

## À propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques

JEAN-MARIE VAN DER MAREN, NATHALIE LOYE

**Résumé:** *Cet article rapporte une série de réflexions critiques ayant pour but de montrer les difficultés que rencontrent les spécialistes de la mesure et de l'évaluation lorsqu'ils veulent mettre au point des outils d'évaluation des compétences. Ces difficultés résultent de la polysémie du concept d'évaluation, de la difficulté de construire une représentation de l'attendu à laquelle sera confrontée la représentation de l'existant, de la multiplicité des destinataires de l'évaluation et de certaines caractéristiques du travail à l'école.*

**Abstract:** *This article reports a series of critical reflections designed to show the difficulties faced by experts in measurement and evaluation when they want to develop skills assessment tools. These difficulties result from the ambiguity of the concept of assessment, the difficulty of building a representation of the expected which will face the representation of the existing multiplicity of recipients of the evaluation and characteristics of work school.*

**Mots clefs:** *compétences, évaluation, représentation de l'attendu, situations de travail scolaire, destinataires.*

### Introduction

La question de l'évaluation des compétences pose divers problèmes souvent esquivés dans la pratique et les écrits. Le remplacement de l'objet de l'évaluation, passant des apprentissages, d'abord, aux connaissances, ensuite, pour aboutir, ces dernières dix années, à l'évaluation des compétences, va de soi pour certains, le changement d'objet n'étant qu'une question de terminologie à la mode. Pour d'autres, au contraire, il constitue tout un changement de conception de l'enseignement et de l'évaluation indiscutable parce que nécessaire et indispensable, selon les réformateurs, et inscrit dans des avis ministériels. Or, si l'évaluation n'est déjà pas une affaire simple, comme en témoigne la mise en place de départements universitaires, de revues sa-

vantes et de programme de recherche qui en font leur objet principal, le passage à l'évaluation des compétences change la nature des problèmes et les rend plus complexes. Nous aborderons d'abord quelques questions se rapportant à la notion de compétence avant de passer à celles posées par l'évaluation et à sa place dans un cadre scolaire du point de vue institutionnel mais aussi du point de vue du travail de l'enseignant.

## **1. Les compétences: quelle signification?**

### **1.1. Compétence statutaire ou opérationnelle**

La notion de compétence a changé avec l'extension de son usage au milieu scolaire. Antérieurement, au moins deux acceptions étaient connues en français. Un dictionnaire général comme le *Petit Robert* distingue, d'une part, la compétence en tant que capacité statutaire à traiter certaines questions et, d'autre part, la capacité efficiente à réaliser une tâche, un travail. L'une est institutionnellement acceptée et admise, alors que l'autre peut faire l'objet d'une reconnaissance à la suite d'une évaluation.

Dans le premier cas, la compétence est la capacité attribuée, par un pouvoir supérieur (un état, une organisation ayant pouvoir de légiférer ou de réglementer), à une instance ou à une fonction administrative de statuer sur une situation et de réaliser certaines activités. On parle ainsi de la compétence d'un ministère, d'un tribunal, d'un service. Par exemple, lorsque l'on désire obtenir un passeport pendant que l'on se trouve à l'étranger, l'instance compétente est l'ambassade ou le consulat du pays d'origine, l'octroi d'un passeport relevant de la compétence du ministère des affaires étrangères. Dans un état fédéré comme le Canada ou une confédération comme la Suisse, on dira aussi que certains domaines (l'éducation par exemple) sont de compétence provinciale ou cantonale alors que d'autres domaines (par exemple, les affaires extérieures, l'armée) sont de compétence fédérale. Cette reconnaissance statutaire de l'instance compétente ne s'évalue pas: elle est généralement admise par tous, bien qu'elle puisse être contestée lors de débats politiques relatifs aux interventions possibles des pouvoirs locaux ou nationaux.

Dans le deuxième cas, la notion de compétence est issue du monde du travail et renvoie à la capacité efficiente de réaliser une tâche, de produire un bien. Avec Durand (2006, 21) nous en retenons une définition minimale: la notion de compétence «désigne une hypothétique disposition à agir efficacement, acquise par apprentissage, propre à une classe de tâches, sous-

jacente à des comportements observables». La compétence exprime la reconnaissance de l'efficience ("effectiveness" plus que "efficiency") dans la vie sociale: un tel est reconnu compétent à partir de ses réalisations antérieures. C'est la reconnaissance de la compétence à partir des réalisations passées qui conduit les architectes, les artistes, et autres artisans à présenter un portfolio à l'appui d'une candidature sur un projet ou pour une subvention.

