



*Osons parler simplement  
d'évaluation*

Philippe Jonnaert  
Observatoire des réformes en éducation  
Université du Québec à Montréal, Juillet 2008  
PUB18

**Adresse civique :**

ORÉ / UQAM  
Département de Mathématiques  
CP. 8888, succursale centre-ville  
Montréal, QC, CANADA H3C 3P8

**Site Web :**

<http://www.ore.uqam.ca/>

**Pour nous joindre :**

[ore@uqam.ca](mailto:ore@uqam.ca)

## **Osons parler simplement d'évaluation**

**Philippe Jonnaert**

Paru dans JONNAERT, Ph. (1995). Osons parler simplement d'évaluation. *Éduquer et former. Théories et pratiques*, (1), 3-12.

# «Osons parler simplement d'évaluation»

**Philippe  
JONNAERT**

*Professeur à la faculté  
d'Éducation, Université de  
Sherbrooke (Québec)*

*Durant les vingt-cinq dernières années, les initiatives de réforme de structure de l'enseignement obligatoire se sont succédé en Communauté française de Belgique. Comme dans la plupart des autres pays d'Europe occidentale, ces tentatives visent à adapter le système à l'évolution des demandes sociales plus ou moins explicites. La prolongation de la durée de la scolarité a provoqué la révision des buts, devenus inadaptés, des trois grandes subdivisions du cursus de base: enseignement fondamental («préscolaire» et «primaire»), enseignement secondaire inférieur («collège»), et enseignement secondaire supérieur («lycée»).*

*Outre les discours d'intention, les découpages en cycles et leurs programmes réécrits en terme de compétences, les changements des procédures d'évaluation constituent les signes extérieurs de ces réformes, qui déclenchent régulièrement tout à la fois réflexions et polémiques.*

*Le texte ci-dessous dû à Philippe JONNAERT, se focalise sur le sens, l'enjeu profond, d'un véritable bouleversement en matière d'évaluation qu'a déclenché auprès de la communauté éducative la suppression*

*de la possibilité pour les enseignants de faire redoubler un élève au terme de la première année du premier cycle secondaire. Il reprend une intervention à la Fédération nationale de l'enseignement secondaire catholique (Bruxelles, 14 février 1994) alors que se déroulait partout en Communauté française de Belgique une véritable campagne de formation continuée.*

*Au-delà des mots et des règlements administratifs, c'est le statut même de l'enseignant qui est mis au centre du débat (N.D.L.R.).*

*«Un élève qui ne réussit pas a appris à ne pas apprendre, c'est-à-dire à ne pas changer. Il a donc appris. Il a appris quelque chose de très difficile : à résister à l'aptitude à s'adapter.»*

*Trocmé-Fabre, H. (1987 : 17)*

Rendant à l'évaluation sa signification première, nous ouvrons le débat sur cette notion dans trois directions : (1) l'évaluation et les missions de l'enseignant;(2) l'évaluation en tant que processus de production de sens; (3) trois formes d'évaluation. Nos pro-

pos ne sont guère innovateurs. Nous poursuivons simplement l'objectif de parler d'évaluation à des enseignants.

## 1. PLANTONS LE DÉCOR DE NOTRE RÉFLEXION

La réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone postule une pédagogie de la réussite de tous les élèves.

