

Document d'orientation 3

Les CCD et l'évaluation

À qui s'adresse ce document ?

Objectif et aperçu	1
Pourquoi l'évaluation est-elle importante ?	1
Quelques précisions au sujet de l'évaluation	2
Principes de l'évaluation	4
Approches de l'évaluation	7
Tableau 1 – Notions et contrasts.....	8
Importance du contexte dans l'évaluation des CCD.....	12
Nature dynamique des groupes de compétences	13
Utilisation des descripteurs	14
Méthodes d'évaluation.....	14
Exemples de groupes dynamiques de compétences.....	18
Conclusion.....	21
Lectures complémentaires.....	22

À qui s'adresse ce document ?

Ce document s'adresse :

- aux enseignants exerçant à tous les niveaux de l'éducation;
- aux formateurs d'enseignants ;
- aux responsables politiques chargés de l'évaluation dans le domaine de l'éducation;
- aux concepteurs professionnels d'examens mettant au point des évaluations reliées au *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie* (ci-après le Cadre).

Objectif et aperçu

Le présent document d'orientation commence par préciser certains concepts et par présenter un ensemble de principes fondamentaux à prendre en compte lors de l'évaluation des compétences pour une culture de la démocratie (CCD). Ensuite, il explique les implications, pour l'évaluation, des valeurs qui sous-tendent le Cadre et décrit un éventail d'approches et de méthodologies de l'évaluation, en indiquant les points forts, les défis et les risques liés à chacune. Il s'achève par quelques exemples illustrant comment on peut évaluer des groupes dynamiques de compétences, et par des recommandations de lectures complémentaires.

Pourquoi l'évaluation est-elle importante ?

Si le Cadre est utilisé dans les systèmes éducatifs et systématiquement mis en œuvre par le biais des pratiques éducatives dans les écoles et les salles de classe, il est important d'évaluer les progrès, les

acquis et les compétences des apprenants. En effet, l'évaluation fournit des informations essentielles sur le processus d'apprentissage, que les enseignants peuvent utiliser pour faciliter la suite de leur progression. En outre, elle a des effets significatifs sur le comportement des apprenants et des enseignants, qui accordent davantage d'importance et font plus attention aux domaines du curriculum qui sont évalués. Par conséquent, l'évaluation des CCD est importante pour l'inclusion effective et la promotion du Cadre dans l'éducation formelle.

Le Cadre a pour objectif de contribuer au développement des pratiques éducatives visant à autonomiser les apprenants ; c'est pourquoi il est particulièrement important de choisir des approches et des méthodes adaptées pour l'évaluation. Certaines méthodes, même si elles sont utiles pour mesurer les acquis des apprenants dans d'autres domaines, ne sont pas nécessairement compatibles avec l'enseignement et l'apprentissage axés sur les pratiques démocratiques et le respect des droits de l'homme. D'autres peuvent manquer de transparence, être irrespectueuses (ou être perçues comme telles) envers les apprenants et nuire à leur intégrité personnelle et à leurs perspectives d'avenir. Aussi est-il essentiel que les utilisateurs du Cadre sélectionnent des approches et des méthodes appropriées.

Quelques précisions au sujet de l'évaluation

Définition du terme « évaluation »

L'un des problèmes majeurs qui se pose dans le discours quotidien concernant l'évaluation est que celle-ci est souvent assimilée à la notion de « test ». Or, le test n'est qu'une forme d'évaluation.

Autre problème : la confusion autour de la définition de l'«évaluation», renforcée par le fait que dans certaines langues, dont le français, on n'utilise qu'un seul et même terme pour couvrir les deux notions d'assistent et d'évaluation en anglais.

Dans le présent document, le terme « évaluation » traduit la notion d'assistent ; il renvoie ainsi à la description et/ou à la mesure systématique(s) du niveau de compétence ou des acquis d'un apprenant, le terme évaluation se référant plutôt à la description et/ou à la mesure systématique(s) de l'efficacité d'un système, d'une institution ou d'un programme éducatifs (cette notion pouvant renvoyer à un cursus scolaire s'étalant sur plusieurs années, à une série de leçons dispensées sur quelques jours, ou simplement à une leçon ou activité d'apprentissage unique). Ces deux types d'évaluation sont liés, car les résultats des évaluations des apprenants (assessments) peuvent être pris en compte dans l'évaluation d'un système, d'une institution ou d'un programme éducatif (évaluation). L'évaluation des compétences des apprenants aide les enseignants à comprendre si – et dans quelle mesure – le processus d'enseignement leur a effectivement permis de développer les compétences visées chez les apprenants, facilitant ainsi la planification et l'ajustement des étapes suivantes de l'enseignement. Des informations complémentaires sur l'évaluation au sens d'évaluation figurent dans les documents du présent volume consacrés à la pédagogie, à la formation des enseignants et à l'approche globale de l'école (document 2, 4 et 5, respectivement).

Objectifs de l'évaluation (assessment)

L'évaluation peut servir une grande diversité d'objectifs, chacun pouvant être indépendant ou associé à d'autres. En voici une liste non exhaustive :

- obtenir une description et se faire une idée des progrès accomplis par les apprenants dans le développement de leurs compétences ;

- déterminer si les apprenants accomplissent les progrès attendus dans leur maîtrise des compétences visées ;
- identifier les progrès actuels des apprenants et leurs futurs objectifs d'apprentissage, et adapter la suite de l'enseignement en conséquence, de façon à permettre aux apprenants d'atteindre ces objectifs ;
- recenser toute difficulté spécifique d'apprentissage que les apprenants pourraient rencontrer, de manière à prévoir un enseignement adapté qui leur permettra de surmonter ces difficultés ;
- évaluer les pratiques des enseignants pour leur donner un retour, en précisant comment ils pourraient ajuster leur enseignement afin de le rendre plus efficace ;
- évaluer l'efficacité d'une intervention ou d'un programme pédagogique particuliers.

Les résultats d'une évaluation unique peuvent être utilisés pour servir plusieurs objectifs, de différentes manières, et à tous les stades des processus pédagogiques.

L'évaluation : un outil pour autonomiser les apprenants

Le Cadre s'inspire de l'approche générale du Conseil de l'Europe concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme (ECD/EDH), en mettant tout particulièrement l'accent sur l'autonomisation des apprenants pour en faire des citoyens démocratiques actifs. Il repose sur trois principes, à savoir la transparence, la cohérence et la globalité, adoptant une approche holistique des processus d'apprentissage démocratiques (voir le document 2, consacré à la pédagogie) et des contextes institutionnels (voir le document 5, sur l'approche globale de l'école). Les processus et contextes éducatifs doivent donc refléter les valeurs de la démocratie et des droits de l'homme, et prévoir des possibilités d'apprentissage expérientiel pour tout l'éventail des CCD. Ces dimensions de l'autonomisation ont des implications particulières pour l'évaluation des CCD.

Tout d'abord, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des CCD doivent être conçus et organisés comme un processus unique et cohérent. Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage doivent permettre le développement des compétences que l'on souhaite évaluer. Le meilleur moyen de développer les aptitudes de coopération, par exemple, est de mettre en œuvre des activités pédagogiques qui non seulement permettent aux apprenants de coopérer, mais les encouragent à le faire. Cela signifie que la coopération doit également faire partie du processus d'évaluation. Les opportunités d'interaction et de participation à des discussions et à la prise de décisions créent des situations dans lesquelles les aptitudes de coopération peuvent être mises en œuvre par les apprenants et observées par les évaluateurs.

Ensuite, l'approche holistique suppose une certaine cohérence entre les méthodologies d'enseignement et d'évaluation. Une leçon axée sur une méthodologie d'apprentissage coopératif, par exemple (voir le document 2, consacré à la pédagogie), peut être suivie d'un type d'évaluation associant la réflexion individuelle de l'apprenant sur ses propres acquis à une évaluation par les pairs pour conserver un climat de soutien et de confiance mutuels. Autre exemple : l'empathie. Pour développer l'empathie et le respect, les apprenants doivent avoir la possibilité de se mettre à la place de quelqu'un d'autre, et ces valeurs doivent ensuite sous-tendre la pratique de l'évaluation.

Ces deux exemples ont trait à la question de l'autonomisation. Pour commencer, l'évaluation devrait permettre aux apprenants non seulement de prendre conscience de leurs acquis ou de leur niveau de maîtrise en matière de CCD, mais aussi de réfléchir au processus d'apprentissage ayant abouti à ce résultat particulier. Ensuite, elle devrait permettre de déterminer ce qu'il faudrait faire pour développer ces compétences plus avant. Enfin, elle devrait donner aux apprenants les moyens d'agir

de façon appropriée à l'égard de leur propre apprentissage. En d'autres termes, elle devrait contribuer à ce qu'ils s'approprient ce dernier.

Pour cela, elle doit reposer sur un ensemble de principes devant permettre aux apprenants de considérer le processus comme valide, fiable, équitable, transparent et respectueux. Ces principes sont présentés dans la section suivante.

