

Pour un autre regard sur l'évaluation

Joëlle Morissette

Number 138, Summer 2005

Évaluer pour apprendre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55463ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morissette, J. (2005). Pour un autre regard sur l'évaluation. *Québec français*, (138), 76–78.



Pour un autre regard sur l'évaluation

>>> JOËLLE MORRISSETTE*

Cet article présente une réflexion critique de l'évaluation des apprentissages dans une perspective historique. Il vise à favoriser une mise à distance face aux changements proposés par la réforme de l'éducation en cours d'implantation à l'école secondaire. Ainsi, je propose d'abord des hypothèses explicatives concernant l'expansion de l'évaluation dans le champ de l'éducation. Puis, je soulève quelques enjeux relatifs à l'évaluation telle qu'elle est prescrite actuellement dans le cadre du système scolaire de l'école secondaire. Enfin, je fais valoir que l'évaluation à favoriser est celle mise en œuvre au quotidien par les enseignants, c'est-à-dire centrée sur les élèves et leur progression.

Des projets sociopolitiques

L'école québécoise a une longue tradition sur le plan des pratiques d'évaluation. Toutefois, c'est au cours de la période 1958-1972 que l'évaluation connaît une forte expansion dans l'organisation scolaire au Québec, soit durant la période qui a précédé la reconnaissance de l'évaluation en tant que spécialité en éducation au cours des années 1970 (Auger, 2000). Un retour sur les circonstances qui ont favorisé cette expansion me paraît des plus intéressants puisqu'il permet de soulever par ricochet les projets sociopolitiques qui la sous-tendent.

L'intervention gouvernementale

D'abord, l'une des caractéristiques de l'expansion de l'évaluation à cette époque a trait à l'intervention accrue du gouvernement en éducation. En effet, l'État québécois investit chaque année, au cours des années 1960, des sommes importantes dans des projets éducatifs. On sent donc le besoin de s'assurer de l'efficacité des interventions pour justifier les fonds investis. Ce lien est d'ailleurs corroboré par Auger (2000) qui explique comment l'évaluation de programmes commence à être fréquente à cette époque, et conséquemment, l'évaluation des apprentissages. En effet, afin de s'assurer de l'efficacité des projets éducatifs et de rendre compte des résultats obtenus, le gouvernement met en place divers mécanismes de vérification ; l'apparition des épreuves nationales de fin d'année conduisant au diplôme d'études secondaires en fait notamment partie. Ainsi, ces dispositifs de normalisation accentuent la « pression » sur l'évaluation des apprentissages. De plus, tout ce phénomène prend place dans le contexte d'une volonté d'uniformiser le système scolaire ; l'évaluation des apprentissages s'avère fort utile en ce sens, notamment en raison de l'utilisation des critères d'évaluation qui sont les mêmes pour tous les élèves.

L'accessibilité de l'école

Ensuite, une autre raison explique sans doute l'expansion de l'évaluation dans le champ de l'éducation, soit la décision de rendre accessible à tous l'école secondaire, une décision prise dans la foulée des recommandations du Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1966). Cette arrivée massive d'élèves dans le système scolaire québécois bouleverse l'ordre établi, créant du coup l'impression d'un besoin d'évaluation. Dans sa conception traditionnelle, l'évaluation des apprentissages est un mécanisme très puissant de contrôle, de sélection sociale et de normalisation. En démocratisant l'école, l'opération de sélection ne se fait plus à l'entrée de la scolarisation ; on met donc en place des mécanismes de tri qui s'opèrent notamment au terme des études, dont les épreuves nationales de fin d'année au *secondaire*.

Les intérêts économiques

Enfin, l'expansion de l'évaluation dans le domaine de l'éducation est probablement aussi liée à des intérêts économiques. En effet, durant la Révolution tranquille, l'économie se montre très performante. Par conséquent, les différentes industries veulent se voir offrir la meilleure main-d'œuvre possible ; ces dernières attisent assurément le besoin de sélection amorcé par la démocratisation de l'école. Abondant dans le sens de cette hypothèse, Foucault (1975) affirme que l'évaluation est un opérateur économique décisif, un allié de l'industrie. Ainsi, dans une société capitaliste telle que la nôtre, on réserve à l'évaluation des apprentissages le rôle d'un mécanisme d'épuration.

