

Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation

Louise Lafortune

Number 127, Fall 2002

L'aide à l'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55818ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lafortune, L. (2002). Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation. *Québec français*, (127), 71–73.

Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation

par Louise Lafortune *

Parmi les changements à apporter dans le cadre de la Réforme en éducation (MÉQ, 2001), ceux qui concernent le processus d'évaluation semblent susciter le plus d'interrogations, de changements dans les pratiques, d'ébranlements des croyances, d'émotions et aussi, de résistances. Même si plusieurs réactions sont justifiées, il faut se demander comment discuter de nouveaux moyens et réussir à les intégrer dans sa pratique.

Au-delà de la connaissance d'outils d'évaluation (portfolio, grilles d'observation, entrevues, journal de bord, questionnement, échelles descriptives), un soutien s'avère nécessaire sous la forme d'un accompagnement des enseignantes et des enseignants afin de progresser dans la construction de nouveaux modes d'évaluation, de faire émerger les cohérences (ou incohérences) et les prises de conscience, mais aussi pour provoquer la discussion au sujet des inquiétudes latentes. Cet accompagnement peut être bénéfique si, par des interactions, on réussit à créer des conflits sociocognitifs (état de déséquilibre cognitif provoqué par des interactions avec ses pairs) (Lafortune et Deaudelin).

Nous abordons des éléments relatifs aux croyances et aux pratiques liées à l'évaluation des apprentissages, les émotions suscitées par les changements en ce domaine, les compétences, les actions et les moyens pouvant servir à favoriser le processus de changement. Deux activités d'accompagnement sont proposées et visent la remise en question des pratiques tout en conservant un climat de respect dans les discussions. Nous terminons en précisant le fil conducteur d'un accompagnement socioconstructiviste des changements en évaluation.

Des croyances et des pratiques

Deux visées semblent essentielles à garder à l'esprit pour susciter la réflexion et mener à un changement, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation : échanger des idées et justifier sa pratique. Une auteure a inspiré ces deux visées : « Pourquoi partir des échanges d'idées, pour penser le changement ? [...] parce que] ce n'est

que si nous comparons [notre] point de vue avec celui d'autrui que le doute peut parvenir à s'insérer dans nos convictions [...] » (Valentin).

Voici quelques croyances relatives à l'évaluation des apprentissages : à propos de l'apprentissage : 1) Les élèves ne sont pas capables de porter un jugement adéquat sur leurs productions. 2) Les élèves peuvent expliquer les types de rétroactions qui leur conviennent. À propos de l'enseignement : 3) Il n'est pas possible d'être efficace si les élèves peuvent discuter des formes d'évaluation. 4) Il est nécessaire que les élèves connaissent les éléments de la démarche d'évaluation.

Les exemples 1 et 3 relèvent d'une croyance selon laquelle les élèves sont considérés comme peu autonomes, pouvant difficilement être responsabilisés dans l'évaluation de leurs apprentissages. Les exemples 2 et 4 supposent une croyance plus interactive de la relation d'évaluation entre les élèves et leur enseignante ou enseignant. Ces deux types de croyances ont des conséquences sur les pratiques : éviter que les élèves ne soient placés en situation de commenter les productions d'autres élèves ou leurs propres productions (éviter l'interévaluation ou l'autoévaluation) ; amener les élèves non seulement à s'autoévaluer, mais aussi à expliquer les raisons de leur choix d'autoévaluation.

Ces deux exemples montrent que les orientations du nouveau curriculum supposent des changements de nature différente d'une personne à l'autre. Des croyances et des pratiques éloignées des fondements du Programme de formation exigent plus d'ajustements et de remises en question. Cela suppose que plusieurs personnes auront à traverser des moments de déséquilibres, lesquels, dans le cadre

d'une démarche d'accompagnement, devront se vivre dans un contexte sécurisant. Lafortune et Deaudelin parlent alors de « déséquilibres sécurisants » – des déséquilibres cognitifs dans une sécurité affective. Pour y parvenir, les personnes accompagnées doivent sentir que les remises en question de leurs croyances et pratiques ne sont pas jugées, que ces déséquilibres font partie du processus de changement et qu'elles auront du soutien pour implanter de nouvelles formes d'évaluation.