Principes de l'évaluation

Pour que les évaluations pratiquées dans le cadre scolaire soient acceptables aux yeux des apprenants et, dans le cas des plus jeunes d'entre eux, de leurs parents ou de leurs responsables, il est important qu'elles satisfassent à un certain nombre de critères, dont la validité, la fiabilité, l'équité, la transparence, le réalisme et le respect.

Validité

Une évaluation doit décrire et/ou mesurer de façon précise le niveau de compétence et/ou les acquis d'un apprenant par rapport aux objectifs d'apprentissage visés, et non par rapport à d'autres résultats ou facteurs étrangers non prévus, quels qu'ils soient. Une évaluation valide est une évaluation qui mesure ce qu'elle est censée mesurer. Par exemple, un exercice d'évaluation visant à mesurer un ensemble de CCD peut exiger de l'apprenant qu'il comprenne des matériels linguistiques et qu'il produise une réponse verbale. Cependant, il se pourrait qu'en fait il évalue surtout les compétences en langue des apprenants, plutôt que leurs compétences démocratiques, et qu'ainsi seuls les apprenants les plus compétents sur le plan linguistique soient considérés comme ayant un niveau élevé de compétences démocratiques. De la même manière, lorsqu'un exercice exigeant des apprenants qu'ils collaborent, interagissent et parlent avec leurs pairs mesure la fréquence des contributions des apprenants, il est possible que les résultats reflètent davantage la personnalité des apprenants que leurs compétences démocratiques.

Il est donc fondamental d'avoir recours à des méthodes d'évaluation liées au Cadre, qui mesurent les compétences démocratiques des apprenants plutôt que des facteurs non prévus. Seules les évaluations valides permettent de tirer des conclusions précises et équitables sur le niveau de compétence ou les acquis des apprenants. Il convient de ne pas utiliser de méthodes non valides parce que celles-ci donnent des descriptions erronées du niveau des apprenants dans des compétences spécifiques, ce qui pourrait ensuite orienter leur futur apprentissage dans une mauvaise direction, nuire à leur confiance dans le processus éducatif, voire remettre en question leur volonté de poursuivre leurs études.

On croit souvent, à tort, que le principe de la validité ne s'applique qu'aux évaluations quantitatives. Toutefois, il n'y a pas que les résultats ou les notes qui peuvent être invalides. Les évaluations qualitatives peuvent également être considérées comme telles si des facteurs non pertinents entrent en jeu.

Fiabilité

Une évaluation devrait générer des résultats cohérents et stables. Ainsi, une évaluation fiable est une évaluation dont les résultats sont sûrs, et qui, si elle est soumise une deuxième fois au même apprenant par un autre évaluateur, aboutit aux mêmes résultats.

Il existe diverses raisons pour lesquelles une évaluation peut ne pas être fiable : il est possible que l'évaluateur soit fatigué, par exemple, ou qu'il n'ait pas une idée très claire de la signification exacte

des résultats d'apprentissage évalués. S'il était moins fatigué ou s'il connaissait mieux la signification de tous les résultats d'apprentissage, l'évaluation pourrait aboutir à des résultats différents.

La fiabilité et la validité sont deux choses distinctes. Même lorsqu'une méthode d'évaluation est considérée comme fiable, elle n'est pas nécessairement valide (c'est-à-dire qu'il est possible qu'elle ne décrive pas précisément le niveau de réalisation des objectifs d'apprentissage visés, mais certains facteurs non visés, tels que les compétences en langue ou la personnalité de l'apprenant, comme cela a été expliqué précédemment). En revanche, si une procédure d'évaluation n'est pas fiable, elle ne peut pas être valide, car le manque de fiabilité signifie que le résultat de l'évaluation est influencé par autre chose que par le niveau de compétence de l'apprenant (le niveau de vigilance de l'évaluateur, par exemple).

Comme pour la validité, on pense souvent, à tort, que la fiabilité ne concerne que les évaluations quantitatives. Or, les évaluations qualitatives peuvent elles aussi aboutir à des résultats non fiables. C'est le cas, par exemple, si les jugements portés par un évaluateur varient au fil du temps et sont incohérents.

Équité

Une évaluation doit être équitable et ne pas favoriser ou défavoriser un groupe d'apprenants ou un individu. Une méthode d'évaluation est considérée comme équitable lorsqu'elle garantit que tous les apprenants, indépendamment de leurs caractéristiques démographiques ou autres, bénéficient des mêmes opportunités de montrer leur niveau de compétence.

L'iniquité d'une évaluation peut être liée à diverses raisons. Une évaluation qui nécessiterait que les apprenants aient accès à une grande diversité de sources d'information à la maison pourrait être discriminatoire envers ceux qui ne bénéficient pas d'un tel accès, par exemple. De la même manière, une évaluation qui nécessiterait une connaissance préalable de la culture de la population majoritaire pourrait être discriminatoire envers les apprenants appartenant à des groupes minoritaires. Par conséquent, il convient de ne pas employer de méthodes d'évaluation inéquitables ou discriminatoires à l'égard des apprenants défavorisés ou issus de différents types de minorités.

L'évaluation des CCD devant faire partie intégrante des processus d'apprentissage axés sur les valeurs démocratiques et l'autonomisation des apprenants, il est important que le principe de l'équité soit respecté.

Transparence

Les apprenants devraient recevoir des informations explicites, précises et claires en amont de toute évaluation. Une procédure d'évaluation est considérée comme transparente dès lors que les élèves sont informés à l'avance de l'objectif de l'évaluation, des résultats d'apprentissage qui seront évalués, du type d'évaluation qui leur sera soumis et des critères qui seront appliqués. S'ils doivent deviner ce qui est attendu d'eux pour obtenir de bons résultats, alors la méthode utilisée n'est pas transparente.

La transparence est l'un des principes sous-jacents fondamentaux des processus démocratiques et d'une culture de la démocratie. C'est pourquoi l'évaluation des CCD doit toujours être transparente et reposer sur des méthodes intelligibles pour les apprenants.

Réalisme

Toute méthode d'évaluation doit être réaliste par rapport aux ressources et au temps dont on dispose, et aux contraintes pratiques qui s'appliquent. Une procédure d'évaluation réaliste est une procédure

qui n'impose pas de contraintes déraisonnables par rapport aux ressources ou au temps dont disposent les apprenants ou l'évaluateur. Les facteurs qui rendent une méthode irréaliste sont également susceptibles d'en faire une méthode non fiable et non valide.

Respect

Le respect est un autre principe particulièrement important aux fins de l'acquisition des compétences pour une culture de la démocratie. Sa mise en œuvre, dans le cadre de l'évaluation, peut favoriser l'acceptation et la compréhension de l'évaluation et de ses objectifs par les personnes évaluées. Ce principe s'applique à toutes les évaluations pratiquées en lien avec le Cadre. Étant donné qu'habituellement il ne figure pas parmi les principes qui sous-tendent l'évaluation, il est traité ici de façon plus détaillée que les autres principes.

Les méthodes d'évaluation devraient toujours reposer sur le respect de la dignité et des droits des apprenants évalués. Ces droits, définis par la Convention européenne des droits de l'homme¹ et la Convention relative aux droits de l'enfant², englobent, entre autres, le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion, le droit à la liberté d'expression et le droit à la protection contre la discrimination. Toute méthode ou processus d'évaluation (ou toute autre pratique éducative) qui porte atteinte à l'un ou à plusieurs de ces droits ne doit pas être utilisée.

Dans son interprétation de la Convention européenne des droits de l'homme, la Cour européenne des droits de l'homme du Conseil de l'Europe autorise explicitement la liberté d'expression, même lorsque les points de vue exprimés sont considérés comme offensants, choquants ou inquiétants, car ce principe constitue l'un des fondements essentiels d'une société démocratique. Toutefois, elle précise également qu'il peut être nécessaire de sanctionner, voire de prévenir, toutes les formes d'expression qui propagent, incitent à, promeuvent ou justifient la haine fondée sur l'intolérance, car la tolérance et le respect de l'égale dignité de tous les êtres humains constituent l'un des autres fondements essentiels d'une société multiculturelle et démocratique³.

Le principe du respect signifie par conséquent que, dans le cadre d'une évaluation, les apprenants ne doivent pas être sanctionnés ou censurés simplement parce que les points de vue qu'ils expriment sont offensants, choquant ou inquiétants. En revanche, ils peuvent être censurés si leurs propos propagent, incitent à, promeuvent ou justifient la haine fondée sur l'intolérance. S'ils véhiculent effectivement un discours de haine, il convient de contester les propos en question et de les utiliser comme une opportunité d'apprentissage, en recherchant une manière d'aider les apprenants concernés à développer l'empathie et le respect mutuel, et à acquérir la notion de l'égale dignité de tous les êtres humains. Ainsi, si elle est menée de façon respectueuse, une évaluation peut, en détectant un comportement problématique, introduire un changement positif dans le processus éducatif.

