Document généré le 25 avr. 2024 15:34

Québec français

La construction des échelles des niveaux de compétence
L'exemple de la compétence *Écrire des textes variés*

Jean-Guy Blais, Linda Drouin, Michel D. Laurier et Christian Rousseau

Numéro 138, été 2005

Évaluer pour apprendre

URI : https://id.erudit.org/iderudit/55461ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Blais, J.-G., Drouin, L., Laurier, M. D. & Rousseau, C. (2005). La construction des échelles des niveaux de compétence : l'exemple de la compétence *Écrire des textes variés*. *Québec français*, (138), 69–71.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2005

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

La construction des échelles des niveaux de compétence

L'exemple de la compétence *Écrire des textes variés*

› › › JEAN-GUY BLAIS, LINDA DROUIN, MICHEL D. LAURIER et CHRISTIAN ROUSSEAU*

Le concept de compétence tel qu'élaboré dans le cadre de la réforme scolaire au Québec et qui est au cœur du Programme de formation implique que la même compétence apparaisse tout au long du cursus. Il est donc important de baliser l'évaluation des apprentissages en établissant des niveaux de compétence qui s'alignent sur les attentes de fin de cycle définies à l'intérieur du Programme. C'est dans cet esprit qu'a été conçu le projet d'élaboration des échelles des niveaux de compétence du premier cycle du secondaire.

Ce projet s'inscrit dans la foulée d'une démarche déjà réalisée au primaire et découle de l'application des principes de la politique d'évaluation des apprentissages qui a été proposée aux milieux scolaires (MEQ, 2003). Un projet pilote a été mis sur pied en 2003-2004 en vue de mettre à l'essai la méthodologie préconisée et de produire des prototypes d'échelles pour deux compétences différentes du Programme du premier cycle du secondaire : écrire des textes variés (français, langue d'enseignement) et interpréter des œuvres musicales (musique).

Des échelles conçues à partir de descriptions de niveaux

Le projet pilote d'élaboration des échelles des niveaux pour le premier cycle du secondaire fait suite à une démarche entreprise quelques années plus tôt pour mettre à la disposition des milieux scolaires québécois des échelles pour le primaire. Dans une perspective de régulation et d'aide à l'apprentissage, il s'agissait de fournir aux enseignants des outils leur permettant de situer le développement des compétences de leurs élèves sur un continuum. Les échelles du primaire ont été réunies dans un recueil distribué dans les écoles et disponible sur Internet (MEQ, 2002)[1]. Elles présentent ce qui est caractéristique de chacun des niveaux. Il ne s'agit donc pas de viser l'exhaustivité, mais de dresser un portrait succinct et intelligible de ce qui s'observe, de façon typique, chez un élève qui atteint un niveau donné. Par exemple, pour la compétence *Écrire des textes variés* à la fin du troisième cycle du primaire, on vise à amener l'élève jusqu'à l'échelon 10 (encadré).

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS PRIMAIRE (3e CYCLE), ÉCHELON 10

L'élève rédige avec une certaine efficacité des textes variés et adaptés en fonction de leurs destinataires dans différents contextes et disciplines scolaires. Dans des textes comportant généralement plusieurs paragraphes, il s'exprime de façon claire et, au besoin, détaillée. Il développe ses idées selon un ordre logique ou chronologique et il établit des liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et, la plupart du temps, appropriés. Ses phrases, relativement variées et souvent élaborées, sont généralement bien construites et bien ponctuées. Pour personnaliser son message et préciser sa pensée, il utilise un vocabulaire varié, précis et évocateur. Il sait orthographier les mots appris et il effectue adéquatement les accords dans le groupe du nom de même que l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être. Il fait également appel à des stratégies appropriées et utilise avec profit les outils de référence et les technologies à sa disposition pour améliorer ses écrits et leur présentation.

