprenants moins avancés en particulier doivent être soigneusement initiés à l'auto-évaluation et bénéficier d'une aide spéciale en vue d'utiliser cette pratique de manière optimale. Celle-ci devrait donc avoir sa place non seulement à la fin d'une séquence d'apprentissage, mais aussi au cours d'un processus d'apprentissage et au début d'une nouvelle séquence. Il n'est pas recommandé d'utiliser l'auto-évaluation pour la notation. Les appréciations figurant dans le livret de notes incombent entièrement à l'enseignant.

9. Des portfolios pour renforcer la motivation

Durant ces dernières années, les portfolios se sont largement répandus. Ils offrent diverses possibilités de pratiquer l'auto-évaluation et de réfléchir systématiquement aux moyens, expériences, succès, difficultés et stratégies. En bref, les portfolios sont « une sorte de moyen systématique de recueillir et de documenter des exemples de performances personnelles, de processus d'apprentissage et de son propre style d'apprentissage » (Paris & Ayres 1994, p. 67). En principe, les portfolios présentent des avantages soit pour l'évaluation des progrès lors de l'apprentissage (*assessment of learning*), soit pour l'amélioration de ce dernier (*assessment for learning*), mais pas pour les deux en même temps. Les portfolios de présentation (portfolios modèles) sont soumis à de plus grandes restrictions. Bien qu'ils offrent un terrain d'exercice pour des évaluations sommatives différenciées, ils ne remplacent pas de manière convaincante des procédures plus objectives et plus faciles à exploiter (tests et contrôles d'apprentissage). Si l'accent n'est pas mis sur les meilleurs travaux, mais sur les progrès et l'apprentissage au fil du temps – le portfolio attestant des performances et tâches réalisées ainsi que des processus utilisés –, alors un large champ s'ouvre à l'évaluation formative et l'imagination didactique n'a aucune limite. Utilisés systématiquement en classe et dans un climat de confiance, les portfolios peuvent devenir des instruments de communication et d'encouragement ; toutefois, dans la pratique, il est peu probable que tous les espoirs qui s'y rattachent se réalisent (Alleman-Ghionda, 2002 ; Lissmann, 2010). On constate en effet un manque d'études significatives sur l'impact du portfolio dans l'évaluation des progrès de l'apprentissage, le traitement des difficultés et la promotion de stratégies. Cependant, un portfolio européen des langues a été établi (ESP ; Giudici & Bühlmann, 2014).

10. Évaluer et certifier des performances (*performance-assessment*)

« L'aptitude à conduire » ne peut être évaluée en fonction de simples connaissances théoriques en la matière, mais en fonction de la capacité de l'apprenant à conduire en ville. Qu'il s'agisse de fabriquer des produits, concevoir des spectacles, des expositions ou encore de déterminer la qualité de l'eau, des tâches concrètes et orientées vers la pratique sont nécessaires, si l'on vise l'évaluation des compétences.

Dans la mesure du possible, les capacités, aptitudes ou compétences devraient être évaluées sous la forme selon laquelle elles sont requises en dehors de l'école. L'évaluation « authentique » présuppose aussi un contexte de situations d'application.

Exemples possibles pour l'enseignement LCO : on demande aux élèves de présenter sur une affiche trois exemples de la coexistence de différentes langues et cultures dans leur environnement (4^e– 6^e années) ; on leur demande de présenter de manière théâtrale trois exemples de situations conflictuelles et de solutions possibles (6^e–9^e années). Par la suite, les résultats de ces tâches d'apprentissage sont discutés et évalués selon des critères spécifiques, clairement définis au préalable.

11. Minimiser les effets secondaires indésirables

Les objectifs éducatifs et les exigences en matière de compétences dans le cadre du programme scolaire ne doivent pas être adaptés aux contrôles et aux tests d'apprentissage, mais plutôt aux procédures d'évaluation. Les évaluations de compétences doivent traduire des aptitudes et capacités également nécessaires dans la vie courante, comme la compréhension, le transfert et tout ce qui est central dans l'enseignement. Elles peuvent alors avoir un effet positif sur l'enseignement et l'apprentissage au sein la classe, sachant qu'elles doivent impérativement se référer à ce qui a été enseigné et appris. En principe, chaque procédure d'évaluation (*assessment*) doit correspondre et s'harmoniser (*alignment*) avec les objectifs du cours (*curriculum*) et les consignes (*instruction*).

