

De nombreux enseignants, confrontés à des questions multiples et complexes, demandent aujourd'hui des textes pour penser leurs pratiques d'évaluation sommative. Cette chronique poursuit ce but. Quatre questions récurrentes issues du terrain sont traitées tour à tour. Chacune d'entre elles donne à voir la collaboration entre un formateur et des enseignants travaillant au développement de leurs pratiques évaluatives sommatives, à l'aide d'outils d'analyse.

Une synthèse clôturera la réflexion. Les approches pour penser cette problématique étant variées, ces chroniques visent moins à dire comment évaluer qu'à donner quelques pistes pour réfléchir à ses pratiques, dans une perspective critique et compréhensive.

Deuxième question vive de la pratique

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

Je doute parfois de la construction de mes évaluations: comment faire pour que mes tâches donnent à voir ce que je pense évaluer?

Nous l'avons vu le mois dernier, un des éléments clés de la validité d'une évaluation sommative est sa référence à des objectifs d'apprentissage. Afin de poursuivre la réflexion, nous parlerons ici du «quoi évaluer». En Suisse romande, c'est le Plan d'études romand (PER) qui prescrit les objectifs à évaluer. Il devient donc la référence en la matière, et cela même si les cantons ont élaboré leurs propres directives sur le sujet.

Mais le PER a été conçu comme un référentiel d'enseignement-apprentissage et non comme un référentiel d'évaluation: il ne fournit pas de découpage pour les progressions dans les cycles, ne propose aucun critère d'évaluation, ni de situations propices à juger l'atteinte des objectifs. Lorsque je discute de cet aspect avec les enseignant-e-s, un soulagement s'exprime fréquemment. En effet, en évaluation sommative, une grande

partie d'entre eux dit «faire avec» le PER, et décrit cette activité de référence au prescrit comme relativement difficile.

Peut-être est-ce une des raisons pour lesquelles je constate que les objectifs d'apprentissages sont soit absents des épreuves, soit reformulés au point de s'en distancer parfois, soit issus d'autres sources (les moyens, des outils, des documents internes à l'établissement), soit encore «copiés-collés» du PER après l'élaboration de l'évaluation par souci de transparence.

Dès lors, quand nous travaillons autour de la question «qu'évalue-t-on ici?», les réponses des enseignant-e-s tournent autour des thèmes, des sujets, des exercices. C'est un premier pas important. En même temps, nous tombons d'accord pour dire que «la révolution industrielle», «les mesures de longueurs» ou «l'art naïf» peuvent potentiellement donner lieu à de multiples apprentissages! Implicitement, ils les connaissent. Mais ils disent régulièrement être mal outillé-e-s pour les formuler ou les expliciter à travers des objectifs.

Habiletés cognitives	Contenus			
	Faits	Concepts	Stratégies	Métacognition
1. Se rappeler				
2. Comprendre				
3. Appliquer				
4. Analyser				
5. Évaluer				
6. Créer				

Fig 1: tableau synthétique de la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001)

Dans ce sens, nous réalisons ensemble un *premier acte*, fondamental: l'appropriation d'un outil permettant justement d'expliciter les objectifs d'apprentissage, ou de les interpréter lorsqu'ils sont issus du PER ou d'autres références. Ce travail se fait à l'aide de la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001)¹. Elle postule qu'un objectif d'apprentissage est l'expression d'une habileté cognitive (l'opération mentale qui a lieu chez une personne qui apprend) portant sur un contenu disciplinaire (la relative, le nombre rationnel, la localisation, etc.).

Les objectifs se formulent ainsi en appariant un des six niveaux d'habiletés de complexité croissante («se rappeler» à «créer») avec des éléments de contenus (faits, concepts, stratégies ou métacognition). Cet outil permet aussi de juger de la complexité d'un objectif. Par exemple, «mettre en évidence les causes politiques du premier conflit mondial» en histoire apparaît cette fois explicitement comme complexe (analyser), alors que «nommer les parties du système respiratoire» en sciences, nettement moins (se rappeler). Cette taxonomie épouse une perspective pragmatique, car elle vise un impact concret sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. C'est une des raisons pour lesquelles elle est très bien reçue par le terrain, car elle permet de mettre en mot l'apprentissage et d'étayer l'appréhension des objectifs.