L'école de la réussite, celle qui a refusé la cohabitation de l'échec, doit-elle pour autant «réinventer» l'évaluation : une évaluation qui permettrait enfin la réussite de tous les élèves ? Un peu comme si une des fonctions de nos pratiques d'évaluation était (au temps de l'échec consacré) de permettre à l'échec d'exister. Mais, avant d'aller plus loin, arrêtons-nous quelque peu à ce mot : «échec». Deux origines lui sont attribuées, l'une et l'autre relève du jeu d'échecs. Dans une première hypothèse, ce terme aurait été emprunté au persan «*Sāh mat*», *le roi est mort*, par l'intermédiaire de l'arabe. Une autre hypothèse attribuerait plutôt l'étymon au francique «Skak» qui aurait donné naissance au mot «eschec» qui signifie *butin*, prise de guerre. Dans ce cas, lors d'un jeu d'échecs, «échec au roi» signifie «*prise du roi*», et «échec et mat» signifie «*prise et mort*». Mais restons-en là pour l'origine de ce mot. Retenons simplement qu'il n'a rien de scolaire, il a une connotation guerrière, de destruction de l'adversaire. Comment ce terme est-il devenu courant dans le vocabulaire de l'éducation ? Une démarche d'apprentissage est-elle un jeu sans merci entre un enseignant et l'élève, jeu au cours duquel un des deux partenaires devrait nécessairement être mis «*échec et mat*» ?

Il nous semble pertinent aujourd'hui de changer le regard que nous portons sur les

résultats de l'apprentissage. Exclure l'échec n'est pas une anomalie, il s'agit simplement de changer une règle du jeu : celle qui permettait à un des partenaires de mettre l'autre en échec. Il s'agira alors d'envisager un enseignement sans échec. Tout le monde est bien d'accord sur ce point : il est urgent de *refuser la normalisation et la banalisation de l'échec*<sup>1</sup>. Mais revenons alors à notre question de départ : *faut-il, dans ce cas, changer nos pratiques d'évaluation ?* Devons-nous découvrir une évaluation qui ne mettrait pas l'élève en échec ? Non, ce n'est pas nécessaire. Il suffit, mais la démarche est complexe, de restituer à l'évaluation son sens premier, celui dont elle n'aurait jamais dû se défaire. Cependant, il s'agit peut-être là d'opérer une véritable révolution culturelle ou du moins de changer les représentations de chacun à propos de l'évaluation.

L'étymologie du terme permettra de retrouver la signification première, tellement oubliée aujourd'hui, du concept d'évaluation aujourd'hui.

Citons GUIGNARD (1988: 16-17).

### *Evaluer.*

*Ce mot comporte deux racines dont l'une est absolument certaine : valere. Etre en bonne santé.*

*Au fil du temps, ce mot s'est nuancé et s'est doublé d'un autre sens : signifier, vouloir dire.*

.....

*Le préfixe laisse le choix entre deux hypothèses..*

*E-valuer. Ce «e» provient de «eu» qui, comme en grec, veut dire bon, bien. Auquel*

<sup>1</sup> Il est toutefois important que ce refus de la banalisation de l'échec se fasse en toute lucidité ! Ce n'est pas un arrêté ministériel qui, culturellement, fera changer la représentation que bon nombre de personnes se font de la réussite scolaire. N'entend-on pas affirmer que le refus de l'échec n'est qu'une opération démagogique pour faire réussir tout le monde ! Par ailleurs, décréter la réussite scolaire de tous ne signifie pas que tous l'acceptent : que faire des élèves qui refusent d'apprendre ?

*cas, évaluer c'est donner encore plus de santé, c'est vouloir dire du bien, signifier le bon.*

*Ou bien ce «e» trouve son origine dans «ex», particule qui exprime l'idée d'émergence. Et dans ce cas, évaluer c'est faire ressortir ce qui est sain, ou mettre en évidence le positif latent, voire caché d'une personne.*

*Deux hypothèses qui ne s'opposent pas si l'on opte pour la polysémie.*

*Il reste encore une troisième solution : prendre pour origine d'évaluer, evalexcere. Evalescere c'est prendre la force ou des forces, se fortifier, grandir, acquérir une plus grande valeur..N'est-ce pas justement le but de la pédagogie ? Au parfait, evalescere change subitement de sens et se traduit alors par avoir la force de ... être capable de ... Evidemment cette signification-là est précisément au PARFAIT !*