Par conséquent, dans le contexte des évaluations fondées sur le Cadre, les praticiens de l'éducation doivent faire preuve de prudence dans leurs jugements lorsqu'un apprenant exprime une opposition à la valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme, de la diversité culturelle et de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité ou de l'État de droit. Une telle opposition ne saurait être prise en considération dans l'évaluation que si l'apprenant concerné propage, incite à, promeut ou justifie la haine fondée sur l'intolérance.

¹ Voir : www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf.

² Voir : www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

³ Voir : Cour européenne des droits de l'homme (2018), *Discours de haine*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_FRA.pdf.

Le principe du respect s'applique à l'égard non seulement des droits de l'homme des apprenants, mais aussi de leur dignité. Aussi les évaluations fondées sur le Cadre doivent-elles observer les règles générales suivantes :

- les apprenants ne doivent pas être soumis à un stress continu en étant constamment évalués;
- ils ont droit à une vie privée et à la confidentialité, en particulier en ce qui concerne leurs valeurs et attitudes ;
- lors de la divulgation aux apprenants des résultats d'une évaluation, il convient de faire preuve de tact ;
- le retour donné aux apprenants après une évaluation doit mettre l'accent sur les aspects positifs plutôt que sur les aspects négatifs, c'est-à-dire qu'il doit être axé essentiellement sur les acquis des apprenants plutôt que sur leurs lacunes ;
- parfois, il convient de ne pas pratiquer d'évaluation, les questions ou thèmes abordés étant trop sensibles pour les apprenants concernés ;
- il convient également d'adopter des précautions particulières dans le cas des évaluations dont les résultats déterminent le passage d'un apprenant au niveau d'enseignement suivant.

En outre, les utilisateurs du Cadre se poseront peut-être la question de savoir si, au nom du respect de la dignité des apprenants, ceux-ci ont le droit à l'oubli des valeurs, des attitudes, des convictions et des comportements dont ils ont fait preuve à des stades antérieurs de leur parcours. On peut estimer que l'historique des valeurs, attitudes et convictions des apprenants ne devrait pas être conservé au motif que cela porte atteinte à leur droit à la vie privée. On peut aussi adopter une approche consistant à ne consigner dans les dossiers scolaires que les valeurs, attitudes et convictions acceptables ou positives (à l'exclusion, donc, de tout discours ou comportement inacceptable portant atteinte ou visant à porter atteinte à la dignité ou aux droits de l'homme d'autrui, au motif qu'une telle consignation risquerait de porter préjudice à l'apprenant par la suite). Troisième possibilité : si un apprenant adopte des comportements ou défend des valeurs, attitudes ou convictions inacceptables sur le plan démocratique, mais qu'ensuite il progresse dans son développement, il pourrait avoir le droit de voir ses comportements, valeurs, attitudes ou convictions précédents effacés de son dossier scolaire. Les utilisateurs du Cadre devront donc examiner les différentes possibilités et décider de la plus adaptée à leur contexte éducatif, en gardant à l'esprit la nécessité de garantir que les évaluations ne portent jamais atteinte ni à la dignité ni aux droits de l'homme des apprenants.

Enfin, il convient de souligner que quatre de ces six principes d'évaluation s'appliquent non seulement aux méthodes d'évaluation, mais aussi à l'adéquation et à la pertinence des conclusions tirées des résultats d'une évaluation. De fait, les évaluations menées en lien avec le Cadre ne doivent jamais aboutir à des conclusions non valides, non fiables, inéquitables ou irrespectueuses. Une conclusion ne serait pas valide si, par exemple, elle se fondait sur les résultats obtenus par un apprenant lors d'une évaluation pour affirmer que ce dernier est plus ou moins compétent que la plupart des autres apprenants de son âge alors qu'il n'y a pas d'informations disponibles sur les résultats obtenus par un échantillon représentatif d'apprenants lors de cette même évaluation. De la même manière, des conclusions sur les différences entre les compétences des hommes et des femmes ou des groupes majoritaires et minoritaires, par exemple, établies par une généralisation excessive des résultats obtenus dans une seule classe, seraient à la fois invalides et inéquitables.

Approches de l'évaluation

Outre les implications des six principes d'évaluation évoqués ci-dessus, les utilisateurs du Cadre devront également réfléchir à l'approche spécifique qu'ils pourraient utiliser pour évaluer les CCD. Dans ce domaine, les approches sont contrastées, certaines reposant sur des dichotomies, et d'autres

sur des continuums. En général, les différents types d'évaluation sont définis par rapport à l'un ou à l'autre de ces schémas.

Tableau 1 – Notions et contrasts

Fort enjeu (examens nationaux, par exemple)	Faible enjeu (portfolios confidentiels, par exemple)
Acquis (test pratiqué à l'issue d'un cours, par exemple)	Compétences (test pratiqué dans «la vraie vie », en dehors de l'école)
Selon des normes (examen influençant le passage au niveau éducatif supérieur, par exemple)	Selon des critères (portfolio établissant un profil de compétences, par exemple)
Sommative (examen sanctionnant la fin d'un cours, par exemple)	Formative (évaluation pratiquée à mi-parcours, par exemple)
Objective (test, assisté par ordinateur, par exemple)	Subjective (observation du comportement, par exemple)

Évaluation à fort enjeu et évaluation à faible enjeu

L'un des continuums les plus importants est celui entre les évaluations à fort enjeu et celles à faible enjeu. Les évaluations à fort enjeu sont les évaluations dont les résultats sont utilisés pour prendre des décisions importantes au sujet de l'apprenant, et qui ont donc des conséquences significatives pour lui. Les examens pratiqués par le biais de tests nationaux, qui débouchent sur une certification donnant accès à des études supérieures ou à des opportunités d'emploi, sont les examens à enjeu le plus élevé au sein de ce continuum. À l'autre extrémité de ce dernier se situent les portfolios ou journaux d'apprentissage, qui ne sont consultés que par les apprenants et les personnes qu'ils autorisent à le faire, et qui ne sont donc pas utilisés par d'autres acteurs pour prendre des décisions. Au centre du continuum figurent les évaluations (notées ou non) à l'issue desquelles l'enseignant donne un retour uniquement à l'apprenant concerné, ainsi que les autres formes d'« évaluation par un tiers » accompagnées de différents types de commentaires. L'«évaluation par les pairs» (accompagnée d'observations et de commentaires privés) se situe plus près de l'extrémité inférieure du continuum, de même que « l'autoévaluation». Enfin, l'« évaluation par l'enseignant» sous forme de test, qui donne lieu à des notes rendues publiques, se situe près de l'extrémité supérieure du continuum, en particulier si ces notes ont une influence sur le passage à la classe supérieure au sein d'un système éducatif ou sur l'accès à d'autres opportunités dans la vie en général.

Les utilisateurs du Cadre devront se demander dans quelle mesure il faudra qu'ils aient recours aux évaluations à fort enjeu. Peut-être estimeront-ils qu'il est important que l'éducation à la citoyenneté démocratique ne soit plus considérée comme un domaine d'éducation « secondaire », et que l'utilisation d'évaluations à fort enjeu est le meilleur moyen d'atteindre cet objectif. De fait, ce type d'évaluation a bien plus de chances d'avoir des effets significatifs sur le comportement tant des enseignants que des apprenants. Si un élément ne fait pas l'objet d'une évaluation à fort enjeu, il risque davantage d'être sous-estimé et de ne pas recevoir l'attention nécessaire de la part des enseignants et des apprenants. Cependant, dans ce type d'évaluation, il est fondamental que les méthodes employées soient parfaitement fiables et valides, car il serait contraire à l'éthique de prendre des décisions importantes sur l'avenir d'un apprenant en se fondant sur des résultats d'évaluation non fiables ou non valides. Il s'ensuit qu'il ne doit être décidé de recourir à des

évaluations à fort enjeu que s'il est estimé que les méthodes d'évaluation existantes sont fiables et valides.

Inversement, on pourrait soutenir que les seuls types d'évaluation répondant à la philosophie du Cadre sont ceux qui se situent près de l'extrémité inférieure du continuum, et qu'il faudrait ne jamais avoir recours à des évaluations à fort enjeu aux fins du principe du respect. Cet argument pourrait s'appliquer en particulier à l'évaluation des valeurs des apprenants, compte tenu, notamment, des considérations relatives à leurs droits à la liberté de pensée, de conscience et de religion exposées plus haut. Il pourrait s'appliquer tout autant à l'égard des attitudes des apprenants étant donné que celles-ci sont formées de multiples composantes et de liens entre elles, et qu'elles sont de nature complexe et personnelle. Par conséquent, l'évaluation des attitudes pourrait être perçue comme une évaluation de la personne plutôt que de ses compétences, et l'on pourrait soutenir qu'une évaluation à fort enjeu dans ce domaine risquerait de nuire aux personnes évaluées et à leur avenir.

Les utilisateurs du Cadre pourraient aussi envisager d'avoir recours à un ensemble mixte de types d'évaluation ; cette solution permettrait d'évaluer les valeurs et les attitudes au moyen d'évaluations à faible enjeu uniquement, tandis que les aptitudes, la connaissance et la compréhension critique feraient l'objet d'évaluations à fort enjeu.

