

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Éd)

PAR
FARIDA MEBARKI

L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES DANS LES PROGRAMMES
DU PRIMAIRE AU QUÉBEC DEPUIS 1960

MAI 2011

Sommaire

L'évaluation des apprentissages fait présentement partie intégrante du travail quotidien du personnel enseignant; ce qui n'a pas toujours été le cas dans le passé. Il s'agit d'un domaine assez complexe qui a suscité beaucoup d'intérêt lors de ces dernières années, et ce, surtout avec la parution des programmes par compétences. Ce présent rapport de lecture, élaboré dans le cadre d'une maîtrise en éducation (M.Éd), fait la synthèse de ce que la littérature a rapporté au sujet de l'évolution des pratiques évaluatives dans les programmes du primaire au Québec depuis 1960. Pour ce faire, nous expliquons les principaux changements apportés aux pratiques évaluatives tout en clarifiant les justifications qui sous-tendent ces changements. Nous présentons les quatre programmes scolaires en vigueur depuis 1960 et les courants théoriques de l'apprentissage qui ont influencé les orientations de ces programmes. Notre synthèse des lectures porte sur plusieurs axes soit, les approches pédagogiques, la définition de l'évaluation, les fonctions de l'évaluation, le lien entre l'évaluation, les enseignants ainsi que les élèves et finalement les instruments utilisés pour l'évaluation et pour la communication des résultats. En outre, les contextes historique et/ou socio-économique ainsi que les appuis théoriques ont été identifiés comme étant les piliers de plusieurs changements apportés dans les programmes scolaires du Québec depuis 1960 et par le fait même, dans les pratiques évaluatives.

Remerciements

Des remerciements s'adressent tout particulièrement à ma tutrice, madame Sylvie Fontaine, professeure à l'Université du Québec en Outaouais, pour son soutien et ses encouragements. Merci d'avoir été toujours disponible pour m'orienter et me prodiguer de précieux conseils tout au long de ma démarche.

Je désire également remercier mon époux, Djamel, ainsi que mes enfants, Amine, Melinah et Ceryne qui ont été, pour moi, une source de motivation.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des figures.....	vii
Liste des tableaux.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre I : Problématique.....	5
Contexte du travail.....	6
L'évaluation des apprentissages.....	8
Problématique spécifique.....	13
Question.....	15
Sous questions.....	15
Objectifs d'apprentissage.....	16
Chapitre II : Cadre théorique.....	18
Les courants théoriques de l'apprentissage.....	21
Le courant behavioriste.....	23
Le courant humaniste.....	24
Le courant cognitiviste.....	24
Le courant constructiviste.....	26
Le courant socioconstructiviste.....	27
Les programmes scolaires.....	28

Les programmes-catalogues.....	29
Les programmes-cadres.....	30
Les programmes par objectifs.....	30
Les programmes par compétences.....	32
Évaluation des apprentissages.....	35
Définition de l'évaluation.....	36
Fonctions de l'évaluation.....	36
Chapitre III : Méthodologie.....	40
Démarche de Jackson (1989).....	42
Le choix des questions ou des hypothèses.....	42
L'échantillonnage des études.....	42
La représentation des caractéristiques des études et de leurs résultats.....	43
L'analyse des résultats.....	43
L'interprétation des résultats.....	43
Le rapport de la recension.....	43
Recherche documentaire.....	43
Description de la grille pour le choix des textes.....	44
Description générale.....	44
Justifications des critères de la grille.....	45
Limites de la recension d'écrits.....	46
Chapitre IV : Analyse des études.....	48
Description de la grille d'analyse des textes.....	49

Description générale.....	49
Définition des rubriques de la grille.....	50
Synthèse des lectures.....	53
Premier objectif.....	53
Approches pédagogiques.....	54
L'évolution de la définition de l'évaluation.....	60
Fonctions de l'évaluation.....	69
L'évaluation et l'enseignant.....	75
L'évaluation et l'élève.....	80
Instruments d'évaluation.....	85
Instruments de communication des résultats.....	90
Second objectif.....	96
Contexte historique et/ou socio-économique.....	97
Les appuis théoriques.....	100
Chapitre V : Bilan des apprentissages.....	104
Conclusion.....	111
Références.....	115
Appendice A : La grille pour le choix des textes.....	125
Appendice B : La grille d'analyse de textes.....	127

Liste des figures

Figure 1. Les phases de transition du changement.....	11
Figure 2. Les assises des pratiques évaluatives.....	14
Figure 3. Représentation de l'orientation du cadre théorique.....	20
Figure 4. Les composantes des théories de l'éducation.....	22
Figure 5. Les assises du programme par compétences.....	33
Figure 6. L'évaluation dans le processus de décision-action.....	62
Figure 7. Moyens informels et formels de communication des résultats.....	94

Liste des tableaux

Tableau 1. Approches pédagogiques.....	59
Tableau 2. Évolution de la définition de l'évaluation.....	68
Tableau 3. Fonctions de l'évaluation.....	74
Tableau 4. Le rôle de l'enseignant et l'évaluation.....	79
Tableau 5. Le rôle de l'élève dans ses apprentissages et en évaluation.....	84
Tableau 6. Les instruments d'évaluation.....	89
Tableau 7. Les instruments de communication des résultats.....	95

INTRODUCTION

Depuis un certain nombre d'années, il y a eu de nombreux changements dans les contextes humain, mondial, scolaire et pédagogique. Les exigences d'une société en constante croissance incitent une revue des positions adoptées jusque là dans plusieurs domaines en général et en éducation d'une manière plus spécifique, et ce, afin de répondre aux attentes d'aujourd'hui et de demain. Le Québec n'échappe pas à cette réalité. D'ailleurs, pour le Québec d'énormes changements ont été notés depuis les années 1960 où il y a eu d'importantes réformes notamment dans le domaine de l'éducation. L'objectif de l'époque était de garantir l'accès à l'école à tous les enfants d'âge scolaire. En ce sens, plusieurs modifications se sont succédées. D'une part, en tenant compte de l'évolution économique et sociale des québécois ainsi que des tendances modernes dans le domaine de l'éducation, il y a eu des réformes dans les structures administratives de l'organisation scolaire en appuyant la création d'un ministère de l'Éducation et d'un Conseil supérieur de l'éducation et l'adoption de *la grande charte de l'éducation*. D'autre part, il y a eu des changements dans les structures pédagogiques (Audet & Gauthier, 1969).

Ces dernières années, l'objectif du Québec en ce qui a trait à l'éducation a clairement évolué. L'accent est présentement mis sur la réussite du plus grand nombre d'élèves. Pour ce faire, il y a eu des modifications importantes dans les contenus et dans l'organisation scolaire en général. Il y a une reconnaissance du pouvoir des différents

intervenants scolaires, des écoles et des centres, et une adoption de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* en 1998, de la politique intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves* en 1999 et de *la Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de la formation continue* en 2002 (MEQ, 2003).

Tous ces changements dans les programmes de formation ont été orientés par les nouvelles recherches en éducation et les récents travaux concernant les courants théoriques de l'apprentissage. Par ailleurs, tous ces changements ont eu des répercussions dans les pratiques d'enseignement et conséquemment en évaluation; ce qui explique le nombre important de documents officiels rédigés, ces derniers temps, pour mieux cerner et expliquer les nouvelles orientations en matière d'évaluation des apprentissages. En ce sens, nous citerons la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), *Les Échelles des niveaux de compétences* (MEQ, 2002) et *Les cadres de référence en évaluation des apprentissages au primaire* (MEQ, 2002).

Dans le cadre de la maîtrise professionnelle en éducation, nous voulons approfondir notre compréhension de l'évaluation des apprentissages et pour cela, nous avons choisi de réaliser un essai de type rapport de lecture. Il s'agit d'analyser ce que la littérature a rapporté concernant les pratiques évaluatives dans les différents programmes scolaires du Québec au niveau primaire, et ce, depuis 1960. Nous entamerons ce présent travail en présentant notre problématique et ce qui nous a amenée à vouloir explorer ce sujet en particulier ainsi que le contexte vécu présentement par les enseignants. Ensuite, nous continuerons avec le cadre théorique où nous présenterons les théories de l'apprentissage qui ont orienté les programmes de formation du Québec. Nous

évoquerons les différents programmes existants depuis 1960 en donnant un aperçu de la conception de l'évaluation dans chacun des programmes. Pour finir notre cadre théorique, nous présenterons l'évolution de la définition de l'évaluation ainsi que ses fonctions. Au troisième chapitre, nous présenterons la méthodologie. En ce sens, nous expliquerons la grille qui nous permettra de choisir les textes tout en justifiant les critères pris en considération. Nous continuerons avec le chapitre quatre concernant l'analyse des études, et ce, en commençant par décrire la grille d'analyse utilisée pour étudier les textes choisis et par la suite, nous ferons une synthèse des lectures qui nous permettra d'atteindre les objectifs d'apprentissage ciblés par notre essai. Enfin, le bilan des apprentissages réalisés au cours de ce travail est présenté au chapitre V.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous évoquerons d'abord le contexte de travail et notre modeste expérience en enseignement et en évaluation en faisant une brève présentation de notre cheminement professionnel. Ensuite, nous aborderons la conception de l'évaluation dans le système éducatif d'une façon très générale pour situer la complexité de ce domaine. Nous continuerons cette section en exprimant notre problématique spécifique. Enfin, nous terminerons en présentant notre question et les sous questions qui en découlent ainsi que nos objectifs d'apprentissage.

Contexte du travail

En tant qu'enseignante formée à l'Université d'Ottawa pour enseigner au cycle primaire et moyen, nous avons eu la possibilité d'enseigner à différents groupes d'élèves. Nous avons été très enthousiaste à l'idée de pouvoir contribuer au cheminement scolaire de nos élèves. Nous étions très heureuse et très impliquée dans notre tâche d'enseignante. Nous cherchions toujours les meilleures stratégies qui pourraient aider nos apprenants à s'investir dans leurs apprentissages. Nous voulions qu'ils apprécient les moments pendant lesquels ils apprenaient. Nous pensions être bien préparée pour affronter toutes les situations et pour relever tous les défis qui pouvaient se présenter. Mais venu le temps de faire l'évaluation des élèves, nous nous sommes sentie inconfortable, non outillée et même parfois incapable de comprendre le sens de nos évaluations. Il fallait suivre des descripteurs spécifiques à telle ou telle matière et

nos évaluations. Il fallait suivre des descripteurs spécifiques à telle ou telle matière et concevoir des tâches évaluatives qui devaient nous indiquer l'état d'avancement des élèves afin de les situer dans une certaine fourchette qui allait de «1» à «4» où le «3» représentait la norme provinciale. Nous devons avouer, qu'en suivant cette façon de faire, nous n'étions pas très convaincues des résultats obtenus.

En bref, c'était pour nous un véritable casse-tête à chaque fois que nous devions évaluer. Ce qui nous a fait prendre conscience que nous n'avons pas été suffisamment préparée durant notre formation à l'enseignement pour relever ce grand défi et pour être une véritable professionnelle dans le domaine de l'évaluation. En effet, selon Laveault (2003), «la formation des enseignants les prépare davantage à une approche technicienne de l'évaluation qu'à une approche professionnelle» (p.12).

Nous pensons qu'en tant qu'enseignante, l'évaluation des apprentissages est une étape cruciale dans le processus enseignement-apprentissage. Pour cela, il est important pour nous de comprendre le sens exact ainsi que le pourquoi de l'évaluation afin d'être outillée adéquatement pour pouvoir bien planifier nos pratiques évaluatives et pour être en mesure d'évaluer convenablement les objectifs ciblés par nos interventions pédagogiques.

Actuellement, il existe une certaine confusion dans les pratiques évaluatives. Il y a moins de trente ans, nous avons été évaluée d'une façon tout à fait différente de la manière dont nous sommes sensée, en tant qu'enseignante, évaluer présentement. Nous trouvons que ces changements dans les pratiques évaluatives ne sont pas transparents ni

assez bien explicités. Ce qui nous amène à vouloir explorer plus en détails la conception de l'évaluation pour essayer d'élargir notre vision et d'approfondir notre compréhension.

Dans la prochaine section, nous présentons brièvement l'évaluation des apprentissages dans le milieu scolaire en général tout en exposant sa complexité.

L'évaluation des apprentissages

Dans les systèmes éducatifs, l'évaluation a toujours fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. Elle est souvent le moyen utilisé pour contrôler l'acquisition des connaissances et des habiletés, et ce, quelles que soient les méthodes privilégiées pour le faire. En ce sens, Endrizzi & Rey (2007) expliquent que «le traitement scolaire des connaissances apparaît généralement inséparable des procédures de contrôle de ces connaissances ; les examens et les différentes formes d'évaluation tiennent donc une place centrale dans les dispositifs éducatifs» (p. 1).

Dans le milieu scolaire, l'évaluation des apprentissages est considérée comme un processus complexe, une démarche difficile à cerner et une grande source d'incertitude. D'une part, parce que, comme le mentionnent Tardif & Lessard (1999), «les enseignants ont toujours été un corps d'exécutants qui n'a jamais en tant que tel participé à la sélection de la culture scolaire et à la définition des savoirs nécessaires à la formation des élèves» (p.77). D'autre part, parce qu'ils ont le mandat d'évaluer des apprentissages et de porter un jugement sur l'apprentissage réalisé par un élève dans le but de rendre compte de ce qu'il a appris selon une référence préétablie qui parfois peut être ouverte à maintes interprétations. En ce sens, Richard (2004) explique que

l'évaluation des apprentissages est un processus complexe de par ses différentes modalités et ses nombreuses fonctions. Ce qui engendre, dans le milieu de l'éducation, une difficulté à s'entendre sur le sujet.

Par ailleurs, l'évaluation est une démarche qui peut s'avérer cruciale quand il y a lieu de prendre une décision concernant la personne évaluée (Laurier, Tousignant & Morissette, 2005). En effet, l'enseignant doit juger du degré d'acquisition des connaissances et des acquis d'un élève, un phénomène plutôt interne, en évaluant ses comportements observables ou encore ses réactions extérieures en réponse à une tâche d'évaluation. En ce sens, Scallon (2004) soutient que «rien ne prouve qu'une mauvaise réponse est un signe d'ignorance ou d'incompétence. Rien ne prouve non plus qu'une bonne réponse est le fruit d'un savoir et d'un savoir-faire accomplis» (p.21).

En fait, l'évaluation est une lourde responsabilité et pose d'énormes défis surtout quand il s'agit de remplir les bulletins scolaires (Laveault, 2003). Depuis toujours, on a voulu trouver des procédés de jugements qui puissent être objectifs surtout avec l'utilisation des pratiques de notation mais selon Endrizzi & Rey (2007), l'évaluation est fortement considérée par les professionnels de l'éducation comme une information véhiculée plutôt qu'une simple mesure.

En outre, le personnel enseignant se perd aussi entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Selon Cardinet (1997), les enseignants trouvent que le rôle de formateur est en contradiction avec le rôle d'évaluateur surtout lorsqu'il s'agit de sanctionner les études par un échec. Pour cela, beaucoup de travaux ont été réalisés ces

dernières années pour clarifier et mieux comprendre le processus d'évaluation mais il y a lieu de signaler, comme le souligne Scallon (2004), que «la pratique de l'évaluation ne relève pas encore d'une méthodologie structurée et unifiée» (p. 12). Le même auteur ajoute qu'avec le programme par compétences, l'ambiguïté s'amplifie surtout quand il s'agit de prendre en considération des données diversifiées, de sources multiples, pour évaluer le développement des habiletés complexes.

Effectivement, ces dernières années, il y a eu d'énormes changements dans les systèmes éducatifs à travers le monde en général et au Québec en particulier. Pour s'adapter aux transformations rapides de la société, le Québec a mis le système éducatif au cœur de tous les débats. Ceci a provoqué des changements politiques et pédagogiques (Durand & Chouinard, 2006). La dernière réforme (2001) a apporté un changement de paradigme; il y a eu un passage d'un paradigme d'enseignement vers un paradigme d'apprentissage; ce qui a eu des impacts considérables sur la conception de l'évaluation (Legendre, 2001). Cette nouvelle approche des programmes par compétences a provoqué une rupture avec l'évaluation traditionnelle en remettant en question toute la vision de l'évaluation (Durand & Chouinard, 2006). Tous ces changements dans les pratiques évaluatives ont exigé (et continue de le faire) un ajustement de la part du personnel enseignant dans la façon de faire ainsi qu'une capacité d'adaptation à tout ce qui s'y rattache, entre autres, la gestion de la classe et l'approche différenciée. En réalité, les enseignants ont été entraînés dans un processus de changement sans y être suffisamment préparés; ce qui en fait a pu créer des doutes et beaucoup d'incertitudes.

En effet, en prenant le travail de Scott et Jaffe (1992) concernant les changements dans l'entreprise comme référence, les enseignants devraient passer par quatre phases de transition représentées dans la figure ci-dessous.

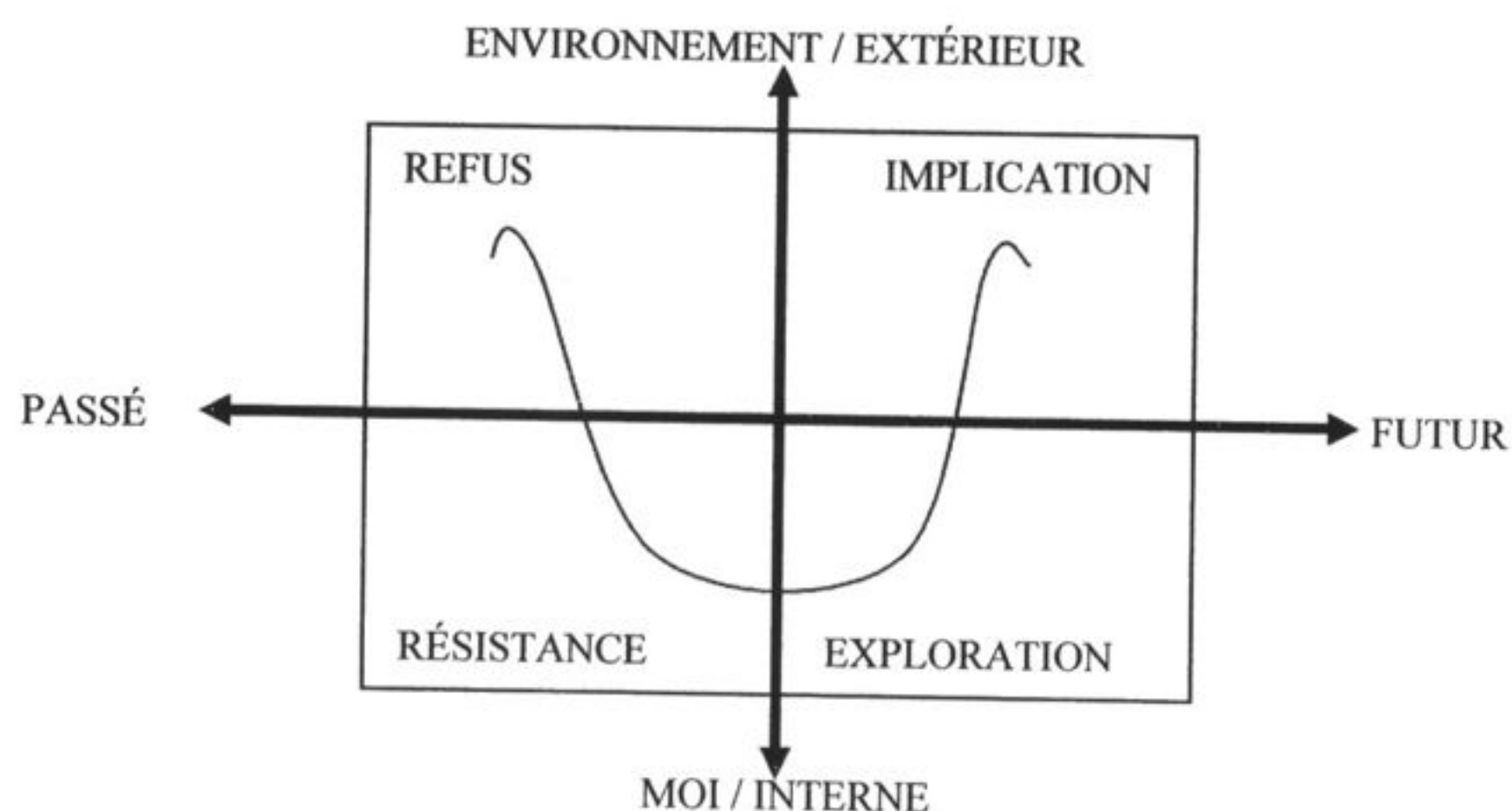


Figure 1. Les phases de transition du changement (Inspirée de Scott et Jaffe, 1992).

Il s'agit d'abord d'une descente qui commence par un refus du changement pour arriver à la résistance en passant par des moments de préoccupations. Par la suite, il y a une période d'engagement dans une phase d'exploration. Cette dernière est caractérisée par un regard vers l'avenir et les opportunités éventuelles pour arriver finalement à l'étape de l'implication et donc à l'engagement et le passage à la construction des plans d'actions afin d'atteindre les objectifs du changement.

Présentement, dans les écoles, nous ne savons pas dans quelle phase se retrouvent les enseignants surtout en ce qui concerne l'évaluation. En effet, l'évaluation

des apprentissages a toujours été, et continue à être, une zone délicate à explorer de très près. Entre tous les changements vécus depuis les cinquante dernières années qui ont trait aux approches pédagogiques, aux programmes de formation et aux pratiques évaluatives, le personnel enseignant, les élèves, les parents et la société en général s'y perdent. En effet, nous pouvons dire que la confusion est grande. D'ailleurs, Scallon (2004) le signale en mentionnant que «la pratique de l'évaluation ne relève pas encore d'une méthodologie structurée et unifiée» (p. 12). En outre, Richard (2004) affirme que l'évaluation n'est pas utilisée efficacement; ce qui pourrait mener à des décisions pédagogiques « mal fondées » (p. 40).

D'une part, les enseignants sont confrontés à des changements qui arrivent un peu par surprise et dont ils ne comprennent pas, le plus souvent, le pourquoi. Ils ne sont pas toujours certains d'avoir évalué ce qui devait l'être et d'avoir utilisé des instruments fidèles et valides pour le faire et d'autre part, les parents sont souvent en désaccord faute d'une bonne compréhension des pratiques évaluatives et des objectifs de l'évaluation. Pour ce qui est des élèves, ils ignorent, la plupart du temps, l'importance de l'évaluation et de ses répercussions sur leur cheminement scolaire.

En tant qu'enseignante, nous sommes aussi confrontée à la même situation. Nous n'y voyons pas toujours clair et nous n'avons pas le sentiment d'être une professionnelle dans le domaine de l'évaluation. Ce qui nous incite à vouloir agir et à faire cette recension des écrits dans le cadre d'une maîtrise grâce à laquelle nous souhaitons approfondir notre compréhension et nos compétences en évaluation des apprentissages.

