

# Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages

*Beaucoup de professeurs utilisent l'évaluation sommative  
comme moyen pour inciter les élèves au travail...  
et l'évaluation formative est loin d'être une pratique répandue.  
C'est, entre autres choses, ce que révèle une recherche  
faite auprès des enseignantes et des enseignants du collégial.*

**Robert Howe**

**Louise Ménard**

Conseillers pédagogiques  
Cégep Montmorency

Un professeur très respecté avoue qu'il a corrigé les travaux de ses étudiants toute la nuit. Il a mis des heures à écrire des commentaires sur chacune des copies et pourra remettre ses notes demain, si tout va bien. Mais pourquoi, sachant que la session est terminée et que ses étudiants partent en vacances, a-t-il consacré tant d'efforts à annoter les copies des étudiants de ses cinq groupes-cours ?

Que la pratique de cet enseignant soit fondée, dans les circonstances, sur une nécessité inhérente à la tâche ou sur des chimères, cette anecdote illustre une parcelle de l'impact de l'évaluation sur l'ensemble de son travail.

Pendant que cet enseignant affirme sur un air résigné qu'il doit « corriger » durant des heures, d'autres s'interrogent sur les aspects éthiques de ce qu'ils font. Est-ce correct de donner des notes pour l'effort fourni ? Tel collègue a-t-il le droit d'accorder 30 points pour les « devoirs » faits à la maison ? Est-ce plus grave de laisser passer un étudiant qui aurait dû échouer ou de faire échouer quelqu'un qui mérite de passer ?

Sur certains aspects, les questions cèdent la place à des affirmations catégoriques : si l'on ne donne pas de notes pour l'évaluation formative, les étudiants n'étudieront pas ; les questions objectives sont à proscrire : elles ne font pas écrire et ne font pas réfléchir ; les questions à développement sont à proscrire : elles n'incitent pas à l'étude.

De telles pratiques, de telles questions, de telles affirmations pourraient faire l'objet d'un répertoire volumineux. Elles sont troublantes. Elles montrent que les professeurs évaluent les apprentissages sans nécessairement avoir la formation suffisante pour résoudre de nombreux problèmes techniques ou éthiques inhérents à cette tâche. Elles suggèrent que des pratiques d'évaluation sont mises en œuvre dans nos collèges sans qu'elles soient toutes pertinentes. Elles attirent aussi l'attention sur la nécessité de la formation des enseignants en mesure et évaluation.

Cette recherche descriptive a été rendue possible grâce à une subvention de la DGEC dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Elle visait trois objectifs :

- Identifier les croyances des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages en classe ;
- Décrire les pratiques des enseignants des cégeps à l'égard de l'évaluation des apprentissages et ce, en situation régulière de classe ;
- Dégager des pistes de perfectionnement qui prennent en compte les croyances et les pratiques des enseignants du collégial en matière d'évaluation des apprentissages en classe.

Nous avons retenu un échantillon aléatoire stratifié de 1 690 enseignants, répartis dans 47 cégeps, qui ont été interrogés par questionnaire.

Les tableaux descriptifs de l'ensemble des répondants, les tableaux comparatifs par strates, les analyses factorielles et les commentaires des groupes réacteurs ont mis en évidence, entre autres choses, certaines lacunes en matière d'évaluation des apprentissages, notamment :

- ◆ la méconnaissance de l'évaluation formative ;
- ◆ l'utilisation de l'évaluation à des fins détournées ainsi que la pollution des notes versées au bulletin ;
- ◆ le caractère facultatif de la formation des professeurs en mesure et évaluation.

Le rapport de recherche propose en outre plusieurs recommandations portant notamment sur le développement des compétences des professeurs ainsi que sur des services à offrir.

On peut obtenir copie du rapport en s'adressant au Service de développement pédagogique du cégep Montmorency.

HOWE, Robert et Louise MÉNARD, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Laval, Cégep Montmorency, 1993, 404 p. (PAREA)

On sait que l'évaluation a des impacts importants sur la tâche, qu'elle sert de levier majeur dans la relation entre les enseignants et les étudiants et qu'elle a des conséquences éducatives et pédagogiques évidentes. De plus, le concept évolue et, d'une fonction administrative, l'évaluation des apprentissages devient le processus privilégié sur lequel l'enseignant s'appuie pour prendre des décisions pédagogiques dans le quotidien de sa classe. C'est pourquoi on s'intéresse beaucoup, depuis quelques années, à connaître les pratiques et les croyances des professeurs en évaluation des apprentissages. On veut connaître et comprendre les compétences et les habiletés des professeurs en évaluation, on veut décrire ce qu'ils font lorsqu'ils évaluent les apprentissages des étudiants et savoir sur quoi ils fondent leur action.