Les utilisateurs du Cadre devront donc se pencher sur les différentes possibilités et décider laquelle sera la plus adaptée à leur contexte éducatif, en gardant à l'esprit la nécessité de veiller au principe du respect.

Évaluation des acquis et évaluation des compétences

L'évaluation par l'enseignant a généralement pour objectif d'établir ce que les apprenants ont acquis à l'issue de l'enseignement, et dans quelle mesure. Le plus souvent, elle est étroitement liée à un plan d'apprentissage ou à un programme scolaire, tels que ceux qui figurent dans les manuels, par exemple. L'évaluation des acquis se distingue de l'évaluation des compétences, qui reflète le niveau de performance démontré par un apprenant de façon générale, sans lien avec un cours ou un programme particulier. L'évaluation des compétences renvoie souvent à la démonstration des connaissances, de la compréhension et des aptitudes appliquées à des situations qui se déroulent hors du contexte de la classe, lors de simulations ou d'activités relatives à des projets menés au sein de la communauté locale, par exemple. C'est pourquoi elle est utile aux employeurs et peut donc présenter un fort enjeu. Ainsi, elle prend en compte non seulement les acquis de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi l'apprentissage qui se déroule en dehors de la salle de classe.

L'évaluation des acquis et l'évaluation des compétences sont toutes deux pertinentes pour les CCD dans la mesure où elles ont des objectifs différents, à savoir renseigner les enseignants et les apprenants sur le degré de réussite des apprenants par rapport à un programme d'apprentissage, et renseigner les enseignants, les employeurs potentiels ou d'autres acteurs sur les capacités personnelles plus générales des apprenants. Toutefois, si l'évaluation des compétences doit servir à renseigner des acteurs extérieurs sur les capacités plus générales des apprenants, il est fondamental, au vu des forts enjeux liés aux résultats d'une telle évaluation, que les méthodes employées soient extrêmement fiables et valides. De plus, lorsqu'il est envisagé de procéder à une telle évaluation, il est également important de tenir compte du principe du respect, les méthodes utilisées ne devant l'être que si elles respectent la dignité et les droits d'autrui.

Évaluation selon des normes et évaluation selon des critères

Lors d'un test ou d'un autre type d'évaluation, la prestation des apprenants peut être appréciée par référence soit à des normes, soit à des critères. Dans le premier cas, il s'agit de comparer la prestation d'une personne à celle d'un groupe de pairs de référence. La prestation du groupe de référence est parfois standardisée en une répartition normale (selon une « courbe en cloche »), dans laquelle une minorité se situe près de l'extrémité inférieure de la fourchette, la majorité se situant autour d'un point médian (la moyenne), tandis qu'une autre minorité se situe près de l'extrémité supérieure de la fourchette. En comparant la note d'une personne aux notes du groupe de référence, on peut situer sa prestation par rapport à l'ensemble des prestations possibles. Pour ce faire, il est toutefois essentiel de placer l'individu dans les mêmes conditions et de le soumettre aux mêmes tâches que celles qui ont été soumises au groupe de pairs pour établir la courbe. De plus, il est important d'utiliser un large échantillon représentatif de pairs couvrant tout l'éventail des niveaux de compétence. Enfin, les pairs doivent présenter les mêmes caractéristiques démographiques que les personnes à tester. Ainsi, le recours au référencement normé nécessite un important travail de préparation.

Il existe un sous-type de référencement selon des normes : le référencement par rapport à une cohorte. Dans cette approche, qui consiste à comparer, lors d'une évaluation, la prestation d'un apprenant à celle d'autres apprenants appartenant au même groupe (ou cohorte), seul un pourcentage fixe de la cohorte peut obtenir certaines notes (par exemple, seules 30 % des personnes évaluées peuvent obtenir une note supérieure à la moyenne, 10 % peuvent obtenir la moyenne, et les 30 % restants doivent obtenir une note inférieure à la moyenne). Étant donné que les résultats d'un apprenant dépendent non seulement de sa prestation personnelle mais aussi de celle des autres membres de la cohorte, deux prestations de niveau identique peuvent être sanctionnées par des notes variant considérablement d'une cohorte à l'autre.

L'évaluation selon des critères consiste quant à elle à évaluer la prestation des apprenants par rapport à un ensemble de critères prédéfinis. Le résultat est déterminé sur la seule base de la prestation individuelle de l'apprenant, et non par rapport à la prestation des autres apprenants dans le cadre d'une même évaluation. L'emploi de cette méthode pour l'évaluation des compétences nécessite des descripteurs de niveaux croissants de compétence ; des critères clairs et explicites doivent être spécifiés pour chacun d'eux. Les compétences peuvent être décrites de façon globale ou décomposées en un ensemble d'éléments.

Les descripteurs conçus aux fins du Cadre peuvent servir de critères d'évaluation pour les trois niveaux de compétence (de base, intermédiaire et avancé). Ils ont fait l'objet d'une longue phase de test pour garantir leur fiabilité et leur validité, et peuvent donc constituer une base solide pour des évaluations selon des critères.

L'on pourrait faire valoir que le classement des apprenants par référence à des normes ou à des cohortes est contraire au principe du respect dans la mesure où ces méthodes ne sont pas centrées sur l'apprenant, sur ses capacités existantes et sur ce qui peut être développé et renforcé dans la suite du processus éducatif. Au lieu de permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs capacités personnelles, le référencement par rapport à des normes ou à une cohorte peut mettre l'accent sur les lacunes et favoriser l'esprit de compétition, ce qui peut être extrêmement décourageant, surtout pour les apprenants les plus faibles. Par exemple, l'aspect encourageant du message « Regarde, tu as amélioré tes compétences en communication depuis la dernière fois que nous avons fait le point » peut être annulé si l'enseignant ajoute « mais tu te situes encore en dessous de la moyenne ».

Du point de vue des principes de l'enseignement coopératif, le référencement par rapport à des normes ou à une cohorte présente un inconvénient. En effet, au lieu d'encourager les apprenants à rechercher les points forts de chacun, il les pousse à se comparer entre eux et favorise l'instauration

d'un esprit de compétition. Aussi les utilisateurs du Cadre seront-ils peut-être amenés à se demander s'ils doivent ou non avoir recours au référencement par rapport à des normes ou à une cohorte dans le cadre de l'évaluation des CCD.

Évaluation formative et évaluation sommative

L'évaluation formative (c'est-à-dire l'évaluation aux fins de l'apprentissage) est un processus consistant à collecter et à interpréter des informations sur l'étendue et la réussite de l'apprentissage d'un apprenant, dont ce dernier et/ou son enseignant peuvent ensuite se servir pour fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage et planifier d'autres activités pédagogiques. Elle part du principe que les résultats peuvent être bénéfiques pour les apprenants s'ils leur sont présentés sous forme de feedback. Dans cette optique, il convient de sensibiliser les apprenants à leur apprentissage, aux compétences à acquérir et aux opportunités d'apprentissage. Les critères d'évaluation doivent être définis de façon à faciliter la planification de la suite de l'enseignement, c'est-à-dire qu'ils doivent être suffisamment spécifiques pour identifier les lacunes à combler et les points forts à développer.

L'évaluation formative s'oppose à l'évaluation sommative, c'est-à-dire l'évaluation de l'apprentissage, qui a pour objectif de dresser le bilan des acquis ou des compétences d'un apprenant à un moment précis. L'évaluation sommative est souvent utilisée à la fin d'un programme d'études, mais elle peut aussi l'être pendant un programme pour permettre aux apprenants et/ou à leurs enseignants de dresser le bilan de leurs acquis ou compétences à un stade précis de l'enseignement. Elle peut reposer sur le référencement par rapport à des critères, à des normes ou à une cohorte. On pense parfois que sommative équivaut à l'évaluation à fort enjeu. Ce n'est pas nécessairement le cas. De fait, comme cela a été mentionné ci-dessus, elle peut être pratiquée pendant un programme d'étude dans le seul but de fournir des informations sur le niveau de compétence ou les acquis actuels des apprenants.

Les expressions « évaluation formative » et « évaluation sommative » sont souvent utilisées pour décrire deux types d'évaluation différents, mais en réalité elles renvoient plutôt aux différentes utilisations auxquelles sont destinées les informations issues de ces évaluations, le résultat d'une seule et même évaluation pouvant être utilisé pour servir plus d'un objectif. Si ces informations sont utilisées pour soutenir le processus d'enseignement et d'apprentissage, on parle d'évaluation « formative », et si elles servent à résumer et à rendre compte de l'apprentissage, on parle d'évaluation « sommative », sachant qu'il s'agit des mêmes informations, recueillies à l'aide de la même méthode d'évaluation. L'évaluation formative et l'évaluation sommative peuvent toutes deux être adaptées aux CCD, en fonction des objectifs visés.