Des émotions

L'ébranlement de croyances à propos de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation fait ressentir différentes émotions. Cet état de fait crée des inquiétudes et suscite des craintes qui peuvent se rattacher au manque d'objectivité. En effet, certaines personnes craignent que des évaluations plus qualitatives que quantitatives ne puissent donner des résultats justes et équitables. Cela peut refléter un manque de confiance quant à leur capacité de jugement. Certains enseignants ou enseignantes ressentent un sentiment d'incompétence vis-à-vis de la nécessité de porter un jugement sur le niveau de compétence atteint par un élève. Pourtant, ce sont des personnes expérimentées. Les compétences liées au jugement professionnel font partie de leur bagage, mais elles n'ont pas été mises à l'épreuve ou valorisées. Certaines résistances aux changements dans l'évaluation se manifestent alors par un retrait des débats : la personne accompagnée se sent trop ébranlée dans ses convictions. Cependant, on ne peut ignorer le fait que des personnes accompagnatrices peuvent involontairement susciter des réactions de résistances par leurs propres attitudes. Ainsi, il est possible de comprendre certaines réactions de protection souvent dues à des remarques de parents qui veulent des notes chiffrées, qui ne comprennent pas les fondements des changements ou qui ne font pas confiance aux « nouvelles méthodes ». Ils ne veulent pas que leurs enfants fassent les frais de nouvelles expériences. Enfin, dans les inquiétudes, il ne faut pas oublier la perception que ces changements vont entraîner une surcharge de travail. On peut comprendre cette crainte tout en sachant que de nouvelles façons de faire exigent des ajustements qui ne veulent pas nécessairement dire davantage de travail. À cet égard, il s'agit de repenser toute la structure évaluative et non pas de garder les moyens habituellement utilisés et simplement d'ajouter d'autres modes d'évaluation.

Des compétences d'accompagnement

L'ensemble des réactions liées au domaine affectif exigent le développement de compétences d'accompagnement du processus de changement dans l'évaluation.

a) **Susciter des échanges d'idées entre collègues qui peuvent mener à la confrontation tout en conservant un climat de respect.** Cela peut se faire en examinant les pratiques actuelles en évaluation. Il est possible de partir des pratiques des personnes accompagnées. Celles-ci peuvent être étudiées en fonction de leur concordance ou non par rapport aux orientations du nouveau curriculum. À titre de personne accompagnatrice, il est facile de se laisser tenter et d'accepter ce qui est fait pour ne pas trop ébranler les personnes accompagnées ; cependant, ce com-

portement ne respecte pas l'esprit d'une aide à l'apprentissage. Il s'agit donc de trouver des moyens pour faire surgir les contradictions et susciter des remises en question tout en sachant que, si le déséquilibre est trop grand, la résistance s'installera automatiquement. C'est une question de dosage entre l'acceptation des pratiques et les interrogations à propos de celles qui sont à changer ou à ajuster. Cette compétence exige le sens de l'observation et une ouverture à des ajustements constants en cours d'accompagnement.

b) **Faire émerger la richesse associée aux différentes croyances et pratiques associées à l'évaluation des apprentissages.**

Comme personne accompagnatrice, il est essentiel de faire émerger, dans un premier temps, les différentes croyances et pratiques à propos de l'évaluation. Pour faciliter la remise en question, on peut examiner ces croyances et pratiques en mettant l'accent sur la richesse associée aux différences. C'est un moyen, dans un deuxième temps, de mieux faire accepter les incohérences. À cette étape, il ne faut pas craindre les opinions diversifiées, mais il est important d'en exiger les justifications. Cette compétence exige une attention centrée sur les aspects positifs relevés, sans pour autant négliger les incohérences que le questionnement suscite.

c) **Développer des moyens d'écouter les arguments et les justifications.**

Une personne accompagnatrice qui écoute les arguments justifiant certaines pratiques devrait savoir percevoir ce qui se cache derrière une justification. La justification est-elle un prétexte à la résistance au changement ou est-elle basée sur des arguments solides ? Quelle que soit la nature des justifications, celles-ci contiennent souvent de réelles craintes qu'il faut apprendre à écouter afin de savoir comment intervenir pour favoriser une démarche de changement.

Ces trois compétences exigent le développement de ce qu'on peut appeler un « regard méta » qui se veut un moyen de retourner aux personnes accompagnatrices, ce qui a été observé sans jugement, avec l'intention qu'il y ait passage à l'action, pour un partage et une analyse collective. Pour la personne accompagnatrice, ces compétences supposent des ajustements dans l'action, des prises de risque et l'acceptation de déséquilibres chez les autres, mais aussi pour soi-même.

Des actions et des moyens

Dans l'action, les compétences d'accompagnement de la démarche de changement dans l'évaluation peuvent se concrétiser par : a) un accompagnement de l'exercice du jugement professionnel qui exige un effort, mais qu'il est possible de développer ; b) une compréhension de ce qui est évalué, c'est-à-dire des compétences ; c) un équilibre entre agir et réfléchir, c'est-à-dire savoir quoi faire et comment, mais aussi pourquoi ; d) l'émergence des croyances et l'explicitation des pratiques.

