

Les nouveaux objectifs de programmes et l'évaluation Sommes-nous dans une Tour de Babel?

Gérard Scallon

Number 111, Fall 1998

L'évaluation des apprentissages

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56279ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Scallon, G. (1998). Les nouveaux objectifs de programmes et l'évaluation : sommes-nous dans une Tour de Babel? *Québec français*, (111), 29–33.

65%

LES nouveaux OBJECTIFS DE PROGRAMMES ET l'évaluation Sommes-nous DANS UNE TOUR DE BABEL ?

Un premier article de GÉRARD SCALLON apporte un éclairage important, non seulement sur le sens des mots utilisés dans le monde de l'éducation, mais aussi sur leur importance et leurs retombées pédagogiques lorsqu'on les met en relation avec l'évaluation telle qu'elle est pratiquée.

L'Évaluation DES APPRENTISSAGES. OU EN SOMMES-NOUS ?

Dans un deuxième article, LIBÉRATA MUKARUGAGI trace un bref historique de l'évolution des pratiques évaluatives depuis une trentaine d'années. Puis, elle apporte des éclaircissements sur les diverses formes de bulletins qui sont déjà en usage, sur les différents types d'évaluation ainsi que sur la façon de noter. Suivent des interrogations qui correspondent certainement à celles que plusieurs enseignants se posent.

Le portfolio DE LA THÉORIE à la pratique

Puis, PIERRETTE JALBERT présente le populaire dernier-né en éducation, le portfolio. Non pas qu'il soit réellement nouveau : emprunté au monde artistique et à celui des affaires, il a déjà fait l'objet d'expériences pédagogiques intéressantes, mais ignorées pour la plupart. Cependant, sa popularité va croissante et ouvre sans doute une voie prometteuse parce qu'il permet de se faire une idée plus globale des capacités et des progrès de l'élève dans tel ou tel domaine. Il s'agit ici d'une présentation générale du portfolio comme instrument pédagogique qui sera suivie, dans les autres articles d'informations supplémentaires, sur les différentes utilisations du portfolio.

90%

DE L'UTILITÉ des grilles POUR ÉVALUER L'ÉCRIT EN français langue seconde

Pour terminer le dossier, ASTRID BERRIER et PAUL BESOZZI proposent une forme d'évaluation plus adaptée et mieux ciblée en français, langue seconde. Ces nouvelles grilles de correction, construites en s'appuyant sur l'expérience et les besoins réels des élèves, seront certainement des sources d'idées où puiser. La catégorisation d'erreurs basée sur l'ouïe et la vue (ce que l'on entend et ce que l'on voit) plutôt que sur les traditionnelles erreurs de vocabulaire, de syntaxe et d'orthographe grammaticale et d'usage aura des incidences directes et sans aucun doute heureuses sur l'enseignement.

Comme vous pourrez le constater, ce dossier ouvre toute grande la porte à la diversité dans l'interprétation de ce que devraient être nos interventions pédagogiques concernant l'évaluation des élèves. Phénomène essentiel dans le domaine de l'éducation, l'évaluation se présente et est perçue de multiples façons. Son impact est énorme. Un dossier à suivre...

LES NOUVEAUX OBJECTIFS DE PROGRAMMES ET L'ÉVALUATION

Sommes-nous dans une Tour de Babel ?

PAR GÉRARD SCALLON*

Séquence mythique de la Tour de Babel, Tableau de Valkenburg, Louvre, photo Giraudou.

Petit à petit, notre vocabulaire de l'éducation s'est enrichi de termes nouveaux qui touchent de très près les enseignants. Je fais allusion ici aux objectifs de programmes proposés pour guider leurs actions et qui sont des façons d'exprimer des changements attendus chez les élèves. Les étiquettes dont on se sert pour les désigner se sont multipliées avec le temps. Aux connaissances et aux habiletés d'autrefois se sont ajoutées les stratégies et les compétences.

