

Pierre Baligue Diouf, Bamba Déthielaw Dieng

EVOLUTION ET ENJEUX ACTUELS DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE : UN ÉCLAIRAGE PAR LES APPORTS THÉORIQUES DE L'ÉVOLUTION DU STATUT DE LA CONNAISSANCE DE DE KETELE (2008)

Résumé :

Différentes théories de l'apprentissage, engendrant différentes approches ou modèles pédagogiques, ont jalonné l'histoire de l'école et marqué le monde de l'éducation. Chaque modèle d'évaluation est caractérisé par une théorie de l'apprentissage et conséquemment arrimé à une approche pédagogique.

Dans cet article nous avons parcouru six grands courants pédagogiques qui se sont succédés, dans le temps, enfin de cerner l'évolution et les enjeux actuels de l'évaluation des apprentissages, à travers un éclairage théorique de l'évolution du statut de la connaissance De Ketele (2008).

Mots clés : Théories de l'apprentissage ; Modèles pédagogiques ; Evaluation des apprentissages ; Statut de la connaissance.

Abstract

Different theories of learning, giving rise to different pedagogical approaches or models, have marked the history of school and marked the world of education. Each evaluation model is characterized by a theory of learning and consequently linked to a pedagogical approach.

In this article we have covered six major educational trends which have followed one another over time, finally to identify the evolution and current issues of the evaluation of learning, to through a theoretical perspective on the evolution of the status of knowledge De Ketele (2008).

Keywords: Learning theories; Educational models ; Evaluation of learning ; Knowledge status.

Introduction

Dis-moi comment tu enseignes et je te dirai comment tu évalue les apprentissages. C'est par cette assertion que nous introduisons cet article, pour dire que les différentes approches pédagogiques entraînent, naturellement, des pratiques d'évaluation différentes (De Ketele & Dufays, 2003 cité par De Ketele & Gérard, 2005). Et, chaque approche ou modèle pédagogique découle de théorie (s) de l'apprentissage.

Différentes théories de l'apprentissage, engendrant différentes approches ou modèles pédagogiques, ont jalonné l'histoire de l'école et marqué le monde de l'éducation. Chaque modèle d'évaluation est caractérisé par une théorie de l'apprentissage et conséquemment arrimé à une approche pédagogique. Selon Durand et Chouinard (2012, p. 12) « les théories de l'apprentissage et les fondements sociologiques ont largement guidé l'édification des programmes scolaires et le type d'évaluation des apprentissages préconisé. » De Ketele (2008) parle de l'évolution du statut de la connaissance. Pour lui, la connaissance a évolué à travers le temps en suivant quatre grandes périodes distinctes qu'il désigne par « strates d'évolution ». Il préfère ce terme de strate à celui de période, car, pour lui, ce dernier induit l'idée de linéarité alors que le premier induit l'idée de superposition.

Par une approche théorique, nous nous sommes proposés, dans cet article, de traiter l'évolution et les enjeux actuels de l'évaluation des apprentissages et théories de l'apprentissage, à travers un éclairage découlant des apports théoriques sur le statut de la connaissance, en ces quatre « strates d'évolution » selon De Ketele (2008).

Les six grands courants pédagogiques que nous avons, respectivement, identifiés sont l'encyclopédisme, l'humanisme, le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Mais à ces six courants, nous pouvons faire précéder ce que De Ketele (2008) appelle par la « **tradition des fondements** ».

Ces courants ont engendré trois principaux modèles pédagogiques : l'approche par contenus ou par transmission (APT) avec des pratiques évaluatives axées sur les connaissances ; l'approche par objectifs (PPO) pour une approche évaluative critériée axée sur une vérification du niveau d'atteinte des objectifs et l'approche par compétences (APC) pour des pratiques évaluatives critériées et dynamiques, visant des niveaux taxonomiques supérieurs ; donc allant de l'évaluation des connaissances à celle des compétences.

Dans les sections qui suivent et qui constituent les grandes parties de cette recherche, nous tenterons de visiter ces différents courants afin de cerner l'évolution et les enjeux de l'évaluation des apprentissages, à travers les quatre approches pédagogiques qu'ils ont engendrées.

1. La tradition des fondements

C'est le nom que De Ketele (2008) donne à sa première « strate » du statut de la connaissance et qui correspond à celui de la connaissance de l'Antiquité. C'est une période où la connaissance est caractérisée par les textes fondateurs des grands auteurs, philosophes, de l'Antiquité. Détachée progressivement de la théologie, la philosophie englobait toutes les connaissances de l'époque : allant de la mathématique (sciences exactes) jusqu'à la connaissance de la nature (sciences naturelles, devenues, plus tard, expérimentales), de l'homme et de la société (sciences humaines et sciences) (De Ketele, 2008). Mais alors, durant cette période, que signifiaient "apprendre" ; qui était enseignant ; et comment élaborait-on un programme scolaire, y compris l'évaluation ?

