

# L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires<sup>1</sup>

**Jean-Marie DE KETELE, François-Marie GERARD & Xavier ROEGIERS<sup>2</sup>**

Au Lycée Jean Jaurès, les conseils de classe de fin d'année se rapprochent. Thierry, 38 ans, professeur de langues, et Sandrine, 30 ans, professeur de sciences économiques et sociales, se préparent activement à ces conseils.

Thierry a décidé d'établir un rapport très précis sur chacun de ses élèves. Fêru d'informatique, il a créé un fichier de base de données. Chaque fiche concerne un élève et est subdivisée en plusieurs rubriques : syntaxe à l'oral, syntaxe à l'écrit, expression, vocabulaire, exactitude de l'accent, comportement en classe, ponctualité, etc. Tous les jours, en classe, il ne se contente pas de donner ses leçons, mais il est très attentif à recueillir le maximum d'informations pour compléter ses fiches. Il parachève celles-ci à partir des examens oraux et écrits. Le jour du conseil de classe, Thierry viendra avec son ordinateur portable et estime qu'il pourra, pour chacun de ses élèves, émettre un avis précis, objectif et complet.

Sandrine a commencé par se demander à quoi pouvaient servir les conseils de classe. Son expérience lui a permis de trouver quatre réponses : soit on considérera que l'élève a réussi et qu'il peut passer de classe, soit qu'il a échoué et doit redoubler, soit qu'il est en difficulté mais qu'il pourrait réussir si on lui apporte de l'aide, soit qu'il est dans une section qui ne lui convient pas et qu'il faut le réorienter. Sandrine a cherché des critères qui permettrait de savoir quelle décision prendre. Elle a ainsi fait une liste de critères de réussite. Pour chacun de ces critères, elle a défini un ou plusieurs indicateurs. Par exemple, comme critère de réussite, pour sa discipline, elle a dégagé "maîtriser la notion de circuit économique", et a établi différents indicateurs "représenter par un schéma les échanges entre ménages et entreprises", "distinguer dans un exemple les flux réels et les flux monétaires", "montrer les impacts positifs et négatifs d'une hausse de salaire",... Sandrine a alors élaboré des tests lui permettant de vérifier certains de ces critères de réussite. Après avoir utilisé ces outils, elle a confronté les résultats aux critères qu'elle avait établis. Elle se sent prête maintenant à participer aux décisions du conseil de classe.

Ces deux enseignants ont réalisé un travail considérable pour préparer leurs conseils de classe et tous les deux pourront y participer activement. Leurs démarches sont apparemment fort comparables : tous les deux ont recueilli de nombreuses informations qu'ils ont organisées de manière structurée. Néanmoins, les deux approches diffèrent profondément. Thierry s'est contenté — si l'on peut dire — de recueillir un ensemble d'informations non seulement sur les connaissances et capacités des élèves, mais aussi sur leurs comportements. Sandrine, elle, s'est demandé dès le départ de sa démarche quelles décisions — orienter, réguler ou certifier — pourraient être prises au terme du conseil de classe et a organisé sa stratégie en fonction de ces décisions possibles, mais n'a pas pris en compte les comportements des élèves.

---

<sup>1</sup> DE KETELE, J.-M., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (1997). L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires, *Éducatons - Revue de diffusion des savoirs en éducation*, 12, 33-37.

<sup>2</sup> BIEF / FORG, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

Ce faisant, la démarche de Thierry a consisté à observer ses élèves, ce qui lui a permis de recueillir de nombreuses informations intéressantes, alors que Sandrine a mis en place un réel processus d'évaluation, mais qui reste sans doute limité au niveau de la stratégie de recueil d'informations. Nous développerons notre propos<sup>3</sup> à partir d'une définition de l'acte d'évaluer qui nous semble synthétiser de nombreuses réflexions en ce domaine (DE KETELE, 1989)

#### *Évaluer signifie*

- *recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables*
- *et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,*
- *en vue de prendre une décision.*

#### *...en vue de prendre une décision.»*

Un premier aspect fondamental de l'évaluation réside dans le fait qu'elle est orientée vers la prise de décision, qu'elle **doit préparer la décision**. C'est ce qui différencie fondamentalement l'évaluation du jugement ou d'une appréciation. Le fait de juger, d'apprécier une personne ou une action, relève d'un processus empirique, souvent spontané (voire instinctif), et basé sur des impressions ou sur des critères implicites. Au contraire du jugement, l'évaluation est un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orienté vers une prise de décision.