Évaluation subjective et évaluation objective

Étant donné le caractère sensible de l'évaluation de valeurs et d'attitudes, la différence entre l'évaluation subjective et l'évaluation objective est fondamentale. La première se conçoit généralement comme une évaluation pratiquée par une personne (l'enseignant, l'apprenant lui-même, un pair ou un évaluateur extérieur) dont la subjectivité peut affecter le jugement, tandis que la seconde est perçue comme un type d'évaluation « supprimant » la subjectivité et les éventuels préjugés de l'évaluateur, que ce dernier en ait conscience ou non.

L'évaluation subjective est souvent associée aux données qualitatives tirées de certaines prestations des élèves se présentant sous la forme d'un texte qui est lu ou d'une activité qui est observée par un enseignant ou un autre évaluateur et qui est jugé(e), en général, par rapport à des critères. Toutefois, des jugements subjectifs peuvent également être portés dans le cadre d'évaluations générant des données quantitatives, lorsque l'on a recours à des échelles de notation, par exemple. L'évaluation subjective exige que les enseignants ou les autres évaluateurs aient été correctement formés aux

méthodes d'évaluation qui seront utilisées. Dans le cas contraire, la fiabilité des évaluations risque d'être compromise.

L'évaluation objective, quant à elle, est souvent associée à des données quantitatives produites par les apprenants qui répondent à des questions ou à des stimuli similaires auxquels il n'y a qu'une seule réponse correcte, celle-ci pouvant facilement être évaluée comme telle. Très souvent, ce jugement est porté par une personne (l'enseignant, l'apprenant, un pair ou un évaluateur externe), mais, dans certains cas, il est effectué par une machine (à l'aide d'un programme informatique, par exemple). Cependant, outre les données quantitatives, les évaluations objectives peuvent aussi concerner les données qualitatives. C'est le cas lorsque les catégories utilisées pour interpréter ou coder les matériels qualitatifs sont définies clairement et explicitement, en laissant peu de place à l'ambiguïté ou à l'interprétation personnelle (par exemple, si l'évaluation d'un portfolio s'appuie sur des critères clairs et transparents, elle peut être objective).

Les descripteurs proposés dans le Cadre peuvent être utilisés pour parvenir à une compréhension commune des critères d'évaluation des apprenants, et ainsi contribuer à renforcer la fiabilité, et donc le caractère objectif, des évaluations effectuées par des évaluateurs différents.

Validité apparente et cohérence

La plupart du temps, il est nécessaire que les évaluations scolaires présentent une validité apparente, celle-ci contribuant à la cohérence entre l'enseignement et l'apprentissage, d'une part, et l'évaluation, d'autre part, comme cela a été mentionné précédemment. Cela signifie que les tâches soumises aux apprenants dans le cadre d'une évaluation doivent être du même type que celles qui leur ont été proposées lors de la phase d'apprentissage et qu'elles doivent être pertinentes par rapport à la manière dont les compétences évaluées seraient utilisées en dehors du contexte scolaire. Les apprenants devraient être capables de percevoir cette caractéristique par eux-mêmes.

La validité apparente est particulièrement importante dans l'évaluation des CCD. En effet, un apprenant s'attend à percevoir l'utilité de ce qu'il apprend pour sa vie dans la société. Il se peut que l'utilisation de tâches d'évaluation liées à la vie réelle et présentant une bonne validité apparente rende plus difficile le respect de certains des principes de l'évaluation, mais celui de la validité apparente ne doit pas être sacrifié.

Résumé

Les utilisateurs du Cadre doivent prendre de nombreuses questions en considération pour le choix des approches d'évaluation, et notamment des diverses implications de l'évaluation des valeurs, des attitudes, des compétences, des connaissances et de la compréhension critique. Ce qui est adapté pour un ensemble de compétences peut ne pas l'être pour un autre. De plus, toutes les méthodes d'évaluation doivent être valides, fiables, équitables, transparentes, réalistes et respectueuses de la dignité et des droits des apprenants évalués.

Importance du contexte dans l'évaluation des CCD

Outre les considérations générales présentées ci-dessus, le choix des méthodes d'évaluation doit être éclairé par des considérations plus spécifiques qui ont trait aux compétences définies dans le Cadre et à la manière dont elles sont susceptibles d'être acquises par les apprenants.

Il est peu probable que l'acquisition des compétences se déroule selon un processus linéaire ; en outre, une fois acquises, les compétences ne le sont pas pour le reste de la vie. Dans le Cadre, la compétence est définie comme la capacité de mobiliser et d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes, une

connaissance et/ou une compréhension pertinente(s) afin de réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné. Le contexte revêt donc toujours une importance fondamentale pour l'évaluation.

Les milieux éducatifs offrent une grande diversité de contextes dans lesquels les CCD peuvent être mobilisées, développées et affichées. En outre, celles-ci peuvent s'exprimer de manière différente selon le contexte. C'est pourquoi il n'est pas suffisant d'évaluer ces compétences une seule fois, dans un seul contexte. Les enseignants et les autres évaluateurs doivent les observer à différents moments, et dans des situations différentes. Ils doivent également tenir compte du fait qu'une tâche ou un contexte éducatif spécifiques déclencheront l'interaction d'un certain nombre de compétences qu'il n'est pas possible d'évaluer isolément. Aussi, plutôt que de procéder à une évaluation globale, ou même à des évaluations répétées de l'ensemble des 20 compétences, les enseignants devraient chercher à établir les profils de compétences des apprenants dans une grande diversité de contextes.

Par ailleurs, il est utile, ici, de rappeler la distinction entre l'évaluation des acquis et l'évaluation des compétences. La première est axée sur la prestation des apprenants dans le cadre d'une activité, d'une tâche ou d'un programme pédagogiques spécifiques, tandis que la seconde reflète les compétences acquises, toutes sources d'apprentissage confondues. Si les enseignants ont tendance à se concentrer sur l'évaluation des acquis, les utilisateurs du Cadre se demanderont peut-être s'il ne faudrait pas plutôt privilégier l'évaluation des compétences, car les contextes sociaux, civils ou politiques existant au-delà de l'enceinte scolaire sont particulièrement importants et pertinents pour les évaluations pratiquées en lien avec le Cadre.

Tous les contextes utilisés aux fins de l'évaluation sont spécifiques à l'environnement particulier dans lequel une évaluation a lieu ; ils ne peuvent donc pas être spécifiés ici. Les utilisateurs du Cadre devront identifier eux-mêmes les contextes les mieux adaptés pour l'évaluation dans leur environnement spécifique.

Nature dynamique des groupes de compétences

Autre difficulté dans l'évaluation des CCD: le fait que les individus doivent mobiliser et utiliser leurs compétences de manière dynamique pour pouvoir réagir de manière efficace et appropriée aux exigences et aux possibilités que présente un contexte donné. En effet, les situations démocratiques et interculturelles ne sont pas figées. Elles évoluent avec fluidité, à mesure que les personnes présentes interagissent et ajustent leur comportement aux exigences changeantes de chaque situation. Pour procéder à ces ajustements, il leur faut souvent adapter leur comportement en mobilisant et en utilisant de nouvelles compétences, et peut-être en cessant d'en employer d'autres. Des exemples de la manière dont les compétences doivent être mises en œuvre par groupes de manière souple et dynamique sont présentés plus loin, dans les encadrés de la partie intitulée «Exemples de groupes dynamiques de compétences» (p. 18).

Cette vision des compétences des apprenants pose des défis pour l'évaluation. Elle implique que les apprenants doivent être dotés non seulement de la capacité d'appliquer leurs compétences dans des situations démocratiques et interculturelles, mais aussi de celle d'adapter leur application à de nouvelles situations ou circonstances au fur et à mesure qu'elles se présentent. Par conséquent, l'évaluation doit refléter la capacité d'un apprenant de mobiliser et d'appliquer un groupe de compétences pertinentes à un éventail de contextes, et celle d'adapter ces compétences au fur et à mesure que les circonstances changent dans ces contextes. Les méthodes d'évaluation qui ne fournissent qu'une description figée des compétences de l'apprenant à un moment donné ne sont donc probablement pas adéquates.

Les utilisateurs du Cadre devront choisir des méthodes d'évaluation permettant de détecter l'utilisation dynamique de groupes de compétences dans et entre différents contextes, et d'établir un profil de la prestation de l'apprenant.

Utilisation des descripteurs

Des descripteurs ont été conçus pour l'ensemble des 20 compétences définies dans le Cadre. Il s'agit de courts énoncés qui décrivent de façon positive des comportements observables indiquant qu'une personne a atteint un niveau particulier de maîtrise d'une compétence donnée. Formulés en termes de « résultats d'apprentissage », ils peuvent donc être utilisés aux fins non seulement de l'évaluation, mais aussi de la conception de curriculums et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, contribuant ainsi à la cohérence générale du processus pédagogique.

Les évaluations reposant sur l'observation des comportements définis par les descripteurs peuvent révéler le niveau de compétence des apprenants si elles sont menées sur une durée raisonnable et dans différents contextes. Elles peuvent aussi indiquer les thèmes sur lesquels les enseignants devraient concentrer leurs interventions et peuvent être utilisées pour éclairer la conception d'activités pédagogiques. En d'autres termes, les évaluations axées sur les descripteurs peuvent servir des objectifs aussi bien sommatifs que formatifs.

