

## CHAPITRE IV

## PRÉSENTATION DES DONNÉES DE LA RECHERCHE

Le présent chapitre vise à présenter les données recueillies par le biais de l'analyse de contenu. Ces données sont présentées en réponse à la question générale de cette recherche : en quoi le renouvellement du curriculum de l'école québécoise implique-t-il une modification de la conception de l'évaluation formative des apprentissages par rapport à l'approche qui a eu cours durant les années 1980 ? Les données présentées répondent au but de la recherche, à savoir l'identification et l'analyse des indicateurs d'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages qu'implique le passage d'un curriculum scolaire structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre à un curriculum scolaire structuré autour de compétences à développer.

Les résultats sont présentés selon l'ordre chronologique des trois périodes à l'étude afin de faciliter la mise en relief de l'évolution des paramètres étudiés dans le discours ministériel. Les données relatives à des périodes différentes sont exposées dans des paragraphes distincts par souci de clarté. De plus, le vocabulaire utilisé pour présenter les données est choisi en fonction de celui utilisé par le Ministère selon les différentes périodes. À titre d'exemple, on retrouve durant la période 1980 les expressions *évaluation pédagogique* et *évaluation formative*. Durant la période 1990, les documents ministériels utilisent généralement ces expressions, mais on voit apparaître l'expression *évaluation des apprentissages*. Cette nouvelle expression est donc utilisée lorsque nous référons à un passage des documents ministériels qui l'emploie. Durant la période 2000, l'expression retenue par le ministère de l'Éducation est *évaluation des apprentissages*.

Les données de recherche sont issues des deux niveaux d'analyse présentés au chapitre traitant de la méthodologie retenue pour la recherche. Par souci de cohérence, la détermination du mode de leur présentation s'est faite en fonction des quatre grands axes correspondant aux quatre dimensions dégagées du concept d'évaluation formative des apprentissages définies dans le cadre de référence. Ainsi, la mise en relation des données présentées avec les questions spécifiques de recherche se trouve facilitée. Donc, pour chaque dimension sont exposés les indices de l'évolution du concept de l'évaluation formative des apprentissages dans le discours

ministériel depuis les années 1980 jusqu'en 2001. Pour chacune des dimensions, sont d'abord présentées des observations générales qui résument les éléments jugés significatifs de l'évolution des conceptions. Des observations spécifiques qui visent à décrire le discours ministériel viennent par la suite apporter un éclairage supplémentaire : elles se veulent détaillées, nuancées et sont appuyées de citations pertinentes tirées du corpus documentaire étudié.

Finalement, précisons que les données qui sont présentées dans ce chapitre résultent d'une sélection. En effet, devant la multitude de données produites par l'analyse de contenu, n'ont été conservés que les éléments jugés les plus significatifs au regard des questions spécifiques de recherche<sup>13</sup>. La présentation des données de recherche se fait donc dans l'ordre suivant: la fonction de l'évaluation formative des apprentissages, ses objets, le processus d'évaluation en lui-même et les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages.

#### 4.1 Les indicateurs de la conception de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages

Les données exposées dans cette section visent à répondre à la question spécifique de recherche suivante : Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages ? L'analyse de contenu appliquée au corpus documentaire révèle que dans l'ensemble, certaines différences peuvent être observées à ce sujet entre les trois périodes à l'étude.

##### 4.1.1 Les observations générales qui concernent la fonction

Les observations relatives à la conception de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages dégagées du discours ministériel concernent la *finalité*, c'est-à-dire la raison d'être ainsi que les *diverses formes de mise en œuvre* de l'évaluation formative des apprentissages.

On observe tout d'abord que la finalité de l'évaluation formative des apprentissages évolue de la vérification du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage spécifiés dans le curriculum formel vers une finalité davantage liée au soutien à l'apprentissage, avec l'avènement

<sup>13</sup> Le matériel complet sur lequel est appliquée l'analyse de contenu est cependant disponible.

du nouveau curriculum. On observe également qu'elle s'adapte en fonction des différents moments de mise en œuvre<sup>14</sup> de l'évaluation. Au sujet de ces moments de mise en œuvre, il se dégage une tendance vers la reconnaissance de l'importance de l'évaluation formative qui intervient pendant les activités d'apprentissage. On observe également le développement d'une association de plus en plus nette entre l'évaluation formative et la régulation des apprentissages. En effet, si le concept de régulation est absent du discours de 1980, peu présent dans le discours de 1990, il est au cœur du discours de 2000. On observe de plus le développement d'un intérêt pour l'évaluation formative des apprentissages dans le discours venant du fait qu'on lui reconnaît la capacité de favoriser la réflexion métacognitive de l'élève qui est jugée essentielle à la progression de ses apprentissages. À ce sujet, on dégage également du discours ministériel que la régulation du processus d'apprentissage s'effectue de plus en plus par l'élève lui-même.