Souvent, lors de l'évaluation, le jugement oublie que les performances des élèves dépendent, dans une large mesure, des conditions culturelles et économiques, du milieu social, de l'école, de l'enseignant, des parents, des camarades et autres acteurs. Or, les performances d'un individu ne peuvent être isolées des facteurs déterminants de son environnement. Cela s'applique particulièrement à une partie des élèves LCO qui n'ont souvent que des possibilités limitées en raison de leur origine migratoire, du niveau d'instruction de leurs parents et de leur langue étrangère. Par conséquent, il convient de sensibiliser les enseignants à cela. Souvent, l'évaluation de l'apprentissage (« *assessment of learning* ») menace d'étouffer l'évaluation pour l'apprentissage axée sur la promotion des élèves (« *assessment for learning* »). De manière générale, les élèves ont-ils encore suffisamment de temps pour un apprentissage fructueux ? Ont-ils l'opportunité de montrer ce dont ils sont vraiment capables, ou bien sont-ils constamment gênés dans leur apprentissage par des tests qu'ils ne sont, en toute objectivité, pas encore en mesure de réussir ? Partant, il est préférable de proposer des évaluations qui stimulent l'intérêt des apprenants et leur donnent envie de continuer à apprendre.

Les évaluations et appréciations des enfants ou des jeunes doivent prendre en compte ce qu'ils sont capables de réaliser de manière individuelle, c'est-à-dire

les compétences dont ils disposent sur une longue période de temps. Des informations relatives aux prochaines étapes de développement et prochains objectifs d'apprentissage viennent compléter utilement ce « diagnostic sur l'état de l'apprentissage ».

L'accent est mis sur le développement des compétences à long terme. Dans le cas de l'enseignement LCO, cela concerne assurément en premier lieu les compétences dans les domaines suivants : a) maîtrise de la langue première, b) acquisition de connaissances sur la culture d'origine et c) acquisition de compétences en matière d'orientation dans la situation multilingue et pluriculturelle du pays d'immigration (cf. également chap. 1 et 2).

Il faut éviter l'enchevêtrement de mini-compétences arbitraires, suscitant la confusion. Il convient de valoriser les progrès liés à l'apprentissage ainsi que des évaluations proposant des tâches proches de la vie quotidienne, porteuses de feedback utiles pour la poursuite de l'apprentissage. Cela fait partie d'une culture de l'évaluation qui soutient les efforts éducatifs et s'inscrit dans l'approche actuelle de l'apprentissage. Enfin, cette voie inclut également la participation des apprenants dans la mise au point des contrôles d'apprentissage, une évaluation raisonnée et la prise en compte des conditions d'apprentissage, tout comme le refus de tout stéréotype à propos des apprenants. Une gestion intelligente des dilemmes s'impose afin que les procédures d'évaluation ne réduisent pas les programmes à des notions faciles à réviser, n'affectent pas négativement l'estime de soi des élèves et évitent que les qualités individuelles ne soient pas suffisamment perçues, reconnues et valorisées.

Indications bibliographiques

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (Eds.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, pp. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Heinz Rhy (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, pp. 121–141.
- Andrade, Heidi ; Anna Valtcheva (2009): Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. *Theory Into Practice*, 48, pp. 12–19.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (brochure téléchargeable).
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Lien: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In: Günter L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, pp. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag. Lien: edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf
- Paris, Scott G.; Linda R. Ayres (1994): *Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmid, Christoph (2011): Beurteilen. In: Hans Berner; Barbara Zumsteg (Hrsg.): *Didaktisch handeln und denken 2*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, pp. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, pp. 303–331.