C'est sur cette question des pratiques et des croyances en évaluation des apprentissages que nous nous sommes penchés dans le cadre d'une recherche qui s'est échelonnée sur deux ans. Nous présentons ici quelques faits saillants de cette recherche\*.

## PRATIQUES, CROYANCES ET PERFECTIONNEMENT

Dans les cégeps, la mesure et l'évaluation des apprentissages des étudiants relève entièrement et exclusivement des enseignants. Pour plusieurs, cette fonction est source de stress, de fatigue et de préoccupations éthiques. Il est difficile d'enseigner ; il est aussi très difficile d'évaluer. La difficulté s'accroît encore lorsque vient le moment d'attribuer la note finale. À cet égard, le rapport Grégoire nous rappelle « la tension presque inévitable qui habite l'enseignant au moment de l'évaluation décisive : il ne peut plus s'agir alors d'accompagner l'étudiant, il faut le juger » (1985, p. 86).

Les défis auxquels font face les professeurs pour ce qui concerne l'évaluation des apprentissages sont de taille et ils sont de différents ordres : technique, philosophique et politique.

Or, au collégial, on n'exige pas de formation initiale en psychopédagogie à l'embauche et, par la suite, la participation à des activités de formation ou de perfectionnement en ce domaine est facultative. Ainsi, de nombreux professeurs n'ont jamais acquis de connaissances en évaluation des apprentissages dans un contexte formel. Certains, par contre, ont eu l'occasion d'acquiescer de telles connaissances durant leur formation initiale ou, en cours d'emploi, dans des activités créditées (PERFORMA ou autres programmes). Il va de soi que l'étendue et la profondeur de cette formation peuvent varier considérablement d'un individu à l'autre.

Mais, selon Wilk et Carey (1983), repris par Fontaine (1988, p. 4), les pratiques d'évaluation et de notation sont ancrées dans la tradition plutôt que dans la formation, et les programmes de formation des maîtres accordent peu d'attention à cet aspect. D'après Anderson (1989), les techniques apprises de façon informelle constituent la base principale des pratiques évaluatives dans les collèges. Ce sont des connaissances de nature folklorique en ce sens qu'elles se transmettent entre professeurs, de génération en génération (Stiggins, 1989) et ne coïncident pas

nécessairement avec les pratiques recommandées par les experts en sciences de l'éducation ou en mesure et évaluation. Ces savoir-faire, les professeurs d'aujourd'hui les ont observés alors qu'ils étaient étudiants. En cours d'emploi, ils ont aussi emprunté à leurs collègues plusieurs techniques de mesure et d'évaluation. Ces connaissances et ces pratiques constituent les traditions qui règnent dans le milieu de l'enseignement (Pajares, 1992, p. 324).

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. Selon Pajares, 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.

Si des enseignants ont acquis des croyances de façon folklorique, dans le département ou n'importe où ailleurs dans l'exercice de la profession, ils chercheront à maintenir ces croyances et ils résisteront aux efforts de formation en cours d'emploi.

Ainsi donc, si l'on souhaite améliorer la compétence des professeurs 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.

## DESCRIPTION DES PRATIQUES ET DES CROYANCES EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Notre description repose sur deux sources :

- L'analyse des réponses à notre questionnaire qui comporte 67 items. Le questionnaire a été construit à partir des catégories de Stiggins (1991) :
  - L'utilisation de l'évaluation en classe ;
  - Les cibles de l'évaluation ;
  - Les qualités de l'évaluation ;
  - Les instruments d'évaluation ;
  - Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation ;
  - La rétroaction et la notation.

Nous avons ajouté des items portant sur la formation et le perfectionnement.

- Les discussions avec les groupes de professeurs auxquels on avait présenté les données recueillies.

\* Nous tenons à remercier M. Jean-Pierre Goulet, rédacteur en chef de *Pédagogie collégiale*, pour son aide précieuse dans la préparation de cet article.

