

3. Voir Christian NIQUE, *Comment l'école devint une affaire d'État*, Paris, Nathan, 1990.
4. J'y ai présenté en détail diverses théories, dont celle des sphères de justice. J'y renvoie donc le lecteur désireux d'en connaître davantage: Violaine LEMAY, *Évaluation scolaire et justice sociale. Droit, éducation et société*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2000.
5. Michael WALZER, *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Seuil, 1997, (collection La couleur des idées).
6. Diane DUNCAN, *Becoming a Primary School Teacher. A Study of Mature Women*, Glasgow, Trentham Books, 1999, p. 118-119. (Traduction libre).
7. Gabriel GOSSELIN, «Le partenariat en éducation selon l'UNESCO», dans Richard PALLASCIO, Louise JULIEN et Gabriel GOSSELIN (dir.), *Le partenariat en éducation: Pour mieux vivre ensemble*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1998, p. 138-139.
8. Luc BOLTANSKI et Laurent THÉVENOT, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991, p. 378.
9. Robert BALLION, op. cit., p. 97-103.
10. Antoine BABY, préface, dans Violaine LEMAY, op. cit., p. viii.
11. Jean-Claude FORQUIN, «Justification de l'enseignement et relativisme culturel», *Revue française de pédagogie*, n° 97, 1991, p. 25.
12. Voir notamment David SOLWAY, *Educational Lost: Reflections on Contemporary Pedagogical Practice*, Toronto, Oise Press, 1989, p. 8-9.
13. Hubert HANNOUN, *Paradoxe sur l'enseignant*, Paris, ESF éditeur, 1989, p. 12, 16, (Collection SCIENCES de l'éducation).
14. Jean-Louis DEROUET, *École et justice: De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié, 1992.
15. Robert BALLION, op. cit., p. 65.
16. Christopher J. HURN, *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education*, 2<sup>e</sup> éd., Boston, Allyn & Bacon, 1985, p. 315. (Traduction libre).
17. Voir Michel MENU, *Les mythes de la jeunesse*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1981, p. 235.
18. Luc BOLTANSKI, *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié, 1990.
19. *Ibid.*, p. 142.
20. *Ibid.*, p. 245.
21. Un peigne est un instrument de bois qui ressemble vaguement à une grosse cuillère et qui comporte à son extrémité ronde une rangée de gros clous alignés comme les dents d'un peigne. On l'utilise pour ratisser le plant de bleuets et les fruits tombent dans un grand contenant que l'on tient de l'autre main.
22. Gilbert DE LANDSHEERE, *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Paris, Fernand Nathan, 1980, p. 28.

# L'ÉVALUATION D'HIER ET CELLE DE DEMAIN

par Pierrette Jalbert et Joanne Munn

## INTRODUCTION

**A**u moment où débute la mise en œuvre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, de nombreuses questions surgissent au sujet de l'évaluation des apprentissages. Certains enseignants se demandent s'ils pourront encore utiliser des examens, d'autres s'interrogent sur l'utilité des notes pendant que certaines écoles expérimentent de nouvelles façons de communiquer les résultats aux parents. Avant de nous attaquer aux questions relatives aux façons de faire, nous aborderons des questions portant sur la nature de l'évaluation, ses fonctions et ses objets. Pour chacune des questions traitées, nous ferons état des nouvelles orientations. Nous examinerons ensuite les pratiques plus prometteuses de façon à mettre en évidence les forces sur lesquelles il est possible de miser. Puis les principaux changements à faire seront ensuite présentés. Enfin, avant de conclure, nous nous pencherons sur les stratégies à mettre en place pour amener les enseignants à transformer leurs pratiques d'évaluation.

## 1. NATURE ET FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

Avant de décider comment faire l'évaluation des apprentissages, il faut avoir une idée claire de ce qu'elle est. Pour cela, il est utile de cerner non seulement la nature de l'évaluation, mais également les fonctions qu'elle remplit dans le système d'éducation.

