

Chapitre 2 De l'enseignement à l'apprentissage : conséquences sur l'évaluation

Présentation générale

D'importants changements habitent le paysage des fondements pédagogiques en pédagogie et particulièrement en évaluation des apprentissages.

« La conception de l'apprentissage sur laquelle prend appui les différentes réformes au Québec dénote une certaine "rupture paradigmatique" (Tardif, 1998) se traduisant par le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. Mais que faut-il en comprendre? Il ne s'agit certes pas de considérer l'enseignement comme une fonction secondaire en mettant exclusivement l'accent sur l'apprentissage. Il s'agit plutôt de penser différemment les relations entre apprentissage, enseignement et évaluation en les envisageant, non comme des entités indépendantes, mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. »¹

« On constate des changements majeurs de perspective en matière d'évaluation des apprentissages dans les écrits pédagogiques. Cette nouvelle perspective trouve écho ici, notamment, lorsqu'il est question d'évaluation authentique ou d'évaluation des compétences. »

Les auteurs suivants font ressortir d'une façon particulière l'importance de ces changements qualifiés de nouveaux paradigmes.

Robert Howe affirme :

« La thématique de l'évaluation est de plus en plus présente dans le discours sur l'éducation. On questionne les pratiques d'évaluation en classe, on s'interroge sur l'opportunité d'évaluer divers aspects de notre système scolaire. Chez plusieurs d'entre nous, cette réflexion s'accompagne d'un certain malaise. On sent bien qu'il y a du changement dans l'air et que ce changement est incontournable. On sent surtout qu'il impliquera une évolution de nos pratiques d'évaluation des apprentissages. Et cela, on le sait bien, nous interpellera personnellement, tôt ou tard, jusque dans nos croyances. Certains appréhendent ce changement, d'autres l'attendent avec impatience. Cette différence d'attitudes, devant le discours actuel sur l'évaluation, s'explique naturellement dans le cadre de toutes les grandes transitions. Nous sommes en train de vivre un profond changement de paradigme en évaluation et celui-ci est, comme c'est souvent le cas, porteur d'une certaine confusion. »²

Marie-Françoise Legendre ajoute :

« L'évaluation stigmatise bien des craintes : celle de ne pas être objectif, celle de perdre le contrôle ou encore, celle de baisser le niveau d'exigences. Elle ne laisse personne indifférent! Pour les uns, elle est garante de l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés et fournit des bases objectives pour déterminer la réussite ou l'échec des élèves en fonction de critères préalablement définis. Pour d'autres, elle devrait constituer une fonction d'aide à l'apprentissage afin d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre. Certains craignent qu'un changement de perspective dans l'évaluation ne conduise à un nivellement par le bas. D'autres jugent nécessaire de repenser le rôle de l'évaluation dans le contexte plus global d'activités d'apprentissage et d'enseignement visant le développement de compétences. [...]

Le passage de programmes par objectifs à un programme axé sur le développement de compétences dénote un changement de paradigme qui a d'importantes répercussions sur la façon de concevoir

¹ Tiré de Marie-Françoise Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.

² Robert Howe, « Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993.

l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage, la culture dans laquelle elle s'inscrit et les exigences nouvelles qu'elle pose au regard de la responsabilisation et des moyens. Nous précisons d'abord en quoi consiste ce « changement de paradigme » et quelles en sont les incidences sur l'évaluation des apprentissages. Nous aborderons ensuite la question centrale de l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le cadre d'un programme par compétences. Enfin, nous verrons que cette fonction de l'évaluation doit s'inscrire dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel et fait une place aux divers acteurs concernés. »³

Parlant de nos voisins du Sud, Jacques Laliberté affirmait déjà en 1995 :

« Aux États-Unis, les limites inhérentes à l'utilisation, fort répandue, des tests standardisés ont amené des spécialistes et des éducateurs à chercher d'autres façons d'évaluer les apprentissages des élèves. À cela s'ajoutent l'influence grandissante d'une conception cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage de même que celle qui découle d'une orientation du curriculum dans le sens de l'éducation basée sur le développement de compétences (*Competence-based education*) ou, en termes plus larges, l'éducation basée sur les résultats recherchés (*Outcome-based education*). Tout cela a eu des effets profonds sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages chez nos voisins du Sud. »⁴

Au terme de sa recherche à Performa, Cécile D'Amour (1996) conclut :

« La nouvelle perspective est à ce point différente de celle qui a prévalu jusqu'ici que certains n'hésitent pas à parler d'un nouveau paradigme, un paradigme étant un cadre de référence, c'est-à-dire un ensemble de conceptions, d'hypothèses, de principes, de lignes de conduite, adopté par une communauté de chercheurs ou d'intervenants et qui guide la recherche et l'action dans un domaine.

À un moment où plus d'un, dans les collèges, s'interroge sur l'évaluation des apprentissages, le nouveau paradigme peut sans doute contribuer à faire avancer les choses : il peut servir de cadre de référence pour les praticiens qui souhaitent réfléchir sur leurs pratiques d'évaluation et sur les croyances et les valeurs qui sous-tendent celles-ci; il peut être une voie prometteuse pour les enseignants qui cherchent à sortir de l'ornière de la gestion des notes pour faire de l'évaluation une activité pédagogique; il peut aussi être une source d'inspiration pour que les nouvelles mesures d'évaluation des apprentissages qu'on met présentement en place dans les collèges soient davantage que des règles administratives, et qu'elles contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. »⁵

Pour saisir la nature de ces changements, ce chapitre présente le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ainsi que les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme.

³ Marie-France Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, 2001.

⁴ Jacques Laliberté, « D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, mars 1995.

⁵ Cécile D'Amour et Groupe de travail à Performa, « Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme », *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, [s. l.], avril 1996, p. 15-18.

Sommaire de ce chapitre :

Activité 2 :

Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

Instruments :

Instrument 2.A :	Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage
Instrument 2.B :	Synthèse des caractéristiques des deux paradigmes
Instrument 2.C :	Énoncés à discuter
Instrument 2.D :	Synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

Documents :

Document 2.A :	Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages
Document 2.B :	« Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages »
Document 2.C :	« Changer l'évaluation des apprentissages »

Document complémentaire :

Document complémentaire 2 :	« D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages »
-----------------------------	------------------------------------------------------------------------------

Activité 2

Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

Titre	Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme
Objectifs	<p>Identifier les caractéristiques du paradigme de l'enseignement et celles du paradigme de l'apprentissage.</p> <p>Reconnaître les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme.</p> <p>Évaluer les conséquences sur les pratiques d'évaluation.</p>
Description	<p>Cette activité précise en quoi consiste ce « changement de paradigme » et quelles en sont les incidences sur l'évaluation des apprentissages.</p> <p>Il s'agit d'examiner cette nouvelle perspective en précisant les dimensions et les facteurs de changement en cause, en voyant comment elle s'exprime dans les écrits et en faisant ressortir les caractéristiques d'une évaluation des apprentissages qui s'inspire de cette nouvelle perspective.</p> <p>Cette nouvelle perspective a des effets profonds sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages. Ce sera l'occasion de mesurer les conséquences sur les pratiques d'évaluation.</p>
Déroulement	<p>A. Chacun lit individuellement :</p> <ul style="list-style-type: none"> — les deux pages de l'Instrument 2.A : « Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage »; — les tableaux synthèses de l'Instrument 2.B. <p>B. Échange en groupe afin de valider la compréhension que les participants retiennent de cette nouvelle perspective à l'aide de l'Instrument 2.C.</p> <p>C. À partir de la synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme :</p> <ul style="list-style-type: none"> — échanger sur les caractéristiques pour valider la compréhension à l'aide de l'Instrument 2.D : « Synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme »; — identifier ce qu'il y a de vraiment nouveau et ce qui ressemble aux pratiques actuelles. <p>D. Évaluer les conséquences sur les pratiques personnelles d'évaluation (document de référence : Document 2.C).</p> <p>E. Faire un bilan final afin de permettre à chacun de dresser un portrait personnel de ses pratiques d'évaluation en tenant compte de la perspective du nouveau paradigme.</p>

Rôles de l'animateur	<p>Susciter un climat favorable aux interactions entre les pairs.</p> <p>Faire de fréquentes synthèses afin d'aider les participants à valider leur compréhension.</p>
Rôles des participants	<p>Faire les lectures appropriées.</p> <p>Exprimer ouvertement ses conceptions et perceptions.</p> <p>Interagir avec les autres participants.</p> <p>Procéder à un bilan personnel.</p>
Matériel pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> — Instrument 2.A : Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage — Instrument 2.B : Synthèse des caractéristiques des deux paradigmes — Instrument 2.C : Énoncés à discuter — Instrument 2.D : Synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme
Documents d'appui	<p>En prolongement de l'activité, lire les documents suivants, lesquels fournissent un éclairage certain sur le thème du changement de paradigme. La description se trouve dans les pages précédentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Document 2.A : Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages — Document 2.B : Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages — Document 2.C : Changer l'évaluation des apprentissages
Document complémentaire	<p>Document complémentaire 2 : « D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages »</p>
Durée approximative	<p>Cette activité peut se dérouler en deux temps.</p> <p>Partie A et B du déroulement, prévoir 2 heures.</p> <p>Partie C, D et E, prévoir 3 heures.</p>
Commentaire	<p>L'échange sera davantage profitable à chacun si on invite les participants à faire les lectures préalables.</p>

Instrument 2.A

Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage

Du paradigme de l'enseignement au ...	Paradigme de l'apprentissage
<p>Dans un paradigme d'enseignement, l'apprentissage est subordonné à l'enseignement. Autrement dit, c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les procédés d'enseignement plus que sur les processus d'apprentissage et sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage plus que sur les démarches de pensée ou les processus de raisonnement qui leur sont sous-jacents. Cette conception, héritée en grande partie des théories béhavioristes de l'apprentissage et, notamment, de la pédagogie de la maîtrise, met l'accent sur la détermination <i>a priori</i> d'objectifs correspondant à l'ensemble des savoirs — qu'il s'agisse d'attitudes, d'habiletés ou de connaissances — qu'on se propose d'enseigner aux élèves ainsi que sur l'élaboration de procédés d'évaluation permettant de déterminer avec précision si ce qui a été enseigné a effectivement été appris.</p> <p>Bref, on tend à établir une correspondance univoque entre ce qui est évalué et ce qui est appris, entre ce qui est appris et ce qui est enseigné. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation correspondent alors à trois moments bien distincts s'inscrivant dans une séquence linéaire, l'élève ne pouvant apprendre que s'il a été soumis à un enseignement et l'évaluation ne devant porter que sur ce qui a été appris, et, par conséquent, enseigné!</p>	<p>Dans le cadre d'un paradigme d'apprentissage, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage, mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, puisque bien des apprentissages se font indépendamment d'un enseignement délibéré et que l'on peut très bien enseigner sans que cela conduise aux apprentissages visés (Saint-Onge, 1992a). Il n'est donc pas possible d'établir une correspondance univoque entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, puisque l'apprentissage ne débute pas et ne se termine pas avec l'enseignement. Il n'est pas davantage possible d'évaluer avec une parfaite exactitude ce qui a réellement été appris, l'élève faisant souvent appel, lors de l'évaluation, à des connaissances autres que celles qui ont fait l'objet d'un enseignement (Legendre, 1998).</p> <p>Bref, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est plutôt parce que l'apprentissage est un processus complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective, qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées à la nature même des processus qu'elles sollicitent. Un tel paradigme conduit à considérer l'évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage.</p>

C'est dans cette perspective que s'inscrivent les programmes par objectifs, caractérisés par l'établissement d'une liste d'objectifs nombreux et morcelés correspondant aux connaissances et habiletés qui doivent être enseignées, apprises, puis évaluées. L'un des effets pervers de ces programmes est qu'ils ont pour effet d'assujettir l'apprentissage et l'enseignement à l'évaluation : on tend à enseigner ce qui est facile à évaluer, et les élèves sont, pour leur part, incités à apprendre en fonction de ce qui sera évalué! Cela conduit à privilégier des modes d'évaluation qui peuvent sans doute convenir à des apprentissages linéaires et atomisés, mais qui s'avèrent inadéquats lorsqu'il s'agit d'évaluer des apprentissages plus globaux s'effectuant par restructuration progressive des acquis antérieurs plutôt que par simple accumulation de savoirs, comme c'est le cas des compétences.

Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante. Elle suppose notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative (CSE, 1993). C'est la perspective que privilégie le nouveau programme par compétences. Ce dernier met en effet l'accent sur l'importance de ne pas aborder les connaissances à acquérir de manière compartimentée et décontextualisée, mais dans leurs interactions et en relation avec des contextes qui donnent un sens à leur utilisation (Legendre, 2000). Il fait également appel au professionnalisme de l'enseignant ou de l'enseignante à qui il revient de choisir les stratégies d'enseignement adaptées non seulement aux apprentissages visés, mais aux caractéristiques des élèves et aux particularités du contexte. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage, l'évaluation devenant partie intégrante d'une démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent diverses modalités de régulation ou d'autorégulation des activités d'apprentissage et d'enseignement.

Tiré de Marie-Françoise Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.

Instrument 2.B

Tableaux synthèses

Tableau 1 : Synthèse des caractéristiques du paradigme de l'enseignement et de celui de l'apprentissage⁶

Les indicateurs	Paradigme de l'apprentissage	Paradigme de l'enseignement
Conception de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> — Transformation d'informations et de savoirs en connaissances viables et transférables — Intégration des connaissances dans des schémas cognitifs — Création de relations 	<ul style="list-style-type: none"> — Mémorisation — Accumulation de connaissances — Association des connaissances les unes aux autres
Activités de la classe	<ul style="list-style-type: none"> — À partir de l'élève — À partir de projets, de recherches ou de situations problématiques — Relations interactives 	<ul style="list-style-type: none"> — À partir de l'enseignant — Fréquence élevée d'activités d'exercisation — Relations didactiques et verticales
Modes d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> — En référence aux compétences développées — Portfolios 	<ul style="list-style-type: none"> — En référence aux connaissances — Tests exigeant des réponses brèves
Preuves de réussite	<ul style="list-style-type: none"> — Qualité de la compréhension — Qualité des compétences développées — Qualité des connaissances construites — Transférabilité des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> — Quantité d'informations retenues — Parfois quantité de connaissances acquises
Rôles de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> — Axés sur l'étayage et le désétayage — Parfois un apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> — Un expert — Un transmetteur d'informations
Rôles de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> — Un constructeur — Un collaborateur — Parfois un expert 	<ul style="list-style-type: none"> — Un récepteur passif — Un apprenant en situation d'interlocuteur

⁶ Adapté de Jacques Tardif, texte de présentation pour le ministère de l'Éducation du Québec, 12 octobre 1999.

Le tableau suivant met en évidence les différences entre ce que l'auteur appelle « les constructivismes » (paradigme de l'apprentissage) et les tendances traditionnelles (paradigme de l'enseignement) qu'il appelle « les instructivismes » en raison de la prédominance qu'ils accordent à l'instruction (l'enseignement) plutôt qu'à l'apprentissage.

Tableau 2 : Principes d'enseignement/apprentissage des pratiques selon les constructivismes et les instructivismes⁷		
	Pratiques constructivistes (paradigme d'apprentissage)⁸	Pratiques instructivistes (paradigme d'enseignement)⁹
Dimensions individuelles		
1. Rôle de l'apprenant	Constructeur actif de connaissances Collaborateur, parfois un expert	Personne qui écoute Toujours un apprenant
2. Conception de l'apprentissage	Transformation de l'information en connaissance et sens	Accumulation de l'information
3. Fondements cognitifs	Interprétation basée sur les pré-connaissances et les croyances	Accumulation basée sur l'information précédemment acquise
4. Types d'activités	Centrées sur l'apprenant, variées, selon les styles d'apprentissage Relation interactive	Centrées sur l'enseignant Relation didactique Même exercice pour tous les apprenants
5. Type d'environnement	De soutien	Hierarchique
6. Type de curriculum	Riche en ressources, autour d'activités Fournit l'accès à l'information sur demande	Préétabli et figé, fournit les seules ressources nécessaires
7. Preuve de succès	Qualité de la compréhension et construction de connaissances	Quantité d'informations mémorisées
8. Flux des activités	Autodirigé	Linéaire et dirigé par l'enseignant
9. Évaluation	En référence aux compétences développées, portfolios	En référence à l'information Tests à questions courtes Tests standardisés
Dimensions sociales		

⁷ Tiré de *La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance*, Télé-université, 2002. [<http://www.refad.ca/constructivisme.html>].

⁸ NDLR : ajout fait par l'auteur de la trousse.

⁹ *Id.*

1. Conception des savoirs	Comme un processus dynamique qui évolue dans le temps et dans une culture donnée	Une vérité statique qui peut être acquise une fois pour toutes, indépendamment de l'apprenant
2. Rôle de l'enseignant ou de l'enseignante	Collaborateur, facilitateur, parfois un apprenant	Expert, transmetteur de connaissances
3. Accent de l'enseignement	Création de relations Réponse à des questions complexes	Mémorisation Accent sur l'information
4. Actions principales	Centrées sur le travail en coopération Développement de projets et résolution de problèmes	Lectures et exercices individuels
5. Modèle social	Communauté, sens de l'appartenance Personnes qui agissent sur leur propre environnement et n'en sont pas seulement dépendants Développement de l'autonomie, métacognition et réflexion critique	Salle de classe Apprenants comme récipiendaires de connaissances transmises
6. Rôle du ludique	Jeu et expérimentation comme des formes valables d'apprentissage	Jeu = perte de temps Expérimentation limitée
Outils et technologies	Variés : ordinateurs, lecteurs vidéo, technologies qui engagent l'apprenant dans l'immédiat de leur vie quotidienne, livres, magazines, périodiques, films, etc.	Papier, crayon, textes, quelques films, vidéos, etc.

En résumé, ce tableau montre que les constructivismes se rapportent à un paradigme éducatif postmoderne qui postule que l'apprenant construit sa propre interprétation des événements et de l'information. La connaissance n'est pas figée une fois pour toutes. Des tâches et les projets authentiques sont considérés comme étant motivants. La collaboration constante est une partie intégrale des pratiques.

Instrument 2.C

Énoncés à discuter

Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage

Énoncés à discuter	Ce que je crois
L'apprentissage est subordonné à l'enseignement. Autrement dit, c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages.	Note personnelle :
Il n'est pas possible d'établir une correspondance entre ce qui est enseigné et ce qui est appris.	Note personnelle :
L'élève ne peut apprendre que s'il a été soumis à un enseignement et l'évaluation ne doit porter que sur ce qui a été appris.	Note personnelle :
On tend à enseigner ce qui est facile à évaluer et les élèves sont, pour leur part, incités à apprendre en fonction de ce qui sera évalué.	Note personnelle :
L'évaluation est une partie intégrante du processus d'apprentissage. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques.	Note personnelle :
Si l'on peut apporter un soutien au développement des compétences, on ne peut pas, à proprement parler, enseigner une compétence.	Note personnelle :

Énoncés à discuter	Ce que je crois
<p>L'évaluation formative s'inscrit dans une perspective de contrôle rigoureux de la progression des apprentissages de chaque élève au regard de critères de réussite imposés.</p>	<p>Note personnelle :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Évaluer, quelle qu'en soit la forme, c'est nécessairement porter un jugement, et le fait de recourir à une notation chiffrée sur la base d'une évaluation normative ou critériée n'élimine absolument pas l'intervention d'un jugement.</p>	<p>Note personnelle :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Si la tâche d'évaluation donnée à l'élève se résume à remplir une feuille d'exercices, l'enseignant n'aura accès à aucune donnée pertinente pour juger du niveau de développement d'une compétence.</p>	<p>Note personnelle :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Le passage d'une évaluation surtout centrée sur la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction essentielle est de soutenir l'apprentissage et l'enseignement marque un changement important de culture d'évaluation.</p>	<p>Note personnelle :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Instrument 2.D

Synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

L'évaluation des apprentissages au collégial s'inscrit dans les perspectives ouvertes par le nouveau paradigme; elle est menée de façon professionnelle et dans une perspective de programme.

Cette évaluation des apprentissages se caractérise par ¹⁰ :	Ce qui signifie sur le plan de la méthodologie :
1. une évaluation adaptée à un contexte d'approche par compétences , portant donc sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés, transférables.	une évaluation : <ul style="list-style-type: none"> — globale, multidimensionnelle; — contextualisée; — donnant aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence; — tout en assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.
2. une évaluation véritablement au service de l'apprentissage , une évaluation intégrée au processus d'enseignement-apprentissage : pour le guider, le soutenir, pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les élèves et, finalement, pour attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés.	une évaluation : <ul style="list-style-type: none"> — dynamique plutôt que statique; <ul style="list-style-type: none"> ○ combinant des instantanés pris à des moments donnés pour créer un portrait de l'apprentissage en mouvement; ○ s'attardant non seulement aux résultats, mais également aux processus qui y mènent; — menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique; — servant non seulement à établir des constats ou à porter un jugement mais également à poser un diagnostic; — assortie de possibilités d'ajustement, de la poursuite de l'apprentissage; — prenant en considération non seulement les dimensions cognitives mais aussi les dimensions affectives; — mettant à contribution une diversité d'évaluateurs (enseignant qui a guidé l'apprentissage, autres enseignants, élèves, évaluateurs extérieurs au milieu scolaire); — ne portant pas de jugement définitif sur les apprentissages réalisés tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé.
3. une évaluation à interprétation critériée , qui permet de juger de l'atteinte des objectifs d'apprentissage plutôt que de chercher à classer les élèves les uns par rapport aux autres (évaluation à interprétation normative).	une évaluation : <ul style="list-style-type: none"> — préoccupée de validité plutôt que de discrimination; — mettant à profit des méthodes qualitatives qui utilisent des modalités descriptives.

¹⁰ Adapté de Cécile D'Amour et Groupe de travail à Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, [s. l.], avril 1996, p. 15-18.

<p>4. une méthodologie d'avant-garde, revalorisant le rôle du jugement professionnel et reconnaissant la responsabilité de l'élève, une méthodologie adaptée et rigoureuse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — adaptée : — aux trois premières caractéristiques formulées; — à la fonction de l'évaluation des apprentissages en cause : soutien au processus d'apprentissage ou attestation d'apprentissages réalisés; — rigoureuse, ce qui signifie notamment : — qu'elle permet effectivement au jugement de jouer son rôle; — que les méthodes et les instruments (échelles, calculs, etc.) sont employés dans le respect de leurs conditions d'utilisation.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cette seconde partie complète le tableau des caractéristiques en mettant l'accent sur le jugement professionnel¹¹.

<p>Une culture de responsabilité partagée (Legendre, 2001, p. 18 et 19)</p>	<p>L'accent mis sur la fonction d'aide à l'apprentissage, dans la perspective d'une évaluation intégrée à l'apprentissage, devrait conduire à accorder une place aux divers acteurs qui sont chargés de la formation de l'élève, à commencer par l'élève lui-même. Il convient de ne pas sous-estimer l'importance du soutien apporté par l'institution pour favoriser la concertation de l'équipe-programme.</p> <p>Ainsi, loin de contribuer à isoler l'enseignant ou l'enseignante dans ses décisions, la place accordée au <i>jugement professionnel</i> est étroitement liée à <i>l'obligation individuelle et collective de moyens</i>, toutes deux s'inscrivant dans une culture de responsabilité partagée où ce n'est pas l'enseignant seul, mais l'établissement dans son ensemble qui ont la responsabilité de mettre en place les moyens propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre.</p>
<p>La prépondérance du jugement professionnel</p>	<p>Évaluer, quelle qu'en soit la forme, c'est nécessairement porter un jugement, et le fait de recourir à une notation chiffrée sur la base d'une évaluation normative ou critériée n'élimine absolument pas l'intervention d'un jugement.</p> <p>Faire une place au jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire de l'arbitraire dans un processus évaluatif apparemment neutre. C'est simplement reconnaître la place du jugement dans toute activité professionnelle, quelle qu'elle soit. C'est considérer que la <i>capacité à faire preuve de jugement</i> dans un domaine où l'on est censé avoir acquis une expertise particulière est la marque même du professionnalisme. Il apparaît donc essentiel d'apporter un certain nombre de clarifications sur ce que recouvre l'idée de <i>jugement professionnel</i>.</p>

¹¹ Adapté de Marie-France Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, 2001, p. 18 et 19.

Quelques caractéristiques du jugement professionnel¹²

Un jugement professionnel est un jugement fondé sur l'autonomie et la responsabilité.

Tout professionnel est constamment en butte à des situations qu'il doit évaluer en vue de prendre des décisions appropriées, d'orienter ses interventions et de réviser celles-ci au besoin. Il ne se contente pas de faire ce qu'on lui demande. Il dispose de l'*autonomie* nécessaire pour déterminer ce qui lui semble approprié en fonction des données qui lui sont accessibles et du bagage de connaissances et d'expériences dont il jouit. Il est également en mesure d'assumer la *responsabilité* de ses décisions et de ses choix, puisque ces derniers prennent justement appui sur une expertise qui lui est reconnue.

