

## Démarche évaluative : concept à réviser?

Hermann Paquette and Huguette Bégin

Number 30, May 1978

L'évaluation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56612ac>

[See table of contents](#)

---

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

### Cite this article

Paquette, H. & Bégin, H. (1978). Démarche évaluative : concept à réviser? *Québec français*, (30), 37–37.

# Démarche évaluative : un concept à réviser ?

L'école insiste beaucoup, actuellement, sur le critère de la réponse « exacte ». Souvent, pour l'élève, une question ne se résume pas à diriger son attention vers un problème à résoudre, mais plutôt à chercher une stratégie susceptible de lui faire trouver « la » réponse attendue par le professeur à son examen. Cette « exactitude » acquiert d'autant plus d'importance qu'elle est liée directement à l'approbation du professeur et qu'elle est la seule à rapporter des points ou des notes ; à l'inverse, l'inexactitude conduit souvent à l'échec et à la désapprobation, au ridicule ou à la réprimande. Dans un tel système, le professeur n'est pas laissé pour compte, puisqu'en exigeant qu'il mesure la quantité d'apprentissage qu'il a fait faire à ses élèves, son propre prestige dépend souvent des notes qu'il donne et du rendement qu'il exige. On est loin, de part et d'autre, de la motivation intrinsèque et de la satisfaction du travail bien fait.

À titre d'exemple, n'est-il pas paradoxal que tout au long de la période consacrée à l'étude de l'accord du participe passé avec avoir, un professeur favorise chez ses élèves le travail en équipe (les « forts » aident les « faibles ») mais lorsque arrive le temps réservé à l'évaluation, chacun se retrouve à son bureau, ne doit pas regarder sur la copie de son voisin et se voit contraint de cacher son travail ? Pourquoi, à cette étape importante de l'apprentissage, ne parle-t-on plus de coopération et d'échange, mais de « copiage » ou de plagiat ?

Pourtant, si on admet qu'à l'école l'apprentissage de la langue ou de toute autre matière se réalise au cœur même des interactions significatives professeurs-élèves, l'évaluation ne devrait-elle pas plutôt être une responsabilité partagée ? De plus, quel type d'évaluation peut émerger d'une démarche orientée vers une pédagogie de la communication en situation qui tiendrait compte, entre autres, de l'interdépendance des apprentissages, de la significativité de la communication, de la valorisation des enfants par la confirmation de leur pouvoir d'apprendre ?

Pour répondre brièvement à ces questions on doit tout d'abord admettre que, dans un tel contexte pédagogique, l'évaluation ne peut être ni ponctuelle, ni linéaire, parce qu'elle fait partie inté-

grante du processus global d'apprentissage et qu'elle a une valeur éducative certaine et ceci, qu'on l'applique à un champ particulier tel celui de l'apprentissage de la langue ou à tout autre apprentissage touchant le développement intégral de la personne.

## Types d'évaluations

Dans de telles perspectives, on peut dégager deux grands types d'évaluations : l'auto-évaluation et la co-évaluation.

Ces deux évaluations, étant au fond le reflet personnalisé de différentes possibilités d'apprentissage, ont surtout pour avantages de mettre l'accent sur la coopération et l'échange constants du professeur et de ses élèves, d'enlever la peur, la contrainte, le stress (ou le désir artificiel de plaire et de vaincre) qu'engendrent habituellement les notes d'examens, les attentes des adultes et la compétition entre les enfants.

### A — L'auto-évaluation

Personne ne peut contester l'importance que revêt pour l'enfant le fait d'apprendre à se fixer des standards de rendement à la mesure de ses besoins, de ses intérêts et de ses capacités. Mais pour cela, faut-il, comme il a été souligné plus haut, que l'évaluation n'ait pas de temps fixe dans le curriculum et qu'elle puisse tout aussi bien apparaître au niveau de la précision des objectifs, du plan de travail, des étapes de réalisation que de la mesure des performances de résultats formels obtenus ou même de la qualité de l'effort fourni.

Aussi, c'est le type d'évaluation qui semble offrir à l'élève une plus grande possibilité d'analyse de ses erreurs de façon à réajuster son action et au professeur une occasion privilégiée de se pencher sur les écarts de réussite entre les individus non seulement pour les mesurer, mais surtout pour en trouver la signification et mieux se centrer sur les différences individuelles. Il n'est d'ailleurs pas exagéré d'avancer que c'est l'auto-évaluation qui permet une réelle vision développementale de l'acquisition du langage et des processus mentaux qui s'y rattachent, non plus par l'inférence et l'interprétation du professeur, mais bien par l'expression

et la communication directes de l'élève sur les façons personnelles qu'il a utilisées et même inventées pour venir à bout de ses difficultés.

Enfin, il est essentiel au professeur d'arriver à évaluer son acte « pédagogique » comme tel c'est-à-dire ses interventions, l'impact de ses relations avec les élèves et tout ce qui leur paraît significatif dans ses interactions avec eux.

### B — La co-évaluation

Dans le prolongement de ce qui précède, la co-évaluation vient parfaire le caractère social de la démarche évaluative. En effet, elle permet d'élargir et d'intégrer la participation interactionnelle, entre autres, de l'élève et de ses pairs, de l'élève et du professeur, chacun devenant pour autrui une personne-ressource susceptible de compléter le processus d'auto-évaluation.

La langue étant essentiellement un instrument de communication, la co-évaluation permet d'en contrôler l'efficacité verbale et d'en vérifier l'exactitude en faisant, entre autres, découvrir les sources d'incompréhension chez les récepteurs pour les réduire et les éliminer.

### Conclusion

Il va de soi que la présente démarche évaluative décrite ici suppose qu'on croit suffisamment à la compétence à communiquer de l'élève et du professeur pour avoir comme objectifs de leur faire confiance et leur donner du support, sans lesquels aucun renouveau ne peut être escompté. En ce sens, un des outils à privilégier demeure l'observation. En effet, il paraît raisonnable de croire qu'une observation bien instrumentée puisse avoir un caractère constant (quotidien), être basée sur des critères communs à un groupe ou personnels et être liée à la situation d'apprentissage où chaque apprenant peut poursuivre des objectifs qui lui sont propres. Les données d'observation peuvent également être facilement transmises, interprétées et enrichies par les parents eux-mêmes qui ont une connaissance profonde et non négligeable de leurs enfants.

Il faudra cependant, pour demeurer cohérent, offrir un ensemble d'instruments d'observation directement utilisables qui soient de véritables soutiens aux stratégies des personnes impliquées, entre autres, dans l'expérience de la communication, l'élève et le professeur.

Hermann PAQUETTE  
Huguette BÉGIN