

Sous la direction de
Micheline-Joanne Durand et Roch Chouinard

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

De la planification de la démarche à la communication des résultats

ÉDITION REVUE ET AUGMENTÉE



marceldidier

Sous la direction de
Micheline-Joanne Durand
Roch Chouinard

L'Évaluation des apprentissages

**De la planification de la démarche
à la communication des résultats**

marcel**didier**

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats
Éd. rev. et augm.

Comprend des réf. bibliogr. et un index.

ISBN 978-2-89144-542-9

1. Apprentissage – Évaluation. 2. Éducation basée sur la compétence. 3. Évaluation en éducation.
I. Durand, Micheline-Joanne, 1957- . II. Chouinard, Roch, 1954- .

LB2822.75.E885 2012 371.27 C2012-940347-4

**Première édition
(collection Parcours pédagogiques)**

Édition et direction de la collection :

Suzanne Bélanger

Révision linguistique : Rachel Fontaine

Correction d'épreuves : Catherine Léger et
Alexandre Enkerli

Illustrations : Marc Mongeau

Conception et réalisation de la maquette
intérieure : Philippe Langlois

Conception et réalisation de la couverture :
Christian Campana

Nouvelle édition

Édition : Isabelle Laberge

Révision linguistique : Christine Barozzi

Correction d'épreuves : Millie Pouliot

Réalisation de la maquette intérieure :
Folio Infographie

Dans cet ouvrage, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Les auteurs remercient particulièrement mesdames Nathalie Loye et Joëlle Morrissette ainsi que monsieur Jean-Guy Blais, professeurs en mesure et évaluation à l'Université de Montréal, pour leurs précieux conseils, de même que les étudiants inscrits aux cours ETA 3550 – Évaluation des apprentissages et ETA 6065 – Évaluation et compétences pour leur engagement dans l'instrumentation de situations complexes.
Les auteurs remercient également Marie-Josée Savoie et Marie-Josée Charrette, étudiantes à l'Université de Montréal, qui ont participé à la rédaction des parties de l'ouvrage qui traitent de l'autoévaluation et de la coévaluation.

Les Éditions Marcel Didier bénéficient du soutien des institutions suivantes pour leurs activités d'édition : gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada (FLC) et programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres du gouvernement du Québec.

ISBN 978-2-89144-542-9

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives Canada

Copyright © 2006, 2012

Éditions Marcel Didier inc.

Diffusion-distribution en Amérique du Nord :

Distribution HMMH

1815, avenue De Lorimier

Montréal (Québec) H2K 3W6

www.distributionhmmh.com

Diffusion-distribution en Europe :

Librairie du Québec/DNM

30, rue Gay-Lussac

75005 Paris FRANCE

www.librairieduquebec.fr

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	7
PARTIE I	
LE CONTEXTE ACTUEL DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES .	9
Chapitre 1 – L'évaluation des apprentissages : évolution et enjeux actuels	11
Les courants pédagogiques	14
Du programme-catalogue au programme de formation	17
Les enjeux actuels de l'école québécoise	31
Compétences du Programme de formation de l'école québécoise	40
Quels sont les impacts d'une approche par compétences sur les pratiques en classe?	51
Synthèse	56
Résumé du chapitre et activités de synthèse	59
Chapitre 2 – Vers de nouvelles approches de l'évaluation des apprentissages	61
Les problèmes inhérents aux approches évaluative traditionnelles	62
La nature de l'évaluation	65
Les clés d'une évaluation de qualité	67
Les types d'évaluation	68
Les fonctions de l'évaluation	73
Synthèse : d'un paradigme à l'autre	91
Résumé du chapitre et activités de synthèse	95
PARTIE II	
LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE	97
Chapitre 3 – La planification globale	99
Des responsabilités à partager	100
La planification de la démarche d'évaluation	104
La fiche de planification	111
La différenciation pédagogique	114
La différenciation dans la démarche d'évaluation	125
Résumé du chapitre et activités de synthèse	127
Chapitre 4 – La planification spécifique: la situation d'apprentissage et d'évaluation	129
Une grande diversité d'activités d'apprentissage	130
La structure d'une situation d'apprentissage et d'évaluation	140
Résumé du chapitre et activités de synthèse	181