Une personne est considérée comme professionnelle lorsqu'elle dispose d'un répertoire de connaissances et d'expériences lui permettant d'évaluer de façon appropriée les situations variées auxquelles l'expose sa pratique, de prendre des décisions éclairées et d'assumer celles-ci en menant à bien ses actions, quitte à devoir effectuer des ajustements en cours de route pour tenir compte de l'apport de nouvelles données.

Autonomie et responsabilité ne signifient pas que le professionnel agit dans l'isolement, bien au contraire. C'est d'ailleurs faire preuve d'autonomie et de responsabilité professionnelles que de demander l'avis d'un collègue plus expérimenté ou de chercher une expertise qui complète la sienne dans une situation mettant à l'épreuve les limites de sa propre compétence. À cet égard, il en va de la profession enseignante comme de n'importe quelle autre profession.

L'enseignant n'est pas un simple exécutant. Dans le contexte quotidien de sa pratique, il ne cesse d'évaluer des situations par rapport à des indices qui lui paraissent significatifs, de faire des choix et de prendre des décisions (Perrenoud, 1996). Valoriser le jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire dans la pratique enseignante quelque chose de nouveau, c'est reconnaître que ce jugement existe et lui donner sa juste place dans l'évaluation considérée comme partie intégrante de sa pratique quotidienne. C'est accepter de ne pas soustraire l'évaluation du champ de l'activité professionnelle de l'enseignant.

¹² Marie-Françoise Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.

<p>Un jugement professionnel est un jugement instrumenté.</p>	<p>L'enseignant dispose de divers outils (outils didactiques, instruments d'évaluation ou d'autoévaluation, etc.) qui peuvent être mis au service de son activité professionnelle. Parfois, il doit adapter l'outil à l'usage particulier qu'il veut en faire. Lorsqu'il évalue une situation, prend une décision et accomplit une action, tout professionnel dispose donc d'un ensemble de ressources auxquelles il peut recourir s'il juge qu'il est nécessaire, utile ou pertinent de le faire.</p> <p>Toutefois, sa compétence ne réside pas dans les instruments mis à sa disposition, mais dans sa capacité à en faire bon usage. Un outil n'est donc pas bon ou mauvais en lui-même, mais en fonction de l'utilisation plus ou moins pertinente qui en est faite selon le contexte ou les buts visés. Au regard de l'évaluation des apprentissages, certains outils peuvent être appropriés pour poser un diagnostic fin sur certaines composantes de la compétence, mais s'avérer tout à fait inadéquats s'il s'agit d'évaluer la compétence dans sa globalité. Dans cette optique, les modalités d'évaluation existantes ne sont pas mises au rancart, mais doivent prendre appui sur le jugement professionnel qui seul permet d'en délimiter l'usage approprié et, le cas échéant, de concevoir d'autres outils plus adaptés aux exigences nouvelles que posent le suivi et l'évaluation des compétences.</p>
<p>Un jugement professionnel de l'enseignante et de l'enseignant prend appui sur la compétence à observer en situation.</p>	<p>Observer, ce n'est pas recueillir passivement des éléments d'information, c'est produire des observations, les organiser de manière active et les interpréter à partir du cadre de référence de l'observateur. Pour juger du développement de compétences sur la base d'observations, deux conditions sont requises : avoir accès à des données pertinentes et être en mesure de leur donner un sens. Pour accéder à des données pertinentes, il importe de recourir à des situations d'apprentissage suffisamment nombreuses et diversifiées pour permettre à l'élève de mettre en œuvre ses compétences et de les développer. Pour interpréter les données, il faut avoir une représentation suffisamment claire des compétences dont on veut soutenir le développement.</p> <p>Toute tâche comporte évidemment des limites au regard des données qu'elle peut faire émerger et n'importe quelle tâche ne permet pas d'évaluer n'importe quelle compétence. C'est pourquoi il est nécessaire de recourir à des tâches variées, en rapport avec ce que l'on veut observer, et d'éviter de porter un jugement global à partir d'une tâche limitée.</p> <p>Il faut toutefois se garder d'établir une correspondance terme à terme entre une tâche et un objet d'évaluation. Une même tâche peut en effet faire appel à plusieurs compétences, et une même compétence peut être sollicitée dans plusieurs tâches distinctes. Certes, lorsque l'enseignant donne aux élèves des tâches relativement complexes, sollicitant plus d'une compétence, il n'est pas en mesure de tout observer en même temps. L'observation est par définition sélective et il est tout à fait légitime de privilégier certaines données en fonction des buts</p>

	<p>que l'on a ou de l'information que l'on recherche. Mais on ne doit pas s'empêcher de reconnaître, lorsqu'elles émergent, des compétences différentes de celles qui étaient visées par l'observation. « <i>Ce qui compte le plus dans l'observation, précise Perrenoud, c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables.</i> »</p> <p>À cet égard, les observations de l'enseignant sont étroitement dépendantes du cadre de référence sur lequel il prend appui tant pour sélectionner les données qui lui semblent pertinentes que pour les interpréter, c'est-à-dire les mettre en relation les unes avec les autres afin d'en dégager le sens. La compétence à observer suppose donc non seulement la capacité à concevoir des situations d'apprentissage susceptibles de fournir des données intéressantes en fonction de ce que l'on a pour but d'observer, mais également la capacité d'interpréter les données recueillies en s'appuyant sur ses expériences et ses connaissances. Une représentation adéquate des compétences à développer et des situations d'apprentissage aptes à en soutenir le développement s'avère alors essentielle.</p>
<p>Le jugement professionnel est un jugement évolutif.</p>	<p>Le jugement professionnel est <i>un jugement évolutif, puisqu'il repose sur un portrait effectué à un moment donné de la démarche et qu'il peut être modifié par l'apport d'informations nouvelles.</i> D'une part, la compétence étant évolutive, l'évaluation qui en est faite est nécessairement elle-même évolutive, puisqu'elle dépend de ce qu'on peut en dire à tel ou tel moment de la démarche et en fonction des contextes et situations dans lesquels sa mise en oeuvre a pu être observée. D'autre part, les observations de l'enseignant sont nécessairement partielles et peuvent toujours être enrichies par l'apport de nouvelles données. En effet, selon les situations d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves et les contextes disciplinaires dans lesquels elles s'inscrivent, les enseignants n'ont pas nécessairement accès aux mêmes données. Il est donc important, particulièrement au regard des compétences transversales, que soient mises en commun des observations de sources variées.</p> <p>C'est en effet par leur actualisation dans des contextes disciplinaires variés que les enseignants seront en mesure de porter un jugement sur les compétences transversales de l'élève. Le jugement de l'enseignant peut donc être enrichi par l'apport d'observations effectuées par d'autres acteurs de la formation de l'élève, tant les autres enseignants ou personnes qui interviennent auprès de l'élève que l'élève lui-même. Le jugement professionnel repose donc sur une collaboration étroite des divers intervenants. Non seulement de nouvelles données peuvent amener l'enseignant à modifier ou à réviser en partie son jugement, mais le cadre de référence sur lequel ses observations prennent appui peut lui-même évoluer.</p>

<p>Le jugement professionnel doit être un jugement éthique en conformité avec un ensemble de valeurs.</p>	<p>L'enseignant doit avoir le constant souci de ne pas porter préjudice à l'élève. Ses interventions s'inscrivent dans une perspective de soutien à l'apprentissage et au développement et doivent être fondées sur un « postulat d'éducabilité », c'est-à-dire sur une confiance dans les possibilités de l'enfant (Meirieu, 1991). Par sa position d'éducateur, tout enseignant est doté d'un certain « pouvoir » et il exerce nécessairement une influence sur ses élèves. Il ne peut user de ce pouvoir et de cette influence sans faire appel à une éthique; il doit être particulièrement sensible à l'incidence de ses évaluations sur le développement de l'identité scolaire, personnelle et sociale de l'élève. Les expériences vécues en milieu scolaire ont souvent une grande influence sur l'image que l'élève se fait de lui-même, à la fois comme apprenant et comme personne, et elles peuvent avoir un effet déterminant sur sa future insertion sociale et professionnelle. Dans un souci d'éthique, l'enseignant doit savoir reconnaître les limites mêmes de son jugement professionnel, la nécessité de le fonder et la possibilité de devoir le remettre en question.</p>
<p>Conclusion</p>	<p>Dans une perspective de développement des compétences, l'évaluation ne devrait pas être dissociée des démarches d'apprentissage et se présenter comme un moment à part dont la seule fonction serait de soumettre les élèves à une évaluation formelle seule garante du jugement porté sur les apprentissages effectués. Toute situation peut effectivement être pensée à la fois au regard des apprentissages qu'elle a pour but de solliciter et des observations qu'elle vise à susciter pour soutenir l'évaluation. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage.</p> <p>Dans un programme qui inscrit les interventions particulières des enseignants dans le contexte plus large de leur contribution à la formation générale de l'élève, c'est collectivement et pas seulement individuellement que les enseignants sont responsables de soutenir l'apprentissage. Il en est de même au regard de l'évaluation qui s'inscrit elle aussi dans une culture de responsabilité partagée. Enfin, dans ce contexte de responsabilisation collective, il importe de reconnaître clairement les rôles et responsabilités de chacun et de les examiner dans leur complémentarité. C'est dans cette perspective que s'inscrit la place accordée au jugement professionnel et qui ne fait que reconnaître l'expertise de l'enseignant.</p> <p>Le passage d'une évaluation surtout centrée sur la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction essentielle est de soutenir l'apprentissage et l'enseignement marque un changement important de culture d'évaluation. Cela va de soi que changer de culture ne se fait pas du jour au lendemain. Il faut donc se donner le temps et les moyens d'évoluer, de modifier graduellement certaines pratiques existantes pour les</p>

	<p>adapter à de nouveaux besoins ou à de nouvelles contraintes. Il faut également avoir une vision claire de la direction dans laquelle on s'engage. Changer de culture, cela n'implique pas non plus qu'il faille mettre au rancart toutes les pratiques actuelles et tout balayer du revers de la main. Cela consiste plutôt à effectuer un recadrage, qui permette de mieux identifier les fonctions et limites des pratiques d'évaluation qui ont cours et de concevoir d'autres façons d'évaluer qui les complètent, les enrichissent et contribuent à leur donner une nouvelle signification dans un contexte renouvelé.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Document 2.A

Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages¹³

L'évaluation des apprentissages n'est plus considérée comme étrangère au processus pédagogique. Elle fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage; elle permet la prise de décision pour ce qui concerne la conduite du professeur et la démarche de l'élève.

La thématique de l'évaluation est de plus en plus présente dans le discours sur l'éducation. On s'interroge sur les pratiques d'évaluation en classe, on s'interroge sur l'opportunité d'évaluer divers aspects de notre système scolaire. Chez plusieurs d'entre nous, cette réflexion s'accompagne d'un certain malaise. On sent bien qu'il y a du changement dans l'air et que ce changement est incontournable. On sent surtout qu'il impliquera une évolution de nos pratiques d'évaluation des apprentissages. Et cela, on le sait bien, nous rejoindra personnellement, tôt ou tard, jusque dans nos croyances. Certains appréhendent ce changement, d'autres l'attendent avec impatience. Cette différence d'attitudes, devant le discours actuel sur l'évaluation, s'explique naturellement dans le cadre de toutes les grandes transitions. Nous sommes en train de vivre un profond changement de paradigme en évaluation et celui-ci est, comme c'est souvent le cas, porteur d'une certaine confusion.

[...]

Quelques conséquences

La nouvelle façon de considérer l'évaluation oblige ainsi à revoir la conception qu'on se fait de la relation maître-élève; elle amène aussi à s'interroger, entre autres, sur l'interprétation des notes que le professeur attribue à ses élèves de même que sur les incidences de l'évaluation sur l'enseignement et l'apprentissage.

L'interprétation des notes

Dans une excellente étude sur les pratiques de notation, Suzan Brookhart rappelle qu'une note, attribuée par un professeur, sera, d'une part, interprétée et, d'autre part, utilisée. Or, puisque plusieurs professeurs s'inquiètent de l'utilisation qu'on fera de la note (échec d'un élève pourtant prometteur, abandon d'un profil de formation, difficulté à se trouver un emploi ou à être admis à l'université), certains d'entre eux vont ajouter des variables atténuantes pour dire que l'élève a quand même du mérite, a fourni des efforts valables, a du potentiel. Ces autres variables (effort, participation, etc.) ont pour effet direct d'augmenter une note qui serait plus faible si elle était fondée uniquement sur les compétences acquises.

