

# INTRODUCTION

---

## L'évaluation des apprentissages : un domaine en évolution

L'évaluation existe depuis longtemps comme pratique et comme objet de discours, mais elle n'a pas toujours reçu le traitement qu'on lui réserve aujourd'hui. À une époque, le terme avait une connotation péjorative et désignait un mal qu'on s'efforçait d'éviter bien qu'il fût parfois nécessaire. La **mesure du rendement** était alors l'expression la plus utilisée et correspondait à une pratique inspirée de la théorie des tests psychométriques. Les procédés mis au point dans ce cadre particulier devaient s'accorder à des prises de décision fondées sur l'étalement des différences individuelles, notamment la sélection des individus, leur promotion à un niveau supérieur et la délivrance de diplômes. Les instruments s'inscrivant dans cette perspective étaient limités à des questions sollicitant des individus des réponses précises pouvant se prêter à une correction objective. C'était l'ère du **vrai ou faux**, des questions à réponse brève ou à choix de réponse. Toute cette méthodologie et les décisions qu'elle devait desservir ont été vertement critiquées, voire dénoncées. Depuis lors, les choses ont bien changé !

L'élaboration de programmes par objectifs a ouvert la voie au déploiement de tâches autres que celles demandant des réponses courtes ou des choix de réponse. Il était désormais reconnu que certaines habiletés – confectionner une pièce de vêtement, rédiger un récit, concevoir une affiche, par exemple – devaient être inférées sur la foi de réponses élaborées. Il fallait se résigner à abandonner l'objectivité complète autrefois



recherchée. L'évaluation, comme processus ou comme démarche, acquérait ainsi ses premières lettres de noblesse.

Les instruments de mesure conçus pour faire état de certains apprentissages se sont inscrits dans une perspective nouvelle tout en conservant un mode de questionnement à correction objective. C'est ainsi qu'est née l'**interprétation critériée**, une option pouvant remplacer l'approche normative classique qui consistait à comparer les individus les uns aux autres. Décrire ce dont un élève ou un étudiant est capable, sans égard à la performance des autres, tel est le but visé avec la mesure à interprétation critériée.

Mais il y a plus ! À partir des années 1960, de nombreux systèmes éducatifs ont eu pour mission de faire réussir le plus grand nombre d'élèves. Cette tendance a mis en relief une facette jusqu'alors négligée de l'évaluation, qui se définissait comme un processus de vérification continue dont le but était de guider la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Orienter et assurer la progression de chaque élève, telle était la fonction formative de l'évaluation. Désormais la certification n'était plus le seul débouché des pratiques d'évaluation, alors que, dans un passé pas tellement lointain, cela avait été sa visée implicite, plus ou moins avouée, et parfois exclusive.

## L'évaluation aujourd'hui

En matière d'évaluation, le contraste est frappant entre les premiers énoncés de méthodologie, issus pour la plupart de la psychométrie, et la pratique d'aujourd'hui. La mesure n'a pas disparu, mais elle est intégrée à l'évaluation, comme pratique réfléchie qui est aussi devenue un processus reconnu de jugement. L'évaluation implique également l'idée de continuité : il ne s'agit plus de traiter une succession d'actions isolées mais d'envisager un ensemble de procédés complémentaires de collecte d'informations. Si l'établissement de différences individuelles n'est pas abandonné pour autant, il a cédé beaucoup de place au souci de décrire avec exactitude ce dont les individus sont capables. Enfin, la méthodologie de l'évaluation s'est développée pour répondre à des impératifs bien différenciés du système éducatif, notamment celui d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves.

C'est dans cette trame évolutive, dont l'aboutissement nous est connu, qu'il faut situer l'évaluation des apprentissages au regard d'objectifs pédagogiques associés à des habiletés de niveau supérieur, à des habiletés complexes ou à des compétences. Nous disposons déjà de savoirs et de savoir-faire prêts à être utilisés, mais il reste encore beaucoup d'aspects à préciser et d'outils à raffiner. C'est dans cette optique que les orientations de ce livre ont été déterminées, sans qu'on puisse prétendre lever toutes les difficultés.