## 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 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.

### 1. 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.

### 2. Les cibles de l'évaluation

La seconde 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.

### 3. 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.

### 4. 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.

### 5. 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.

### 6. 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 significative pour l'étudiant.

## L'utilisation de l'évaluation en classe

Pour beaucoup d'enseignants, l'évaluation sert plus à gérer la classe qu'à aider le processus d'enseignement et d'apprentissage ou à guider des décisions administratives de sanction. Ces enseignants se servent de l'évaluation pour motiver les étudiants, pour les faire étudier. C'est ainsi que plusieurs tiennent à ce que toutes les évaluations soient sommatives et ce, même si l'on souhaite que l'évaluation soit simultanément « formatrice ». C'est d'abord et avant tout sur les notes (donc sur un produit de l'évaluation) qu'on compte pour faire étudier, motiver à l'effort, susciter la qualité des travaux, assurer la présence en classe. Par exemple, plus des trois quarts considèrent que la meilleure façon de faire travailler les étudiants, c'est de donner des points pour leur travail et 81 % considèrent que les notes constituent, en quelque sorte, la paye des étudiants.

Il n'est donc pas étonnant de constater que pour 81 % des répondants, les travaux et les examens soumis à leurs étudiants contribuent « toujours » au calcul de la note inscrite au bulletin,

alors que pour 17 % des répondants, ils y contribuent « souvent ». Ainsi donc, pour la très grande majorité des professeurs du collégial, les travaux et les examens donnent lieu « toujours » ou « souvent » à une note. Cela revient à dire qu'on évalue presque toujours de façon sommative.

En contrepartie, l'évaluation formative semble peu ou mal utilisée. Une des constatations majeures de cette recherche est que le concept d'évaluation formative est ambigu pour plusieurs. C'est peut-être le concept le plus méconnu chez les enseignants de cégep. Par exemple, la moitié des répondants considèrent que l'évaluation formative consiste en de petites évaluations qui servent à préparer l'évaluation sommative.

C'est une minorité qui croit que l'évaluation formative n'est pas nécessaire. Mais dans la pratique, l'évaluation formative véritable, celle qui « ne compte pas pour le bulletin » est quasi inexistante. Bien sûr, plusieurs cherchent à « fusionner » le sommatif et le formatif (commentaires écrits sur les copies d'examens ou les travaux, retour en classe sur les corrections, etc.), mais des

recherches ont démontré que, lorsqu'on tente de faire de l'évaluation formative (avec rétroaction corrective) en même temps qu'une évaluation sommative (avec note versée au bulletin final), on place les étudiants en conflit d'intérêt (Roy, 1991, p. 119). La préoccupation de l'échec ou du succès l'emporte sur la disponibilité à recevoir et à utiliser une rétroaction corrective.

En somme, de nombreux professeurs de cégep agissent comme s'ils n'avaient pas confiance que les étudiants, sans note, étudieraient, seraient présents activement en classe, participeraient aux exercices guidés et aux exercices autonomes. En supposant qu'ils auraient des motifs fondés de ne pas avoir cette confiance, les professeurs de cégep agissent comme s'ils voulaient obliger les étudiants à faire ce qu'il faut pour apprendre. Or, puisque l'ordre collégial appartient au « post-obligatoire » et que les étudiants sont, à cet âge-là, libres de s'y inscrire, on est obligé de se demander comment les professeurs de cégep conçoivent leur rôle et leurs responsabilités dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Pourtant, lorsqu'on propose ces arguments, certains professeurs nous répondent que s'ils cessaient de se servir des notes pour forcer les étudiants à étudier, les taux d'échecs seraient plus élevés. Cela illustre, croyons-nous, la confusion qu'engendre, chez les professeurs, l'actuel discours administratif et politique sur la réussite scolaire.

## Les cibles de l'évaluation

Au chapitre des croyances, la majorité des répondants (68 %) jugent qu'au niveau collégial, il est plus important d'évaluer la compréhension de la matière que la connaissance des faits. On note toutefois des opinions fort partagées quant à la pertinence, au collégial, d'évaluer autre chose que les connaissances et la compréhension. La question de la mesure des habiletés intellectuelles supérieures fait l'objet d'opinions très polarisées ; ainsi, la moitié des répondants sont d'accord ou très d'accord avec l'idée qu'au collégial, on devrait évaluer les habiletés d'analyse, de synthèse et de résolution de problèmes complexes ; par contre, 43 % sont en désaccord ou très en désaccord avec cette idée.