Cela introduit un nouveau problème. Si l'on s'inquiète des conséquences sociales de l'évaluation au point d'introduire diverses variables dans la composition d'une note finale, on en arrive à ne plus savoir comment interpréter cette note. Selon Brookhart, plusieurs enseignants sont ambivalents lorsqu'ils se préoccupent du principe de l'interprétabilité de la note, d'une part, et de l'utilisation sociale de cette note, d'autre part. Selon elle, plusieurs auteurs soulignent que ce phénomène remet en question la validité des évaluations et affirment que l'interprétabilité des notes et les conséquences sociales de leur utilisation doivent compter désormais parmi les critères d'analyse de la validité de toute évaluation.

¹³ Extrait de Robert Howe et Louise Ménard, « Conseillers pédagogiques Collège Montmorency », *Pédagogie collégiale*, mars 1993, vol. 6 n° 3.

Dans cet extrait, les notes de références contenues dans cet article ont été enlevées pour éviter la confusion avec les notes de bas de page de ce document.

Aux États-Unis, les professeurs sont de plus en plus conscients de leur responsabilité sociale à cet égard. Plusieurs font l'objet de poursuites judiciaires à cause d'échecs injustifiés ou de succès tout aussi injustifiés de leurs élèves.

L'enseignement et l'apprentissage

Les choix de stratégies d'évaluation, d'instruments, de pratiques ont des conséquences sur les élèves, mais aussi sur les professeurs, particulièrement sur leurs choix des contenus enseignés, sur leurs approches pédagogiques. Ce qui n'est pas évalué aurait tendance à disparaître du *curriculum* enseigné. Si cette affirmation est fondée, on peut dire que les examens et les stratégies utilisés pour évaluer ont une influence déterminante sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Selon Gong, l'évaluation est un point de levier si important qu'on peut modifier les pratiques d'enseignement simplement en changeant les pratiques d'évaluation.

Par ailleurs, Guy Romano a fait une recherche sur les pratiques d'étude chez les élèves de cégep. Il note que ceux-ci développent des stratégies d'étude plus ou moins complexes, plus ou moins profondes, selon les examens qu'ils auront à passer en classe. Les choix que font les professeurs en matière de pratiques d'évaluation (instrumentation, fréquence, notation, rétroaction, stratégies, niveaux taxonomiques) déterminent donc, au moins en partie, le type d'étude que font les élèves.

Les observations de Lundeborg vont dans le même sens. Si l'élève croit que le professeur évaluera ses apprentissages au moyen de questions objectives et que ces types de questions mesurent habituellement des connaissances mémorisées, il aura tendance à étudier plutôt superficiellement. De même, si l'élève croit que le professeur utilisera des questions ouvertes et que ces types de questions mesurent habituellement des habiletés de compréhension ou d'application, il fera une étude plus en profondeur, plus analytique.

Dès la première évaluation, les élèves apprennent à distinguer ce que le professeur juge important dans la matière et ont tendance à étudier en fonction de cette perception. Ils ont tendance à ajuster leurs stratégies d'étude en fonction des stratégies d'évaluation de leurs professeurs et cette relation causale est si forte que, selon Crooks, le meilleur moyen de modifier les comportements d'apprentissage des élèves serait de modifier les pratiques d'évaluation.

Les professeurs savent bien cela et plusieurs tentent d'influencer les pratiques d'étude en adoptant certaines pratiques d'évaluation. Dans une recherche récente, Green démontre que certains professeurs croient que les questions d'examen de type « à développement », lorsqu'elles sont rédigées en vue de mesurer des habiletés intellectuelles supérieures, sont de nature à ne pas encourager l'étude parce qu'elles font appel à la réflexion et à l'analyse. Selon ces professeurs, les élèves auraient tendance, en quelque sorte, à se fier à leur capacité d'improvisation. En fonction de cette croyance, ces professeurs choisissent de n'utiliser que des examens objectifs mesurant les connaissances de base. Par contre, d'autres professeurs croient à la fois que les élèves étudient plus lorsqu'on utilise des questions à développement et que ces questions se prêtent mieux à la mesure des habiletés cognitives supérieures. Malgré les contradictions apparentes, ces observations montrent bien que les professeurs cherchent à adopter des pratiques d'évaluation en fonction des effets qu'ils cherchent à produire sur les pratiques d'étude.

Conclusion

Si Ralph Tyler invoquait des contraintes économiques, sociales et politiques pour « casser » l'ancien paradigme, nous constatons que c'est la recherche en sciences humaines et l'évolution en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive qui font évoluer notre compréhension du nouveau paradigme. Mais ce glissement de l'ancien paradigme vers le nouveau ne se fait pas sans confusion. En effet, dans le discours pédagogique, on n'est pas toujours capable de distinguer correctement les concepts en évaluation en les rattachant à l'un ou l'autre paradigme. Et, pour compliquer les choses, plusieurs ne semblent même pas conscients qu'un paradigme — ancien ou nouveau — préside à ce discours.

Quoi qu'il en soit, l'ancien paradigme, celui qui a dominé durant les quarante dernières années, aura servi à donner à l'éducation un air de précision scientifique tout en encourageant des traditions de rigueur scientifique, tant en recherche qu'en psychométrie. Mais nous vivons résolument un changement de paradigme en évaluation qui nous amène à voir celle-ci comme une partie intégrante de la pédagogie et comme un outil puissant pour améliorer les apprentissages.

Document 2.B

« Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages »

Introduction

Les nombreux débats que suscite dans les médias la question de l'évaluation des apprentissages, dans le contexte de la réforme de l'éducation et de l'élaboration du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, sont révélateurs. L'évaluation stigmatise bien des craintes : celle de ne pas être objectif, celle de perdre le contrôle ou encore, celle de baisser le niveau d'exigences. Elle ne laisse personne indifférent! Pour les uns, elle est garante de l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés et fournit des bases objectives pour déterminer la réussite ou l'échec des élèves en fonction de critères préalablement définis. Pour d'autres, elle devrait constituer une fonction d'aide à l'apprentissage afin d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre. Certains craignent qu'un changement de perspective dans l'évaluation ne conduise à un nivellement par le bas. D'autres encore jugent nécessaire de repenser le rôle de l'évaluation dans le contexte plus global d'activités d'apprentissage et d'enseignement visant le développement de compétences. Évaluer, c'est porter un jugement dont on ne mesure pas toujours les effets et être évalué, c'est subir un jugement dont les conséquences ne sont pas anodines (Lemay, 2000). Il n'est donc pas étonnant que la question de l'évaluation des apprentissages soit considérée comme l'un des enjeux majeurs de la réforme de l'éducation en cours.

Le passage de programmes par objectifs à un programme axé sur le développement de compétences dénote un changement de paradigme qui a d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage, la culture dans laquelle elle s'inscrit et les exigences nouvelles qu'elle pose au regard de la responsabilisation et des moyens. Nous préciserons d'abord en quoi consiste ce « changement de paradigme » et quelles en sont les incidences sur l'évaluation des apprentissages. Nous aborderons ensuite la question centrale de l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le cadre d'un programme par compétences. Enfin, nous verrons que cette fonction de l'évaluation doit s'inscrire dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel et fait une place aux divers acteurs concernés.

1. Un changement de paradigme

La conception de l'apprentissage sur laquelle prend appui le nouveau Programme de formation de l'école québécoise dénote une certaine « rupture paradigmatique » (Tardif, 1998) se traduisant par le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. Mais que faut-il en comprendre? Il ne s'agit certes pas de considérer l'enseignement comme une fonction secondaire en mettant exclusivement l'accent sur l'apprentissage. Il s'agit plutôt de penser différemment les relations entre apprentissage, enseignement et évaluation en les envisageant, non comme des entités indépendantes, mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. Pour mieux comprendre la nature de ce changement et son incidence sur la façon de concevoir l'évaluation, voyons brièvement ce qui caractérise chacun de ces paradigmes.

Du paradigme de l'enseignement...

Dans un **paradigme d'enseignement**, l'apprentissage est subordonné à l'enseignement. Autrement dit, c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les procédés d'enseignement plus que sur les processus d'apprentissage, et sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage plus que sur les démarches de pensée ou les processus de raisonnement qui leur sont sous-jacents. Cette conception, héritée en grande partie des théories behavioristes de

l'apprentissage et, notamment, de la pédagogie de la maîtrise, met l'accent sur la détermination *a priori* d'objectifs correspondant à l'ensemble des savoirs — qu'il s'agisse d'attitudes, d'habiletés ou de connaissances — qu'on se propose d'enseigner aux élèves ainsi que sur l'élaboration de procédés d'évaluation permettant de déterminer avec précision si ce qui a été enseigné a effectivement été appris.

Bref, on tend à établir une correspondance univoque entre ce qui est évalué et ce qui est appris, entre ce qui est appris et ce qui est enseigné. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation correspondent alors à trois moments bien distincts s'inscrivant dans une séquence linéaire, l'élève ne pouvant apprendre que s'il a été soumis à un enseignement et l'évaluation ne devant porter que sur ce qui a été appris et, par conséquent, enseigné! C'est dans cette perspective que s'inscrivent les programmes par objectifs, caractérisés par l'établissement d'une liste d'objectifs nombreux et morcelés correspondant aux connaissances et habiletés qui doivent être enseignées, apprises, puis évaluées. L'un des effets pervers de ces programmes est qu'ils assujettissent l'apprentissage et l'enseignement à l'évaluation : on tend à enseigner ce qui est facile à évaluer, et les élèves sont, pour leur part, incités à apprendre en fonction de ce qui sera évalué! Cela conduit à privilégier des modes d'évaluation qui peuvent sans doute convenir à des apprentissages linéaires et atomisés, mais qui s'avèrent inadéquats lorsqu'il s'agit d'évaluer des apprentissages plus globaux s'effectuant par restructuration progressive des acquis antérieurs plutôt que par simple accumulation de savoirs, comme c'est le cas des compétences.

... Au paradigme de l'apprentissage

Dans le cadre d'un **paradigme d'apprentissage**, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage, mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, puisque bien des apprentissages se font indépendamment d'un enseignement délibéré et que l'on peut très bien enseigner sans que cela conduise aux apprentissages visés (Saint-Onge, 1992a). Il n'est donc pas possible d'établir une correspondance univoque entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, puisque l'apprentissage ne débute pas et ne se termine pas avec l'enseignement. Il n'est pas davantage possible d'évaluer avec une parfaite exactitude ce qui a réellement été appris, l'élève faisant souvent appel, lors de l'évaluation, à des connaissances autres que celles qui ont fait l'objet d'un enseignement (Legendre, 1998).

Bref, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est plutôt parce que l'apprentissage est un processus complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective, qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées à la nature même des processus qu'elles sollicitent. Un tel paradigme conduit à considérer l'évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante. Elle suppose notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative (CSE, 1993). C'est la perspective que privilégie le nouveau programme par compétences. Ce dernier met en effet l'accent sur l'importance de ne pas aborder les connaissances à acquérir de manière compartimentée et décontextualisée, mais dans leurs interactions et en relation avec des contextes qui donnent un sens à leur utilisation (Legendre, 2000). Il fait également appel au professionnalisme de l'enseignant ou de l'enseignante à qui il revient de choisir les stratégies d'enseignement adaptées non seulement aux apprentissages visés, mais aussi aux caractéristiques des élèves et aux particularités du contexte. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage, l'évaluation devenant partie intégrante d'une démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent diverses modalités de régulation ou d'autorégulation des activités d'apprentissage et d'enseignement.

2. Une évaluation intégrée à l'apprentissage

La distance progressivement créée entre situations d'apprentissage et situations d'évaluation n'est pas sans lien avec la décontextualisation des savoirs, le cloisonnement disciplinaire, le morcellement des connaissances et l'atomisation des compétences. Elle repose sur le postulat implicite que l'on peut enseigner des connaissances ou des habiletés sous la forme de petites unités relativement stables et indépendantes les unes des autres qui, une fois acquises, pourront se combiner entre elles et être transférées d'un contexte à un autre. Par exemple, apprendre une règle de grammaire, une liste de mots de vocabulaire, une définition, un algorithme mathématique, etc. La situation d'apprentissage consiste alors à mémoriser des connaissances ou à exercer des habiletés préalablement enseignées, et la situation d'évaluation prend la forme d'un « test » portant sur un objet spécifique, à un moment bien déterminé et dans un contexte restreint, souvent artificiel (Tardif, 1998). Dans une approche par compétences, on ne peut dissocier l'acquisition de connaissances des contextes dans lesquels leur utilisation prend tout son sens. Dès lors, la distinction entre situation d'apprentissage et situation d'évaluation n'apparaît guère pertinente. Toute situation est occasion à la fois d'apprentissage et d'évaluation dans la mesure où elle offre à l'élève la possibilité de porter un regard métacognitif, et donc évaluatif, sur ses propres démarches et qu'elle fournit à l'enseignant ou à l'enseignante des données d'observation lui permettant de suivre le développement des compétences. L'un des principaux défis du nouveau Programme de formation de l'école québécoise réside dans l'émergence de nouvelles pratiques évaluatives compatibles avec ses visées, c'est-à-dire adaptées aux processus de développement de compétences et à la diversité des élèves. C'est dans ce contexte que s'inscrit **l'évaluation intégrée à l'apprentissage**, c'est-à-dire l'évaluation dont la fonction principale est de réguler les apprentissages.