### 1.1 LES NOUVELLES ORIENTATIONS

Dans le projet de politique d'évaluation des apprentissages, on définit l'évaluation des apprentissages comme une démarche qui permet de porter un jugement à l'aide de critères sur les compétences acquises et développées par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision. Cette démarche s'applique aux deux fonctions principales de l'évaluation telles qu'elles sont définies dans le projet de politique d'évaluation des apprentissages, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. Bien qu'étant deux réalités distinctes, les deux fonctions s'interpénètrent. Il n'y a pas à choisir son camp, et pas de camps séparés une fois pour toutes explique Hadji (1997). Cependant, leur définition permet de mieux comprendre l'évaluation et d'établir clairement comment s'exercent ces deux fonctions.

### 1.1.1 La reconnaissance des compétences

La reconnaissance des compétences exige que l'équipe d'enseignants qui intervient auprès d'un élève dresse le bilan des apprentissages à la fin d'un cycle. Pour les compétences disciplinaires et les compétences transversales ayant fait l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation pendant un cycle, les enseignants doivent rendre compte du niveau atteint. Ils fournissent également aux enseignants du cycle suivant l'information qui leur sera utile pour offrir aux élèves les mesures d'aide ou d'enrichissement qui répondront à leurs besoins.

### 1.1.2 L'aide à l'apprentissage

L'aide à l'apprentissage permet à l'enseignant de soutenir l'élève dans l'acquisition de ses connaissances et dans le développement de ses compétences. Fonction principale de l'évaluation, elle vise toutes les activités d'évaluation destinées à soutenir le processus d'apprentissage, soit celles qui, auparavant, étaient associées à l'évaluation formative. Ce choix terminologique permet de mettre l'accent sur la fonction de soutien à l'apprentissage, l'expression «évaluation formative» étant trop souvent associée à «ce qui ne compte pas». Pour remplir cette fonction, l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage et jouer un rôle de régulation, c'est-à-dire d'ajustement de l'apprentissage par l'élève ainsi que d'ajustement des actions pédagogiques de l'enseignant. Selon Louis (1999), cette évaluation fait tenir beaucoup de place à la rétroaction donnée à l'élève, ce qui implique de la part des enseignants une bonne connaissance des processus cognitifs et métacognitifs utilisés par les élèves dans leur processus d'apprentissage.

### 1.2 LES PRATIQUES PROMETTEUSES

L'évaluation formative n'est pas un concept nouveau. Au cours des années 80 et 90 on a vu naître des pratiques innovatrices. Des expériences d'autoévaluation, entre autres, ont été réalisées dans certains milieux avec beaucoup de succès. Pensons notamment au travail de Doyon et Juneau (1991) qui visait à faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Ces auteurs ont élaboré une démarche d'autoévaluation dans laquelle l'élève est amené à analyser son cheminement, à décider des priorités à établir pour réajuster la trajectoire de ses apprentissages ou en poursuivre la progression. Leur vision de l'autoévaluation était innovatrice et

s'inscrivait déjà dans le sens d'une évaluation au service de l'apprentissage. Aussi, une abondante documentation dans le domaine de l'évaluation formative a été produite au cours de cette période. Le ministère de l'Éducation avait lui-même élaboré des guides d'évaluation en classe pour chacune des matières du primaire, des fascicules sur la docimologie et la Politique d'évaluation qui affirmait l'importance de l'évaluation formative. Les livres de Gérard Scallon (1988) ont été marqués au Québec. D'ailleurs, ces livres sont toujours des références précieuses. Comprendre d'abord tout ce qu'implique l'idée d'évaluation formative est essentiel pour ensuite être en mesure d'agir.

### 1.3 LES CHANGEMENTS À FAIRE

À l'heure actuelle, la distinction entre les deux fonctions de l'évaluation fait souvent défaut. Même si en principe, l'évaluation effectuée en cours d'apprentissage devrait servir à mesurer la progression et à ajuster l'enseignement en conséquence, on peut dire que la fonction bilan prédomine. La fonction de l'évaluation qui vise l'aide à l'apprentissage fait en classe, son utilité pour chaque élève – savoir ce qu'il sait – et pour l'enseignant – savoir ce que les élèves savent pour ajuster son enseignement en conséquence – devra nécessairement prendre plus d'importance et de place, si l'on veut soutenir l'apprentissage et le développement des compétences.