Problématique spécifique

Tout d'abord, il convient d'évoquer qu'une problématique, comme le mentionne Bouchard (2004), «consiste essentiellement en la sélection et la mise en ordre par le chercheur et selon ses perspectives propres des éléments qui composent le territoire de questionnement auquel s'adresse la recherche» (p.65). Dans notre cas, l'évaluation des apprentissages est un domaine qui n'est pas très clair. Nous avons le sentiment de ne pas être suffisamment compétente et de vivre une certaine confusion à chaque fois que nous devons évaluer. Pour faire face à cette situation, nous pensons qu'explorer l'évolution des pratiques évaluatives et comprendre les assises théoriques qui sous-tendent les changements nous permettra d'avoir une meilleure compréhension et une approche plus professionnelle dans ce domaine. C'est, pour nous, un moyen d'épanouissement professionnel puisque l'évaluation fait partie intégrante de notre profession. Ensuite, ce projet est un élément qui pourrait orienter l'avancement de notre carrière car, une compréhension approfondie de l'évaluation pourrait nous conférer une certaine expertise qui nous permettrait éventuellement d'accéder à d'autres postes dans le domaine de l'éducation. De plus, ce projet ne sera pas seulement profitable pour nous, il le sera pour les élèves avec qui nous aurons l'occasion de travailler, pour nos collègues avec qui nous partagerons les connaissances acquises dans ce travail et pour notre milieu de travail d'une façon plus générale tout en nous permettant d'être épanouie et de nous sentir compétente.

En tant qu'enseignante, nous pensons qu'il est important de bien comprendre cette évolution ainsi que les raisons d'être des changements afin de mieux nous

appropriier la conception de l'évaluation qui sous tend le programme du MEQ (2001). Ceci nous permettra d'être en mesure de recourir à des pratiques d'évaluation en lien avec cette conception d'une manière confiante et professionnelle. Il est nécessaire pour nous de bien comprendre les fondements de ces nouvelles façons de faire pour être à l'aise dans la construction de tâches d'évaluation ainsi que dans le choix des outils d'évaluation.

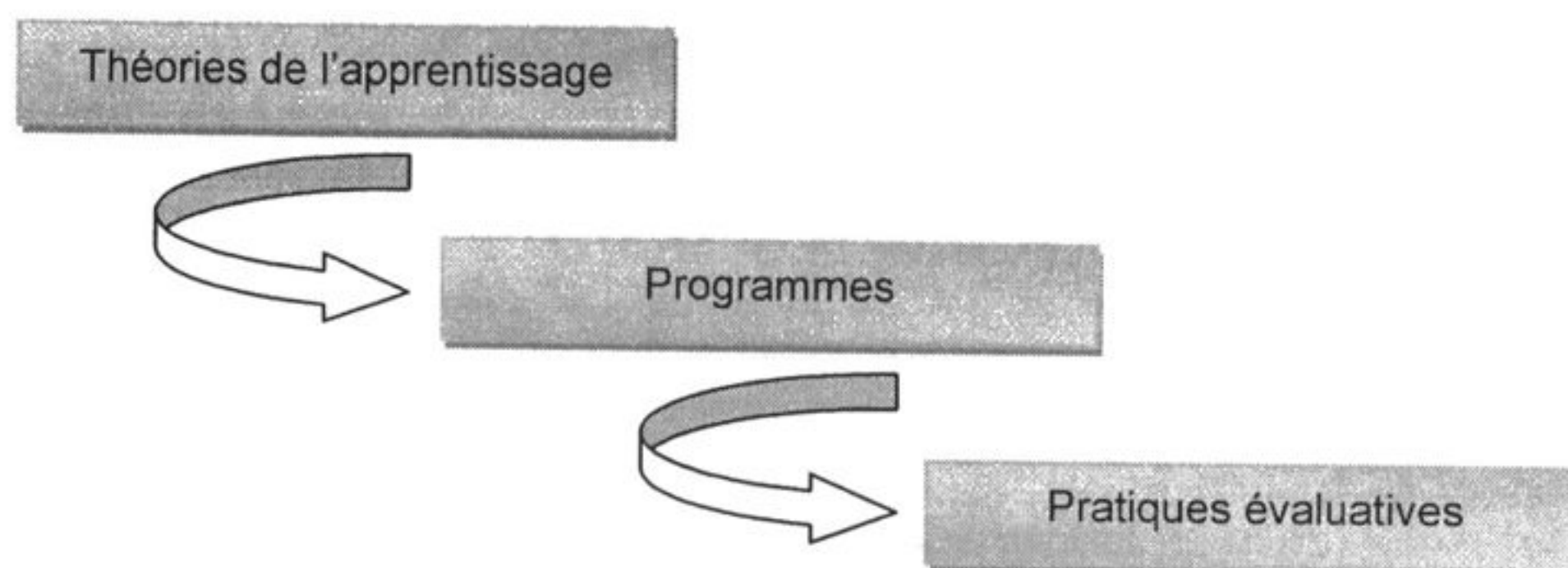


Figure 2. Les assises des pratiques évaluatives.

En effet, l'évaluation des apprentissages, comme le montre la figure 2 n'est pas un domaine à explorer isolément. Il convient de remonter aux programmes d'études où elle s'inscrit ainsi qu'aux théories de l'apprentissage qui orientent ces programmes. Autrement dit, les changements dans la conception de l'apprentissage et des approches théoriques ont des retombées sur les programmes de formation. Ce qui engendre des changements dans les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

En ce qui nous concerne, nous pensons qu'en ayant une compréhension approfondie de ces changements et de l'évolution des pratiques évaluatives au sein des programmes d'étude, nous serons en mesure d'être plus professionnelle dans le domaine de l'évaluation. Nous sommes convaincue que ce projet nous aidera à combler nos besoins de perfectionnement, et ce, en nous permettant non seulement de nous familiariser et d'approfondir notre compréhension des changements dans les pratiques évaluatives à travers les programmes scolaires québécois mais aussi de comprendre les justifications qui sous-tendent ces changements.

Ceci revient à pouvoir répondre à une question principale et deux sous questions articulées dans la section suivante.

Question

Comment les pratiques d'évaluation des apprentissages ont-elles évolué avec les changements dans les programmes scolaires québécois depuis les cinquante dernières années ?

Sous questions

Quels sont les principaux changements dans les pratiques évaluatives à travers les programmes scolaires du Québec depuis 1960 ?

Quelles sont les justifications qui sous-tendent les changements apportés aux pratiques évaluatives ?

Objectifs d'apprentissage

L'objectif général de notre projet d'étude se veut un approfondissement de notre compréhension de l'évolution des pratiques évaluatives dans les programmes scolaires du Québec, et ce, depuis 1960. Ce travail ne vise pas la recherche d'une solution à un problème en lien avec l'évaluation des apprentissages, mais plutôt la mise en évidence des changements dans les pratiques évaluatives ainsi que des raisons qui les ont motivés dans le but de mieux comprendre l'évolution de l'évaluation depuis les cinquante dernières années. Il ne s'agit pas de comparer entre les différentes façons de faire de l'évaluation des apprentissages car, comme le signale Cardinet (1991) «il n'existe pas de bon ou de mauvais système d'évaluation, mais des systèmes plus ou moins cohérents avec le cadre social dans lequel ils se situent» (p. 4). Par conséquent, ce qui nous importe dans ce rapport de lecture est d'explorer ce qui a été apporté par les différents auteurs qui ont travaillé sur le sujet de l'évaluation des apprentissages afin de permettre une meilleure compréhension de ce que nous vivons actuellement dans le système scolaire québécois.

Dans ce contexte nos objectifs d'apprentissage se résument comme suit :

Objectif 1 : Expliquer les principaux changements dans les pratiques évaluatives à travers les programmes scolaires du Québec depuis 1960.

Objectif 2 : Clarifier les justifications relatives aux changements apportés aux pratiques évaluatives.

Dans cette première partie du travail, nous avons présenté la problématique dans laquelle se situe notre recension des écrits. Nous avons d'abord décrit le contexte de notre travail. Ensuite, nous avons illustré la complexité de l'évaluation. Nous avons poursuivi en exposant notre problématique spécifique et enfin, nous avons terminé ce chapitre en présentant les objectifs d'apprentissage que nous aimerions atteindre à la fin de cet essai.

Le chapitre suivant, soit le cadre théorique, sera un guide qui nous permettra de bien encadrer et orienter notre travail. Nous commençons par présenter la conception de l'apprentissage en évoquant les différents courants pédagogiques. Nous poursuivons en évoquant les programmes d'études qui se sont succédé au Québec depuis 1960 et nous terminons en exposant l'évolution de la définition de l'évaluation, de ses fonctions et les concepts qui y sont liés.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Avant d'entamer les différentes sections de ce chapitre, il convient de mentionner, comme l'évoquent Côté, Filion & Fortin (2006) et Letourneau (1989) que la théorie représente un point de repère qui nous permet de former et de situer nos idées. Il s'agit d'une assise sur laquelle repose notre raisonnement. Pour cela, dans ce chapitre nous essayerons de rapporter ce que les auteurs ont mentionné dans leurs écrits par rapport aux différents concepts en lien avec l'évaluation des apprentissages.

Il est à noter, par ailleurs, que tout au long de cet essai, les pratiques évaluatives sont considérées comme étant l'équivalent de l'évaluation. Ce choix est dû au fait que dans la réalité d'une salle de classe, ce sont les pratiques évaluatives qui donnent lieu à l'évaluation des apprentissages.

Pour bien expliquer la logique qui sous tend ce cadre théorique, nous avons décidé de schématiser notre raisonnement comme suit :

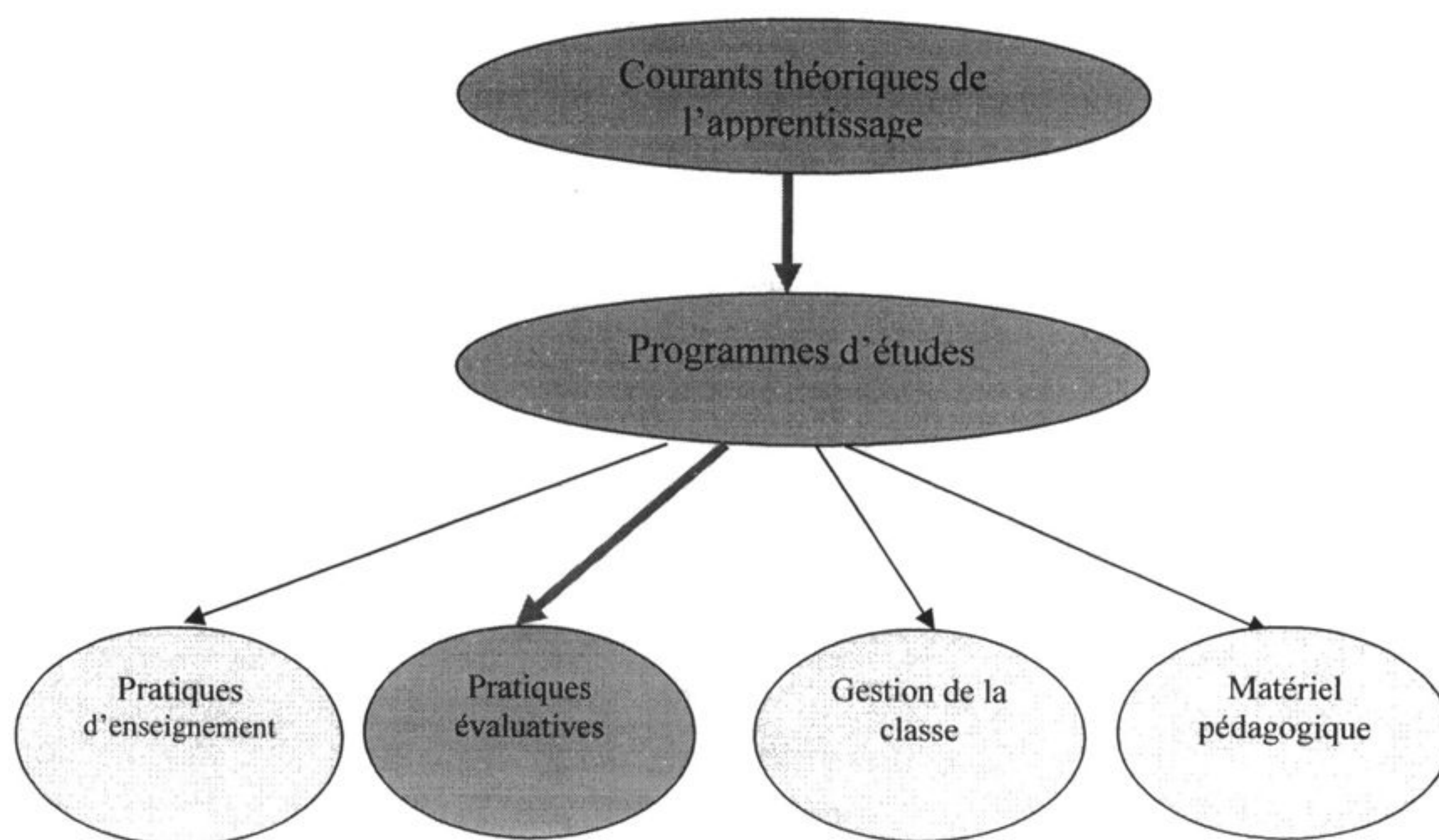


Figure 3. Représentation de l'orientation du cadre théorique.

La figure 3 représente la direction que prendra notre cadre théorique (partie grisée), et ce, en considérant que les programmes d'études suivent des conceptions de l'apprentissage déterminées par des courants théoriques de l'apprentissage. Ces programmes d'études définissent et orientent divers volets de l'éducation, entre autres, les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation. Dans ce chapitre, il y sera donc présenté les courants théoriques de l'apprentissage, les programmes d'études ainsi que les pratiques évaluatives qui y sont inscrites.

Les courants théoriques de l'apprentissage

Étant donné que notre essai concerne les pratiques évaluatives dans le contexte des programmes scolaires, il est nécessaire d'explorer les différents courants théoriques de l'apprentissage qui ont, d'une façon ou d'une autre, influencé les orientations de ces programmes. Comme l'explique Tardif (1993), l'évaluation est une problématique nécessitant de faire référence à la conception de l'apprentissage pour bien la cerner. En effet, la conception de l'apprentissage influence énormément les pratiques d'enseignement ainsi que les pratiques évaluatives. Autrement dit, les courants théoriques de l'apprentissage préconisés par un système éducatif ont des répercussions directes sur le choix des pratiques évaluatives. Ces courants sont issus de certaines théories de l'éducation qui proposent une réflexion sur les finalités, l'apprentissage, le rôle des enseignants et des étudiants, l'impact des contenus ainsi que sur la pertinence sociale et culturelle de l'éducation. L'objectif de ces théories est de procéder à une analyse des problèmes pour y apporter des suggestions de changement (Bertrand, 1998).

Vu le grand nombre de ces théories, Bertrand (1998) suggère une classification des théories de l'éducation autour de quatre composantes. Il parle du sujet qui est représenté par l'apprenant, des contenus (les matières et les disciplines à enseigner), de la société (l'environnement) et finalement des interactions entre les trois.

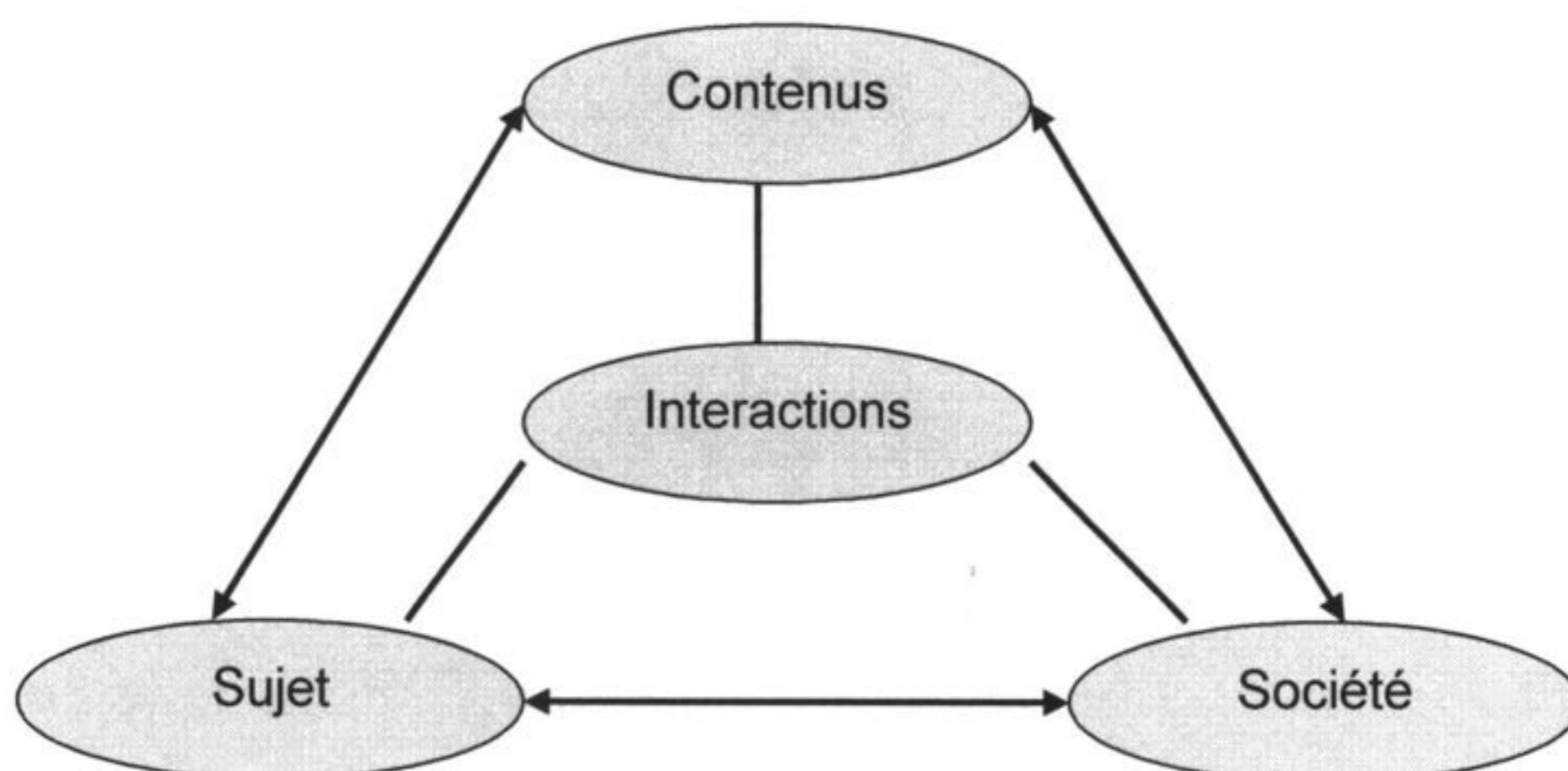


Figure 4. Les composantes des théories de l'éducation (Inspirée de Bertrand, 1998).

Les théories de l'éducation sont rattachées à l'un ou l'autre des pôles illustrés à la figure 4. Selon Bertrand (1998), deux grands courants sont liés au pôle *sujet*. Il s'agit du courant spiritualiste où les religions et les philosophies métaphysiques sont prises en considération et le courant humaniste qui se concentre sur la dynamique interne de la personne. Pour ce qui est du pôle *société*, on parle d'un système éducatif orienté vers un changement de la société dont l'objectif est d'instaurer une plus grande justice sociale. En ce qui concerne le pôle *contenus*, il est associé aux théories académiques où les connaissances sont considérées indépendantes de l'étudiant ou de la société. Enfin, les interactions entre les trois pôles qui sont à l'origine des théories didactiques qui regroupent, entre autres, les théories psychocognitives (ex : le cognitivisme et le constructivisme), les théories sociocognitives qui mettent l'accent sur les éléments culturels et sociaux dans la construction des connaissances (ex : le socioconstructivisme).

Nous nous attardons plus spécifiquement sur les courants qui ont été privilégiés dans l'élaboration des programmes scolaires du Québec depuis 1960; soit le courant humaniste, le courant béhavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et finalement le courant socioconstructiviste.

Le courant béhavioriste

Le courant béhavioriste s'est inspiré de la théorie expliquant que l'être humain apprend en faisant des associations entre les idées et les choses et des associations entre les idées elles-mêmes (Desbiens, 2005). En fait, l'intérêt est porté sur les répercussions de l'environnement sur l'individu et sur les liens entre l'organisation du milieu pédagogique et les comportements de l'apprenant (Bertrand, 1998).

Selon Tardif (1993), les conséquences directes de la démarche béhavioriste sur l'enseignement sont la création d'un environnement axé sur le développement de comportements. Cet environnement contraint l'association stimulus-réponse et fragmente le contenu. L'apprentissage s'effectue, alors, par imitation et par approximations successives et également par association stimulus-réponse. L'élève est réactif et sa motivation est contrôlée par des renforcements extérieurs.

Pour Desbiens (2005), les éléments que l'on reproche le plus à la perspective béhavioriste concernent la fragmentation des contenus et des tâches d'apprentissage ainsi que l'importance accordée aux produits sans prendre en considération les stratégies entreprises pour y arriver.

Le courant humaniste

Selon Vienneau (2005), il s'agit d'un courant axé sur la dimension personnelle de l'apprenant à savoir le développement affectif, le besoin de liberté et d'expression de soi, la prise en considération des intérêts personnels, l'autonomie et la prise en charge de sa vie et la responsabilisation à l'égard de l'apprentissage scolaire. Le courant humaniste met l'accent sur la dimension spirituelle de l'apprenant c'est-à-dire le sens de la vie personnelle et sociale, les relations entre soi et l'univers, le développement des capacités psychiques, l'accroissement de la conscience ainsi que sur l'accès à la vie intérieure et la maîtrise de soi. En fait, cette perspective est basée essentiellement sur les concepts de soi, d'autonomie et de liberté de l'individu. L'élève est considéré comme maître de ses apprentissages (Bertrand, 1998).

Tardif (1993) explique que l'apprentissage, influencé par ce courant, s'effectue par l'exploration et la découverte personnelles ou collectives et l'enseignement se fait dans un environnement riche, varié et libre, axé sur la croissance de l'apprenant. En fait, l'enseignement est centré sur l'apprenant. Ce dernier s'éduque pour répondre à son besoin de connaître, de comprendre et de s'auto-actualiser (Vienneau, 2005). L'élève est actif, il choisit les tâches à réaliser et sa motivation est issue de ses propres besoins de croissance (Tardif, 1993). Par ailleurs, l'enseignant est considéré comme un facilitateur dont l'objectif est de favoriser l'auto-actualisation de l'apprenant (Bertrand, 1998).

Le courant cognitiviste

Au début des années 1980, les sciences cognitives (baptisées de ce nom depuis 1979) ont introduit une nouvelle théorie de l'apprentissage qui considère les hommes

comme des systèmes capables d'avoir des échanges avec le milieu qui les entoure (Bissonnette & Richard, 2005). Dans cette perspective, l'apprentissage porte essentiellement sur l'acquisition des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles tout en utilisant des stratégies cognitives et métacognitives (Durand & Chouinard, 2006).

Les cognitivistes accordent une grande importance au concept de problème dans leurs travaux. Selon ce point de vue, les situations-problèmes provoquent chez l'individu une sorte de déséquilibre cognitif et affectif lorsque celui-ci remarque la différence entre ce qu'il est et ce qu'il devrait être (Bissonnette & Richard, 2005).

