

L'évaluation des apprentissages dans le cadre de la réforme scolaire

Suzanne Belzil

Number 127, Fall 2002

L'aide à l'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55813ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Belzil, S. (2002). L'évaluation des apprentissages dans le cadre de la réforme scolaire. *Québec français*, (127), 56-57.

L'évaluation des apprentissages dans le cadre de la réforme scolaire

par Suzanne Belzil

La réforme en éducation actuellement en cours au Québec génère des changements importants : par exemple, alors que les programmes antérieurs étaient centrés sur des objectifs, le nouveau Programme de formation est axé sur le développement des compétences. Un tel changement de paradigme n'est pas sans effet sur la façon de concevoir l'évaluation.

Dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997), qui constitue le fondement de la présente réforme, il est clairement indiqué que l'évaluation est, d'une part, l'une des principales composantes du curriculum et que, d'autre part, les pratiques d'évaluation doivent être revues à la lumière des changements apportés au curriculum et de la mission qui est donnée à l'école. À la place centrale et à la nouvelle conception de l'évaluation se greffent de nouvelles approches et de nouveaux outils d'évaluation sur lesquels l'enseignant pourrait s'appuyer pour évaluer, par exemple les échelles des niveaux de compétence.

L'évaluation comme aide à l'apprentissage

Arrimée aux programmes de formation, l'évaluation des apprentissages s'inscrit dans une perspective de réussite éducative pour tous ; elle contribue à créer les conditions nécessaires pour que chaque élève puisse répondre aux exigences de réussite en lien avec la mission de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier. Cela ne signifie cependant nullement un abaissement des exigences de réussite, mais plutôt la mise en place de conditions d'apprentissage optimales pour chaque élève en vue d'assurer sa réussite.

Définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources », la notion de compétence est à la base du Programme de formation. L'évaluation porte donc sur les compétences et sur les ressources, les connaissances et les expériences qu'elles mobilisent ; elle doit tenir compte des caractéristiques générales des compétences, de leur complexité, de leur globalité, du fait qu'elles sont contextualisées et que leur développement requiert des périodes de temps assez longues.

L'évaluation est au service de l'élève et elle l'aide à mieux apprendre, à acquérir des connaissances, mais surtout à développer des compétences. La fonction centrale de l'évaluation en est donc une d'aide à l'apprentissage ; les pratiques d'évaluation sont ainsi intégrées à la démarche d'apprentissage de l'élève et à la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation soutient l'élève dans sa formation en lui fournissant, au moment voulu, une information pertinente sur ses apprentissages, sur ses forces et ses difficultés, en lui proposant des apprentissages appropriés et en l'orientant vers des parcours adaptés à ses besoins. Elle facilite la régulation de l'intervention pédagogique, c'est-à-dire qu'elle permet à l'enseignant d'apporter, en cours de route, les ajustements ou les améliorations nécessaires pour assurer la progression des apprentissages.

Considérée comme une composante de l'apprentissage, l'évaluation ne peut s'inscrire dans une logique séquentielle selon laquelle des périodes d'évaluation suivent de façon systématique des périodes d'apprentissage de durée variable. Une place importante lui est plutôt accordée tout au long de l'apprentissage, afin que les observations régulières permettent à l'enseignant d'intervenir rapidement et efficacement auprès de l'élève. L'évaluation est donc utilisée dans une perspective d'aide à l'apprentissage pendant tout le cycle, au moment du passage d'un cycle à l'autre, notamment par le recours au bilan des apprentissages, et aussi quand l'élève passe du primaire au secondaire.

La nouvelle conception de l'évaluation affecte par ailleurs le rôle de l'enseignant, car son jugement professionnel devient la pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages et plus particulièrement lorsque l'évaluation en est une de bilan ou que ses enjeux sont importants pour l'avenir de l'élève. L'enseignant doit s'assurer que son

jugement sur le développement des compétences repose sur des informations pertinentes, valides et suffisantes, recueillies à l'aide d'une instrumentation conforme aux exigences de qualité de l'évaluation (cohérence, rigueur et transparence) et qu'il soit appuyé par des preuves solides.

Dans la logique d'une formation axée sur l'élève et de l'évaluation intégrée à l'apprentissage, la participation active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage s'avère capitale pour la réussite de ses études. Par le recours à l'auto-évaluation, à la co-évaluation et à l'évaluation par les pairs, l'élève prendra conscience de ses caractéristiques en tant qu'apprenant et développera son esprit critique ; sa responsabilisation et sa plus grande autonomie lui serviront à la fois dans ses apprentissages immédiats et tout au long de sa vie.

L'évaluation avec les échelles des niveaux de compétence

Conçues pour soutenir les interventions pédagogiques des enseignants en ce qui a trait à l'évaluation des compétences des élèves, les échelles des niveaux de compétence s'inscrivent dans la logique de l'interprétation critérielle. Elles fournissent un cadre de référence commun pour interpréter les observations et porter un jugement sur le développement des compétences ; elles tiennent aussi compte du caractère complexe, global et évolutif de ces dernières. Décivant la progression des élèves, les échelles permettent de situer, de manière globale, le niveau de développement des compétences afin d'orienter les apprentissages ou d'en dresser le bilan.