#### 1.3.1 La régulation de l'apprentissage par l'enseignant

L'aide à l'apprentissage et la régulation vont de pair. Réguler signifie ajuster, corriger, améliorer un processus ou un produit. Les régulations peuvent porter sur différents objets et se faire à différents moments de l'apprentissage (avant, pendant et après). Les régulations faites pendant les activités d'apprentissage occupent néanmoins une place prépondérante, puisqu'elles permettent une intervention immédiate auprès des élèves. L'enseignant a donc la possibilité de réagir aux questions et aux réactions des élèves en fournissant une rétroaction appropriée. Pour être efficace, une rétroaction devrait, notamment, être la plus immédiate possible et offrir une information en rapport avec l'erreur observée. Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, l'erreur change de statut. Au lieu d'être considérée comme une lacune ou un manque, l'erreur est perçue plus



Photo: Denis Garon

positivement parce qu'elle permet de comprendre la logique de l'élève. Elle devient le moteur de l'apprentissage par le travail qu'elle suscite. L'enseignant peut ainsi amener l'élève à prendre conscience des procédures et des connaissances utilisées et l'aider à construire de nouvelles stratégies.

Une conception positive de l'erreur amène aussi les enseignants à remettre en question leurs pratiques pédagogiques. Les élèves ont-ils les connaissances nécessaires pour exécuter la tâche proposée? Les consignes sont-elles claires? Les critères d'évaluation sont-ils connus des élèves? Pour Jorro (2001), l'idée d'une réflexion en cours d'action qui incite les enseignants à faire une analyse de leur pratique constitue non seulement un enjeu de la professionnalisation, mais aussi un regard nouveau sur l'acte même d'évaluer.

### 1.3.2 La régulation de l'apprentissage par l'élève ou l'autorégulation

Chaque enseignant vise à augmenter l'autonomie de l'élève et à le placer au cœur de ses apprentissages. Il amène donc l'élève à développer son habileté à réguler lui-même ses apprentissages. Les interactions des pairs et de l'enseignant permettent aux élèves de se familiariser avec l'autorégulation. De plus, l'autoévaluation se révèle un bon moyen d'amener l'élève à mieux gérer le processus de régulation nécessaire à l'exécution efficace d'une tâche.

## 2. LES OBJETS D'ÉVALUATION

Après les fonctions, considérons maintenant les objets de l'évaluation. Le jugement porté par l'enseignant doit s'accorder le plus étroitement possible avec les objets de l'évaluation. Il im-

porte donc de bien saisir leurs caractéristiques.

### 2.1 LES NOUVELLES ORIENTATIONS

Dans la mise en œuvre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, l'évaluation porte sur les compétences. C'est pourquoi on cherchera d'abord à mesurer le développement des compétences disciplinaires et transversales.

Une compétence est un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2000), c'est-à-dire une capacité d'agir. On vérifie donc si l'élève sait mobiliser, dans l'action, un ensemble de ressources dans des situations diversifiées. Pour Paquay (2000), la compétence consiste à « pouvoir faire face aux situations », ce qui implique presque toujours, des adaptations et des initiatives. Il donne l'exemple d'un conducteur de voiture compétent qui est capable non seulement d'appliquer des automatismes, mais surtout d'apporter des réponses à des situations inattendues telles que rouler sur une route verglacée. La compétence est complexe, car elle ne peut se réduire à être la somme de ses composantes. Par conséquent, elle devrait être évaluée globalement et non pas à partir de ses composantes prises isolément. Il ne s'agit pas d'éliminer les approches analytiques qui ont leur importance quand on veut, par exemple, repérer les stratégies à améliorer ou les savoirs non acquis. Cependant, même un inventaire détaillé de toutes les facettes de la compétence ne permet pas de porter un jugement sur l'état de développement de la compétence.

Les compétences se développent dans le temps et leur progression est toujours possible. On devrait pouvoir communiquer efficacement l'évolution des apprentissages faits par l'élève.

## 2.2 LES PRATIQUES LES PLUS PROMETTEUSES DES DERNIÈRES ANNÉES

Les programmes d'études des années 80 visaient l'acquisition d'un ensemble de connaissances de même que le développement d'habiletés et d'attitudes. Pour chaque matière, ces visées étaient détaillées sous forme d'objectifs pédagogiques qui précisaient les apprentissages attendus de l'élève. Dans ce contexte, l'évaluation avait pour principal objet la vérification de l'atteinte des objectifs définis dans les programmes d'études. Il s'agit d'un acquis majeur et d'une amélioration non négligeable par rapport à la situation plutôt approximative qui avait cours jusque-là (Conseil supérieur, 1992).