« Dans la tradition des fondements, apprendre c'est de pouvoir traduire les textes fondateurs et l'enseignant est celui qui, non seulement est capable de les traduire, mais aussi de les commenter. Élaborer un curriculum, c'est donc avant tout identifier les textes fondateurs et les situer dans un parcours de formation » (De Ketele, 2008, p. 63).

Selon notre auteur, cette conception qui a traversé de nombreux siècles, caractérisant l'Antiquité et le Moyen-âge, a été valorisée par les célèbres collèges jésuites et a été reprise par les lycées napoléoniens ; pendant la première moitié du XXe siècle. Durant cette période, les filières axées sur le latin, le grec et le français appelées « Humanités anciennes », étaient considérées comme les filières nobles par excellence (De Ketele, 2008). Toutefois, même si cette strate a traversé des siècles anciens, elle n'a pas encore totalement disparu, elle coexiste encore, aujourd'hui, avec les autres. « Si cette conception a connu un déclin rapide lors de la deuxième moitié du XXe siècle, elle subsiste encore à travers certaines options, voire certains établissements spécialisés, que certaines classes sociales privilégient » (De Ketele, 2008, p. 63).

Par ailleurs, l'auteur voit l'histoire des universités qui traduit un mouvement identique. En effet, « pendant des siècles, la faculté perçue comme noble par excellence était la Faculté de Philosophie et Lettres ; une partie du Monde arabe est encore nostalgique des célèbres universités, telles Le Caire, Kairouan, Fès, Chinguetti et bien d'autres » (De Ketele, 2008, p. 63).

Durant cette période, l'évaluation des apprentissages se focalisait, conséquemment, sur la capacité des apprenants à traduire et commenter ces textes fondateurs des grands auteurs, philosophes, de l'Antiquité (De Ketele, 2008).

2. L'encyclopédisme

L'encyclopédisme est un courant pédagogique que Legendre (2005) définit comme étant une « visée éducationnelle qui focalise les programmes d'études et les pratiques pédagogiques sur l'acquisition d'une grande diversité de connaissances, couvrant plusieurs domaines du savoir, dans la perspective de la formation d'un être érudit ou instruit » (pp. 740-741). Encore appelé le « **modernisme classique encyclopédique** », il correspond à la seconde strate du statut de la connaissance, de De Ketele (2008). L'encyclopédisme « se rapporte surtout à l'acquisition de connaissances par la mémorisation. L'enseignement se découpe en sections multiples présentées dans un ordre rigide » (Durand & Chouinard, 2012, p. 14). Apparue lors de la deuxième moitié du XXe siècle, l'encyclopédisme fera apercevoir les premiers indices dans les grandes découvertes de la Renaissance puis dans des travaux comme ceux de Pascal et des premiers grands chimistes (De Ketele, 2008).

Par ailleurs, il faut noter que l'encyclopédie de Diderot et d'Alembert a joué, sans conteste, un rôle de déclencheur important en tentant de faire l'inventaire des sciences et techniques de l'époque (De Ketele, 2008).

« Progressivement, le statut de la connaissance va évoluer. Connaître deviendra « restituer fidèlement les savoirs reconnus et validés par la communauté scientifique de l'époque ». Enseigner consiste à les transmettre. Concevoir un curriculum consiste à choisir les savoirs à transmettre en fonction du niveau de l'apprenant et en fonction des orientations. Les « Humanités modernes » [...] vont progressivement prendre le pas sur les « Humanités anciennes ».

Comme la Faculté des Sciences va progressivement être considérée comme la faculté noble par excellence. Les mathématiques et les sciences vont devenir les disciplines de sélection des élèves et des étudiants, aux dépens des langues anciennes et du français » (De Ketele, 2008, pp. 63-64).

Au Québec, ce courant pédagogique aura marqué le fonctionnement des premiers programmes scolaires de l'éducation dénommés « programmes-catalogues » indicatifs d'avant 1960. (Durand & Chouinard, 2012). Au Sénégal, il engendra les programmes des années 70, écrits selon **l'approche par les contenus** (ou par **transmission**) considérant l'enseignement en termes de liste de matières et de contenus-matières à enseigner, c'est-à-dire à transmettre (De Ketele & Gérard, 2004 ; MEEPEM¹, 2008).

Naturellement, évaluer les apprentissages, durant cette période, consistait à poser une pile de questions permettant de vérifier si les apprenants sont capables de restituer fidèlement les savoirs reconnus, validés et enseignés. Étant donné que dans cette approche encyclopédique, la rétention des savoirs est une fin en soi « apprendre pour apprendre », l'évaluation des apprentissages se limite à une mesure des capacités de l'apprenant à restituer, à reproduire le contenu, à l'appliquer dans des situations proches de celles qui ont servi lors des apprentissages. C'est une évaluation faisant appel à la mémorisation, à la restitution et ou à la reproduction à l'identique à peine variée des savoirs.

3. L'humanisme :

L'humanisme est défini par Legendre (2005) comme étant un

« courant éducatif inspiré de certains travaux de psychologie et qui pose que la finalité de l'éducation est le développement intégral de la personne et qu'à ce titre l'éducateur est facilitateur ou une personne-ressource visant l'actualisation du potentiel de l'élève, principal agent de son développement » (Legendre, 2005, pp. 740-741).