Chapitre 5 – La situation d'évaluation, les tests et les examens . . .	183
Les tests et les examens: des situations de connaissances et d'habiletés . . .	184
Les situations d'évaluation: des situations de compétences	186
Planification de l'évaluation: l'échantillonnage	188
Construction de l'examen: les types de questions et les règles de rédaction à respecter	193
Montage et administration de l'examen	203
Un mot sur les TICE	204
Résumé du chapitre et activités de synthèse	205
Chapitre 6 – La participation de l'élève à son évaluation.	207
Le portfolio	208
L'autoévaluation	232
La coévaluation.	246
Résumé du chapitre et activités de synthèse	257
Chapitre 7 – L'interprétation	259
L'interprétation normative	260
L'interprétation critériée.	265
L'élaboration d'une grille d'appréciation à partir d'une échelle descriptive	280
L'interprétation dynamique	293
Résumé du chapitre et activités de synthèse	299
Chapitre 8 – Le jugement et la décision	301
De la mesure au jugement	302
Le jugement en tant qu'acte professionnel	303
Le jugement et la décision en cours d'apprentissage	315
Le jugement et la décision en fin de formation	317
Exercer son jugement avec discernement dans les situations problématiques.	320
Résumé du chapitre et activités de synthèse	323
Chapitre 9 – La communication.	325
Les annotations inscrites au portfolio d'apprentissage	328
La rencontre tripartite	330
Le bulletin scolaire	341
Les types de bulletins	347
Analyse critique de bulletins	351
Résumé du chapitre et activités de synthèse	367
En guise de conclusion	369
Corrigé	377
Références bibliographiques.	381
Index	395
Présentation des auteurs et des collaborateurs	399

INTRODUCTION

«Évaluer l'apprentissage consistera toujours à porter un jugement de valeur – personnel et subjectif – sur cet apprentissage en fonction d'un certain nombre de données recueillies en observant ou en mesurant une performance.»

(Laurier, Tousignant et Morissette, 2005 : 39)

L'évaluation des apprentissages représente un aspect crucial du rôle de l'enseignant. Devant adapter ses interventions à une grande diversité d'élèves et soumis à l'obligation de la réussite, celui-ci doit porter un jugement professionnel tout en respectant des valeurs instrumentales et fondamentales. Par ailleurs, viser la réussite pour tous et mettre en place une approche par compétences complexifie considérablement la démarche évaluative.

Le présent ouvrage s'inscrit dans un vaste mouvement qui touche tous les ordres d'enseignement dans bon nombre de pays. Au cœur de ces changements, les référentiels par compétences exigent de l'élève qu'il développe et maîtrise des savoirs et des habiletés complexes qu'il pourra réutiliser par la suite dans la vie de tous les jours ou pour effectuer de nouveaux apprentissages. Cet ouvrage s'attarde également au renouvellement des pratiques évaluatives au regard d'orientations prises dans les encadrements légaux des différents systèmes d'éducation, lesquels, après avoir eu pour but la démocratisation de l'enseignement, puis l'uniformité de leurs programmes, visent maintenant la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Le passage à des programmes axés sur le développement des compétences ou « socles de compétences » a des impacts majeurs sur l'évaluation des apprentissages. En réalité, il ne s'agit pas que de modifications « matérielles » : c'est toute la vision de l'évaluation qui est remise en question, si l'on veut que celle-ci soit conforme aux principes mis de l'avant par les différents systèmes éducatifs. Outre le fait que les nouveaux programmes sont désormais formulés en termes de compétences à développer, le changement de paradigme qui les accompagne entraîne « d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage, ainsi que la culture [...] dans laquelle elle s'inscrit » (Legendre, 2001a : 15). Cette nouvelle approche de l'évaluation marque d'ailleurs une rupture avec les méthodes d'évaluation traditionnelles, qui avaient fait l'objet de nombreuses critiques de la part de praticiens et de chercheurs. Il faut rappeler que l'évaluation traditionnelle se fonde sur la compétition entre les élèves et sur la motivation extrinsèque, des structures qui favorisent peu la participation de l'élève à la démarche évaluative (Paris et Ayres, 1994).

Les experts dans le domaine sont depuis longtemps d'accord pour recommander aux praticiens d'adopter des approches évaluatives critériées et différenciées (McMillan et Workman, 1998; Weiss, 1995). En effet, évaluer les apprentissages à partir de niveaux de maîtrise prédéterminés pour chacun des élèves sur la base de ses besoins, de ses acquis et du curriculum est réputé favoriser l'engagement et la persévérance.

Pour parvenir à une évaluation authentique, Wiggins (1993) propose de recourir à des tâches complexes et contextualisées, signifiantes dans la mesure où elles mettent réellement à contribution les compétences développées et où elles s'apparentent à des situations de la vie auxquelles l'élève devra éventuellement faire face. En d'autres termes, il faut mettre en place des dispositifs d'évaluation tant pour attester les compétences de l'élève que pour satisfaire à des exigences d'imputabilité, et ce, en le soumettant à des tâches plus authentiques qui sollicitent des habiletés de haut niveau – même si cela pose des problèmes importants sur le plan pratique et représente un défi sur le plan métrologique (Linn, 1993; Pellegrino, Chudowsky et Glaser, 2001).