*A tourner ainsi les pages de son dictionnaire, à redécouvrir les mots autrefois appris ... l'on rencontre ce vocable, issu lui aussi de valere : valedicere.*

*Or ce mot, qui à l'origine avait eu le sens exact de «dire la valeur», s'employait pour ... dire adieu ....Aux espoirs des élèves ?*

*De nostalgie en pessimisme les faits et les idées ne changent guère. Nous préférons dire adieu à cette évaluation qui ne souligne que les incapacités, les manques et les lacunes et dont le but n'est d'assurer, par fausse objectivité, que ce pour quoi elle existe: la sélection.*

*Renoncera-t-on un jour à la sélection au profit de l'orientation ? Ce jour-là un autre regard sera posé sur l'école ...»*

Si nous postulons qu'évaluer l'élève, c'est

chercher à lui **donner plus de force**, notre réflexion peut alors enfin se développer. Une évaluation, voire toute évaluation, ne sera efficace que si elle aide l'enseignant à porter un **regard positif** sur l'autre. En ce sens, «évaluation» et «échec» sont des antonymes.

Rouvrons l'éternel débat sur l'évaluation dans cette perspective.

## ROUVRIRE LE DÉBAT SUR L'ÉVALUATION ?<sup>2</sup>

Parler «évaluation» à des enseignants! Le débat a souvent été ouvert, jamais il n'a été clos. Ce débat a porté souvent sur la forme de l'évaluation, en posant des questions très générales .

- Quel est le meilleur système de notation ? (des chiffres ? des lettres ? ...)
- Quel type d'échelle d'évaluation adopter ?
- Comment construire des questions d'examen ?
- Dans quelle partie de la matière choisir ces questions ?
- Comment échelonner des tests sur une année scolaire ?
- Quel calendrier des évaluations adopter ?
- Comment communiquer les résultats aux parents ?
- Quelle forme conférer au bulletin scolaire ?

Mais, de l'évaluation est-il réellement question lorsque nous ne traitons que de la forme de l'évaluation ? Est-ce parler d'évaluation que de limiter le débat à la seule «manière « d'en cerner les résultats?

A d'autres moments, le débat sur l'évaluation a posé le problème de l'*objectivité* de la mesure effectuée. Mais l'*objectivité* est-

<sup>2</sup> Une partie de ce texte est une reformulation de Jonnaert Ph. (1988).

Ph. Jonnaert/ORE/UQAM/Copyright©juillet 2008/PB18  
elle possible lors de l'évaluation d'un résultat d'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage. Un individu qui apprend ne s'engage-t-il pas totalement, avec toute sa personne (et donc subjectivement) dans le processus ? Lorsque Weiss parle d'évaluation, ne parle-t-il pas de *subjectivité blanchie* ?

Davaud, Cl. (1993: 139) ne suggère-t-elle pas de démystifier l'objectivité mathématique des moyennes, voire de renoncer à l'arithmétique précise des évaluations chiffrées ? Apprendre, c'est changer de représentation, modifier un savoir ancien, inventer une nouvelle réponse, créer, innover.

De tels gestes sont-ils quantifiables, voire observables ? Suffit-il pour évaluer les résultats d'une démarche d'apprentissage de se contenter d'analyser les caractéristiques d'une réponse d'un élève et de quantifier les observations ?

Pourquoi une telle littérature sur le thème de l'évaluation ?<sup>3</sup> Les pratiques des enseignants seraient-elles si médiocres ? Nous ne le pensons pas. Les jugements des enseignants sont, semble-t-il, de bons prédicteurs des résultats scolaires de leurs élèves et ce à court et à long terme. En témoigne cette étude réalisée en Allemagne auprès de 5000 élèves. Cette recherche, portant sur des élèves du secondaire, indique que 67% d'entre eux ont obtenu les résultats escomptés par leurs enseignants trois années auparavant.

