

Québec français



L'évaluation des apprentissages Où en sommes-nous?

Libérata Mukarugagi

Numéro 111, automne 1998

L'évaluation des apprentissages

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56280ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mukarugagi, L. (1998). L'évaluation des apprentissages : où en sommes-nous? *Québec français*, (111), 34–36.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Où en sommes-nous ?

Cet article retrace de façon brève l'histoire de l'évaluation des apprentissages depuis 1965 à nos jours. Sans entrer dans les détails, il décrit les pratiques évaluatives actuelles et les instruments utilisés et propose des pistes de changement.

Jetons un regard rapide sur la façon d'évaluer de 1965 à nos jours. Le Conseil supérieur de l'Éducation, dans son avis au ministère de l'Éducation datant du 3 juin 1992, distingue les grandes périodes suivantes.

PAR LIBÉRATA MUKARUGAGI*

PÉRIODE DE 1965 À 1973

Des pratiques décentralisées mais peu rigoureuses

De façon générale, l'évaluation était confiée aux autorités locales. Quelques examens étaient administrés au sein de toute la province au secondaire à des fins de certification. Au primaire, seulement deux examens étaient fournis par le MEQ, en sixième année un en français et un en mathématique.

Le résultat enregistré sur le bulletin était surtout le cumul des notes obtenues aux différents travaux et aux examens. L'interprétation de ces résultats était exclusivement normative, c'est-à-dire que la note de chaque élève était comparée à celle du groupe. Le bulletin comprenait le résultat généralement en pourcentage, la moyenne du groupe et la place de l'élève par rapport à son groupe.

PÉRIODE DE 1973 À 1981

Premières orientations ministérielles et début d'insatisfaction face aux pratiques évaluatives existantes

Les épreuves du Ministère continuent d'exister. Le service du développement de l'évaluation est créé de même que la Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. La publication par le MEQ de guides docimologiques, de documents audiovisuels et de modèles de bulletins scolaires initie des changements dans le milieu scolaire.

Une certaine insatisfaction face à l'évaluation en général et à la façon de consigner les résultats plane dans les milieux scolaires. La signification de la note (69 % de

quoi ?) est remise en question. On cherche de plus en plus à savoir ce que l'enfant maîtrise et où sont ses difficultés afin de pouvoir l'aider. Ainsi l'interprétation normative des résultats scolaires est remise en question. C'est le début des bonnes interrogations.

PÉRIODE DE 1981 À AUJOURD'HUI

Grands développements

Afin de se munir d'une expertise nécessaire dans un mouvement de changement, les commissions scolaires ont engagé les conseillers pédagogiques de mesure et évaluation. Les universités se sont mises à former des spécialistes en matière d'évaluation des apprentissages.

Au primaire, c'est le début d'une évaluation basée sur une interprétation critérielle des résultats scolaires. Cela implique une autre façon de consigner les résultats des élèves au bulletin et c'est ainsi qu'est né le bulletin descriptif. L'implantation d'un tel bulletin n'a pas été une tâche facile. Au début, la confusion entre l'évaluation formative et le bulletin descriptif est totale. À ce sujet, Scallon (1986) fait remarquer que certains milieux ont implanté l'évaluation formative en lui donnant une destination particulière : les bulletins descriptifs.

En 1981, la Politique générale d'évaluation pédagogique voit le jour. Cette politique va inspirer les politiques locales élaborées par les commissions scolaires en matière d'évaluation des apprentissages. Les modalités de sanctions des études sont mises sur pied dans l'enseignement secondaire. L'évaluation devient une responsabilité partagée entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles. Les concepts de base sont définis.

Selon le Conseil supérieur de l'Éducation, les années quatre-vingt ont été caractérisées par de nombreux essais et erreurs :

- difficulté d'appropriation du concept d'interprétation critique ;
- diversité et complexité des bulletins descriptifs ;
- remise en question des instruments de mesure des apprentissages ;
- écarts importants entre les pratiques évaluatives du primaire et du secondaire ;
- écart entre la pédagogie et l'évaluation (l'évaluation est surtout perçue dans son rôle de contrôle administratif et est progressivement évacuée de son rôle de service à l'élève dans ses apprentissages).

LA FIN DES ANNÉES 90

Un virage en évaluation

Durant cette période, on s'interroge sur d'autres façons d'évaluer que par papier-crayon. Avec le portfolio, le jugement en évaluation fait son chemin chez une petite minorité d'enseignants. Ceux-ci mettent de l'avant le travail de l'autoévaluation même si, pour les uns, il y a encore confusion entre l'autocorrection et l'autoévaluation.