Les diverses formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages traitées dans le cadre de cette étude sont : l'autoévaluation, la rétroaction et l'autorégulation; elles sont retenues en raison de leur importance dans l'ensemble du discours ministériel. On observe qu'elles sont davantage explicitées dans le discours ministériel au fil des périodes étudiées.

#### 4.1.2 Les observations spécifiques qui concernent la fonction

Les observations spécifiques présentent les indices d'évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages au plan de la finalité et des formes de mise en œuvre de celle-ci. On observera que la présentation des données concernant la finalité contient certaines indications quant aux moments et aux modalités de mise en œuvre de l'évaluation formative en raison de l'indissociabilité de ces éléments par rapport à la finalité elle-même. Précisons qu'une définition des diverses formes de mise en œuvre dégagées du discours en tant que données de recherche précède leur traitement.

---

<sup>14</sup> Précisons que nous entendons par *différents moments de mise en œuvre* ce qui semble accepté par l'ensemble des auteurs consultés dans le cadre de cette recherche. L'évaluation formative des apprentissages peut intervenir au cours de trois moments distincts : *avant* des activités d'apprentissage, *pendant* leur déroulement, ou encore *après*.

#### 4.1.2.1 La finalité de l'évaluation formative des apprentissages

Les observations liées à la finalité de l'évaluation formative des apprentissages sont relatives à la raison d'être de l'évaluation formative, à son association avec le concept de régulation ainsi qu'à son rôle dans l'activité métacognitive de l'élève.

##### *D'une finalité de vérification à une finalité de soutien des apprentissages*

On observe d'abord que, dans l'ensemble du discours ministériel, la finalité de l'évaluation formative évolue d'une finalité de vérification du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage spécifiés dans le curriculum formel vers une finalité davantage liée au soutien à l'apprentissage avec l'avènement du nouveau curriculum.

Durant la période 1980, l'évaluation formative est associée à une fonction de *renforcement* des apprentissages et des comportements de l'élève (doc. 9, p. 7, 16 et doc. 10, p. 23, 5.3.1). Dans le discours ministériel de cette époque, l'évaluation formative a pour fonction d'informer sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs du programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève :

Elle [ l'évaluation formative ] a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser. (doc. 8, p. 7, 24)

Cette citation permet de comprendre que l'évaluation formative sert à cibler les difficultés de l'élève. À ce sujet, mentionnons qu'on ne retrouve aucune piste concrète dans le discours qui définisse clairement l'articulation entre la *suggestion par l'enseignant* ou la *découverte par l'élève* de moyens de progresser dans ses apprentissages, d'une part, et l'action de l'évaluation formative, d'autre part.

Le discours de 1980 associe des fonctions plus spécifiques à l'évaluation formative selon ses différents moments de mise en œuvre. L'évaluation formative mise en œuvre *avant* les activités d'apprentissage est appelée *évaluation de départ ou de placement*. Elle a alors pour