La régulation des activités d'apprentissage et d'enseignement

Précisons d'emblée que, si l'on peut apporter un soutien au développement des compétences, on ne peut pas, à proprement parler, enseigner une compétence. Cette dernière n'est pas de l'ordre d'un savoir ou d'un savoir-faire bien délimité qui peut être enseigné, appris, exercé, puis évalué. À titre d'exemple, la compétence à « écrire » est un savoir-agir complexe qui mobilise une diversité de ressources, aussi bien externes qu'internes, et se développe tout au long de la scolarité. Elle fait certes appel à des connaissances et à des stratégies variées que l'élève devra progressivement s'approprier, mais elle n'est pas réductible à un savoir-faire procédural consistant à appliquer, dans un certain ordre, une série d'étapes prédéterminées. Il y a différentes façons d'accomplir une tâche d'écriture selon le but visé, la nature de l'activité, le contexte dans lequel elle s'inscrit, les ressources internes et externes dont dispose l'élève, etc. Aborder la formation sous l'angle du développement de compétences, c'est donc mettre en place des situations d'apprentissage aptes à en soutenir le développement, qu'il s'agisse d'accomplir une tâche, de résoudre un problème ou de réaliser un projet.

Dans cette perspective, la démarche pédagogique consiste à planifier des activités d'apprentissage à partir d'intentions pédagogiques clairement définies, à les ajuster en cours de route en tenant compte du contexte, puis à effectuer un retour sur ces activités de manière à en faciliter le réinvestissement. Puisqu'il n'est jamais possible de tout prévoir, de tout anticiper, l'enseignant et l'enseignante sont appelés à apporter des ajustements à leurs propres interventions en fonction des effets observés. De même, ils doivent fournir aux élèves des rétroactions appropriées relativement à leur démarche qui n'est pas, elle non plus, entièrement prévisible. Pour orienter ou réorienter ses interventions pédagogiques, l'enseignant ou l'enseignante a besoin de recueillir des observations tant sur les difficultés rencontrées par les élèves que sur les apprentissages effectués. Et, réciproquement, pour soutenir les élèves dans leurs démarches d'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante a besoin de prélever des indices lui permettant d'évaluer l'incidence de ses propres interventions. C'est pourquoi ces deux aspects sont solidaires, la régulation portant tout autant sur la démarche pédagogique de l'enseignant ou de l'enseignante que sur la démarche d'apprentissage des élèves. Ces ajustements constants peuvent porter sur des aspects particuliers ou ponctuels de la démarche, tout comme ils peuvent toucher des aspects plus généraux. D'où la distinction à établir entre les *micro-régulations*, qui s'inscrivent à court terme et s'intègrent au travail quotidien de

l'enseignant ou de l'enseignante, et les *macro-régulations*, qui ont un caractère plus systématique et font notamment appel à une réflexion de l'enseignant ou de l'enseignante sur sa pratique, ce qui lui permet d'orienter ses interventions futures. Il ou elle peut occasionnellement recourir à une instrumentation, mais ses régulations reposent le plus souvent sur les interactions qui ont cours dans le déroulement même de l'activité. Elles sollicitent également l'engagement graduel de l'élève dans la gestion ou régulation de ses propres démarches d'apprentissage.

La notion de *régulation* n'est évidemment pas sans lien avec celle, bien connue, d'*évaluation formative* dont la fonction principale est précisément d'assurer la progression des apprentissages à travers un processus de régulation continue qui permet d'apporter, en cours de route, les ajustements ou les améliorations nécessaires. À cet égard, Perrenoud (1999) précise : « *Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif.* » (p. 120) Scallon (1999) va dans le même sens lorsqu'il aborde l'évaluation formative dans le contexte d'une pédagogie des situations axée sur le développement de compétences et sur l'atteinte d'objectifs transdisciplinaires. L'accent est alors mis sur le rôle régulateur que jouent les échanges de vues entre enseignants et élèves et sur l'importance de susciter l'activité métacognitive de l'élève.

Toutefois, le concept d'*évaluation formative* a initialement pris forme dans le cadre d'une approche béhavioriste de l'enseignement, celle de la pédagogie de la maîtrise, où les moyens de régulation envisagés sont de l'ordre de l'enseignement correctif et relèvent exclusivement de la responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante. L'évaluation formative s'inscrit alors dans une perspective de contrôle rigoureux de la progression de chaque élève au regard de critères de réussite imposés. Elle prend souvent la forme d'un test critérié dont la passation a lieu après une période d'apprentissage et qui est suivi d'une séquence de remédiation. Dans la pratique courante, l'évaluation formative a graduellement perdu sa signification et sa fonction initiales pour devenir synonyme d'évaluations micro-sommatives continues. L'approche par compétences invite donc le milieu scolaire à repenser l'évaluation formative dans le cadre élargi des processus de régulation et d'autorégulation intervenant en cours d'action, c'est-à-dire dans le déroulement même des activités d'apprentissage et d'enseignement et après l'action, afin de mieux orienter les interventions futures de l'enseignant ou de l'enseignante. En ce sens, l'évaluation formative ne représente plus qu'une forme de régulation parmi d'autres. Les observations de l'enseignant, les rétroactions qu'il donne à l'élève, les interactions des élèves de même que les démarches de coévaluation et d'autoévaluation sont également appelées à jouer un rôle important. Par ailleurs, la prise en charge graduelle par les élèves d'activités de régulation fait de celles-ci non seulement un soutien à l'apprentissage, mais aussi un véritable objet d'apprentissage, puisqu'il s'agit de développer la compétence métacognitive de l'élève lui permettant d'autoréguler ses propres démarches d'apprentissage (Scallon, 1999).

Le bilan des apprentissages effectués

Dans la perspective d'une évaluation intégrée à l'apprentissage, il n'y a pas lieu de dissocier le *bilan des apprentissages*, intervenant en fin de cycle et consistant à faire le point sur les apprentissages effectués, et les *activités de régulation* visant à soutenir l'apprentissage, puisqu'il s'agit de démarches complémentaires. En effet, pour établir un bilan des apprentissages, il faut en avoir suivi la progression, et pour suivre le développement des compétences, non seulement est-il indispensable d'effectuer une constante régulation des activités d'apprentissage et d'enseignement, mais il peut également s'avérer utile de faire le point à différents moments de la démarche. C'est précisément le rôle que sont appelés à jouer les bilans de fin de cycle qui servent non seulement à informer les parents sur le cheminement de leur enfant, mais à faire le point avec l'élève lui-même et à communiquer avec les enseignants du cycle suivant.

Si le **bilan des apprentissages** présente un lien apparent avec l'*évaluation sommative*, il en diffère à plusieurs égards. Dans la pratique courante, le *bilan sommatif* se résume généralement au cumul

arithmétique de résultats partiels, à des évaluations formelles ou tests effectués périodiquement au cours de l'année scolaire. Le bilan dont il est ici question s'apparente davantage à un *portrait* de la situation, effectué à l'aide de différentes données recueillies en cours d'apprentissage et non à l'occasion d'évaluations formelles conçues uniquement à cette fin. Par ailleurs, ces données ne sont pas simplement cumulées, mais font l'objet d'une interprétation. Il s'agit d'une appréciation globale et synthétique, portant sur une ou plusieurs compétences, et généralement accompagnée de données plus précises sur certains aspects de l'apprentissage. Ces données ne portent pas seulement sur les difficultés de l'élève, mais également sur ses forces, puisqu'il importe de miser sur ces dernières pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. Lorsqu'un élève présente certaines difficultés pouvant nécessiter une intervention particulière, il faut, bien sûr, qu'elles soient clairement déterminées si l'on veut être en mesure de lui apporter un soutien approprié. Mais il est également essentiel que soient soulignés les acquis de l'élève, les progrès qu'il a pu réaliser, l'intérêt qu'il manifeste ou les aptitudes particulières dont il fait preuve. Le *bilan des apprentissages* doit prendre appui sur des modalités d'évaluation compatibles avec les caractéristiques d'une compétence (Legendre, 2000). Il doit donc tenir compte de la complexité, de la globalité et du caractère interactif et évolutif d'une compétence.

Une compétence est complexe puisqu'elle ne réside pas dans la somme mais dans l'organisation dynamique de ses composantes. Elle ne peut donc être évaluée que globalement et non à partir de chacune de ses composantes prise isolément. En cours d'apprentissage, et dans une perspective de régulation des activités d'apprentissage et d'enseignement, il peut être tout à fait opportun de travailler plus particulièrement certaines composantes de la compétence, qu'il s'agisse d'habiletés particulières à maîtriser ou de connaissances précises à acquérir. Il est également pertinent de recourir à des outils diagnostiques plus fins permettant de déterminer de manière précise la nature ou la source des difficultés observées. Toutefois, on ne peut porter de jugement sur le développement d'une compétence que dans la mesure où l'élève est régulièrement placé dans des situations suffisamment complexes pour nécessiter la mobilisation et l'utilisation intégrée de ressources variées. C'est en confrontant l'élève à diverses tâches, en l'incitant à mettre en œuvre ses compétences, que l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure de recueillir des observations pertinentes lui permettant d'évaluer le développement de celles-là.

Une compétence est globale et intégrative puisqu'elle fait appel à une diversité de ressources, aussi bien externes qu'internes, et qu'elle réside dans la manière dont le sujet orchestre l'utilisation dans une situation donnée. Certes, il est possible et même très souhaitable d'identifier *a priori* un certain nombre de ressources incontournables auxquelles l'élève devra faire appel dans une situation donnée. Mais il n'est jamais possible de prévoir de manière exhaustive toutes les ressources que les élèves seront appelés à mobiliser, que ce soit pour accomplir une tâche, réaliser un projet ou résoudre un problème. En effet, ces ressources diffèrent d'un élève à l'autre, puisque les élèves ne possèdent pas tous le même bagage de connaissances et d'expériences et n'ont pas les mêmes champs d'intérêt ni les mêmes aptitudes. Il y a donc plus d'une façon de manifester sa compétence dans une situation donnée.

À titre d'exemple, l'enseignant ou l'enseignante devrait être en mesure de reconnaître la compétence des élèves à rédiger un texte même si ces derniers n'ont pas recours au même vocabulaire, exploitent des idées différentes et ne structurent pas leur texte de la même façon. Par conséquent, lorsqu'il ou elle porte un jugement sur le niveau de développement d'une compétence, l'enseignant ou l'enseignante rend compte de la globalité de la compétence et non de chacun des éléments auxquels elle fait appel. Certes, pour accomplir diverses tâches, l'élève est appelé à recourir à des connaissances et stratégies variées. Toutefois, ce qui est évalué, ce n'est pas chacune des ressources mobilisées, mais plutôt le résultat de leur interaction dynamique et de leur mobilisation dans des situations variées. Ainsi, lorsqu'il évalue une compétence, l'enseignant rend compte, comme professionnel, du cheminement de l'élève dans sa démarche de formation à partir des observations qu'il a été en mesure d'effectuer dans des situations variées. Une compétence est *interactive*, car elle n'existe pas en soi, mais en relation avec les contextes dans lesquels elle est mise en œuvre et les conditions qui en permettent l'utilisation appropriée.