Weiss (1984), dans le cadre d'une étude longitudinale qui couvre les six années de la scolarité secondaire de 173 enfants, parvient à des résultats analogues. D'autres études, tant américaines que françaises, confirment les résultats de ces travaux.

Le jugement que les enseignants portent sur leurs élèves apparaît donc comme un bon prédicteur de la réussite scolaire. Faut-il plus pour évaluer ? Si non, où se situe le problème ? Retraçons en quelques lignes les missions de l'enseignant liées à l'évaluation.

## DEUX MISSIONS !

Deux missions sont confiées aux enseignants. Bien plus, c'est au travers de ces deux missions que les enseignants ont toujours été reconnus.

La première est une mission de **formation** : *l'éducation, l'enseignement, l'apprentissage*, sont des tâches quotidiennes et essentielles des enseignants.

La seconde est une mission de **certification** : les enseignants décident de l'obtention ou non de tel ou tel diplôme pour leur élève.

Personne ne conteste ces deux missions. Et l'évaluation en fait partie intégrante dans les deux cas.

Ceci n'est pas dit pour introduire ou réintroduire abstraitement l'un ou l'autre concept cher aux théoriciens de l'évaluation. Nous souhaitons plutôt souligner que parler d'évaluation aux enseignants, c'est bien plus que de parler de leur vécu quotidien. C'est leur faire apparaître un outil qu'ils ont *toujours connu*, toujours utilisé, et au travers duquel ils sont eux-mêmes reconnus voire jugés par les parents, par leurs pairs mais aussi par leurs élèves. Parler d'évaluation aux enseignants, c'est évoquer leur *identité sociale*.

Voilà probablement ce qui pose le *principal* problème de toute l'évaluation. La remettre en cause revient finalement à critiquer une parcelle de la fonction même de l'enseignant, voire le versant intime de sa personnalité.

## 3. CONFESSON D'UN ENSEIGNANT

« ... Terminant la correction d'un test de fin d'année, quelle est la signification du 15/20 que j'accorde à Jean et celle du 8/20 attribué à Bernard ? En quoi ces notes me permettent-elles d'extrapoler la maîtrise ou la non-maîtrise de la matière que j'ai ensei-

<sup>3</sup> Les textes, travaux et recherches sur l'évaluation (par exemple, les publications de l'ADMEE, association pour le développement de la mesure en éducation) sont particulièrement abondants depuis une vingtaine d'années, ont-ils permis d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques ?

*gnée ... au départ de cinq ou six questions seulement ?*

*J'y serai amené cependant, institué dans ma fonction d'évaluateur et j'affirmerai que Jean a réussi et que Bernard a échoué. Je n'ajouterai pas que Bernard n'a pas pu répondre à trois questions et réussi les trois autres. Je ne dirai pas non plus que j'ai choisi ces six questions-là parce que, tout compte fait, je ne sais plus trop pourquoi, finalement ! Je ne dirai pas non plus que la matière est telle que j'aurais pu choisir mille autres questions. Et que, peut-être, avec six autres questions, Bernard aurait pu avoir 15/20, comme Jean qui, lui, aurait peut-être eu 8/20.*

*Je ne dirai pas non plus que mon collègue, qui a donné exactement le même cours, en voyant la copie de Bernard, lui aurait attribué 12/20.*

*Je ne dirai surtout pas que les points que je transcris aux bulletins de mes élèves depuis treize ans n'ont pas beaucoup de signification ... Je ne le hurlerai pas, je ne le crierai pas sur tous les toits : ils n'ont pas de sens!»<sup>4</sup>*

*Mais alors, lorsque nous parlerons évaluation, de quoi parlons-nous ?*

Poser la question de l'évaluation, c'est avant tout poser la question du sens.

Pour Aubégnny (1987), la question fondamentale de l'évaluation, c'est avant tout celle du *sens de l'action éducative*. La fonction la plus irréductible de l'évaluation sera alors d'aider à la *production de sens*. Dans cette perspective de production de sens, évaluer sera le fait *de collecter, d'organiser et de faire circuler* des informations qui doivent permettre à chacun des partenaires de l'action éducative *d'orienter de façon responsable* ses activités.