Pour Tardif (1993), les stratégies cognitives permettent, à l'élève d'utiliser efficacement les connaissances acquises et de réaliser convenablement les tâches d'apprentissages tout en l'aidant à gérer les stratégies impliquées dans la réalisation de ces tâches.

Dans le courant cognitiviste, la métacognition représente un concept-clé. Cette dernière est considérée par Bissonnette & Richard (2005) comme la capacité à réfléchir sur ses propres stratégies mentales mises en œuvre pour traiter l'information dans le but de maximiser leur utilisation. En ce sens, les auteurs estiment qu'en favorisant le développement de la métacognition, on amène les apprenants à prendre en charge leur processus d'apprentissage. Il s'agit de prendre conscience de l'importance de ce qui est fait afin de permettre la rétention de l'apprentissage effectué.

Le courant constructiviste

Le courant constructiviste est aussi issu de l'école cognitive. Il s'agit d'un courant qui représente une extension pédagogique des théories développementales de Piaget en particulier (Vienneau, 2005). Le constructivisme se caractérise par le fait qu'il désapprouve la hiérarchisation et le morcellement du contenu et considère que les connaissances se construisent à l'aide des interventions de l'enseignant (Tardif, 1993).

Legendre (2005) met en exergue les répercussions considérables du constructivisme sur la pédagogie et la didactique du fait que l'acquisition des connaissances va de pair avec une démarche active d'élaboration de la pensée. Autrement dit, il n'y a pas de réel apprentissage sans activité cognitive de l'élève. Dans une perspective constructiviste, on doit stimuler la recherche et la réflexion, amener l'élève à s'interroger et l'encourager à expliquer son raisonnement tout en justifiant les réponses données. Par ailleurs, l'acquisition des savoirs passe par une démarche de transformation des conceptions antérieures de l'apprenant. Le constructivisme met l'accent sur l'activité de l'élève pour élaborer une compréhension à partir des connaissances déjà acquises. Il y a une construction graduelle des connaissances dans le but d'atteindre un équilibre cognitif, et ce, en passant par des périodes de déséquilibre (Durand & Chouinard, 2006).

Tardif (1993) indique que dans le paradigme constructiviste, l'enseignement est axé sur les stratégies cognitives et métacognitives, sur l'organisation des connaissances et sur l'établissement de liens avec les connaissances antérieures. Il ajoutera que les tâches doivent être complètes, complexes et signifiantes. L'élève est actif, constructif et

également motivé par la perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut exercer sur sa réussite.

Le courant socioconstructiviste

Le courant socioconstructiviste est issu du constructivisme. Dans ce courant, les processus d'apprentissage et d'enseignement sont abordés dans les dimensions sociale et culturelle. Autrement dit, l'apprenant élabore sa compréhension en comparant ses perceptions avec celles des autres. Cette confrontation des perceptions engage un conflit cognitif qui amène l'élève à réexaminer sa compréhension (Durand et Chouinard, 2006). En fait, à l'école, l'acquisition des connaissances doit suivre une démarche collective d'élaboration et de recherche de sens. Il s'agit d'élaborer collectivement des explications en se basant sur des valeurs sociales et culturelles communes (Legendre, 2005). Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est apparenté à celui d'un guide ou d'un accompagnateur. De plus, le socioconstructivisme insiste sur le fait de ne pas séparer les connaissances de leurs contextes. Ce sont ces derniers qui leur donnent un sens et une signification. Dans ce courant, on parle d'une communauté d'apprenants où l'apprentissage se fait dans une ambiance d'entraide et de dialogue, et ce, dans le respect des différences.

En outre, Legendre (2005) explique que l'enseignant doit mettre sur pieds des activités de groupe qui permettent la coopération et favorisent le partage de connaissances. Il doit aussi encourager les critiques constructives ainsi que le débat et la discussion. De plus, les ressources, l'enseignant et les pairs sont considérés comme des outils qui aident la progression de l'apprenant. L'objectif de l'enseignement est

finaleme nt de favoriser l'accès aux connaissances acquises et l'exploitation d'autres outils qui prolongeront la pensée.

Les programmes scolaires

Un programme scolaire se définit comme étant un ensemble de contenus destinés à être enseignés en fournissant certaines instructions concernant la méthodologie ainsi que les orientations ou les approches privilégiées pour enseigner ces contenus (Raynal & Rieunier, 1997). Il s'agit d'un document qui encadre tout ce qui est en lien avec le processus d'enseignement dans une institution scolaire.

Depuis 1960, plusieurs programmes se sont succédés au Québec suite à des processus de changements visant l'amélioration du système éducatif. On parle de plusieurs réformes curriculaires. Ces dernières sont considérées comme étant des changements dont les objectifs essentiels sont d'ajuster le système éducatif aux exigences de la société, d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage, de créer une cohérence entre les formations et les possibilités d'emploi et de permettre l'épanouissement total des apprenants (Jonnaert, Lafortune & Ettayebi, 2007).

Lors des années 1960, à la suite du dépôt du rapport Parent et de la création du ministère de l'Éducation, d'importantes décisions ont été prises et des changements majeurs ont été apportés dans le système d'éducation au Québec, entre autres, la démocratisation de l'enseignement, autrement dit, l'accès à l'éducation pour tous. Depuis, quatre programmes scolaires sont recensés.

Nous présentons les programmes-catalogues qui ont été instaurés avant les années 1970, les programmes-cadres implantés dans les écoles dans les années 1970, les programmes par objectifs des années 1980 et 1990 et concluons cette partie avec le programme par compétences qui est toujours d'actualité dans les écoles du Québec.

Il est à noter, par ailleurs, que la présentation des deux premiers programmes sera moins explicite comparativement aux deux autres, vu la difficulté de trouver des textes qui traitent spécifiquement de ces programmes et aussi à cause de la rareté des documents officiels, et ce, même au niveau du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Les programmes-catalogues

Avant 1965, il y avait les «programmes-catalogues» qui existaient depuis 1905 et qui ont été révisés et améliorés plusieurs fois. Selon Gauthier & Belzile (1996), ces programmes comprenaient des principes éducatifs ainsi que des directives pédagogiques. Le contenu de chaque programme-catalogue était bien détaillé, et ce, pour chaque degré scolaire. Les mêmes auteurs expliquent que c'étaient des programmes qui orientaient d'une manière très précise les actions de l'enseignant. L'apprentissage était basé sur l'imitation d'un modèle qui était le plus souvent représenté par l'enseignant (Gauthier & Belzile, 1996).

L'évaluation des apprentissages était réalisée principalement à l'aide de tests composés de questions à choix multiples qui pouvaient être administrés à moindre coût et à une grande population dans les mêmes conditions. Ils avaient l'avantage d'être

fiables et comparables bien que la correction était, d'après les critiques, la partie la plus objective du processus et non pas les questions (MEQ, 1997).

Les programmes-cadres

En 1970, on parlait des «programmes-cadres» qui, selon *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* (MEQ, 1977), étaient définis par le ministère de l'Éducation et indiquaient en gros les objectifs fondamentaux de l'enseignement d'une matière et présentaient diverses approches méthodologiques sans proposer de contenus détaillés. Les contenus des programmes devaient être déterminés par les enseignants et le personnel des services pédagogiques des commissions scolaires et des écoles (MEQ, 1977). L'objectif était de laisser l'occasion aux éducateurs d'adapter les programmes selon leurs ressources et leurs besoins. Il est important de mentionner que durant ces années, il y a eu une multiplication d'écoles libres qui s'appuyaient sur une approche humaniste favorisant le développement intégral de l'élève (Bertrand, 1998). Ces programmes étaient considérés alors, comme des programmes aux contenus imprécis qui ont rendu difficile et pratiquement impossible l'établissement d'une politique d'évaluation précise. Par conséquent, pour évaluer les apprentissages des élèves, chaque enseignant utilisait les moyens qu'il jugeait efficaces et appropriés. Par ailleurs, les parents, ne disposant pas de programme d'étude précis qui leur servirait de repère, n'arrivaient pas à suivre les progrès de leurs enfants (MEQ, 1977).

Les programmes par objectifs

Dans les années 1980 et 1990, il y a eu les «programmes par objectifs». En effet, après la publication du livre vert en 1977 et une vaste consultation, il y a eu

nécessité de relancer le système scolaire pour une meilleure qualité de l'enseignement. Pour ce faire, *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action* (livre orange) en 1979 a redéfini les objectifs de l'éducation scolaire. Pour orienter avec précision une action éducative, il était question de traduire les finalités et les valeurs du système éducatif en objectifs. D'abord en objectifs généraux qui orienteraient les objectifs de formation de chaque discipline et, ensuite, ces objectifs de formation seraient spécifiés dans chaque programme. Comme premier objectif très général, il y avait l'idée de donner l'occasion aux apprenants de se développer, de s'épanouir et de se préparer à leur rôle de citoyen. Pour le primaire, cet objectif a été explicité dans «le développement des apprentissages fondamentaux, nécessaires au développement intellectuel, à l'intégration de l'expérience et à l'insertion sociale» (MEQ, 1979, p.29).

Dans le cadre des programmes par objectifs, il y a eu distinction de deux cycles au niveau primaire selon l'âge des élèves. Un premier cycle ou cycle d'éveil et d'initiation de 6 à 9 ans et un deuxième cycle considéré comme un cycle de consolidation de 9 à 12 ans.

L'évaluation dans le contexte des programmes par objectifs consistait à un jugement de la valeur et de la qualité de l'école en évaluant l'atteinte, par les élèves, des objectifs ciblés, et ce, pour répondre aux besoins spécifiques d'un projet ou d'un plan d'étude (MEQ, 1979). Il s'agissait aussi, d'une phase qui pouvait faire ressortir les lacunes d'une partie ou de l'ensemble de la planification dans le but de proposer des améliorations au besoin. Selon cet énoncé de politique, l'évaluation pourrait servir à la mise au point du projet éducatif.

Par ailleurs, il y avait distinction entre l'évaluation formative, considérée par Scallon (1988) comme une évaluation continue et dont le but est de permettre à l'élève et à l'enseignant d'améliorer une performance particulière, et l'évaluation sommative qui avait pour but de déterminer jusqu'à quel point les objectifs ciblés ont été atteints. L'évaluation sommative menait à la prise de décisions concernant, entre autres, le passage dans la classe supérieure, la sanction des études et la reconnaissance des acquis (Legendre, 1993). En fait, l'évaluation formative était vue comme étant au service de l'élève tandis que l'évaluation sommative était plutôt au service de l'administration scolaire (Le Quellec, 1994).

Les programmes par compétences

Finalement, en 1997 l'énoncé de politique et les états généraux donnent les grandes orientations pour la réforme de 2001 en définissant les assises et en ciblant comme objectif premier la réussite pour tous, et ce, en s'appuyant sur un programme centré sur les apprentissages essentiels, une diversification des parcours scolaires et une organisation scolaire prenant en considération les étapes de développement de l'enfant.

Dans le programme par compétences, trois axes principaux ont été ciblés pour représenter la mission de l'école. Il s'agit d'instruire (soutenir le développement cognitif et la maîtrise des savoirs), de socialiser (contribuer à l'apprentissage du vivre-ensemble) et de qualifier (rendre possible la réussite de tous les élèves et faciliter leur intégration sociale et professionnelle) (MEQ, 2001). Nous pouvons résumer les assises du programme par compétences ainsi que les trois axes ciblés par la mission de l'école d'aujourd'hui par la figure 5.

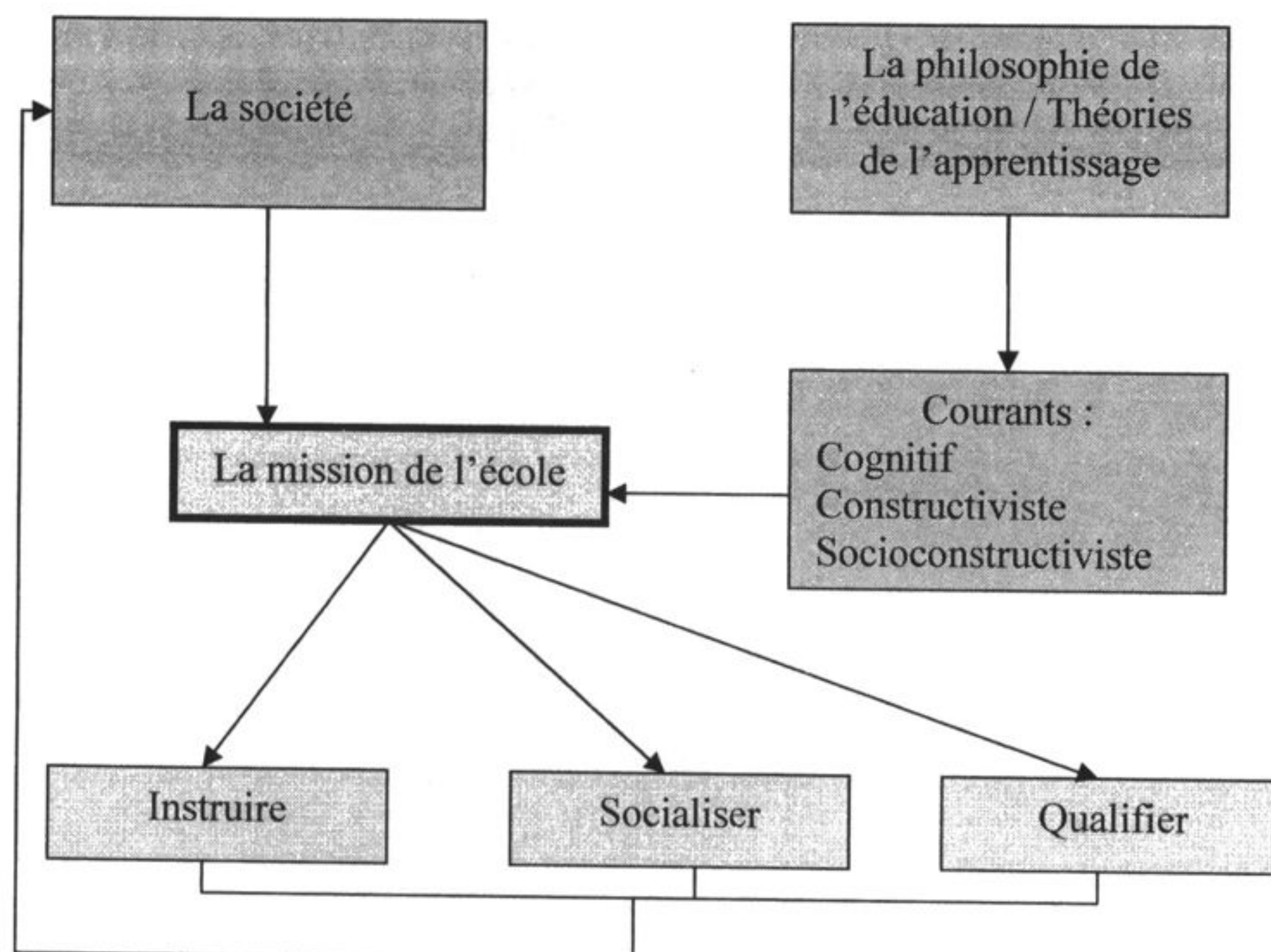


Figure 5. Les assises du programme par compétences.

Par ailleurs, ce programme a pour caractéristique principale, l'approche par compétences et l'importance donnée à la démarche d'apprentissage (MEQ, 2002a).

Tout d'abord, il convient de mentionner qu'à l'origine, la notion de compétence est apparue dans le contexte de travail avant de s'introduire dans le milieu scolaire à travers la formation professionnelle (Rey, Carette, De France & Kahn, 2003). Étant donné la complexité de la notion de compétence, plusieurs auteurs comme Le Boterf (2000), Perrenoud (1997) et Raynal & Rieunier (1997) se sont penchés sur la question pour la définir d'une façon claire. En établissant un tableau de comparaison pour analyser les définitions de certains de ces auteurs, Joannert, Barrette, Boufrahi &

Masciotra, (2005) ont ressorti trois éléments constitutifs du concept de compétence et ont suggéré une définition qu'ils considèrent plus complète :

«La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation» (Joannert et *al.*, 2005, p.7).

Pour ce qui est du programme de formation de l'école québécoise (2003), la notion de compétence a été définie comme «un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources» (p. 4). Dans le contexte de l'évaluation, le passage à une approche par compétences implique un changement de l'objet de l'évaluation. En effet, l'évaluation ne porte plus sur des objectifs mais sur des compétences. Pour cela, dans les nouveaux programmes, l'évaluation a fait l'objet de discussions et est encadrée par plusieurs documents officiels, entre autres, le *Cadre de référence ; l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (MEQ, 2002a) et la *Politique d'évaluation* (MEQ, 2003). L'évaluation est considérée comme faisant partie intégrante de la démarche d'apprentissage. Elle doit rendre compte du développement des compétences de l'élève. Pour ce faire, plusieurs outils ont été proposés par le MEQ (2001) afin de permettre à l'élève et à l'enseignant d'évaluer les démarches d'apprentissage, le développement des compétences et l'acquisition des connaissances. L'évaluation est aussi décrite comme un pilier pour la réussite de tous les élèves. Elle porte essentiellement sur les compétences tout en tenant compte des

différences. L'évaluation dans le programme par compétences donne une grande importance au jugement professionnel des enseignants et a deux fonctions principales. D'abord l'aide à l'apprentissage car, elle soutient la progression de l'apprenant et offre une rétroaction continue tout en permettant une régulation des stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Ensuite, il y a la reconnaissance des compétences qui a pour objet de rendre compte du niveau de développement de celles-ci durant une période donnée (MEQ, 2003).

D'une réforme à une autre, visant une amélioration du système éducatif, il y a eu des changements dans les approches pédagogiques préconisées et des changements dans les pratiques évaluatives.

Dans la prochaine partie, nous parlons de l'évaluation des apprentissages d'une façon générale et nous présentons globalement ses différentes fonctions.

Évaluation des apprentissages

Suite à la description des programmes scolaires, nous continuons cette partie en évoquant l'évolution de la définition de l'évaluation des apprentissages et en résumant les différentes fonctions en lien avec les programmes d'études dont il est question dans cet essai.

Définition de l'évaluation

Pour commencer, il y a lieu de mentionner que la définition de l'évaluation a évolué avec le temps et avec l'orientation des programmes scolaires mais d'une façon générale, l'idée d'évaluer nous renvoie, selon les auteurs Bloom et *al.* (1969); Cronbach (1963); Gardner (1992 : cité par Tardif, 1993); Ouellet (1984); Stufflebeam (1980) et Tousignant (1982) à la notion de jugement et de prise de décision basée sur un recueil de données ou d'informations spécifiques concernant l'objet ou la personne évaluée. En fait, il s'agit d'un processus assez complexe mais qui s'avère être incontournable dans le domaine de l'éducation.

Fonctions de l'évaluation

Parler de la fonction de l'évaluation revient à se poser la question «*Pourquoi évaluer?*». En effet, Talbot (2009) explique que les fonctions de l'évaluation représentent en réalité les finalités de l'évaluation ou encore les objectifs poursuivis par l'évaluateur. Il évoque une fonction sociale qui fait le lien entre la formation et les besoins de la société et une fonction pédagogique dont l'objectif est d'améliorer les apprentissages.

Dans le même contexte, Laurier, Tousignant & Morissette (2005) précisent que selon le type de décision à prendre, la façon de planifier la démarche évaluative change; ce qui donne lieu à différentes fonctions de l'évaluation qu'ils résument comme suit :

Le classement : se fait généralement avant l'apprentissage et peut être un moyen très efficace pour un enseignement qui veut prendre en considération les besoins particuliers des élèves.

Le pronostic : il s'agit d'une tâche qui est menée par le psychologue ou le conseiller en orientation scolaire avant l'apprentissage et qui a pour objectif de détecter les difficultés de l'élève ainsi que les causes afin de mettre sur pied un programme.

La régulation : ce sont des activités qui se font d'une façon continue permettant de vérifier si l'apprentissage a eu lieu ainsi que l'efficacité de l'enseignement afin d'aider les élèves dans leur cheminement personnel.

La certification : il s'agit de tests qui permettent à la personne d'adhérer à un certain rang. Dans le cas du milieu scolaire, cette évaluation a lieu pour l'obtention d'un diplôme.

La sélection : comme son nom l'indique bien, c'est une évaluation qui a pour objectif de faire un choix entre plusieurs possibilités.

Le pilotage : c'est une pratique qui est surtout utilisée pour définir l'efficacité d'un enseignement, d'un programme ou d'un système éducatif afin planifier des d'éventuelles interventions.

Deux fonctions principales sont aussi à définir dans ce cadre théorique, vu leur importance depuis les années 1980 surtout dans les programmes par objectifs. Il s'agit de l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

De Landsheere (1979) définit l'évaluation formative comme une partie intégrante dans le processus d'apprentissage. Il s'agit d'une pratique privée qui se déroule entre l'enseignant et l'élève. Son but est de les renseigner sur le degré d'atteinte

des apprentissages ciblés et d'identifier les points à améliorer afin de planifier des stratégies susceptibles d'aider l'élève à progresser. Par ailleurs, les auteurs Noizet & Caverni (1978) expliquent que l'objectif est de ressortir avec une double rétroaction : une rétroaction pour l'élève pour lui permettre de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses et une rétroaction pour l'enseignant concernant son programme pédagogique.

Allal (1991), quant à elle, définit l'évaluation formative en termes d'action pédagogique en affirmant qu'elle comporte trois étapes essentielles. Elle parle d'une première étape qui consiste en une collecte d'informations concernant les forces et les faiblesses de l'élève. Par la suite, vient une seconde étape dans laquelle les informations recueillies sont analysées et interprétées par rapport à des critères prédéfinis. Finalement, l'auteure explique que la dernière étape a pour objet d'adapter le processus enseignement-apprentissage aux besoins identifiés dans la phase de l'interprétation des données.

Selon De Landsheere (1979), l'évaluation sommative a, contrairement à l'évaluation formative, un caractère public. Elle permet d'établir un bilan des apprentissages réalisés à la fin d'une certaine période d'étude. L'évaluation sommative est souvent représentée par différents types d'examens dont l'objectif peut être un classement, un bulletin scolaire ou autres. D'après Scallon (1988), cette évaluation a pour but de déterminer le degré d'atteinte des objectifs ciblés par un cours ou une partie d'un programme.

En outre, il est nécessaire de définir les deux types d'interprétation des résultats de l'évaluation qui se retrouveront dans la suite de notre travail. Il s'agit, comme l'explique Talbot (2009), de l'évaluation à interprétation normative qui a pour objectif de situer l'élève par rapport à une norme. Celui-ci est alors classé en comparant ses résultats avec ceux des autres élèves. Ensuite, il y a l'évaluation à interprétation critériée dont le but est de situer l'élève par rapport à un critère. Ce dernier représente généralement l'objectif que l'élève doit atteindre.

Pour conclure ce cadre théorique, il est important de mentionner qu'un grand nombre d'auteurs ont réalisé des travaux sur plusieurs des concepts en rapport avec notre projet d'étude. Toutefois, on ne retrouve pas un document qui traite de l'évolution des pratiques évaluatives dans le contexte particulier du système éducatif québécois. Notre travail consiste à établir des liens entre ce que la littérature rapporte relativement à l'évaluation des apprentissages afin de suivre l'évolution des pratiques évaluatives en s'appuyant sur les changements dans les programmes du Québec.