fonctions de vérifier les acquis préalables et de s'assurer de la convenance de la planification de l'enseignement : « Elle [l'évaluation formative] peut supposer, au point de départ, une évaluation des acquis des élèves pour servir de base à la confection d'un programme pédagogique qui leur convienne. La valeur diagnostique de tout le processus d'évaluation formative se trouve ainsi mise à profit » (doc. 8, p. 7, 24). Donc, c'est essentiellement l'idée d'un diagnostic, d'un portrait de l'élève qui est souhaité au terme de cette évaluation réalisée avant les activités d'apprentissage afin d'ajuster la planification en conséquence. L'évaluation formative mise en œuvre *pendant* l'apprentissage est appelée *évaluation interactive*. Selon le discours, cette évaluation qui prend place pendant le déroulement des activités d'apprentissage est : « basée sur une interaction entre l'enseignant et l'élève ou entre les élèves eux-mêmes. C'est pourquoi on l'appelle *évaluation formative interactive*. Elle est centrée sur le processus d'apprentissage et sur toutes les conditions qui peuvent le favoriser » (doc. 10, p. 19, 5.2). Les fonctions qui sont reconnues à une évaluation mise en œuvre pendant les activités d'apprentissage sont de favoriser l'interaction élève / enseignant, d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement en corrigeant les lacunes de l'élève et en renforçant ses acquis, de s'assurer que les conditions environnantes soient propices à l'apprentissage et d'informer l'élève et l'enseignant sur la situation de l'élève. Cependant, cette réflexion n'est pas poussée plus à fond; rien n'est mentionné à propos du rôle que jouent les interactions dans la poursuite du but exprimé qui consiste à favoriser l'apprentissage. Quant à l'évaluation formative mise en œuvre *après* les activités d'apprentissage, on observe que le discours ministériel de cette époque établit une distinction entre la fonction d'une évaluation qui intervient après le travail sur un objectif précis, appelée *évaluation formative ponctuelle*, et la fonction d'une évaluation qui intervient après le travail sur un ensemble d'objectifs, appelée *évaluation formative d'étape*. La première a pour fonctions de vérifier le degré d'atteinte de l'objectif, d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement et d'informer l'élève et l'enseignant. Quant à la seconde, le Ministère lui attribue une fonction qui s'apparente à celle d'un bilan des apprentissages. Cette évaluation relèverait de l'évaluation formative puisque, selon le discours de l'époque, l'enseignant réalise cette synthèse des apprentissages « en vue de réinvestir » (doc. 10, p. 21, 5.3.1).

L'analyse du contenu du discours ministériel de 1980 ne permet pas de conclure que l'un ou l'autre de ces différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative est favorisé par le Ministère; on semble accorder une importance égale à l'évaluation de départ ou de placement, à l'évaluation interactive et à l'évaluation ponctuelle ou formative d'étape au regard de la

perspective d'une évaluation formative au service de l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves.

Au cours de la période 1990, le discours ministériel accorde à l'évaluation formative la fonction suivante : « Elle [l'évaluation formative] a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève » (doc. 7, p. 15, 4). Donc, l'évaluation formative permet essentiellement d'identifier le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage et d'identifier la démarche d'apprentissage de l'élève. Comme dans le discours de la période précédente, celui de 1990 soutient que l'évaluation formative, en décelant les difficultés éprouvées par l'élève, permet de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser en l'aidant dans le choix de ses stratégies d'apprentissage (doc. 7, p. 29, 21). L'analyse effectuée ne permet pas cependant de dégager des suggestions de pistes concrètes quant à la façon dont l'évaluation formative agit pour suggérer ou faire découvrir à l'élève des moyens de progresser.

L'idée des différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative est reprise dans le discours de 1990; on les associe alors à des fonctions plus spécifiques. L'évaluation formative mise en œuvre *avant* des activités d'apprentissage est associée à une fonction de vérification des acquis pour ajuster la planification de l'enseignement; le discours ministériel lui attribue donc une valeur diagnostique (doc. 7, p. 15, 4). Soulignons qu'à cette époque, cette évaluation qui intervient *avant* les activités d'apprentissage ne semble pas porter d'appellation formelle dans le discours. L'évaluation formative mise en œuvre *pendant* les activités d'apprentissage est présentée par le discours ministériel comme étant une *modalité interactive* de l'évaluation formative, une modalité qui prend la forme d'échanges informels qui fournissent à l'élève un feedback immédiat et fréquent (doc. 7, p. 29, 21). Si l'impact de ces interactions sur la progression de l'élève n'est que peu expliqué, on comprend tout de même que les interactions servent, entre autres, à aider l'enseignant à suivre le fonctionnement de l'élève en cours d'apprentissage :

La modalité d'évaluation formative est interactive quand on applique la démarche d'évaluation pendant les activités d'apprentissage. [...] Ce questionnement permet de suivre le fonctionnement de l'élève en cours d'apprentissage. À mesure que l'enseignant recueille des renseignements pertinents, il modifie son intervention. (doc. 7, p. 61, 62)