Mais c'est au chapitre des pratiques que nos données retiennent le plus l'attention. Dans le questionnaire, notre troisième question mesure la pratique d'attribuer des points pour certaines variables qui ne font généralement pas partie des résultats attendus de l'apprentissage.

### Les cibles d'évaluation

g- le respect de mes exigences de présentation des travaux	71 %
c- l'exécution de devoirs ou d'exercices à la maison ou en classe	69 %
f- la créativité, l'originalité	53 %
a- la motivation et l'effort dans l'apprentissage	48 %
e- la participation active de l'étudiant en classe	40 %
b- la présence assidue aux cours	37 %
d- les progrès réalisés au cours de la session (évolution)	36 %

Proportions obtenues à la question :

« Dans ce cours, en plus d'attribuer des points pour les objectifs liés à la matière enseignée, j'en accorde pour... »

Ces variables participent à des stratégies de contrôle des étudiants. Elles servent habituellement à « encourager » l'étude ou tout autre comportement souhaité par les professeurs. Retenir de telles cibles de mesure constitue ce que plusieurs appellent un détournement de la fonction d'évaluation.

En incorporant dans les notes des composantes autres que les résultats d'apprentissage, on diminue la validité de l'information consignée au bulletin de l'étudiant et on rend cette information difficile à interpréter. Or, étudiants, parents et employeurs doivent pouvoir lire les notes de façon univoque et leur accorder toute la crédibilité voulue, puisque c'est sur les notes que se fonde le processus de sanction des études.

## Les qualités de l'évaluation

La grande majorité des professeurs sont d'accord pour dire que la consultation d'un second spécialiste (un collègue par exemple) permet d'améliorer la valeur des questions d'examen et la clarté des consignes pour les travaux écrits. On constate par ailleurs que seuls 5 % des répondants utilisant l'examen disent faire toujours examiner leurs questions par un ou des collègues avant de l'administrer, alors que les autres, selon des proportions à peu près égales, le font souvent, parfois ou jamais ; parmi les répondants utilisant le travail écrit comme moyen d'évaluation, seuls 7 % font toujours examiner leurs consignes de travaux écrits par un ou des collègues avant de les présenter aux étudiants, alors que 29 % le font parfois, 24 % rarement et 20 % jamais.

Il semble donc qu'au collégial, de façon générale, la préparation des examens est un travail plutôt solitaire.

Pour ce qui est de l'administration des examens, le quart des répondants ne préviennent pas toujours leurs étudiants à l'avance de ce sur quoi porteront leurs examens et 60 % ne donnent pas toujours les critères de correction à l'avance. Les témoignages de certains enseignants, en groupe réacteur, donnent des éclairages susceptibles d'expliquer ces pratiques. Ils laissent entendre que ces pratiques procèdent peut-être, au moins dans certains cas, d'un calcul stratégique orienté vers le contrôle de l'étude. Ils affirment que leurs étudiants n'étudieront pas l'ensemble de la matière s'ils savent que l'examen portera sur un aspect plutôt qu'un autre. Ces professeurs semblent croire qu'il vaut mieux laisser les étudiants dans le doute quant au contenu de l'examen, les obligeant à étudier et à réviser l'ensemble du contenu. Cette croyance n'est pas mesurée dans notre recherche mais devrait, à notre avis, être investiguée à la lumière des recherches sur les comportements d'étude des étudiants des cégeps.

Pour améliorer la qualité des questions d'examen, la très grande majorité des répondants disent qu'il est utile de faire une analyse *a posteriori* des questions. Parmi ceux-là, 38 % disent procéder souvent à ce genre d'analyse alors que 43 % le font rarement. Ainsi, la validation *a posteriori* des questions d'examen, donc après la correction, n'est pas une pratique de la majorité des professeurs. Plusieurs n'en font pas ou peu, même s'ils croient que c'est important. Et ils ne souhaitent pas beaucoup qu'on leur offre des ressources qui les aideraient à ce chapitre. Diverses hypothèses pourraient être explorées pour essayer d'expliquer que ces pratiques ne soient pas généralisées : la lourdeur de la tâche, la congestion du curriculum, etc. Il faudrait aussi explorer l'hypothèse du manque d'information sur ce processus. Il nous

apparaît probable que plusieurs enseignants ne connaissent pas les principes et les mécanismes de l'analyse des items et, de là, ne voient pas comment cela peut leur être utile.