Il est important de ne pas faire de mauvaise utilisation des descripteurs dans le cadre de l'évaluation. Ainsi, ceux-ci ne doivent pas être employés comme des listes de repérage sur lesquelles on coche les comportements affichés par un apprenant, ni pour calculer une note générale sur cette base. L'objectif n'est pas de voir les apprenants afficher un maximum de comportements définis par des descripteurs. Ces outils devraient plutôt servir à évaluer les compétences et les progrès des apprenants à l'aide de méthodes permettant de détecter les profils de groupes de compétences lorsqu'ils sont mobilisés de façon dynamique, appliqués et ajustés dans des contextes multiples.

Des informations complémentaires sur les bonnes et les mauvaises utilisations des descripteurs aux fins de l'évaluation figurent dans le volume 1 du Cadre (document 7, intitulé « Les descripteurs : utilisations et objectifs »).

Méthodes d'évaluation

Il existe en principe de nombreuses méthodes pour évaluer les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension critique des apprenants, dont les listes de repérage, les exercices de classement et de tri, les échelles de Likert, les questionnaires à choix multiples, les questions à réponse ouverte, les tests de jugement situationnel, les évaluations assistées par ordinateur, l'écriture libre, les journaux de bord, les réflexions autobiographiques structurées, l'évaluation par l'observation, l'évaluation dynamique, l'évaluation fondée sur un projet et l'évaluation fondée sur un portfolio.

Cependant, certaines de ces méthodes ne permettent pas de décrire la mobilisation dynamique, l'utilisation et l'ajustement souple de groupes de compétences dans différents contextes; elles ne sont donc pas adaptées pour évaluer les compétences des apprenants décrites dans le Cadre. Peuvent ainsi être exclues de la liste des méthodes disponibles les listes de repérage, les exercices de classement et de tri, les échelles de Likert, les questionnaires à choix multiples, les questions à réponse ouverte et les tests de jugement situationnel. En principe, l'évaluation assistée par ordinateur est appropriée – à condition que les logiciels nécessaires soient disponibles. Toutes les autres méthodes permettent de répondre aux exigences spécifiques de l'évaluation des CCD.

Les descripteurs proposés par le Cadre peuvent être utilisés pour systématiser l'évaluation. En effet, ils fournissent une base de référence cohérente permettant d'évaluer le comportement d'un apprenant par rapport à des critères établissant trois niveaux de maîtrise différents pour chacune des 20 compétences définies dans l'instrument.

Écriture libre, journaux de bord et réflexions autobiographiques structurées

Ces méthodes invitent l'apprenant à consigner son développement personnel et ses propres comportements et expériences d'apprentissage, et à y réfléchir. Généralement, cet exercice se traduit par un texte écrit, mais il peut aussi donner lieu à des productions non verbales ou artistiques. La réflexion peut être librement structurée par l'apprenant ou s'appuyer sur un modèle préétabli, conçu pour veiller à ce que les acquis pédagogiques spécifiquement évalués soient mis en évidence dans la réflexion de l'apprenant. Si l'on a recours à de telles méthodes pour évaluer les CCD, le format choisi peut donc exiger des apprenants qu'ils structurent leur récit ou leur réflexion de façon à consigner tout l'éventail des compétences qu'ils ont utilisées dans divers contextes ou situations, ainsi que la manière dont ils ont adapté ou ajusté les compétences qu'ils étaient en train d'utiliser à mesure que ces situations évoluaient, et à mener une réflexion sur l'ensemble de ces éléments.

Toutefois, l'une des difficultés que pose le recours à l'écriture libre, aux journaux de bord et aux réflexions autobiographiques est que ces méthodes sont exposées au risque de la désirabilité sociale (donner de soi une image conforme à celle du groupe auquel on appartient). En d'autres termes, elles présentent le risque que les apprenants ne consignent que le contenu qu'ils pensent que l'évaluateur percevra favorablement. Aussi, lorsque l'écriture, les journaux de bord ou les autobiographies sont utilisés à des fins d'évaluation, il peut être difficile de garantir un niveau de validité satisfaisant si les évaluations sont effectuées par toute autre personne que l'apprenant.

Évaluation par l'observation

L'évaluation par l'observation consiste en l'observation, par l'enseignant ou tout autre évaluateur, des comportements des apprenants dans une diversité de situations afin de déterminer dans quelle mesure chacun d'eux utilise des groupes de compétences de façon appropriée et les ajuste activement en fonction de l'évolution de la situation ou des circonstances. Cette méthode exige que l'évaluateur planifie un éventail de situations auxquelles l'apprenant sera exposé. Il consigne ensuite le comportement de l'apprenant dans ces situations, soit par écrit, sur une fiche d'observation structurée ou dans un journal de bord plus libre dans lequel il décrit le comportement de l'apprenant, soit de façon plus directe, en effectuant un enregistrement audio ou vidéo du comportement observé, de façon à pouvoir procéder à l'évaluation ultérieurement.

L'un des points faibles potentiels de l'évaluation par l'observation est qu'elle est susceptible d'être affectée par le niveau d'attention, les idées préconçues et les attentes de l'évaluateur, ce qui peut entraîner une perception sélective des choses et déboucher sur des conclusions inappropriées au sujet de l'apprenant. Dans ce contexte, l'effectif de la classe peut être un facteur important. Il peut aussi y avoir des incohérences dans les évaluations effectuées dans différents contextes ou situations. La garantie d'un niveau de fiabilité satisfaisant dans l'évaluation par l'observation peut donc constituer un défi.

Évaluation dynamique

L'évaluation dynamique est un type d'évaluation dans lequel l'enseignant ou un autre évaluateur soutient activement l'apprenant pendant le processus d'évaluation pour lui permettre d'exprimer son niveau maximal de compétence. Dans cette optique, l'apprenant est exposé à un éventail de situations

ou de contextes prédéterminés, dans lesquels l'enseignant interagit avec lui. L'apprenant doit commenter « en direct » son comportement, les compétences qu'il est en train d'utiliser et comment il les ajuste à mesure que la situation évolue ou change. L'évaluateur guide les commentaires de l'apprenant à l'aide de questions et d'invites implicites et explicites ; il analyse et interprète également la prestation de l'apprenant, et lui donne du feedback si nécessaire. L'intervention de l'enseignant peut aider l'apprenant à livrer une prestation d'un niveau de compétence supérieur à ce qu'il aurait pu faire en l'absence de soutien.

L'évaluation dynamique est une méthode aux usages plus restreints que l'évaluation par l'observation car les situations pouvant être utilisées à cette fin doivent permettre le déroulement d'une interaction avec l'évaluateur. En outre, si la performance obtenue nécessite un soutien important de la part de l'évaluateur, la validité générale de cette méthode peut être compromise. Enfin, l'évaluation dynamique pose exactement les mêmes défis que l'évaluation par l'observation en matière de fiabilité.

Évaluation fondée sur un projet

Dans le présent document, l'évaluation fondée sur un projet se définit comme une composante à part entière de l'apprentissage par projets (elle ne doit pas être confondue avec une évaluation pratiquée à l'issue de projets menés par les apprenants). Elle peut être utilisée pour garantir que les apprenants participent à des activités non seulement dans la salle de classe, mais aussi dans des contextes sociaux, civils ou politiques plus larges. Ainsi, l'approche de l'apprentissage par projets (voir le document 2 du présent volume, intitulé « Les CCD et la pédagogie ») est parfaitement adaptée pour associer l'apprentissage et l'évaluation au sein du même processus. Pour optimiser les prestations de l'apprenant, les projets doivent être axés sur des questions ou des situations qui sont importantes et intéressantes à ses yeux, aux fins de la validité apparente. Il faut également qu'ils soient construits de manière à amener l'apprenant à appliquer les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension critique évaluées dans une grande diversité de situations. Ces projets peuvent être construits soit individuellement, soit en collaboration avec d'autres apprenants, et ils peuvent exiger des apprenants qu'ils planifient et conçoivent eux-mêmes ses différentes parties, telles que les travaux, les processus décisionnels, les activités de recherche et la résolution de problèmes. Généralement, les projets aboutissent à la création de produits importants. Il se peut également que les apprenants doivent présenter un dossier sur le déroulement du projet et le processus d'apprentissage, ainsi qu'une réflexion critique sur eux-mêmes. Pour pouvoir utiliser cette méthode, il faut que le projet soit structuré de manière que les produits et les documents qui les accompagnent donnent des indications sur la façon dont les groupes de compétences ont été mobilisés et utilisés dans les différents contextes, et sur celle dont ils ont été ajustés au fil du temps, en fonction des exigences des situations rencontrées pendant le projet.