Selon le Ministère, en plus de permettre à l'enseignant de modifier son intervention comme semble l'indiquer cette citation, la modalité interactive de l'évaluation formative permet aussi de donner un feedback rapide aux élèves, et de ne pas les laisser « s'engager de n'importe quelle façon dans un apprentissage » (doc. 7, p. 62, 62). Le feedback peut également provenir de l'interaction entre les élèves eux-mêmes, les pairs étant alors vus comme des évaluateurs potentiels : « En fait, quelle que soit l'approche pédagogique choisie, la nécessité d'un feedback rapide et précis demeure. Ce qui variera, ce sera l'évaluateur (l'enseignant, l'élève, les pairs), les objets évalués (produits ou démarches) ou les instruments utilisés » (doc. 7, p. 30, 22). La modalité interactive de l'évaluation formative permet donc de vérifier, dans le feu de l'action, la pertinence des démarches utilisées par l'élève. Quant à l'évaluation formative mise en œuvre *après* les activités d'apprentissage, le discours de 1990 l'appelle la *modalité rétroactive* de l'évaluation formative. Il ressort que cette modalité fournit l'information nécessaire sur les élèves pour ensuite offrir des *correctifs* comme des exercices ou des explications supplémentaires à ceux dont les apprentissages n'ont pas été confirmés (doc. 7, p. 61, 61). Par l'information qu'elle fournit, cette modalité permet également de proposer d'autres possibilités d'apprentissage aux autres élèves par le biais d'activités d'enrichissement par exemple. Le ministère de l'Éducation reconnaît que cette évaluation survenant au terme d'une séquence d'apprentissage a un caractère plus formel que la modalité dite interactive; elle prend souvent la forme d'une interrogation écrite. Selon le discours, cette modalité peut également intervenir avant une activité d'apprentissage (doc. 7, p. 61, 61).

Notons que le discours ministériel de 1990 semble accorder sensiblement la même importance à la modalité interactive qu'à la modalité rétroactive. On observe des indications à l'effet qu'il faut prévoir l'une et l'autre dans la planification de l'évaluation formative : « Il est possible et souvent utile de combiner la modalité rétroactive et interactive » (doc. 7, p. 62, 63). Toutefois, le Ministère précise que la modalité interactive « garantit le plus de souplesse à l'enseignement et l'adaptation la plus rapide aux apprentissages des élèves » (doc. 7, p. 63, 64). La présence de cette seule phrase peut être interprétée comme un indice de l'importance prépondérante de l'évaluation qui intervient pendant les activités d'apprentissage dans la perspective d'une évaluation formative au service de l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves.

Au cours de la période 2000, le ministère de l'Éducation utilise l'expression *fonction d'aide à l'apprentissage*<sup>15</sup> pour traiter de l'évaluation dont les visées sont formatives, ce qui témoigne du rapprochement fait entre l'évaluation formative et une finalité liée au soutien à l'apprentissage : « Cette fonction est associée à une vision de l'évaluation formative en accord avec les orientations de la réforme » (doc. 1, p. 4, 4). Le ministère de l'Éducation soutient que la fonction d'aide à l'apprentissage permet à l'enseignant d'intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de ses connaissances et le développement de ses compétences, donc de soutenir l'apprentissage. Par ailleurs, l'évaluation formative a aussi une fonction d'information très affirmée dans le discours ministériel. D'ailleurs, la documentation qui accompagne la nouvelle réforme présente l'issue de la démarche d'évaluation formative des apprentissages comme une étape de communication sur la progression des apprentissages de l'élève.

Toujours en ce qui concerne la période 2000, rappelons que la fonction d'aide à l'apprentissage, soit celle associée à l'évaluation formative, se réalise presque essentiellement, selon le récent discours, par la régulation des apprentissages par l'enseignant ou par l'élève; la régulation du contexte pédagogique participe également à l'atteinte des visées de cette fonction. On observe donc que, dans ce discours, les différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative sont associés à la notion de régulation de l'apprentissage par l'enseignant. Le ministère de l'Éducation utilise alors la terminologie suivante pour traiter de ces différents moments : les *régulations proactives* (avant les activités d'apprentissage), des *régulations interactives* (pendant les activités d'apprentissage) et des *régulations rétroactives* (après les activités d'apprentissage). La présentation des données concernant ces trois types de régulation apparaît au point suivant. Notons néanmoins que dans tout le discours ministériel de 2000, on retrouve des traces explicites de la place prépondérante accordée aux régulations interactives par rapport aux régulations proactives ou rétroactives : « Les régulations faites pendant les activités d'apprentissage occupent néanmoins une place prépondérante, puisqu'elles permettent une intervention immédiate auprès des élèves » (doc. 5, p. 48, 1.3.1). Selon le discours, les régulations interactives offrent à l'enseignant la possibilité de réagir aux besoins immédiats des élèves en leur fournissant une rétroaction appropriée. Ces interventions personnalisées amènent le Ministère à favoriser les régulations interactives.