De façon générale, les professeurs accordent une crédibilité assez élevée aux dispositifs de mesure qu'ils utilisent. Selon eux, les résultats des évaluations sont plutôt fiables et représentatifs des apprentissages réalisés. Mais certains ont des doutes. D'une part, près de 30 % des répondants croient que les résultats des évaluations ne sont pas représentatifs des apprentissages des élèves. D'autre part, deux professeurs sur cinq pensent qu'il y a un manque de rigueur dans les pratiques d'évaluation de beaucoup d'enseignants. Si l'on fait confiance à ce que l'on fait soi-même en évaluation, on n'accorde pas nécessairement la même crédibilité aux pratiques évaluatives des autres professeurs ainsi qu'à leurs résultats. Seulement un répondant sur cinq croit que les enseignants ne manquent pas de rigueur en évaluation.

Selon les professeurs des groupes réacteurs, des répondants expriment là de l'exaspération ou de la frustration parce qu'ils côtoient, sans espoir de changer les choses, des collègues qui, disent-ils, nuisent à l'image professionnelle des enseignants et contribuent à dévaloriser la profession.

### Les instruments d'évaluation

Pour l'ensemble des répondants, c'est d'abord le professeur seul qui choisit le type d'instruments d'évaluation (44 %), mais près de 40 % disent qu'ils font ce choix avec leurs collègues donnant le même cours. La collaboration avec le département et avec les étudiants est beaucoup plus rare. Les professeurs déterminent leurs instruments d'évaluation avec le département dans une proportion de 14 % seulement. La participation des étudiants relève de cas isolés.

#### Les approches utilisées pour évaluer les apprentissages

examen écrit	81 %
exercices en classe	60 %
devoirs ou exercices à la maison	55 %
résolution de problèmes	44 %
travail écrit, recherche	42 %
démonstration de savoir-faire	40 %
rapport ou compte rendu d'activités ou de laboratoire	36 %
questions orales	26 %
mini-test ou jeux questionnaires	22 %
étude de cas	22 %
dossier anecdotique, journal de bord	17 %
projet thématique	15 %
observation directe avec grille d'appréciation et/ou liste de vérification (« check-list »)	14 %
auto-évaluation	12 %
schéma ou réseau de concepts	9 %
évaluation par les pairs	4 %
examen surprise	3 %

Le pourcentage est constitué du cumul des « toujours » et des « souvent » à la question :

« Utilisez-vous les approches suivantes pour effectuer l'évaluation de l'apprentissage de vos étudiants ? »

Parmi toutes les approches utilisées par les professeurs pour évaluer les apprentissages, l'examen écrit remporte la palme.

Parmi ceux qui font usage de l'examen, notre enquête révèle que les professeurs utilisent d'abord les questions à développement court, puis les questions à choix multiples et, en dernier, les questions à développement long. Il est intéressant de noter à ce propos que 44 % des répondants croient que seules les questions à développement peuvent mesurer des apprentissages de haut niveau, alors que 48 % ne sont pas d'accord avec cet énoncé. Par ailleurs, 41 % des répondants sont d'accord (contre 51 % en désaccord) avec l'idée que les questions à choix multiples peuvent mesurer des apprentissages de haut niveau.

Nous avons constaté que les enseignants ne connaissent pas tous très bien les dispositifs d'évaluation auxquels ils pourraient avoir recours et, parmi les dispositifs qu'ils utiliseraient davantage s'ils les connaissaient mieux, on note : le schéma ou réseau de concepts, la résolution de problèmes, l'auto-évaluation, le dossier anecdotique et le journal de bord, l'observation avec grille d'appréciation ou « check-list ».

### Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation

Un peu plus de la moitié des répondants croient que les étudiants qui travaillent fort méritent d'avoir des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas. Par ailleurs, sept professeurs sur dix croient que de mauvais résultats d'évaluation ont un effet démotivant sur les étudiants. Dans la même proportion, les professeurs répondent qu'il faut s'abstenir d'augmenter la note d'un étudiant pour l'encourager ou le pousser à travailler davantage. On constate également que plus d'un professeur sur cinq n'est pas d'accord avec ces deux énoncés concernant l'effet de la note sur la motivation.