En ne considérant que les dernières trouvailles, on aurait l'impression que les termes les plus à la mode intègrent un savoir cumulé. Ce n'est malheureusement pas le cas. La première partie de cet article présentera un bilan des principales étiquettes dont on s'est servi et dont on se sert encore pour orienter les concepteurs de programmes. Cependant, la méthodologie de l'évaluation n'a pas suivi et les situations d'observation dans lesquelles il faut placer les élèves ne sont pas évidentes. C'est en analysant ce qui est sollicité de l'élève qu'on peut arriver à mieux distinguer certaines catégories d'objectifs. Ce sera le thème de la deuxième partie de cet article.

Les classifications de départ

Les enseignants autrefois devaient exercer leur métier avec beaucoup d'intuition et de dévouement et ce, à l'écart des traités les plus savants. Les objectifs de programmes, qui étaient leurs lectures de chevet, n'appartenaient à aucune classification déclarée et ne portaient pas d'étiquette. Ils devaient être lus, compris et évalués. Y avait-il distorsion dans la chaîne de montage ? Fort probablement puisque les premières critiques ont porté sur l'ambiguïté de ces objectifs et leur faible influence sur le choix des moyens d'évaluation. Il ne faut pas oublier que l'apprentissage par *mémorisation* et le *rappel* des connaissances jouissaient d'une attention qui, sans être exclusive, était démesurée. C'est pour contrer ce genre d'abus que sont apparues les grandes taxonomies d'objectifs pédagogiques dont aucune n'a semblé satisfaire tout le monde. Les *processus mentaux* identifiés dans ces diverses classifications ne sont pas intégrés en un tout cohérent. C'est comme si on avait posé des pierres les unes à côté des autres au lieu de construire un édifice.

Les concepteurs de programmes ont aussi ajouté leur grain de sel à diverses occasions. Du point de vue de la gestion du système éducatif, la nomenclature suivante a été proposée : *finalités, buts, objectifs et tâches d'évaluation*. Pour un même programme ou une même matière, on peut avoir des *objectifs de départ, des objectifs intermédiaires et des objectifs terminaux*.

Dans une perspective de formation, on a subdivisé les savoirs : *savoir* (tout court), *savoir-faire*, *savoir être*, *savoir devenir*. En français, on a les quatre savoirs (écouter, lire, parler et écrire).

On comprendra alors qu'il faut, de la part de l'élève, une solide maîtrise des éléments de son répertoire cognitif, et c'est peut-être là le sens qu'il faut donner au mot « compétence ».

L'opérationnalisation des objectifs

Pendant longtemps germaient l'idée qu'il fallait être on ne peut plus clair pour ce qui est d'annoncer des intentions pédagogiques. Ce fut l'avènement des *objectifs opérationnels* pour ce qui est de traduire en comportements les intentions que l'on jugeait difficiles à interpréter. Se sont alors développés une grammaire, une syntaxe et un lexique d'appoint. L'important, c'était de prévoir le résultat attendu. Ce fut l'avènement de la pédagogie et des programmes par objectifs.

À peine avions-nous eu le temps d'assimiler le mode d'emploi des objectifs opérationnels que déjà un

clameur se levait à l'horizon. Il y a bien sûr toutes ces réticences que l'approche a suscitées, mais depuis un bon moment, on s'était aperçu que des individus, maîtrisant ces objectifs de programme si clairement énoncés, parvenaient difficilement à démontrer leur savoir-faire dans les situations de la vie courante. Le transfert tant attendu du scolaire au réel, du théorique au pratique, se laissait toujours désirer. Fallait-il insister davantage sur les connaissances et les habiletés à maîtriser dans chaque matière ou fallait-il confronter systématiquement les individus à des situations authentiques ou réelles ? C'est en choisissant cette dernière avenue qu'on est arrivé à la pédagogie de situations, à l'apprentissage par problèmes ou à l'approche par compétences.