L'évaluation fondée sur un projet présente néanmoins certains inconvénients. Par exemple, comment savoir si l'apprenant concerné utilise aussi dans d'autres contextes les compétences dont il s'est servi pendant le projet ? Cela soulève la question de la validité de la méthode. Par ailleurs, les enseignants et les autres évaluateurs peuvent estimer qu'il est difficile et fort long d'évaluer les produits et les documents résultant des projets, sans compter que la fiabilité de ces évaluations peut être compromise si les enseignants n'ont pas suivi de formation adéquate pour les pratiquer.

Évaluation fondée sur un portfolio

Un portfolio est un recueil systématique, cumulatif et continu de travaux produits par l'apprenant qui rend compte de son apprentissage, de ses progrès, de ses prestations, de ses efforts et de ses

compétences. Les matériels figurant dans un portfolio sont sélectionnés conformément à un ensemble de lignes directrices, et l'apprenant est invité à fournir des explications quant au choix de son contenu et à engager une réflexion sur celui-ci. Les lignes directrices définissent les compétences qui sont évaluées, ainsi que les résultats d'apprentissage que le portfolio doit prouver et les critères d'évaluation auxquels il doit satisfaire. Elles peuvent aussi spécifier l'éventail des contextes dans lesquels le contenu du portfolio doit avoir été produit, ainsi qu'un format particulier que les différents éléments constitutifs de ce dernier doivent respecter, et des types précis de preuves qu'il doit contenir. Ainsi, les lignes directrices peuvent être élaborées de façon à garantir que les apprenants fournissent des preuves de la mobilisation, de l'utilisation et de l'ajustement souple des compétences dans divers contextes et situations. L'utilisation d'un portfolio électronique présente l'avantage supplémentaire de permettre aux apprenants d'inclure des éléments se présentant sous format numérique, tels que des fichiers audios ou multimédias. Les portfolios peuvent être adaptés aux besoins d'apprenants particuliers, ainsi qu'aux exigences relatives à des niveaux, des programmes et des contextes éducatifs spécifiques.

L'utilisation de portfolios aux fins de l'évaluation des CCD présente plusieurs avantages. En effet, ce type d'outil :

- aide les apprenants à faire la preuve de leurs compétences tout en leur apportant l'étayage nécessaire pour développer ces compétences plus avant ;
- encourage les apprenants à mener une réflexion critique sur leurs prestations ;
- leur permet d'avancer à leur propre rythme ;
- peut les aider à attester le développement de leurs compétences à mesure qu'elles sont mises en œuvre, ajustées et adaptées dans divers contextes, aussi bien dans la classe et dans l'école qu'au-delà de l'enceinte scolaire ;
- confère aux apprenants la responsabilité des matériels servant à l'évaluation ;
- peut être utilisé aux fins de l'évaluation formative comme de l'évaluation sommative.

L'un des inconvénients des portfolios est qu'ils peuvent être exposés au risque de la désirabilité sociale, qui pousse les apprenants à sélectionner ou à changer le contenu de leur portfolio de façon à ne présenter que des matériels qui, selon eux, seront perçus favorablement par l'évaluateur.

L'évaluation de portfolios exige une formation spécifique ; elle peut donc s'avérer très difficile pour les évaluateurs ou les enseignants qui n'y ont pas été formés, et aboutir dans ce cas à des résultats peu fiables. En outre, cette tâche peut être très chronophage.

Assurer un niveau maximal de validité et de fiabilité

Quelle que soit la méthode choisie, certaines mesures peuvent être prises pour assurer un niveau de validité et de fiabilité aussi élevé que possible dans l'évaluation des CCD. Ainsi, on peut notamment :

- former les enseignants aux principes de l'évaluation et les sensibiliser aux risques pour la validité et la fiabilité associés à chacune des méthodes d'évaluation ;
- proposer des banques d'exemples évalués couvrant toute la gamme des compétences ;
- organiser des réunions d'arbitrage lors desquelles sont pratiquées des évaluations à l'aveugle (c'est-à-dire que l'évaluateur ignore l'identité de l'apprenant dont il évalue la prestation ou les produits) ;
- comparer les jugements des enseignants sur la gamme complète des compétences, en discuter et résoudre les éventuelles difficultés.

En outre, s'agissant des évaluations à fort enjeu, on peut également :

- organiser des discussions entre des enseignants exerçant dans différentes institutions afin de comparer les pratiques et les normes d'évaluation ;
- procéder régulièrement/périodiquement à des examens des outils/types/méthodes d'évaluation pour les ajuster en fonction de l'évolution des contextes éducatifs/situations éducatives, et instaurer des échanges d'exemples évalués entre institutions ;
- mettre en place un arbitrage extérieur.

Par qui les évaluations devraient-elles être effectuées ?

On part souvent du principe que les évaluations doivent être effectuées par les enseignants ou par des évaluateurs professionnels. Cependant, elles peuvent également l'être par un ou plusieurs pairs, ou par les apprenants eux-mêmes. On peut aussi avoir recours à la « coévaluation » (qui consiste à laisser des pairs ou l'apprenant conduire l'évaluation, l'enseignant conservant néanmoins un certain contrôle sur l'évaluation finale).

L'évaluation par les pairs et l'autoévaluation présentent l'avantage de permettre aux apprenants de comprendre de façon beaucoup plus claire et plus approfondie les critères d'évaluation (et donc les résultats d'apprentissage) et le niveau de qualité du travail attendu. En outre, elles peuvent renforcer la participation de l'apprenant au processus d'apprentissage. Cependant, il est important de veiller à ce que la validité et la fiabilité de l'évaluation ne soient pas compromises lorsque celle-ci est menée par des personnes autres qu'un enseignant ou un évaluateur formé à cette fin. La coévaluation constitue donc une option intéressante à cet égard.

Exemples de groupes dynamiques de compétences

Cette section présente deux exemples illustrant le fait que les compétences démocratiques supposent la mobilisation de groupes de compétences qui sont mises en œuvre et ajustées de manière souple et réactive pour répondre aux exigences de la situation dans des contextes démocratiques. L'enseignement des CCD doit donc favoriser l'acquisition et l'utilisation de groupes dynamiques de compétences, et leur évaluation doit reposer sur des méthodes permettant de mettre en évidence la mobilisation souple, l'utilisation et l'ajustement de ces groupes en fonction des exigences de la situation.

Exemple no 1⁴

Les activités et les programmes liés à la communauté au sens large sont particulièrement bien adaptés pour développer des groupes de compétences qui associent l'acquisition de nouvelles connaissances et d'éléments de compréhension critique au développement expérientiel d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs. La rencontre avec de nouvelles personnes et la découverte de phénomènes sont aussi l'occasion d'une réflexion sur soi et d'un ajustement des attitudes.

Ce premier exemple concerne un projet scolaire sur la diversité religieuse mené au sein de la communauté locale. Ce projet invite les apprenants à choisir l'une des religions représentées dans leur ville, qu'ils étudieront pendant une semaine. Dans un premier temps, ils lisent un certain nombre de documents sur cette religion et mènent une réflexion critique sur sa représentation dans divers médias. Ensuite, par petits groupes, les apprenants se rendent dans un lieu de culte associé à cette religion, où ils effectuent un exercice d'observation ethnographique et s'entretiennent avec des membres et des chefs de cette communauté religieuse. Enfin, toujours par groupes, ils présentent à leurs pairs leurs expériences et les conclusions de leur travail sur cette religion et sa communauté.

Au cours de ce processus, un certain nombre de compétences sont activées, organisées et ajustées.

⁴ Exemple fourni par Claudia Lenz, École norvégienne de théologie, Norvège.

En effet, la phase d'étude des documents permet de développer les compétences suivantes :

- connaissance et compréhension critique des cultures, des religions et de l'Histoire ;
- aptitudes pour un apprentissage en autonomie;
- capacités d'analyse et de réflexion critique.

La visite sur le lieu de culte/la rencontre avec des membres de la communauté religieuse étudiée active ensuite un autre groupe de compétences :

- connaissance et compréhension critique des cultures, des religions et de l'Histoire ;
- aptitudes d'écoute et d'observation;
- attitude de respect ;
- aptitudes pour la communication.

En outre, la découverte de la pratique concrète de la religion étudiée risque de remettre en question les présupposés de l'apprenant, qui peuvent même être contradictoires ou incompatibles avec la réalité. Cette situation exige une compétence fondamentale dans le Cadre, à savoir la tolérance de l'ambiguïté.

Ensuite, la mise au point d'une présentation à effectuer devant les pairs permet de développer les compétences suivantes :

- aptitude à coopérer ;
- aptitude à communiquer;
- sentiment d'efficacité personnelle.

Enfin, le processus dans son ensemble fait appel aux compétences suivantes :

- ouverture à l'altérité culturelle et aux convictions, visions du monde et pratiques différentes ;
- esprit civique;
- valorisation de la diversité culturelle.

