

Chronique didactique

Présentation

Jean-François CARDIN

CRIFPE-Laval

La récente réforme de l'enseignement au Québec, malgré l'approche par compétences, accorde une importance privilégiée à la didactique des disciplines. Le fait de situer l'élève au cœur des apprentissages n'empêche pas les didacticiens de placer leur discipline au cœur de leurs préoccupations. Enseigner, bien sûr, c'est encore enseigner une discipline, ou, à tout le moins, des contenus disciplinaires qui engagent des stratégies d'enseignement qui leurs sont propres. Dans les débats actuels en sciences de l'éducation, pédagogie et didactique souffrent de nombreuses mésententes. Pourtant, il semble que l'éducation, la transmission d'un héritage commun à tous les élèves, commande à la fois des choix didactiques et pédagogiques. Dans cette rubrique, il sera certes question de la relation entre didactique et pédagogie, mais seront abordés aussi des aspects qui touchent plus particulièrement à l'apport de la didactique dans la formation initiale et continue des enseignants. Ce premier texte s'attaque d'ailleurs à un problème qui touche autant la didactique que la pédagogie, soit l'évaluation des apprentissages.



Réflexion sur la formation initiale des enseignants au regard des nouvelles orientations ministérielles sur l'évaluation des apprentissages

Joëlle MORRISSETTE

Selon le calendrier officiel d'implantation, la réforme de l'éducation est déjà en vigueur à l'école primaire et suivra un processus graduel d'implantation à l'école secondaire à partir de septembre 2004. Suivant le discours officiel, elle induirait de nombreux changements, dont certains touchent l'évaluation des apprentissages. La nouvelle politique d'évaluation s'inscrit dans la logique des objectifs du Rapport Parent (MEQ, 1963-1966) qui visent à réaliser la démocratisation de l'accès à l'école secondaire au Québec. On se souvient qu'au tournant de la Révolution tranquille les pratiques d'évaluation sont fortement influencées par le courant psychométrique américain et s'avèrent très centrées sur l'idée de mesure. À cet égard, la consignation des informations recueillies sur les élèves, qui relève d'une logique comptable, en atteste. Au début des années 1980, un intérêt plus marqué pour une évaluation au service de l'enseignement et de l'apprentissage se développe dans la foulée des recherches qui dénoncent les effets désastreux de certaines pratiques d'évaluation sur la motivation et l'estime des élèves. Dans les années 1990, un nouveau bilan du système d'éducation révèle un pourcentage d'échec scolaire très élevé et un taux de décrochage inquiétant. De ces constatations découle un nouvel objectif : faire réussir le plus grand nombre d'élèves possible. C'est là un des grands objectifs poursuivis par la réforme en cours.

En référence aux orientations du nouveau curriculum, le ministère de l'Éducation affirme explicitement que certaines pratiques d'évaluation doivent être revues afin de prendre en compte les caractéristiques renouvelées du curriculum scolaire. Quelle est donc la nature de ces changements ?

Nous présentons ici les résultats d'une recherche (Morrisette, 2003) qui s'est intéressée à la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis le début des années 1980. Ces résultats ont conduit à une réflexion sur la formation initiale des enseignants présentée dans le cadre d'un séminaire tenu conjointement par l'UQAT et par l'IUFM de Reims en juin 2003. C'est sur cette base que nous ferons d'abord la lumière sur la nature des changements induits par la réforme en matière d'évaluation des apprentissages pour ensuite tenter d'en saisir des implications pour la formation initiale.

Nature des attentes de formation en évaluation des apprentissages

Le ministère de l'Éducation favorise explicitement une évaluation dont la fonction est celle de l'aide à l'apprentissage, soit l'évaluation communément appelée *formative*, en raison de son potentiel d'action dans l'atteinte des objectifs poursuivis par la réforme. L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue à l'intérieur d'une démarche d'apprentissage dont les interventions ont

pour finalité l'amélioration de la progression des élèves. Dès lors, qu'attend-t-on des enseignants et, par conséquent, des futurs enseignants, dans la perspective d'une évaluation formative ?

Le ministère de l'Éducation précise, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b, p. 91), le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages :

- détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves ;
- préciser, de façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement ;
- contribuer avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves au regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication destinés aux parents ;
- communiquer à l'élève les résultats d'un processus d'évaluation diagnostique et indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogique les éléments des stratégies d'intervention corrective envisagés.

Ces attentes peuvent être interprétées comme des défis. Pour mieux comprendre l'envergure de ces défis, un exercice d'éclaircissement conceptuel s'impose concernant les objets de l'évaluation formative des apprentissages.