Le coût social généré par le décrochage et l'échec scolaire amène les principaux acteurs du domaine de l'éducation à diversifier leurs pratiques et à s'attarder à la façon dont les élèves apprennent. Les recherches, en psychologie cognitive notamment, ont permis de mieux comprendre que les processus d'apprentissage varient d'un élève à l'autre. Elles indiquent aussi que varier les méthodes évaluatives permet de tenir compte des différents modes de traitement de l'information et des différents styles d'apprentissage de l'élève (Wagner et Lilly, 1999), alors que lui donner le droit de se reprendre aide à briser le lien entre ses capacités et ses perceptions de compétence en suggérant que ses difficultés et ses erreurs font partie du processus d'apprentissage, ce qui contribue à soutenir des attentes positives de succès et évite de le placer dans un cul-de-sac (Ames, 1992). De plus, le fait de recourir à l'évaluation afin de lui signaler non seulement ses difficultés, mais aussi ses progrès, permet à l'élève d'associer l'évaluation à des émotions positives (Stipek, 1993; Wagner et Lilly, 1999). Enfin, lui proposer fréquemment des activités qui font l'objet d'une évaluation informelle l'incite à concevoir l'école comme un lieu où il s'accomplit et découvre ses champs d'intérêt, et non seulement comme un endroit où il est l'objet d'une évaluation.

Cet ouvrage, qui s'appuie sur les recherches les plus récentes dans le domaine de l'évaluation, se veut un guide pratique. Il se veut aussi un instrument pouvant favoriser une compréhension des enjeux de l'évaluation des apprentissages dans un contexte authentique tout en proposant des modalités dans la réalisation de la démarche d'évaluation. C'est précisément cette démarche qui a inspiré le contenu des différents chapitres.

La première partie s'attarde au contexte actuel de l'évaluation des apprentissages et dresse un portrait général et historique des fondements pédagogiques et des décisions politiques qui ont favorisé l'avènement des nouvelles orientations en matière d'évaluation. Le premier chapitre pose la question des enjeux actuels de l'école ainsi que de l'influence d'un référentiel par compétences sur

les pratiques pédagogiques et définit brièvement les compétences en jeu. Le deuxième chapitre fait état des problèmes inhérents aux approches évaluatives traditionnelles et décrit la nature et les fonctions de l'évaluation *pour* l'apprentissage dans un contexte d'évaluation authentique.

La deuxième partie se consacre entièrement à la démarche évaluative et en décrit les étapes essentielles. Le troisième chapitre propose un survol des différentes opérations à mener afin de se doter des normes et des modalités nécessaires à l'évaluation des apprentissages; il présente en outre les principes de la différenciation pédagogique. Le quatrième chapitre distingue les situations d'apprentissage qui favorisent l'acquisition des connaissances et des habiletés de celles qui favorisent le développement des compétences. Quant au cinquième chapitre, il présente notamment les règles de rédaction des items tout en discutant les avantages et les limites du recours aux tests et aux examens. Le sixième chapitre traite des différents types de portfolios utilisés dans le milieu scolaire et met l'accent sur trois modes de participation de l'élève: l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs. Le septième chapitre fournit des pistes pour élaborer des outils d'appréciation qui facilitent l'analyse des travaux des élèves à l'aide de critères formulés sous forme de manifestations observables et mesurables. Ces outils sont utiles pour porter un jugement et prendre les décisions nécessaires à la poursuite des apprentissages. Le huitième chapitre définit les caractéristiques d'un jugement professionnel, tandis que le neuvième chapitre décrit des moyens formels et informels pour transmettre aux différents destinataires une information claire et précise sur la progression des apprentissages de l'élève. En conclusion, quelques pistes d'action sont proposées afin de gérer l'évaluation dans un contexte de différenciation.

Comme on le constatera à la lecture, cet ouvrage a pour but d'outiller les enseignants du primaire, du secondaire et du postsecondaire ainsi que les étudiants en éducation en formation initiale et continue. Son contenu, à la fois théorique et pratique, est le fruit d'une longue expérience sur le terrain et d'une collaboration étroite entre chercheurs. C'est une source d'idées et d'outils à partager avec tous ceux qui s'investissent quotidiennement pour la «réussite du plus grand nombre»!