### 2.3 LES CHANGEMENTS À APPORTER

Actuellement, l'évaluation donne une vision atomisée des apprentissages faits par l'élève en classe. Dorénavant, on devra évaluer en tenant compte du caractère global, complexe et évolutif des compétences. Comme on ne peut avoir directement accès aux apprentissages, c'est en analysant plusieurs observations et les productions de l'élève que l'on pourra juger du développement des compétences.

Aujourd'hui, l'évaluation se résume souvent à la seule vérification de l'atteinte des objectifs cognitifs, mais dans une perspective où l'évaluation soutient l'apprentissage et le développement des compétences, tout ce qui permet à l'élève d'adopter de meilleures façons d'apprendre et à l'enseignant d'ajuster ses actions pédagogiques devrait également faire l'objet d'une évaluation. Ainsi, il peut s'agir des connaissances des élèves avant qu'ils abordent une nouvelle séquence d'apprentissage, ou encore de la démarche ou du cheminement suivi, de la motivation, etc. L'enseignant peut aussi relever les gestes, les questions et les décisions de l'élève pouvant l'aider à mieux comprendre comment il procède pour apprendre. En ce qui concerne l'ajustement des actions pédagogiques, on peut nommer plusieurs objets d'évaluation : l'élément déclencheur de la situation, les tâches à exécuter, les ressources matérielles disponibles, les délais impartis, la formation des équipes de travail en classe, etc.

### 3. COMMENT PROCÉDER?

Pour situer l'élève dans la progression de ses apprentissages ou établir le bilan à la fin d'un cycle, les enseignants doivent d'abord s'appuyer sur le Programme de formation de l'école québécoise et faire en sorte que les jugements portés en vue de prendre des décisions et d'agir s'inscrivent dans la démarche évaluative.

La démarche d'évaluation comprend cinq étapes : la planification, la collecte d'information, l'interprétation, le jugement et la communication. Bien que cette démarche comporte des étapes bien définies, elle peut être considérée comme le processus cyclique et dynamique qui veille essentiellement à ce que les jugements portés reflètent réellement les progrès accomplis par les élèves au cours d'un cycle et les niveaux de compétence auxquels ils sont parvenus à la fin d'un cycle.

### 3.1 LES NOUVELLES ORIENTATIONS

L'évaluation des compétences implique l'exploitation de situations d'apprentissage et d'évaluation prenant en compte l'environnement des élèves, suscitant des interactions entre les pairs, permettant aux élèves de construire de nouvelles connaissances à partir de leur acquis et d'exercer un certain contrôle sur le déroulement des actions à mener pour effectuer une tâche.

Il s'agit donc d'évaluer une compétence dans des situations qui incitent les élèves à mobiliser cette même compétence. Les tâches à exécuter correspondent à des activités que les élèves sont appelés à faire à l'école ou dans leur vie à l'extérieur de l'école. Dans ces situations qualifiées de complexes plusieurs compétences transversales et disciplinaires sont sollicitées. La situation d'évaluation se déroule sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Les productions sont souvent destinées à un public : élèves de la classe, élèves des autres classes, parents, etc. C'est une façon de susciter la motivation des élèves, leur donnant ainsi plus d'occasions de montrer leurs compétences. L'évaluation faite dans ces conditions correspond à l'évaluation authentique mise en avant par Wiggins (1989).

Pour saisir les multiples facettes d'une compétence, différents moyens d'évaluation sont nécessaires : observation, interrogation orale, entrevue, analyse du résultat final. L'évaluation authentique implique la participation active des élèves. La coévaluation, l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation sont fréquemment utilisées.

L'évaluation étant intégrée à la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage, la collecte d'information se fait pendant les activités habituelles de la classe. Elle peut se faire de façon non formelle ou plus formellement à l'aide d'outils particuliers, notamment, des grilles de correction ou d'observation.