¹ Ministère de l'enseignement élémentaire, du préscolaire et de l'enseignement moyen

Ce courant humaniste qui, a marqué quelques systèmes éducatifs dont celui du Québec, avec les programmes-cadres de 1968 à 1978, aura, très tôt, le mérite d'engendrer une approche pédagogique qui place l'élève au centre des relations d'enseignement-apprentissage. Contrairement à l'approche par transmission, des orientations flexibles, laissant une certaine liberté à l'enseignant, sont proposées plutôt que des contenus fixes (Durand & Chouinard, 2012). A partir de ce moment, une nouvelle posture est attendue de l'enseignant. « Celui-ci est à l'écoute des besoins des élèves et devient un soutien à l'apprentissage plutôt qu'un transmetteur de connaissances. L'unicité, les différences culturelles, personnelles et sociales de l'apprenant sont prises en compte et deviennent source d'apprentissage et de développement » (Durand & Chouinard, 2012, p. 14).

N'est-ce pas là un début de la centralité de l'élève dans le processus d'enseignement-apprentissage. Bien que ce courant pédagogique n'a pas connu un grand essort comme ceux qui le suivent, nous le considérons comme étant un grand précurseur de ces derniers ; et il aura le grand mérite de déplacer le curseur des contenus à enseigner vers l'élève à enseigner.

4. Le béhaviorisme :

Né aux USA dans les années 1960, le **béhaviorisme** (de « behavior » = comportement), encore appelé « **associationnisme** » ou « **comportementalisme** » est un courant pédagogique issu des travaux de recherches et d'expérimentation, sur animal d'abord ensuite sur l'homme, de psychologues américains (Watson , 1913 ; Thorndike, 1926, 1932 ; Skinner, 1957, 1974) inspirés par les travaux du médecin russe, Pavlov (1890, 1900) et du psychologue philosophe américain, James (1904), souvent présentés comme les précurseurs.

Vers la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, le béhaviorisme émergea en réponse aux courants mentalistes, subjectivistes et introspectifs. Et, il s'intéressera, particulièrement,

« aux comportements observables des individus et ne se préoccupent pas des processus mentaux internes qui interviennent dans l'apprentissage. Pour un béhavioriste, il y a eu apprentissage lorsque l'apprenant donne une réponse correcte à un stimulus donné » (Basque, et al., 1998, p. 5).

Donc, pour eux, il y a apprentissage si l'apprenant est capable de réagir intérieurement aux sollicitations du milieu en le manifestant par un comportement observable. Ce dernier est le *résultat* ou le *changement attendu* qui s'opère chez l'élève après une intervention pédagogique. Et un tel comportement se réalise dans les trois domaines : cognitif, socio-affectif et psychomoteur.

C'est courant correspondant à la troisième strate de De Ketele (2008) et caractérisant le « **modernisme scientifique expérimental** ». Legendre (2005) le définira comme une « école de psychologie contemporaine qui conçoit (que tout) apprentissage doit être défini en termes de comportements observables » (p. 164). Ainsi, les penseurs de ce courant tels que Skinner et Gardner,

« prônent un modèle d'enseignement basé non plus sur l'art d'enseigner mais sur la science, tel que l'enseignement programmé, le tutorat systématique, l'enseignement de précision l'enseignement personnalisé et la pédagogie de la maîtrise » (Durand & Chouinard, 2012, p. 15).

Il met l'accent sur la dimension comportementale plutôt que mentale, contrairement au suivant, cognitivisme. Ici, un comportement complexe est considéré comme étant la somme des comportements élémentaires qui le constituent.

« Chacune des étapes menant de comportement élémentaire en comportement élémentaire au comportement complexe qui doit faire l'objet d'un renforcement. L'organisation systématique d'un ensemble de contingences de renforcement permettant un apprentissage constitue un programme (...). » (Legendre, 2005, pp. 164-165)

Une étape importante dans l'émergence du behaviorisme fut sans doute le traité de médecine expérimentale de Claude Bernard. « Ce mouvement a gagné, à travers des équipes de chercheurs comme celle de Bloom, les sciences de l'éducation. Connaître devient faire la preuve de sa maîtrise de savoirs et de savoir-faire énoncés en termes observables, évaluables et mesurables » (De Ketele, 2008, p. 64) D'où l'appellation « pédagogie de la maîtrise » ou l'entrée en Pédagogie Par Objectifs (PPO).

Donc, selon De Ketele (2008), enseigner revient à appliquer les principes de cette pédagogie de la maîtrise, avec l'élaboration d'arbre des objectifs et d'items d'évaluation pour chaque objectif opérationnel de l'arbre (comme la Base de Données du Kremlin Bicêtre à Paris).