Dans le prochain chapitre, nous entamons la méthodologie utilisée pour réaliser ce travail.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, nous exposons la démarche utilisée pour la réalisation de cet essai. Nous présentons d'abord les étapes de cette démarche et ensuite, nous faisons la description de la grille critérielle qui nous a permis de choisir les textes pertinents pour notre travail. Enfin, nous exposons les limites de cette recension d'écrits.

Tout d'abord, il est nécessaire de mentionner que la méthodologie représente «la stratégie, le plan d'action, le processus sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail spécifiques nommées méthodes» (Crotty, 1998 : cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.112). Autrement dit, la méthodologie, nous permet de faire un lien entre les résultats ciblés et le choix des méthodes (Poupart, Groulx & Mayer, 1997). Il s'agit d'une étape qui explique la démarche entreprise pour atteindre les objectifs visés par notre projet.

Nous faisons un essai qui prend la forme d'un rapport de lecture basé sur une recension d'écrits dans le cadre d'une M.Éd. En fait, nous analysons ce que la littérature a rapporté sur le thème de l'évaluation des apprentissages et, plus spécifiquement, des pratiques d'évaluation au fil des programmes de formation et en lien avec les conceptions de l'apprentissage véhiculées par ces programmes. Nous tentons, en fait, de répondre aux deux sous questions spécifiées dans le premier chapitre.

Cependant, il est à noter qu'il existe peu de textes qui présentent explicitement la méthodologie des recensions d'écrits. Il s'agit d'une remarque tout à fait appuyée par Jackson (1989) qui, en procédant à l'examen d'un grand nombre de recensions d'écrits, mentionne qu'il y a une pénurie de travaux concernant les méthodes, les techniques ou les procédés poursuivis pour réaliser une recension. En fait, il y a peu de textes qui expliquent comment faire une recension d'écrits dans une démarche structurée et précise. En ce qui nous concerne, pour réaliser notre essai, nous avons décidé de nous inspirer de la méthodologie de recension d'écrits explicitée par Jackson (1989) car, en dépit du fait qu'elle date un peu, elle reste pertinente pour les fins de cette recension et elle nous propose une démarche structurée pour le travail à réaliser.

Démarche de Jackson (1989)

La méthodologie de recension d'écrits explicitée par Jackson (1989) propose d'effectuer les six tâches fondamentales suivantes :

Le choix des questions ou des hypothèses

Dans notre projet, cette première tâche rappelle nos questions de recherche.

L'échantillonnage des études

Pour réaliser cette tâche, nous avons développé une grille critérielle (Appendice A) pour nous permettre de faire un choix de textes à analyser pour la réalisation de notre essai.

La représentation des caractéristiques des études et de leurs résultats

Pour faire cette étape, nous avons sélectionné les critères qui nous permettent de développer notre grille d'analyse des textes (Appendice B). Ces critères sont présentés sous forme de rubriques détaillées dans les sections qui suivront.

L'analyse des résultats

Pour arriver à étudier et analyser les textes retenus à l'aide de la grille critérielle, la seconde grille développée servira d'outil. L'analyse des résultats est donc réalisée à l'aide d'une grille d'analyse qui s'appuie sur le cadre théorique et sur les objectifs d'apprentissage ciblés dans cet essai.

L'interprétation des résultats

Ce sera la partie qui concernera l'interprétation des résultats obtenus.

Le rapport de la recension

Il s'agit ici de la rédaction du chapitre quatre de notre rapport.

Recherche documentaire

Pour notre recherche documentaire, les références bibliographiques informatisées qui ont été consultées sont : Manitou, Orbis, Eric, Repère, Francis et ProQuest. Ce sont des bases de données qui peuvent s'avérer très pertinentes en sciences sociales. Nous insistons sur les banques de données Eric et Francis étant donné qu'elles sont plus spécifiques au domaine de l'éducation.

Description de la grille pour le choix des textes

Description générale

La grille critérielle a été développée afin de nous permettre de faire le repérage de textes pertinents pour la rédaction de notre essai. Elle est construite dans le but de cibler des textes qui prennent en considération la période de temps et le contexte identifiés par notre problématique.

Cette grille pour le choix des textes est composée de deux colonnes principales. À la première colonne, nous retrouvons les critères relatifs à la période de temps ciblée (depuis 1960), les types de publications (articles scientifiques, articles professionnels et documentation officielles), les auteurs (québécois mais aussi les autres auteurs non québécois considérés comme des incontournables en évaluation) ainsi que les concepts-clés en lien avec le sujet. La seconde colonne apporte des précisions au sujet de la première colonne. En ce qui concerne l'année, nous spécifions qu'il devrait s'agir de la période allant de 1960 jusqu'à présent.

Pour ce qui est du nombre approximatif des documents à étudier, il est certain que toute la documentation officielle doit être prise en considération. Par contre, en ce qui concerne le reste des écrits, nous laissons agir le phénomène de «*saturation des données*» (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Autrement dit, une fois que les données nouvelles semblent ne rien ajouter à notre compréhension et que l'information recueillie devient redondante et se répète et n'apporte aucun enrichissement à notre sujet, nous arrêtons la lecture pour passer à la synthèse des lectures.

Justifications des critères de la grille

Année : Notre rapport de lecture concerne les cinquante dernières années et donc, approximativement de 1960 jusqu'à présent. Les textes qui seront choisis doivent, par conséquent, couvrir la période de temps dont il est question dans notre projet.

Documentation officielle (MEQ et MELS) : Notre étude est réalisée dans un contexte précis qui est l'école québécoise. Par conséquent toute la documentation officielle traitant des programmes de formation et de l'évaluation des apprentissages doit être prise en considération pour, justement, retracer l'évolution de l'évaluation qui est, en fait, l'objectif premier de notre travail.

Articles ou textes scientifiques : La recension des écrits est un travail fondé sur des études réalisées par différents chercheurs dans le domaine de l'évaluation. Il s'agit d'un rapport de lecture basé sur ce que la littérature rapporte sur le sujet traité et donc, les articles ainsi que les textes scientifiques représentent les assises de notre étude. Les dictionnaires peuvent être des références qui pourraient être intéressantes pour la définition et la compréhension de certains concepts clés.

Articles ou textes professionnels : L'avis des professionnels de l'éducation a une grande importance dans le cadre de notre travail. Ceci nous permettra de rapporter les retombées des changements théoriques sur les pratiques en salle de classe.

Auteurs : Il est évident que dans le contexte de l'école québécoise, le choix des auteurs québécois est tout à fait justifié. Par ailleurs, en parlant de tout ce qui peut être en lien avec les changements dans les pratiques évaluatives, nous ne pouvons éviter de

citer des auteurs reconnus mondialement pour leurs travaux sur les théories de l'apprentissage et sur l'évaluation d'une manière générale.

Concepts-clés : Il s'agit des mots-clés qui vont nous permettre de faire notre recherche bibliographique.

Limites de la recension d'écrits

Pour commencer, il est nécessaire de mentionner que quelle que soit l'ampleur atteinte par un travail de recherche, il est pratiquement impossible d'affirmer que tout a été couvert par l'étude réalisée.

Dans notre cas, nous avons identifié certaines limites pour notre étude. D'abord, notre essai ne vise pas à produire une étude exhaustive de tous les écrits sur ce sujet. Cela dépasserait le cadre des exigences d'une maîtrise professionnelle et par conséquent le volume des documents devant être analysés est quelque peu limité. Ensuite, après les premières démarches de recherche pour la période des années 1960 dans les textes officiels, nous avons constaté qu'il y a peu de documents concernant les programmes-catalogues et encore moins pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages au cours de cette période. De ce fait, cette période sera moins détaillée que les autres périodes. L'absence de documents officiels laisse toutefois croire que les pratiques évaluatives de cette période étaient moins encadrées par les organismes officiels. Enfin, il est important de mentionner que les résultats de ce travail ainsi que les connaissances acquises resteront de l'ordre théorique. Il n'y a aucun moyen de vérifier dans la pratique ce que la littérature a rapporté.

Dans cette partie méthodologie, nous avons exposé les étapes de la démarche utilisée pour notre recension des écrits. Par la suite, nous avons décrit la grille pour le choix des textes en définissant les différentes rubriques qui s'y trouvent et enfin, nous avons terminé ce chapitre en exposant les limites de notre essai.

Dans le prochain chapitre, nous présentons notre analyse des études. Pour ce faire, nous commençons par présenter la grille qui nous a permis d'analyser les textes retenus par la grille critérielle et ensuite, nous exposons notre synthèse des lectures.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES ÉTUDES

Dans ce chapitre, nous commençons par décrire la grille d'analyse qui nous a permis de procéder à l'étude des textes retenus via la grille critérielle (décrite au chapitre III) et de pouvoir répondre aux objectifs d'apprentissage ciblés dans notre essai. Ensuite, nous procédons à une synthèse des lectures qui se fait autour des deux axes représentant nos objectifs d'apprentissage, à savoir, expliquer les principaux changements dans les pratiques évaluatives à travers les programmes scolaires du Québec depuis 1960 et clarifier les justifications relatives aux changements apportés aux pratiques évaluatives.

Description de la grille d'analyse des textes

Description générale

La grille d'analyse présentée à l'appendice B a été développée afin de nous permettre de procéder à l'étude des textes retenus par la grille critérielle. Notre grille d'analyse est composée de deux parties essentielles. Premièrement, un tableau en rapport avec l'identification du texte qui regroupe l'information concernant le titre, l'auteur, le type de texte ainsi que l'année et le lieu d'édition de ce dernier. Deuxièmement, le contenu du texte. Cette deuxième section permet de consigner ce qui a été rapporté dans les textes ciblés pour les fins de notre étude.

La deuxième section de la grille est donc constituée de trois colonnes principales. Dans la première colonne, nous retrouvons tous les thèmes sur lesquels l'analyse des textes portera pour pouvoir ressortir l'évolution des pratiques évaluatives à

travers la période de temps visée, c'est à dire, depuis 1960. En ce sens, nous parlons de la période de temps citée dans le texte identifié, le lien avec les programmes du Québec, l'appui théorique, la définition de l'évaluation énoncée dans le texte ainsi que les fonctions de l'évaluation. La seconde colonne apporte des précisions pour certains thèmes. Pour ce qui est de l'appui théorique, on identifie au préalable les courants dont il peut être question, à savoir, l'humanisme, le béhaviorisme, le cognititvisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Il en est de même pour la période de temps que nous avons spécifiée selon la mise en place des programmes scolaires depuis 1960. C'est aussi le cas pour d'autres thèmes comme le type d'évaluation. En ce qui concerne la troisième colonne, celle-ci détermine le lien entre les thèmes et les objectifs d'apprentissage de notre projet d'étude.

Définition des rubriques de la grille d'analyse

Afin d'illustrer la logique de la grille d'analyse développée pour l'étude des textes et donc, sa pertinence dans l'atteinte de nos objectifs d'apprentissage, nous proposons d'explicitier chaque rubrique.

Période de temps citée : Il s'agit de la période entre 1960 et 2010 prédéfinie dans le cadre de notre projet d'étude.

Lien avec les programmes du Québec : Cette rubrique concerne les quatre programmes scolaires (les programmes-catalogues, les programmes-cadres, les programmes par objectifs et le programme par compétences) qui ont existés depuis 1960.

Appui théorique : Les programmes scolaires s'appuient sur les théories de l'apprentissage. Dans cette rubrique, le lien est fait avec les théories issues des courants suivants : l'humanisme, le cognitivisme, le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Cette rubrique nous permet de repérer les courants que les auteurs ont mis en rapport avec chacun des programmes scolaires et les pratiques évaluatives qui en découlent.

Approche pédagogique : Selon les théories qui sous-tendent les programmes scolaires, il y a certaines approches pédagogiques plus appropriées que d'autres. Dans cette rubrique, l'objectif est de déterminer les approches pédagogiques privilégiées dans les différents programmes.

Définition de l'évaluation : Le but de cette rubrique est de retracer l'évolution dans la perception de l'évaluation d'une période de temps à une autre. En reprenant la définition attribuée à l'évaluation des apprentissages dans chaque texte sélectionné, il sera possible de noter les changements.

Fonction(s) de l'évaluation : Cette rubrique est composée de plusieurs fonctions prédéfinies (ex, sélection et certification) dans le cadre théorique et qui ont été inspirées de Laurier et *al.*, (2005).

Instruments d'évaluation : Les instruments d'évaluation englobent les différents outils utilisés pour évaluer les apprentissages des élèves. Selon la période de temps et le programme scolaire, certaines pratiques ont laissé place à d'autres et ce, même pour ce qui est de la conception des tâches d'évaluation, c'est-à-dire ce que l'élève doit réaliser.

Dans cette rubrique, l'objectif est, justement, de faire ressortir l'évolution des instruments d'évaluation et les principaux changements dans la manière de concevoir et de soumettre la tâche d'évaluation.

Instruments de communication des résultats : Cette rubrique, reprend ce que les auteurs ont mentionné par rapport à la façon de faire et aux instruments utilisés pour communiquer les résultats de l'évaluation aux élèves et aux parents.

Par ailleurs, afin de permettre une bonne lecture et compréhension de cette partie, nous aimerions expliquer la façon avec laquelle nous avons procédé pour entreprendre la synthèse des écrits. En fait, nous avons décidé de reprendre les rubriques identifiées dans notre grille d'analyse une par une et d'effectuer une sorte de comparaison pour bien faire ressortir les similitudes et les différences et puis retracer l'évolution de tous les aspects en lien avec l'évaluation des apprentissages. Ce qui nous a permis en fin de compte de réaliser nos objectifs d'apprentissage. Pour ce faire, notre point de repère a été les programmes d'étude définis, et ce, parce que le programme fait office de «Loi» en ce qui concerne ce qui se déroule en salle de classe et qu'il reflète les courants théoriques dont il est issu. Nous avons alors, rassemblé les fiches de lecture selon le programme d'étude dont les auteurs traitent afin de résumer tous les aspects rapportés par ces chercheurs, et ce, pour chaque rubrique. De là, la comparaison se fait entre les résumés des quatre groupes de fiches ainsi regroupées. Il est à noter cependant que certaines fiches sont utilisées dans plus d'un groupe, et ce, dépendamment du nombre de programmes cités par un auteur dans son ouvrage.

Synthèse des lectures

Dans cette partie, nous commençons par faire la synthèse des rubriques de notre grille d'analyse en lien avec le premier objectif; ce qui revient à expliquer les principaux changements dans les pratiques évaluatives à travers les programmes scolaires du Québec depuis 1960. Ensuite, nous passons à la synthèse de ce qui a trait à notre second objectif, à savoir, clarifier les justifications relatives aux changements apportés aux pratiques évaluatives.

Premier objectif

Expliquer les principaux changements dans les pratiques évaluatives à travers les programmes scolaires du Québec depuis 1960.

Dans le but d'atteindre notre premier objectif, nous élaborons une synthèse des textes qui est entreprise autour de plusieurs axes soit, les approches pédagogiques, la définition de l'évaluation, les fonctions de l'évaluation, le lien entre l'évaluation, les enseignants ainsi que les élèves et enfin les instruments utilisés pour l'évaluation et pour la communication des résultats. Il est important de souligner par ailleurs que ces axes sont étudiés par rapport aux périodes de temps dont il est question et donc de 1960 jusqu'aux années 2000 et aussi en suivant les programmes scolaires adoptés pendant ces dites périodes. De plus, à la fin de chaque partie, nous faisons un tableau récapitulatif qui nous permettra de résumer brièvement les changements notés dans chaque axe tout en indiquant tous les auteurs sur lesquels s'est basée cette synthèse.

Tout d'abord, nous commençons par présenter ce que la littérature a rapporté pour ce qui est des approches pédagogiques préconisées à travers les programmes du Québec.

Approches pédagogiques. Une approche pédagogique est considérée comme une «orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités» (Legendre, 1993, p. 91). Donc, selon les auteurs consultés, différentes approches pédagogiques ont été privilégiées par chaque programme scolaire.

Avant 1960, ce sont les programmes-catalogues qui régnaient depuis 1905. Ces programmes étaient considérés tellement détaillés pour chaque degré scolaire qu'ils orientaient d'une manière très précise les activités enseignantes (Gauthier & Belzile, 1996). Connus aussi sous le nom de programmes encyclopédiques, ces programmes étaient orientés par un courant qualifié de mécanique (Lenoir & Larose, 2005). En effet, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement mise sur pied pour proposer un meilleur système scolaire (1961-1966) a souligné que l'enseignement imposé aux écoles primaires à cette époque était réduit à une sorte d'accumulation de connaissances pour la période des examens. Il ne s'agissait nullement de mettre l'intelligence des apprenants en activité (Audet & Gauthier, 1969)

À partir de 1960, plusieurs événements se sont succédés. Nous évoquons surtout la Révolution tranquille dont l'un des principaux thèmes était de démocratiser l'éducation et de rendre la fréquentation et l'accessibilité de l'école généralisées à travers le Québec. C'était un but qui, dans un certain sens, a bousculé les choses en

mettant sur pied une réforme scolaire donnant le jour aux programmes-cadres (MEQ, 1977).

D'après le *Livre vert* (1977), le contexte socio-culturel, favorable à l'époque, a amené l'école à cibler comme objectif premier de développer chez les apprenants des attitudes humanistes, des aptitudes techniques ainsi que des habiletés spécifiques pour chaque secteur d'activités en se basant sur une approche axée sur l'individualisation; ce qui devait permettre à chaque élève de progresser selon son rythme et selon ses propres intérêts (MEQ, 1977). En effet, avec les programmes-cadres et le principe d'individualisation de l'enseignement, il y a eu passage des méthodes magistrales aux méthodes plutôt actives avec plus d'expérimentation pédagogique et une augmentation d'approches méthodologiques ainsi que l'implantation d'un nouveau système avec trois voies, à savoir, la voie allégée, la voie régulière et enfin la voie enrichie (MEQ, 1977). En ce sens, le Conseil supérieur de l'éducation évoque une conception organique de l'éducation et recommande au ministère de l'Éducation d'offrir des moyens souples et variés afin de bien encadrer l'individualisation de l'enseignement (CSE, 1983). Les programmes-cadres ciblaient de grands objectifs d'apprentissage et le caractère général de ces objectifs donnait de la flexibilité aux enseignants afin de leur permettre de planifier leur enseignement selon les besoins de leurs élèves (Leclerc, 1989); ce qui n'a pas tardé à créer une situation problématique. D'abord, il y avait un certain inconfort chez les enseignants qui se sentaient obligés de se débrouiller avec leurs propres moyens qui n'étaient pas toujours efficaces pour subvenir aux besoins de leurs élèves. Ensuite, un climat plutôt tendu s'est installé entre le Ministère et les commissions scolaires quant

à la responsabilité d'élaborer des programmes institutionnels pour compléter et détailler les programmes-cadres (MEQ, 1979). Cette situation a conduit les parents ainsi qu'un grand nombre d'enseignants à se plaindre de ne pas avoir des objectifs précis et des contenus détaillés et gradués et plusieurs critiques ont été exprimées. Il était évident, que les écoles n'arrivaient pas à mettre sur pied des plans d'étude en se basant sur les programmes-cadres (MEQ, 1977).

Dans les programmes par objectifs, afin de faire face à la situation d'inconfort vécue à l'époque des programmes-cadres (évoquée ci-dessus), le ministère de l'Éducation du Québec s'est engagé à élaborer des programmes d'étude plus détaillés que les programmes-cadres sans toutefois s'apparenter aux programmes-catalogues. Il opte alors pour les programmes par objectifs qui devaient préciser les objectifs de formation et les apprentissages ciblés pour chaque degré scolaire (MEQ, 1979). Ces nouveaux programmes avaient pour but de développer les connaissances et les habiletés des élèves dans un environnement d'initiative et de créativité (Robillard & Louis, 1985). L'école primaire québécoise a donc pris une autre orientation. Elle voulait instaurer une approche pédagogique qui respecte les caractéristiques individuelles de l'élève et les étapes de développement de l'enfant tout en assurant les apprentissages fondamentaux (MEQ, 1977). Par ailleurs, il s'agit d'une période influencée surtout par le courant behavioriste (Durand & Chouinard, 2006) où l'enseignement et l'apprentissage étaient considérés comme deux moments complètement distincts dans la démarche pédagogique. Sans enseignement, il ne pouvait y avoir d'apprentissage (Legendre,

2001). Dans une pédagogie par objectifs, le nombre de tâches réussies permettaient de rendre compte du nombre d'objectifs atteints par l'apprenant.

Avec les programmes par compétences, la tendance a changé vers des approches pédagogiques nouvelles (Scallon, 2001). En effet, il faut mentionner que l'objectif primordial de cette réforme, selon le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation, est non seulement l'accès à l'éducation mais aussi la réussite du plus grand nombre d'apprenants (MEQ, 1996). Pour cela, le nouveau programme est axé sur les apprentissages essentiels et une diversification des parcours en se basant sur les nouvelles recherches en éducation et en prenant en considération les travaux concernant la psychologie de l'enfant et les étapes de son développement (MEQ, 2001). L'école actuelle a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Pour ce faire, le programme de formation s'est orienté vers une approche pédagogique qui met l'accent sur les processus mentaux et le développement de la pensée permettant ainsi, l'acquisition des savoirs et leur utilisation dans d'autres contextes de la vie. En fait, s'inscrivant dans les courants cognitiviste, constructiviste, socioconstructiviste (Durand & Chouinard, 2006; Tardif, 1999) et même behavioriste (MEQ, 2001) pour certains types d'apprentissages basés sur la mémorisation, le nouveau programme vise le développement d'habiletés complexes basées sur des connaissances disciplinaires intégrées dans une vision élargie de l'apprentissage. Il est important que les apprentissages soient significatifs afin d'amener les apprenants à pouvoir résoudre des problèmes, et ce, dans le respect des différences individuelles. L'approche par compétences définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction

des savoirs et favorise le décloisonnement disciplinaire pour permettre à l'élève de faire des liens entre les divers apprentissages (MEQ, 2001).

En ce sens, Legendre (2001) mentionne que dans une approche par compétences, l'enseignement et l'apprentissage sont en interaction dynamique dans la démarche pédagogique. Elle ajoute qu'il s'agit d'un passage d'un paradigme de l'enseignement (qui régnait à l'époque du programme par objectifs) vers un paradigme de l'apprentissage où l'apprentissage n'est pas automatiquement lié à l'enseignement. Par ailleurs, Laveault (2005) considère que l'approche par compétences vient compléter l'approche par objectifs. Ceci est apparent en faisant le lien entre la notion de compétence et la notion d'objectif. Il explique que « les compétences sont des objectifs d'apprentissage, même si tous les objectifs d'apprentissages ne sont pas nécessairement des compétences » (Laveault, 2005, p. 18). En effet, il est important de souligner que le nouveau programme ne remet pas en question les grands objectifs poursuivis par l'ancien programme. Il considère réaliser une continuité éclairée par une nouvelle perspective (MEQ, 2001).

Afin de résumer ce qui a été mentionné tout au long de cette sous-section, nous présentons un tableau récapitulatif qui nous permettra de bien voir les changements notés dans les approches pédagogiques à travers les programmes scolaires du Québec depuis 1960.