Cette taxonomie est parfois introduite en formation avec un débat autour de la compréhension. Avec les enseignant-e-s, nous observons que du point de vue des habiletés cognitives, «comprendre» se réfère notamment à traduire, exemplifier, classer, résumer, prédire, comparer, ou encore construire un modèle. Cela les surprend. Par habitude, ils en ont une représentation plus restreinte. Mises en rapport avec des contenus disciplinaires de complexité diverse, nous voyons que ces multiples déclinaisons de l'habileté «comprendre» offrent des possibilités variées de travailler et d'évaluer la compréhension, qui peut dès lors dépasser le repérage ou la restitution. Par exemple, en langues, les enseignant-e-s peuvent demander aux élèves de conclure une histoire en respectant le genre du texte et d'autres caractéristiques clés; en physique, de généraliser des observations pour valider une loi; en géographie, de résumer les mesures prises par les États asiatiques pour prévenir les tsunamis. Autant de manières pour eux de juger si les élèves... comprennent.

Ensemble, nous constatons que sans cette première démarche d'explicitation, il existe un risque important d'évaluer trop de matière, de manière aléatoire, ou dans de directions trop variées, car l'on ne sait pas sur quoi porte réellement l'évaluation. Là, les enseignant-e-s peuvent se centrer sur le «quoi évaluer» et non plus sur le «combien évaluer». Selon leurs dires, cela les amène à évaluer moins, mais plus en profondeur.

En prolongement, nous travaillons autour d'un *second acte* qui revient à mettre en lien les objectifs avec des tâches d'évaluation. Ce processus semble d'une grande évidence, mais dans la pratique, il s'avère très complexe. En effet, empiriquement, il y a souvent un décalage entre les deux, toutes disciplines confondues. Il est parfois inconscient, mais aussi fréquemment assumé, et cela même quand les enseignant-e-s font

l'exercice en sens inverse: analyser les apprentissages que les tâches travaillent et évaluent. En effet, un bon nombre disent construire leurs évaluations à travers des exercices de niveaux de complexité fort variables, pour permettre à la plupart des élèves d'engranger des points grâce à des parties plus simples. Cette pensée est louable. Mais force est de constater qu'elle interfère avec une recherche de validité. En effet, si l'objectif évalué est de «résoudre des problèmes mathématiques», les tâches ne devraient porter que sur des résolutions de problèmes, en faisant varier la complexité de ces derniers, mais pas celle de l'habileté requise. Ce rapport entre objectifs et tâches donne souvent lieu à des débats passionnés et passionnants, mais il heurte parfois des équipes qui le décrivent comme élitiste, trop exigeant. Et pourtant: comment réagissons-nous si nous savions que le chauffeur du bus qui nous transporte a obtenu son permis de conduire essentiellement grâce à l'apprentissage par cœur des signaux routiers?

Ce double mouvement entre objectifs et tâches permet par ailleurs une réflexion importante sur la forme de ces dernières (consignes, étapes, nombre) et sur leur fond (contenus, complexité, rapport aux objectifs) en référence à l'enseignement dispensé. En effet, dans cette logique, aucune tâche évaluative ne devrait porter sur des apprentissages qui n'ont pas été enseignés.

Si nous souhaitons concevoir des évaluations valides, il est donc important de considérer la relation entre les objectifs évalués et les tâches évaluatives comme dialectique. Les enseignant-e-s disent que c'est un exercice permanent, exigeant. Ils ont raison. Mais sachant de surcroît qu'il faudra encore penser la question des points et des critères, puis de la notation, peut-on faire l'économie de cette réflexion? •

¹ Cette taxonomie réactualise celle de Bloom, plus ancienne. La version détaillée est disponible chez l'auteur: raphael.pasquini@hepl.ch

Pour approfondir

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