Celle-ci énonce que l'on peut apprendre n'importe quoi à n'importe qui si l'on prend le temps nécessaire en fonction de la personne et si l'on s'y prend bien ; par cette expression, Bloom entend qu'il y a une suite logique dans les apprentissages et qu'il ne faut jamais passer à une séquence nouvelle si l'élève ne maîtrise pas l'objectif de la séquence précédente. Concevoir un curriculum ne suppose donc plus simplement de dresser la liste des savoirs à enseigner, mais à établir l'arbre des objectifs, depuis les objectifs les plus généraux jusqu'aux objectifs opérationnels (De Ketele, 2008, p. 64).

La PPO fait recourt aux taxonomies des objectifs pédagogiques hiérarchisés dont la plus populaire est celle de Bloom (1975). Ainsi, naquit la notion de congruence entre objectifs et activités pédagogiques mis en œuvre pour les atteindre.

Les critiques les plus acerbes apportées à cette PPO sont la formulation pléthorique d'objectifs pédagogiques, une atomisation du contenu et du savoir-faire vs savoir ; l'apprentissage saucissonné et un accent mis sur l'apprentissage simple, ne permettant pas un apprentissage complexe.

Toutefois, d'après De Ketele (2008), ce mouvement a eu et a encore un succès important, car il donne une impression de scientificité. A travers le monde, des facultés ou départements les plus nobles étaient donc ceux qui parvenaient, de façon rigoureuse, à dresser l'arbre des objectifs de la formation à assurer. C'est le cas avec la formation des médecins. Selon le même auteur, ce paradigme de la pédagogie de maîtrise (et ses aspects associés comme la TOP² et la docimologie) est encore très prégnant dans la formation des enseignants et caractérise encore les pratiques de très nombreux enseignants. Paquay et al. (1996), cités par De Ketele (2008) parlent alors de la dominance de l'enseignant technicien et artisan.

² Technologie des objectifs pédagogiques

Sur le plan de l'évaluation des apprentissages, selon

« les programmes par objectifs, les évaluations sommatives et certificatives, peu importe le champ disciplinaire, se révèlent fondamentalement de même nature : elles sont planifiées dans la perspective de déterminer les apprentissages à un moment particulier » (Tardif, 2006, p. 97).

Pour cet auteur, contrairement à l'évaluation des apprentissages dans un programme par compétences, l'évaluation dans les programmes par objectifs ne s'inscrit en rien dans une trajectoire de développement ou un parcours de formation. (Tardif, 2006)

« Dans l'optique des objectifs, évaluer consiste à prendre un échantillon représentatif d'objectifs spécifiques et opérationnels et à générer un échantillon de questions qui traduisent au mieux cet échantillon d'objectifs » (De Ketele & Gérard, 2004, p. 2). Etant donné que l'approche par objectifs met un accent important sur le résultat observable sans chercher à savoir le cheminement qui a mené au résultat, elle privilégie ainsi le produit au détriment du processus (Sakho, 2017).

« De même, la perspective docimologique de l'évaluation se base sur des critères de mesure et de psychométrie privilégiant les concepts de validité et de fidélité et utilise des tests ou des tâches standardisées » (Sakho, 2017, p. 9).

D'autres critiques, parmi les plus acerbes, du béhaviorisme portent, sur son parti-pris théorique d'ignorer l'activité mentale ou facteurs internes, c'est à-dire les représentations ou les connaissances préalables du sujet (Wiki Loves Africa, 2020). D'où la naissance d'autres courants qui s'intéressera à ces dernières.

5. Théories de l'apprentissage et modèles pédagogiques à conception constructiviste : du cognitivisme au socioconstructivisme.

Ici, nous sommes à la quatrième strate de De Ketele (2008) qu'il désigne par « le **post-modernisme professionnalisant** » et qui a émergé des critiques adressées à la strate précédente. Ces critiques sont venues de divers acteurs. D'abord des psychologues cognitivistes aux

pédagogues et didacticiens de cette époque et d'autre part du monde de l'entreprise, sous l'ère de l'économie capitaliste et de la mondialisation. Selon l'auteur, les psychologues cognitivistes reprochaient à ce paradigme, la négligence des processus cognitifs ; les socioconstructivistes, la non prise en considération de l'action de l'apprenant et de l'influence de ses pairs ; les pédagogues, le saucissonnage et la juxtaposition des objectifs et des séquences d'apprentissage ; et les didacticiens, le peu d'accent mis sur la structuration du savoir lui-même et du rôle des conceptions de départ ou représentations préalables (De Ketele, 2008). Ainsi, on est passé des théories behavioristes et modèles pédagogiques de l'acquisition des connaissances (PPO), aux théories à conception active, constructiviste et interactive de l'apprentissage. Il s'agit du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme qui ont inspiré les modèles pédagogiques telles que les Approches Par Compétences (APC).

Par ailleurs, « si ces critiques ont joué un rôle, bien plus important fut celui de la montée en puissance de l'économie et de la mondialisation, caractérisés par la compétitivité » (De Ketele, 2008, p. 65). Voilà ce qui justifie, d'ailleurs, les reproches que d'aucuns ont faites des approches par compétences découlant de ces théories et consistant à la domestication de l'école par le monde du travail (Diop, 2012). En effet,

le monde de l'entreprise et de la finance a reproché à l'école de former des diplômés, la tête bourrée de connaissances et de savoir-faire élémentaires certes importants, mais non employables, car incapables de les utiliser à bon escient dans le monde du travail (De Ketele, 2008, p. 65).