C'est ainsi que l'on peut évaluer les performances d'un élève pour décider s'il peut passer dans la classe supérieure, mais aussi pour décider s'il est nécessaire de mettre en place une procédure de remédiation pour l'aider dans ses difficultés rencontrées, ou encore pour décider de le réorienter vers une autre section. Ce sont les questions que s'est posées Sandrine au départ de sa réflexion, alors que Thierry ne s'en est pas préoccupé.

Selon les cas, l'évaluateur **prendra lui-même la décision** (c'est par exemple le cas de l'enseignant qui évalue les acquis de ses élèves afin d'apporter une remédiation éventuelle), ou il **se contentera de préparer la décision** qui se prendra à un autre niveau (c'est le cas du conseil de classe).

#### *...aux objectifs...*

Les différents types de décisions provoqueront des évaluations très différentes, ce qui se traduira dans les **objectifs** de l'évaluation.

Reprenons l'exemple proposé ci-dessus. S'il prépare le premier type de décision — prononcer la réussite ou l'échec —, l'enseignant peut se contenter du seul objectif de vérifier les acquis des élèves, sans se préoccuper de la façon dont ils ont appris, ou de la

---

<sup>3</sup> D'après GERARD, F.M. & ROEGIERS, X. (1993)

raison pour laquelle ils pourraient avoir telle ou telle lacune. Si en revanche l'enseignant prépare le deuxième type de décision — proposer ou non une remédiation —, il se fixera aussi (et surtout) comme objectif de sonder la façon dont les élèves ont appris, et les raisons de leurs difficultés, de manière à leur offrir des moyens de remédiation les plus appropriés à leurs carences. S'il prépare le troisième type de décision — décider ou non de réorienter l'élève —, il se fixera comme objectif principal de sonder les prérequis indispensables aux disciplines concernées, tout en recueillant de l'information quant à la satisfaction de l'élève, ses intérêts, ses préoccupations.

La première question que Sandrine s'est posée lorsqu'elle a souhaité mener une évaluation fut donc « quel type de décision peut-on être amené à prendre ? », et — en fonction de la réponse à cette question — « quels objectifs vais-je me donner pour bien préparer ce type de décision ? ». Ceci ne veut pas dire que la démarche de Thierry ne pourra pas servir une évaluation. Il est évident que tous les éléments recueillis pourront par la suite s'inscrire dans un processus d'évaluation à partir du moment où l'on se demandera quelle décision on peut prendre à partir des informations recueillies, et en fonction de quels objectifs.

*...fixés au départ ou ajustés en cours de route,...*

Il peut arriver que l'on soit amené à **rajuster** l'objectif en cours de route. Dans l'exemple de l'enseignant qui mène une évaluation en vue de décider s'il faut réorienter l'élève, celui-ci peut se rendre compte en cours de route qu'un certain nombre de prérequis ne sont pas maîtrisés par l'élève, et décider de modifier son évaluation en sondant également les raisons pour lesquelles ces prérequis ne sont pas acquis, soit pour y remédier individuellement, soit pour prendre des mesures dans le choix des méthodes qu'il va mettre en œuvre dans les cours suivants.

Il y a donc souvent, dans un processus d'évaluation, un jeu de va-et-vient entre les objectifs et les informations recueillies.

*...un ensemble de critères adéquats aux objectifs...*

Une fois les objectifs fixés, il faut se donner des critères de décision qui reflètent ces objectifs et opérationnaliser ces critères par des indicateurs. Par exemple, Sandrine décidera de continuer son cours si son enseignement a été efficace ; dans le cas contraire, elle recommencera une partie du cours. Pour vérifier ce critère d'efficacité, l'enseignante va déterminer certains indicateurs : par exemple, il faut que la matière soit acquise par au moins 75 % des élèves, ou encore que certains exercices estimés indispensables à une maîtrise minimale soient réussis par tous les élèves.