Ces deux significations de la compétence ne sont pas sans relations, du moins dans l'univers des formations professionnelles au niveau des écoles secondaires et post secondaires. En effet, les écoles professionnelles et les formations professionnelles post-secondaires se sont accordé, pour certains métiers ou certaines professions, un pouvoir de certification de la compétence professionnelle de leurs finissants. Ainsi, la compétence au travail attestée par l'octroi du diplôme par telle institution de formation est automatiquement reconnue, jusqu'à preuve du contraire, par le milieu de travail et la société. Dans ces cas, il y a un glissement socialement reconnu de la reconnaissance scolaire de la compétence à la reconnaissance professionnelle et quasi statutaire de la compétence. Or, la compétence manifestée est relative au contexte des situations d'exécution des tâches et l'on est en droit de s'interroger, comme le font certains ordres professionnels, sur la concordance des conditions scolaires, scolastiques dirait Bourdieu (1994, 221-236), avec les conditions du milieu de travail, pragmatiques selon Bourdieu, de réalisation d'une tâche. C'est ce qui fait que certains ordres professionnels se réservent, au-delà des formations scolaires, de contrôler les compétences avant d'accorder l'accès à l'exercice de la profession.

Restant au plan des compétences opérationnelles, leur caractère contextuel, leur dépendance aux situations dans lesquelles elles se manifestent, pose le problème du transfert d'une compétence pour réaliser une tâche d'une situation à une autre. Autant certains ordres professionnels ont douté de la possibilité du transfert d'une compétence scolaire au milieu professionnel, autant certains faits conduisent à douter de la possibilité d'un transfert des compétences à l'intérieur même du cadre scolaire. Ainsi, on observe régulièrement la difficulté de certains étudiants d'exécuter efficacement la même tâche (appliquer une proportionnalité, par exemple) lorsqu'elle est présentée sous des formes différentes (dans une résolution de problème en géométrie, en physique, en chimie, etc.). De même, et curieusement, une compétence apparemment acquise avec un professeur peut être oubliée ou non mobilisée avec un autre professeur, tout comme elle peut être effective dans un travail solitaire et ne pas l'être lorsque la même tâche doit

être exécutée devant témoins. Cela pose dès lors la question des “familles” de situations scolaires, prétendument de même nature, dans lesquelles une compétence devrait être transférable.

L'usage de la notion de compétence en contexte scolaire pose encore un autre problème: tant selon l'acception statutaire que professionnelle de la notion de compétence, une compétence est ou non acquise, elle ne peut pas l'être en partie. Or, il semble que les spécialistes, tant des programmes que de l'évaluation aient rencontré quelques difficultés lors de l'application scolaire de cette notion. En fait, dans le milieu scolaire, c'est le développement de la compétence qui est visé et donc l'évaluation de ce développement. L'établissement de niveaux de compétence permet de porter un jugement et donc de statuer sur le fait d'être compétent en partie, mais pas totalement, à un niveau, mais pas à un autre.

Imagine-t-on un pilote d'avion qui ne serait compétent que pour le décollage et pas pour l'atterrissage? Probablement pas, mais on sait que les compagnies aériennes imposent qu'un jeune pilote soit toujours accompagné en vol par un pilote plus expérimenté suggérant que même dans la pratique professionnelle il existe différents niveaux d'une même compétence avec un minimum acceptable pour être considéré comme compétent. En effet, un jeune pilote et un commandant de bord sont tous les deux compétents (ils sauront tous deux décoller et atterrir), mais le deuxième a plus de métier que le premier. Les spécialistes des programmes et de l'évaluation ont bâti leurs approches sur cette vision, toutefois elle s'éloigne de l'usage socialement répandu de la notion de compétence. Ainsi, les non spécialistes du domaine ont parfois une difficulté à comprendre, et donc à accepter, cette conception de la compétence. Cela explique, peut-être en partie partie, le rejet de la «réforme» par les parents, les médias, le public, quand ce n'est pas par les enseignants censés l'appliquer.