De ces reproches, les détracteurs de l'APC voient, à travers cette réforme, « l'ingérence du monde du travail dans l'éducation qu'il a fini de capturer pour en faire un espace où se produirait la main d'œuvre dont il a besoin pour son propre fonctionnement » (Diop, 2012, p. 100).

Examinons, dans les lignes qui suivent, ces différentes théories ainsi que leurs implications dans les APC et l'évaluation des apprentissages dans les programmes axés sur le développement des compétences.

5.1. Le cognitivisme

Fruit de la psychologie cognitive, née de l'ouverture de la « boîte noire³ », dans les années 1950, Piaget en est considéré comme le précurseur. En réponse au béhaviorisme qui ne prenait pas en compte et ne fournissait pas un cadre théorique explicatif des cognitions, sa naissance fut, particulièrement, précipitée par la critique, faite par Chomsky en 1959 de l'ouvrage de Skinner intitulé *Verbal Behaviour*. Selon Wiki Loves Africa (2020), une telle critique a eu un impact significatif sur la communauté scientifique des psychologues et a marqué la fin de l'hégémonie intellectuelle du béhaviorisme.

Dès lors, la psychologie s'intéresse aux grandes fonctions psychologiques de l'être humain : la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problème, la perception et l'attention (Tardif, 1997). Selon Costermans (1981), la psychologie cognitive est « l'étude expérimentale des processus de traitement de l'information par lesquels le système nerveux assure la gestion du comportement ». Donc elle s'oriente vers le traitement de l'information et non seulement au comportement observable qu'elle engendre. Ainsi, elle se pose des questions du genre : « comment les humains perçoivent-ils ? comment gèrent-ils leurs interactions avec l'environnement ? comment apprennent-ils ? comment parviennent-ils à réutiliser l'information intégrée en mémoire à long terme ? comment transforment-ils leurs connaissances d'une situation à une autre ? » (Tardif, 1997, p. 28).

Dans le contexte éducatif, la psychologie cognitive se préoccupe à la fois des stratégies d'apprentissage de l'apprenant mais aussi des stratégies du maître : les deux étant impliqués dans un système de traitement de l'information. Ainsi, son objet « est de s'intéresser à la façon dont s'opère la construction des savoirs chez les élèves et à ce que l'enseignant doit mettre en place pour la favoriser » (Durand & Chouinard, 2012, p. 15). Les tenants de l'approche cognitiviste cherchent, contrairement aux béhavioristes, à mettre en lumière ces processus internes de l'apprentissage (Basque, et al., 1998).

En effet, le cognitivisme « considère l'apprentissage comme un processus actif et constructif où les connaissances antérieures de l'élève exercent un rôle primordial. Cet apprentissage est étroitement

³ Ce qui se passe au niveau mental

lié à la représentation et à l'organisation des connaissances de l'élève » (Durand & Chouinard, 2012, p. 15). D'après ces auteurs, cet apprentissage porte essentiellement sur l'acquisition d'un répertoire de trois types de connaissances (déclaratives ; procédurales et conditionnelles) et de stratégies cognitives et métacognitives mais aussi sur leur traitement. Car, pour Tardif (1992) cité par Durand et Chouinard (2012, p. 15), « l'élève traite un grand nombre de données afin de les transformer en connaissances qui augmentent sa compréhension du monde et son pouvoir d'action dans l'environnement ». Pour le cognitiviste, l'apprenant est un système actif de traitement de l'information, semblable à un ordinateur qui perçoit des informations provenant du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes. Cependant, comme pour les behavioristes, il existe une réalité objective externe, pour les cognitivistes. Seulement qu'ici, l'élève doit intégrer cette réalité à ses propres schémas mentaux (plutôt qu'à acquérir des comportements observables), (Basque, et al., 1998). « C'est donc un *changement dans les structures mentales* de l'élève qui caractérise l'apprentissage. » (p. 6)

Donc le rôle de l'enseignant sera d'aider, l'apprenant, à construire des connaissances structurées et organisées pour que leur mobilisation en soit facilitée.

En définitive, « la vision de l'éducation qui en découle en est une qui met de l'avant l'importance d'un engagement mental actif des élèves durant l'apprentissage afin qu'ils puissent traiter les informations en profondeur et non pas uniquement en surface » (Basque, et al., 1998, p. 6).

Le cognitivisme partage l'aspect actif et constructif des connaissances avec le constructivisme.