Tableau 1
Approches pédagogiques

Programmes	Années	Caractéristiques	Auteurs (année)
Catalogues	Avant 1970	-Courant mécanique -Méthodes magistrales -Accumulation de connaissances	Audet & Gauthier (1969) Durand & Chouinard (2006)
Cadres	1970	-Courant humaniste /organique -Développer des attitudes humanistes et des aptitudes techniques -Individualisation -Méthodes actives -Expérimentation pédagogique	Gauthier & Belzile (1996) Laveault (2005) Leclerc (1989) Legendre (2001)
Objectifs	1980-1990	-Courant behavioriste -développer les connaissances et les habiletés -Assurer les apprentissages fondamentaux -Enseignement et apprentissage deux moments distincts	Lenoir & Larose (2005) MEQ (1977) MEQ (1979)
Compétences	2000	-Courants cognitiviste, constructiviste, socioconstructiviste et behavioriste -Développer la pensée et les processus mentaux -Axé sur les apprentissages essentiels -L'apprentissage est un processus actif -Enseignement et apprentissage sont en interaction dynamique	MEQ (1996) MEQ (2001) Robillard & Louis (1985) Scallon (2001) Tardif (1999)

En outre, nous pouvons retenir qu'en réalité, chaque programme d'étude avait des objectifs louables et s'est orienté vers une approche pédagogique qui lui permettrait de les atteindre, et ce, dans un contexte bien défini. Toutefois, chacun de ces programmes a donné lieu à son lot de critiques négatives toujours dans la quête d'un système éducatif plus efficace qui puisse répondre aux besoins de l'élève et de la société.

Dans la prochaine sous-section, nous présentons l'évolution de la définition de l'évaluation en suivant un ordre chronologique croissant et en faisant le lien avec les programmes du Québec depuis 1960.

L'évolution de la définition de l'évaluation. L'évaluation des apprentissages a eu droit à plusieurs définitions à travers le temps. Certaines notions en lien avec l'évaluation restent inchangées mais avec les années d'autres notions ont été rajoutées pour mieux clarifier ce processus qui, à prime à bord, semble assez complexe. En fait, selon Ouellet (1984), d'une façon générale, le domaine de l'évaluation des apprentissages projette une certaine confusion causée par les concepts théoriques, les approches pédagogiques ainsi que les idées contradictoires qui y sont associés.

Dans le cadre de notre essai, il ne sera malheureusement pas possible de retracer les débuts de l'évolution de la définition de l'évaluation dans les programmes du Québec, particulièrement dans la période allant de 1960 aux années 1970. En effet, selon Royer (1980), les politiques d'évaluation pédagogique n'ont commencé à être établies qu'à partir des années 1970. De plus, d'après le document *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997), avant 1980, l'évaluation n'avait pas de place importante dans les

programmes d'étude ni dans les programmes de formation des maîtres. Elle n'était même pas considérée «comme faisant partie intégrante de l'enseignement» (MEQ, 1997, p. 92). Et, ce n'est qu'à partir de 1981 qu'une politique d'évaluation a été développée mettant alors l'évaluation pédagogique au centre des pratiques pédagogiques. Cet état de fait, ne nous empêchera pas toutefois de rapporter les définitions suggérées par les auteurs durant les années 1960 et 1970 en guise de repère pour le processus d'évaluation durant cette période de temps.

En 1956 (traduit en 1969), Bloom, Hastings & Madaus, ont considéré l'évaluation comme un jugement quantitatif ou qualitatif en utilisant des standards pour évaluer, entre autres, l'exactitude et l'utilisation des données spécifiques. Cronbach (1963), quant à lui, afin d'insister sur les différentes fonctions de l'évaluation, a introduit le concept décisionnel. En ce sens, il présente l'évaluation comme étant la collecte et l'utilisation des données pour des fins de décisions. Pour sa part, Stufflebeam (1974, traduit en 1980), a apporté plus de détails en se basant sur les définitions fournies par le dictionnaire concernant les termes «évaluation» et «décision». Il a alors considéré l'évaluation comme un processus, et donc une pratique continue, qui nécessite des étapes à réaliser tout en permettant d'identifier, de rendre disponible, d'ajuster en systèmes ou sous-systèmes cohérents et de communiquer des données descriptives ou interprétatives dans le but de juger des décisions possibles à prendre.

En revenant aux programmes-catalogues et aux programmes-cadres, nous ne savons pas ce qui a été la base théorique des pratiques évaluatives utilisées à l'époque,

mais nous supposons que certaines des définitions, présentées ci-dessus, ont dû, d'une façon ou d'une autre, influencer l'orientation de l'évaluation.

En 1980, Audibert va dans le même sens que Stufflebeam (1974) (traduit en 1980) en évoquant que l'évaluation revient à porter un jugement basé sur des informations recueillies en vue d'une décision et d'une action. Il expose dans la figure 6 l'évaluation dans le processus de décision-action en expliquant que l'évaluation a une influence sur la décision et l'action «en ce qu'elle exerce auprès de chacune une présence éclairante dans une sorte d'arbitrage constant des informations que génèrent ces deux pôles» (Audibert, 1980, p. 60).

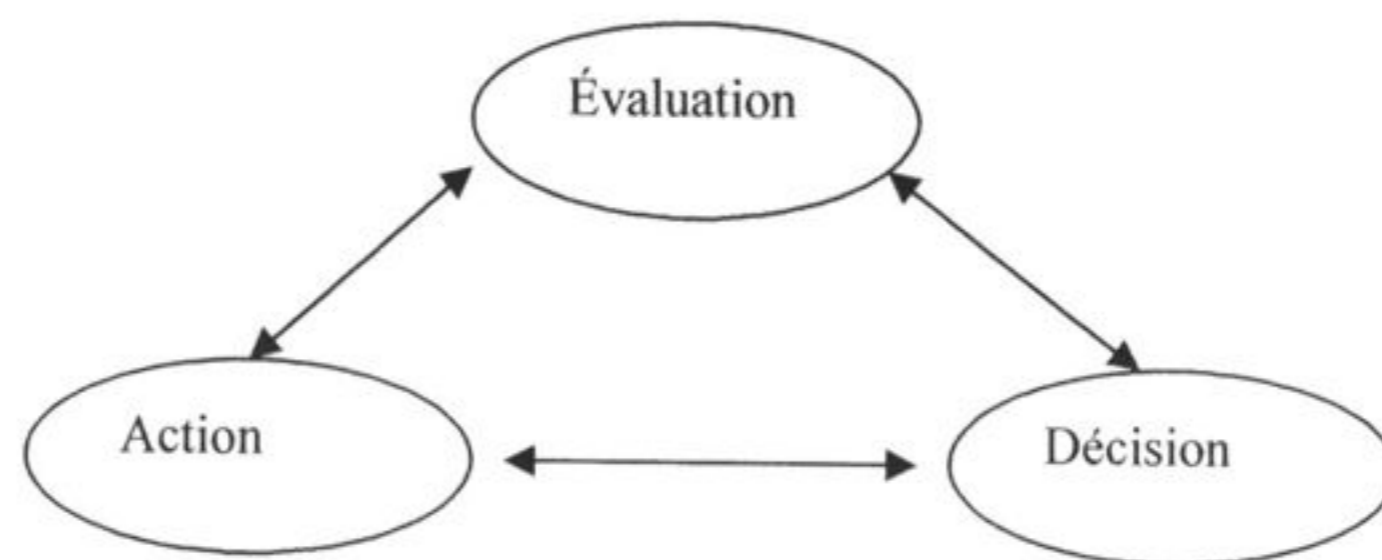


Figure 6. L'évaluation dans le processus de décision-action (Audibert, 1980, p. 60).

Dans cette même période, Tousignant (1982) reprend l'idée de jugement en y ajoutant la notion de prise de décision. Il explique alors que l'évaluation est en fait un jugement de valeur qui permet de prendre une décision concernant l'objet ou la personne jugé. Il ajoute aussi, ce qui est très intéressant, que l'évaluation est basée sur une observation de l'objet évalué et sur une comparaison de ce dernier à un modèle qui sert

de repère ou à une représentation mentale qui sert de critère d'évaluation. Pour sa part, Ouellet (1984) associe l'évaluation à plusieurs concepts. En premier lieu, il met en lien l'évaluation avec le processus de décision en expliquant que l'évaluation a pour objectif de rassembler des données pour les décideurs. En second lieu, il relie l'évaluation au jugement de valeur. Il parle d'une dualité entre les objets (bon / mauvais). En troisième lieu, l'auteur associe l'évaluation à la mesure. En dernier lieu, il évoque une approche de résolution de problème et de prise de conscience. Il considère alors, l'évaluation comme une stratégie de résolution de problèmes. En outre, Ouellet (1984) résume l'évolution historique de l'évaluation en l'inscrivant dans cinq périodes principales. Il commence par une période où la mesure est confondue avec le concept de l'évaluation. Une deuxième période qui s'appuie davantage sur la mesure et qui correspond à la période où il y a une application pédagogique de l'évaluation des apprentissages dans les écoles. Il évoque une troisième période marquée par l'utilisation des normes et des standards. Une quatrième période où les liens entre les plans d'études et les pratiques évaluatives sont remis en question donnant ainsi comme résultats une évaluation plus congruente et terminale. Il termine avec une cinquième période marquée par les tests standardisés et les mesures objectives donnant lieu progressivement à l'évaluation sommative, l'évaluation formative, le diagnostic et la prédiction.

Morissette (1984) quant à lui, propose une définition qu'il qualifie de limitative car, elle est centrée sur l'élève et sur les objectifs ou un contenu d'un programme mais qui rejoint finalement le programme par objectifs qui était instauré dans les écoles à cette période de temps. Il mentionne alors, que l'évaluation consiste en un jugement sur

la maîtrise d'un objectif par un apprenant en se basant sur un critère dont la norme est bien définie.

Dans le contexte du programme par objectifs, soit à partir de 1981, une politique générale d'évaluation pédagogique a été élaborée par le ministère de l'Éducation afin de bien encadrer l'évaluation des apprentissages. Le principe directeur de cette politique explicite que l'évaluation fait partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage en lui attribuant deux valeurs sous-jacentes à savoir, *la justice et l'égalité*. L'évaluation est alors définie comme étant « un processus visant à juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur » (MEQ, 1981, p. 7). Ce qui ne contredit pas les définitions proposées à l'époque comme nous l'avons vu plus haut. Il y a aussi une distinction entre la mesure qui consiste en fait à la collecte des données et l'évaluation qui consiste à porter un jugement sur ces données pour la prise de décision (MEQ, 1979). En pratique, l'évaluation consiste surtout à rendre compte du niveau d'atteinte des objectifs de formation par l'élève (MEQ, 1981).

Par ailleurs, dans une critique du *Guide d'évaluation en classe au primaire / Introduction générale* élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec pour encadrer les pratiques évaluatives en salle de classe, Robillard & Louis (1985) mentionnent que la définition suggérée par le guide est une combinaison de trois définitions appartenant à trois écoles de pensée différentes. Une première partie de la définition considère *l'évaluation égale à la mesure*. Dans la deuxième, *l'évaluation est égale au jugement*

porté par un professionnel et dans la troisième partie de la définition, *les valeurs* sont présentées comme *fondement de l'évaluation*. Les auteurs considèrent cette définition comme étant très mécaniste alors qu'elle aurait pu être plus organique. Ils rajoutent qu'il y a une différence entre ce qui est proposé par le guide et ce qui est pratiqué en salle de classe et à cause de cet écart, les valeurs proposées dans le guide concernant l'approche évaluative devraient être définies et exprimées d'une façon plus claire.

À partir des années 1990, de nouvelles notions commencent à être intégrées dans la définition de l'évaluation en s'éloignant progressivement du concept d'objectifs atteints. Nous assistons à une nouvelle conception de l'évaluation. En effet, Gardner (1992 : cité par Tardif, 1993) apporte un point très intéressant dans sa définition, et ce, en portant une attention particulière à la personne évaluée. Il présente ainsi, l'évaluation comme un processus de recueil d'informations concernant les habiletés (*skills*) et le potentiel (*potentials*) d'un individu pour lui offrir une rétroaction de qualité et pour donner des renseignements pertinents à son entourage. Autrement dit, l'évaluation doit porter sur les connaissances que l'apprenant a développées, les différentes étapes de ces développements ainsi que le potentiel de cet apprenant. Le but n'est pas de ressortir les lacunes ou encore les objectifs atteints ou non atteints.

En fait, en s'approchant des années 2000 et de l'approche par compétences, Scallon (2001) indique que l'évaluation est devenue une source de préoccupation. Il explique qu'il faut apporter des modifications ou des améliorations aux savoir-faire déjà existant car, non seulement il est important de suivre l'élève dans sa progression mais aussi, en procédant à l'évaluation, il est nécessaire de prendre en considération le

contexte psychosocial et pédagogique de la classe, le climat de l'école ainsi que l'environnement familial de l'élève. De plus, durant cette période, les enjeux de la démarche évaluative commencent à être mieux considérés. En ce sens, Lemay (2000) explique que porter un jugement suite à un processus évaluatif peut avoir des effets qui ne sont pas toujours mesurés et parfois les conséquences engendrées par l'évaluation sont loin d'être négligeables, entre autres, le décrochage scolaire.

Avec le programme par compétences, l'évaluation a bénéficié d'une place importante. Elle est considérée comme une partie indissociable de la démarche d'apprentissage (MEQ, 2001). D'une façon générale, elle est définie comme étant « un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (MEQ, 2003, p. 29). Plusieurs clarifications ont été apportées par la *Politique d'évaluation des apprentissages* (2003) pour bien encadrer cette évaluation. D'abord, il y a mention de l'intention qui doit être identifiée d'une manière claire, du jugement professionnel de l'enseignant qui s'appuie sur l'évaluation et sans oublier le fait que l'évaluation doit impliquer une prise de décisions accompagnées d'actions. Par ailleurs, il est important de signaler que l'évaluation, dans une approche par compétences, porte sur l'interaction dynamique des ressources mobilisées ainsi que sur leur mobilisation dans divers contextes (Legendre, 2001).

Tardif (2006) ajoute que le but de l'évaluation des compétences est de donner, non seulement un compte-rendu sur les différents apprentissages qui indiquent le développement de la compétence elle-même, mais aussi, il y a lieu de définir les

situations qui ont permis cette évolution et de spécifier le niveau de maîtrise des ressources mobilisées. En ce sens, Durand & Chouinard (2006) parlent d'une évaluation en situation authentique à laquelle sont attribuées cinq caractéristiques essentielles :

Premièrement, l'évaluation est contextualisée car, l'apprenant est invité à réaliser des tâches en lien avec son quotidien en se référant à un contexte représenté par les domaines de formation.

Deuxièmement, l'évaluation est qualitative. Le résultat de l'observation est explicité sous un format descriptif pour relater le degré de maîtrise d'une compétence.

Troisièmement, l'évaluation est présentée comme évolutive parce qu'elle suit régulièrement l'évolution des apprentissages réalisés par l'élève afin d'affirmer ce que ce dernier est rendu capable d'accomplir.

Quatrièmement, l'évaluation des compétences est décrite comme dynamique car, elle s'intéresse au produit final autant qu'au processus suivi pour y arriver où il est nécessaire de faire plusieurs observations dans divers contextes pour porter un jugement.

Finalement, l'évaluation est critériée. Ce qui sous entend qu'il y a des standards en lien avec les attentes ciblées et des critères d'évaluation qui balisent l'évaluation de chaque compétence.

Pour sa part, Laveault (2004) explique que, dans une approche par compétences, l'évaluation est plus globale et donne lieu à une régulation, d'une part, des aspects cognitifs de l'apprentissage et d'autre part, des aspects affectifs comme l'autonomie et la motivation. Enfin, comme le mentionne Scallon (2001), l'évaluation

dans un programme par compétences doit suivre la progression de chaque apprenant de façon continue et elle ne peut en aucun cas se baser sur une addition des résultats obtenus durant les différentes étapes de sa progression.

Afin de bien suivre l'évolution de la définition de l'évaluation, nous présentons un tableau récapitulatif où nous résumons les points importants qui reviennent dans les définitions proposées par les auteurs, et ce, en faisant le lien avec les programmes d'études dont il est question dans notre essai.

Tableau 2

Évolution de la définition de l'évaluation

Programmes	Années	Caractéristiques de l'évaluation	Auteurs (année)
Catalogues	Avant 1970	-Elle ne fait pas partie intégrante de l'enseignement	Audibert (1980)
		-Elle est considérée comme :	Bloom et <i>al.</i> (1969)
		*un jugement quantitatif ou qualitatif avec utilisation de standards	Cronbach (1963)
		*une collecte et utilisation de données pour fin de décisions	Durand & Chouinard (2006)
Cadres	1970	-Elle est considérée comme un processus qui permet d'identifier, d'ajuster et de communiquer les données descriptives ou interprétatives pour juger des décisions à prendre	Laveault (2004)
			Legendre (2001)
			Lemay (2000)
			MEQ (1997)
Objectifs	1980-1990	-Elle fait partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage	MEQ (1981)
		-Elle est considérée comme :	MEQ (2001)
		*un jugement en vue d'une décision et d'une action	MEQ (2003)
			Morissette (1984)

		*un jugement sur la maîtrise d'un objectif basé sur un critère dont la norme est bien définie.	Ouellet (1984)
		*égale à la mesure	Robillard & Louis (1985)
		*égale au jugement d'un professionnel	Royer (1980)
			Scallon (2001)
Compétences	2000	-Elle est une partie indissociable de la démarche d'apprentissage	Stufflebeam (1980)
		-Elle est considérée comme :	Tardif (1993)
		*contextualisée, qualitative, évolutive, dynamique et critériée	Tardif (2006)
		*donnant lieu à une régulation des aspects cognitifs et affectifs	Tousignant (1982)

Pour conclure cette sous-section, nous pouvons affirmer qu'effectivement, l'évaluation des apprentissages est loin d'être un domaine facile à explorer. C'est en fait un processus assez complexe qui a connu des changements selon les approches pédagogiques préconisées par les différents programmes d'études. En revanche, ce qui est encourageant est de constater que la tendance s'oriente vers les intérêts des élèves et de leur épanouissement.

Dans la prochaine sous-section, nous présentons les fonctions de l'évaluation en faisant le tour de toutes les fonctions rapportées par les auteurs et en essayant de faire le lien avec les quatre programmes scolaires du Québec.

Fonctions de l'évaluation. Après les changements dans les approches pédagogiques préconisées par les programmes d'étude du Québec et les changements concernant la conception de l'évaluation (présentés dans les sous-sections précédentes),

il appert que les fonctions de l'évaluation, qui représentent en fait les objectifs ou les finalités des pratiques évaluatives, sont présentées différemment selon le programme et la conception de l'évaluation dont il est question.

D'une façon générale, Cardinet (1986), mentionne que l'évaluation se fait pour quatre buts principaux. D'abord, améliorer les décisions concernant l'apprentissage des apprenants. Ensuite, informer les parents ainsi que les enfants des progrès réalisés. Aussi, rendre des comptes à la société en remettant aux élèves des certificats et des diplômes qui attestent de l'acquisition des compétences. Enfin, améliorer la qualité du système éducatif.

Durant les programmes-catalogues, avant les années 1970, Leclerc (1989) mentionne qu'il y avait des examens officiels que le comité catholique a instaurés pour la première fois en 1932 pour l'obtention d'un certificat d'études primaires. En effet, Perrenoud (1989), explique que la certification est l'une des fonctions traditionnelles de l'évaluation. L'auteur évoque aussi la comparaison et la hiérarchisation comme étant l'objectif des examens puisque ces derniers renseignent « davantage sur la position d'un élève dans un groupe ou sur sa distance relative à la norme d'excellence que sur le contenu effectif de ses connaissances » (p. 2).

Dans les programmes-cadres, à cause de l'absence d'une politique d'évaluation et de programme d'étude précis (MEQ, 1977), il nous est difficile de citer précisément les fonctions de l'évaluation considérées à l'époque. Nous pouvons par contre supposer que la sélection et la certification étaient toujours présentes.

À partir des années 1980 et les programmes par objectifs, plusieurs buts ont été ciblés par l'évaluation. En premier lieu, améliorer la qualité des décisions en lien avec la progression et les apprentissages de l'élève. En second lieu, informer les parents des progrès réalisés par leurs enfants. En troisième lieu, donner à l'élève des informations dont il aura besoin à d'autres niveaux et en dernier lieu, transmettre les renseignements nécessaires aux personnes concernées ainsi qu'au public pour pouvoir juger de la qualité du système éducatif (MEQ, 1981). Par ailleurs, deux fonctions principales ont été présentées par la *Politique générale d'évaluation pédagogique* (1981). D'abord, l'évaluation formative qui peut se dérouler à n'importe quel moment d'une situation d'apprentissage et dont l'objectif principal est d'offrir une aide pédagogique à l'élève en permettant d'identifier ses difficultés, et ce, afin de lui proposer des stratégies qui l'aideront à progresser. Ensuite, l'évaluation sommative qui peut se dérouler au début ou à la fin d'un programme ou une partie d'un programme afin de pouvoir ressortir la différence entre le *avant* et le *après* de l'apprentissage et qui rend compte de la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. Et, contrairement aux décisions issues de l'évaluation formative qui sont seulement d'ordre pédagogique, les décisions issues de l'évaluation sommative sont d'ordre pédagogique ou administratif (Audibert, 1980; MEQ, 1981).

Toutefois, selon Legendre (2001), dans la pratique, c'est-à-dire en salle de classe, l'évaluation formative s'est progressivement transformée en « évaluations micro-sommatives continues » (p.16). En ce sens, l'auteure explique que l'évaluation formative prend la forme de tests dont l'objectif est de contrôler la progression de chacun des élèves en se basant sur des critères de réussite imposés. Autrement dit,

l'évaluation formative, malgré toute la publicité dont elle a fait l'objet à cette période comparativement à l'évaluation sommative (Martineau, 1984) ne semble pas correspondre à ce qu'elle est sensée accomplir selon la *Politique générale d'évaluation pédagogique* (1981).

Par ailleurs, Tardif (2006) mentionne que dans les programmes par objectifs, les évaluations sommatives et certificatives sont de même nature. Il ajoute que les deux évaluations «sont planifiées dans la perspective de déterminer les apprentissages à un moment particulier. Elles ne s'inscrivent en rien dans une trajectoire de développement » (p. 97).

Dans le cadre des programmes par compétences, Legendre (2001) mentionne que c'est toute la culture de l'évaluation qui a changé en passant d'une évaluation dont le but essentiel est la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction est orientée vers le soutien de l'apprentissage et de l'enseignement. En effet, dans les nouveaux programmes et comme c'est précisé dans *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence* (2002a), l'évaluation d'une manière générale est «intégrée à la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage » (p. 16). Selon Desjardins (2005), le ministère de l'Éducation du Québec a voulu éviter la rupture qui existait à l'époque des programmes par objectifs entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative en combinant les deux dans un même processus. Et donc, les informations recueillies pendant les activités d'apprentissage peuvent être utilisées à la fois dans une perspective formative et ajuster l'enseignement ou encore dans une perspective sommative en les consignnant pour les bulletins ou les bilans de fin de cycle.