#### 4. QU'ENTENDRE PAR PRODUCTION DE SENS DANS UN CONTEXTE D'ÉVALUATION SCOLAIRE ?

##### *Production de sens pour l'enseignant*

Sans cesse, l'enseignant doit poser la question de la cohérence de ce qu'il réalise ici et maintenant, avec tel groupe bien défini d'élèves, à tel moment et dans tel espace bien circonscrit<sup>5</sup>. Par exemple : «*La matière que j'envisage d'aborder avec mes élèves aura-t-elle du sens pour eux ? Sont-ils prêts pour se l'approprier ?*» - «*La démarche ou la stratégie didactique que j'envisage est-elle pertinente dans cette classe ? Est-elle possible avec ces élèves ?*» - «*En fonction des acquis de mes élèves, quelle signification cet apprentissage peut-il avoir pour eux ?*»

L'évaluation en tant que processus de régulation de l'action éducative fournira à l'enseignant les informations qu'il recherche. Elles lui permettront de répondre à ces questions.

##### *Production de sens pour l'élève*

Sans cesse, l'élève doit pouvoir répondre à la question : «*Quelle est la signification de ce que je fais ici et maintenant, dans cet apprentissage ?*». A nouveau, la procédure d'évaluation et nulle autre, régulatrice de l'apprentissage, fournira à l'élève les informations qu'il recherche.

##### *Production de sens pour chacun des partenaires impliqués dans la relation éducative*

Les collègues, qui continueront à développer d'autres apprentissages avec cet élève, devront pouvoir trouver réponse aux questions : «*Où se situe l'élève par rapport*

<sup>4</sup> extraite de Jonnaert, Ph. (1988).

<sup>5</sup> Physiquement, la classe est un espace exigu dans lequel on concentre pendant de longues heures, avec des pauses assez distantes, vingt à trente personnes. De ce point de vue, le maître n'est guère mieux loti que ses élèves» Perrenoud, Ph. (1991 : 12).

aux compétences que je dois envisager avec lui cette année ?» - «Quel est son vécu d'apprentissage ?» - «Quels sont les modes de raisonnement, ses représentations face à tel ou tel type d'apprentissage ?»;

Les parents, mais aussi l'institution et son projet éducatif chercheront réponse à d'autres questions.

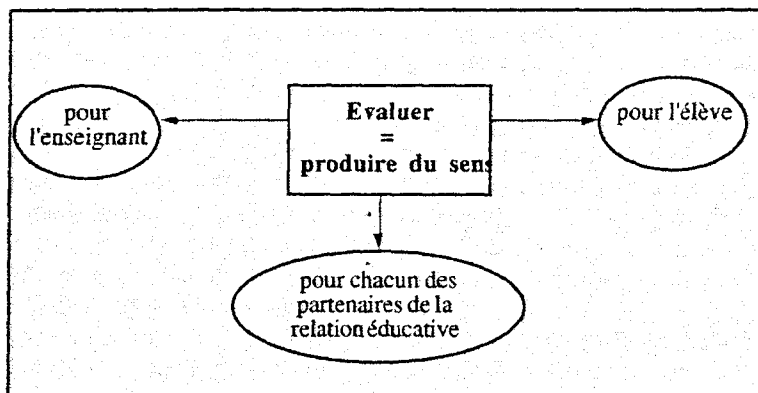
La société enfin devra donner sens, reconnaître, le diplôme final que les enseignants accorderont à l'élève.

Une évaluation régulatrice cette fois, ne pourra plus répondre aux questions posées par ces différents partenaires mais bien une évaluation *sommative* qui produira des bilans, des inventaires; ou une évaluation *certificative* qui sanctionnera par une réussite ou un échec, une admission ou un refus, une délivrance de diplôme ou non.