---

<sup>15</sup> Dans l'ensemble du rapport, les expressions *évaluation formative* et *fonction d'aide à l'apprentissage* sont employés comme des synonymes.

### *L'évaluation formative et le concept de régulation*

L'analyse du discours ministériel révèle le développement d'une association de plus en plus étroite entre l'évaluation formative et une fonction de régulation des apprentissages. Afin de présenter les données recueillies qui appuient les observations relatives au développement de cette association, précisons qu'il s'agit de relever, pour chacune des périodes étudiées, les objets de cette régulation. Généralement, ces derniers sont relatifs à la progression de l'élève ou au contexte pédagogique. Les lignes qui suivent tentent d'apporter les nuances nécessaires pour apprécier l'évolution de la conception des objets de la régulation exercée par l'évaluation formative au sein du discours ministériel de façon à mettre en relief cet aspect de l'évolution de sa fonction.

Au cours de la période 1980, l'évaluation formative est associée à l'ajustement du contexte pédagogique : « C'est elle [ l'évaluation formative ] qui permet à l'enseignant d'adapter ses moyens à l'élève, par exemple, changement ou ajustement de stratégies, d'activités, de comportements » (doc. 9, p. 7, 15). L'évaluation formative sert donc à éclairer le choix des activités d'enseignement et d'apprentissage, et les ajustements sont associés à l'action de l'enseignant. Or la notion d'ajustement est utilisée pour définir le concept de régulation<sup>16</sup>. Cependant, le terme *régulation* n'apparaît pas dans le discours ministériel de cette période, mais le concept est exprimé de façon implicite. Mentionnons tout de même que le discours de cette période laisse aussi entrevoir une possible régulation du processus d'apprentissage de l'élève lorsqu'il est question de l'évaluation formative qui est mise en œuvre pendant les activités d'apprentissage :

Elle est centrée sur le processus d'apprentissage et sur toutes les conditions qui peuvent le favoriser. Ainsi, les objets d'évaluation porteront particulièrement sur le climat de la classe, la motivation des élèves, la compréhension de ce qui est visé par l'objectif au fur et à mesure que se déroule l'apprentissage. (doc. 10, p. 19, 5.2)

Ainsi, porter attention à la compréhension de ce qui est visé par l'objectif et à la motivation de l'élève peut être interprété comme une régulation du processus d'apprentissage.

<sup>16</sup> Scallon (2000) et Louis (1999) utilisent la notion d'ajustement afin de définir le concept de régulation.

Au cours de la période 1990, on peut repérer dans le fascicule *L'Évaluation formative* (doc. 7) un premier lien explicite entre l'évaluation formative et le concept de régulation : « L'évaluation formative a une fonction de régulation. C'est-à-dire qu'elle sert à faire coïncider les caractéristiques des élèves (connaissances, stratégies, intérêt, etc.) et les caractéristiques de l'enseignement (objectifs poursuivis, exercices, etc.) » (doc. 7, p. 29, 21). Il semble que l'évaluation formative facilite donc l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves. Selon le discours de cette époque, cette adaptation a pour but d'éviter les retards d'apprentissage. Le processus d'apprentissage de l'élève est identifié comme un objet de régulation dans le discours : « Celui-ci pourra, de son côté, modifier ses stratégies d'apprentissage » (doc. 7, p. 15, 4). On comprend, à la lecture de cette citation, que le ministère de l'Éducation reconnaît que l'élève peut agir par lui-même pour réguler son propre processus d'apprentissage. Le contexte pédagogique est également identifié comme un objet de régulation : il peut s'agir d'une modification de la planification de l'enseignant, de ses stratégies d'enseignement, de ses attitudes ou encore d'une modification de l'environnement (ex : doc. 6, p. 5, 5). Également, selon le ministère de l'Éducation, la régulation peut consister à proposer de nouvelles activités d'apprentissage à l'élève. L'évaluation formative est considérée à cette époque par le Ministère comme un outil qui renvoie rapidement et fréquemment à l'enseignant une image de l'effet de ses actions, ce qui lui permet de s'ajuster, de réguler ses actions (ex : doc. 7, p. 16, 5). Le Ministère réaffirme donc le rôle de l'évaluation formative dans l'éclairage des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Au cours de la période 2000, le ministère de l'Éducation situe l'évaluation formative en tant que fonction d'aide à l'apprentissage qu'il associe exclusivement à une fonction de régulation. On y observe d'ailleurs la présence d'une définition explicite de la régulation : « L'aide à l'apprentissage et la régulation vont de pair. Réguler signifie ajuster, corriger, améliorer un processus ou un produit » (doc. 5, p. 48, 1.3.1). Dans la logique de ce discours, la fonction de régulation de l'évaluation formative est liée autant à un ajustement du processus d'apprentissage de l'élève, soit par l'action de l'enseignant ou par l'action de l'élève, qu'à un ajustement du contexte pédagogique (doc. 1, p. 4, 4).