Dans cet ouvrage, les pictogrammes suivants
mettent en lumière différents types d'information :



La définition de notions fondamentales



Des conseils et des éléments importants
à retenir



Des pistes d'exploration pour l'enseignant



Des mises en application de la démarche
d'évaluation

PARTIE I

LE CONTEXTE ACTUEL DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

CHAPITRE 1

L'évaluation des apprentissages :
évolution et enjeux actuels **11**

CHAPITRE 2

Vers de nouvelles approches
de l'évaluation des apprentissages **61**



L'évaluation des apprentissages : évolution et enjeux actuels

« Le monde de l'éducation, à la mesure du monde moderne, est en pleine mutation. Désormais, savoir et savoir-faire ne peuvent plus être qualifiés de traditionnels : à peine sont-ils acquis et maîtrisés qu'ils doivent être mis à jour. »
(Scallon, 2004 : 10)

Ce chapitre vous permettra :

- de situer les enjeux actuels de l'école québécoise par rapport aux différents courants pédagogiques ayant marqué l'éducation et les pratiques évaluatives au Québec ;
- de connaître les fondements de l'approche par compétences ;
- de définir la notion de compétence et son application dans le Programme de formation de l'école québécoise ;
- d'apprécier les impacts d'une approche par compétences sur les pratiques en classe.

Les systèmes éducatifs sont contraints de s'adapter aux exigences du monde moderne et des transformations rapides de la société. Au cours des dernières années, de nombreuses instances gouvernementales se sont interrogées sur l'efficacité et le caractère démocratique de leur système éducatif. En réponse à ce questionnement, plusieurs programmes d'évaluation à grande échelle ont été développés depuis les années 1990. Notamment, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), mis en place par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), renseigne les acteurs du milieu scolaire sur la capacité du système éducatif à préparer les élèves à relever les défis propres au XXI^e siècle. Les questionnaires PISA évaluent les connaissances, habiletés et compétences des élèves qui leur seront utiles dans leur vie future en visant le dépassement des savoirs purement scolaires. Ces questionnaires contextuels sont proposés aux élèves de 15 ans, à leurs parents, à leurs enseignants ou aux directions de leurs écoles et fournissent quantité de données relatives à tous les paliers du système éducatif. L'objectif est de chercher à comprendre quels sont les facteurs qui pourraient expliquer les différents niveaux de performance et ainsi fournir des pistes pour améliorer les systèmes éducatifs.

En fait, à l'heure actuelle, la question est surtout de déterminer si l'école répond adéquatement aux besoins de tous les citoyens et à ceux de la société. Les défis de la concurrence et de la mondialisation étant devenus des variables incontournables dans les pays industrialisés, il va de soi que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la mathématique ne suffit plus à chaque citoyen pour réussir et se démarquer. La nouvelle mission de l'école apparaît clairement : il faut chercher à satisfaire la demande sociale exprimée, celle de rehausser le niveau de savoir déjà acquis dans le curriculum d'études, tout en s'efforçant d'assurer le succès du plus grand nombre possible de jeunes. Ce premier enjeu présente un paradoxe intéressant qui servira de leitmotiv tout au long de cet ouvrage. Quelles sont les conditions à mettre en place pour permettre à un plus grand nombre d'élèves de mieux réussir ? Les recherches sur les pratiques d'évaluation formative efficaces peuvent apporter une réponse à cette question.

L'éducation n'est pas le seul domaine à connaître des changements majeurs : plusieurs secteurs sont aujourd'hui dans un contexte de pleine mutation. Dans la plupart des métiers et des professions, l'avancée des connaissances et des nouvelles technologies a radicalement modifié l'organisation du travail et des procédés utilisés. On n'a qu'à penser au secteur de l'automobile, ou à celui de la médecine. Les façons de faire se sont profondément transformées : plusieurs véhicules sont munis de systèmes informatiques sophistiqués et l'on poursuit les recherches pour atténuer leur impact sur la qualité de l'air par la conception de nouveaux modèles hybrides plus écologiques, tandis que la biologie moléculaire et l'imagerie par résonance magnétique (IRM) sont devenues des techniques majeures appelées sans cesse à se développer.

Depuis plus de dix ans, afin de relever les défis proposés, un vaste programme de changements a bousculé le monde de l'éducation, et en particulier le système

québécois: fusion des commissions scolaires, fréquentation à temps plein des élèves de l'éducation préscolaire, intégration massive des élèves éprouvant divers types de difficultés, implantation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), renouvellement du curriculum amenant une modification dans l'évaluation des apprentissages, décentralisation des pouvoirs au profit des établissements scolaires, etc. Ces changements, qui visent autant les pratiques pédagogiques que les pratiques de gestion, ont pour but de passer de l'accès du plus grand nombre à la réussite du plus grand nombre. Ils donnent lieu à un réel raz-de-marée où chaque vague successive apporte son lot d'ajustements, d'angoisses et parfois de réussites. Plusieurs s'entendent pour dire que ces changements transforment la donne scolaire en profondeur et obligent maintenant que l'on fasse l'école et que l'on évalue autrement (Archambault et Chouinard, 2003; Rey *et al.*, 2003; Scallon, 2004). Cette évolution rapide et constante nécessite, pour les enseignants, une mise à jour continue de leurs domaines de connaissances et une adaptation de leurs compétences.