Évaluation

Ce premier exemple pourrait se prêter à diverses méthodes d'évaluation, utilisées individuellement ou de façon combinée. Toutes les activités pourraient être évaluées selon l'approche fondée sur un projet, par exemple. Il pourrait ainsi être demandé aux apprenants d'effectuer des tâches particulières pendant et après chaque étape du projet, les amenant à consigner leur processus d'apprentissage et leur capacité d'adapter leurs compétences à la situation, et à y réfléchir. Les apprenants pourraient aussi tenir un journal de bord de leur apprentissage, en suivant des lignes directrices axées sur les valeurs, les attitudes, les aptitudes, les connaissances et la compréhension critique qui sont développées et mises en œuvre. Ils pourraient en outre utiliser un outil d'aide à la réflexion sur soi tel que *l'Autobiographie de rencontres interculturelles*⁵ qui permet d'étayer leur réflexion. Dans la mesure où certaines des activités du projet sont menées en petits groupes, les apprenants pourraient aussi se donner mutuellement du feedback et évaluer les compétences de leurs pairs. Cela permettrait en outre de les familiariser avec les descripteurs des CCD. Enfin, les produits résultant de ces diverses activités pourraient être intégrés dans un portfolio plus général, constitué sur une période plus longue (pendant toute une année scolaire, par exemple).

⁵ Voir : www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_fr.asp.

Exemple no 2⁶

De nos jours, l'enseignement des mathématiques cherche à transmettre une compréhension des mathématiques allant au-delà de la simple mémorisation de faits et de processus qui prévalait au XXe siècle. L'accent est désormais mis sur le développement de la compétence mathématique des apprenants et de la mentalité nécessaire pour collaborer avec leurs pairs dans l'analyse de problèmes concrets en s'appuyant sur les mathématiques. La capacité de participer à des discussions et à des débats concernant les mathématiques est essentielle pour progresser dans la résolution de problèmes, ainsi que dans l'interprétation et la présentation des résultats.

Cette approche est par exemple mise en œuvre dans le cadre d'un projet axé sur l'utilisation d'un raisonnement mathématique pour étudier des problèmes locaux et mondiaux liés à l'eau (accessibilité, pénurie, pollution ou autre). L'objectif est de permettre aux apprenants d'utiliser et d'améliorer leurs aptitudes pour un raisonnement proportionnel et algébrique, de renforcer leurs connaissances en matière de statistiques et d'approfondir leur compréhension des représentations mathématiques. Ils sont invités à commencer par leur propre consommation d'eau en calculant « l'empreinte hydrique » de leur foyer, celle des foyers d'un groupe d'apprenants, puis celle des foyers de toute la classe. Ensuite, ils comparent les résultats pour mettre au jour des schémas et des problèmes potentiels, puis, par groupes, ils recensent les problèmes liés à l'eau au sein de leurs communautés et en choisissent un qu'ils étudieront de façon plus approfondie, aux niveaux national et mondial. En s'appuyant sur leurs conclusions et sur des arguments (mathématiques) fondés, ils élaborent des solutions au problème local qu'ils ont choisi.

Les apprenants peuvent aussi tester leurs solutions (en classe ou sur site), présenter les résultats à la communauté concernée et mener des actions de sensibilisation pour promouvoir des solutions au problème qu'ils ont étudié.

Des CCD sont activées tout au long de ce processus. En effet, pour participer aux discussions, par exemple, les apprenants doivent être en mesure d'exprimer leur raisonnement mathématique de sorte que d'autres personnes puissent le suivre ; ils doivent aussi être capables de rechercher d'autres points de vue sur la manière d'approcher un problème, être ouverts aux idées d'autres personnes et poser des questions pour mieux comprendre la logique de quelqu'un d'autre. Ce faisant, ils activent les compétences suivantes :

- ouverture à l'altérité culturelle, et aux convictions, visions du monde et pratiques différentes;
- aptitudes pour écouter et observer ;
- tolérance de l'ambiguïté ;
- aptitude à coopérer ;
- aptitude à communiquer.

La recherche et la mise au point de solutions à de nouveaux problèmes impliquent de comparer différentes perspectives et d'établir des liens entre elles, de développer de nouvelles compréhensions pour réagir aux nouveaux matériels et discuter de leur contenu avec les autres. Elles activent les compétences suivantes :

- capacités d'analyse et de réflexion critique ;
- attitude de respect ;
- aptitude à résoudre des conflits.

En outre, les élèves apprennent à porter des jugements critiques en se fondant sur des critères explicites et à justifier ces jugements à l'aide d'arguments qui reposent sur de solides connaissances

⁶ Exemple fourni par Manuela Wagner et Fabiana Cardetti, université du Connecticut, États-Unis d'Amérique

mathématiques et qui sont étayés par leurs interprétations et leurs recherches sur des questions pertinentes pour le problème étudié. Cette partie du projet active les compétences suivantes :

- connaissance et compréhension critique des cultures, des religions et de l'Histoire ;
- esprit civique ;
- sentiment d'efficacité personnelle;
- aptitude à effectuer un apprentissage en autonomie ;
- capacités d'analyse et de réflexion critique.

Évaluation

Étant donné que ce second exemple fait intervenir à la fois des CCD et des compétences disciplinaires, il est possible d'utiliser une méthode d'évaluation mixte. Ainsi, les apprenants pourraient travailler sur des tâches spécifiques couvrant différents éléments des groupes de compétences tout au long du projet, tout en menant une réflexion sur leur processus d'apprentissage dans un journal de bord. À l'issue du processus, les compétences et connaissances disciplinaires, ainsi que certaines CCD, pourraient être évaluées au moyen de présentations ou d'examens écrits ou oraux, dans le cadre d'une autoévaluation, d'une évaluation par les pairs et/ou d'une coévaluation. Sur la base de leurs observations et des rapports élaborés par les apprenants, les enseignants pourraient donner un retour constructif à ces derniers sur leurs points forts et leurs points faibles, et leur suggérer des possibilités pour s'améliorer. Ils peuvent aussi, ou en outre, avoir recours à l'évaluation dynamique pour favoriser le renforcement des acquis ou des compétences des apprenants. Là encore, les produits résultant de ces diverses activités pourraient être intégrés dans un portfolio plus général, compilé sur une période plus longue.

Conclusion

Quelle que soit l'approche choisie, il est fondamental que les évaluations des CCD s'inscrivent pleinement dans des environnements et des processus éducatifs qui visent à autonomiser les apprenants. En d'autres termes, elles doivent favoriser et renforcer leur estime d'eux-mêmes et contribuer à identifier des perspectives pour la suite de l'apprentissage.

En outre, les évaluations doivent toujours reposer sur des méthodes valides, fiables, équitables, transparentes et réalistes. Dans le cas spécifique des CCD, il est aussi essentiel qu'elles respectent la dignité et les droits des apprenants, et il convient de souligner que l'équité et la transparence sont particulièrement importantes dans ce contexte. Toute pratique d'évaluation qui ne tiendrait pas compte de ces principes serait incompatible avec les normes et les valeurs d'une éducation qui vise à renforcer et à promouvoir les valeurs démocratiques et le respect de la dignité humaine et des droits de l'homme.

L'évaluation des CCD peut contribuer à élever le statut et à renforcer la visibilité de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme dans des systèmes éducatifs où la mesure des résultats de l'éducation joue un rôle prépondérant. Toutefois, les évaluations sommatives et à fort enjeu ne sont pas sans risques et posent certains défis (concernant, en particulier, les valeurs et les attitudes) découlant de la nécessité absolue de protéger la liberté de pensée, de conscience et de religion des apprenants.

Lorsqu'ils s'interrogent sur le type d'évaluation le plus approprié dans le contexte du Cadre, les éducateurs doivent garder à l'esprit les avantages et les inconvénients des différentes approches et

méthodes. Les approches fondées sur des méthodes mixtes, notamment l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, pourraient souvent constituer la meilleure solution.

Les évaluations menées par des acteurs externes peuvent fournir des informations supplémentaires sur les acquis et les progrès généraux d'une cohorte d'apprenants et, si elles sont anonymes, elles peuvent éviter certains des risques liés à l'individualité de l'apprenant.

L'évaluation externe peut s'avérer particulièrement utile pour évaluer l'efficacité d'un système, d'une institution ou d'un programme éducatifs particuliers. Si l'on adopte une vision holistique de l'éducation à la démocratie, l'évaluation des CCD peut également être une précieuse source d'informations pour les enseignants. Elle leur permet en effet d'évaluer leurs pratiques et peut les aider à planifier et à évaluer les processus d'enseignement.

Lectures complémentaires

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), *VALUE rubrics*, AAC&U, Washington DC, www.aacu.org/value-rubrics, consulté le 23 décembre 2017.

Black P. (1998), *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, Londres.

Black P. et al. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham.

Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD, Alexandria, VA.

Griffith R. L. et al. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions*, Research report ETS RR-16-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Isaacs T. et al. (2013), *Clé No. concepts in educational assessment*, Sage, Londres.

Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Newton P. E. (2010), « Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment », *International encyclopedia of education* (3e édition), Elsevier, Oxford.

Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon.

Swaffield S. (ed.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for reflection and application*, Routledge, Londres.

Torney-Purta J. et al. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*, Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.