### **1.2. Compétence attestée ou compétence ressentie**

Mais la compétence peut aussi être subjective: le sentiment de compétence. Nous pouvons nous estimer compétent ou non compétent lorsqu'on nous demande d'effectuer une action, comme de rédiger un article de revue scientifique sur une question pour laquelle nous avons accumulé quelques savoirs ou quelques expériences qui nous permettent d'anticiper, ou non, que la tâche sera réalisable et que son résultat sera gratifiant. Même d'un point de vue subjectif, cette notion de compétence renvoie toujours à une action, à une tâche qui doit être réalisée dans un contexte donné. Ainsi, on peut se

sentir compétent pour une tâche qui doit se réaliser selon un échéancier et avec un matériau déterminé, alors que l'on ne se sentira pas compétent pour réaliser la même tâche selon un autre échéancier ou avec un autre matériau. Ce sentiment de compétence à l'égard d'une tâche anticipée se construit sur la base de l'expérience de succès ou d'échec lors d'une tâche similaire réalisée antérieurement ou à partir du sentiment de la maîtrise des activités dont l'enchaînement permet la réalisation de la tâche. La compétence ressentie, autant que la compétence manifestée, est donc relative et conditionnelle à la situation d'exécution de la tâche. Elle peut être objectivée dans la trace d'une activité, par exemple dans un portfolio, mais elle peut aussi rester essentiellement subjective et construite de manière rétrospective, à la suite de ce qui a été réalisé, ou prospective, anticipant la manière d'entrevoir la réalisation de la tâche avec le succès et le plaisir qui y sont associés.

Le caractère imbriqué des significations du concept de compétence est manifeste dans l'anecdote vécue récemment. Devant effectuer un virement international, je ne peux pas le faire moi-même: je dois passer par l'intermédiaire d'une banque, seule organisation statutairement compétente pour le faire, et plus précisément par l'employé du guichet auquel cette compétence est déléguée. Mais, il se trouve que l'employé, pour qui c'est une nouvelle opération à effectuer, ignore comment remplir le formulaire, entre autre parce qu'il ne sait pas quel est le rapport entre la forme locale d'écriture du numéro de compte bancaire et son écriture en format international. Au plan de cette tâche, l'employé est incompetent alors qu'il est statutairement compétent! L'incompétence opérationnelle de l'employé peut, probablement, ne pas être vécue par celui-ci, cette incompétence étant reportée sur l'organisation qui ne l'a pas préparé, informé et formé à réaliser cette tâche.

Dès lors, si l'on continue d'appliquer les distinctions faites plus haut sur ce cas anecdotique, on voit bien le problème qui se pose à la délimitation d'une compétence: de quelle réalité objective et/ou subjective, opérationnelle et/ou statutaire, relative à quelle tâche à exécuter dans le contexte de quelle situation s'agit-il de rendre compte? En admettant que l'on s'entente pour délimiter telle compétence, peut-on la décliner en différents domaines ou familles et la moduler selon plusieurs niveaux? Enfin, postulant que ces opérations soient possibles, et l'on sait qu'au niveau des idées rien n'est impossible, quel (bon) sens ces opérations peuvent-elles avoir dans la vie quotidienne et en particulier dans le quotidien du travail scolaire, que ce soit celui des élèves ou celui des enseignants, les deux étant interdépendants (Barrère, 2003, 14; Dubet, 1999, XII; Tardif-Lessard, 1999, 351-357)?

## **2. L'évaluation: son processus**

Une fois la question des compétences ouverte, c'est la question de leur évaluation qui se pose. L'évaluation, écrit Barbier (2000, 101), est la «mise en relation d'une représentation d'un existant avec la représentation d'un souhaitable». Classiquement on distingue deux temps dans l'évaluation: la mesure ou la collecte d'informations sur l'exécution de la tâche et, ensuite, le jugement sur la tâche porté à partir de l'interprétation des informations recueillies par rapport à une référence. Mais la définition de Barbier attire l'attention sur le critère, sur le référentiel à partir duquel le jugement est porté. Deux mesures, deux collectes d'information sont donc nécessaires qui aboutissent à deux moments interprétatifs avant que le jugement puisse être porté. D'une part, comment et sur quelle base est construite la représentation de l'existant et comment est-elle interprétée? D'autre part, comment et sur quelle base est construite la représentation du souhaitable, avec les questions subsidiaires au souhaitable: souhaitable pour qui, pourquoi, quand et comment?

