

En guise de conclusion provisoire: quelques constats pour une évaluation sommative cohérente

Raphaël Pasquini, UER EN, HEP Vaud – raphael.pasquini@hepl.ch

Dans les quatre chroniques des mois précédents, j'ai proposé une démarche réflexive parallèle à celle que je mène avec les enseignant-e-s en formation: mettre en évidence des questions issues des pratiques réelles d'évaluation sommative et tenter d'esquisser quelques pistes de développement de ces pratiques à l'aide d'apports théoriques.

Plusieurs axes de réflexion clés, coconstruits avec les enseignant-e-s, ont été formulés dans une recherche de cohérence et de validité:

- expliciter les objectifs d'apprentissages travaillés et évalués en référence au prescrit, en se dotant d'une taxonomie appariant des habiletés cognitives à des contenus pour les formuler et/ou les interpréter (Anderson & Krathwohl, 2001);
- mettre en lien les objectifs avec des tâches évaluatives permettant de rendre visibles les apprentissages évalués;
- utiliser un système de pondération en rapport, d'une part, avec le niveau de complexité des tâches, et d'autre part, permettant de mettre en évidence explicitement la valeur et des apprentissages et leur poids respectif;
- construire des barèmes et des échelles, *en amont*, en référence aux apprentissages clés, de manière, entre autres, à éviter une notation normative.

Ces axes de réflexion se réfèrent à une théorisation de la pratique évaluative à travers le modèle de l'alignement curriculaire.

Ce modèle postule que toute pratique évaluative sommative doit être en forte cohérence avec les objectifs prescrits, l'enseignement dispensé, les tâches d'apprentissage proposées aux élèves et les activités effectivement réalisées par ces derniers (Anderson, 2002). L'enjeu pour l'évaluation est ici de porter sur les apprentissages prévus et effectifs.

Dans ce sens, ce modèle implique de considérer l'élaboration d'épreuves évaluatives sommatives comme un processus complexe, dynamique, spécifique et centré sur les apprentissages. La notion d'*alignement* traduit une conceptualisation de la cohérence à l'aune d'une taxonomie appariée à des contenus, comme nous l'avons vu. La dimension *curriculaire*, quant à elle, renvoie à une cohérence ancrée idéalement dans un curriculum, ici le Plan d'études romand (PER).

Comme l'évaluation sommative est pondérée et notée, il importe de travailler sur une acception du modèle «élargie», englobant toutes les composantes de la pratique évaluative sommative, jusqu'à la notation. En formation, c'est ce schéma qui est discuté avec les enseignant-e-s (Pasquini, 2016):

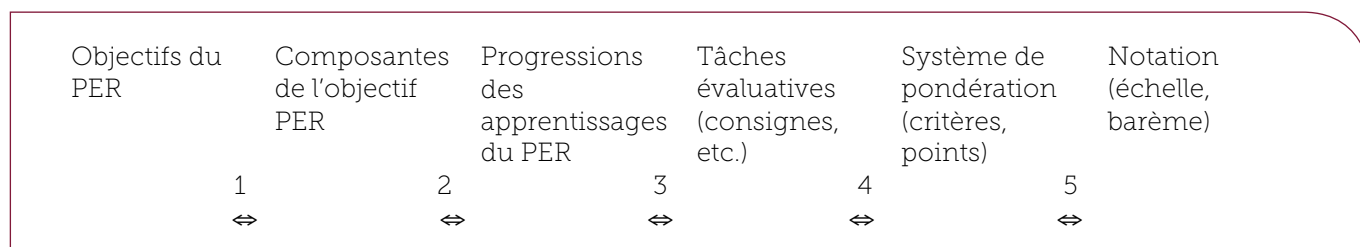


Fig. 1: L'alignement curriculaire dans une perspective «élargie» (Pasquini, 2016)

Ce modèle théorique donne à voir les rapports de cohérence qui devraient exister entre chacune de ses composantes (Û).

Il permet d'interpréter les phénomènes relevés par les équipes et que nous avons traités ces derniers mois,

de les mettre en mots. Fréquemment jugé par les enseignant-e-s comme très pertinent pour analyser et concevoir toute démarche d'évaluation sommative, il peut se concrétiser à travers un questionnaire professionnel porteur de pistes d'actions.

Ainsi, pour la relation 1, nous débattons de questions non exhaustives comme:

- Comment justifier le choix du/des objectif(s) évalué(s) au regard de l'enseignement dispensé?
- Quelle(s) composante(s) est/sont en rapport avec ce(s) dernier(s), en termes d'habiletés et de contenus?