L'enseignant donne l'occasion aux élèves de développer les mêmes compétences dans plusieurs situations différentes. Il recueille les traces des réalisations qui lui permettront de se prononcer sur le développement de ces compétences. L'analyse d'un seul résultat ou d'une seule observation permet certes des

ajustements immédiats fort utiles, mais porter un jugement sur les progrès accomplis au cours d'un cycle ou reconnaître les compétences à la fin d'un cycle nécessitent des collectes d'information successives dans des contextes différents.

Avant de porter un jugement, les informations recueillies doivent être interprétées. Au cours d'un cycle, pour se prononcer sur les progrès accomplis, l'enseignant compare les résultats obtenus à différents moments. À la fin d'un cycle, les enseignants dressent le bilan des apprentissages. Pour les compétences disciplinaires, ils analysent l'information disponible et comparent les résultats obtenus avec les attentes de fin de cycle. Pour chaque compétence transversale ayant fait l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation pendant un cycle, les enseignants analysent aussi les informations recueillies pour situer l'élève dans l'évolution de sa compétence.

Le jugement est un acte professionnel qui relève de la responsabilité de l'évaluateur, qui ne peut revêtir un caractère de totale objectivité, ni être réduit à un algorithme (Wiggins, 1993). Les enseignants sont invités à partager cette responsabilité avec les autres membres de l'équipe-cycle.

La communication des résultats à l'élève et aux parents doit favoriser l'intervention pédagogique. Elle se fera par plusieurs moyens, dont le bulletin. La variété et la clarté des moyens utilisés permettront aux parents de suivre les progrès de leur enfant.

## 3.2 LES PRATIQUES

### LES PLUS PROMETTEUSES DES DERNIÈRES ANNÉES

À l'heure actuelle, les instruments de mesure sont à interprétation critérielle, c'est-à-dire qu'ils sont utilisés pour situer l'élève par rapport à tel ou tel objectif des programmes d'études. Il s'agit surtout d'examens écrits, comportant en partie des questions à réponses choisies et des questions à réponses construites courtes et parfois élaborées, comme c'est le cas des productions écrites dans le domaine des langues. Ces instruments n'existaient pratiquement pas il y a une quinzaine d'années. Ils ont contribué à sensibiliser le personnel enseignant à l'importance de la rigueur dans l'élaboration d'outils d'évaluation et ils ont apporté une contribution majeure à la compréhension du contenu des programmes d'études.

Actuellement, on perçoit un intérêt accru pour l'autoévaluation. En effet, de plus en plus d'enseignants utilisent le portfolio grâce auquel l'élève est en mesure d'expliquer lui-même à ses parents ce qu'il sait faire, ce qu'il a appris

à l'école et les objectifs qu'il se fixe. On constate aussi un accroissement des pratiques d'évaluation par les pairs. L'émergence de ces moyens d'évaluation dénote un intérêt grandissant pour la fonction principale de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage.

## 3.3 LES CHANGEMENTS

### À APPORTER

Les enseignants doivent apprendre à créer ou à adapter des situations complexes. Les situations doivent être suffisamment simples pour permettre aux élèves de partir de ce qu'ils savent, mais en même temps suffisamment difficiles pour présenter un défi qui les oblige à prendre des risques et à apprendre quelque chose de nouveau. Les élèves doivent être en mesure de se représenter la tâche à accomplir. Les critères d'évaluation doivent être connus à l'avance ou, mieux encore, élaborés avec la collaboration des élèves.

Les enseignants doivent prendre l'habitude de planifier l'évaluation parallèlement aux situations d'apprentissages. À cette fin, ils déterminent les compétences qui seront systématiquement développées et observées dans chacune des situations complexes. De plus, ils ciblent les connaissances qui feront l'objet d'une évaluation. Ensuite, ils déterminent les critères d'évaluation et choisissent les procédés qu'ils utiliseront pour recueillir l'information. La planification est certes importante, mais les enseignants doivent demeurer attentifs aux apprentissages effectués et, au besoin, être en mesure de modifier leur planification.

La relation pédagogique entre les élèves et les enseignants demeure la même au moment de l'évaluation, c'est-à-dire que l'enseignant tient compte des acquis des élèves, apporte son soutien à ceux qui en ont besoin pendant les activités et leur permet de collaborer quand la situation l'exige.