## À qui ce livre s'adresse-t-il ?

Ce livre est d'abord destiné aux enseignants engagés dans une approche par compétences. La préoccupation dominante est de réunir à leur intention la théorie et la pratique. Force est d'admettre qu'il n'y a pas de recette toute faite, ni de solution magique à proposer, et encore moins de routine établie à recommander. À tout moment du processus d'évaluation, on doit faire des choix, prendre des décisions et emprunter des chemins inédits. Il apparaît important de situer chacun des thèmes abordés dans ce livre dans une double perspective de discussion et d'interrogation.

Ce livre est également destiné aux conseillers pédagogiques, à toutes les personnes qui ont la lourde tâche d'assurer le perfectionnement des enseignants – ou, à tout le moins, de les conseiller dans leur démarche d'évaluation –, ainsi qu'à tous ceux qui doivent agir comme administrateurs dans les établissements scolaires et qui sont interpellés au premier chef par la mise en application des programmes de formation. Là encore, il y a une foule de décisions à arrêter, et on ne peut passer sous silence les incertitudes qui les précèdent et les remises en question qui les suivent. Précisons tout de suite que toutes ces personnes – enseignants, conseillers, administrateurs – ne doivent pas seulement agir et prendre des décisions : il leur faut aussi expliquer leurs actions et les justifier auprès d'un public cible dont les parents font partie.

Enfin, ce livre s'adresse à ceux qui sont chargés d'initier les enseignants à l'évaluation des apprentissages dans les programmes de formation des maîtres. Les lecteurs intéressés trouveront dans ce livre des références où ils pourront puiser les informations leur permettant de s'approprier la méthodologie de l'évaluation des apprentissages pour mieux la communiquer à d'autres.

## Contours et limites

L'évaluation des apprentissages est un vaste domaine d'études pouvant intéresser une grande diversité de spécialistes. À elles seules, les notions de validité et de fidélité renvoient à un large éventail de questions de recherche auxquelles il faut répondre en utilisant des procédés statistiques sophistiqués. Très souvent, le dispositif d'évaluation étudié est limité à un épisode particulier ou à un objet unique d'évaluation extrait d'un programme d'études. La méthodologie d'évaluation de certains apprentissages complexes peut aussi s'inscrire dans une démarche d'évaluation de systèmes éducatifs, comme dans le cas des grandes enquêtes internationales. Les démarches ainsi empruntées ne s'appliquent pas toujours comme telles à ce qui se passe dans une salle de classe. Il faudrait les interpréter, les adapter ou les ajuster. On ne peut se permettre d'ignorer les apports de la recherche sur certains enjeux, mais la préoccupation dominante



l'écriture de ce livre a été de filtrer certains éléments afin de dégager une pratique d'évaluation qui puisse s'appliquer de façon réaliste dans le contexte d'une classe. Il est toujours bon de se le rappeler : dans une classe, on a un enseignant et plusieurs élèves ou étudiants.

Quel que soit l'objet de l'évaluation – connaissances, habiletés, savoir-être ou compétences –, un aspect méthodologique important traversera tous les chapitres de ce livre : la conception de tâches ou de situations-problèmes permettant aux élèves de démontrer ce dont ils sont capables. Cette précision est importante, car un ouvrage consacré à l'évaluation pourrait tout aussi bien aborder des sujets d'analyse statistique et laisser de côté la rédaction de problèmes. Lorsqu'on abordera les outils de jugement, un autre sujet d'intérêt, ceux-ci seront liés à des situations-problèmes.

