

Introduction

Évaluation(s) et apprentissage(s) : des rapports d'interdépendance

Carmen Cavaco

Universidade de Lisboa
carmen@ie.ulisboa.pt

Christophe Dierendonck

Université de Luxembourg
christophe.dierendonck@uni.lu

Pour citer cet article : Cavaco, C. & Dierendonck, Ch. (2017). Introduction. Évaluation(s) et apprentissage(s) : des rapports d'interdépendance. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 5-8.

1. Introduction

L'évaluation *des* apprentissages a toujours occupé une place centrale au sein des politiques éducatives, des pratiques pédagogiques et des travaux scientifiques ayant l'évaluation pour objet d'étude. Mais au-delà des visées centrales de contrôle et de régulation des apprentissages, les pratiques d'évaluation ont également un potentiel formatif substantiel (Scriven, 1967 ; Allal, 1979; Hadji, 1994; Paquay, 2005; Jorro, 2007; Mottier Lopez, 2015) pour l'ensemble des acteurs impliqués (élèves et étudiants, enseignants, établissements d'enseignement, responsables des politiques éducatives). L'évaluation peut certes se caractériser par des dimensions diverses (méthodologique, théorique, épistémologique, déontologique), mais celles-ci s'avèrent souvent interdépendantes, ce qui pose en évidence la complexité de ce domaine.

Selon Ardoino & Berger (1989) « évaluer quelque chose ou quelqu'un c'est élaborer et proposer, à son propos, une appréciation ou de la conformité à des modèles donnés » (p.6). L'évaluation est « une pratique greffée sur une autre pratique, qui se distingue par un dispositif spécifique et un certain rapport aux valeurs » (Vial, 1999, p.1). Ces définitions permettent de dire que l'évaluation ne se réduit pas à sa dimension technique – basée sur des méthodologies, des outils et des référentiels – mais qu'elle comporte toujours une dimension politique incluant à la fois des valeurs qui lui sont indissociables et des zones d'opacité irréductibles (Ardoino & Berger, 1986, p.120). L'évaluation ne peut, par ailleurs, nier la complexité toujours présente dans les pratiques et les phénomènes à évaluer. Elle ne peut enfin se libérer de la présence et de l'influence de la subjectivité, de l'imprévisibilité, de l'interdépendance et de l'implication des acteurs et des contextes concernés.

Tous ces éléments posent avec évidence que les pratiques d'évaluation sont complexes et qu'il convient de considérer les rapports d'interdépendance qui existent entre l'évaluation et l'apprentissage en adoptant une perspective herméneutique qui reconnaît l'importance de la compréhension et de l'interprétation des pratiques, en considérant, d'une part, le sens que leur donnent les acteurs (Habermas, 1987) et, d'autre part, l'influence d'éléments sociohistoriques (Dilthey, 1992) qui conditionnent leur spécificité, leur singularité et leur complexité.

2. Structure du numéro spécial

Pour analyser les rapports d'interdépendance entre évaluation et apprentissage, il nous a paru important de mobiliser l'interdisciplinarité des Sciences de l'Éducation en sollicitant une variété de collègues issus de la Sociologie, la Didactique, la Psychologie, la Science Politique, l'Histoire et la Pédagogie. Ce numéro thématique de la Revue e-JIREF rassemble donc six contributions caractérisées par des filiations théoriques différentes mais centrées sur l'évaluation des apprentissages et les apprentissages qui résultent des pratiques d'évaluation. Il s'inscrit dans la foulée du 28^e colloque international de l'ADMEE-Europe qui s'est tenu du 13 au 15 janvier 2016 à l'Institut de l'Éducation, de l'Université de Lisbonne. Les conférenciers et les participants des différentes tables rondes ont été sollicités pour produire des textes qui rendent compte, voire dépassent le cadre de leurs interventions orales respectives.