Les nouvelles réalités dans le monde des objectifs

Le mot *compétence* est lâché ! Il est maintenant de tous les programmes dignes de ce nom, mais son origine est plutôt incertaine. Dans plusieurs ouvrages, la notion de compétence renvoie à l'idée de connaissance approfondie d'une matière, à celle d'une habileté reconnue, à la capacité de réaliser une tâche d'une manière satisfaisante. Ce ne serait pas une affaire de degré mais plutôt une caractéristique « tout ou rien ». La notion de *compétence minimale* rend bien cette idée. Sous un autre angle, la notion de compétence inclut la capacité d'un individu, placé en situation de problème, de solliciter lui-même les connaissances et les habiletés qu'il a acquises non pas dans une seule matière mais dans plusieurs matières différentes. Nous rejoignons ici la préoccupation de ceux qui ont développé le concept d'*objectif transdisciplinaire* ou celui d'*objectif d'intégration* (par exemple, De Ketele, 1993). C'est la substance même des *épreuves synthèse* de programme pour l'enseignement collégial au Québec. Il y a quelque chose de plus englobant encore : ce sont les *compétences transversales* dont le développement est devenu une mission particulière de la formation des jeunes au primaire et au secondaire, au Québec. Ce florilège de mots évocateurs de la notion d'objectif ne s'arrête pas là. Les sciences cognitives nous ont apporté d'amples provisions pour enrichir notre glossaire. Les connaissances, celles avec lesquelles nos anciens professeurs travaillaient, celles des grandes taxonomies, se construisent. On parlera alors de *connaissances antérieures*, de *schémas* et de *structures cognitives*. De plus, savoir ou ne pas savoir est une chose. Savoir que l'on sait et savoir que l'on ne sait pas, c'est autre chose ! Si on ajoute l'autocontrôle pour réorienter notre action, nous pénétrons alors dans l'univers de la métacognition. Enfin, maîtriser une procédure pour l'utiliser dans une foule de situations est de l'ordre des *habiletés*. Choisir délibérément parmi plusieurs procédures celle qui convient le mieux à la résolution d'un problème complexe est de l'ordre des *stratégies*. Cette perspective a donné naissance à une nouvelle classification des connaissances issue de travaux de plusieurs chercheurs et présentés dans un ouvrage de Tardif au sujet de l'enseignement

stratégique (1992) : les *connaissances déclaratives*, les *connaissances procédurales* et les *connaissances conditionnelles*.

Évolution ou simple accumulation de termes ?

Le bilan que je viens de dresser de façon un peu cavalière fait voir toute la richesse des idées qui ont été développées autour de la notion d'objectif. C'est aussi le témoignage d'un dynamisme certain de la part des chercheurs et des responsables de notre système d'éducation. Par rapport aux outils dont nous disposons pour orienter l'action éducative, sommes-nous témoins d'une évolution ou d'un amoncellement d'éléments disparates ? Il n'est pas facile de se prononcer et la chronologie des événements semble révéler une recherche constante de finalités pouvant donner un sens à l'éducation ou à la formation, une recherche sans doute stimulée par une succession d'insatisfactions.

Que trouve-t-on du point de vue de l'évaluation ? Il est relativement facile de causer d'objectifs et de proposer des orientations nouvelles qui sont diverses façons d'envisager les apprentissages. On observe de plus en plus de confusion dans les textes : par exemple, on distingue mal entre procédure, processus, algorithme et stratégie ; les stratégies renvoient très souvent à des habiletés et on semble utiliser indifféremment les termes « habileté » et « compétence ». D'ailleurs, dans les nouveaux programmes de français, qu'il s'agisse de ceux du Québec ou de ceux de la France, on poursuit des compétences comme « accorder un participe passé sans auxiliaire » ! En matière d'énoncés d'objectifs, il y a de ces ambiguïtés qui peuvent passer inaperçues dans les programmes mais qui sont révélées lors de l'évaluation. Et c'est là un problème majeur à résoudre.

DEUXIÈME PARTIE

DITES-MOI COMMENT VOUS ÉVALUEZ...