Pour évaluer des compétences, l'utilisation d'outils correspondant aux aspects à évaluer s'avère nécessaire. La grille d'observation, l'entrevue et le réseau de concepts sont parmi les outils qui s'adaptent le mieux à une évaluation ayant pour objet l'aide à l'apprentissage. Les démarches non instrumentées ont aussi leur place.

### 3.3.1 La grille d'observation

La grille d'observation est un outil qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus à partir d'une liste d'éléments observables et d'une façon d'enregistrer les observations. L'utilisateur peut être soit l'enseignant, soit un groupe d'élèves qui évaluent ensemble leurs réalisations ou encore l'élève, qui s'évalue lui-même.

L'observation est un mode d'évaluation que devraient privilégier les enseignants qui désirent évaluer tout au long d'un apprentissage. Cette façon de faire, considérée comme essentielle, est efficace pour évaluer certaines compétences et présente un intérêt particulier pour déceler les difficultés des élèves.

### 3.3.2 L'entrevue

L'entrevue est un dialogue entre l'élève et l'enseignant, dialogue régi par une série de questions auxquelles l'élève doit répondre. Elle se distingue d'une simple interrogation orale par son caractère plus formel, en ce sens qu'elle vise généralement à comprendre la pensée de l'élève par rapport à un aspect précis de la compétence à acquérir et à développer.

L'entrevue individuelle exige du temps, mais elle constitue un outil puissant pour aider l'élève à progresser. Pendant qu'il parle, l'élève prend en effet conscience de ses façons de faire. L'entrevue permet à l'enseignant d'individualiser l'évaluation en la faisant porter sur les aspects les plus pertinents pour l'élève.

### 3.3.3 Le réseau de concepts

Le réseau de concepts est un outil intéressant pour comprendre comment l'élève structure ses connaissances. Il permet aussi à l'enseignant de mettre en évidence les fausses conceptions ou les liens inappropriés entre des concepts et d'intervenir pendant que l'élève apprend. Cet instrument de mesure devrait être exploité davantage pendant l'apprentissage et pour l'évaluation.

### 3.3.4 L'interrogation pour l'activation des acquis antérieurs

Actuellement, pour évaluer les acquis antérieurs des élèves, l'enseignant ou l'enseignante utilise un questionnaire, donné avant une épreuve écrite. Les résultats se révèlent de peu d'utilité pour aider les élèves à comprendre pourquoi il est important d'établir des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils ignorent.

Dans une perspective où l'évaluation est vraiment intégrée à l'apprentissage et où l'élève en devient le premier responsable, l'activation des acquis antérieurs, au début d'une situation complexe, s'avère une modalité d'évaluation non formelle des plus efficaces. À cette fin, l'enseignant interroge les élèves et les invite à partager avec les autres leurs connaissances sur un sujet, leur compréhension d'un phénomène, leurs doutes à l'égard d'une règle, leurs hypothèses, etc. L'enseignant les interroge aussi sur la démarche qu'ils comptent utiliser. L'interrogation orale est liée au contenu disciplinaire et à la compétence sollicitée dans une activité.

L'enseignant amène aussi les élèves à porter un regard critique sur la qualité de leurs explications et la certitude de leurs réponses.

## 4. PRENDRE LE VIRAGE EN ÉVALUATION

Le virage à prendre pour instaurer de nouvelles pratiques d'évaluation est important et il ne saurait se faire sans établir une planification qui sollicitera l'engagement de tous les agents d'éducation, compte tenu de l'interdépendance de tous les paliers du système scolaire et de toutes ses composantes. Par exemple, on ne peut changer le bulletin sans remettre en question les autres moyens de communication utilisés auprès des parents, sans examiner les situations d'apprentissage de même que les outils privilégiés pour recueillir, puis interpréter les informations, ou encore sans se donner des orientations communes au sein de l'école, même si le programme s'implante progressivement par cycles.