5.2. Le constructivisme :

Après avoir ouvert « la boîte noire » en se centrant sur les activités mentales de l'individu et les structures qui les sous-tendent, Jean Piaget, prenant le contre-pied du courant behavioriste, a réussi à construire une science de la cognition permettant d'étudier le système cognitif, sa structure et son fonctionnement. C'est la *théorie piagétienne du développement*. Selon laquelle l'individu est intelligent car il possède une série de structures cognitives internes impliquant une interaction

avec l'environnement. Selon lui, ces structures cognitives se développent au fur et à mesure de la maturation de l'individu, en quatre étapes (Cf. stades du développement de Piaget). Ces structures donnent, à l'individu, la possibilité d'intégrer des données de plus en plus complexes et que toutes nos actions reflètent les fondements des structures de notre intelligence ; c'est en l'utilisant qu'on la développe.

Donc l'apprentissage est basé sur une construction, par le sujet lui-même, en modifiant, de façon permanente, l'état des connaissances existantes pour intégrer de nouvelles. Autrement dit, l'individu construit sa connaissance, en s'adaptant à son milieu. Cette adaptation nécessite une modification de l'individu pour qu'il soit en accord avec le milieu, l'environnement, avec lequel il interagit ; elle nécessite également une organisation préalable de ses structures cognitives ou de son organisme lui permettant d'échanger avec le milieu. Ainsi, Piaget dégage deux concepts-clés : l'accommodation et l'assimilation, deux principes d'adaptation que Piaget appelle aussi « invariants fonctionnels ». C'est le jeu d'équilibration et de déséquilibre entre ses structures et l'interaction avec son environnement qui construit l'intelligence de l'individu.

Le **constructiviste** reconnaît, comme l'approche cognitive, que l'apprentissage est une activité mentale. Ce sont les prémisses philosophiques qui distinguent l'approche cognitive de celle constructiviste (Jonassen, 1991, cité par Basque, et al., 1998). « Pour les constructivistes, il n'existe pas de réalité externe objective, comme le soutiennent les cognitivistes et les behavioristes ; la réalité n'existe que dans la tête des individus. L'apprentissage est donc un processus actif de construction de cette réalité » (Basque, et al., 1998, p. 7).

Sur le plan éducatif, « chaque élève construit sa compréhension de la réalité à partir de ses propres perceptions » (Durand & Chouinard, 2012, p. 16). L'enseignement ne consiste pas, donc, à transmettre à l'apprenant la connaissance et les significations d'un autre individu qui « sait ». L'enseignement consiste plutôt à mettre les significations de l'apprenant au défi. Car, selon les approches constructivistes, la connaissance se construit activement par chacun et en chacun qui lui donne une signification unique à partir de ses propres expériences (Basque, et al., 1998; Durand & Chouinard, 2012). Pour Basque, et al., (1998, p. 7), « l'apprenant ne transfère ou n'intègre pas simplement le savoir provenant du monde externe dans sa mémoire ; plutôt, il construit ses propres interprétations du monde à partir de ses interactions avec

celui-ci. » Toutefois, ces interactions ne s'établissent pas exclusivement entre l'individu et son milieu mais aussi avec d'autres individus. C'est la prise en charge de la dimension socio dans le constructivisme donnant naissance au socioconstructivisme.

5.3. Le socioconstructivisme :

L'un des plus grands théoriciens du socioconstructivisme est un contemporain de Piaget mais qui n'a jamais travaillé avec lui, le russe Vygotsky (1930, 1985). Si le premier déclare que la connaissance est construite par le sujet, le second dira que sa pérennisation est favorisée par l'interaction de l'apprenant avec son milieu social (scolaire, familial, global= champ social), par l'usage des mots (début de conceptualisation) et par le langage (intérieurisation et extériorisation) « Le socioconstructivisme, issu du constructivisme, ajoute la dimension relations humaines, interactions et questionnements mutuels dans la construction des connaissances et le développement des compétences » (Côté & Gagné, 2009, p. 4).

Ainsi, sur le plan éducatif, les principes du **socioconstructivisme** sont les interactions entre apprenants, échanges élèves – élèves d'une part et d'autre part enseignant – élèves. Il y a co-construction, co-élaboration, verbalisation. Le fonctionnement de l'être humain est fondamentalement social et les fonctions psychiques supérieures se développent par le biais de médiateurs culturels (l'enseignant) (Vygotsky, 1930, 1985).

« L'éducation permet l'éclosion des potentialités en structurant de manière fondamentale toutes les fonctions du développement » (Vygotsky, 1930, 1985, p.45). Pour délimiter le champ de l'apprentissage, l'auteur établit l'existence d'une ZPD (zone proximale de développement) comme condition de développement qui s'étend de l'écart entre ce que l'élève sait faire déjà seul et ce qu'il pourrait faire, guidé ou aidé par une personne compétente, adulte ou un autre élève. D'où la nécessité d'une pédagogie de l'action, de communication et de coopération. « C'est dans la confrontation de ses perceptions avec celles des autres que l'élève est amené à remettre en question sa propre compréhension » (Durand & Chouinard, 2012, p. 16).