Ici on aboutit donc à un continuum. À l'une de ses extrémités, on utilise des tests ou des examens avec une correction objective qui permet de définir sans ambiguïté le souhaitable, de simplifier la référence par rapport à laquelle le jugement est porté, mais probablement pas d'évaluer le niveau de compétence. À l'autre extrémité, on utilise des tâches sensées représenter les compétences visées, mais problématiques en ce qui a trait à la représentation du souhaitable.

Les questions associées à la représentation du souhaitable conduisent également à la distinction classique entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative. En effet, la représentation du souhaitable va probablement prendre une forme et un contenu différent selon qu'il s'agit d'une évaluation sommative, qui certifie et clôture un enseignement ou de l'évaluation formative qui accompagne un apprentissage. Comment construire la représentation du souhaitable alors que l'ergonomie a montré que, dès qu'une instruction est posée, dès qu'une norme est établie, elle n'est jamais suivie au pied de la lettre, elle est interprétée par les travailleurs de l'école, enseignants autant qu'élèves, en fonction du contexte de la situation où ils se trouvent, de leurs objectifs personnels, des ressources dont ils disposent et de leur anticipation de l'effet de l'exécution de cette instruction sur le reste de leurs activités. L'instruction ou la norme associée à une tâche n'est donc jamais exécutée telle que prescrite. Mais cela pose bien le problème de ce qui se met derrière la conception de la compétence attendue et, surtout,

de la manière dont cette représentation de la compétence souhaitée est opérationnalisée afin d'être observée ou mesurée.

Reste que l'évaluation des compétences scolaires ne concerne pas seulement les acteurs de première ligne, enseignants et élèves: elle concerne de plus en plus l'école en tant que telle, les organisations scolaires, l'environnement de l'école, les ministères de l'éducation si bien que la question, "souhaitable pour qui?", déborde largement le cadre du lieu où elle se réalise. Comment construire une représentation opérationnalisée du souhaitable qui soit pertinente au travail des enseignants et des élèves, mais aussi des administrateurs scolaires et des ministres de l'éducation? Et dans un cadre mondialisé, comment construire une représentation opérationnalisée du souhaitable, quand on tient compte du caractère relatif au contexte des situations de la manifestation des compétences, qui puisse être pertinente dans des comparaisons internationales?

Étant donné la difficulté de construire une représentation des compétences souhaitables qui soit pertinente dans la multiplicité de ses usages et pour ses divers destinataires, se pose encore plus la difficulté de construire des représentations d'un existant observable et qui puissent effectivement être mises en relation avec les représentations du souhaitable. Les deux ordres d'objet à représenter, l'existant et le souhaitable, peuvent-ils aboutir à des comparaisons qui ont du sens? L'homogénéité indispensable à la mise en relation permet-elle de sauvegarder la pertinence de l'usage local, sur le terrain, dans la classe? Ne risque-t-on d'aboutir à des comparaisons qui, dans certains cas, n'ont pas de sens et, dans d'autres cas, n'ont pas de pertinence? Encore faut-il que l'existant, que l'on devrait mettre en relation avec le souhaitable, soit observable. De ce point de vue, le choix des compétences plutôt que des connaissances, en définissant la compétence, non pas comme une disponibilité à agir avec efficacité, mais comme une action efficace en tant que témoin d'une disponibilité à agir dans d'autres actions du même type, place l'évaluation dans l'observable. Mais la valeur de l'action observée comme indicateur de la disponibilité à agir efficacement dans des situations parentes est loin d'être garantie étant donné le nombre élevé et de nature différente des facteurs qui conditionnent la réalité d'une compétence. Si l'existant est observable, c'est son rapport à l'éventualité d'une action du même ordre et de la même qualité dans un contexte différent qui reste problématique. Autrement dit, l'observation d'une action réussie dans une tâche à un moment et dans un contexte donnés n'est pas forcément un indicateur prédictif de l'effectivité de la compétence souhaitée.