La régulation du processus d'apprentissage de l'élève : Le discours de 2000 propose différentes options de régulation du processus d'apprentissage de l'élève. D'abord, le ministère de l'Éducation présente trois types de régulation qui peuvent être exercés par l'enseignant : les

régulations proactives, les régulations interactives et les régulations rétroactives. On observe que leur nature est tributaire du moment de leur mise en œuvre :

Les régulations interactives interviennent durant les activités d'apprentissage et visent une rétroaction immédiate à l'élève. Il s'agit alors d'échanges informels qui ne peuvent être entièrement planifiés puisqu'ils visent à répondre aux besoins qui émergent pendant le déroulement des activités. [...] Les régulations rétroactives consistent à effectuer un retour sur des tâches non réussies à une première étape d'apprentissage. Elles interviennent à des moments propices du développement des compétences et permettent d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées. [...] Les régulations proactives prennent appui sur les observations réalisées lors d'activités d'apprentissage antérieures et permettent d'orienter les futures situations d'apprentissage. (doc. 1, p. 4-5)

Le ministère de l'Éducation distingue donc le rôle que peut jouer la régulation exercée par l'enseignant pour ajuster le processus d'apprentissage de l'élève selon le moment de sa mise en œuvre. Basées sur l'information accumulée sur la progression de l'élève, les régulations proactives permettent à l'enseignant d'ajuster la planification des situations d'apprentissage. Les régulations interactives permettent à l'enseignant de fournir un feedback rapide à l'élève selon ce qu'il observe au moment même où se déroulent les activités d'apprentissage. Quant aux régulations rétroactives, elles ont pour fonction de revenir sur des tâches qui se sont avérées difficiles; la prise en compte de ces difficultés permet d'ajuster les interventions pédagogiques.

Également, le ministère de l'Éducation propose la régulation du processus d'apprentissage exercée par l'élève lui-même, c'est-à-dire une *autorégulation* de ses apprentissages. Selon le discours, le concept d'autorégulation renvoie à des réflexions et à des actions posées par l'élève dans le but de se réajuster et de s'adapter.

Enfin, la régulation des apprentissages peut également être amenée par le biais des interactions qui ont lieu dans la classe entre les élèves, une idée intimement liée à la nouvelle définition de l'apprentissage adoptée par le Ministère que l'on a présentée au chapitre I. Le discours actuel affirme que les échanges d'idées dans la classe favorisent l'autorégulation des apprentissages (doc. 1, p. 6, 4.1.2). L'extrait suivant témoigne de l'importance accordée à l'interaction dans la fonction de régulation de l'évaluation formative des apprentissages et permet de constater que le Ministère prend appui sur des auteurs tels Scallon :

Scallon (1999) va dans le même sens lorsqu'il aborde l'évaluation formative dans le contexte d'une pédagogie des situations axée sur le développement de compétences et sur l'atteinte d'objectifs transdisciplinaires. L'accent est alors mis sur le rôle régulateur que jouent les échanges de vues entre enseignants et élèves et sur l'importance de susciter l'activité métacognitive de l'élève. (doc. 4, p. 16-17, 10)

Donc, on voit que, selon le ministère de l'Éducation, les interactions quotidiennes peuvent jouer un rôle de régulation du processus d'apprentissage de l'élève. Cette conception psychopédagogique conduit à présenter, dans le contexte de la réforme, des modalités d'évaluation qui tiennent compte de l'importance de l'interaction dans la progression des élèves; dans le récent discours, il est donc maintenant question d'évaluation mutuelle, de coévaluation et d'évaluation par les pairs (voir doc. 3, p. 36, 10 et doc. 5, p. 49, 3.1).