À l'aube de l'implantation de la réforme, il me semble primordial d'interroger les projets sociopolitiques sous-jacents à l'évaluation des apprentissages ; en raison du pouvoir dévolu à l'évaluation dans notre société, il importe de se les remémorer.

Des enjeux relatifs à l'évaluation au secondaire

Même si le discours ministériel véhiculé sur l'évaluation s'est distancé quelque peu de sa conception traditionnelle au cours des dernières décennies¹, le système scolaire actuel, de par ses contraintes et son fonctionnement, prescrit des pratiques qui sont encore très imprégnées du courant psychométrique américain qui se caractérise par une centration sur la mesure ; la consignation des informations recueillies sur les élèves, qui relève d'une logique comptable, en constitue un bon exemple. Mais quels sont les enjeux possibles de cette influence ?

Dans la perspective du fonctionnement actuel de l'école secondaire, l'évaluation des apprentissages a pour objet la performance des élèves. Peut-on en conclure que seul le rendement scolaire est alors valorisé ? Dans l'affirmative, que signifie-t-il réellement ? Représente-t-il vraiment ce que sait ou ce dont est capable l'apprenant ? Ne représente-t-il pas plutôt sa capacité à faire ce que l'on attend de lui, c'est-à-dire sa capacité à répondre à une norme sociale, fixée à l'école pour une période donnée ? Le rendement scolaire nous en apprend peut-être davantage sur la norme que sur l'apprenant lui-même. Le même type de questions se pose à l'égard de la façon dont la performance de l'élève est exprimée à l'école secondaire, soit par une

note sur 100. Que nous apprend réellement une telle note sur les possibilités d'un élève, son niveau de développement, ses progrès ?

Dans cette optique, l'école secondaire privilégie une évaluation réalisée dans la logique d'une interprétation normative ; la note de l'élève est comparée à celle des autres élèves de sa classe ou avec la moyenne du groupe, fixée comme étant la norme. Quels sont les impacts d'une telle pratique ? Mieux encore, qu'encourage-t-elle ? À mon avis, l'évaluation à interprétation normative encourage principalement la compétition, et ce, tout en recevant l'aval de nombre d'acteurs sociaux. En effet, la compétition n'est pas le fait unique de l'éducation, elle est encouragée partout!

Ces enjeux relatifs aux caractéristiques « officielles » de l'évaluation des apprentissages dans le cadre de l'organisation scolaire de l'école secondaire amènent un questionnement autour de la pertinence et du sens à donner à l'évaluation.

Un discernement au quotidien

L'évaluation des apprentissages prend tout son sens lorsqu'elle sert les intérêts des principaux concernés : les élèves. Une telle évaluation existe-t-elle à l'école secondaire ? Assurément ! C'est dans cette perspective que les enseignants mettent en œuvre l'évaluation formative, soit cette évaluation qui se pratique en continu afin de soutenir la progression des élèves.

L'évaluation formative des apprentissages fait partie intégrante de l'activité quotidienne des enseignants, voire de leur activité de tous les instants. En effet, qu'elle ait pour cible directement la démarche d'apprentissage des élèves ou le contexte pédagogique, l'évaluation formative se révèle dans tout geste intentionnel qui vise la régulation des apprentissages. Cette rétroaction continue est parfois formalisée sur papier, mais elle peut prendre un caractère plus informel tel qu'une simple question posée à un élève pour l'aider à réfléchir. Si la réalisation de l'évaluation formative au quotidien n'est pas flamboyante à l'instar de l'organisation d'un voyage éducatif par exemple, ne revêt-elle pas une importance cruciale en raison des possibilités d'amélioration et de correction du processus d'apprentissage qu'elle offre, ce qui en fait la pierre angulaire sur laquelle repose la réussite des élèves ?

La réalisation de l'évaluation formative fait appel au discernement des enseignants qui se met en œuvre dans l'action. Comme le soutient Schön (1994), cette capacité de discernement en situation est un art qu'ils développent au fil de leur expérience, en puisant dans leur répertoire d'actions pour mieux « définir » les nouveaux problèmes qu'ils rencontrent. En effet, avec le temps, les enseignants deviennent habiles à suivre l'évolution de leurs élèves, à exercer un monitoring de leur progression, intervenant en temps opportun pour donner le coup de pouce nécessaire à un nouvel élan.