Au niveau de la 2:

- Comment justifier le rapport entre la/les progression(s) choisie(s) et les composantes?
- Quel rapport ont ces progressions avec l'enseignement dispensé?

Pour la 3:

- Quelle(s) modalité(s) d'évaluation convient/conviennent le mieux?
- Quelle(s) tâche(s) explicite/explicitent telle(s) progression(s)?
- Quelle cohérence de contenu et/ou d'habileté est observable dans cette correspondance?

En continu, la relation 4 est abordée à travers des questions comme:

- Dans quelle mesure le choix du système de pondération (points/critères qualitatifs/les deux) rend-il compte au mieux des apprentissages évalués à travers les tâches?
- Quel est le niveau de lisibilité et de compréhension du poids attribué à l'apprentissage via les points et/ou les critères?

Quant à la relation 5:

- Quels seuils de notes posés en amont sont pertinents, dans chaque situation, pour rendre compte de la performance de l'élève?
- Quelle validité l'échelle et les barèmes ont-ils en référence à l'alignement précédemment construit?

Ces questions - qui pourraient être un point de départ à un travail d'équipe - habitent les phases d'analyse, de conception et de partage de pratiques que nous vivons en formation. Elles aident les enseignant-e-s à penser leurs pratiques évaluatives à l'aune d'un cadre théorique, afin qu'ils puissent formuler un jugement professionnel distancé du sens commun, des habitudes, des prescriptions administratives, des outils externes à l'apprentissage de leurs élèves, des «ON nous a dit que...».

Ces questions leur permettent également de garder à l'esprit cette problématique de cohérence entre chaque composante du modèle, pour repérer les éventuels désalignements de leurs épreuves.

Nous l'avons dit, la démarche engagée dans ces cinq chroniques, au fil des mois, s'est voulue profondément compréhensive: l'enjeu était moins de dire comment il faut procéder, que de donner des outils pour questionner les pratiques en vigueur ou en devenir et de laisser chacun-e se les approprier. Dans ce sens, cette démarche est profondément professionnalisante: elle vise à redonner aux enseignant-e-s désireux de se former les connaissances pour assumer leurs choix. Mais elle ne peut prétendre à une forme d'exhaustivité: en effet, il est délicat de traiter certaines questions en quelques lignes, au risque de créer des malentendus.

Mais la professionnalisation en évaluation est un processus complexe. À ce niveau, les enseignant-e-s sont unanimes sur un point: évoluer dans ses pratiques évaluatives sommatives demande un investissement conséquent, l'acquisition de connaissances, ainsi que du temps d'appropriation. Ce travail ne peut donc pas être imposé. Par ailleurs, les questions et problèmes de la pratique doivent s'ancrer dans des situations évaluatives réelles, notamment parce que ces dernières sont influencées et dépendent de multiples dimensions: la posture des personnes, les éléments prescriptifs et contextuels, les valeurs et cultures des équipes et des établissements, leur mode de leadership, le type d'élèves, le niveau d'enseignement, les disciplines. Aucune pratique évaluative ne peut donc être décontextualisée.

Laissons le mot de la fin à Christian¹. Enseignant secondaire expérimenté ayant participé à une recherche-formation sur cette thématique, il nous avait confié: «En général, on sait ce qu'on doit faire, mais on ne sait pas ce qu'on est en train de faire. Maintenant, j'y vois plus clair.»

¹ Prénom d'emprunt

Pour approfondir

Anderson, L. W. (2002). «Curricular Alignment: A Re-Examination», *Theory into Practice*, 41 (4), 255-260.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Pasquini, R. (2016, août). *Implementing expanded curricular alignment within teachers' summative assessment practices: issues and prospects*. Communication présentée au colloque EARLI SIG Assessment and Evaluation, Munich. Repéré à: https://www.conftool.com/earli-sig1-2016/index.php?page=browseSessions&form_session=10

Une erreur s'est glissée dans la *Quatrième question vive de la pratique* du précédent numéro.

La première situation de notation évoquée renvoie au tableau ci-dessous, où les seuils sont calculés en amont de la correction, et non à celui présenté.

Notes	1		1.5		2		2.5		3		3.5		4	4.5		5		5.5	6	
Pts	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Élèves				x	x	xx	x	xx	xx	x	x	E	x	xx	x	xx		x	x	

Le PDF de l'article avec les bons tableaux est téléchargeable sur le site de l'Éducateur, www.revue-educateur.net