Par ailleurs, la mise en relation de l'existant et du souhaitable n'est pas la fin du processus d'évaluation: la mise en relation implique un jugement, un énoncé spécifiant le type, la qualité ou la quantité qui affecte la relation entre l'existant et le souhaitable. Dans certains cas le jugement se présente comme nominal (il y a oui ou non compétence), dans d'autres cas ordinal (ce qui équivaut à dire que Pierre manifeste une meilleure maîtrise de la compétence que Jean), alors que, à la limite, le jugement peut apparaître quantitatif lorsque l'on veut établir le gain ou la différence en compétence entre deux épreuves espacées dans le temps (début et fin de trimestre) ou entre deux lieux (deux écoles, deux systèmes d'éducation). Le jugement d'équivalence ou l'estimation de l'atteinte de l'existant témoin de la compétence par rapport à la compétence souhaitable implique une inférence.

Dans le cas où l'évaluation est construite selon les méthodes de la mesure, l'inférence se fera sur une base statistique, ce qui limite la possibilité d'une interférence de la subjectivité dans l'établissement du jugement. Cela ne pose pas trop de problème lorsque le jugement a une visée nominale ou ordinale. Par contre lorsque la visée du jugement est une comparaison afin d'établir un gain ou une différence, le problème qui se pose, en éducation, est celui de la comparabilité des mesures dans le temps ou dans des lieux différents. En effet, l'acquisition d'une compétence conduit le plus souvent à un changement qualitatif dans les habiletés manifestées (comparaison dans le temps), alors que l'expression d'une compétence, on l'a noté, se manifeste toujours dans un contexte qui risque d'être différent selon les écoles et selon les systèmes scolaires. Il en résulte qu'il est probable que les différentes mesures à propos d'une compétence ne soient pas pertinentes à l'état des élèves à l'un des moments de la mesure ou à l'un des milieux où la mesure est prise. En effet, si la structure des habiletés existantes est qualitativement différente entre l'avant et l'après d'un apprentissage, il est probable que la mesure qui est pertinente avant ne sera pas pertinente après l'apprentissage ou, inversement, que la mesure pertinente après ne l'ait pas été avant (Van der Maren, 1996, 101). C'est là une des causes évidentes des effets planchers (personne ne réussit) et des effets plafonds (tous réussissent) que l'on observe dans certaines évaluations.

Dans le cas où le jugement ne procède pas selon une méthodologie de mesure, ce qui s'observe particulièrement bien dans les évaluations formatives (Morrissette, 2010), le jugement est posé en temps réel et l'inférence de l'enseignant est le plus souvent réalisée selon une typicalisation ou une typification (Durand, 2006, 10, 18-19). Il s'agit d'une inférence qui se réa-

lise de situation à situation, de cas à cas, un événement, avec son contexte matériel ainsi que ses charges cognitives, émotives et sociales, devenant une sorte de “type” de référence à partir duquel d’autres situations seront anticipées et évaluées, jusqu’à ce qu’un autre cas apparaisse plus représentatif, plus compréhensif des situations semblables. C’est une inférence qui procède par analogie, identifiant une situation “patron” qui devient modèle pour les autres. Il est alors évident que la capacité à réaliser des évaluations riches, sensibles et de plus en plus fondées dépend de la maîtrise du métier et de l’ouverture à de nouvelles observations qui enrichissent l’éventail des cas types auxquels l’évaluateur peut se référer.

C’est en partie les lacunes de l’évaluation construite sur la base de la typicalisation qui ont conduit les spécialistes de la mesure et de l’évaluation à mettre au point des méthodes qui réduisent la part “subjective”, c’est-à-dire celle qui dépend des variations de l’expérience des évaluateurs. Mais une autre difficulté apparaît alors: un des mérites de l’évaluation par typification est sa possibilité de tenir compte de l’histoire de la relation pédagogique et de son contexte (Van der Maren, 1967, 1969). Or, une évaluation selon les méthodes de mesure ne peut que difficilement en tenir compte.

Toutefois, les modèles de mesure évoluent et certains visent à l’heure actuelle à diagnostiquer les éléments qui posent problème à l’apprenant (Loye, 2005, 2010). Selon cette approche, on exploite le jugement d’experts dans la fabrication d’épreuves objectives reposant sur une liste de composants dont on pourrait imaginer qu’ils incluent des éléments de la relation pédagogique ou de son contexte. L’expérience de l’évaluateur n’a alors pas de rôle direct sur le résultat de l’évaluation, c’est le modèle de mesure qui fournit l’information souhaitée.