La démarche de construction des échelles

L'élaboration des échelles pour le secondaire pose des problèmes particuliers qui nous ont menés à adopter une approche qui se distingue de celle qui avait été utilisée pour le primaire. D'une part, des enjeux majeurs pour les élèves sont associés aux dispositifs de sanction des études : l'accès à l'enseignement supérieur ou au marché du travail. D'autre part, la différenciation des parcours rend encore plus pertinente la production d'un bilan des apprentissages qui peut fournir un profil de l'élève à partir des compétences qui faisaient partie de son cursus. Dans ce contexte, l'évaluation qui est faite à la fin du premier cycle du secondaire est déterminante pour orienter l'élève dans ses choix. La préoccupation qui a guidé notre démarche n'était donc pas tant d'établir un continuum de progression, mais plutôt de définir différents niveaux permettant de décrire les compétences des élèves à la fin d'un cycle et d'identifier, parmi ces niveaux, celui qui correspond à une atteinte suffisante des attentes du Programme. Afin d'assurer une présentation homogène des échelles d'une discipline à l'autre, nous avons retenu une présentation en cinq niveaux de compétence dont le troisième décrit une compétence pouvant être jugée acceptable à la fin du cycle.

L'approche méthodologique

Pour nous assurer que les échelles reposent sur des bases solides, nous avons mis à l'essai une méthodologie qui vise la recherche de consensus au sein de la communauté des enseignants de chaque discipline. Cette orientation a été déterminante dans notre projet. En effet, nous aurions pu décider de construire des échelles en nous appuyant principalement sur les théories des différentes didactiques et sur les connaissances que nous avons des processus d'apprentissage. Bien qu'une telle approche aurait pu mener à l'élaboration d'échelles très cohérentes sur le plan conceptuel, elle nous semble comporter des limites sérieuses sur le plan des théories disponibles et faire abstraction du savoir d'expérience des enseignants. Nous avons par conséquent choisi une méthodologie qui nous paraît susceptible de dégager des consensus autour de ce qui est effectivement observé par ces derniers chez les élèves à différents niveaux de développement d'une compétence, en cohérence avec la logique du Programme de formation du premier cycle du secondaire (MEQ, 2004). C'est dans ce contexte que le projet pilote, visant l'élaboration de deux premiers prototypes d'échelles, a été amorcé en 2003-2004 pour les compétences *Écrire des textes variés* et *Interpréter des œuvres musicales*.

Les indicateurs : de leur formulation aux questionnaires

La coordination du projet était assurée par la Direction de l'évaluation au ministère et l'encadrement méthodologique était assumé par une équipe du LABRIPROF de l'Université de Montréal, avec la contribution de deux professeurs spécialistes en mesure et évaluation et d'un agent de recherche. Des groupes de sept enseignants experts ont été formés pour chaque compétence, avec la tâche de formuler, avec l'aide de l'équipe d'encadrement, une série d'indicateurs. Ces indicateurs se présentent comme des énoncés qui décrivent une action qu'on peut observer chez les élèves dans la réalisation d'une tâche complexe et qui est susceptible de témoigner de l'atteinte, à la fin du premier cycle du secondaire, d'un certain niveau dans le développement d'une compétence. Au terme de cet exercice, les enseignants experts avaient formulé 108 indicateurs en français et 119 en musique. Ces indicateurs ont été intégrés à deux questionnaires où on demandait aux répondants d'estimer le niveau de compétence requis pour réaliser l'action décrite par l'indicateur. L'encadré ci-dessous montre comment se présentaient les indicateurs dans le questionnaire portant sur la compétence *Écrire des textes variés*.

Exemples d'indicateurs intégrés au questionnaire pour la compétence *Écrire des textes variés*

L'élève qui...	*a au moins atteint le niveau*
maintient un point de vue cohérent dans son texte	1 2 3 4 5
modifie son texte pour y ajouter les éléments essentiels dont on lui a souligné l'absence	1 2 3 4 5
situe clairement des événements les uns par rapport aux autres (simultanéité, antériorité)	1 2 3 4 5
formule des commentaires constructifs sur sa démarche d'écriture	1 2 3 4 5
reprend les informations à l'aide de substituts variés (par ex. : pronoms, synonymes, périphrases)	1 2 3 4 5

Les questionnaires ont été distribués en février 2004, par l'entremise de commissions scolaires et d'établissements privés, à des enseignants des disciplines concernées. Nous avons récupéré 153 questionnaires en français et 71 en musique.