Aussi, pour créer des conditions propices au changement faut-il avoir une vue d'ensemble et se donner un plan de travail. La planification repose en effet sur une compréhension univoque des assises théoriques du Programme de formation de l'école québécoise, sur une vision claire des cibles à atteindre, sur la définition d'objectifs et d'étapes à franchir en fonction d'un calendrier de travail préétabli et sur la prévision des moyens à mettre en œuvre pour favoriser, entre autres, le changement des pratiques d'évaluation en classe. L'élaboration d'un plan de travail intégrateur devrait se faire par la concertation entre toutes les personnes ou toutes les instances concernées non seulement pour assurer la cohérence des interventions, mais aussi pour soutenir la motivation, favoriser la responsabilisation et la prise en charge. Cette planification devrait inclure notamment des indicateurs qui permettraient d'analyser l'efficacité et la pertinence du plan de travail proposé.



Photo : Denis Gaton



Photo : Denis Garon

## 5. FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN MATIÈRE D'ÉVALUATION

Lorsqu'on amorce des changements en éducation, il est d'abord question de croyances et de valeurs. Le moteur du changement est la dimension affective. Le changement s'appuie d'abord sur de nouvelles convictions et sur les façons de faire déjà en place. Tout comme il faut tenir compte des acquis antérieurs des élèves pour leur permettre de développer des compétences et de construire des connaissances, il faudrait miser sur les stratégies actuelles des enseignants pour échafauder des tentatives d'innovation pédagogique. Il serait alors nécessaire d'étudier comment procèdent les enseignants et de chercher – ensuite seulement – les moyens de perfectionner leur démarche naturelle.

### 5.1 DE NOUVELLES FORMULES DE FORMATION CONTINUE

Actuellement, les stratégies de perfectionnement pour les enseignants en exercice évoluent. La formation par les pairs s'avère l'une des plus prometteuses. Ainsi, des enseignants expérimentent de nouvelles façons de faire et se rencontrent régulièrement pour échanger des idées pendant quelques jours au cours d'une ou de deux années pour réfléchir sur un sujet en particulier, comme le portfolio ou les situations complexes, ou encore faire des expérimentations et discuter des résultats obtenus.

Favoriser de cette manière la concertation entre les enseignants ne peut se faire dans le cadre du fonctionnement habituel des écoles. Il faut envisager un éclatement de l'organisation actuelle au regard de l'horaire et des modifications de la tâche des enseignants. Des milieux innovateurs font actuellement la preuve qu'il peut être possible de créer des moments de rencontre pour les enseignants. Ces changements ne peuvent se réaliser qu'avec l'appui de la direction de l'école et celui de la communauté (parents, municipalité et syndicats). La prise en compte des particularités de chaque milieu s'avère nécessaire. Une

solution valable dans une école ne saurait l'être totalement pour une autre. Mais s'inspirer des expériences mises en place dans d'autres écoles est sûrement une voie à explorer pour débiter.

### 5.2 LE SOUTIEN DE PERSONNES-RESSOURCES

Le soutien offert au personnel enseignant par les personnes-ressources des commissions scolaires est également un facteur de réussite dans l'implantation du nouveau curriculum. Mais là aussi, des changements sont à envisager. Dans une perspective où l'évaluation est intimement liée à l'apprentissage, l'expertise utile dans les milieux scolaires n'est plus rattachée essentiellement à la fabrication d'instruments de mesure. On recherche davantage des personnes-ressources qui peuvent aider les enseignants à adopter des modalités et des façons de faire pour que l'évaluation puisse être au service de l'apprentissage. Les personnes-ressources doivent comprendre le processus d'apprentissage et connaître les courants pédagogiques actuels.

### 6. L'ÉVALUATION EXTERNE

Dans un contexte où l'évaluation est intégrée à l'apprentissage, il est légitime de remettre en question la pertinence de l'évaluation externe. Elle a toujours sa place, mais son rôle pourrait s'élargir en ce sens qu'elle pourrait aider les établissements à faire évoluer les pratiques pédagogiques.

Une façon de faire pourrait consister à utiliser, auprès d'échantillons d'élèves, des situations complexes administrées à d'autres moments qu'à la fin de l'année scolaire. On permettrait ainsi aux enseignants de vérifier si leur compréhension du Programme de formation de l'école québécoise évolue sans mettre de pression sur les élèves ni les pénaliser, car cette opération québécoise se distingue de la sanction des études. On pourrait également procéder à la collecte d'échantillons de travaux ou de portfolios d'élèves, comme on pourrait recueillir l'opinion des différents acteurs du système scolaire. Le ministère de l'Éducation serait ainsi en mesure de suivre la mise en œuvre du Programme de formation en déterminant les difficultés et les besoins.