En outre, le recul imposé par les méthodes de mesure, leur épuration de la subjectivité, permet aussi aux enseignants qui doivent évaluer de sortir d’une situation parfois ambiguë. En effet, en évaluant leurs élèves, ils évaluent aussi un effet de la relation pédagogique qu’ils ont conduites avec eux: ils sont juges et parties. On observe cette ambiguïté lorsque les classes comportent peu d’élèves, lorsque les enseignants développent une relation assez étroite avec leurs élèves, ce qui les rend incapables de porter un jugement négatif sur la performance d’un de leurs élèves. Cela les conduit d’ailleurs parfois à rejeter ou à disqualifier les procédures d’évaluation qui aboutissent à un jugement qui, en sanctionnant les élèves, leur donne aussi le sentiment, non reconnu mais bien présent, d’être eux aussi sanctionnés: il n’est pas possible que leurs élèves échouent ou ne réussissent pas aussi bien

qu'ils le devraient, à leurs yeux. Ce phénomène s'observe tout particulièrement à l'université, aux études de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycle, lorsque le directeur de recherche, ayant par définition peu d'étudiants et ayant vécu une relation assez longue avec eux, défend avec acharnement la production d'un de ses étudiants jugée médiocre par les autres membres du jury.

### **3. Les destinataires de l'évaluation**

Enfin, si l'évaluation est le jugement apporté à la suite de la mise en relation des représentations de l'existant et du souhaitable, on peut penser que l'évaluation ne doit pas et ne peut pas se faire de la même manière, sur la base d'une représentation identique du souhaitable selon que le destinataire est:

- un organisme intergouvernemental effectuant des comparaisons internationales (par exemple, PISA);
- un ministère de l'éducation voulant estimer le rendement de son investissement dans le système scolaire;
- une commission scolaire (regroupement régional et administratif d'un ensemble d'écoles) cherchant à vérifier l'efficacité des directions d'école et du personnel enseignant;
- un enseignant lui-même qui, d'une part veut savoir si les dispositifs qu'il utilise sont efficaces et avec quels élèves ils le sont moins, veut aider les élèves à comprendre et à apprendre en identifiant ce qui leur pose problème;
- et qui, d'autre part, doit appliquer les politiques institutionnelles d'évaluation en classant les élèves selon une procédure imposée;
- les élèves qui attendent ou semblent ne pas attendre des indications sur l'efficacité de leurs méthodes d'étude et d'apprentissage;
- les parents qui souhaitent apprendre, d'une part que leurs enfants travaillent bien à l'école,
- que leurs enfants ont de bonnes méthodes de travail,
- que leurs manières de les encadrer sont efficaces ou comment les améliorer s'il y a lieu, et d'autre part,
- que le caractère génial de leur hérédité est reconnu par tous et chacun!

D'un point de vue méthodologique, la détermination des contextes associés aux représentations du souhaitable et de l'existant témoin de son atteinte devrait aboutir à des instruments spécifiques à chacun des destinataires et à chacun des usages que ces destinataires en font. Or, s'il n'y

a qu'aux environs de 180 jours d'école et que ceux-ci ne comportent que six heures de classe, il faut bien limiter le nombre d'heures réservées aux différentes évaluations afin de préserver quelques heures d'enseignement et d'apprentissage. En conséquence, le problème majeur que l'on rencontre de ce point de vue résulte de la nécessaire économie des moyens à consacrer à l'évaluation scolaire, si bien que l'évaluation pertinente pour les uns ne l'est plus pour les autres et que les exigences méthodologiques qui la rendraient utilisable avec rationalité par les uns ne sont pas celles qui la rendraient efficace pour les autres.

#### **4. L'évaluation dans le travail scolaire**

L'évaluation dans le travail scolaire apparaît, pour beaucoup de ses acteurs, comme une contrainte inutile qui les stresse et leur fait perdre temps et énergie. Pour les enseignants, c'est un mal obligé dont ils se passeraient; pour élève, elle apparaît comme une épreuve qui sert aux autres et dans leurs rapports aux autres mais dont, la plupart du temps, ils n'ont personnellement que faire. Autrement dit, les travailleurs de première ligne s'en passeraient bien s'ils n'y étaient pas obligés. Ce qui est paradoxal dans la mesure, où comme l'écrit Allal (2007, 139), que ce soit de manière formelle ou informelle, l'évaluation est présente dans chacune des activités des enseignants, elle en fait partie intégrante et assure «l'articulation des actions d'enseignement avec les processus d'apprentissage des élèves».