Pour évaluer une compétence, il faut donc créer des contextes qui en sollicitent délibérément l'activation et mettre à la disposition des élèves certaines ressources qui en maximisent l'expression. À titre d'exemple, on ne peut évaluer la compétence de l'élève à travailler en coopération si on ne lui donne pas l'occasion d'accomplir des tâches qui, par leur nature même, réclament le travail coopératif. D'autres compétences nécessiteront la mise en place d'autres contextes et de conditions différentes. Le choix de situations correspondant aux compétences que l'on veut solliciter de même que l'analyse des ressources nécessaires pour accomplir la tâche et du contexte qui donne un sens à sa réalisation s'avèrent alors essentiels. Toutefois, même lorsqu'elle est conçue pour solliciter l'activation d'une compétence particulière, une situation d'apprentissage sollicite généralement plus d'une compétence. Elle offre donc une occasion d'apprentissage et d'évaluation. En effet, c'est dans la mesure où l'élève a l'occasion de mettre en œuvre ses compétences dans des situations diversifiées qu'il peut les développer. Et c'est par l'actualisation de ses compétences qu'il fournit à l'enseignant ou à l'enseignante des données d'observation pertinentes. C'est également à l'occasion de ces mêmes activités qu'il peut être amené à porter un regard métacognitif sur ses propres compétences. C'est pourquoi il n'y a pas lieu, même au regard du bilan, de distinguer des situations pour apprendre et d'autres pour évaluer.

Une compétence est évolutive en ce sens qu'elle est appelée à se développer à travers les situations variées dans lesquelles elle est mise en œuvre. Or, ce développement graduel peut se faire à divers rythmes et selon des trajectoires différentes, ce qui rend difficile la détermination d'une séquence d'apprentissage parfaitement identique pour tous les élèves. S'il est possible de disposer de repères permettant de situer l'élève dans son cheminement, ces repères ne doivent pas être interprétés comme des moments fixes dans un processus d'acquisition séquentiel et linéaire. Par ailleurs, la compétence étant évolutive, les données d'observation recueillies par l'enseignant ou l'enseignante en cours d'apprentissage, que ce soit de manière informelle ou à l'aide d'outils variés, n'ont pas toutes le même degré de signification au regard du bilan à établir. L'enseignant ou l'enseignante doit donc user de son jugement pour évaluer la pertinence relative de données ou de traces variées (travaux divers, fiches d'autoévaluation, grilles d'observation, remarques prises par l'enseignant ou l'enseignante, etc.), recueillies dans divers contextes et à différents moments de la démarche. Il lui appartient également d'en dégager la signification en les mettant en relation les unes avec autres.

Cette conception élargie de l'évaluation, tant formative que sommative, conduit à accorder une place centrale au jugement professionnel, mais elle remet aussi en question l'image que l'on se fait de l'enseignant comme seul juge et évaluateur. C'est en effet dans une **culture de responsabilité partagée** qu'il faut désormais aborder la question de l'évaluation en donnant aux divers acteurs concernés la place qui leur revient.

3. Une culture de responsabilité partagée

Même lorsque l'enseignant ou l'enseignante met en place des situations d'apprentissage visant plus particulièrement le développement de certaines compétences, spécialement dans le contexte d'apprentissages disciplinaires, l'élève est nécessairement appelé à mobiliser d'autres compétences, notamment les *compétences transversales* qui ne relèvent pas d'un domaine d'apprentissage particulier, mais doivent être sollicitées et développées dans l'ensemble des disciplines. De plus, les compétences acquises dans un contexte disciplinaire particulier doivent pouvoir être transférées à d'autres contextes disciplinaires. Il devient donc très difficile de limiter l'influence de l'enseignant ou de l'enseignante à un champ bien circonscrit, ses interventions devant contribuer à l'atteinte des visées de formation générale. Dans le cadre d'un programme axé sur le développement de compétences, chaque enseignant est ainsi appelé à contribuer, par ses interventions, au développement de l'ensemble des compétences. Or, si les enseignants et les enseignantes ont une responsabilité collective au regard de la formation générale de l'élève et du développement de compétences, ils devraient également avoir une responsabilité collective au regard de leur évaluation.

Par ailleurs, le nouveau Programme de formation de l'école québécoise accorde à l'élève un rôle important dans ses propres apprentissages. L'accent mis sur la fonction d'aide à l'apprentissage, dans la perspective d'une évaluation intégrée à l'apprentissage, devrait conduire à accorder une place aux divers acteurs qui sont chargés de la formation de l'élève, à commencer par l'élève lui-même. Enfin, il convient de ne pas sous-estimer l'importance du soutien apporté par l'école pour favoriser la concertation de l'équipe-cycle et de l'équipe-école. Ainsi, loin de contribuer à isoler l'enseignant ou l'enseignante dans ses décisions, la place accordée au *jugement professionnel* dans le cadre de la réforme est étroitement liée à l'*obligation individuelle et collective de moyens*, tous deux s'inscrivant dans une culture de responsabilité partagée où ce n'est pas l'enseignant seul, mais ce dernier et l'établissement dans son ensemble qui ont la responsabilité de mettre en place les moyens propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre.

La prépondérance du jugement professionnel

La place que l'on souhaite accorder au jugement professionnel, aussi bien dans la mise en œuvre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise que dans l'évaluation des apprentissages, n'est pas sans soulever de nombreuses inquiétudes, tant chez les parents que chez les enseignants eux-mêmes. Plusieurs y voient un danger de substituer à l'objectivité de la mesure, l'arbitraire de l'interprétation. Les parents craignent que l'intrusion du jugement de l'enseignant ne vienne compromettre les valeurs de justice, d'égalité et d'équité, croyant qu'une évaluation à l'aide de notes chiffrées est par définition totalement objective et, par conséquent, exempte de tout jugement partial. Les enseignants appréhendent pour leur part qu'on ne les accuse d'être injustes et arbitraires s'ils ne prennent pas essentiellement, voire exclusivement, appui sur les notes pour informer les parents du cheminement de l'enfant au regard des apprentissages visés et du degré d'atteinte des attentes de fin de cycle.

Pourtant, évaluer, quelle qu'en soit la forme, c'est nécessairement porter un jugement, et le fait de recourir à une notation chiffrée sur la base d'une évaluation normative ou critériée n'élimine absolument pas l'intervention d'un jugement (de Landsheere, 1980). Faire une place au jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire de l'arbitraire dans un processus évaluatif apparemment neutre. C'est simplement reconnaître la place du jugement dans toute activité professionnelle, quelle qu'elle soit. C'est considérer que la *capacité à faire preuve de jugement* dans un domaine où l'on est censé avoir acquis une expertise particulière est la marque même du professionnalisme. Il apparaît donc essentiel d'apporter un certain nombre de clarifications sur ce que recouvre l'idée de *jugement professionnel*.

À cette fin, nous nous proposons d'en dégager quelques caractéristiques.

Le jugement professionnel est un jugement fondé sur l'autonomie et la responsabilité.

Tout professionnel est constamment confronté à des situations qu'il doit évaluer en vue de prendre des décisions appropriées, d'orienter ses interventions et de réviser celles-ci au besoin. Il ne se contente pas de faire ce qu'on lui demande. Il dispose de l'*autonomie* nécessaire pour déterminer ce qui lui semble approprié en fonction des données qui lui sont accessibles et du bagage de connaissances et d'expériences dont il dispose. Il est également en mesure d'assumer la *responsabilité* de ses décisions et de ses choix, puisque ces derniers prennent justement appui sur une expertise qui lui est reconnue. Le médecin, l'architecte, l'ingénieur, l'avocat, pour n'en nommer que quelques-uns, doivent constamment user de leur jugement professionnel pour déterminer ce qu'il convient de faire dans tel ou tel cas. Une personne est considérée comme professionnelle lorsqu'elle dispose d'un répertoire de connaissances et d'expériences lui permettant d'évaluer de façon appropriée les situations variées auxquelles l'expose sa pratique, de prendre des décisions éclairées, et d'assumer celles-ci en menant à bien ses actions, quitte à devoir effectuer des ajustements en cours de route pour tenir compte de l'apport de nouvelles données. Autonomie et responsabilité ne signifient pas que le professionnel agit dans l'isolement, bien au contraire. C'est d'ailleurs faire preuve d'autonomie et de responsabilité professionnelles que de demander l'avis d'un collègue plus expérimenté ou de chercher une expertise qui complète la sienne dans une situation mettant à l'épreuve les limites de sa propre compétence. À cet égard, il en va de la profession enseignante

comme de n'importe quelle autre profession. L'enseignant n'est pas un simple exécutant. Dans le contexte quotidien de sa pratique, il ne cesse d'évaluer des situations par rapport à des indices qui lui paraissent significatifs, de faire des choix et de prendre des décisions (Perrenoud, 1996). Valoriser le jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire dans la pratique enseignante quelque chose de nouveau, c'est reconnaître que ce jugement existe et lui donner sa juste place dans l'évaluation considérée comme partie intégrante de sa pratique quotidienne. C'est accepter de ne pas soustraire l'évaluation du champ de l'activité professionnelle de l'enseignant.

Un jugement professionnel est un jugement instrumenté.

En effet, tout professionnel a la possibilité de recourir à une diversité d'outils ou d'instruments qui font partie des ressources externes pouvant être mises au service de l'exercice de sa compétence. Le chirurgien pourra d'autant mieux exercer sa compétence qu'il disposera de conditions et d'outils adaptés à la nature de l'intervention qu'il doit faire. Le médecin sera davantage en mesure de poser un diagnostic adéquat s'il a la possibilité de soumettre le patient aux tests ou examens qui lui semblent appropriés. De même, l'enseignant dispose lui aussi de divers outils (outils didactiques, instruments d'évaluation ou d'autoévaluation, etc.) qui peuvent être mis au service de son activité professionnelle. Parfois, il doit adapter l'outil à l'usage particulier qu'il veut en faire. Lorsqu'il évalue une situation, prend une décision et accomplit une action, tout professionnel dispose donc d'un ensemble de ressources auxquelles il peut recourir s'il juge qu'il est nécessaire, utile ou pertinent de le faire. Toutefois, sa compétence ne réside pas dans les instruments mis à sa disposition, mais dans sa capacité à en faire bon usage. Un outil n'est donc pas bon ou mauvais en lui-même, mais en fonction de l'utilisation plus ou moins pertinente qui en est faite selon le contexte ou les buts visés. Au regard de l'évaluation des apprentissages, certains outils peuvent être appropriés pour poser un diagnostic fin sur certaines composantes de la compétence, mais s'avérer tout à fait inadéquats s'il s'agit d'évaluer la compétence dans sa globalité. Dans cette optique, les modalités d'évaluation existantes ne sont pas mises au rancart, mais doivent prendre appui sur le jugement professionnel qui seul permet d'en délimiter l'usage approprié et, le cas échéant, de concevoir d'autres outils plus adaptés aux exigences nouvelles que posent le suivi et l'évaluation des compétences.

Le jugement professionnel de l'enseignant et de l'enseignante prend appui sur la compétence à observer en situation.

Toutefois, observer ce n'est pas recueillir passivement des éléments d'information, c'est produire des observations, les organiser de manière active et les interpréter à partir du cadre de référence de l'observateur. Pour juger du développement de compétences sur la base d'observations, deux conditions sont requises : avoir accès à des données pertinentes et être en mesure de leur donner un sens. Pour accéder à des données pertinentes, il importe de recourir à des situations d'apprentissage suffisamment nombreuses et diversifiées pour permettre à l'élève de mettre en œuvre ses compétences et de les développer. Pour interpréter les données, il faut avoir une représentation suffisamment claire des compétences dont on veut soutenir le développement. Si la tâche donnée à l'élève se résume à remplir une feuille d'exercices, l'enseignant n'aura accès à aucune donnée pertinente pour juger du niveau de développement d'une compétence.

Toute tâche comporte évidemment des limites au regard des données qu'elle peut faire émerger et n'importe quelle tâche ne permet pas d'évaluer n'importe quelle compétence. C'est pourquoi il importe de recourir à des tâches variées, en rapport avec ce que l'on veut observer, et d'éviter de porter un jugement global à partir d'une tâche limitée. Il faut toutefois se garder d'établir une correspondance terme à terme entre une tâche et un objet d'évaluation. Une même tâche peut en effet faire appel à plusieurs compétences, et une même compétence peut être sollicitée dans plusieurs tâches distinctes. Certes, lorsque l'enseignant donne aux élèves des tâches relativement complexes, sollicitant plus d'une compétence, il n'est pas en mesure de tout observer en même temps. L'observation est par définition sélective et il est tout à fait légitime de privilégier certaines données en fonction des buts que l'on a ou de l'information que l'on recherche. Mais on ne doit pas s'empêcher de reconnaître, lorsqu'elles émergent,

des compétences différentes de celles qui étaient visées par l'observation. « *Ce qui compte le plus dans l'observation, précise Perrenoud, c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables.* »

À cet égard, les observations de l'enseignant sont étroitement dépendantes du cadre de référence sur lequel il prend appui tant pour sélectionner les données qui lui semblent pertinentes que pour les interpréter, c'est-à-dire les mettre en relation les unes avec les autres afin d'en dégager le sens. La compétence à observer suppose donc non seulement la capacité à concevoir des situations d'apprentissage susceptibles de fournir des données intéressantes en fonction de ce que l'on a pour but d'observer, mais également la capacité d'interpréter les données recueillies en s'appuyant sur ses expériences et ses connaissances. Une représentation adéquate des compétences à développer et des situations d'apprentissage aptes à en soutenir le développement s'avère alors essentielle.