Ainsi, le savoir est ouvert à la négociation et en ce sens, le contexte social joue un rôle majeur dans l'apprentissage (...), l'enseignant (mais aussi les autres élèves), le supporte dans sa recherche de sens :

il lui pose des questions, stimule sa curiosité, met ses conceptions à l'épreuve, le guide au besoin, l'oriente non pas vers des buts d'enseignement définis à l'avance mais vers l'élaboration d'une interprétation personnelle des choses (Basque, et al., 1998, pp. 7-8).

Pour ces auteurs, une vision constructiviste et socioconstructiviste de l'éducation valorise donc une pédagogie active et non directive et passive ; elle donne priorité à des aspects tels qu'un contexte réel d'apprentissage, un enseignement-soutien plutôt qu'un enseignement-intervention, la découverte guidée, l'encouragement à explorer divers points de vue sur un thème, l'apprentissage collaboratif, une approche par projet, etc. (Basque, et al., 1998). « L'élève a un rôle proactif car il est un décideur dans sa démarche de construction du savoir, bien qu'il soit accompagné par l'enseignant. Ce dernier a notamment pour tâche de lui offrir un environnement d'apprentissage riche et stimulant » (Basque, et al., 1998, p. 8).

Les approches pédagogiques inspirées de ces conceptions cognitivistes, constructiviste et socioconstructivistes se regroupent sous le vocable « Approche Par Compétences » (APC). De Ketele (2008) et Roegiers (2000,2001) nous permettent d'identifier quelques variantes de l'Approche Par Compétences : la « Pédagogie de l'intégration » et l'« **Approche Par Situations (APS)** » dans laquelle, on peut distinguer trois catégories : 1) « les approches par problèmes (APPb) », 2) « les approches par projets (APPj) » et 3) « **les approches par situations didactiques (APSd)** » (De Ketele, 2008, p. 67).

Ces différentes approches ou modèles pédagogiques, au-delà la vision constructiviste des connaissances, tentent de donner du sens aux apprentissages, en contextualisant les situations d'apprentissages. Elles accordent un nouveau statut à la connaissance (De Ketele, 2008): connaître ne signifie plus simplement maîtriser des savoirs et des savoir-faire observables et évaluables ; mais c'est être compétent, « ce qui suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des familles de situations problèmes ou des familles de tâches complexes » (p. 65). La compétence et les situations complexes deviennent le cadre organisateur des apprentissages et de leur évaluation. « Avec la compétence, on passe d'une « pédagogie par objectifs » à une « pédagogie situationnelle » (Jonnaert, 2002 ; Jonnaert et al., 2004 ; Jonnaert et al., 2006, cités par De Ketele, 2008, p. 65), d'une « pédagogie de la décomposition en savoirs et savoir-faire observables »

à une « pédagogie de l'intégration » (De Ketele, 1980, 2000 ; Roegiers, 2001 ; De Ketele & Gerard, 2005 cités par De Ketele, 2008, p. 65). Dit autrement, enseigner ne signifie plus simplement faire apprendre les « ressources » (les savoirs et savoir-faire de base, habiletés, capacités, etc.), mais créer des situations propices à l'apprentissage de la mobilisation des ressources (De Ketele, 2008). Et « concevoir un curriculum repose sur la référentialisation⁴ » (Figari, 1994, cité par De Ketele, 2008, p. 65). Pour ce faire, on détermine, d'une part, le référentiel de compétences sur la base d'un référentiel de tâches ou de situations, et d'autre part, on établit le référentiel d'évaluation (De Ketele, 2008).

Malgré des oppositions parfois farouches (voir plus loin), ce paradigme prend de plus en plus d'importance actuellement. Des facultés comme les facultés de médecine ou les écoles polytechniques sont reconnues comme les institutions de référence, suite à l'adoption d'approches comme les approches par problèmes et par projets (APP). Les pays, les ONG et les multinationales (comme le Bureau International du Travail, l'Union européenne) mettent en place des commissions et des équipes de recherche pour définir et harmoniser les référentiels de compétences et d'évaluation. Ce mouvement se répand rapidement dans les institutions de formation technique et professionnelle, dans les formations universitaires traditionnellement plus professionnalisantes et même dans l'éducation de base plus tournée vers l'action ; il pénètre plus difficilement l'enseignement secondaire où le lobby disciplinaire est particulièrement fort (De Ketele, 2008, p. 66).

Mais alors, quelles sont les implications de ces théories constructivistes et modèles pédagogiques sur l'évaluation des apprentissages ?

« Dans l'optique des compétences, évaluer consiste à proposer une ou des situations complexes,

⁴ L'auteur précise que « notons que la référentialisation selon Figari dépasse le simple fait de déterminer le référentiel sur la base d'un référentiel de tâches ou de situations rencontrées dans le métier

appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessitera (ont) de la part de l'élève une production elle-même complexe pour résoudre la situation » (De Ketele & Gérard, 2004, p. 2).

Donc pour des pratiques évaluatives et instruments d'évaluation de qualité, conformes aux exigences des programmes axés sur le développement des compétences, il faut des outils ou instruments de mesure comportant une ou des situations complexes. (Diouf, 2020) Car *la qualité de l'évaluation fait référence à la qualité psychométrique des instruments, processus et procédures utilisés pour l'activité d'évaluation* (BREDA, 2017, p. 6).