Si l'objectif de l'évaluation est de décider du passage de classe d'un élève, le critère pourra être la maîtrise d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être jugés fondamentaux. À titre d'indicateur, le conseil de classe décidera de laisser passer

un élève si la majorité des enseignants sont d'accord. Chacun des enseignants se fondera lui-même sur un certain nombre de critères de correction, concrétisés eux aussi par des indicateurs, et qui permettront d'assurer une certaine validité à la décision finale.

À ce niveau, la difficulté est de trouver les bons critères, c'est-à-dire ceux qui permettent d'atteindre l'objectif fixé, et de les opérationnaliser par de bons indicateurs qui devraient être à la fois pertinents par rapport aux critères et indépendants entre eux pour ne pas pénaliser deux fois un élève sur la base de la même difficulté.

### *...recueillir un ensemble d'informations...*

Pour préparer la décision, l'évaluateur doit recueillir un ensemble d'informations, qui peuvent être de deux types :

- les **faits** : ce sont toutes les informations que l'on peut objectiver d'une façon ou d'une autre : un nombre de personnes qui..., le niveau de connaissances de..., la proportion d'exercices réussis..., etc. ;
- les **représentations** : ce sont les avis, les perceptions, les images,... de personnes concernées par l'évaluation. Les représentations sont des informations importantes, mais il convient de les traiter avec prudence. Ce n'est pas parce qu'une personne donne un avis qu'il faut fonder des conclusions sur ce seul avis. Il faut le confronter à d'autres. Un principe simple à appliquer est de "triangler" l'information, c'est-à-dire de s'assurer que l'information provient de trois sources différentes, soit de trois personnes de même niveau hiérarchique (3 enseignants — triangulation de niveau 1), soit de trois personnes de niveaux hiérarchiques différents (un surveillant-éducateur, un enseignant, un directeur — triangulation de niveau 2), soit encore au moyen de trois stratégies différentes (un entretien, une observation, une étude des productions de l'élève — triangulation de niveau 3).

### *...suffisamment pertinentes...*

« Informations **pertinentes** » signifie qu'elles doivent être conformes à l'objectif que l'évaluateur s'est fixé pour l'évaluation. Autrement dit, les informations qu'il recueille doivent lui permettre de vérifier ce qu'il veut vérifier. Par exemple, si un enseignant veut évaluer la qualité du dialogue maître-élève en classe, il ne doit pas chercher à connaître le niveau de connaissances des élèves, mais bien l'avis des élèves sur la qualité du dialogue. Les informations à recueillir ne sont pas des connaissances, mais des avis, c'est-à-dire des représentations.

Par contre, s'il veut vérifier si les élèves ont acquis les connaissances nécessaires dans une branche, il ne lui sert à rien de demander aux élèves si les cours ont été intéressants.

### *...valides...*

« Informations **valides** » signifie que les informations effectivement récoltées correspondent aux informations recherchées et implique donc que l'évaluateur choisisse la bonne stratégie (méthodes, techniques, outils) à mettre en œuvre pour recueillir les informations qu'il souhaite obtenir. Par exemple, si un enseignant veut vérifier si ses élèves sont capables de mesurer un courant à l'aide d'un multimètre, il ne doit pas demander aux élèves de décrire par écrit les opérations à effectuer, mais bien les mettre en situation pratique de mesurer un courant à l'aide d'un multimètre. Dans l'exemple ci-dessus de l'enseignant qui veut évaluer la qualité du dialogue maître-élève, et qui a identifié les informations pertinentes à recueillir (les avis des élèves), il doit créer un climat de confiance pour que les élèves s'expriment librement, ou bien recueillir les avis de façon anonyme, pour que les élèves n'aient pas peur d'exprimer des avis négatifs. S'il recueille les avis oralement, dans un climat de peur, les informations ne sont pas valides, même si elles avaient été identifiées comme pertinentes.