Ainsi, pour D. Bain (1988), une formation à l'évaluation formative n'a de réelle signification qu'à l'intérieur d'un cours de didactique propre à la discipline concernée. Comment, en effet, dissocier l'évaluation formative de la démarche, du processus mis en oeuvre par l'enseignant face à tel ou tel apprentissage ?

Tant une réflexion sur les erreurs des élèves qu'une compréhension des procédures mises en place par ces derniers, ne peuvent se développer qu'à la lumière de la didactique spécifique à l'apprentissage considéré.

Certaines disciplines font plutôt appel à un savoir «procédural», d'autres à un savoir «déclaratif». Ces deux types de savoirs nécessitent des démarches didactiques différentes et donc des processus d'évaluation clairement différenciés.



Dès lors, parler d'évaluation formative en évitant de rester à un niveau de généralités, supposera de ne travailler qu'à l'intérieur des didactiques. Cette évaluation, pratique de chaque instant, suit pas à pas la démarche de l'enseignant et celle de l'élève; elle les régule l'une et l'autre. Dans cette optique, l'objet de l'évaluation n'est autre que la démarche de l'élève, avec ses lenteurs, ses difficultés, ses arrêts, mais aussi ses réussites, ses succès, ses victoires.

## 5. L'ÉVALUATION, UN SOUCI DE CHAQUE INSTANT !

Nous évaluons à chaque instant de notre pratique d'enseignant sous ces *différentes formes*.

A un point tel que, pour certains auteurs pédagogiques, il est vain de vouloir faire de «l'évaluation formative» un objet distinct de toute didactique : l'évaluation formative doit être une des composantes de toute démarche d'enseignement.

Dès lors, parler d'évaluation formative en évitant de rester à un niveau de généralités, supposera de ne travailler qu'à l'intérieur des didactiques. Cette évaluation, pratique de chaque instant, suit pas à pas la démarche de l'enseignant et celle de l'élève; elle les régule l'une et l'autre. Dans cette optique, l'objet de l'évaluation n'est autre que la démarche de l'élève, avec ses lenteurs, ses difficultés, ses arrêts, mais aussi ses réussites, ses succès, ses victoires.

Une évaluation formative n'est donc pas quantifiable, et son principal outil sera le regard attentif, l'écoute positive que l'enseignant peut accorder à l'élève.

Rechercher le sens de notre acte éducatif, en comprendre la signification, est un processus de chaque instant. On y retrouve la fonction première de toute évaluation formative.

Evaluer ne se réduit pas à l'acte-sanction



que nous posons au terme d'une période plus ou moins longue pour décider du passage d'une classe à l'autre, d'un cycle à l'autre, d'un niveau d'études à un autre, du statut d'étudiant à celui de professionnel. Indispensable certes, elle ne constitue qu'un moment particulier.

## 6. EVALUATION FORMATIVE, SOMMATIVE ET / OU CERTIFICATIVE

L'évaluation qui nous intéresse, qui donne signification à ce que nous faisons avec nos élèves, prend essentiellement trois formes :

- quand elle est *formative*, sa fonction globale est de «réguler» le processus éducatif mis en place par l'enseignant, mais aussi la démarche d'apprentissage de l'élève, dans un tel contexte l'élève n'est pas exclu du processus d'évaluation, mais au contraire responsabilisé dans sa démarche;

- quand elle est *sommative*, que sa fonction globale est de vérifier dans quelle mesure le contrat est rempli; elle permet la réalisation d'états des lieux, de bilans;

- quand elle est *certificative*, sa fonction est de reconnaître socialement les acquis de formation de l'élève et de garantir qu'il maîtrise les compétences voulues par le profil de sortie annoncé.