Pour proposer des changements curriculaires, les systèmes éducatifs s'appuient sur plusieurs principes de base, buts et finalités qui traduisent les valeurs véhiculées par la société, la philosophie de l'éducation et les différentes théories de l'apprentissage favorisées. La figure 1.1 présente les assises de l'éducation.

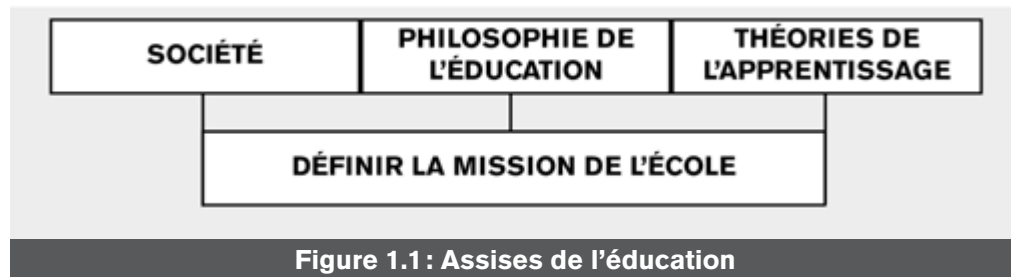


Figure 1.1 : Assises de l'éducation

Par ailleurs, les théories de l'apprentissage et les fondements sociologiques ont largement guidé l'édification des programmes scolaires et le type d'évaluation des apprentissages préconisé. Suivant le balancier d'une pendule, les courants se sont succédé, allant d'une extrême concision quant aux savoirs à acquérir jusqu'à une conception très large de l'apprentissage, qui prend en compte de nombreux facteurs tant personnels qu'environnementaux ou sociétaux.

C'est l'encyclopédisme qui marqua le début de la scolarisation au Québec. Il s'étendit sur plus de cent ans et fut suivi, pour une courte période, par l'humanisme d'après-guerre qui, à son tour, fut remplacé par le béhaviorisme dans les années 1980. Désormais, on se réfère davantage au cognitivisme, au constructivisme et au socioconstructivisme. Rappelons brièvement ces différents courants qui ont jalonné les systèmes scolaires.

LES COURANTS PÉDAGOGIQUES

Encyclopédisme



Visée éducationnelle qui focalise les programmes d'études et les pratiques pédagogiques sur l'acquisition d'une grande diversité de connaissances, couvrant plusieurs domaines du savoir, dans la perspective de la formation d'un être érudit ou instruit. (Legendre, 2005 : 562)

Les premiers programmes scolaires de l'éducation québécoise fonctionnaient selon le courant dit « encyclopédique ». Celui-ci se rapporte surtout à l'acquisition de connaissances par la mémorisation. L'enseignement se découpe en sections multiples présentées dans un ordre rigide. L'évaluation se limite à mesurer la quantité de connaissances mémorisées. C'est le courant pédagogique qui sous-tend les programmes-catalogues indicatifs d'avant 1960.

Humanisme



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

Inspiré des travaux de Carl Rogers (1902-1987), le courant humaniste a servi d'assise au rapport Parent et aux programmes-cadres établis au Québec dès 1968, et ce, jusqu'en 1978. L'élève devient le centre de la relation d'apprentissage et des orientations sont proposées plutôt que des contenus fixes afin de laisser une certaine liberté à l'enseignant. Celui-ci est à l'écoute des besoins des élèves et devient un soutien à l'apprentissage plutôt qu'un transmetteur de connaissances. L'unicité, les différences culturelles, personnelles et sociales de l'apprenant sont prises en compte et deviennent source d'apprentissage et de développement.

Béhaviorisme



École de psychologie contemporaine qui conçoit (que tout) apprentissage doit être défini en termes de comportements observables. Un comportement complexe est considéré comme la somme des comportements élémentaires qui le constituent. Chacune des étapes menant de comportement élémentaire en comportement élémentaire au comportement complexe doit faire l'objet d'un renforcement. L'organisation systématique d'un ensemble de contingences de renforcement permettant un apprentissage constitue un programme (...). (Legendre, 2005: 164-165)

Ce courant mise sur la dimension comportementale plutôt que mentale, tout comme le cognitivisme et le socioconstructivisme (voir ci-dessous). Les penseurs du béhaviorisme, tels Skinner et Gardner, prônent un modèle d'enseignement basé non plus sur l'art d'enseigner mais sur la science, tel que l'enseignement programmé, le tutorat systématique, l'enseignement de précision, l'enseignement personnalisé et la pédagogie de la maîtrise.