En fait, dans un enseignement de type préceptorat, lorsqu'un dialogue constitue l'essentiel de la relation pédagogique, le maître et l'élève développent, dans le cadre même de l'enseignement, une forme d'évaluation autant formative que sommative: ils savent tous deux où ils en sont. Évidemment, la situation n'est plus la même lorsque, à la suite d'une massification de l'éducation, on passe d'une pédagogie de petit groupe à un enseignement avec des classes nombreuses ou, comme c'est le cas au secondaire, lorsque la spécialisation des enseignants les conduit à ne fréquenter un grand nombre d'élèves que quelques heures par semaine sinon par mois.

Dans ces cas, les enseignants n'ont plus cette relation suffisamment proche pour savoir, sans systématiquement instrumenter une procédure, comment les élèves comprennent et apprennent. Ils mettent alors en place des stratégies d'évaluation formative, certaines communes à la culture scolaire, d'autres spécifiques bien que reconnues comme faisant partie des règles de

l'art du métier, alors que certaines apparaissent spécifiques à un enseignant et non partagées par le groupe. C'est ce que Morrissette (2010) appelle les procédures partagées, admises et contestées. Ces stratégies restent, la plupart du temps, intégrées au déroulement de leur enseignement. Cependant, à la suite d'une contrainte de reddition de compte ressentie de plus en plus fortement, on a vu aussi certains enseignants développer un souci de contrôle, non pas seulement des résultats de l'apprentissage, mais du processus même de l'apprentissage. On assiste alors à un morcellement de la présentation des contenus et des habiletés à acquérir qui rend à la fois plus facile la construction d'une instrumentation d'évaluation, rend cette évaluation plus sommative que formative et, dans certains cas limites, lui fait prendre plus de place, sinon prendre le pas sur l'enseignement.

Étant donné cette place que prennent les tests, les épreuves, les divers moyens de contrôle de la compréhension et de l'apprentissage des élèves, les enseignants se retrouvent encore devant une ambiguïté. En effet, malgré l'apparente précision que peuvent prendre les instructions et les instruments qui leurs viennent d'en haut, tant le discours pédagogique que certaines organisations apparaissent en contradiction: les acquisitions doivent se mesurer avec précision, mais elles doivent aussi laisser place à la créativité, à l'innovation, au génie de l'individu (voir quelques dilemmes du travail enseignant dans Tardif et Lessard, 1999, 79, 272). Cela conduit les enseignants à plus d'une stratégie d'évitement dans l'application rigoureuse des épreuves conçues par les spécialistes, afin de ménager autant leur créativité et l'autonomie que les textes officiels leur accordent que la créativité et la personnalisation des réponses des élèves officiellement prônées dans les discours ministériels. Ces derniers, par ailleurs, réclament tout autant la production d'élèves et de futurs citoyens capables d'assumer leur survie de manière autonome et aptes à assurer leur insertion professionnelle et sociale, que respectueux des politiques et pas trop contestataires!

De l'autre côté, les élèves, bénéficiant de moins en moins du contact privilégié des petits groupes, attendent que les enseignants leur témoignent un souci de prise en compte de ce qu'ils font, de ce qu'ils apprennent. Dès lors, les tests et les divers moyens d'évaluation trouvent une fonction sociale importante dans la relation pédagogique, non pas comme outil de sanction, mais comme moyen de reconnaissance de leur engagement dans le travail scolaire. Mais là aussi l'ambiguïté règne: il importe que les enseignants organisent des activités de contrôle des apprentissages effectués (entre autre du travail d'apprentissage réalisé hors les murs de la classe), mais seulement