Les responsables de l'évaluation cherchent comment réorienter l'évaluation des apprentissages en lien

Quant au jugement en évaluation, force est de constater que c'est une chose trop oubliée, à tout le moins, peu développée.

avec l'introduction des TIC (technologies de l'information et des communications) dans les écoles.

Le travail en projet prend forme dans le milieu, ce qui tend à remettre en question l'évaluation telle qu'elle est pratiquée actuellement. Les outils de mesure existants sont loin d'être adaptés à l'évaluation des apprentissages faits dans un contexte de projet.

Avec la réforme, l'évaluation va avoir d'autres défis : il faudra développer une façon d'évaluer les compétences transversales qui seront décrites dans le « programme des programmes » du ministère de l'Éducation. On n'a pas d'instruments de mesure adéquats et d'ailleurs le concept est encore flou pour développer quoi que ce soit. Cela nécessite la conception d'outils nouveaux. L'utilisation du portfolio pourrait être une avenue intéressante.

LES PRATIQUES ÉVALUATIVES

État de la situation

Au primaire, les bulletins scolaires prennent des formes et des dimensions variées d'une commission scolaire à l'autre. La consignation des résultats des élèves devient une tâche difficile à cause de la lourdeur des « descripteurs » quant à leur nombre et à leur formulation. Les parents perdent leurs repères ; ils veulent le retour aux notes chiffrées. À la suite des réclamations des

parents et des réticences de certains milieux scolaires, certaines commissions scolaires sont revenues aux bulletins traditionnels. D'autres ont tenu le coup et ont préféré remettre en question leur propre façon d'évaluer. Elles ont allégé le travail du personnel enseignant en diminuant le nombre de descripteurs et en reformulant ces derniers de façon claire pour les parents, sans toutefois s'éloigner de l'esprit des programmes d'études. Des rencontres d'information avec les parents sur l'utilisation du bulletin descriptif ont permis de clarifier l'importance de cet outil de communication et de faire tomber certaines réticences. Mais il y a encore du chemin à faire !

Le bulletin descriptif n'a pas eu beaucoup de succès au secondaire. Il s'est plutôt répandu au primaire.

Dans le même sens que le bulletin descriptif, l'évaluation formative s'est répandue au primaire, mais a peu émergé au secondaire. Cependant, au primaire encore, chez certains enseignants, l'évaluation formative est plutôt de l'évaluation sommative « déguisée » : pour eux, une fois qu'une étape est terminée, on ne revient pas aux objectifs terminaux déjà évalués. Si les programmes d'études étaient enseignés de façon à mettre l'accent sur les habiletés et les compétences, ce genre de problème ne se poserait pas.

Quant au jugement en évaluation, force est de constater que c'est une chose trop oubliée, à tout le moins, peu développée. Certains enseignants ont peur de porter un jugement pour ne pas heurter les parents. Ils limitent leur jugement non pas à ce qu'ils ont observé en classe, mais plutôt par rapport à ce que le test de fin d'étape démontre. En quelque sorte, ils ont raison ; les parents n'ont jamais été bien informés sur ce qu'on attend par jugement en évaluation des apprentissages. Les spécialistes, ou plutôt les porteurs du dossier de mesure et d'évaluation dans les commissions scolaires, ont bien travaillé l'étape de la mesure mais ont très peu

Si le jugement rapporté sur le bulletin était basé sur le cheminement durant l'étape et non sur un examen de fin d'étape, on gagnerait au moins un mois d'apprentissage par an (une semaine à chaque étape).

formé les enseignants sur comment porter un jugement à partir des cas concrets vécus en classe. Comme résultat, un bon nombre d'enseignants refusent de porter un jugement sur le cheminement de l'enfant. Cela implique des tests de fin d'étape qui durent une semaine pour pouvoir compléter les bulletins scolaires. Si le jugement rapporté sur le bulletin était basé sur le cheminement durant l'étape et non sur un examen de fin d'étape, on gagnerait au moins un mois d'apprentissage par an (une semaine à chaque étape).

Quant aux épreuves de fin d'année, elles devraient constituer une porte d'entrée pour parler de l'application d'un programme d'études, pour échanger sur les difficultés rencontrées en cours d'année, pour se donner des stratégies et pour cibler ensemble (enseignants et conseillers pédagogiques) les pistes d'actions pour améliorer les apprentissages de l'élève.