Cognitivisme



L'objet du cognitivisme est de s'intéresser à la façon dont s'opère la construction des savoirs chez l'élève et à ce que l'enseignant doit mettre en place pour la favoriser.

La psychologie cognitive considère l'apprentissage comme un processus actif et constructif où les connaissances antérieures de l'élève exercent un rôle primordial. Cet apprentissage est étroitement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances de l'élève. L'apprentissage porte essentiellement sur l'acquisition d'un répertoire de connaissances (les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles) et de stratégies cognitives et métacognitives et leur traitement. « L'élève traite un grand nombre de données afin de les transformer en connaissances qui augmentent sa compréhension du monde et son pouvoir d'action dans l'environnement » (Tardif, 1992: 15).

Constructivisme



Chaque élève construit sa compréhension de la réalité à partir de ses propres perceptions. La connaissance ne se transmet pas à quelqu'un d'autre ; elle se construit activement par chacun et en chacun.

Le constructivisme met l'accent sur l'activité de l'élève lorsque celui-ci doit appréhender les phénomènes qui exigent une compréhension s'élaborant à partir des schémas déjà existants. Sa représentation du monde se construit de façon graduelle en créant un équilibre au plan cognitif. Lorsque survient un conflit cognitif, l'élève se retrouve momentanément en déséquilibre. Il cherche alors à intégrer la nouvelle information qu'il reçoit en élargissant ses propres réseaux de concepts. Selon le constructivisme, l'apprentissage se produit par une succession d'équilibres et de déséquilibres. Les principaux auteurs de cette théorie parlent de restructuration de l'information au regard des réseaux de concepts particuliers à chaque personne. Ainsi, à l'école, la construction des connaissances se réalise lorsque l'information inhérente à une discipline donnée forme un point d'intersection avec la compréhension et l'expérience dont il est le détenteur (Kincheloe et Steinberg, 1993).

Socioconstructivisme



C'est dans la confrontation de ses perceptions avec celles des autres que l'élève est amené à remettre en question sa propre compréhension.

L'action individuelle des élèves n'est pas suffisante ; ceux-ci se confrontent à leur propre réalité, à leur propre vérité. Lorsqu'ils entrent en interaction avec d'autres élèves qui ont plus d'expérience ou une expérience similaire dans un domaine, ils doivent examiner leur point de vue, l'expliquer et le défendre. C'est ainsi qu'ils vont s'appropriier le langage et l'utiliser à l'intérieur d'une culture donnée pour comparer, émettre une hypothèse ou conceptualiser, par exemple (Barth, 2003 : 3).

Le socioconstructivisme est issu du constructivisme. Il fait toutefois ressortir que l'apprentissage revêt un caractère social fondamental. L'élève élabore sa compréhension d'une réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et de l'enseignant. Dans ce contexte, le langage joue un rôle extrêmement important : les mots font naître la pensée et contribuent à la construire (Vygotsky, dans Garnier *et al.*, 1991).

Par ailleurs, il est possible de vérifier le degré de compatibilité de ses perceptions avec celles des autres. C'est souvent dans cette confrontation des per-

ceptions de chacun que naîtra le conflit cognitif, levier puissant pour amener l'élève à réfléchir à sa propre compréhension. Toutefois, là comme ailleurs, pour qu'il y ait apprentissage fécond, certaines conditions doivent être mises en place: «Rassembler des enfants pour qu'ils participent à la résolution d'un problème ne garantit pas leur apprentissage. Encore faut-il que les interactions sociales que ce processus implique suscitent chez eux la nécessité d'un dépassement cognitif» (Tardif, 1992: 15).

Ce survol des principaux courants pédagogiques ayant influencé les pratiques évaluatives d'hier et d'aujourd'hui permettra d'interpréter plus facilement l'évolution de celles-ci au Québec et les enjeux actuels de l'école québécoise.

DU PROGRAMME-CATALOGUE AU PROGRAMME DE FORMATION

Les débats sur l'efficacité du système éducatif n'ont pas épargné le Québec. De nombreux rapports et études ont marqué la réflexion de ces dernières années sur l'adaptation de l'école¹. Pour mieux comprendre les enjeux actuels du système d'éducation, il importe de circonscrire le contexte historique qui a permis de le faire naître, puisque ces deux éléments sont fortement corrélés. On peut ramener l'évolution de l'évaluation au Québec à trois grandes périodes. La première période s'étend sur plus d'un siècle et se caractérise par une approche encyclopédique de l'évaluation des connaissances dans laquelle le programme-catalogue ne cesse de s'enrichir de centaines de questions. Après une brève incursion dans le courant humaniste durant les années 1960, où les programmes-cadres furent proposés, la deuxième grande période met en place, au tournant des années 1980, une approche par objectifs à l'intérieur de programmes d'études. Enfin, la période actuelle mise sur l'approche par compétences et un programme de formation dans le contexte d'une évaluation plus authentique. Retraçons brièvement les premiers pas d'un système scolaire public dans le Canada français.