En ce sens, les deux fonctions principales attribuées à l'évaluation pédagogique dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (2003) sont l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. Dans ce contexte, il est cité que l'évaluation «permet une régulation de la démarche d'apprentissage de l'élève et de la démarche pédagogique de l'enseignant» (MEQ, 2003. p. 30). En fait, la notion de régulation, comme le mentionne Scallon (2001), vient expliquer et élargir la fonction formative de l'évaluation pédagogique. Celle-ci peut être réalisée par le moyen de la rétroaction et par l'interaction avec les pairs ou autres.

Par ailleurs, dans l'approche par compétences, il y a souvent mention de l'autoévaluation appelée aussi par Talbot (2009), évaluation réflexive. D'après Laveault (2004), l'autoévaluation permet de faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages en lui donnant l'occasion de s'évaluer et d'évaluer ses productions. Il s'agit aussi d'un moyen de «démocratiser, vulgariser ou décentraliser» une partie du travail de l'enseignant (p. 14). En outre, le ministère de l'Éducation du Québec a développé des *Échelles des niveaux de compétence* (2002b) qui peuvent aider à identifier des retards dans le développement d'une compétence, et ce, afin de prévoir l'ajustement des interventions pédagogiques en conséquence.

Tableau 3
Les fonctions de l'évaluation

Programmes	Années	Fonctions principales	Auteurs (année)
Catalogues	Avant 1970	-La certification -La comparaison -La hiérarchisation	Audibert (1980) Cardinet (1986) Desjardins (2005)
Cadres	1970	Nous supposons la présence de : -La sélection -La certification	Durand & Chouinard (2006) Laveault (2004) Leclerc (1989) Legendre (2001)
Objectifs	1980-1990	-Évaluation formative -Évaluation sommative	Martineau (1984) MEQ (1977, 1981) MEQ (2002a, 2002b, 2003)
Compétences	2000	-L'aide à l'apprentissage La régulation -La reconnaissance des compétences	Perrenoud (1989) Scallon (2001) Talbot (2009) Tardif (2006)

En guise de conclusion pour cette sous-section, nous pouvons dire qu'en ce qui a trait à l'évaluation, comme le rapporte Desjardins (2005), « d'un point de vue théorique, les orientations ministérielles apportent peu de nouveau, du point de vue pratique, le changement attendu est considérable » (p. 308). En effet, l'auteure explique que l'idée de l'évaluation formative, de la fonction régulatrice et d'une évaluation au service de l'apprentissage reviennent à chaque fois dans les documents officiels, et ce, depuis les années 1980, mais la difficulté réside dans la mise en pratique en salle de classe.

Dans la prochaine sous-section, nous exposons ce que la littérature a rapporté concernant le rôle de l'enseignant dans chaque approche pédagogique qui a orienté les programmes du Québec et nous présentons le lien entre l'évaluation et l'enseignant, quand c'est possible, en essayant de faire ressortir les exigences, les difficultés ainsi que les défis que peut engendrer l'évaluation des apprentissages pour le personnel enseignant dans la réalité d'une salle de classe.

L'évaluation et l'enseignant. L'évaluation des apprentissages est une partie importante dans le travail de l'enseignant. Selon Morissette (1996), quand vient le temps de construire des épreuves, certains enseignants se réfèrent aux thèmes étudiés et d'autres essayent de retrouver les bonnes questions dans les anciens tests. C'est pour dire que ce n'est pas toujours la tâche la plus facile à faire pour un enseignant.

D'une façon générale, l'enseignant se fait attribuer un rôle différent selon l'orientation pédagogique des programmes scolaires.

Durant la période des programmes-catalogues, il y avait une centration sur l'enseignant (Lenoir & Larose, 2005). Selon Paquette (1976), l'enseignant à cette époque représente le modèle, c'est lui qui prépare son enseignement, qui enseigne tout et qui corrige tout. En fait, c'est l'enseignant qui détient le savoir et qui établit les normes selon lesquelles il dirige sa classe.

Avec les programmes-cadres, cette situation change. En effet, à cette époque, le rôle de l'enseignant a pris un virage très prononcé. Selon Paquette (1976), l'enseignant ne dirige plus et ne supervise plus. Il devient « une ressource parmi d'autres » (p. 22) et

c'est l'élève qui construit ses objectifs d'apprentissage. En fait, l'enseignant est considéré comme un facilitateur dont la mission est de favoriser l'auto-actualisation de l'élève (Bertrand, 1998).

Par ailleurs, l'enseignant doit selon le règlement du ministère de l'Éducation de 1964, tenir un registre où il rassemble les notes que les élèves ont obtenues pour leurs travaux et additionner ces notes pour pouvoir donner la liste des places au début de chaque mois (Audet & Gauthier, 1969). Par contre, c'est à l'enseignant d'élaborer les instruments d'évaluation qu'il juge pertinents et efficaces pour évaluer ses élèves (MEQ, 1977).

Avec les programmes par objectifs, Paquette (1976) mentionne que l'enseignant devient une sorte de technicien qui intervient pour faire atteindre les objectifs ciblés par un programme. Dans le livre vert, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* (1977), il est mentionné que l'enseignant est considéré comme étant le premier responsable de l'évaluation dans sa classe et il doit s'y consacrer en mettant à sa disposition les instruments et les outils nécessaires. Ceci a été explicité deux ans après par le livre orange, *L'école québécoise - Énoncé de politique et plan d'action* (1979), où il est indiqué que l'enseignant a la responsabilité d'enseigner, de guider l'élève, de vérifier la qualité de son enseignement et de l'apprentissage des élèves tout en donnant à l'élève l'information qui lui permettra de procéder à sa propre évaluation. De plus, l'enseignant doit s'assurer de suivre le progrès de ses élèves, d'identifier « leurs aptitudes, leurs difficultés et de favoriser leurs apprentissages » (p. 96), et ce, par le moyen d'une mesure et d'une évaluation appropriées. En outre, dans *La politique*

générale d'évaluation pédagogique (MEQ, 1981), il est attribué à l'enseignant la responsabilité de l'évaluation formative qui est qualifiée de *très importante* pour l'apprentissage. Par contre, selon Perrenoud (1989), cette évaluation, qui est sensée être formative et aider l'élève à progresser, n'empêche pas les enseignants de la noter dans le but d'informer les parents ou l'administration. Le même auteur explique que l'évaluation formative est alors considérée comme un travail additionnel que les enseignants se sentent dans l'obligation de faire.

Pour ce qui est de l'évaluation sommative, Martineau (1984) mentionne que quand les enseignants élaborent les tests, l'évaluation normative prend le dessus. Il explique que les enseignants essayent d'éviter que la majorité des élèves obtiennent des notes de 90% ou plus. L'auteur, dans sa réflexion, considère que l'enseignant devrait d'abord cibler les objectifs essentiels dont l'élève a réellement besoin d'atteindre et ensuite, s'occuper de formuler des questions en congruence avec l'objectif ciblé au lieu de se préoccuper des notes. Cardinet (1986), quant à lui, pense que les enseignants éprouvent certains besoins quand ils essayent de prendre en considération les difficultés de chaque élève. Le premier besoin est d'identifier les élèves qui ont encore de la difficulté à réaliser la tâche demandée. Le second besoin est de trouver les causes provoquant ces difficultés. Pour sa part, Tardif (2006) rapporte que dans les programmes par objectifs, les enseignants évaluent d'une manière décontextualisée, les connaissances généralement mémorisées par leurs élèves à un moment particulier. L'auteur parle d'une logique quantitative qui ne s'occupe nullement des ressources mobilisées.

Avec les programmes par compétences, l'enseignant est considéré comme «un médiateur entre l'élève et les savoirs » (MEQ, 2001, p. 6). En fait, *Le programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire* (MEQ, 2001) s'appuie sur le professionnalisme et l'autonomie de l'enseignant pour bien encadrer l'élève, d'une part, en le stimulant et en le motivant, d'autre part, en lui fournissant un milieu éducatif qui lui permette de participer activement à son apprentissage et en l'aidant à exploiter ses ressources dans différents contextes.

Dans le domaine de l'évaluation, la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2001) réaffirme la responsabilité de l'enseignant pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages et de l'exercice du jugement professionnel dans ce domaine. Toutefois, selon certains auteurs (Laveault, 2003; Scallon, 2004), pour l'exercice de l'acte professionnel d'évaluation, il est important de savoir choisir le rôle, l'objet et l'action appropriés. En ce sens, Legendre (2001) ajoute que l'enseignant doit porter une attention particulière à l'impact que peuvent avoir ses pratiques évaluatives sur « le développement de l'identité scolaire, personnelle et sociale de l'élève » (p.19). Par ailleurs, l'enseignant doit s'assurer de planifier ses interventions en matière d'évaluation en choisissant les instruments appropriés et en portant des jugements sur les progrès réalisés par ses élèves ainsi que sur le niveau de développement des compétences ciblées. En outre, l'enseignant a le devoir de suggérer une variété de tâches qui permettraient à ses élèves de mobiliser toutes les ressources nécessaires dans des contextes signifiants (MEQ, 2002a). De plus, d'après Desjardins (2005), les enseignants devraient se préoccuper de l'évaluation non pas à des moments fixes et isolés dans le temps, mais de

façon continue. En fait, dans les programmes par compétences, l'enseignant est sensé faire de la différenciation pédagogique dans sa classe et ajuster dans ce sens ses stratégies d'évaluation. Ce qui permet aux élèves d'avoir recours à différentes façons de faire pour le développement des compétences ciblées (MEQ, 2003). En revanche, selon Desjardins (2005), même si les enseignants ont pris le soin de comprendre les fondements de la nouvelle réforme, l'évaluation pour eux reste quand même centrée sur la fonction de sanction.

Pour clore cette sous-section, nous présentons un tableau qui résume le rôle attribué à l'enseignant dans chaque programme scolaire particulièrement en ce qui concerne l'évaluation.

Tableau 4

Le rôle de l'enseignant et l'évaluation

Programmes	Années	Le rôle de l'enseignant	Auteurs (année)
Catalogues	Avant 1970	-Un modèle -Il détient le savoir -Il établit les normes	Audet & Gauthier (1969) Bertrand (1998) Cardinet (1986) Desjardins (2005)
Cadres	1970	-Une ressource -Un facilitateur qui favorise l'auto-actualisation de l'élève -Il élabore les instruments d'évaluation	Laveault (2003) Legendre (2001) Lenoir & Larose (2005) Martineau (1984)
Objectifs	1980-1990	-Un technicien qui intervient pour faire atteindre les objectifs -Premier responsable de l'évaluation -Il suit les progrès des élèves par	Morissette (1996) MEQ (1977) MEQ (1979)

		le moyen d'une mesure et d'une évaluation, et avec les instruments mis à sa disposition	MEQ (1981)
Compétences	2000	-Un médiateur entre l'élève et les savoirs	MEQ (2001)
			MEQ (2002a)
		-Responsable de l'évaluation et de l'exercice du jugement professionnel	MEQ (2003)
			Paquette (1976)
		-Il doit suggérer des tâches qui permettent la mobilisation des ressources dans des contextes signifiants	Perrenoud (1989)
			Scallon (2004)
			Talbot (2009)
		-Il doit ajuster les stratégies d'évaluation selon la différenciation pédagogique	Tardif (2006)

Enfin, nous dirons que malgré le fait que l'évaluation, comme l'indique Talbot (2009) est une façon pour l'enseignant «de le conforter dans ses choix pédagogiques et didactiques, de réguler ses pratiques d'enseignement éventuellement, de les valoriser aussi » (p. 83), elle n'est pas la tâche la plus aisée à réaliser pour un enseignant.

Dans la prochaine sous-section, nous faisons la synthèse de ce qui a été rapporté concernant le rôle de l'élève d'une façon générale et en ce qui a trait à l'évaluation d'une manière particulière, et ce, dans les différents programmes scolaires.

L'évaluation et l'élève. Tout le monde est conscient qu'une école ou un système éducatif n'a aucun sens et aucune raison d'être sans les élèves. Et donc, l'élève devrait représenter le centre d'intérêt et l'élément le plus important dans ce genre d'institution. Voyons ce que les écrits mentionnent au sujet de la place qu'occupe l'élève dans les

programmes d'étude du Québec et du rôle qu'il joue dans le domaine de l'évaluation de ses propres apprentissages.

Dans les programmes-catalogues, le processus d'apprentissage est considéré comme réceptif où l'élève est une sorte de réceptacle (Lenoir & Larose, 2005). En effet, dans cette perspective, Paquette (1976) rapporte que l'élève ne contribue pas énormément à son apprentissage. Il est en classe pour recevoir de son modèle (l'enseignant) les informations qu'il doit mémoriser et assimiler. Il doit subir l'autorité du maître et se conformer aux principes instaurés par la tradition. Pour ce qui est de l'évaluation, les élèves étaient classés selon la réussite scolaire et ils étaient voués à l'échec et au redoublement et parfois même éliminés par le système s'ils n'arrivaient pas à obtenir les notes suffisantes. Les valeurs véhiculées à cette époque étaient purement sélectives (CSE, 1983).

Avec les programmes-cadres, les choses ont changé d'une manière radicale. L'élève est devenu le seul responsable de son apprentissage, c'est lui qui formule les objectifs d'apprentissage comme il lui plaît (Paquette, 1976). En fait, selon Lenoir & Larose (2005), à cette époque, c'est l'apprenant qui guide les interventions pédagogiques en se basant sur ses intérêts et ses besoins. L'apprentissage se fait de façon spontanée et aléatoire et surtout, non dirigée. En ce qui concerne l'évaluation, nous ne savons pas vraiment quelles étaient les stratégies réellement utilisées dans ce genre d'orientation. Par contre, nous savons que chaque enseignant élabore les outils qu'il juge efficaces et appropriés. Toutefois, ces instruments ainsi que les critères d'évaluation ne sont pas

compris par les parents; ce qui a rendu le suivi des progrès de leurs enfants difficile (MEQ, 1977).

Avec l'arrivée des programmes par objectifs, le cours des événements prend une autre trajectoire. L'accent est mis, dans cette nouvelle orientation, sur l'objet de l'apprentissage. L'élève n'a plus aucun contrôle sur les objectifs d'apprentissage qui sont en fait prédéfinis par les programmes (Paquette, 1976). Dans ce contexte, Legendre (2001) parle d'un paradigme de l'enseignement où l'élève est incité à se concentrer sur ce qui sera évalué et apprendre dans ce sens. De plus, Martineau (1984) explique que l'élève doit répondre à la question portant sur l'objectif ciblé pour démontrer qu'il l'a atteint, et ce, en le mettant dans un contexte imaginaire qui ne ressemble en rien à celui vécu en dehors de l'école. L'auteur pense que l'atteinte d'un objectif peut aussi être illustrée avec l'utilisation du manuel et des notes de cours sans que ceci ne fausse la mesure. Pourtant, dans *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action* (MEQ, 1979), il est bien indiqué que l'évaluation devrait être une occasion pour l'élève de juger ses propres apprentissages afin de trouver les stratégies qui l'aideront à progresser ou encore à s'orienter différemment. Le document officiel évoque alors, le principe de l'autoévaluation de l'élève. Il ajoute aussi que les échecs devraient être présentés comme des défis que l'élève devrait relever. En effet, d'après Ouellet (1984), une évaluation centrée sur la correction et l'autocritique (vrai-faux, bon-mauvais etc.) ne sert qu'à détruire l'imagination et la créativité chez l'élève.

Dans les programmes par compétences, l'élève est considéré comme «le premier artisan» de ses apprentissages. L'élève est mis dans des situations défis qui

l'incitent à procéder à « une remise en question de ses connaissances et ses représentations personnelles » (MEQ, 2001, p. 5). Pour ce qui est de l'évaluation, Legendre (2001) mentionne que, dans une telle approche, les situations d'apprentissages sont aussi des situations d'évaluation parce qu'elles représentent pour l'élève des occasions qui lui permettent de « porter un regard métacognitif et donc, évaluatif sur ses propres démarches » (p. 16). En ce sens, Bissonnette & Richard (2005) estiment qu'en favorisant le développement de la métacognition, on amène les élèves à prendre en charge leur processus d'apprentissage.

En fait, la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) considère l'évaluation comme un outil ou un moyen qui doit aider l'élève à atteindre son plein développement intellectuel, affectif et social et ainsi, l'amener à la réussite surtout par le biais d'une rétroaction fournie tout au long du processus d'apprentissage. En ce sens, « l'élève n'apprend pas pour être évalué; il est évalué pour mieux apprendre » (p. 14). De plus, l'élève est encouragé à participer activement à l'évaluation et à procéder à sa propre évaluation et donc, à s'autoévaluer (MEQ, 2001).

Pour récapituler cette sous-section, nous présentons un tableau qui résume le rôle joué par l'élève vis-à-vis de ses apprentissages et de l'évaluation, et ce, à travers les programmes scolaires du Québec depuis 1960.

Tableau 5

Le rôle de l'élève dans ses apprentissages et en évaluation

Programmes	Années	Le rôle de l'élève	Auteurs (année)
Catalogues	Avant 1970	-Un réceptacle	Bissonnette & Richard (2005)
		-Il ne contribue pas à son apprentissage	
		- Sans les notes suffisantes, il est voué à l'échec et au redoublement	
Cadres	1970	-Le seul responsable de son apprentissage	Lenoir & Larose (2005)
		-Il formule les objectifs d'apprentissage	Martineau (1984)
		-Il guide les interventions pédagogiques	MEQ (1977)
			MEQ (1979)
Objectifs	1980-1990	-Il n'a aucun contrôle sur les objectifs d'apprentissage	MEQ (2001)
		-Il est incité à se concentrer sur l'objet de l'évaluation	MEQ (2003)
			Ouellet (1984)
Compétences	2000	-Le premier artisan de ses apprentissages	Paquette (1976)
		-Il est mis dans des situations défis	
		-Il est encouragé à participer activement à l'évaluation et à s'autoévaluer	
		-Il est évalué pour mieux apprendre	

Nous pouvons conclure cette partie en disant que, malgré que l'élève soit l'élément central de l'école, il n'a pas toujours eu le rôle principal. Dans la plupart des cas, l'élève se retrouve en train de subir le processus enseignement-apprentissage et

encore plus le processus d'évaluation. Toutefois, la tendance, avec l'approche par compétences, semble s'orienter vers une plus grande participation de l'élève dans son cheminement scolaire.

Après avoir exposé le rôle joué par l'élève, voilà venu le temps de parler des instruments d'évaluation qui ont prédominé et qui ont été le plus utilisés à l'époque de chaque programme scolaire

Instruments d'évaluation. Dans cette partie, nous exposons ce que la littérature rapporte concernant les outils et les instruments élaborés pour procéder à l'évaluation pédagogique à l'intérieur des quatre programmes d'étude dont il est question.

Selon *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997), les examens d'évaluation qui ont prédominés au Québec depuis leur création, pendant la première guerre mondiale jusqu'aux années 1980, sont des tests dits objectifs ou standardisés. Ces tests étaient pour la plupart du temps composés de questions à choix multiple. Ils avaient l'avantage de ne pas être coûteux à administrer, d'être faciles à utiliser avec un grand nombre d'évalués dans les mêmes conditions et aussi d'être fiables. De plus, vu que les résultats pouvaient être facilement comparables, ils ont été à la base des systèmes généralisés d'évaluation et des dispositifs nationaux et internationaux qui devaient rendre compte de la qualité des systèmes éducatifs dans certains pays et états.

Par conséquent, nous pouvons mentionner que durant les programmes-catalogues, les tests objectifs devaient être les instruments les plus utilisés pour évaluer les acquis des élèves.

À l'époque des programmes-cadres, nous ne pouvons pas dire avec exactitude quel genre d'outils et d'instruments ont été privilégiés, étant donné que chaque enseignant avait la charge de concevoir les moyens d'évaluation qu'il juge efficaces et appropriés en bénéficiant de peu de support pour effectuer cette tâche (MEQ, 1977).

Pendant les années 1980, les tests standardisés ont eu droit à une multitude de critiques. Ils étaient considérés comme des outils qui négligeaient les mécanismes intellectuels complexes et qui ne s'occupaient que des aspects faciles à mesurer comme les connaissances et la compréhension. De plus, ces tests ne favorisaient pas l'expression écrite et ne donnaient pas l'occasion aux élèves d'expliquer les réponses émises (MEQ, 1997). Pour cela, dans la préparation des programmes par objectifs, le livre orange (*L'école québécoise - Énoncé de politique et plan d'action*, MEQ, 1979) mentionne que le ministère de l'Éducation doit se charger d'offrir de bons instruments pour une évaluation ponctuelle et continue qui devraient s'accorder avec les programmes d'étude et donc, des instruments de mesure des apprentissages (tests, plans d'observation, etc.), des guides docimologiques et des instruments de mesure concernant le développement général de l'élève. Il est aussi indiqué, dans ce document, qu'une véritable évaluation ne peut se faire sans «l'utilisation d'instruments de qualité dont les résultats permettent à l'enseignant de porter un jugement éclairé sur le progrès de l'élève » (p. 97). Dans la *Politique générale d'évaluation pédagogique* (MEQ, 1981), deux types d'instruments sont exposés. D'abord, il y a les instruments critériés pouvant être utilisés dans une évaluation formative ou sommative et dont l'interprétation est basée sur la comparaison du résultat de l'élève avec le degré attendu de maîtrise de l'objectif ciblé. Ensuite, il y a

les instruments dits normatifs qui sont utilisés surtout dans le cas d'une évaluation sommative et dont l'interprétation s'effectue en comparant le résultat de l'élève avec les résultats des autres élèves en regard du même objectif. En plus des outils proposés comme les grilles d'observation, des feuilles de route, etc., le ministère de l'Éducation s'engage à fournir des tests accompagnés de normes pouvant servir aux commissions scolaires pour effectuer des études longitudinales concernant le niveau de compétences des apprenants dans certaines disciplines.

Avec les programmes par compétences, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) suggère l'utilisation de plusieurs instruments comme les grilles d'observation et les portfolios pour procéder à l'évaluation des apprentissages et juger du degré de développement des compétences. Toutefois, qu'ils soient formels ou informels, ces instruments devraient « rendre compte, de façon juste, de la complexité et de la diversité des apprentissages réalisés par les élèves » (MEQ, 2003, p. 45). De plus, la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) évoque que le ministère administre, d'une part, des épreuves composées de tâches complexes nécessitant des productions élaborées dont l'objectif est de vérifier jusqu'à quel point les élèves répondent aux attentes des compétences visées. D'autre part, certaines situations d'évaluation ont pour but de rendre compte des habiletés des élèves à mobiliser plusieurs compétences (MEQ, 2003).

Par ailleurs, dans une approche par compétences, Legendre (2001) mentionne que, pour recueillir des données pertinentes, l'élève doit être mis dans une multitude de situations qui le pousseraient à mobiliser toutes ses compétences. Il s'agit donc, de

concevoir des contextes et d'offrir les ressources nécessaires qui permettraient cette mobilisation des compétences. En effet, la contextualisation a pour objectif de rendre l'évaluation plus authentique et donc, plus crédible (Laveault, 2004). En revanche, d'après Laveault (2005), évaluer des compétences nécessite d'identifier les standards. Pour cela, l'auteur suggère les échelles descriptives à interprétation qualitative ou quantitative, analytique ou global comprenant des critères et des indicateurs qui peuvent changer dépendamment de la situation proposée.