Le jugement professionnel est un *jugement évolutif*, puisqu'il repose sur un portrait effectué à un moment donné de la démarche et qu'il peut être modifié par l'apport d'informations nouvelles. D'une part, la compétence étant évolutive, l'évaluation qui en est faite est nécessairement elle-même évolutive, puisqu'elle dépend de ce qu'on peut en dire à tel ou tel moment de la démarche et en fonction des contextes et situations dans lesquels sa mise en œuvre a pu être observée. Ainsi, lorsque durant un cycle, l'enseignant informe les parents des apprentissages qui ont été effectués et, s'il y a lieu, des difficultés particulières rencontrées, ce jugement ou cette appréciation n'a rien de définitif. D'autre part, les observations de l'enseignant sont nécessairement partielles et peuvent toujours être enrichies par l'apport de nouvelles données. En effet, selon les situations d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves et les contextes disciplinaires dans lesquels elles s'inscrivent, les enseignants n'ont pas nécessairement accès aux mêmes données. Il est donc important, particulièrement au regard des compétences transversales, que soient mises en commun des observations de sources variées. C'est en effet par leur actualisation dans des contextes disciplinaires variés que les enseignants seront en mesure de porter un jugement sur les compétences transversales de l'élève. Le jugement de l'enseignant peut donc être enrichi par l'apport d'observations effectuées par d'autres acteurs de la formation de l'élève, tant les autres enseignants ou personnes qui interviennent auprès de l'élève que l'élève lui-même. Le jugement professionnel repose donc sur une collaboration étroite des divers intervenants. Non seulement de nouvelles données peuvent amener l'enseignant à modifier ou à réviser en partie son jugement, mais le cadre de référence sur lequel ses observations prennent appui peut lui-même évoluer.

Enfin, il convient de souligner que le jugement professionnel doit être un *jugement éthique* en conformité avec un ensemble de valeurs. L'enseignant doit avoir le constant souci de ne pas porter préjudice à l'élève. Ses interventions s'inscrivent dans une perspective de soutien à l'apprentissage et au développement et doivent être fondées sur un « postulat d'éducabilité », c'est-à-dire sur une confiance dans les possibilités de l'enfant (Meirieu, 1991). Par sa position d'éducateur, tout enseignant est doté d'un certain « pouvoir » et il exerce nécessairement une influence sur ses élèves. Il ne peut user de ce pouvoir et de cette influence sans faire appel à une éthique; il doit être particulièrement sensible à l'incidence de ses évaluations sur le développement de l'identité scolaire, personnelle et sociale de l'élève. Les expériences vécues en milieu scolaire ont souvent une grande influence sur l'image que l'élève se fait de lui-même, à la fois comme apprenant et comme personne, et elles peuvent avoir un effet déterminant sur sa future insertion sociale et professionnelle. Dans un souci d'éthique, l'enseignant doit savoir reconnaître les limites mêmes de son jugement professionnel, la nécessité de le fonder et la possibilité de le remettre en question.

Conclusion

Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise par compétences pose des exigences particulières qui peuvent contribuer à établir un contexte propice à l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. Dans le présent article, nous avons cherché à mettre en évidence quelques-uns de ces changements. Ainsi, dans une perspective de développement des compétences,

l'évaluation ne devrait pas être dissociée des démarches d'apprentissage et se présenter comme un moment à part dont la seule fonction serait de soumettre les élèves à une évaluation formelle seule garante du jugement porté sur les apprentissages effectués. Toute situation peut effectivement être pensée à la fois au regard des apprentissages qu'elle a pour but de solliciter et des observations qu'elle vise à susciter pour soutenir l'évaluation. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage. Dans un programme qui inscrit les interventions particulières des enseignants dans le contexte plus large de leur contribution à la formation générale de l'élève, c'est collectivement et pas seulement individuellement que les enseignants sont responsables de soutenir l'apprentissage. Il en est de même au regard de l'évaluation qui s'inscrit elle aussi dans une culture de responsabilité partagée. C'est ce que nous avons tenté de mettre en évidence.

Enfin, dans ce contexte de responsabilisation collective, il importe de reconnaître clairement les rôles et responsabilités de chacun et de les examiner dans leur complémentarité. C'est dans cette perspective que s'inscrit la place accordée au jugement professionnel et qui ne fait que reconnaître l'expertise de l'enseignant.

Le passage d'une évaluation surtout centrée sur la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction essentielle est de soutenir l'apprentissage et l'enseignement marque un changement important de culture d'évaluation. Cela va de soi que changer de culture ne se fait pas du jour au lendemain. Il faut donc se donner le temps et les moyens d'évoluer, de modifier graduellement certaines pratiques existantes pour les adapter à de nouveaux besoins ou à de nouvelles contraintes. Il faut également avoir une vision claire de la direction dans laquelle on s'engage. Changer de culture, cela n'implique pas non plus qu'il faille mettre au rancart toutes les pratiques actuelles et tout balayer du revers de la main. Cela consiste plutôt à effectuer un recadrage, qui permette de mieux identifier les fonctions et limites des pratiques d'évaluation qui ont cours et de concevoir d'autres façons d'évaluer qui les complètent, les enrichissent et contribuent à leur donner une nouvelle signification dans un contexte renouvelé.

(M^{me} Marie-Françoise Legendre est professeure au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal.)

RÉFÉRENCES

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le défi d'une réussite de qualité*, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, 1993.
- DE LANDSHEERE, G., *Éducation continue et examens : Précis de docimologie*, Paris, Fernand Nathan, 1980.
- LEGENDRE, M.-E., « Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves », *Vie pédagogique*, n° 108, septembre-octobre 1998, p. 35-38.
- LEGENDRE, M. A., *La logique d'un programme par compétences*, conférence donnée pour le ministère de l'Éducation du Québec, Saint-Hyacinthe, mai 2000.
- LEMAY, V., *Évaluation scolaire et justice sociale*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 2000.
- MEIRIEU, Ph., *Le choix d'éduquer*, 2^e édition, Paris, ESF éditeur, 2000.
- PERRENOUD, Ph., « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse de pratiques et prise de conscience ». PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É.
- PERRENOUD Ph., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck, 1996.
- PERRENOUD, Ph., *Développer des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997b, (collection Pratiques et enjeux pédagogiques).
- PERRENOUD, Ph., *L'évaluation des élèves*, Paris et Bruxelles, De Boeck, 1999.
- SAINT-ONGE, M., *Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils?* Éd. Beauchemin, 1992, 106 p. (collection Agora).
- SAINT-ONGE, M., « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre? » *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, 1992b, p. 23-38.
- SAINT-ONGE, M., « Les objectifs pédagogiques pour ou contre? Les pistes de développement », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, 1992c, p. 10-15.
- TARDIF, J., *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris, ESF éditeur, 1998.

Document 2.C

Changer l'évaluation des apprentissages¹⁴

Les nouvelles tendances en évaluation des apprentissages proposent des changements en ce qui concerne la nature des objets évalués, le rapport entre l'évaluation et l'apprentissage, la façon d'interpréter les résultats ainsi que la méthodologie à utiliser.

Deux articles parus récemment dans *Pédagogie collégiale* faisaient état de changements de perspective majeurs en matière d'évaluation des apprentissages aux États-Unis, où l'on entend de plus en plus parler d'*assessment*. Cette nouvelle perspective trouve écho ici, notamment, lorsqu'il est question d'évaluation authentique ou d'évaluation des compétences.

Cet article reprend des extraits de *L'évaluation des apprentissages : du cours au programme*. Il s'agit d'un dossier qui comprend deux fascicules, le premier présentant la problématique et le second, une première partie d'un cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages. Il sera complété l'automne prochain par une seconde partie du cadre de référence ainsi que par des suggestions et du matériel de nature à soutenir la changement des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages. Ce dossier a été produit par un groupe de travail à Performa, grâce à une subvention du Regroupement des collèges Performa. Cécile D'Amour a agi comme agente de recherche. Les extraits utilisés pour cet article sont tirés de la section C.2 du Fascicule I (p. 30-36) et de la section A.3 du Fascicule II (p. 15-17).

La nouvelle perspective est à ce point différente de celle qui a prévalu jusqu'ici que certains n'hésitent pas à parler d'un nouveau paradigme, un paradigme étant un cadre de référence, c'est-à-dire un ensemble de conceptions, d'hypothèses, de principes, de lignes de conduite, adopté par une communauté de chercheurs ou d'acteurs et qui guide la recherche et l'action dans un domaine.

À un moment où plus d'un, dans les collèges, s'interroge sur l'évaluation des apprentissages, le nouveau paradigme peut sans doute contribuer à faire avancer les choses : il peut servir de cadre de référence pour les praticiens qui souhaitent réfléchir sur leurs pratiques d'évaluation et sur les croyances et les valeurs qui sous-tendent celles-là; il peut être une voie prometteuse pour les enseignants qui cherchent à sortir de l'ornière de la gestion des notes pour faire de l'évaluation une activité pédagogique; il peut aussi être une source d'inspiration pour que les nouvelles mesures d'évaluation des apprentissages qu'on met présentement en place dans les collèges soient davantage que des règles administratives et qu'elles contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous examinerons donc ici cette nouvelle perspective en précisant les dimensions et les facteurs de changement en cause, en voyant comment elle s'exprime dans les écrits et en faisant ressortir les caractéristiques d'une évaluation des apprentissages qui s'inspire de cette nouvelle perspective.

¹⁴ Tiré de Cécile D'Amour, « Changer l'évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, mai 1996, vol. 9, n° 4.

Les dimensions et les facteurs du changement

Les auteurs qui présentent le contexte de changement de paradigme mettent en évidence différentes dimensions du changement. Nous en avons repéré quatre principales : la nature des objets d'évaluation, le rapport entre l'évaluation et l'apprentissage, l'interprétation des résultats de l'évaluation sommative et la méthodologie utilisée pour procéder à l'évaluation.

La nature des objets d'évaluation

Les objets évalués sont toujours des apprentissages, mais la nature des apprentissages en question s'est modifiée sous l'effet de deux poussées, l'une, interne au monde de l'éducation et l'autre, externe.

En effet, d'une part, la conception de l'enseignement et des apprentissages s'est modifiée, notamment sous l'influence du constructivisme et du cognitivisme et, d'autre part, les cibles de formation se sont modifiées : elles sont plus souvent qu'auparavant de l'ordre des capacités supérieures, de l'intégration et du transfert — transfert s'exerçant non seulement à l'intérieur de l'univers de l'école, mais également à l'extérieur de celui-ci.

Le rapport entre l'évaluation et l'apprentissage

On conçoit désormais l'évaluation comme partie intégrante de l'apprentissage. Alors qu'auparavant l'accent en matière d'évaluation des apprentissages était mis sur la fonction de sanction, la fonction de soutien à l'apprentissage prend de plus en plus d'importance et de place, tant dans une perspective de diagnostic que d'évaluation proprement dite.

Ici aussi, une influence interne et une influence externe ont agi : dans le changement de conception de l'apprentissage, divers aspects ont été mis en évidence, qui appellent des interventions de diagnostic et de régulation de l'apprentissage (caractère non linéaire du processus, rôle positif de l'erreur, dimensions affectives, etc.); par ailleurs, les exigences sociales relatives à la réussite scolaire sont en hausse, à la fois qualitativement et quantitativement, ce qui appelle des mesures de soutien plus présentes et plus diversifiées.

L'interprétation des résultats de l'évaluation sommative

Alors qu'auparavant la perspective normative était dominante, un consensus assez net se dégage maintenant quant à la pertinence d'utiliser une interprétation critériée : les apprentissages réalisés par un élève sont comparés à ce qui était visé (évaluation à interprétation critériée) plutôt que d'être comparés à la performance de tiers ou répartis selon la courbe normale (évaluation normative).

Ce changement nous semble résulter principalement du fait que l'école est conçue (à tout le moins dans ce qui ressort du discours officiel) comme un instrument de formation, de développement personnel et professionnel, et non comme un instrument de sélection sociale.