Les écoles pourraient également assumer des responsabilités accrues en matière de reconnaissance des compétences. Or, un contrôle ministériel conçu dans une perspective où les établissements ont plus d'autonomie ne peut se faire sans la mise en place de mécanismes d'évaluation institutionnelle rigoureux des établissements. En effet, responsabilisation, imputabilité et reddition de comptes sont intimement liées. Aller vers l'évaluation institutionnelle, c'est aussi mettre en place de nouvelles formes de reconnaissance des établissements et de valorisation du professionnalisme des équipes-écoles et des enseignants. La prochaine décennie permettra sans doute d'établir des ponts entre l'évaluation institutionnelle et l'évaluation des apprentissages.

### CONCLUSION

Au Québec, les pratiques d'évaluation ont beaucoup évolué au cours des deux dernières décennies. Une expertise s'est développée au regard de l'instrumentation exigée par la vérification de l'atteinte des objectifs définis dans les programmes d'études. Le personnel scolaire a été sensibilisé à l'importance de la rigueur dans l'élaboration d'outils d'évaluation. C'est en misant sur ces acquis qu'il faut apprendre à évaluer autrement les compétences définies dans le nouveau Programme de formation de l'école québécoise et à mettre en valeur la fonction d'aide à l'apprentissage que doit jouer l'évaluation.

Même si des questions demeurent en suspens, on ne saurait tarder pour renouveler les pratiques d'évaluation. Déjà, de nombreuses écoles expérimentent avec enthousiasme de nouveaux moyens et de nouvelles façons de faire pour évaluer les apprentissages. Ce dynamisme qui repose sur l'engagement des enseignants est certes révélateur du besoin de changement en matière d'évaluation. Toutefois, le changement à opérer est fondamental. Il ne saurait être improvisé. Il exige la participation de tous les acteurs du système scolaire et, surtout, le temps nécessaire à sa pleine réalisation.

M<sup>mes</sup> Pierrette Jalbert et Joanne Munn sont conseillères en évaluation à la Société GRICS.

### BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL, Linda. *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- AUGER, Réjean. *Formation de base en évaluation des apprentissages, Module 1, Bref historique de l'évaluation des apprentissages*, Montréal, Les éditions Logiques, 2000.
- BÉLAIR, Louise M. *L'évaluation dans l'école: Pratiques et enjeux pédagogiques*, Paris, ESF éditeur, 1999.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation institutionnelle en éducation: une dynamique propice au développement*, Rapport annuel 1998-1999 sur l'état des besoins en éducation, Québec, 1999.
- DEPOVER, Christian et Bernadette NOËL. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Pédagogie en développement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.
- DOYON, Cyril et Reynald JUNEAU. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Laval, Beauchemin, 1991.
- HADJI, Charles. *L'évaluation démystifiée: Pratiques et enjeux pédagogiques*, Paris, ESF éditeur, 1997.
- JORRO, Anne. *L'enseignant et l'évaluation: Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- LOUIS, Roland. *L'évaluation des apprentissages – Théorie et pratique*, Laval, Éditions études vivantes, 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, juin 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, Document de travail, Québec, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Projet de politique en évaluation des apprentissages*, Québec, 2001.
- PAQUAY, Léopold. « L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles, dans Quel avenir pour les compétences? », BOSMAN, Christian et autres, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 2000.
- ROGIERS, Xavier. *Pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- TARDIF, Jacques. « Intégrer les nouvelles technologies. Quel cadre pédagogique? », *Pratiques et enjeux pédagogiques*, n° 19, Paris, ESF éditeur, 1999.
- SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion*, Québec, PUL, 1988.
- SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages. L'instrumentation*, Québec, PUL, 1988.
- WIGGINS, Grant. « Teaching to the Authentic Test », *Educational Leadership*, vol. 46, n° 7, 1989, p. 41-50.
- WIGGINS, Grant. *Assessing Student Performance*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.