En outre, selon Simon & Forgette-Giroux (1993), le dossier progressif surnommé aussi *dossier de présentation* ou *dossier d'apprentissage* ou encore *portfolio* est un instrument d'évaluation qui a connu beaucoup de popularité avec les programmes par compétences. Introduit dans le domaine de l'éducation dans les années 1990, le portfolio permet de recueillir une variété de productions authentiques de l'élève, d'inciter l'élève à être actif et à réfléchir sur son style d'apprentissage, d'encourager la participation de l'élève et de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage et il permet de rendre compte du progrès et du cheminement de l'élève.

Afin de résumer ce qui est rapporté dans cette sous-section, nous présentons un tableau récapitulatif exposant les différents instruments d'évaluation utilisés dans les programmes scolaires.

Tableau 6
Les instruments d'évaluation

Programmes	Années	Les instruments d'évaluation	Auteurs (année)
Catalogues	Avant 1970	-Tests objectifs composés de questions à choix multiple	Laveault (2004) Laveault (2005)
Cadres	1970	-Instruments conçus par l'enseignant selon les besoins	Legendre (2001)
Objectifs	1980-1990	-Tests -Plans d'observation -Feuilles de route -Instruments critériés -Instruments normatifs	MEQ (1977) MEQ (1979) MEQ (1997) MEQ (1981)
Compétences	2000	-Instruments formels ou informels qui rendent compte de la complexité et de la diversité des apprentissages réalisés Ex : Épreuves composées de tâches complexes, grilles d'observation, portfolios, etc.	MEQ (2001) MEQ (2003) Simon & Forgette-Giroux (1993)

Après avoir exposé les instruments d'évaluation rapportés dans la littérature et concernant la période de temps ciblée dans notre essai, à savoir, depuis 1960, nous présentons dans la prochaine sous-section les instruments qui ont servi pour la communication des résultats des élèves.

Instruments de communication des résultats. À la fin de chaque processus d'évaluation, il y a la communication des résultats aux élèves et à leurs parents. Dans cette partie, nous essayons de synthétiser ce que la littérature rapporte concernant les différents moyens utilisés pour réaliser cette transmission des résultats dans les programmes dont il est question dans notre essai.

Avant de commencer, nous voulons souligner que « la notation est une opération qui fait partie de l'étape de la communication » (Laurier et *al.*, 2005, p. 151). Celle-ci a pour objet de traduire par une note ou un symbole le jugement de l'enseignant concernant le niveau atteint par l'élève dans ses apprentissages. En effet, *la note et la notation* a toujours fait partie du système scolaire et continue d'en faire partie aujourd'hui encore. En parlant de *la note* Morissette (1996) évoque qu'en situation d'examen, la note symbolise le jugement porté par l'enseignant sur les acquis de l'élève. L'auteur ajoute que cette note attribuée ne décrit pas nécessairement les progrès réalisés par l'élève mais « sa position à un moment donné, le degré de maîtrise ou de compétence qu'il a atteint au terme d'un certain cheminement » (p. 104). D'après Perrenoud (1989), la note n'exprime pas « ce que sait l'élève, mais ce qui risque de lui arriver s'il continue comme ça jusqu'à la fin de l'année » (p. 3). Toutefois, selon Gagneux (2002), « l'enseignant se sent un peu obligé de noter ses élèves en pensant qu'ils se motivent un peu davantage » (p. 15).

Par ailleurs, pour bien communiquer une note aux élèves, aux parents et aux administrateurs, Morissette (1996) mentionne que la note doit être « concise et facile à interpréter » (p. 105). Il explique qu'une « note scolaire significative doit être donnée

pour chacun des aspects importants de l'apprentissage » (p. 105). De plus, « cette note doit s'insérer dans une échelle s'étalant sur 3 à 10 degrés au maximum » (p. 105).

Avant les années 1970, nous ne pouvons malheureusement rien dire pour cette époque car, nous n'avons pas pu trouver de documents qui évoquent d'une façon claire les instruments utilisés pour transmettre les résultats des élèves.

Pour ce qui est des programmes-cadres, la communication entre les enseignants et les parents ne semble pas avoir été facile à instaurer. Effectivement, selon *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* (MEQ, 1977), les parents ont de la difficulté à suivre les progrès de leurs enfants et ne comprennent pas les critères d'évaluation sur lesquels leurs enfants sont jugés. Donc, l'absence d'un programme détaillé et la grande flexibilité dont dispose l'enseignant pour concevoir les outils d'évaluation ont rendu les parents un peu égarés et les échanges ne pouvaient se faire efficacement. Et donc, même s'il y avait des bulletins, ils n'étaient apparemment pas bien compris.

Dans les programmes par objectifs, afin d'assurer de bons échanges entre enseignants et parents, les recommandations sont de fournir aux parents le plan d'étude, les échéances à respecter en évaluation ainsi que les critères d'évaluation que l'enseignant compte appliquer (MEQ, 1977). De plus, le ministère de l'Éducation s'engage à fournir le bulletin scolaire, la feuille de route et un feuillet *Communication aux parents* pour les institutions désirant les utiliser pour communiquer avec les parents (Royer, 1980). Et, selon la *Politique générale d'évaluation pédagogique* (MEQ, 1981),

ce sont les résultats issus de l'évaluation sommative qui sont généralement transmis aux parents.

En ce sens, Le Quellec (1994) évoque que ce sont « des cotes qui servent à indiquer aux parents et aux élèves comment se sont déroulés les apprentissages durant l'étape » (p. 37). Par ailleurs, dans *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997), il est mentionné que les régimes pédagogiques proposent que les parents reçoivent cinq bulletins par année dont quatre sont des bulletins scolaires et le cinquième qui prend différentes formes selon le besoin (ex : lettre de la direction de l'école aux parents). Par contre, les plaintes formulées à l'égard du bulletin de cette époque concernaient surtout les bulletins descriptifs. Ces derniers étaient présentés avec une forme, un contenu et un volume différents d'un milieu à un autre. Selon Laurier et *al.* (2005), il s'agit en fait d'un bulletin où sont rapportées des notes (généralement alphabétiques) exprimées sous forme d'indicateurs d'apprentissage concernant les objectifs terminaux. Le même auteur explique que ce genre de bulletin, qui a commencé à être utilisé au début des années 1980 se retrouve incompris surtout par les parents à cause de l'inaccessibilité des indicateurs. Pour cela, le Conseil Supérieur de l'Éducation (1992) rappelle, dans un avis au ministère de l'Éducation que le bulletin ne devrait contenir qu'un nombre limité de descripteurs en lien avec les apprentissages essentiels. Mais d'une façon générale, d'après Laurier et *al.*, (2005), le bulletin scolaire utilisé ressemble à « une feuille de calcul » (p. 152) contenant des notes chiffrées se rapportant à différentes matières, et ce, à différentes périodes de l'année et dont l'objectif est d'attribuer un rang à chaque élève.

Avec les programmes par compétences, comme nous allons le voir, la communication avec les parents se fait avec des moyens formels ou informels. En effet, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) précise qu'en plus «du bulletin prescrit par le Règlement sur le régime pédagogique, ces communications peuvent prendre diverses formes : portfolio commenté, rencontres, etc.» (p. 6). En ce sens, la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) rappelle l'importance du bulletin comme moyen de communication entre l'école et les parents ajouté à une «information régulière» (p. 47) qui pourrait se faire par le biais de rencontres, annotations sur les travaux ou autres. De plus, le document officiel insiste sur l'utilisation, au primaire, d'un bulletin descriptif comprenant les résultats rapportés en cotes (A, B, C, D). En effet, dans une approche par compétences, Lussier (2001) explique qu'une simple note ne peut pas représenter l'évolution des apprentissages de l'élève ainsi que le développement des compétences. L'auteure mentionne que, dans ce contexte, il est nécessaire de «trouver sur un bulletin quelques descripteurs représentatifs des apprentissages des élèves» (p. 37).

Pour résumer les moyens informels et formels les plus utilisés pour la communication des résultats dans le cadre du programme par compétences, nous présentons la figure élaborée par Durand & Chouinard (2006, p. 312).

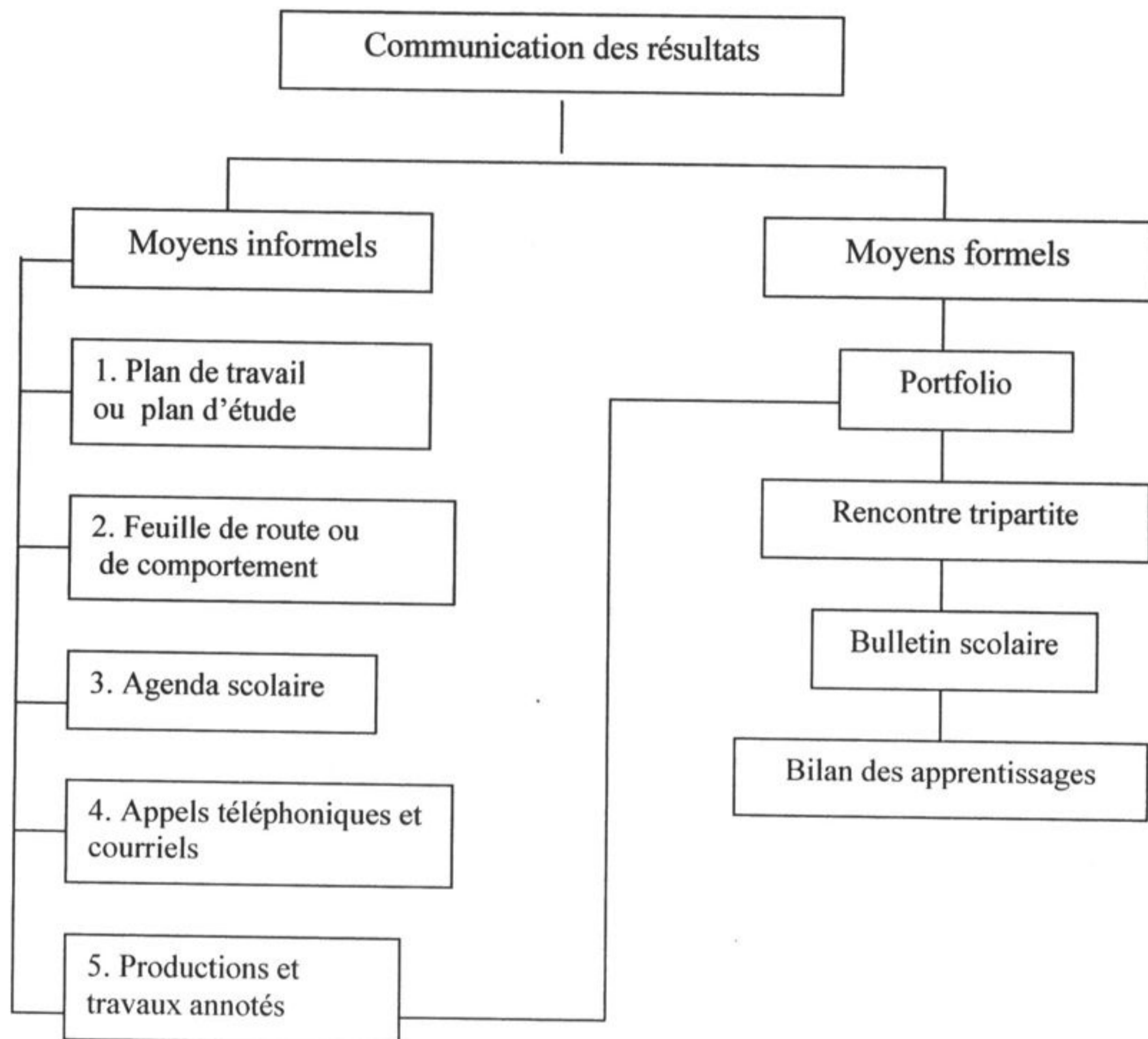


Figure 7. Moyens informels et formels de communication des résultats (Durand & Chouinard, 2006, p. 312).

Durand & Chouinard (2006) évoquent comme outils informels, le plan de travail ou d'études, la feuille de route ou de comportement, l'agenda scolaire, les appels téléphoniques et les courriels ainsi que les productions de l'élève et les travaux annotés par l'enseignant permettant d'informer les parents des habiletés de leur enfant. Pour ce qui est des moyens formels, les auteurs citent le portfolio, la rencontre tripartite, le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages.

Toutefois, dans un communiqué de presse daté du 31 mai 2007, le premier ministre du Québec, M. Charest et la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (à l'époque) Mme Courchesne annoncent, entre autres, le retour des bulletins chiffrés comme étant un pas de plus vers la réussite scolaire, et ce, à partir de la rentrée scolaire 2007. Selon le communiqué, l'objectif des bulletins comprenant des notes exprimées en pourcentage est de répondre aux demandes des parents. Et donc, afin que les parents puissent suivre la progression de leurs enfants, toutes les écoles sont invitées à utiliser des notes en pourcentages et d'inscrire la moyenne de groupe pour chacune des disciplines et des compétences visées.

Afin de bien illustrer les différents instruments de communication des résultats rapportés par les auteurs consultés, nous présentons un tableau avec les principaux instruments utilisés dans les programmes scolaires dont il est question dans notre essai.

Tableau 7
Les instruments de communication des résultats

Programmes	Années	Les instruments	Auteurs (année)
Catalogues	Avant 1970	-Nous ne pouvons rien affirmer	CSE(1992)
Cadres	1970	-Bulletins incompris	Durand & Chouinard (2006)
Objectifs	1980-1990	-Bulletins scolaires avec des notes	Gagneux (2002)
		-Bulletins descriptifs avec indicateurs d'apprentissage	Laurier et <i>al.</i> (2005)
		-Feuilles de route	Le Quellec (1994)
		-Feuille <i>Communication aux parents</i>	Lussier (2001)

Compétences	2000	Instruments formels :	
		-Portfolio	MEQ (1977)
		-Rencontre tripartite	MEQ (1997)
		-Bulletins scolaires	MEQ (1981)
		-Bilan des apprentissages	MEQ (1981)
		Instruments informels :	
		-Plan de travail	MEQ (2001)
		-Feuille de route ou de comportement	MEQ (2003)
		-Agenda scolaire	Morissette (1996)
		-Appels téléphonique et courriels	Perrenoud (1989)
		-Productions et travaux annotés	Royer (1980)

Second objectif

Clarifier les justifications relatives aux changements apportés aux pratiques évaluatives.

Afin d'atteindre notre second objectif, nous avons identifié à partir des lectures deux axes importants qui, selon nous, ont été les justifications qui sous-tendent les changements apportés aux pratiques évaluatives à travers les programmes du Québec depuis 1960.

Tout d'abord, nous pensons que les contextes historique et/ou socio-économique ont été les piliers de plusieurs changements apportés dans le domaine de l'éducation. Ensuite, nous croyons que les travaux de recherche effectués en éducation

d'une manière générale et particulièrement en évaluation des apprentissages ont contribué grandement au changement des orientations prises par les programmes scolaires.

Contexte historique et/ou socio-économique. Le contexte historique et la réalité socio-économique ont été à la base de deux grandes réformes dans le système scolaire du Québec. Il y a d'abord, la réforme entamée après la révolution tranquille et qui a donné lieu à de grands changements dans le système éducatif et à l'implantation des programmes-cadres en 1971. Ensuite, la réforme qui a commencé dans les années 1990 pour engendrer les programmes par compétences des années 2000 et qui sont toujours en vigueur dans les écoles québécoises.

Au début des années 1950, plusieurs critiques ont été soulevées par les milieux intellectuels en ce qui concerne les structures sociales traditionnelles et une revendication d'une réforme du système scolaire, qui était alors considéré comme un fouillis de structures et de programmes, a été réclamée (Leclerc, 1989). En effet, le curriculum encyclopédique de l'époque, malgré sa révision en 1959, est demeuré enfermé dans une idéologie conservatrice basée sur une culture traditionnelle, la religion catholique et la langue française (Lenoir & Larose, 2005). En réaction à cette situation, au début des années 1960 et suite à la *Révolution tranquille* et au *Rapport Parent*, plusieurs changements ont été apportés dans le domaine de l'éducation, entre autres, la démocratisation de l'enseignement et donc, l'accessibilité pour tous. Effectivement, « symbole de la révolution tranquille, en moins de dix ans le visage du système scolaire est entièrement repensé et bonifié » (Leclerc, 1989, p. 90). Cette réforme de l'éducation

a donné lieu à un système scolaire dont l'objectif était de répondre aux besoins de la nouvelle société québécoise (Leclerc, 1989). Pour ce faire, Leclerc (1989) mentionne que les membres de la Commission Parent, ont incité le gouvernement à opter pour de nouveaux programmes qui offriraient de meilleurs services éducatifs et qui correspondraient davantage à la réalité de la société québécoise de l'époque. Finalement, « vers 1967, la réforme scolaire a été menée à vive allure [...] et des progrès considérables ont été enregistrés » (Audet & Gauthier, 1969) donnant lieu à un nouveau curriculum qui sera implanté dans les écoles à partir de 1971. Ce dernier curriculum, les programmes-cadres, n'a pas duré très longtemps dans le système scolaire, il était considéré comme « une mesure transitoire » (Lenoir & Larose, 2005, p. 111). En effet, au début des années 1980, les programmes par objectifs ont été instaurés dans les écoles. Ces derniers ont commencé à être remis en questions quelques années plus tard. En fait, pas plus tard que 1986, « les *États généraux sur la qualité de l'éducation* mettent les éléments du curriculum au cœur des débats » (Durand & Chouinard, 2006). Selon *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997), les objets de préoccupations semblent se déplacer vers les contenus d'enseignements pour deux raisons principales. La première raison est en lien avec la place inégalée que les savoirs tendent à occuper dans la société. En ce sens, le document officiel explique que la compétition mondiale fait en sorte que les savoirs et les découvertes scientifiques et technologiques sont devenus la clé de la richesse et de la puissance. Pour vivre dans « une société du savoir » (p. 14), il est nécessaire de maîtriser de nouveaux savoirs d'une façon continue. De plus, pour remédier aux problèmes sociaux liés aux restructurations industrielles comme le chômage, la question est

d'identifier quelles sont les compétences requises par les nouveaux systèmes de travail et que l'école devrait développer.

La deuxième raison se rapporte à la mission de l'école. Cette dernière est conviée à être une institution favorisant la cohésion sociale. Et donc, l'école doit, entre autres, s'ouvrir au pluralisme, au développement durable et à la préservation des patrimoines. Elle doit aussi développer et promouvoir les valeurs communes et, préparer les apprenants à l'exercice de la citoyenneté.

Dans le même ordre d'idées, Durand & Chouinard (2006) mentionnent qu'un système éducatif, devant suivre les exigences du monde moderne et les changements rapides de la société, devrait déterminer si l'école répond aux besoins réels des citoyens et de la société. L'objectif est de relever les défis de la concurrence et de la mondialisation. Pour ce faire, l'école doit rehausser le niveau de savoir tout en assurant la réussite du plus grand nombre d'apprenants. Les auteurs ajoutent que pour atteindre cet objectif, plusieurs changements ont eu lieu dans le système scolaire du Québec. Il s'agit, entre autres, de l'implantation des nouvelles technologies de l'information et de la communication et un renouvellement du curriculum impliquant évidemment des changements dans l'évaluation des apprentissages. En fait, le but de ces changements, qui ciblent simultanément les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion, est de passer de l'accès à l'école pour tous au succès du plus grand nombre.

Pour conclure cette partie, nous pouvons mentionner que le contexte historique et le contexte socio-économique ont été, effectivement, des éléments déclencheurs des

réformes du système éducatif. Ce dernier, dans le but de répondre aux exigences et aux besoins d'une société en constante évolution, devait apporter des modifications dans la mission de l'école, dans les pratiques de gestion ainsi que dans les pratiques pédagogiques y compris, bien évidemment, les pratiques évaluatives.

Les appuis théoriques. Dans cette sous-section, l'objectif est de parler des appuis théoriques qui sous-tendent les changements apportés aux différents programmes du Québec depuis 1960. Autrement dit, il s'agit d'évoquer les courants pédagogiques qui ont orienté le choix du processus enseignement-apprentissage et par le fait même, le choix des pratiques évaluatives dans les programmes en question. Étant donné que ces courants sont en lien direct avec les approches pédagogiques préconisées dans ces programmes et qui sont déjà exposées d'une façon assez exhaustive dans le chapitre IV, nous nous permettons d'être brève dans notre exposé de la situation.

Tout d'abord, il est intéressant de mentionner que, selon Vienneau (2005), un courant pédagogique « est un terme générique qui correspond au cadre théorique et idéologique déterminant l'orientation générale donnée au processus enseignement-apprentissage dans un contexte d'apprentissage donné » (p. 55). Celui-ci, influence les finalités et les objectifs de l'école, les outils utilisés pour atteindre les objectifs fixés et les rôles attribués aux différents intervenants du milieu scolaire.

Dans les programmes du Québec, nous avons recensé cinq courants principaux, à savoir, les courants humaniste, behavioriste, cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste.

À partir des années 1960 et avec la réforme du curriculum et l'implantation des programmes-cadres, le courant humaniste a été l'assise de ces nouveaux programmes afin d'échapper à l'ancien système classifié par Paquette (1976) de pédagogie encyclopédique. Cette nouvelle orientation, qui a pour but de rassembler les conditions nécessaires favorisant le développement personnel de chaque élève (Vienneau, 2005), n'a pas eu beaucoup de succès auprès des enseignants et des parents, à cause du manque de programmes détaillés qui permettraient aux parents de suivre les progrès de leurs enfants (MEQ, 1977) et le manque de renseignements concernant les pratiques évaluatives d'une façon générale.

Dans les programmes par objectifs, le courant behavioriste semble avoir été l'orientation qui a guidé ces programmes (Durand & Chouinard, 2006). Dans ce contexte, les mêmes auteurs, expliquent que le fractionnement et la hiérarchisation des apprentissages a conduit à l'élaboration d'une évaluation axée sur les réponses de l'élève en négligeant la démarche intellectuelle poursuivie. De plus, les enseignants avaient tendance à privilégier les tests objectifs qui sont faciles à corriger mais qui évaluent des habiletés élémentaires. Ce qui, d'après Legendre (2001), amène les élèves à apprendre pour les examens et les connaissances sont perdues aussitôt que l'examen est fini.

L'orientation des programmes par compétences étant le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme (Desjardins, 2005; Durand & Chouinard, 2006) et même le behaviorisme pour certains types d'apprentissages basés sur la mémorisation (MEQ, 2001), la conception de l'apprentissage et de l'enseignement a changé. Dans ce contexte, Desjardins (2005) indique que le programme « valorise

l'exploitation de situations complexes, le décloisonnement disciplinaire, une attention soutenue aux processus cognitifs et métacognitifs ainsi que la participation de l'élève à son processus d'apprentissage » (p. 299). L'auteure ajoute que l'évaluation est réorientée et que ses fonctions sont reconsidérées. En fait, il est question, dans cette approche, d'une évaluation authentique dont l'objectif est d'évaluer des habiletés complexes dans des situations en lien avec le vécu de l'élève lui permettant d'être engagé dans la réalisation de la tâche (Laurier et *al.*, 2005).