L'évaluation dans une approche axée sur les connaissances

1760

Premières étapes d'un système scolaire public

Sous le régime du Bureau de l'Institution royale, une série de «programmes d'examens» voient le jour en 1881. Ils contiennent des centaines de questions et de sous-questions (386 au primaire et 423 à l'académie) qui couvrent 6 matières. Le programme d'avril 1888 contient l'affirmation suivante: «L'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études» (Grégoire, 1987 dans Durand, 1996). Cet énoncé demeure inchangé jusqu'en 1959.

1. L'information concernant l'ensemble des documents ministériels est tirée du site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <http://www.mels.gouv.qc.ca>.

1905**L'expansion des services d'enseignement**

Le premier programme-catalogue sera appliqué à partir de l'année scolaire 1905-1906 et renouvelé jusqu'en 1959, année où il reçoit le sceau officiel du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique. Au fil de ses développements, il donne une place accrue à l'instruction civique ainsi qu'à l'enseignement du dessin et de l'hygiène. On y intègre aussi l'enseignement de l'agriculture dans les municipalités rurales. Le but de l'école y est défini ainsi : « donner aux enfants de cinq à dix-huit ans les connaissances indispensables à toute personne dans la société » (Grégoire, 1987 dans Durand, 1996).

**Les
années
1960****Le grand bouleversement**

Constituant sans contredit l'un des jalons de la Révolution tranquille, le rapport Parent « a initié une des réalisations les plus marquantes de cette période de l'histoire du Québec, soit la réforme de l'ensemble du système de l'éducation » (Dénomme et St-Pierre, 2008). On y affirme que le style d'enseignement imposé jusque-là aux écoles élémentaires se limite à faire accumuler et retenir des connaissances aux élèves en prévision du moment de l'examen. On souligne que dans un tel système, le rendement a priorité sur la préoccupation de faire comprendre et de mettre l'intelligence en activité. Il fallait en effet « avancer, courir ; il n'était pas question d'approfondir » (Dénomme et St-Pierre, 2008). La commission Parent aura comme principale conséquence la refonte des programmes et la mise en place des programmes-cadres, qui marqueront les années 1970.

**Les
années
1970****Une diversité en effervescence**

Un « programme-cadre » s'écrit avec un certain esprit de souplesse et de flexibilité ; il comprend des objectifs généraux et une brève description des contenus. On entend encourager les enseignants à exercer leur initiative personnelle et leur créativité, au sujet du contenu ou des méthodologies. Dès 1975, de vives critiques s'élèvent de tous côtés, notamment en ce qui concerne l'enseignement des sciences humaines, de la mathématique et du français. En 1979, des consultations entre différents acteurs du milieu scolaire permettent au Livre orange, portant le titre *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, de proposer une réforme majeure de l'école primaire et secondaire au Québec. C'est la fin des programmes-cadres ! Un certain retour s'opère vers des programmes conçus de façon plus systématique et une évaluation plus rigoureuse.

L'évaluation dans une approche par objectifs

**Les
années
1980
et 1990**

Des balises visant l'uniformisation de l'enseignement

La Direction des programmes du ministère de l'Éducation a le mandat d'élaborer de nouveaux documents pédagogiques pour l'ensemble des disciplines du primaire et du secondaire. Suivant l'approche béhavioriste, les finalités de l'éducation déterminent les nouvelles orientations des programmes d'études. Ceux-ci présentent des objectifs (généraux, intermédiaires, terminaux) et des contenus de formation clairs pour faciliter l'action des enseignants et le progrès continu de l'élève. Le Ministère veut ainsi agir dans un esprit d'équité envers les différents milieux et assurer à tous une plus grande égalité des chances.

À partir du 25 février 1981, on parlera du Régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire et du Régime pédagogique du secondaire. La politique générale d'évaluation pédagogique voit le jour et l'on instaure les premiers encadrements légaux concernant le bulletin scolaire. Dans son avis de 1992, *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, le Conseil supérieur de l'éducation constate que l'évaluation dans sa fonction de régulation n'est pas encore bien intégrée aux pratiques pédagogiques.