L'analyse des réponses

Différentes techniques ont été utilisées afin de dégager les indicateurs les plus révélateurs d'un niveau de compétence. Sans présenter en détail les analyses effectuées, mentionnons simplement que celles-ci poursuivaient deux objectifs : retenir les meilleurs indicateurs et les positionner sur l'échelle à cinq niveaux. Étant donné que nous cherchions à identifier les convergences au sein de la communauté des enseignants, les questionnaires des répondants dont les configurations de réponses paraissaient atypiques ont été systématiquement retirés, de même que les indicateurs pour lesquels les répondants divergeaient d'opinion quant au niveau auquel la réalisation de l'action décrite devait être associée. Il s'agissait ensuite de déterminer à quel niveau de développement de la compétence une action particulière peut être associée. Idéalement, l'échelon qui est mentionné le plus souvent par les répondants devrait correspondre au niveau anticipé par les enseignants experts au moment de la formulation des indicateurs. La collaboration entre les spécialistes des deux disciplines et les experts du LABRIPROF s'est avérée très riche à cette étape des travaux afin d'interpréter les résultats des nombreuses analyses effectuées.

La rédaction des descriptions de niveaux

Les indicateurs retenus ayant été classés selon l'échelon auquel ils sont associés dans l'échelle, ils constituent en quelque sorte les éléments d'information qui doivent entrer dans la composition des niveaux de compétence. Précisons toutefois que les descriptions de niveaux doivent se présenter comme

ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS SECONDAIRE (1er CYCLE), ÉCHELON 4

Développe ses idées dans ses textes selon différents aspects. Recourt à des informations pertinentes et fait dans ses textes des liens avec des situations de la vie courante. Adapte ses textes à leurs destinataires. Assure la progression de ses idées en les organisant logiquement à l'intérieur d'un paragraphe et d'un paragraphe à l'autre. Maintient le point de vue adopté et fait appel à différents procédés de reprise tels que le recours au pronom, au synonyme et à la périphrase. Emploie des termes justes, même si le sujet est moins familier, et utilise au besoin des figures de style courantes. Rédige la version finale de ses textes en laissant peu ou pas d'erreurs dans les termes courants, les accords usuels dans les groupes du nom et du verbe, les accords de base du participe passé employé avec avoir et dans les verbes irréguliers usuels. Recourt au besoin à une documentation utile et à techniques de créativité. Apporte des modifications de différents ordres à ses textes en tenant compte des suggestions reçues.

des paragraphes bien structurés et non pas comme des listes de comportements à observer. Un travail de réflexion et de rédaction a donc été réalisé par l'équipe d'élaboration afin d'assurer la cohérence entre les indicateurs retenus, entre les différentes descriptions de niveaux et avec les attentes du programme d'études. À cette exigence de cohérence se superpose également une exigence de clarté afin qu'on puisse se représenter aisément ce que peut accomplir un élève en regard d'une compétence particulière.

À titre d'exemple, voici (encadré) ce qui est proposé comme description d'une compétence acceptable à la fin du premier cycle du secondaire pour la compétence *Écrire des textes variés*.

La validation des descriptions de niveaux

À la suite de la formulation des descriptions de niveaux, les échelles élaborées dans le cadre du projet pilote ont fait l'objet de consultations auprès d'experts et de praticiens expérimentés. Elles sont présentement mises à l'essai par des enseignants en exercice qui, au terme de la présente année scolaire, seront en mesure de contribuer à leur consolidation ainsi qu'à documenter leur utilisation.