Pour finir cette partie, nous pouvons affirmer, qu'effectivement l'appui théorique préconisé par un programme d'étude, justifie largement les changements apportés dans les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de ce dit programme. En effet, l'évaluation est tributaire de ce qui est fait en classe et donc, de ce qui est prescrit par les programmes qui, à leur tour, s'appuient sur les orientations théoriques de l'apprentissage.

Enfin, pour dresser le portrait global qui se dégage de l'évolution des pratiques évaluatives dans les programmes scolaires du Québec depuis 1960, nous pouvons dire que l'évaluation a connu beaucoup de changements selon les différentes approches pédagogiques préconisées dans chaque programme et selon le contexte historique et socioéconomique de chaque époque. En effet, l'évaluation n'a pas toujours fait l'objet d'une grande préoccupation dans les programmes scolaires. Avant et pendant les années 1970, elle ne faisait même pas partie intégrante de l'enseignement. Par contre, à partir des années 1980 et des programmes par objectifs, l'évaluation est devenue une partie

intégrante du processus d'enseignement/apprentissage pour se retrouver présentement, dans les programmes par compétences, comme une partie indissociable de la démarche d'apprentissage. Pour ce qui est des fonctions de l'évaluation, nous constatons une orientation très visible vers une fonction régulatrice et d'aide à l'apprentissage. L'élève n'est plus incité à se centrer sur l'objet de l'évaluation mais il est évalué pour mieux apprendre. L'objectif est de l'encourager à participer activement dans le processus d'évaluation et même à s'autoévaluer.

En ce qui a trait à l'instrumentation, il y a lieu de constater le passage du quantitatif dominant à une instrumentation plutôt qualitative. En effet, malgré le fait que les notes sont toujours de rigueur pour compléter les bulletins scolaires, il existe maintenant plusieurs autres moyens formels et informels, le portfolio entre autres, qui sont utilisés pour suivre les progrès de l'élève et rendre compte des apprentissages réalisés tout en lui permettant d'être actif et de réfléchir sur son style d'apprentissage.

CHAPITRE V
BILAN DES APPRENTISSAGES

Dans le présent chapitre, nous comptons mettre en évidence les apprentissages réalisés au cours de ce rapport de lecture ainsi que le degré d'atteinte des objectifs que nous avons ciblés. Pour finir, nous faisons ressortir les points forts et les points faibles de la démarche que nous avons réalisée.

Tout d'abord, pour ce qui est des apprentissages réalisés dans cet essai, ce travail nous a permis d'acquérir beaucoup de connaissances en rapport avec le sujet que nous avons choisi de traiter. En effet, nous avons pu, grâce à cet essai, expliquer les principaux changements dans les pratiques évaluatives à travers les programmes scolaires du Québec depuis 1960. Ce qui répond à notre premier objectif d'apprentissage. Nous pensons avoir atteint ce premier objectif d'une manière très satisfaisante. Pour ce faire, nous avons commencé par identifier les quatre programmes que le Québec a connus depuis 1960, à savoir, les programmes-catalogues, les programmes-cadres, les programmes par objectifs et les programmes par compétences. Nous avons alors considéré ces programmes comme notre point de repère pour la suite du travail. Nous avons ensuite suivi les changements qui ont été apportés, surtout en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, en essayant de faire ressortir les changements rapportés dans la littérature concernant tous les thèmes en lien avec l'évaluation.

Premièrement, nous avons identifié les changements qui ont eu lieu dans les approches pédagogiques préconisées par chaque programme scolaire (voir tableau 1). En effet, selon la littérature consultée, dans les programmes-catalogues, une approche centrée sur l'enseignant était la prédominante durant cette époque. Plus tard, avec les programmes-cadres, il y a eu un virage très prononcé vers une approche humaniste centrée complètement sur les besoins de l'élève. Ensuite, durant les programmes par objectifs, la tendance s'est orientée vers une approche plutôt behavioriste centrée sur les objets d'apprentissage. Enfin, dans les programmes par compétences, l'orientation s'est faite vers une approche qui met l'accent sur les processus mentaux et le développement de la pensée et qui est issue de plusieurs courants à savoir, les courants cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste.

Deuxièmement, nous avons suivi l'évolution de la définition de l'évaluation (voir tableau 2). Ceci nous a permis de retracer les modifications apportées à cette définition et de bien comprendre les différentes perceptions relatives au processus d'évaluation. Effectivement, au début des années 1960, l'évaluation était considérée comme un jugement quantitatif ou qualitatif basé des standards (Bloom et *al.*, 1969). Ensuite, il était question de la collecte et de l'utilisation des données pour une décision et une action (Audibert, 1980; Stufflebeam, 1974). Puis, une définition plus restreinte à l'époque des programmes par objectifs où l'évaluation consistait surtout à rendre compte du niveau d'atteinte des objectifs de formation (MEQ, 1981). Enfin, il est ajouté à la définition la notion de rétroaction à offrir à l'évalué (Gardner, 1992 : cité par Tardif, 1993).

Troisièmement, nous avons identifié les différentes fonctions de l'évaluation qui ont été privilégiées dans chaque programme (voir tableau 3). En passant de la fonction de sélection et de certification à une fonction formative et sommative (programmes par objectifs) à une fonction d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des compétences (programmes par compétences).

Quatrièmement, nous avons ressorti les changements rapportés au sujet du rôle joué par l'enseignant (voir tableau 4). Dans les programmes-catalogues, l'enseignant était le centre de la classe, c'est lui qui décidait de tout, qui faisait tout (enseigne et évalue) et qui détenait le savoir (Paquette, 1976). Plus tard, avec les programmes-cadres, l'enseignant est devenu un simple observateur dont la mission était de faciliter l'auto-actualisation de l'élève (Bertrand, 1998). Dans les programmes par objectifs, l'enseignant devient une sorte de technicien qui intervient pour faire atteindre les objectifs ciblés (Paquette, 1976) et aussi le premier responsable de l'évaluation dans sa classe (MEQ, 1977). Enfin, dans les programmes par compétences, l'enseignant est considéré comme «un médiateur entre l'élève et les savoirs » (MEQ, 2001, p. 6).

Cinquièmement, nous avons suivi les changements qu'a connus le rôle de l'élève vis-à-vis de ses apprentissages et de l'évaluation de ses apprentissages (voir tableau 5). Alors qu'il subissait l'autorité de l'enseignant à l'époque des programmes-catalogues, l'élève est devenu roi dans les programmes-cadres. Il formulait ses objectifs et c'était le seul responsable de ses apprentissages (Paquette, 1976). Par ailleurs, à l'époque des programmes par objectifs, l'élève est réduit à découvrir le savoir tel que le

maître le lui dévoile (Lenoir & Larose, 2005). Il n'a aucun contrôle sur les objectifs d'apprentissage qui sont en fait prédéfinis par les programmes (Paquette, 1976). Pour ce qui est des programmes par compétences, l'élève est considéré comme «le premier artisan» de ses apprentissages (MEQ, 2001, p. 5) et c'est vraiment à cette époque que nous pouvons dire que l'élève a un rôle à jouer dans l'évaluation de ses apprentissages. En effet, l'élève est encouragé à participer activement à l'évaluation et à procéder à sa propre évaluation (MEQ, 2001).

Sixièmement, nous avons présenté pour chaque programme, quand cela était possible, les instruments d'évaluation utilisés pour évaluer les apprentissages des élèves (voir tableau 6). Nous avons appris que les tests dits objectifs ou standardisés ont été les examens d'évaluation qui ont prédominés au Québec depuis leur création pendant la première guerre mondiale jusqu'aux années 1980 (MEQ, 1997). Avec les programmes par objectifs, deux types d'instruments ont été privilégiés. D'abord, il y a les instruments critériés pour l'évaluation formative ou sommative. Ensuite, il y a les instruments normatifs qui sont utilisés surtout dans le cas d'une évaluation sommative (MEQ, 1981). Dans les programmes par compétences, il est suggéré d'utiliser une diversité d'instruments formels ou informels. Ces instruments devraient permettre de « rendre compte, de façon juste, de la complexité et de la diversité des apprentissages réalisés par les élèves » (MEQ, 2003, p. 45). De plus, les épreuves doivent être composées de tâches complexes nécessitant des productions élaborées et la mobilisation de plusieurs compétences. La collecte de données est réalisée par le biais de grilles d'appréciation ou

d'observation. Par la suite, les échelles des niveaux de compétences peuvent être utilisées pour l'interprétation des observations et du jugement (MEQ, 2002).

Finalement, nous avons exposé les différents instruments de communication des résultats (voir tableau 7). Nous avons déduit que c'est le bulletin scolaire qui pratiquement a été utilisé dans la plupart des programmes mais sous des formes différentes. Par contre, dans les programmes par compétences, plusieurs autres instruments sont suggérés pour mieux réussir la dernière étape du processus d'évaluation, autrement dit, la communication des résultats. En ce sens, nous avons repris la figure de Durand & Chouinard (2006, p. 312) pour bien illustrer tous les moyens formels et informels de communication des résultats.

En ce qui concerne notre second objectif et qui est de clarifier les justifications relatives aux changements apportés aux pratiques évaluatives, nous pensons avoir atteint cet objectif d'une façon très satisfaisante. D'abord, nous avons cité les contextes historique et socioéconomique comme étant les déclencheurs des réformes dans le système éducatif au Québec. Nous croyons qu'ils ont redéfini la mission de l'école et qu'ils ont provoqué les changements autant dans les pratiques de gestion que dans les pratiques pédagogiques et donc, les pratiques évaluatives.

Ensuite, nous avons évoqué les appuis théoriques comme étant un autre élément qui justifie les changements apportés dans les programmes d'étude et dans les pratiques pédagogiques d'une façon générale et en évaluation des apprentissages en particulier.

Pour ce qui est des points forts et les points faibles de la démarche que nous avons suivie, nous pouvons mentionner que, d'une manière générale, la recension des écrits que nous avons réalisée a été réussie. La méthodologie a été un point fort surtout avec l'utilisation de la grille de choix de textes et la grille d'analyse que nous avons élaborées. Ces grilles nous ont permis de bien gérer le travail et de rester concentrée sur nos intentions et nos objectifs. Par ailleurs, nous pouvons dire que le manque de documentation, concernant l'évaluation dans les années 1960 et 1970, peut être considéré comme une embuche qui ne nous a pas facilité le travail et qui nous a empêchée d'être plus exhaustive sur certains points en rapport avec le sujet traité par cet essai.

Pour finir ce chapitre, nous tenons à mentionner que nous considérons que les deux objectifs d'apprentissage ont été atteints et nous sommes très satisfaite des apprentissages réalisés et de toutes les connaissances acquises tout au long de ce travail.

CONCLUSION

Avant de conclure ce rapport de lecture, nous tenons à mentionner qu'en effectuant ce travail, nous nous sommes engagée dans une expérience très enrichissante. En effet, l'évaluation des apprentissages n'était pas la tâche pour laquelle nous nous sentions outillée et prête à relever tous les défis qu'elle pouvait présenter. Pour cela, nous avons choisi d'approfondir notre compréhension de l'évaluation des apprentissages en réalisant un essai de type rapport de lecture.

Afin de parvenir à la réalisation de cet essai, nous avons divisé notre travail en cinq chapitres. Le premier chapitre traite de notre problématique. Nous avons alors, présenté notre contexte de travail et notre cheminement professionnel. En outre, nous avons exposé la complexité de l'évaluation dans le milieu scolaire particulièrement avec tous les changements apportés par les nouveaux programmes. Ensuite, nous avons parlé de notre problématique spécifique. Ce qui nous a permis de cibler nos objectifs d'apprentissage.

Pour donner assise à notre rapport de lecture, au second chapitre, soit le cadre théorique, nous avons commencé par expliquer la logique qui le sous-tend en représentant notre raisonnement dans la figure 3. Ensuite, nous avons défini un ensemble de concepts en lien avec notre sujet et nous avons présenté les quatre programmes d'étude qui devaient nous servir de repère pour atteindre nos objectifs.

Au chapitre trois, nous avons expliqué la méthodologie que nous avons utilisée pour mener notre recension des écrits. Nous avons aussi décrit et justifié toutes les rubriques de notre grille critérielle élaborée pour le choix des textes (appendice A). En outre, nous avons exposé les limites de notre rapport de lecture.

Le chapitre quatre a été le plus long à réaliser. Tout d'abord, nous avons présenté et justifié toutes les rubriques de la grille d'analyse (appendice B) utilisée pour analyser les textes retenus par notre grille critérielle. Ensuite, nous avons effectué notre synthèse des lectures en fonction de nos objectifs d'apprentissage en prenant comme repère les quatre programmes d'étude qu'a connu le Québec depuis 1960. Concernant le premier objectif, nous pouvons dire, qu'effectivement, nous avons expliqué les principaux changements apportés à tous les thèmes identifiés comme étant en lien avec l'évaluation. En fait, nous avons déduit que chaque programme d'étude avait pour but d'apporter des améliorations dans les pratiques pédagogiques pour le bien de l'élève et de la société, et ce, en préconisant différentes approches pédagogiques et donc, différentes conceptions de l'évaluation, de ses fonctions, du rôle de l'enseignant, du rôle de l'élève ainsi que différents instruments d'évaluation et de communication des résultats. Par contre, nous pensons que théoriquement, les changements que nous avons fait ressortir par le biais de nos lectures ne sont pas radicaux, surtout dans le discours ministériel. À titre d'exemple, selon Desjardins (2005), en parlant de l'évaluation au service de l'apprentissage, cette idée a été citée dans les documents officiels depuis les années 1980 mais la mise en pratique semble plus difficile à réaliser.

Pour ce qui est du second objectif, nous avons identifié le contexte historique et le contexte socio-économique ainsi que les appuis théoriques comme étant les éléments qui justifient les changements apportés au système éducatif du Québec depuis 1960.

Au dernier chapitre, nous avons d'abord mis en évidence les apprentissages réalisés en faisant un bref résumé des changements que les différents thèmes en lien avec l'évaluation ont connus. Ensuite, nous avons exprimé le degré d'atteinte de nos objectifs. Enfin, nous avons exposé ce que nous pensons être les points forts et les points faibles ou plutôt les embuches rencontrées dans la démarche suivie pour la réalisation de ce travail.

Pour terminer, nous pouvons affirmer que nous avons acquis beaucoup de connaissances dans un domaine assez complexe. L'évaluation, pour nous, est une tâche très importante dans le travail d'un enseignant par ses répercussions sur le cheminement personnel de l'élève. Par ailleurs, nous sommes consciente que tous les apprentissages réalisés restent d'ordre théorique. La prochaine étape est de mettre en pratique nos acquis tout en sachant qu'une salle de classe rassemble, à chaque jour, d'autres défis à relever.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Audet, L & Gauthier, A. (1969). *Le système scolaire du Québec – Organisation et fonctionnement*. Montréal : Beauchemin.
- Audibert, S. (1980). « En d'autres mots...L'évaluation des apprentissages ». *Mesure et évaluation en éducation*, 3, (3), 59 – 64.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques / Domaine cognitif*, (traduction de Marcel Lavallée), Montréal, Éducation nouvelle.
- Bouchard, Y. (2004). De la problématique au problème de recherche. *In La recherche en éducation : étapes et approches*, Éditions du CRP, Sherbrooke, 61-80.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). «Le cognitivisme et ses implications pédagogiques», C. Gauthier et M. Tardif, dir., *La pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan morin, 309 – 330.
- Cardinet, J. (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. (IRDPR; 83.13). Neuchâtel : Institut romand de recherches et documentation pédagogiques.
- Cardinet, J. (1984). Quels objectifs pédagogiques contrôler?. *Mesure et évaluation en éducation*, 7, (1), 5-30.

- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. IRDP, Neuchâtel : De Boeck.
- Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Cardinet, J. (1997). *Un pas dans la bonne direction : à quand le prochain ?*. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, (2), 44-47.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1983). *Rapport annuel*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver. Avis au ministère de l'Éducation*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Côté, J., Filion, F & Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*, Éditions. Chenelière Éducation, Montréal.
- Cronbach, L-J. (1963). *Course Improvements through Evaluation*. *Teacher's College Record*, 64, 672 – 683.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desbiens, J-F. (2005). *Le behaviorisme et l'approche scientifique de l'enseignement*. C. Gauthier et M. Tardif, dir., *La pédagogie- Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan morin, 290 – 307.

- Desjardins, J. (2005). La réforme des pratiques d'évaluation des apprentissages : virage ou recommencement? , Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard, dir., *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, 297 - 318.
- Durand, M-J & Chouinard, R. (2005). *L'évaluation des apprentissages – De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Québec : Éditions Hurtubise HMH Itée.
- Endrizzi, L. & Rey, O. (2008). L'évaluation au coeur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et technologique*, n°39, nov. 2008, France : Institut national de recherche pédagogique.
- Gagneux, A. (2002). Évaluer autrement les élèves. Paris : Presses universitaires de France.
- Gauthier, C., & Belzile, C. (1996). Les idéologies dans les programmes scolaires au Québec du milieu du XIXe siècle à nos jours. C. Gauthier et M. Tardif, dir., *La pédagogie- Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Québec, Gaëtan morin éditeur, 309 – 321.
- Jackson, G.B. (1989). *La méthodologie des recensions intégratives d'écrits. Comportement humain*, p. 11-28. Québec : Éditions Béhaviora.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., & D. Masciotra (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de l'éducation*, volume XXX(3), 667-696.

- Jonnaert, Ph., Lafortune, L. & M. Ettayebi (2007), *Un regard sur les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1-14.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*, Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Laurier, M.D., Tousignant, R. & D. Morissette (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Québec, Gaëtan Morin Éditeur.
- Laveault, D. (2003). L'évaluation scolaire : l'acte d'un professionnel. Conférence d'ouverture du 1^{er} symposium de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Toronto. http://www.oct.ca/fr/professionalAffairs/symposium_f.asp
- Laveault, D. (2004). *L'évaluation des apprentissages, un jeu de serpents et échelles*. Conférence de clôture du 24^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. St Hyacinthe : 10 juin 2004.
- Laveault, D. (2005). L'évaluation et les compétences : continuité et progression. *Formation et profession*, 11, 18-22.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Les éditions Organisation, Paris.
- Leclerc, R. (1989). *Histoires de l'éducation au Québec – des origines à nos jours*. Québec : Sillery : RéLeclerc.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. Paris : ESKA.

- Legendre, M.F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15 - 19.
- Legendre, M.F. (2005). « Jean Piaget et le constructivisme en éducation » et « Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation », C. Gauthier et M. Tardif, dir., *La pédagogie Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 333 – 371.
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Lenoir, Y., & Larose, F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard, dir., *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, 110 - 140.
- Le Quellec, M. (1994). Ah! L'évaluation...! Une opinion. *Vive le primaire*. 7, (2), 37.
- Létourneau, J. (1989). *Le coffre à outils du chercheur débutant : Guide d'initiation au travail intellectuel*, Oxford University Press, Toronto.
- Lussier, D. (2001). Le bulletin scolaire au carrefour des pressions sociales et des mythes qui l'entourent. *Vie pédagogique*, 120, 35-37.
- Martineau, G. (1984). Réflexion sur l'évaluation sommative. *Mesure et évaluation en éducation*. 7, (1), 67-70.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* (livre vert). Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action (livre orange)*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique* (secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire). Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires – Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail pour la réforme du curriculum (Rapport Inschaupé)*. 96-0276.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002a). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002b). *Échelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Morissette, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Morissette, D. (1996). *Évaluation sommative/ Guide pratique*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Noizet, G & Caverni, JP. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. PARIS : PUF
- Ouellet, A. (1984). L'évaluation des apprentissages à la croisée des chemins. C. Paquette, dir., *Des pratiques évaluatives*, Victoriaville: Éditions NHP, 25 - 93.
- Paquette, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Laval, Québec : Éditions N.H.P.
- Perrenoud, Ph. (1989). L'évaluation entre hier et aujourd'hui. *In Coordination*, Genève.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Poupart, D., Groulx, L., & Mayer, P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Gaëtan Morin Éditeur, Québec.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF éditeur.
- Rey, B., Carette, V., De France, A & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Richard, J-F. (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*, Direction de la mesure et de l'évaluation, Ministère de l'Éducation, Fredericton (Nouveau-Brunswick).

- Robillard, R & Louis, R. (1985). Critique du guide d'évaluation en classe au primaire – Introduction générale, *Mesure et évaluation en éducation*, 7, (4), 21 – 49.
- Royer, F. (1980). Aperçu des politiques d'évaluation pédagogique en élaboration au MEQ. *Mesure en éducation*, 3, (2), 29-36.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages - La réflexion*, Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2001). Pourquoi évaluer...Quelle question!. *Vie pédagogique*, 120, 20- 23.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Scott, C. & Jaffe, D. (1992). *Maîtriser les changements dans l'entreprise. Comment prendre en compte le facteur humain. 50 minutes pour réussir*. Presses du Management.
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (1993). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16, (3 et 4), 27-40.
- Stufflebeam, D.L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, (Traduction de Dumas, J.), Ottawa : Les éditions NHP. (1974, Phi Delta Kappa, édition américaine).
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative – Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Paris : Armand Colin (Collection U).

- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. R. Hivon, dir., *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Québec, Éditions du CRP, 27 – 56.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences – Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tousignant, R. (1982). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Québec, Éditions Préfontaine inc.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement - Théories et pratiques*, Québec, Gaëtan Morin Éditeur.

APPENDICE A

LA GRILLE POUR LE CHOIX DES TEXTES

Critères	Précisions des critères
Année	1950 jusqu'à 2009
Documentation officielle (MEQ)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programmes scolaires ▪ Politiques d'évaluation ▪ Plan d'action...
Articles ou textes scientifiques	<p>Revues :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesure et évaluation en éducation ▪ Apprentissage et socialisation ▪ Éducation et francophonie ▪ Revue des sciences de l'éducation <p>Textes</p>
	<p>Dictionnaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005). ▪ Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation (De Landsheere, 1979) ▪ Dictionnaire des concepts clés (Raynal F. & Rieunier A, 1997)
Articles ou textes professionnels	<p>Revues :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vie pédagogique ▪ Vive le primaire
Auteurs	<p>Québécois ex : Morissette , Scallon, , Tousignant, etc.</p> <p>Autres...</p>
Concepts- clés	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Évaluation, théories de l'apprentissage, programmes, réforme...

APPENDICE B

LA GRILLE D'ANALYSE DES TEXTES

Identification du texte

Titre du texte	
Auteur	
Type de texte	
Édition /Année	
Lieu de publication	
Nom de la revue	

Analyse du contenu

Thèmes	Description					Lien avec les objectifs
	Avant 1970	1970	1980 -1990	2000		
Période de temps citée						Objectif 1
Lien avec les programmes du Québec	Programmes catalogues	Programmes cadres	Programmes par objectifs	Programme par compétences		Objectif 1
Appui théorique	Humanisme	Béhaviorisme	Cognitivisme	Constructivisme	Socioconstructivisme	Objectif 2
Approche pédagogique						Objectif 1
Définition de l'évaluation						Objectif 1
Fonction(s) de l'évaluation	Classement	Régulation	Sélection	Certification	Autres	Objectif 1
Instruments d'évaluation						Objectif 1
Instruments de communication des résultats						Objectif 1
L'évaluation et l'enseignant						Objectif 1
L'évaluation et l'élève						Objectif 1