Avec l'APC, l'évaluation est non seulement incluse au processus d'enseignement-apprentissage et mise au service de l'apprentissage. Sa fonction classique consistant à faire des sommes (et des moyennes), classer et sélectionner doit évoluer, avec l'avènement de l'APC. On doit plutôt chercher à établir un bilan objectif des apprentissages des apprenants que de chercher à les sélectionner. Ainsi, en contexte d'APC, l'enseignant-évaluateur passe d'un simple sélecteur à un facilitateur et établit des bilans connaissances acquises et du niveau de développement ou d'installation des compétences.

Par ailleurs, les fautes l'élèves changent de statut et deviennent des erreurs qui servent de source de remédiation aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

En accord avec Tardif (2006), on peut dire que l'évaluation des compétences est une évaluation critériée et dynamique ; un processus de collecte de données, permettant de rendre compte, à la fois, du degré de maîtrise des ressources (internes et externes) mobilisables et combinables, et du niveau de développement des compétences et de l'étendue des situations complexes dans lesquelles sont déployés ces degrés de maîtrise des ressources et ces niveaux de développement des compétences, à partir de sources multiples et variées, considérant les expériences d'apprentissages.

Dans sa forme formative, elle doit être envisagée à partir d'un cadre de référence qui, sans oublier l'organisation du système, fait du repérage, de la mise à jour, de l'identification, de l'analyse et de la remédiation des difficultés cognitives de chaque apprenant, l'élément central du système de formation : c'est de la pédagogie différenciée (où l'individu

est premier par rapport au système) » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 134).

Donc, les finalités de l'évaluation, dans un contexte d'APC, ne se ramènent plus seulement au tri et à la sélection. L'évaluation est en effet au service à la fois de l'institution scolaire (évaluation sommative), de l'enseignant-médiateur (évaluations diagnostique et formative) et de l'apprenant (évaluations sommative, diagnostique et formative).

Conclusion

Suivant le balancier d'une pendule, six courants pédagogiques (encyclopédisme, humanisme, comportementalisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme), engendrés par les théories de l'apprentissage, se sont succédés, en allant d'une extrême concision quant aux savoirs à acquérir jusqu'à une conception très large de l'apprentissage, qui prend en compte de nombreux facteurs tant personnels qu'environnementaux ou sociétaux (Durand & Chouinard, 2012).

Etant incluse à chacune des approches pédagogiques qui la commande, l'évolution de l'évaluation des apprentissages doit suivre l'évolution de celles-ci et les théories de l'apprentissage qui les sous-tendent.

Cet article nous a permis de parcourir six grands courants pédagogiques (encyclopédisme, humanisme, béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme) qui se sont succédés, dans le temps. Ces six courants, que nous pouvons faire précéder de ce que De Ketele (2008) appelle la « tradition des fondements », nous ont permis de cerner l'évolution et les enjeux actuels de l'évaluation des apprentissages, à travers un éclairage théorique de l'évolution du statut de la connaissance De Ketele (2008).

Références bibliographiques

Basque, J., Rocheleau, J., Winer, L., Bergeron, G., Michaud, P., & Nantel, G. (1998). *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*. Montréal, Québec: ÉICEM.

BREDA. (2017). *Systèmes Nationaux d'Evaluation des Apprentissages en Afrique Subsaharienne: Partage des connaissances et évaluation des besoins-Atelier régional-Rapport Final*. Dakar: UNESCO.

Côté, S., & Gagné, C. (2009). *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle : présentation générale des guides méthodologiques*. OIF. Québec: MELS.

De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. Dans P. Jonnaert, M. Ettayebi, & R. Opertti, *Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp. 61-78). Paris: L'Harmattan.

De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2004). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28(3), pp. 1-26.

Diop, A. S. (2012). L'approche par compétences : de l'archéologie du concept de compétence à la critique du paradigme. *LIENS Nouvelle Série Revue*, II(15), pp. 95-116.

Diouf, P. B. (2020). Analyse didactique d'outils d'évaluation sommative en SVT à la lumière de l'APC : cas d'épreuves administrées dans les inspections d'académie de Dakar et Saint-Louis. *Liens Nouvelle Série*, 1(29), pp. 154-175.

Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, Québec: Editions Marcel Didier inc.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 3e). Montréal: Guérin.

Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF éditeur.

Sakho, I. (2017). Élaboration et validation d'un modèle d'épreuve certificative en lecture et écriture, axé sur l'approche par compétences (APC) en 6e année du primaire au Sénégal. *Thèse en vue de l'obtention du grade de Ph.D en sciences de l'éducation, option mesure et évaluation en éducation*. Montréal: Université de Montréal.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec: Chenelière Education.

Wiki Loves Africa. (2020, Mars 17). *Wikipédia encyclopédie en ligne*. Récupéré sur Wikipédia: https://fr.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9haviorisme#Travaux_th%C3%A9oriques_et_exp%C3%A9rimentaux