*...et fiables...*

« Informations **fiables** » signifie que les mêmes informations pourraient être récoltées par quelqu'un d'autre, à un autre moment ou à un autre endroit. Dans l'exemple de l'évaluation du dialogue maître-élève, il y a des moments et des lieux plus propices que d'autres pour recueillir une information fiable. Dans le cas de la vérification de l'utilisation d'un multimètre, si l'enseignant demande successivement à chaque élève de prendre la même mesure, et que les élèves ont l'occasion de voir ce que fait le précédent, l'information recueillie ne sera pas fiable, sauf pour le premier élève.

L'évaluation est donc un **processus** qui commence quand on se fixe un objectif à atteindre, et qui se termine quand on a pris une décision en rapport à cet objectif. Cela ne signifie pas que le processus global se termine avec la décision. Au contraire, celle-ci marque le début du processus de rétroaction qui est tout aussi important que l'évaluation.

Cette notion de « décision à prendre » est essentielle et permet de différencier le processus d'évaluation du processus de recueil d'informations qui n'est qu'un sous-ensemble de l'évaluation.

Le schéma 1 (DE KETELE et ROEGIERS, 1993, p.77) aide à comprendre la différence :

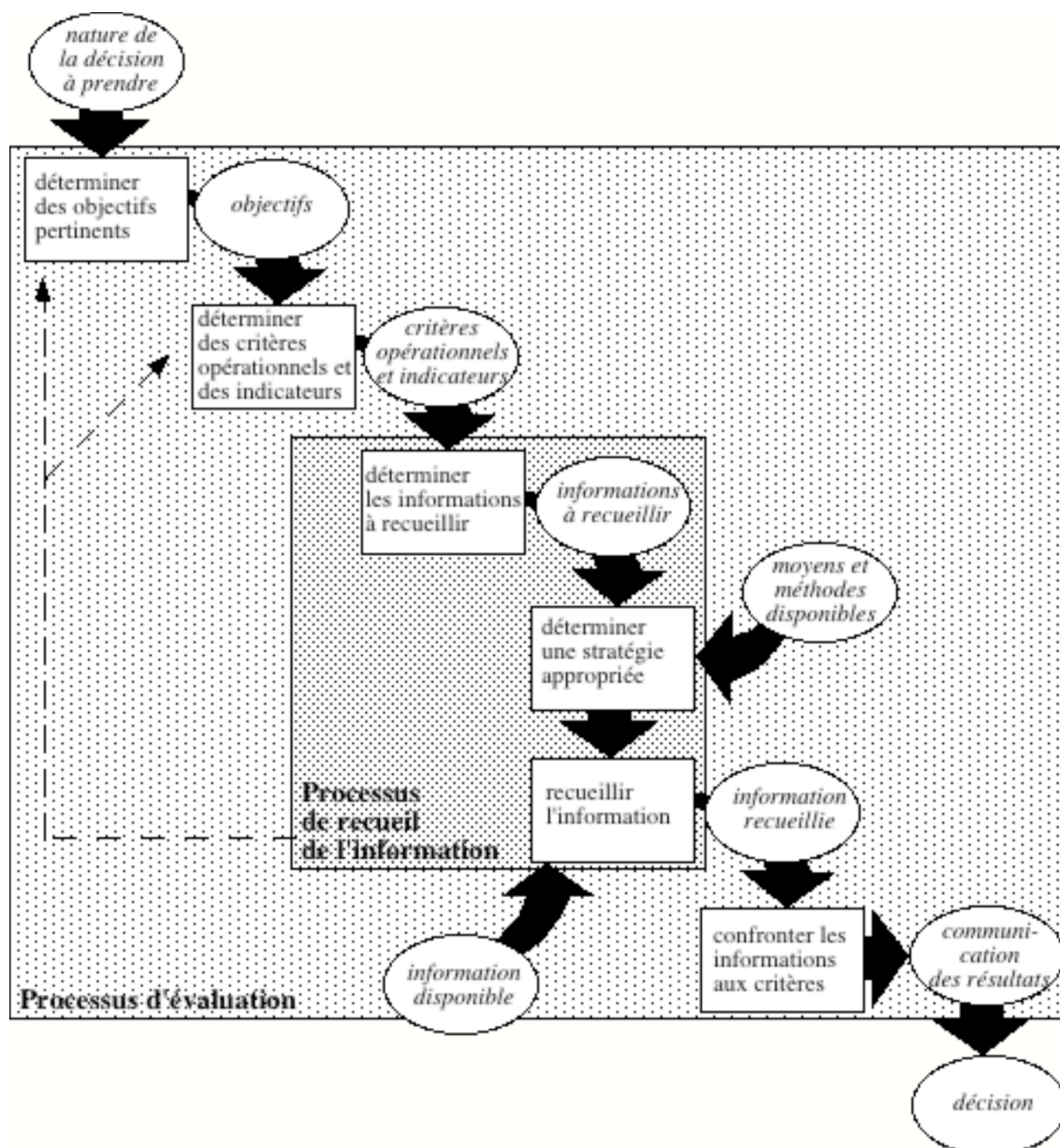


Schéma 1 : Lien entre processus d'évaluation et processus de recueil d'information

L'entrée principale du processus d'évaluation est la nature de la décision à prendre : avant de fixer des objectifs, Sandrine s'est efforcée d'avoir une idée du type de décision à prendre. Ce n'est que plus tard qu'elle s'est préoccupée de l'ensemble des informations, des moyens et des méthodes disponibles, qui constituent d'autres intrants.

Le produit du processus d'évaluation est la décision, ou du moins une synthèse des résultats permettant au décideur — ici, le conseil de classe — de prendre une décision la plus valide possible.

Les flèches en pointillés montrent que, dans l'évaluation, les objectifs et les critères peuvent être rajustés en cours de route. Par exemple, le recueil d'informations et la réflexion qui l'accompagne peuvent amener à élargir les objectifs ou à faire d'autres choix.