Les savoirs d'action que les enseignants développent à l'égard de l'évaluation formative leur permettent de composer avec tous les phénomènes qui interviennent dans le cadre de leur pratique, c'est-à-dire dans le contexte singulier de leur classe. Schön note à ce propos que la complexité, l'incertitude, l'instabilité, la singularité et les conflits de valeurs caractérisent les

contextes de pratique des professionnels. Lorsque les enseignants posent un jugement sur la situation de leurs élèves dans le but de soutenir leur progression, ils composent avec ces phénomènes. Que sait-on de ces savoirs qu'ils mobilisent pour poser de bons jugements, c'est-à-dire des actions pertinentes en situation afin de faciliter la progression de leurs élèves dans le contexte singulier de leur classe ?

Ce qui est certain, c'est que dans la perspective de l'évaluation formative, les enseignants sont centrés sur les élèves. Ainsi, cette fonction de l'évaluation est-elle liée aux caractéristiques de la classe ainsi qu'à celles des élèves, davantage que ne l'est l'évaluation qui sert des fins administratives, sociales ou économiques.

Des savoirs à mettre au jour

La réforme en éducation permet de repenser l'évaluation des apprentissages en questionnant notamment les projets socio-politiques qui la sous-tendent et les enjeux soulevés par les rôles qui lui sont réservés dans le cadre du système scolaire actuel. Tous les acteurs sociaux sont interpellés par cette réflexion.

Ce qui m'intéresse davantage, c'est ce qui passe inaperçu au premier regard, soit le travail des enseignants au quotidien qui évaluent dans le but de soutenir la progression de leurs élèves. À l'heure actuelle, on ne sait que très peu de choses sur les pratiques effectives d'évaluation formative et les savoirs d'action mis en œuvre dans cette perspective. Je formule l'hypothèse qu'une meilleure compréhension des pratiques d'évaluation passe par l'éclairage de l'exercice du jugement au quotidien des enseignants,

un jugement qui laisse transparaître des savoirs d'action mis en œuvre dans des conditions souvent difficiles.

* Étudiante au doctorat, Université Laval

Références

AUGER, R. *Formation de base en évaluation des apprentissages: bref historique de l'évaluation des apprentissages, module 1*, Les Éditions Logiques, Montréal, 2000.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Le Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 1963-1966, vol. 1 à 5.

MATHY, P. et FOUREZ, G. De l'épistémologie dans les cours de sciences ? Réponses à quelques questions qu'on n'ose poser ! *Courrier du CETHES*, n° 37, 1997. http://www.fundp.ac.be/cethes/CourrierduCethes/aout97_1.html

MORRISSETTE, J. *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis 1981*. Rapport de recherche. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2002.

SCHÖN, D. A. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

Note

- 1 Pour en savoir plus sur l'évolution du discours ministériel à l'égard de l'évaluation, on peut consulter le rapport de mes travaux de recherche (Morrisette, 2002).

ÉCRITURE AU SECONDAIRE

Enseigner et évaluer la cohérence textuelle

>>> CÉLINE CARBONNEAU et CLÉMENTE PRÉFONTAINE*



La cohérence textuelle a longtemps été ignorée comme objet d'enseignement¹, mais elle fait maintenant partie des critères d'évaluation depuis environ dix ans (« la situation initiale est cohérente », « le développement est cohérent »)². La notion de cohérence textuelle et les critères qui la définissent figurent dans le volet Grammaire du texte du programme d'études actuel³ comme objet d'enseignement ou de sensibilisation. Les enseignants sont maintenant bien outillés pour enseigner cet aspect du texte qu'est la cohérence et, par conséquent, plus justifiés de l'évaluer.

Comment enseigner et évaluer la cohérence ? N'est-ce pas une notion qui demeure encore floue malgré les efforts manifestes du programme d'études et des grammaires scolaires pour la définir ? En effet, même si elle y est présente, la notion de cohérence n'est pas définie en termes de composantes semblables d'un ouvrage à l'autre. Une fois celle-ci clarifiée aux élèves par l'enseignant, comment élaborer un outil d'évaluation le plus objectif possible ?