Les objets de l'évaluation formative des apprentissages

Il importe de bien cerner les objets d'évaluation, afin de mettre en relief les compétences requises en matière d'évaluation dans le nouveau contexte créé par la réforme.

Selon Scallon (1988) un objet d'évaluation est composé de deux éléments entre lesquels s'établit un rapport : le *référentiel*, c'est-à-dire ce qui est attendu des élèves, et le *référé*, c'est-à-dire la performance des élèves en situation. Le référentiel est généralement établi dans le curriculum formel et il est précisé sous forme d'objectifs d'apprentissage à atteindre ou de compétences à développer. Quant au référé, l'enseignant l'observe chez ses élèves. Il correspond à leur

performance ou au processus menant à cette performance à un moment précis lors d'une situation d'évaluation. Allal (1979) associe le référé - ou la performance des élèves - à des aspects cognitifs, c'est-à-dire aux produits de l'apprentissage en cours (des connaissances, des habiletés, des attitudes ou des compétences), et aux processus menant à cette performance. La notion de processus renvoie aux démarches entreprises par l'élève pour acquérir et construire ses connaissances et aux stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème.

Voyons maintenant les particularités du discours ministériel québécois sur les objets d'évaluation, compte tenu de leur intérêt pour la formation initiale des enseignants.

L'évolution de la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages

Deux observations significatives concernant les objets d'évaluation sont ici rapportées puisqu'elles touchent directement au travail enseignant et invitent ainsi à réfléchir aux défis lancés à la formation initiale des enseignants par la réforme curriculaire. La première a trait à une complexification des objets d'évaluation, et la seconde, à une modification de la relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.

Des objets d'évaluation plus complexes

Depuis le début des années 1980, on note, dans le discours ministériel, le développement d'un intérêt plus marqué pour le processus d'apprentissage. Cela s'observe notamment par la présence d'objets d'évaluation de plus en plus complexes. Ainsi, au début des années 1980, l'évaluation formative semble n'avoir qu'exclusivement pour objets les connaissances ou les contenus d'apprentissage. Une décennie plus tard, l'évaluation a des objets un peu plus complexes, telles les démarches employées par les élèves pour apprendre. Dans l'actuelle réforme, on observe un net intérêt pour l'évaluation de composantes plus complexes du processus d'apprentissage, telles les stratégies cognitives transversales, au sens défini par Tombari et Borich (1999), ou encore pour leur motivation face à la tâche ainsi que pour leurs attitudes.

Une modification de la relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

Dans le discours antérieur à la réforme, les éléments identifiés comme des objets d'évaluation correspondent à ce qui doit être enseigné et à ce qui doit être appris par les élèves. Cela correspond au regard rétrospectif que pose Legendre (2001) sur le discours et sur les pratiques des dernières décennies au sujet de la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Toutefois, l'introduction d'une nouvelle conception de l'apprentissage dans le curriculum, soit la compétence, rend désormais impossible l'adéquation parfaite autrefois recherchée entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, du moins en théorie. En effet, la compétence ne s'enseigne pas directement, puisqu'elle est un savoir-agir complexe qui fait appel à des séquences de tâches diversifiées et intégratives, à référentiels multiples. Les tâches d'évaluation peuvent donc se dérouler sur une période de plusieurs jours, voire de plusieurs semaines, et elles sont préférablement interdisciplinaires. De plus, pour se développer, la compétence nécessite une mobilisation de ressources qui ne relèvent pas exclusivement de l'ordre des connaissances acquises à l'école. Par conséquent, la prise en compte de ces caractéristiques modifie la relation qui était naguère établie entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. On remet en question un aspect important du travail des enseignants qui a trait notamment à leur façon de planifier les tâches d'évaluation.

Des implications pour la formation initiale des enseignants

Comment interpréter l'évolution du discours ministériel sur les objets de l'évaluation formative des apprentissages ? Quelle implication peut-elle avoir sur le travail de l'enseignant ? Comment l'évolution du discours ministériel peut-elle alimenter la réflexion sur la formation initiale des enseignants ? Si les questions deviennent de plus en plus claires, les réponses ne le sont pas pour autant.

La complexification des objets d'évaluation montre l'importance de développer des habiletés pour observer et pour situer le référé — c'est-à-dire la performance des élèves et le processus menant à

cette performance — par rapport au référentiel — c'est-à-dire les attentes envers les élèves qui sont exprimées dans le curriculum formel. Comment préparer les futurs enseignants à cette tâche ? Comment favoriser le développement d'habiletés d'observation suffisamment raffinées pour pouvoir porter une attention à l'ensemble des constituants du processus d'apprentissage des élèves afin d'être en mesure d'apprécier leur progression au regard des attentes précisées dans le *Programme de formation* (MEQ, 2001a) ?