Conclusion

Les échelles en cours de développement instrumenteront les enseignants du secondaire au moment de porter des jugements sur les compétences des élèves en fin de cycle et de communiquer ceux-ci à l'intérieur du bilan des apprentissages. Comme les descriptions des différents niveaux de compétence d'une échelle se présentent sous la forme de portraits relativement concis, on comprend bien que ces échelles constituent des outils de synthèse et qu'elles ne remplacent pas les grilles de corrections plus analytiques utilisées en cours de cycle et qui demeurent nécessaires pour fournir des rétroactions détaillées aux élèves.

À la fin du cycle, pour porter un jugement sur la compétence au moyen des descriptions de niveaux, l'enseignant devrait disposer de productions variées recueillies pendant le cycle et qui reflètent l'exercice de la compétence dans divers contextes. Par exemple, en français langue d'enseignement, pour être en mesure de porter un jugement sur la compétence *Écrire des textes variés* au moyen de l'échelle de fin de cycle, il serait nécessaire que l'enseignant s'appuie sur une diversité d'observations recueillies à l'intérieur des trois familles de situation définies dans le programme (*Informer en élaborant des descriptions, Appuyer ses propos en élaborant des justifications, Inventer des intrigues en élaborant des récits*). En se référant à ces observations, l'enseignant pourra identifier sur l'échelle le niveau correspondant le mieux à celui démontré par l'élève en fin de cycle.

Ces échelles peuvent donc être davantage associées à une fonction de reconnaissance des compétences des élèves, mais cela n'exclut pas qu'elles aient aussi une fonction plus formative d'aide à l'apprentissage. En proposant des indications claires sur l'évaluation des compétences en fin de cycle, elles permettent en effet d'ajuster l'intervention pédagogique tout au long du cycle pour aider les élèves d'atteindre le plus haut niveau possible. Qui plus est, les échelles peuvent devenir un outil précieux de communication entre les enseignants d'un cycle à l'autre ou entre les enseignants qui interviennent dans diverses disciplines auprès d'un même groupe d'élèves.

Au-delà de l'évaluation individuelle, l'établissement de descriptions de niveaux facilite aussi le pilotage du système, particulièrement en cours d'implantation d'un nouveau programme, car elles fournissent des jalons pour juger de l'efficacité des dispositifs qui sont mis en place pour atteindre les cibles définies par ce dernier. Cette utilisation des échelles de niveaux n'est pas sans les rapprocher des standards de formation qui se généralisent à la fois aux États-Unis (Schmoker & Marzano, 1999 ; McLeod *et al.*, 1996) et en Europe (Klieme *et al.*, 2004).

La démarche appliquée dans le cadre du projet pilote sert de modèle pour l'élaboration des échelles de l'ensemble des compétences du Programme de formation du premier cycle du secondaire. Une première publication présentera l'échelle d'au moins une compétence par discipline dès l'automne 2005 et des formations seront proposées par le ministère afin d'accompagner le réseau scolaire dans l'appropriation de cette nouvelle approche. À l'automne 2006, une deuxième publication du document comportera toutes les échelles du premier cycle du secondaire.

---

* Jean-Guy BLAIS et Michel D. LAURIER, Université de Montréal ; Linda DROUIN et Christian ROUSSEAU, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Références

KLIEME, E. *et al.* (2004). *Le développement de standards nationaux de formation : une expertise* (trad. française par le CDIP). Bonn : Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (Allemagne).

McLEOD, D. B., STAKE, R. E., SCHAPPELLE, B. MELLISINOS, M. et GRIEL, M. J. (1996). Setting the standards : NCTM's role in the reform of mathematics education. In S. A. Raizen et E. D. Britton (dir.), *Bold Ventures : US Innovations in Sciences and Mathematics Education. Vol 3 : Cases in Mathematics Education* (p. 13-132). Dordrecht : Kluwer.

MEQ (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ (2002), *Échelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec

SCHMOKER, M. et MARZANO, R. J. (1999). Realizing the promise of standard-based education. *Educational Leadership 56* (6), 17-21.

Note

1 www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/de/pdf/echellesduprimaire.pdf