A partir d'analyses centrées sur les politiques, les contextes, les curricula, les dispositifs de formation et les acteurs concernés, les contributions examinent trois types d'articulation entre évaluation et apprentissage : l'évaluation *de* l'apprentissage, l'évaluation *au service de* l'apprentissage et l'évaluation *en tant qu'apprentissage*,

Au départ du cas portugais, le texte de **João Barroso**, intitulé « *L'évaluation des apprentissages et la régulation des politiques éducatives* », décrit le phénomène d'intensification et de diversification, pratiquement généralisé, des modalités et des objets de l'évaluation qui conduit à de nouveaux modes de gouvernance des systèmes éducatifs centrés sur les résultats obtenus. Ainsi, la régulation des politiques éducatives s'opère de plus en plus au départ d'évaluations externes ciblant les systèmes, mais également les établissements scolaires, les enseignants et les élèves. Cette analyse soutient l'idée que l'évaluation des apprentissages est devenue une dimension noyau de la construction de la forme scolaire et de la régulation bureaucratique et professionnelle en éducation. L'auteur reconnaît l'importance de l'évaluation de l'apprentissage dans le processus d'enseignement, mais remet en question les objectifs, les modalités et les effets de l'évaluation, à la lumière des changements des deux dernières décennies, observés quant aux modes de gouvernance et de régulation des politiques éducatives.

Dans leur article intitulé « *Le pouvoir des contextes évaluatifs* », **Marie-Christine Toczek** et **Carine Souchal** s'intéressent aux écarts de performance observés entre élèves lors des évaluations à visée de contrôle ou de certification. En évitant de mobiliser les arguments classiques mettant en cause les caractéristiques intrinsèques des élèves, elles convoquent les notions de menace stéréotypique et de buts de réussite pour montrer que les contextes évaluatifs dans lesquels sont placés les élèves exercent une influence significative sur la façon dont l'information est traitée par ces derniers et sur leurs performances aux évaluations. Plus particulièrement, les chercheuses constatent que, dans un climat de réussite axé sur la performance et la comparaison entre élèves, les performances en physique-chimie de lycéennes de seconde sont inférieures à celles de leurs condisciples masculins. Dans un climat

de réussite axé sur la maîtrise des apprentissages, les performances sont les plus élevées tant pour les filles que les garçons, à un niveau très proche. Enfin, dans un contexte où la situation d'évaluation n'est pas annoncée ou formalisée, les garçons sous-performent sensiblement alors que les filles affichent des performances moyennes très légèrement inférieures à la situation de climat de maîtrise.

Deux textes traitent ensuite de l'évaluation *au service de l'apprentissage* au départ d'une analyse examinant les liens entre l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation et les programmes. Le texte de **Maria do Céu Roldão**, intitulé « *Évaluation et curriculum – à la recherche d'une nouvelle signification de l'enseignement et de l'apprentissage* », porte sur la relation entre le champ de l'évaluation et celui du curriculum. Le présupposé de l'analyse est que le développement de la recherche en éducation a conduit à la spécialisation du champ théorique de l'évaluation, ce qui a provoqué une certaine distanciation de l'évaluation, par rapport aux champs d'étude du curriculum et de l'élaboration des curricula. Selon l'auteure, cela a provoqué un déphasage apparent entre le curriculum et l'évaluation en matière de recherche et de pratique scolaire et professionnelle. Le texte vise à donner une nouvelle signification, et, selon une vision intégrée, à certains des concepts-clés convoqués dans les deux champs épistémologiques. Il considère qu'il est nécessaire d'articuler et d'intégrer dans les curricula, les trois éléments que sont les contenus, les processus d'enseignement et l'évaluation, de façon à assurer la qualité et l'efficacité de l'éducation.

Le texte de **Walther Tessaro, François-Marie Gerard et Marcelo Giglio**, intitulé « *Changements curriculaires : un levier pour les pratiques évaluatives des enseignants ?* » porte sur la transposition des curricula dans les classes, en particulier au niveau des pratiques évaluatives des enseignants. Le texte dresse tout d'abord le constat que les curricula incluent rarement une composante évaluative, souvent sous le prétexte de laisser une marge de manœuvre et d'initiative aux enseignants. Si cet objectif paraît louable de prime abord, il alourdit aussi la responsabilité pédagogique des enseignants qui peuvent opérationnaliser de manière très différente la dimension évaluative de ces curricula en fonction de leurs contextes et de leurs exigences spécifiques. Pour les auteurs, il y aurait donc un intérêt manifeste à ce que les curricula comprennent une dimension évaluative (centrée sur la notion d'évaluation différenciée), mais qu'ils soient surtout construits en collaboration avec ceux qui sont chargés de leur implémentation. En lien avec les capacités transversales que l'on retrouve de plus en plus dans les référentiels, le texte plaide ensuite pour une clarification de la responsabilité de leur mise en œuvre dans les établissements scolaires et pour le développement de l'auto-évaluation des élèves en la matière. Enfin, à partir d'un exemple de recherche collaborative, le texte montre que les enseignants peuvent être à la source d'adaptations curriculaires, dans une relation dialectique renouvelée avec les autorités éducatives.

