

# L'ÉVALUATION : AU CŒUR DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

## Entrevue avec Christian Rousseau

Propos recueillis par Louise SARRASIN

**N**DLR : M. Christian Rousseau est responsable de la recherche et du développement en évaluation à la Direction de l'évaluation, de la Direction générale de la formation des jeunes, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Vie pédagogique* l'a rencontré pour faire le point sur les pratiques évaluatives qui découlent du renouveau pédagogique.

**Vie pédagogique – De longue date, l'évaluation a suscité des réflexions, des remises en question et des transformations. Dans la foulée du renouveau pédagogique, elle a de nouveau été repensée et elle a débouché en 2002 sur la publication d'une politique d'évaluation des apprentissages. Diriez-vous que celle-ci est en rupture ou en continuité avec les réflexions antérieures?**

**Christian Rousseau** – Traditionnellement, l'évaluation était vécue en classe comme une sorte d'excroissance de l'apprentissage, c'est-à-dire une activité que l'on fait à part, une fois qu'il y a eu apprentissage, et à des fins de vérification. Le but étant d'accumuler des résultats pour pouvoir les transmettre de façon formelle dans un bulletin. Pourtant, la volonté de donner un rôle plus important à l'évaluation ne date pas d'hier. Dès les années 70 et même avant, les ouvrages sur le sujet insistaient sur l'importance de mettre en place une évaluation formative à l'intérieur même du processus d'apprentissage. Dans les faits, cependant, celle-ci était souvent banalisée ou limitée à des pratiques qui n'étaient pas tellement différentes des pratiques d'évaluation sommative. Au fil des années, plusieurs auteurs ont enrichi le discours et ont tenté de lui redonner un nouveau souffle, à la lumière notamment de l'évolution des connaissances en psychologie cognitive. On a commencé à parler d'évaluation formatrice, de régulation, etc. On essayait ainsi d'apporter des précisions et une meilleure compréhension afin d'éviter les dérives auxquelles l'évaluation formative donnait parfois lieu. La politique d'évaluation des apprentissages, en réaffirmant le caractère primordial de la fonction « aide à



CHRISTIAN ROUSSEAU

Photo : Denis Gatton

l'apprentissage» de l'évaluation, est donc un retour sur les intentions qui existent de longue date dans les réflexions au sujet de l'évaluation. Par cette politique, qui touche la formation des jeunes, mais aussi la formation générale des adultes et la formation professionnelle, le Ministère désire replacer l'évaluation au cœur du processus « enseignement et apprentissage », et non comme quelque chose qui se déroule à part.

**V. P. – Quel lien faites-vous entre cette fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation et la notion de compétence sur laquelle est fondé le programme de formation?**

**C. R.** – Ce qui est au cœur du programme de formation, c'est vraiment que l'élève soit actif dans ses apprentissages. S'il est capable de voir ce qui fonctionne ou non dans le développement d'une compétence, il sera en mesure de se donner des intentions d'apprentissage et de construire cette compétence dans une logique de progression. Cela suppose que l'enseignant lui permet de savoir où il en est rendu dans les apprentissages prescrits dans le programme de formation et ce qu'il a à faire pour continuer.

Porter un regard sur soi et se dire qu'on a tel aspect à travailler joue un rôle particulièrement important dans ce contexte, parce qu'on continue à développer les mêmes compétences sur plusieurs cycles, en se référant à des critères d'évaluation. C'est très différent d'une approche par objectifs, où on pouvait tourner la page après une séquence d'apprentissage et repartir sur une autre piste par la suite.

**V. P. – Quelle est l'autre fonction de l'évaluation, au sens de la Politique d'évaluation des apprentissages?**

**C. R.** – La seconde fonction de l'évaluation est la reconnaissance des compétences. Celle qu'auparavant on pouvait associer à l'évaluation sommative, mais qu'on appelle maintenant autrement parce que l'on veut s'éloigner des pratiques de cumuls et de moyennes à l'intérieur desquelles on amalgame des informations de natures diverses et qui finissent par perdre de leur sens. Quand vient le temps de construire un jugement pour pouvoir le communiquer de façon plus formelle, dans le bilan des apprentissages par exemple, c'est essentiellement la responsabilité de l'enseignant. Il doit interpréter les informations disponibles et se prononcer sur l'état de développement des compétences de l'élève, en cours de cycle, ou sur le niveau de compétence atteint par ce dernier à la fin du cycle.

**V. P. – Dans cette perspective, comment témoigner de la démarche d'apprentissage de l'élève?**

**C. R.** – Pour pouvoir porter un jugement plus général sur les compétences de l'élève à des moments précis, l'enseignant doit, au départ, avoir travaillé chacune d'elles dans des situations déterminées. Il est important d'effectuer un travail de suivi de ce qui a été observé chez l'élève et réalisé par ce dernier dans ces différentes situations d'apprentissage et d'évaluation. On pourrait, par exemple, utiliser un outil de consignation qui permet de suivre le travail que l'élève a effectué dans chacune de ces situations, en

rapport avec les compétences prévues au programme. De cette manière, on garde des traces variées dans de multiples occasions. Cependant, ce n'est pas qu'à partir du portfolio de l'élève que l'on est vraiment capable de juger des compétences qu'il a développées. Si on veut s'assurer de la validité de l'évaluation, celle-ci doit être structurée à partir des critères d'évaluation de la compétence. On a donc une évaluation à deux entrées : verticalement, il y a les critères d'évaluation et horizontalement, il y a chacune des situations qui a permis de faire des observations. De cette manière, on constitue un véritable dossier d'apprentissage et d'évaluation.