L'utilisation de la vidéo en situation de pratique représente assurément une piste intéressante à explorer en raison de son effet de mise à distance, facilitant ainsi la réflexion et l'observation de détails qui ont échappé à l'enseignant dans le feu de l'action (Tochon, 2002). Aussi, pour bien situer le référé par rapport au référentiel, il semble qu'une bonne représentation du référentiel devient une condition sine qua non. En effet, lorsque des élèves sont affairés à la réalisation d'une tâche complexe, l'enseignant doit non seulement savoir repérer ce qu'il cherche à observer (objets d'évaluation), mais doit aussi savoir rapidement mettre ses observations en relation avec les attentes exprimées dans le curriculum formel. Seule une bonne représentation du référentiel permet à ce moment d'intervenir efficacement dans l'action pour aider les élèves à réguler leur processus d'apprentissage. La question qui se pose alors est donc la suivante : comment l'université peut-elle favoriser une meilleure appropriation des nouvelles habiletés d'évaluation dans la formation des maîtres ? Dans la structure actuelle de la formation des enseignants, il apparaît que les cours de didactique, les cours en mesure et évaluation et les stages sont des activités parallèles. Mais sachant que l'évaluation, dans une perspective de régulation des apprentissages, est intégrée à la didactique, n'apparaît-il pas évident que les activités de formation initiale des enseignants doivent notamment reposer sur des liens étroits entre les stages et les cours de didactique ? Il semble que les stages peuvent constituer un lieu de synthèse pour permettre la mise en pratique et le développement de la compétence n° 5 sur l'évaluation, mais dans la mesure où celle-ci est mise en relation avec les stratégies d'enseignement propres aux contenus et aux compétences du programme de formation.

Par ailleurs, la modification de la relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation implique que les enseignants apprennent à planifier des séquences de tâches d'apprentissage et d'évaluation diversifiées, intégratives et à référentiels multiples, dans lesquelles on reconnaît la mobilisation de connaissances apprises à l'extérieur de l'école. En raison de ces nouvelles exigences, notamment du fait que tout ne peut être désormais planifié, les enseignants doivent développer une compréhension personnelle des objets d'évaluation pour chacune des situations qu'ils rencontreront dans le contexte de leur pratique. Alors seulement ils pourront investir leurs observations du référé dans l'action didactique en cours d'activité afin de leur fournir une rétroaction visant à les aider à réguler leur processus d'apprentissage. Cette analyse des situations contextualisées leur permettra, par le fait même, d'investir leurs observations en différé, c'est-à-dire à un moment ultérieur, afin d'en tirer des conclusions qui les aideront à réguler leur propre pratique. Comment prendre en compte cette exigence dans le cadre de la formation initiale des enseignants ? La formation pratique peut-elle devenir un lieu pertinent à cet égard ? En d'autres termes, en quoi, selon quelles modalités et à quelles conditions la formation pratique peut-elle amener le développement des habiletés de planification, de réalisation de tâches évaluatives aux fins de l'évaluation formative des apprentissages ? Les intervenants en formation initiale des maîtres devront tôt ou tard trouver des réponses à ces questions.

Conclusion

Rappelons que la réforme du curriculum affecte le travail des enseignants et conditionne le contexte dans lequel ils exercent leur profession. La complexification de leur travail au regard de l'évaluation des élèves implique un ajustement de la formation universitaire. Mais plus encore, le réel défi de la formation des maîtres consiste à prendre en compte la complexité réelle de la tâche qui attend les futurs enseignants. En effet, l'université a la responsabilité de mettre en place des situations propices au développement des compétences en évaluation. Les enseignants en exercice devront également être formés aux nouvelles normes d'évaluation des apprentissages.

Références

- Allal, L. (1979). *Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application*. In Allal L., Cardinet J. et Perrenoud P. (dir.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978*. Berne : Peter Lang, p. 130-156.
- Ministère de l'Éducation (1963-1966). *Le Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, 5 volumes.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique*. Québec : Les Publications du Québec, 23 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : MEQ, 350 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : MEQ, 253 p.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, septembre-octobre 2001, n° 120, p. 15-19.
- Morrisette, J. (2003). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981*. Rapport de recherche. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. 200 pages.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Éditions du Nouveau Pédagogique Inc., 449 p.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 171 p.
- Tochon, F. V. (2002). L'analyse de pratique assistée par vidéo. Sherbrooke : Éditions du CRP. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume XXII, n° 3, 1996.
- Tombari, M. et Gary, B. (1999). *Authentic assessment in the classroom : application and practice*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill, 236 p.