Que notre formation soit sommative, formative ou certificative, elle passe toujours par quatre phases obligées :

- *un recueil* d'information;
- *une analyse et une compréhension* de cette information;
- *une prise de décision* en fonction des informations recueillies;
- *une diffusion* de l'information.

Et, selon J. Cardinet, nous ne pouvons faire l'économie d'aucune de ces phases.

Dans le premier cas, les décisions que nous prendrons permettront *une intervention sur le processus éducatif lui-même*, pour en améliorer le fonctionnement.

Dans le second cas, les informations recueillies permettront d'apprécier dans quelle mesure l'élève a rempli son contrat et de prendre des décisions à cet égard.

Dans le troisième cas, les décisions prises permettent un contrôle en fin de formation, à partir d'un produit «fini», avec des conséquences d'ordre institutionnel et social.

Ces types d'évaluations sont différentes mais non incompatibles, mutuellement exclusives.

## 7. LES MOMENTS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Le processus de l'évaluation formative fonctionne à trois moments distincts.

Le moment de *l'évaluation a priori* pour prendre position sur trois questions-clé :

- Quel objectif peut être poursuivi avec tels élèves à tel moment?
- Quel dispositif pédagogique serait le plus adapté pour mettre en oeuvre cet objectif ?
- Avec quelles «représentations» les élèves vont-ils accueillir le contenu de l'apprentissage envisagé ?

Cette première étape de diagnostic suppose l'étude du terrain sur lequel va se construire toute la relation didactique ultérieure, c'est le moment vital de l'analyse du matériel de base! Sans une démarche de ce type, l'enseignant travaille en aveugle et ne construira sa démarche que sur des hypothèses bien vagues.

Le deuxième moment, critique, est celui de l'apprentissage lui-même; l'enseignant sera attentif aux différentes facettes de la

démarche qui se met en place; les interactions formatives se passent nécessairement à plusieurs niveaux.:

- a) entre le maître et l'élève;
- b) entre les élèves eux-mêmes (le conflit socio-cognitif et ses effets régulateurs sur les démarches d'apprentissage et plus particulièrement les changements de représentation n'est plus à présenter);
- c) chez l'élève, par rapport à lui-même (les processus d'auto-évaluation et de métacognition ne sont nullement à négliger).

Au troisième moment de l'évaluation *a posteriori* plusieurs ordres de questions se posent :

- a) *des questions de méthodologie* : «Comment l'apprentissage a-t-il fonctionné avec ce dispositif mis en oeuvre?» «Peut-on reprendre ce dispositif ultérieurement?» «Faut-il l'améliorer, le rejeter?»
- b) *des questions de programmation de la matière*: en fonction de l'apprentissage réalisé, quel nouvel apprentissage puis-je envisager?
- c) *quels changements de représentation* l'enseignant peut-il observer chez l'élève ?

## 8. POUR CONCLURE

Nous retrouvons donc l'évaluation *formative* à chaque instant de l'apprentissage, le régulant sans cesse, l'amendant dans le seul objectif de l'améliorer et donc d'aider l'élève. Processus subjectif parce qu'interactif et fondamentalement vécu dans l'échange avec l'autre. Une évaluation formative reste essentiellement qualitative et donc non critériable et non chiffrable.

Si nous parlons d'évaluation sommative, nous nous trouvons au terme d'une période, d'une année scolaire, d'une formation, d'une unité de matière. L'objectif, dans ce

cas, n'est pas de faire apprendre, mais de dresser un bilan. Pour réaliser l'évaluation sommative, l'enseignant a besoin de *critères de maîtrise* des compétences dont il doit mesurer le degré de développement. Au terme d'une évaluation sommative, des décisions doivent être prises, éventuellement, pour permettre à l'élève de trouver des modules complémentaires de formation et maîtriser, in fine, les compétences attendues de lui.

Une évaluation sommative n'est plus qualitative, elle est au contraire quantifiable.