**V. P. – Qu'en est-il du suivi de la progression d'une compétence lorsqu'elle s'étale sur plus d'une année?**

**C. R. –** Dans la mesure où l'apprentissage se déroule par cycles, il est clair que les enseignants doivent se concerter, de façon à disposer d'un portrait réaliste de la situation de leurs élèves. Cela suppose que les enseignants d'un cycle donné s'interrogent sur la façon de développer une compétence sur deux ans et s'entendent sur les caractéristiques et les exigences des situations à mettre en place à l'intérieur de chacune des années du cycle. Cela suppose aussi que les données recueillies par les enseignants de la première année du cycle puissent être communiquées à ceux de l'année suivante.

**V. P. – Quelle est l'incidence des modifications apportées à la pratique évaluative sur la réalité des enseignantes et des enseignants?**

**C. R. –** Il y a d'abord un changement dans la façon de considérer l'évaluation. Lorsqu'on acquiert la conviction qu'elle est une condition nécessaire d'apprentissage, on développe des pratiques évaluatives au service de l'apprentissage. Puisque, au cœur de l'application du programme, il y a l'idée de compétences, et que ces dernières se démontrent dans des situations d'apprentissage, il faut en proposer fréquemment aux élèves. Bien sûr, on continue à travailler l'acquisition de notions et de concepts, donc de connaissances au sens large, mais il est important de prévoir des situations où les élèves ont l'occasion de mobiliser ces savoirs.

Cela implique de considérer l'ensemble du cycle pour décider du moment où on va placer l'élève en situation d'utiliser ses compétences pour exécuter des tâches de plus en plus complexes. Il faut se demander quelles seront ces tâches et déterminer les savoirs qui y seront développés et évalués. C'est donc beaucoup en ce qui a trait à la planification et à la gestion de la classe qu'on observe des changements importants dans les pratiques des enseignants.

**V. P. – Pourriez-vous préciser quelle est la fonction des différents documents qui sont mis à la disposition du milieu scolaire pour l'évaluation des apprentissages?**

**C. R. –** Il y a d'abord des éléments prescrits, c'est-à-dire obligatoires, qui relèvent d'encadrements officiels tels que la Loi sur l'instruction publique ou le Régime pédagogique. C'est ce dernier qui, par exemple, détermine le nombre de communications par cycle. Parmi les autres documents prescrits, il y a le *Programme de formation de l'école québécoise*, le *Guide de gestion de la sanction des études* et les *Échelles des niveaux de compétence*, qui ont au secondaire un caractère obligatoire, ce qui n'est pas le cas au primaire. Quant à la *Politique d'évaluation des apprentissages*, elle fait partie des documents non normatifs. Elle présente les valeurs et les orientations qui guident les décisions. Il y a également le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (un cadre est également en préparation pour le secondaire). Il s'agit de documents de soutien qui ont un caractère pratique. Mentionnons enfin que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport prépare des exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation et des prototypes d'épreuves dans plusieurs disciplines, et ce, tant pour le primaire que pour le secondaire. Elles sont publiées progressivement depuis le printemps 2006, de même que des exemples types qui illustrent les *Échelles des niveaux de compétence* du primaire. On constate donc que le renouveau pédagogique a suscité la mise sur pied de plusieurs chantiers d'envergure en évaluation. Tous ces travaux sont menés avec la collaboration d'enseignants, de professionnels et de cadres du réseau.

**V. P. – Dans le cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire actuellement en préparation, un chapitre traite de la différenciation. Pouvez-vous expliquer son importance pour l'évaluation?**

**C. R. –** Si on veut être capable de différencier, il faut être capable de reconnaître les besoins de ses élèves. On ne parle pas d'individualisation, mais bien de s'assurer que chaque élève soit en mesure de développer des compétences à partir de ce qu'il est capable de faire, et l'enseignante ou l'enseignant en tiendra compte le plus possible. Dans les travaux qui ont précédé la rédaction du cadre de référence, nous nous sommes ainsi posé plusieurs questions, telles que : Qu'est-ce que la différenciation sous l'angle de l'évaluation? Quelles sont ses implications sur les pratiques évaluatives? Jusqu'où peut-on différencier en évaluation? Ces travaux nous ont amenés à définir trois niveaux de différenciation. Le premier concerne tous les élèves. Il prend en considération leur diversité, en tenant compte, par exemple, de leurs différents styles d'apprentissage, des intelligences multiples, etc. On est donc appelé à faire preuve d'ouverture et de **flexibilité pédagogique**, en permettant à l'élève de faire des choix : il peut choisir les ressources à utiliser pour effectuer une tâche, les étapes qu'il suivra pour le faire ou la forme que prendra le résultat de cette tâche. Ainsi, si on propose un problème ouvert, il n'y aura probablement pas deux réponses pareilles, mais elles peuvent toutes être bonnes.

**V. P. – Il existe deux autres niveaux de différenciation concernant les élèves ayant des besoins particuliers. Quelles en sont leurs caractéristiques?**

**C. R. –** Les deux niveaux suivants touchent effectivement ceux et celles qui ont des besoins particuliers. On pense d'abord à un premier ensemble d'élèves qui n'ont pas nécessairement de difficultés d'apprentissage, mais qui ont des caractéristiques personnelles qui font en sorte que pour pouvoir démontrer leurs compétences, ils ont besoin de modalités particulières de travail. Ce deuxième niveau est l'**adaptation**. Si, par exemple, un enseignant constate chez un élève un problème de concentration et qu'il