On consacre peu de temps au travail du jugement en évaluation et à l'élaboration d'outils aidant l'élève à s'autoévaluer ou l'enseignant à mieux porter un jugement sur le cheminement de l'élève.

L'ouverture au changement

Force est de constater que les discussions en évaluation des apprentissages tournent souvent autour de la note attribuée à l'élève (pourcentage, moyenne, rang cinquième, conversion et modération des notes, etc.), de l'utilisation des cotes (au primaire), du bulletin descriptif... À ce sujet, Charles Hadji suggère ceci : « plutôt que de succomber au mythe de la note "vraie", ne vaut-il pas mieux se centrer sur ce à quoi sert (ou devrait servir !) l'évaluation quand elle s'intègre au processus de formation ? »

Comme le signale De Vecchi (1992), on peut être contre les notes ou les cotes mais difficilement contre l'évaluation. Le premier but de l'évaluation est d'améliorer les apprentissages et de s'assurer qu'ils sont de qualité avant de procéder à leur sanction. Par rapport aux pratiques évaluatives actuelles, voici une liste des questions qui méritent une réflexion :

Comment amener l'élève à s'impliquer dans l'évaluation de ses propres apprentissages ?

- Avant de procéder à l'évaluation sommative (dans le but de sanctionner) des apprentissages, peut-on d'abord aider l'élève à apprendre ?
- C'est bien bon de demander au personnel enseignant de porter un jugement sur les apprentissages de l'élève. Sur quoi peut-on baser ce jugement ?
- On est souvent obligé de justifier la cote ou la note enregistrée sur le bulletin. Quels sont les instruments qui peuvent aider à « justifier » le jugement porté sur les apprentissages de l'élève ?
- L'élève étant l'élément central de l'acte d'enseigner et d'apprendre, occupe-t-il l'espace qui lui revient dans l'évaluation de ses propres apprentissages ? En d'autres termes, comment amener l'élève à s'impliquer dans l'évaluation de ses propres apprentissages ?
- Peut-on obtenir la complicité de l'élève dans la présentation de son bulletin à ses parents ? Peut-on l'aider à se constituer des outils pour présenter le bulletin ?
- Peut-on évaluer autrement que par papier-crayon ?

- Est-ce nécessaire de réserver deux semaines aux tests de fin d'étape ?
- Est-ce possible de constituer un dossier servant à renseigner les enseignants de l'année suivante sur l'état des apprentissages d'un élève afin d'assurer le suivi ?
- Lors de la préparation à une épreuve synthèse, quels sont les outils qui peuvent aider l'élève à s'autoquestionner au sujet de la matière apprise ?

Concernant l'ouverture au changement, des expériences intéressantes se vivent actuellement sur le portfolio surtout dans les écoles primaires. Des enseignants relèvent le défi en adhérant à l'utilisation du portfolio. Cela a permis de redonner à l'évaluation son rôle premier qui est d'aider l'élève à apprendre. Les utilisateurs en témoignent. Ces enseignants ont trouvé dans le portfolio une autre façon d'évaluer les habiletés ou les compétences de leurs élèves, une autre façon de communiquer les résultats des élèves aux parents. C'est pour eux aussi une façon de responsabiliser l'élève, de le motiver et de le rendre témoin de ce qu'il a appris. Peu d'expériences sur le portfolio se vivent au secondaire. Mais il y a lieu d'espérer un changement.

En guise de conclusion : quelques pistes d'actions :

1. Promouvoir le jugement en évaluation des apprentissages.
2. Favoriser l'autoévaluation.
3. Écouter, soutenir et outiller le personnel enseignant en évaluation des apprentissages
4. Promouvoir l'utilisation du portfolio.
5. Aider les élèves à s'approprier les objectifs d'apprentissage, les compétences visées et les critères d'évaluation.
6. Rendre l'élève témoin de ses apprentissages par une évaluation partagée entre enseignant et élève.
7. Éviter la surévaluation mais privilégier les apprentissages par une évaluation qui fait apprendre.
8. Diminuer l'usage des questions à choix multiple et favoriser les questions à réponse développée.

* Conseillère en mesure et évaluation, commission scolaire de Mont-Fort

Bibliographie

Conseil supérieur de l'Éducation, *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, Montréal, Bibliothèque nationale du Québec, 1992, 85 p.

De Vecchi, G., *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 1992, 224 p.