Si nous parlons d'évaluation *certificative* c'est un acte social. En «certifiant» un élève au terme d'une formation, l'enseignant lui fournit un *signe explicite de maîtrise de compétences*. Porteur de cette «certification», l'élève est reconnu compétent, et la société est en droit de lui demander d'utiliser effectivement ses compétences.

Cette évaluation *certificative a posteriori* ne prendra plus en considération les apprentissages, mais un *produit fini*, vérifiant s'il est conforme ou non aux critères énoncés dans les objectifs, et ne proposera plus de possibilités de retours en arrière.

Evaluer, c'est avant tout se poser la question du sens de ce qui se passe dans la relation didactique. Par ailleurs, toute pratique de l'évaluation se fait en quatre étapes : *relever* des informations, *analyser* ces informations, *prendre des décisions* en fonction de ces informations et enfin communiquer l'information. Les types d'évaluations pratiquées dans nos classes correspondent essentiellement aux *missions* par lesquelles les enseignants sont socialement *reconnus*.

En aucun cas, parce que le système scolaire rend l'échec hors la loi, nous ne devons réinventer l'évaluation. Tout au plus, devons-nous supprimer une règle du jeu, celle qui permettait à l'enseignant

seul de mettre un élève en échec. D'autres moyens doivent cependant être mis en place; il ne suffit pas, en effet d'affirmer que l'échec n'a plus sa place à l'école. Par exemple une place plus importante doit être accordée à l'orientation et le développement vocationnel des élèves doit apparaître dès le début des études secon-

naires. Dans le même ordre d'idées, la guidance et le counseling scolaire doivent être intégrés à la structure même des écoles. Bref en lieu et place de l'échec institutionnalisé, l'élève devra trouver les outils indispensables à un cheminement scolaire sans échec dans l'institution scolaire elle-même.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative. In L. Allal, D. Bain, & Ph. Perrenoud (Dir). *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 81-98.
- Aubégny, J. (1987). *Les pièges de l'évaluation*, Mésonnance, Paris.
- Bain, D. (1988). L'évaluation formative fait fausse route : de là, nécessité de changer de cap, *Mesure et évaluation en éducation*, 10 (4), 23-33.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et mesure*, De Boeck, Bruxelles.
- Davaud, Cl. (1993). L'évaluation formative : faut-il mettre un bémol à la clé ? In L. Allal, D. Bain, & Ph. Perrenoud (Dir). *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 123-142.
- Guignard, N. (1988). Si l'erreur m'était contée ... Essai critique des évaluations et étude de quelques rapports entre apprentissage, *Recherche et évaluation*, SPE, Genève.
- Jonnaert, Ph. (1988). L'évaluation pose-t-elle problème ?, *La revue des Ecoles*, 94 (103), 36-42.
- Perrenoud, Ph. (1991). Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages. In J. Weiss (Dir). *L'évaluation : problème de communication*, Delval, Cousset (Fribourg), 9-33.
- Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends donc je suis*, Organisation, Paris.

---

## ANNEXE

Les étapes pour construire une évaluation cohérente (Jonnaert, Ph. , 1988).

- *Définir le contexte :*

l'enseignant doit connaître le projet éducatif de l'établissement scolaire dans lequel il travaille et être en accord avec ce dernier.

- *Définir l'objet :*

de rigoureuses analyses et répartitions de la matière doivent décrire l'objet de l'évaluation d'une année à l'autre (travail vertical), et tout au long de chaque année (travail horizontal).

- *Définir les outils :*

construire, expérimenter et amender

les outils d'évaluation, en fonction des objets à évaluer.

- *Définir la notation :*

déterminer la façon la plus «communicable» de circonscrire les résultats de l'évaluation.

- *Définir le mode de communication :*

déterminer comment communiquer les

résultats de l'évaluation, choix de critères pour l'élaboration d'un bulletin scolaire.

- *Définir les moments :*

déterminer les moments de l'évaluation et de communication des résultats de l'évaluation.