Les moyens qu'on peut utiliser pour exercer un accompagnement des changements dans l'évaluation peuvent se résumer : a) au questionnement métacognitif (sur son processus d'apprentissage) et réflexif (sur sa pratique pédagogique) ; b) à une rétroaction sans ju-

gement qui incite à la réflexion et à l'action ; c) au développement de l'auto-évaluation et de l'auto-observation qui s'insère dans une démarche d'autoréflexion menant à l'autonomie professionnelle.

Pour mieux concrétiser ces compétences, actions et moyens, nous proposons deux activités d'accompagnement de l'évaluation qui peuvent inclure des réflexions collectives et individuelles et doivent mener à une expérimentation.

ACTIVITÉ 1 : Une réflexion sur des moyens d'évaluation utilisés

La première activité peut s'insérer dans une démarche de réflexion d'une équipe-cycle ou d'une équipe-école ou dans un processus d'autoréflexion sur sa propre façon de penser et d'agir à propos de l'évaluation. Amorcer une réflexion sur les moyens d'évaluation utilisés peut se faire en faisant compléter la fiche ci-contre.

Après avoir complété la fiche, l'équipe de travail (cycle ou école) met en commun les réponses, afin de se rendre compte que des moyens d'évaluation sont souvent utilisés et que d'autres le sont moins. Lors de cette première étape, il est à conseiller d'éviter de pointer du doigt les façons d'évaluer de certaines personnes.

Les questions suivantes peuvent servir de déclencheurs à la discussion : *Pourquoi certains moyens d'évaluation sont-ils moins (ou beaucoup moins) utilisés ? Y a-t-il des moyens différents des habitudes qui pourraient être intégrés dans les pratiques ? Lesquels ? Pourquoi ?*

Ces questions sont plutôt générales, mais les réponses apportées peuvent servir de départ à l'élaboration d'un plan d'action individuel ou collectif relatif à l'évaluation.

ACTIVITÉ 2 : Une réflexion sur des moyens d'évaluation qui émergent

Une autre proposition d'activité collective consiste à ce que le groupe dresse une liste exhaustive de moyens d'évaluation sans censure ; les moyens farfelus sont même encouragés. Il s'agit ensuite de décrire les moyens énumérés et de susciter une prise de conscience des différents sens donnés à ces façons de faire. La réflexion individuelle qui suit cette étape permet de reconnaître les moyens qui sont en accord avec ses valeurs propres et ceux qui ne le sont pas, sans oublier de justifier ses choix. La discussion doit se limiter à examiner les justifications associées à chacun des choix et non pas à juger des choix. Cela favorise une attention sur la pertinence des justifications associées à un choix et non sur les personnes. C'est une façon de mieux circonscrire les avantages et les inconvénients des différents moyens d'évaluation discutés. Le tout peut se résumer dans le tableau suivant :

Liste de moyens d'évaluation	Sens et intentions de ces moyens	Accord avec ses valeurs			Justifications
		Non	+/-	Oui	

Ce travail doit mener à des expériences où chaque personne propose d'explorer un ou deux moyens en dehors de ses habitudes tout en considérant l'évaluation dans une optique d'aide à l'apprentissage.

RÉFLEXION SUR LES MOYENS UTILISÉS POUR ÉVALUER LES ÉLÈVES*	JAMAIS	QUELQUES FOIS	PLUSIEURS FOIS	TRÈS SOUVENT
MOYENS UTILISÉS				
Examens (évaluation des connaissances)				
Examens (évaluation des habiletés)				
Examens (évaluation des attitudes)				
Présentations orales				
Grilles d'observation				
Entrevues individuelles				
Entrevues de petits groupes				
Questions en cours d'apprentissage				
Portfolio de présentation				
Portfolio d'apprentissage				
Portfolio d'évaluation				
Journal de bord				
Coévaluation (évaluation élève-enseignant/e)				
Autoévaluation				
Interévaluation (évaluation entre pairs)				
Évaluation collective (évaluation du groupe par lui-même)				

* Cette fiche est tirée de Lafortune et Deaudelin (2001).

Conclusion

Le contenu de ce texte se situe dans la perspective d'un accompagnement socioconstructiviste qui se veut « un soutien axé sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs » (Lafortune et Deaudelin). Cet accompagnement adapté à la situation des changements en évaluation exige un fil conducteur qui comporte deux volets : 1) avoir des échanges d'idées qui peuvent aller jusqu'à des discussions animées, voire à une confrontation ; 2) susciter la justification des croyances et des pratiques.

Ce fil conducteur devrait amener les personnes accompagnées à découvrir le plaisir de discuter de l'évaluation malgré les divergences, même si « accepter de se concerter avec ses collègues [au sujet de l'évaluation], c'est accepter de prendre le risque de sortir de son rôle habituel, et donc le risque de perdre une certaine sécurité » (Valentin).

* Louise Lafortune est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE).

Références

- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN, *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, 2001.
- Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 2001.
- VALENTIN, C., *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*, Paris, ESF Éditeur, 1997.