Dès 1986, les états généraux sur la qualité de l'Éducation mettent les éléments du curriculum au cœur du débat. L'un des thèmes principaux, « L'école, un fourre-tout? », s'inspire largement des courants mondiaux de remise en cause des curriculums. Il en ressort une préoccupation d'un retour vers les apprentissages de base. Retour vers le passé ou avancée vers le futur? Force est de constater que, malgré l'accessibilité pour tous et la standardisation des objectifs d'enseignement, tous les élèves n'apprennent pas de la même façon et au même rythme, et tous ne réussissent pas selon les normes visées.

1992

S'orienter vers la réussite éducative

En 1992, le ministre Pagé soumet *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, qui précise « que toutes les actions seront entreprises en vue de faire un succès de la vaste opération visant à assurer la réussite éducative des jeunes et que celle-ci sera accompagnée d'un réexamen du curriculum ». On y retrouve, entre autres, une étude intéressante sur le redoublement qui met en évidence le peu d'effets positifs de ce procédé sur la réussite des élèves.

1993

Des propositions pour la rénovation du curriculum

Puis, en novembre 1993, la ministre Lucienne Robillard fait paraître *Faire avancer l'école. L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*. La rénovation du curriculum est au cœur de ce document qui propose des mesures pour améliorer la qualité de la langue maternelle, renforcer l'apprentissage de la langue seconde, accroître la diversification des cours au 2^e cycle du secondaire et réviser les règles d'obtention du diplôme d'études

L'évaluation des apprentissages

Auteur: Micheline-Joanne Durand, Roch Chouinard

Éditeur: Éditions Hurtubise

ISBN: 9782891446785

PDF : 9782891445429

Licence accordée à Alpha Mamadou Bah

Ce livre vous a été transmis le 13 octobre 2015 via *Les Éditions Hurtubise*

Le contenu de ce livre numérique et ses éléments, y compris, mais sans y être limité, les textes, images, graphiques, vidéos, photographies et marques de commerce, sont protégés par les lois nationales et internationales de protection de propriété intellectuelle et sont la propriété exclusive de son éditeur.

Vous avez acquis 1 licence limitée, non exclusive et non transférable, pour le téléchargement et la visualisation du livre à des fins personnelles, privées et non commerciales. Son téléchargement et sa visualisation ne confèrent aucun droit de propriété sur son contenu, en tout ou en partie. La modification, l'édition, la publication, la revente, la location, la distribution ou la transmission à une autre partie, par quelque moyen ou procédé que ce soit, sont strictement interdites sans l'accord écrit préalable de l'éditeur.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES



L'un des rôles importants de l'enseignant réside dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Mais comment porter un jugement professionnel bien documenté et instrumenté ?

À l'aide de nombreux exemples, cette édition revue et augmentée fournit l'éclairage nécessaire à la réalisation de chacune des étapes de la démarche d'évaluation. D'une manière simple et accessible, elle cerne les enjeux et défis de l'évaluation *pour* l'apprentissage et de l'évaluation *de* l'apprentissage, et explicite l'ajustement des pratiques évaluatives en fonction des caractéristiques des apprenants. On y trouve, entre autres :

- un portrait général des fondements pédagogiques et des décisions politiques qui ont jalonné l'histoire de l'évaluation des apprentissages au Québec ;
- un survol des concepts fondamentaux propres à l'évaluation : compétence, situation d'apprentissage signifiante, contexte authentique, etc. ;
- des suggestions relatives à la participation de l'élève à son évaluation et des pistes pour l'implantation, en salle de classe, d'une organisation efficace en la matière ;
- une description de la démarche d'évaluation, pas à pas, réalisée en cinq étapes, accompagnée de nombreux exemples et de mises en situation.

L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats constitue une référence pour ceux qui œuvrent dans le domaine de l'éducation et tous les étudiants qui se préparent à la profession. Les enseignants en exercice et en formation y trouveront également une source d'idées et d'outils à partager et à expérimenter au quotidien.

Sous la direction de **Micheline-Joanne Durand** et de **Roch Chouinard**. **Micheline-Joanne Durand** est professeure agrégée au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. **Roch Chouinard** est professeur titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Pour réaliser cet ouvrage, ils se sont entourés de spécialistes en éducation de l'Université de Montréal. **François Bowen**, **Sylvie C. Cartier** et **Nadia Desbiens** sont professeurs titulaires au Département de psychopédagogie et d'andragogie. **Nathalie Loye** est professeure adjointe au Département d'administration et fondements de l'éducation.



Photo : UdeM

Les auteurs ont reçu le Prix du recteur de l'Université de Montréal, en 2008, dans la catégorie « Ouvrage didactique ».



Les redevances perçues sur la vente de cet ouvrage sont remises à l'AQETA. Elles sont utilisées notamment pour la remise d'une bourse d'études supérieures pour un projet de recherche portant sur les troubles d'apprentissage et d'un prix pour un projet novateur réalisé en milieu scolaire auprès d'élèves en difficulté.