La méthodologie

Le rôle de la mesure est redéfini et réduit, le rôle de l'observation et du jugement est accru, des méthodes qualitatives sont utilisées, les concepts de validité et de fidélité sont revus pour être mieux adaptés aux conditions d'évaluation qui prévalent en éducation (et qui diffèrent grandement de celles qui ont cours en psychométrie), etc.

Ces changements sont intimement liés aux quatre dimensions du changement que nous venons d'évoquer. En effet, des changements dans la nature des objets d'évaluation, dans le rapport évaluation-apprentissage et dans le mode d'interprétation des résultats entraînent nécessairement, par cohérence, des modifications dans la méthodologie. En outre, deux autres facteurs jouent ici. D'une part, l'évaluation en éducation, comme de nombreux autres champs des sciences humaines, se dégage progressivement de l'hégémonie de la mesure et des méthodes quantitatives. D'autre part, des exigences accrues se manifestent en ce qui a trait à la qualité et à la fiabilité de l'évaluation, et ce, pour différentes raisons :

- conscience accrue du sérieux de l'opération, compte tenu des attentes sociales en matière d'efficacité des établissements scolaires;
- conscience accrue des effets importants des modalités et des résultats d'évaluation sur les comportements d'étude des élèves, ainsi que sur leurs aspirations et leur cheminement d'études et de carrière;
- tendance sociale générale au respect des droits des individus, à la recherche de justice et d'équité;
- tendance générale à la professionnalisation de l'enseignement;
- importance de disposer d'une information fiable sur les acquis des élèves pour dispenser la formation la plus cohérente et la plus efficace possible.

On peut observer ici que le concept d'évaluation change à cause des philosophies sous-jacentes qui, elles, évoluent sous l'effet des contraintes sociales. En conséquence, la méthodologie d'évaluation se modifie elle aussi. Par ailleurs, on peut dire que « c'est la recherche en sciences humaines et l'évolution en sciences humaines et l'évolution en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive qui font évoluer notre compréhension du nouveau paradigme ».

Comment on nomme les choses

Quand on parcourt les écrits actuels, du Québec ou d'ailleurs, sur l'évaluation des apprentissages, on note diverses expressions qui correspondent aux tendances plus ou moins nouvelles et plus ou moins répandues en matière d'évaluation des apprentissages, des expressions comme « évaluation de compétences », « évaluation de performance », « *assessment* », « évaluation authentique » (*authentic assessment*), « évaluation alternative » (*alternative assessment*), « évaluation basée sur la performance » (*performance-based assessment*).

Pour s'y retrouver, il est utile de clarifier le sens de ces expressions, notamment en les associant aux quatre dimensions du changement que nous venons d'évoquer. Il faut noter que le sens donné aux différentes expressions que nous cherchons à définir varie selon les auteurs et que, par ailleurs, ceux-ci ne donnent pas toujours une définition explicite des expressions qu'ils utilisent. Pour aider à y voir clair, nous indiquons ici ce qui nous semble être l'essentiel et qui aide à mieux saisir le sens des nouvelles tendances en évaluation.

Tendances		Principales dimensions du changement
Évaluation alternative <i>Alternative assessment</i>	Parmi les nombreuses expressions qui sont associées aux nouvelles tendances en évaluation des apprentissages, « évaluation alternative » est l'expression la plus générique. Elle est utilisée par les auteurs pour qualifier diverses pratiques qui se démarquent d'une façon ou d'une autre des pratiques traditionnelles, particulièrement des pratiques de type tests à choix multiples standardisés.	L'une ou l'autre des dimensions évoquées ou plusieurs d'entre elles
<i>Assessment</i>	<p>L'<i>assessment</i> est un type d'évaluation caractérisé à la fois par une méthodologie d'observation systématique et de jugement critérié, et par une attitude de soutien à l'apprentissage. Il s'agit d'une évaluation au service de l'apprentissage, d'une évaluation qui s'intègre au processus même de l'apprentissage. Cette perspective est bien exprimée par l'expression « <i>assessment as learning</i> ».</p> <p>On doit noter que cette perspective de soutien à l'apprentissage — qui rejoint les perspectives de ce que nous appelons en français l'évaluation formative et l'évaluation diagnostique — n'est pas incompatible avec une utilisation de l'<i>assessment</i> aux fins de sanction des apprentissages.</p>	Méthodologie Rapport entre l'évaluation et l'apprentissage
Apprentissage assisté par l'évaluation	À notre connaissance, cette expression a été introduite par Hadji ³ . Elle reflète une approche semblable à celle de l' <i>assessment as learning</i> .	Rapport entre l'évaluation et l'apprentissage
Évaluation de compétences	<p>Les auteurs qui traitent de l'évaluation de compétences mettent en lumière la nature particulière des compétences ainsi que les exigences méthodologiques de l'évaluation d'apprentissages de cette nature.</p> <p>Ce qui ressort nettement, c'est l'intérêt d'utiliser une méthodologie de type « évaluation basée sur la performance » pour apprécier des apprentissages multidimensionnels, intégrés et transférables comme le sont les compétences (ce qui ne signifie pas que la performance soit le seul type d'indicateur de la compétence qu'on puisse utiliser).</p>	Nature des apprentissages et, donc, des objets d'évaluation Méthodologie

<p>Évaluation de performance <i>Performance assessment</i></p> <p>Évaluation du processus/ évaluation du produit</p> <p>Évaluation basée sur la performance <i>Performance-based assessment</i></p>	<p>L'expression « <i>performance assessment</i> » met en évidence le type de données utilisées pour fonder le jugement d'évaluation. Malgré les variantes relevées chez les différents auteurs, il s'agit toujours d'une activité de l'élève (une action, un comportement, une démonstration, etc.) qui permet d'observer, le plus directement possible, les habiletés de celui-ci et sa capacité d'utiliser ses apprentissages.</p> <p>On ne doit pas perdre de vue que, dans un contexte de formation marqué par une approche par compétences, la performance, le processus et le produit sont, à proprement parler, des indicateurs de la compétence — et non la compétence elle-même. Le degré d'inférence est toutefois relativement réduit par rapport à ce qui existe avec d'autres types d'indicateurs.</p> <p>Donc, les indications relatives à l'évaluation de performance, à l'évaluation du processus, à l'évaluation du produit, se rapportent plutôt à la dimension méthodologique du changement —, conséquence des modifications apportées dans la nature des apprentissages dont on cherche à faire l'évaluation.</p> <p>Dans un contexte de formation basée sur l'approche par compétences, il nous apparaît donc plus juste de parler d'une « évaluation basée sur la performance » que d'une « évaluation de performance ».</p>	<p>Méthodologie</p>
<p>Évaluation authentique <i>Authentic assessment</i></p>	<p>Lorsqu'on parle d'évaluation authentique, ce sont les caractéristiques des tâches et des contextes d'évaluation qu'on met en évidence.</p> <p>Dans une évaluation authentique, non seulement l'élève démontre-t-il le plus directement possible sa maîtrise de la compétence, mais il le fait dans un contexte et à partir de tâches présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre de la compétence considérée.</p> <p>Cette authenticité de la tâche et du contexte peut se manifester sous différentes facettes : le stimulus, la complexité de la tâche, le temps alloué à l'accomplissement de celle-ci, les ressources accessibles, la part de contrôle de l'élève sur la façon de réaliser la tâche, les critères de qualité de la performance, les exigences, les conséquences, etc.</p>	<p>Méthodologie</p>
<p>Évaluation à interprétation critériée <i>Criterion-based assessment</i></p>	<p>Dans l'évaluation à interprétation critériée, le jugement d'évaluation est porté à l'aide de critères et par comparaison des résultats de l'élève avec ce qui était attendu au terme de l'apprentissage, plutôt que par comparaison des résultats d'une population d'élèves.</p>	<p>Méthodologie</p>

Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

Le nouveau paradigme entraîne des modifications importantes dans les façons habituelles de procéder à l'évaluation des apprentissages. Nous donnons ici un aperçu des caractéristiques méthodologiques d'une évaluation des apprentissages au collégial qui s'inscrit dans le cadre des nouvelles tendances.

Les objets

L'évaluation doit être adaptée à un contexte d'approche par compétences, portant donc sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés, transférables. Cela entraîne une évaluation :

- globale, holistique, multidimensionnelle; contextualisée;
- donnant aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence;
- en assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.

Les fonctions

Dans le cadre du nouveau paradigme, l'évaluation est véritablement au service de l'apprentissage. Elle doit donc être intégrée au processus d'enseignement-apprentissage pour le guider et le soutenir, pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les élèves et, finalement, pour attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés. Dans cette perspective, il faut mettre en place des moyens qui permettent une évaluation :

- dynamique plutôt que statique (combinant des instantanés pris à divers moments pour créer un portrait de l'apprentissage en mouvement, et s'attardant non seulement aux résultats, mais également aux processus qui y mènent);
- menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique;
- comportant non seulement une volonté de constat ou de jugement, mais également une perspective de diagnostic;
- assortie de possibilités d'ajustements, de la poursuite de l'apprentissage;
- mettant à contribution une diversité d'évaluateurs (enseignant qui a guidé l'apprentissage, autres enseignants, élèves, évaluateurs extérieurs au milieu scolaire);
- prenant en considération non seulement les dimensions cognitives, mais aussi les dimensions affectives;
- ne portant pas de jugement définitif tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé.

L'interprétation des résultats

Il faut avoir recours à une évaluation à interprétation critériée qui juge de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, plutôt que de classer les élèves les uns par rapport aux autres (évaluation à interprétation normative), ce qui signifie une évaluation :

- mettant à profit des méthodes qualitatives, utilisant des modalités descriptives;
- préoccupée de validité, plutôt que de discrimination, au sens docimologique.

Conclusion

Adopter le nouveau paradigme, c'est changer de manière importante les façons de voir et de faire l'évaluation des apprentissages et nous croyons, pour notre part, que ce changement pourrait profiter grandement au collégial, et au système d'éducation dans son ensemble. Il faut toutefois être conscient que, lorsqu'on parle de changement de paradigme, on se situe davantage du côté des spécialistes que de celui des praticiens. Les enseignantes et les enseignants, quant à eux, sont bien souvent adeptes de ce que De Ketele⁴ appelle « le paradigme de l'intuition pragmatique ». Et, dans bien des cas, ils n'ont pas conscience

des courants de pensée auxquels se rapportent leurs pratiques. L'état des pratiques propres à chaque enseignante ou à chaque enseignant peut donc avoir plus ou moins de traits communs avec ce qui caractérise l'ancien paradigme dominant l'univers des spécialistes.

Cette grande diversité des pratiques d'évaluation et le caractère généralement intuitif de celles-ci doivent être pris en considération, car ils entraînent des difficultés dans l'adoption d'un nouveau cadre de référence et de nouvelles pratiques, notamment des confusions conceptuelles et des cohabitations malheureuses (postulats et habitudes anciennes qui subsistent à travers des politiques nouvelles).

Comme le disent Howe et Ménard, le « glissement de l'ancien paradigme vers le nouveau ne se fait pas sans confusion. En effet, dans le discours pédagogique, on n'est pas toujours capable de distinguer correctement les concepts en évaluation en les rattachant à l'un ou à l'autre paradigme. Et pour compliquer les choses, plusieurs ne semblent même pas conscients qu'un paradigme, ancien ou nouveau, préside à ce discours. »

Pour en arriver à des changements pertinents, cohérents et durables, il faut procéder à des clarifications et à des explications. Il faut aussi, et surtout peut-être, que les enseignantes et les enseignants cherchent à préciser les fondements de leurs pratiques, à y introduire plus de rigueur et de cohérence et à situer ces pratiques dans un cadre de référence.

Tout en ayant conscience du travail et des remises en question que cela exigera, il nous semble pertinent que les enseignantes et les enseignants adoptent des modalités d'évaluation cohérentes avec les nouvelles perspectives qui se mettent en place dans le monde de l'évaluation des apprentissages. La réflexion et les expérimentations menées par le personnel enseignant apporteront, par ailleurs, une contribution à la consolidation de ces nouvelles tendances.

1. Voir : J. Laliberté, « D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 9-13 et Robert Howe et Louise Ménard, « Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages » *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 36-40.
2. Robert Howe et Louise Ménard, *ibid.*, p. 39.
3. C. Hadji, « L'apprentissage assisté par l'évaluation (A. A. E.), mythe ou réalité? » *Cahiers pédagogiques*, n° 231, février 1990, p. 20-23.
4. J.-M. De Ketele, « L'évaluation conjugquée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, n° 103, avril, mai et juin 1995, p. 59-80.
5. Robert Howe et Louise Ménard, *ibid.*