Le vieux dicton « dis-moi ce que tu lis et je te dirai qui tu es » s'applique, sans connotation morale, au couple « tâche d'évaluation et objectif visé ». Certains concepteurs de programmes n'hésiteront pas à communiquer le moyen d'évaluer la réalisation d'une intention pédagogique qu'ils veulent mettre en évidence. Cela relève d'un souci didactique hautement souhaitable, mais il y a des risques dont celui de voir le moyen se substituer à l'objectif, ce que nos voisins du sud appellent « l'enseignement par les tests ». En revanche, négliger la façon d'évaluer les objectifs que l'on veut promouvoir ne sert qu'à entretenir l'ambiguïté. Le problème est plus complexe qu'il n'y paraît, mais on peut s'arrêter à des

aspects de la situation d'évaluation qui ont toute leur importance pour saisir la teneur de certains types d'objectif. Dans ce qui va suivre, le mot « tâche » est un terme générique pour désigner une question précise, un problème à résoudre ou une production élaborée.


Situations de « déjà vu »

C'est ici qu'apparaît une première distinction importante : le **contraste entre connaissance et habileté**. La situation la plus simple est celle où on demande directement à l'élève de restituer une réponse apprise par cœur. Ce n'est pas une caractéristique de la situation, mais de la relation entre ce qui a été vu en apprentissage et ce qui est posé comme question. C'est la façon de solliciter une ou des connaissances (appelées aussi connaissances déclaratives). On peut cependant entrevoir des situations très voisines en apparence, mais qui sollicitent non pas une connaissance mais l'utilisation de cette connaissance dans un contexte très familier à l'élève. On a ici une certaine distanciation par rapport aux situations d'apprentissage, car l'élève ne donne pas une réponse apprise par cœur ; il en produit une par un processus de généralisation. C'est la marque distinctive de la notion d'habileté qui a eu cours pendant plusieurs années. Par exemple, l'accord des participes passés, dans une succession de phrases détachées jamais utilisées comme telles en apprentissage, ne relève pas de réponses apprises par cœur. Il s'agit de l'utilisation généralisée d'une règle. Il y aurait d'autres nuances à ajouter, mais on a l'essentiel pour distinguer grossièrement entre une connaissance et une habileté, entre une connaissance déclarative et une connaissance procédurale, telles que définies dans le vocabulaire des sciences cognitives.

Situations qui sollicitent l'identification du problème par l'élève

Dans un exercice spécialisé, comme on en trouve en grammaire, le cas à traiter est identifié. Bien qu'il ne réponde pas de mémoire, l'élève sait de quoi il s'agit : homophones à orthographier, participes passés à accorder, etc. C'est la situation de base pour observer et inférer une habileté comme on vient de le voir. On peut hausser la mire de l'objectif visé en créant des ensembles pots-pourris, qui obligent l'élève à scruter davantage son répertoire de possibilités à chacun des cas qui lui sont posés.

Il s'agit d'une caractéristique de situation dont nous connaissons mal les contours. C'est plus que de la simple généralisation à des cas variés comme dans un exercice « commandé » ; l'élève, doit démontrer sa capacité d'identifier le problème. Nous venons de pénétrer dans le monde du transfert des connaissances tel que décrit par Nadeau (1995) pour les connaissances d'ordre grammatical.



Les concepteurs de programmes auraient tout intérêt à préciser ce qu'ils entendent par connaissances, habiletés, stratégies et compétences.

Enfin, les situations où l'élève doit identifier le problème avant de procéder semblent rejoindre celles utilisées pour inférer les connaissances conditionnelles (Tardif, 1992) : il ne s'agit pas seulement pour l'élève d'utiliser des savoir-faire dans des situations variées, mais de reconnaître aussi les circonstances où ces savoir-faire sont opportuns.