## Présentation des chapitres

Dans le **chapitre premier**, on passe en revue les principaux termes utilisés pour évoquer les nouvelles réalités en évaluation des apprentissages. On n'en est plus à la seule distinction entre mesure et évaluation ! Le vocabulaire s'est enrichi pour le meilleur et pour le pire. Le terme *assessment*, fort répandu dans les écrits anglo-saxons, n'est pas toujours interprété de la même façon par les chercheurs et les théoriciens. Les tâches proposées aux individus pour qu'ils démontrent leurs savoir-faire doivent être **authentiques**, une qualité qui doit être nuancée selon qu'on est en formation professionnelle ou en formation générale. Bien d'autres caractéristiques ont été ajoutées pour décrire le domaine de l'évaluation, notamment en relation avec la mise en route de nouveaux programmes d'études caractérisés par une approche par compétences.

Du préscolaire à l'enseignement supérieur, les programmes d'études visent à amener les individus à utiliser notamment ce qu'ils savent et ce qu'ils savent faire dans les situations qui l'exigent, qu'il s'agisse de situations de performance ou de situations de compétence. Le **chapitre 2** ouvre la voie à l'établissement de distinctions importantes entre diverses catégories d'apprentissage auxquelles il faudra se référer pour aborder la notion de compétence. Pour commencer, on abordera les connaissances et les habiletés comme objets classiques de l'évaluation depuis la parution des grandes taxonomies d'objectifs pédagogiques du domaine cognitif. C'est du point de vue de l'évaluation qu'il faut se placer, car il s'agit de vérifier les savoirs et les savoir-faire bien avant que les individus en formation puissent les utiliser.

Le **chapitre 3** aborde la notion de stratégie, ou plus exactement ce qu'on devrait appeler le **comportement stratégique**. Toujours du point de vue de l'évaluation, les réponses sollicitées des individus ne sont plus stéréotypées, comme c'est le cas dans des situations de savoir-faire. Si la



notion de stratégie renvoie au choix délibéré d'un moyen ou d'un ensemble de moyens pour atteindre un but, les situations élaborées pour en inférer la maîtrise chez des individus (élèves ou étudiants) relèvent d'une méthodologie qui n'est pas parfaitement assurée.

Le **chapitre 4** porte sur le domaine encore peu exploré des savoir-être. C'est le domaine de l'affectivité, des attitudes, des goûts, des valeurs ou de la motivation. Dans une approche par compétences, on doit remettre en question les procédés traditionnels fondés sur les questionnaires ou les inventaires. Les savoir-être doivent être inférés dans l'action. Cependant, il ne semble pas qu'on puisse solliciter l'utilisation de savoir-être dans une situation complexe comme on le fait pour les savoirs, les savoir-faire et les stratégies. Il faut donc se tourner vers une perspective nouvelle qui associe les savoir-être à des aspects particuliers du traitement de certaines situations : habitude de revenir sur sa démarche, valorisation d'un travail de précision, persévérance dans la réalisation de tâches complexes, etc.

Une fois les savoirs, savoir-faire, stratégies et savoir-être abordés comme objets d'évaluation, il reste à les traiter comme **éléments** utilisables dans diverses situations. Cette formulation est imprécise, et ce sera le but du **chapitre 5** d'approfondir ce qu'on doit entendre par **compétence**. La définition qui a été retenue est étroitement associée à des préoccupations d'évaluation. La dernière partie du chapitre 5, qui traite des situations d'évaluation, empiète quelque peu sur le contenu du chapitre suivant. Il apparaît difficile d'isoler la notion de compétence de celle de situation. Il est important, dans un but purement didactique, d'ouvrir la voie à des exemples concrets qui apporteront tous les éclaircissements qui s'imposent. Dans une annexe de ce chapitre, on approfondira la notion de *standard*, un terme couramment utilisé dans les écrits américains, la plupart du temps – mais pas toujours – synonyme de compétence.

Dans le **chapitre 6**, on reprendra la notion de situation d'évaluation déjà abordée au chapitre 5, mais d'un point de vue méthodologique plus pointu. C'est le cœur de la démarche d'évaluation proprement dite dans une approche par compétences. Des contrastes doivent être établis entre diverses approches qui s'appuient sur des situations complexes, et ce, dans le but de dégager les caractéristiques souhaitées des situations-problèmes ou des tâches qui permettront aux individus observés de démontrer à quel degré ils maîtrisent leurs compétences.