pour en reconnaître la réalité, l'effectivité, et non pas pour étiqueter et classer leur performance, car cette évaluation risquerait de jouer un rôle négatif pour la majorité des élèves (ceux qui ne sortent pas en tête du classement), pour leur positionnement et l'agrément de leur vie à l'intérieur du groupe scolaire. Autrement dit, ils ont besoin d'une évaluation qui soit une reconnaissance par l'enseignant de leur présence en classe et de leurs activités, mais qui ne soit pas une occasion de stigmatisation devant le groupe de leurs camarades et, hors les murs, devant leurs parents. Car en effet, contrairement au discours de certains psychopédagogues et sociologues qui réclament une implication plus grande des parents dans l'école et une interaction plus forte entre ce qui se passe à la maison et ce qui se déroule en classe, tous les élèves, depuis le primaire jusqu'à la fin de l'université, ont besoin qu'une étanchéité assez forte soit maintenue entre l'école et la maison. Cela afin que les problèmes vécus dans l'une ne contamine pas le climat de l'autre et inversement. Ce qui ne veut pas dire que l'enseignant autant que les parents ne peuvent pas tirer profit, au bénéfice des élèves, d'une information sur le climat et sur ce que vit l'élève dans l'autre milieu. Mais, cela à condition que la sanction des erreurs faites dans un milieu ne provoque une perturbation du climat dans l'autre en y prolongeant la sanction ou la peine déjà subie. Cela pose un autre problème aux enseignants: les bulletins et les communications aux parents doivent-ils leur apporter tout ce que fait l'élève? Certainement pas, autant que les enseignants ne doivent pas prolonger à l'école le regard punitif des parents à la suite d'une gaffe domestique de l'enfant qui change de statut et devient leur élève quand il entre dans leur classe.

## **Brève conclusion**

L'idée de dénigrer le travail des spécialistes de l'évaluation scolaire des apprentissages, des connaissances ou des compétences n'a jamais été une motivation de notre travail de réflexion sur l'évaluation. Notre réflexion critique, très sinon trop critique selon certains collègues, ne fait que relever l'ampleur et la difficulté de leur tâche et tout le mérite qu'ils peuvent avoir dans leurs tentatives répétées, assidues, ingénieuses de relever ce défi qui, lorsque l'on combine les analyses sociologiques et psychologiques du travail scolaire, peut apparaître parfois comme une tâche impossible à surmonter. Étant maintenant à la retraite, je ne peux que leur dire deux choses: bon courage, n'abandonnez pas, mais ne soyez pas naïf non plus.

**Présentation des Auteurs:** Jean-Marie Van der Maren: Après avoir enseigné à l'Université catholique de Louvain, il a été professeur et directeur de recherches à l'Université de Montréal. Il a fondé l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) dont il est le président. Auteur de *Méthodes de recherche pour l'éducation* (Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 1996), il a reçu, en 1998, le prix d'excellence en enseignement de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Nathalie Loye est professeure à l'Université de Montréal. Son domaine de recherche porte sur les modélisations statistiques, les pratiques d'évaluation diagnostique et modèles de classification diagnostique (MCD), l'évaluations à grande échelle, l'évaluation des apprentissages en salle de classe.

## Références

- ALLAL, L. (2007), «Évaluation: lien entre enseignement et apprentissage», in V. Dupriez, G. Chapelle (2007), *Enseigner*, Paris, PUF.
- BARBIER, J.M. (2000), «Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions», in B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manière d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 89-104.
- BARRÈRE, A. (2003), *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BOURDIEU, P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (1991), «Préface», in M. Tardif, C. Lessard (1991), *Le travail enseignant au quotidien*, St-Nicolas, QC, Presses de l'Université Laval.
- DURAND, M. (2006), «Activité(s) et formation», in *Les carnets des sciences de l'éducation*, Université de Genève, novembre 2006.
- LOYE, N. (2005), «Quelques modèles modernes de mesure», in *Mesure et évaluation en éducation*, 28, n. 3, 51-68.
- (2010, sous presse), «2010, Odyssée des modèles de classification diagnostique» (MCD), in *Mesure et évaluation en éducation*, 33, n. 3.
- MORRISSETTE, J. (2010), «Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages», in *SociologieS*, in: <http://sociologies.revues.org/index3028.html> [04/02/2010].
- TARDIF, M., LESSARD, C. (1991), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, St-Nicolas, QC, Presses de l'Université Laval.
- VAN DER MAREN, J.M. (1967), «Analyse de la relation pédagogique en termes de négociation», in *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*, vol. 3, n. 2, 183-197.
- (1969), «Attitudes des autorités éducatives dans la perspective d'une négociation pédagogique», in *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*, vol. 4, n. 3, 280-293.
- (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, QC, PUM et Bruxelles, De Boeck, in <http://hdl.handle.net/1866/4688.z>.