Le texte de **Domingos Fernandes, Isabel Fialho et Carlos Barreira**, intitulé « *Perceptions et pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement universitaire portugais* », propose une problématisation des pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur au Portugal et une analyse sur les représentations des étudiants et des enseignants sur l'évaluation, à partir d'une recherche conduite dans quatre universités. Cette étude conclut que la nature du travail pédagogique peut générer des environnements où l'enseignement, l'évaluation et l'apprentissage sont étroitement liés et organisés en vue de soutenir et d'améliorer la qualité de ce qui est appris. Cette recherche confirme l'importance de la distribution systématique et délibérée du *feed-back* aux étudiants et l'utilisation de l'évaluation formative pour promouvoir des processus d'apprentissage plus significatifs chez les étudiants. Ces résultats alimentent la discussion autour de l'évaluation *au service de l'apprentissage*.

Le texte d'**Annick Fagnant, Richard Etienne, Lucie Mottier Lopez et Marie-Noëlle Hindryckx**, intitulé « *L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants* » s'appuie sur une analyse des conceptions et des pratiques d'évaluation en salle de classe. Il considère l'évaluation non seulement comme un outil de développement professionnel des futurs enseignants, mais aussi comme objet d'apprentissage spécifique. Pour les auteurs, il paraît essentiel de faire vivre aux étudiants le type de situations d'évaluation que l'on souhaite qu'ils mettent en œuvre dans leurs classes. Deux dispositifs de formation répondant à ce principe sont décrits par les auteurs à titre d'exemples. Le premier s'inscrit dans le cadre d'un cours consacré à l'évaluation et à la régulation des apprentissages, dispensé à l'université de Genève aux futurs enseignants du primaire. Il repose sur un portfolio qui poursuit notamment l'objectif de permettre aux étudiants d'expérimenter de nouvelles formes d'évaluation et de régulation formatives avec des interlocuteurs différents et des temporalités diverses. Le second dispositif concerne un cours de didactique disciplinaire en biologie dispensé à l'université de Liège aux futurs enseignants du secondaire. Entre mises en situation lors des cours théoriques et retours individuels et collectifs au sujet des pratiques observées en stage, il vise principalement l'apprentissage d'une posture réflexive par les étudiants ainsi qu'une ouverture aux autres formes de l'évaluation (*évaluation pour l'apprentissage et évaluation en tant qu'apprentissage*).

L'ensemble propose d'envisager les pratiques d'évaluation au-delà de leur fonction de mesure et de régulation de l'action qui, en définitive, est centrée sur un agir rationnel et un fonctionnalisme limité, transformant les acteurs en objets d'intervention. La perspective recherchée ici est plutôt de considérer l'évaluation comme agir communicationnel (Habermas, 1987) qui réunit des acteurs impliqués et qui renforce leur statut de sujets.

Références

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 153-183). Berne : Peter Lang.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation, *Pour*, 107, 120-127.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). Fondements de l'évaluation et démarche critique, *AECSE*, 6, 3-11.
- Dilthey, W. (1992). *Os Tipos de Concepção de Mundo*. Lusosofia net. Disponible en ligne: http://www.lusosofia.net/textos/dilthey_tipos_de_concep_ao_do_mundo.pdf
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Hadi, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Jorro, A. (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel ? In A. Jorro (Dir.) *Evaluation et développement professionnel* (pp.11-31). Paris : L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations Formative et Certificative des Apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Louvain-la-Neuve : Bédica.
- Paquay, L. (2005). Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats ? *Recherche et Formation*, 50, 55-74.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Stake. *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Vial, M. (1999). Modèles et logiques de l'évaluation, Colloque International Ethique et qualité dans l'évaluation. Disponible en ligne : http://www.michelvial.com/boite_96_00/1999-Modeles_et_logiques_de_l_evaluation.pdf