Un moment d'un processus d'évaluation est le recueil de l'information. Dans ce cas, les entrées principales de ce recueil sont les critères opérationnels élaborés à partir des objectifs, les divers moyens et méthodes possibles pour le recueil d'informations et l'ensemble des informations disponibles. Le produit est l'information recueillie.

Un recueil d'informations ne s'inscrit pas nécessairement dans un processus d'évaluation. C'est le cas de Thierry qui n'a pas défini de critères opérationnels correspondant à des objectifs précis. Cela ne signifie pas que Thierry a recueilli de l'information sans se référer à quoi que ce soit. Les catégories qu'il a déterminées correspondent à un référentiel implicite dressant vraisemblablement le portrait de ce qu'il considère spontanément être un "bon" élève.

Évaluer est donc une démarche qui consiste à confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision. Observer est une des stratégies possibles du recueil d'informations qui est un processus au service de l'évaluation.

Cette stratégie joue parfois un rôle essentiel, spécialement en ce qui concerne l'évaluation des savoir-être (DE KETELE, 1986). Seule l'observation, ou plutôt une série d'observations étalées dans le temps permettront, en fonction de critères pertinents et dûment opérationnalisés par des indicateurs valides, de prendre des décisions sur la base de la maîtrise des savoir-être, au-delà de celle des savoir-reproduire et savoir-faire.

L'observation est au service de l'évaluation, et bien souvent, l'évaluation scolaire ne peut se passer d'elle. Il n'y a pas que l'enseignant qui peut observer, et donc évaluer. L'élève lui-même peut intervenir dans le processus, notamment pas des grilles d'auto-évaluation. Ces grilles ont de plus l'avantage d'impliquer directement l'élève dans son évaluation, et de pouvoir développer des démarches qui permettent à l'élève à la fois de mieux comprendre ses mécanismes de fonctionnement et de s'investir personnellement dans son apprentissage.

DE KETELE, J.M., (1986). L'évaluation du savoir-être, in J.M. DE KETELE (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles : De Boeck Université.

DE KETELE, J.M., (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.

DE KETELE, J.M. & ROEGIERS, X., (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De Boeck Université.

GERARD, F.M., ROEGIERS, X., (1993), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles : De Boeck Université.