Les situations d'évaluation ne sont pas suffisantes pour inférer une ou plusieurs compétences. Les enseignants et les autres personnes responsables de l'évaluation doivent recourir à des outils particuliers pour canaliser et guider leur jugement. Des grilles d'évaluation et des listes de vérification peuvent toujours servir de sources d'inspiration, mais les critères d'évaluation ne sont plus les mêmes. Ce qui doit retenir l'attention, c'est la capacité de chaque individu à utiliser à bon escient les ressources



dont il dispose pour traiter des situations complexes. Des procédés d'un genre nouveau ont fait leur apparition, dont ceux fondés sur des échelles descriptives. Le but du **chapitre 7** est de faire le point sur l'utilisation de ces nouveaux outils de jugement.

Dans le **chapitre 8**, on inscrira le couple **situation – jugement**, dont les éléments ont été abordés séparément aux chapitre 6 et 7, dans une perspective à long terme, voire dans une continuité. On retrouvera alors les débouchés classiques de l'évaluation : guider, informer, certifier. La notion de progression est au cœur de l'évaluation en continu, et c'est sur elle qu'il faut s'appuyer pour guider le cheminement de chaque élève ou étudiant. C'est également dans ce contexte que l'évaluation doit s'intégrer à l'apprentissage et que l'information doit être transmise aux parents. Enfin, une fois qu'on a noté ou retenu les indices de progression, c'est sur eux qu'on doit s'appuyer pour établir une rétrospective en vue d'un bilan, et ce, afin de déterminer le degré de maîtrise de chaque compétence à un moment donné de la période de formation. Et il ne s'agit pas là du traitement d'une seule compétence. Enfin, en matière de certification au sortir d'un programme d'études et pour délivrer un diplôme, on doit emprunter des procédés inédits qui combinent les éléments exigés aux éléments optionnels.

Le jugement est une caractéristique dominante de l'évaluation dans une approche par compétences. Les enseignants doivent constamment y recourir, à l'occasion de chaque situation-problème ou en rétrospective à la fin d'une séquence. Comme le montrent de nombreuses expériences, on ne peut se fier à une seule situation pour inférer une compétence, et les jugements comportent une part de subjectivité. La fidélité des situations et celle des personnes devant juger les performances sont deux aspects fondamentaux qui seront abordés au **chapitre 9**, consacré au contrôle de la qualité de l'évaluation.

Le **chapitre 10** porte sur le portfolio (ou dossier d'apprentissage), de plus en plus utilisé avec le renouveau en éducation. Le portfolio est plus qu'un outil pratique ou une façon de solliciter la participation des élèves ou des étudiants à l'évaluation de leurs apprentissages. Pour chaque élève, le portfolio doit être l'occasion de développer la capacité à s'autoévaluer, en tant que savoir-faire. Il offre également la possibilité de faire de l'auto-évaluation une habitude et sans doute un savoir-être, ce qui rejoint une composante qui revient constamment dans la plupart des compétences énoncées dans le nouveau programme de formation du préscolaire et du primaire au Québec. Qu'on parle de retour réflexif, de jugement sur sa démarche ou d'autoévaluation, ce sont autant de façons d'y faire allusion. La pratique du portfolio doit donc s'inscrire dans une perspective authentique de formation, et certaines conditions doivent être posées si on veut mettre une progression en évidence.



En conclusion, dans le **chapitre 11** on reviendra sur l'importance du travail des enseignants dans une démarche d'évaluation. Pour pouvoir s'acquitter de leur tâche dans une approche par compétences, les enseignants doivent disposer d'un corpus structuré de connaissances et de savoir-faire. L'évaluation des apprentissages doit aussi être conçue comme une compétence à développer, ce qui nécessite de discerner les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être que les enseignants doivent mobiliser dans la vie de tous les jours dans leur classe. Enfin, il faut interpeller les concepteurs de guides, de manuels et de sites Internet, et les inviter à offrir aux enseignants les ressources documentaires qui soutiendront efficacement leur démarche.