Pour ce qui concerne les pratiques, plusieurs enseignants ont tendance à modifier la note finale d'un étudiant, soit pour le pénaliser, mais plus souvent pour le récompenser.

Il est intéressant de constater ici que le professeur qui a tendance à modifier, à sa discrétion, la note finale d'un étudiant pour pénaliser ou pour récompenser certains comportements fera plutôt rarement la même chose pour pénaliser ou récompenser le groupe, et ce, même si 90 % des répondants croient que tous les étudiants d'un même cours devraient être évalués selon les mêmes critères. Il s'agit donc là d'une pratique discrétionnaire qui

#### Pratiques d'intervention sur les notes

Il m'arrive de diminuer une note finale pour « pénaliser » :	a) les absences non motivées	14 %
	b) le peu d'effort fourni	14 %
	e) les progrès réalisés	42 %
	a) la motivation et l'effort	41 %
Il m'arrive d'augmenter une note finale pour « récompenser » :	g) la créativité, l'originalité	33 %
	f) la participation en classe	31 %
	d) la réalisation de travaux supplémentaires	23 %
	c) les devoirs à la maison	21 %
	b) la présence assidue	18 %

révèle, selon nous, l'étendue du malaise que vivent les professeurs lorsque vient le temps d'établir les critères d'évaluation et de traiter des cas particuliers... et qui rend difficile l'interprétation des notes consignées au bulletin de l'élève.

## La rétroaction et la notation

L'immense majorité des répondants croient que les enseignants devraient généralement commenter par écrit les productions écrites de leurs étudiants et 85 % pensent que la plupart des étudiants lisent les commentaires qui leur sont adressés. Par contre, lorsqu'ils retournent un examen ou un travail aux étudiants, les professeurs donnent à chacun une rétroaction détaillée sur les points à améliorer plutôt souvent (44 %) que toujours (24 %), et un professeur sur quatre ne fait cette rétroaction détaillée que parfois.

Pour un répondant sur deux, les résultats d'une évaluation formative ne doivent pas servir au calcul de la note inscrite au bulletin, alors que 39 % sont en désaccord avec cette affirmation. Par contre, dans le calcul de la note finale qui est inscrite au bulletin de l'étudiant, deux répondants sur cinq n'incluent jamais des notes obtenues dans des évaluations formatives et plus de la moitié le font au moins rarement ; seulement 15 % des répondants le font toujours.

Pour ce qui est des résultats scolaires d'ensemble, 40 % croient que, dans une groupe, la distribution des notes doit suivre une courbe normale, en forme de cloche ; peu de faibles, beaucoup de moyens et peu de forts. Par contre, la moitié des professeurs sont en désaccord, parfois même très en désaccord avec cette idée. D'autre part, si près d'un répondant sur cinq croit que la moyenne de sa classe est le reflet de la qualité de son enseignement, trois sur quatre pensent qu'il n'y a pas de relation entre la variable « qualité de l'enseignement » et la moyenne de la classe telle qu'observée au bulletin final.

## La formation et le perfectionnement

La majorité des professeurs jugent que leur compétence est plutôt bonne, sinon très bonne en évaluation formative (67 %), de même qu'en évaluation sommative (88 %) et très peu d'enseignants jugent que leur compétence est faible. À l'égard de l'évaluation sommative, personne ne juge sa compétence nulle.

Une analyse statistique des réponses nous a par ailleurs montré que chez ceux qui ne croient pas que tous les étudiants devraient être évalués selon les mêmes critères, près des trois quarts qualifient de « bonne » leur compétence en évaluation sommative. De même, 87 % de ceux qui « ne savent pas », pour cette même question, jugent leur compétence « bonne » ou « très bonne ». Par ailleurs, chez les répondants qui ne font pas de plan détaillé de ce qu'ils veulent évaluer lorsqu'ils préparent un instrument de mesure, plus de 90 %, qualifient de « bonne » ou de « très bonne » leur compétence en évaluation sommative.