Les échelles contiennent divers échelons ; chacun de ceux-ci reflète ce qui est typique et caractéristique d'un élève à un niveau donné de développement d'une compétence. Chaque échelon (ou niveau de compétence) présente ainsi un portrait d'ensemble de l'élève plutôt qu'une liste de caractéristiques à vérifier séparément. À titre d'exemple, voici en encadré les quatre échelons du premier cycle pour la compétence « Lire des textes variés » en français, langue d'enseignement. Il est à noter que les niveaux de compétence des échelles correspondent à des étapes importantes du développement de la compétence. Pour la compétence illustrée, l'élève passe ainsi d'une lecture « imaginée » à une lecture réelle, d'abord de courts messages ou textes simples et illustrés, puis, à celle de textes courants et littéraires, simples et illustrés.

À partir des données accumulées au cours d'une période donnée sur une compétence parti-

culière par le biais de différents outils (grilles d'observation, listes de vérification (entrevues, etc.) et consignées, par exemple, dans un journal de bord ou un portfolio, l'enseignant établit le portrait global de l'élève et le situe à un niveau de l'échelle.

Les échelles sont donc des références à utiliser au moment de l'interprétation d'un ensemble de données de façon à appuyer le jugement sur le niveau de compétence atteint. Elles ne sont pas des instruments de mesure qui peuvent être utilisés directement en situation d'observation de la compétence.

Comme elles permettent de porter un regard global sur les apprentissages de l'élève en cours de cycle et de situer l'évolution de ses compétences, les échelles constituent un outil de régulation et servent d'aide à l'apprentissage : en effet, elles permettent d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction du degré de développement d'une compétence chez un élève. À la fin du cycle, les échelles des niveaux de compétence servent à la reconnaissance des compétences qui sont toujours évaluées de façon globale à partir d'une analyse des informations recueillies au cours du cycle et en référence aux attentes définies dans les programmes de formation.

La nouvelle conception de l'évaluation et l'utilisation des échelles vont de pair. Elles représentent cependant un changement et un défi de taille pour les enseignants. Le ministère de l'Éducation du Québec est conscient des efforts demandés aux enseignants pour adopter de nouvelles pratiques inhérentes à l'esprit des programmes et de la réforme. Ce n'est qu'au prix des efforts conjugués des intervenants à divers niveaux dans le monde de l'éducation qu'on parviendra à mettre en place une évaluation qui jouera son rôle principal, soit celui de mieux aider l'élève à progresser¹.

Note

1 Le MÉQ prépare présentement une formation qui sera donnée à l'automne 2002 et qui portera sur les sujets suivants : le *Cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (version 2002) et les *Échelles des niveaux de compétence Enseignement primaire* (2002).

Références

- Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise*, 2001.
- Direction de la formation générale des jeunes, *Échelles des niveaux de compétence Enseignement primaire*, 2002.
- Ministère de l'Éducation, *Projet de politique d'évaluation des apprentissages*, 2001.
- Direction de la formation générale des jeunes, *Grille d'évaluation de l'épreuve unique d'écriture 2002 Français, langue d'enseignement, 5^e année du secondaire. Document de présentation*, 2002.
- Direction de la formation générale des jeunes, *Cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, 2002.

ÉCHELON 1

L'élève fait semblant de lire lorsqu'il feuillette un livre. Il parvient à se le raconter intérieurement ou à le raconter à autrui en s'appuyant notamment sur les illustrations. Dans les textes qu'il aborde, il reconnaît quelques mots familiers ou déjà vus en classe. Il réussit à suivre des consignes simples comprenant surtout des mots connus. Il cherche aussi à donner du sens aux écrits qu'il rencontre autour de lui et il en parle volontiers.

ÉCHELON 2

L'élève lit des petits messages ou des textes courts, simples et illustrés constitués majoritairement de mots familiers et d'usage fréquent. Afin de construire du sens, il utilise, avec de l'aide, des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots telles que les correspondances entre les lettres et les sons ainsi que le recours au contexte et aux illustrations. Il parvient à accomplir des tâches très simples liées à diverses intentions de lecture. Il réagit au texte dans la mesure où il est sollicité.

ÉCHELON 3

L'élève lit des textes courants et littéraires, simples et illustrés dont la structure est généralement prévisible. Pour comprendre l'essentiel d'un texte, il utilise les stratégies appropriées et appelées par l'enseignant. Lorsqu'il accomplit des tâches simples liées à diverses intentions de lecture, il dégage les informations explicites nécessaires. Quand il réagit au texte, il exprime ses réactions en ayant recours surtout au dessin ou à la parole.

ÉCHELON 4

L'élève lit des textes courants et littéraires généralement courts, illustrés et présentant un niveau de difficulté approprié. Afin de comprendre les textes qu'il lit, l'élève a recours aux principales stratégies apprises. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture, il dégage la plupart des informations explicites contenues dans un ou plusieurs courts textes. De façon générale, il réagit spontanément aux textes et ses réactions, souvent liées à ses expériences personnelles, peuvent se manifester par le recours à la parole, au dessin, au mime, au non verbal et quelquefois à l'écrit.