La complexité de la tâche


La capacité d'identifier la nature du problème, ou celle de repérer ce dont il s'agit, peut être mise à rude épreuve avec des situations comportant un plus grand nombre d'informations à traiter. Les éléments que l'élève doit chercher et examiner dans son répertoire sont augmentés d'autant. On peut faire plus en introduisant des informations parasites ou superflues. L'identification du problème est quelque peu brouillée par ces dernières. C'est probablement ce qui arrive en écriture et en révision de texte où les difficultés à traiter ne sont plus mises en évidence par des consignes spécifiques. Il revient à l'élève de se placer en état d'alerte et de séparer les aspects de sa production qui sont corrects de ceux dont il doit douter. On comprendra alors qu'il faut, de la part de l'élève, une solide maîtrise des éléments de son répertoire cognitif, et c'est peut-être là le sens qu'il faut donner au mot « compétence ».

Situations de stratégie

Toute situation ne sollicite pas nécessairement des stratégies et celles-ci ne doivent pas être confondues avec des habiletés. Par exemple, on peut exercer les élèves à trouver le sens d'un mot nouveau en examinant le contexte dans lequel il a été utilisé par l'auteur. On peut, d'autre part, les exercer à repérer des informations additionnelles (incise, diagramme, définition). Chacun de ces deux procédés, pour ne prendre que ceux-là, peut être traité comme une habileté et il y a des exercices pour ce faire. Par contre, dans une situation authentique de lecture, le sens d'un mot nouveau peut être trouvé de multiples façons et il revient à l'élève de les passer en revue pour choisir celui qui convient. C'est un exemple de comportement stratégique qui serait de l'ordre des connaissances conditionnelles selon Tardif et plusieurs auteurs auxquels il se réfère (1992).

Situations d'intégration et de vie réelle

Tout ce qui vient d'être dit se rapporte à une même discipline : par exemple, la tâche d'écriture en français, la démonstration d'un théorème en mathématiques. Pour certains objectifs, la tâche d'évaluation sollicitera des connaissances et des habiletés provenant de plusieurs matières. La description qu'en donne De Ketele (1993) nous rapproche de la notion de compétence : les caractéristiques de situation déjà énumérées s'y trouvent, aux-



le mot « compétence » est devenu un baladeur d'images destiné à faire bonne impression beaucoup plus qu'à évoquer une notion précise et utile.

quelles il faut ajouter le caractère de vie réelle ou de fonction sociale de la situation et une composante affective caractérisée par une certaine autonomie. Il n'est pas facile de concevoir une situation de problème qui réponde à ces exigences et les illustrations qui pourraient nous aider à en comprendre le sens se font rares. Imaginons une situation dans laquelle l'élève

doit observer des tendances, les traiter graphiquement, faire un exposé oral, convaincre un auditoire et ce, en intégrant ces éléments et non en les juxtaposant.

L'un des caractères dominants de l'approche est celui de l'authenticité. La très grande majorité des situations d'évaluation sont de nature académique. Dans les écrits spécialisés, la notion de compétence est de plus en plus associée à l'idée d'observer les individus en situations de problèmes de la vie courante.

Épilogue

Les concepteurs de programmes auraient tout intérêt à préciser ce qu'ils entendent par connaissances, habiletés, stratégies et compétences. Les situations d'évaluation passées en revue offrent une certaine gradation quant à ce qui est exigé de l'élève. Les objectifs se rapportant à des habiletés ne sont guère disparus et il faut constater que la tendance est de les remplacer prématurément par le mot « compétence ». Il s'agit là d'un problème actuel. Pour imiter ce que disait Hameline (1979) à propos du mot « objectif », j'aurais le goût de dire à mon tour que le mot « compétence » est devenu un baladeur d'images destiné à faire bonne impression beaucoup plus qu'à évoquer une notion précise et utile.

Pour revenir au titre de cet article, on est en droit de se demander si, pour construire une Tour de Babel, on a vraiment besoin de plusieurs langues !

* Professeur département de mesure et évaluation, Université Laval, Québec.

Bibliographie

De Ketele, J. M., « Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances », dans R. Hivon (éd.), *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 1993, 250 p.

Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, Éditions ESF, 1979, 200 p.

Nadeau, M., « Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale », dans *Québec français*, 99 (automne 1995), p. 35-38.

Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 475 p.