Des membres des groupes réacteurs estiment que l'auto-évaluation des compétences en évaluation sommative est crédible puisque les professeurs de cégep ont acquis une expérience pratique en évaluation. Pour ces participants, les chiffres observés sont réalistes quant à la compétence en évaluation sommative. D'autres expriment un doute sur la crédibilité de cette auto-évaluation,

disant que s'ils font profession d'enseigner et s'ils affirment que l'évaluation est une partie intégrante de leur profession, il serait impossible pour les professeurs d'admettre une quelconque incompétence en évaluation, car cela équivaldrait à admettre une incompétence à enseigner.

Nous avons constaté, entre autres choses, que les concepts de base en évaluation sont souvent méconnus. Par exemple, on confond l'évaluation sommative et formative ; on confond aussi habiletés, aptitudes, objectifs et compétences. Une enseignante qui a dix ans d'expérience écrivait : « [...] il ne faut pas mesurer seulement les objectifs mais aussi les habiletés ». Cette confusion dans le vocabulaire est vraisemblablement le fruit d'une culture pédagogique folklorique, acquise « sur le tas » dans les collèges et dans les départements. Ces observations donnent à penser qu'un certain nombre de professeurs de cégep ne connaissent pas leur incompétence en évaluation des apprentissages. Selon un participant dans un groupe réacteur, « Moins on en sait sur l'évaluation, moins on peut s'apercevoir qu'il nous manque quelque chose. On ne peut pas se trouver incorrect si on ne sait pas qu'il y a autre chose ».

Au fil des années, les professeurs acquièrent une expérience pratique qui leur permet de résoudre la plupart des problèmes qu'ils rencontrent en évaluation. Ainsi, d'une façon ou d'une autre, beaucoup de professeurs apprennent à effectuer leur tâche en s'ajustant, sur le terrain, aux divers problèmes et ce, même en l'absence de quelque formation que ce soit en mesure et évaluation. Cela peut vraisemblablement engendrer un sentiment d'équilibre, voire un sentiment de compétence qui pourrait avoir contribué à ce que certains jugent leur compétence comme bonne et même très bonne.

## EN GUISE DE CONCLUSION : développer les compétences en évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du travail des professeurs. 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.

Or notre recherche a mis en évidence des pratiques lacunaires ainsi que des croyances erronées en matière d'évaluation des apprentissages. Il s'ensuit que les collèges devraient mettre en œuvre tous les moyens nécessaires (personnes-ressources, activités de formation et de perfectionnement, politique, etc.) pour aider les professeurs à acquérir tout au moins une compétence minimale en évaluation des apprentissages.

La mise en œuvre de tels moyens devrait reposer sur une connaissance des pratiques et des croyances. À cet effet, notre questionnaire 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.

Tout en sachant que la situation peut varier d'un collège ou d'un département à un autre, nous croyons que notre étude fait voir des lacunes passablement répandues au collégial et qui portent autant sur les aspects conceptuels et techniques que sur les aspects éthiques de l'évaluation des apprentissages. La constatation de ces lacunes nous conduit à identifier 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.

Bien sûr, 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. ■

---

## RÉFÉRENCES

- ANDERSON, J. O. (1989), « Evaluation of Student Achievement Teacher Practices and Educational Measurement » dans *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 35, n° 2, p. 123-133.
- GRÉGOIRE, R. *et al.* (1985), *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*, Québec, Conseil des collèges.
- CROOKS, J. J. (1988), « The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students » dans *Review of Educational Research*, vol. 58, p. 438-481.
- FONTAINE, F. (1988), *Mesure critériée des croyances des futurs maîtres à l'égard de l'évaluation des apprentissages*, Thèse inédite de doctorat, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- PAJARES, F. M. (1992), « Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct » dans *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 3, p. 307-332.
- ROY, D. (1991), *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*, Rimouski, Cégep de Rimouski. (Rapport de recherche PAREA)
- STIGGINS, R. J., D. A. FRISBIE et P. A. GRISWOLD (1989), « Inside High-School Grading Practices: Building a Research Agenda » dans *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 8, n° 2, p. 5-14.
- STIGGINS, R. J. (1991), « Relevant Classroom Assessment Training for Teachers » dans *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 10, n° 1, p. 7-12.
- STIGGINS, R. J., N. CONKLIN *et al.* (1992), *In Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*, Albany (NY), SUNY Press.
- WILK, R. E. et L. M. CAREY (1983), *Grading Student progress: Teachers' Opinions vs Experts' Advice*, Document présenté à l'AERA à Montréal.