La régulation du contexte pédagogique : Au niveau de la régulation des divers éléments constitutifs du contexte pédagogique favorisée par l'évaluation formative, on observe que les objets de la régulation sont identifiés avec précision : « En ce qui concerne l'ajustement des actions pédagogiques, on peut nommer plusieurs objets d'évaluation : l'élément déclencheur de la situation, les tâches à exécuter, les ressources matérielles disponibles, les délais impartis, la formation des équipes de travail en classe, etc. » (doc. 5, p. 49, 2.3). Le discours ministériel soutient que l'évaluation formative permet d'orienter le choix des activités d'enseignement et d'apprentissage et contribue ainsi à l'amélioration de l'apprentissage (ex : doc. 2, p. 19, 8.1).

### *L'évaluation formative comme moteur de l'activité métacognitive*

On constate que l'ensemble du discours ministériel semble reconnaître que l'évaluation formative favorise une prise de conscience par l'élève de son propre processus d'apprentissage. Cependant, le récent discours arrive à mieux présenter l'articulation entre l'activité métacognitive de l'élève et l'évaluation formative des apprentissages que celui des périodes précédentes.

Durant la période 1980, on peut dégager du discours ministériel l'idée que l'évaluation formative facilite une certaine prise de conscience de l'élève à l'égard de « ses forces et de ses points d'accrochage » (doc. 9, p. 7, 16). On met ainsi en relief une préoccupation pour la réflexion métacognitive de l'élève, c'est-à-dire pour sa capacité à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage, et une reconnaissance du rôle de cette réflexion dans la progression de

l'élève. À ce sujet, le ministère de l'Éducation précise que l'évaluation formative permet de suggérer à l'élève des moyens de progresser ou « de lui faire découvrir ces moyens » (doc. 8, p. 7, 24). Cependant, rappelons qu'à cette époque, le discours ne précise pas en quoi l'évaluation formative favorise ces découvertes.

Durant la période 1990, on observe la présence de l'idée que l'évaluation formative des apprentissages a pour fonction de favoriser la progression de l'élève par la découverte : « Elle [ l'évaluation formative ] permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser » (doc. 7, p. 15, 4). Cependant, le Ministère n'apporte aucune précision quant à la façon d'atteindre ce but.

Dans le discours de 2000, l'activité métacognitive de l'élève est un thème qui revient régulièrement dans l'ensemble du discours. Le Ministère affirme que les prises de conscience sur son propre processus d'apprentissage, favorisées par la fonction de soutien à l'apprentissage, donc par l'évaluation formative, donnent le pouvoir à l'élève d'agir pour progresser en construisant sa connaissance comme en fait foi cet extrait :

L'enseignant vise à augmenter l'autonomie de l'élève et à le placer au cœur de ses apprentissages. Il amène l'élève à développer son habileté à réguler lui-même ses apprentissages. L'élève doit être conscient de son processus d'apprentissage ou de son cheminement et, lorsqu'il rencontre une difficulté, être en mesure de recourir à diverses stratégies afin d'apporter les correctifs nécessaires. On peut parler alors d'une activité métacognitive utilisée par l'élève dans la construction de son savoir. (doc. 1, p. 6, 4.1.2)

On observe ici que le discours ministériel reconnaît la capacité de l'élève à participer à la régulation de ses apprentissages. Cette participation est tributaire de l'activation du processus métacognitif de l'élève, ce à quoi contribue l'évaluation formative. En effet, les prises de conscience de son processus d'apprentissage, favorisées par la fonction d'aide à l'apprentissage, permettent à l'élève de construire sa connaissance afin d'assurer sa progression. Ainsi, l'élève a plus de prise sur son cheminement, il est plus actif dans la construction de ses apprentissages; il doit réfléchir à ses stratégies d'apprentissage et agir (doc. 2, p. 22, 9.2).

#### 4.1.2.2 Des formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages

Les observations relatives aux différentes formes de mise en œuvre de l'évaluation formative se limitent à présenter les données de recherche qui concernent trois de ces formes repérées dans le discours ministériel. Il s'agit de l'autoévaluation, de la rétroaction et de l'autorégulation. On observe qu'au fil des périodes étudiées, les différentes formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages sont davantage explicitées dans le discours ministériel. L'apparition de ces concepts dans les résultats de recherche nous amène à les définir avant de procéder à la description des données s'y rattachant.

L'*autoévaluation* est définie comme suit par Legendre (1993) : « Processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (p. 118). Cette définition rejoint un peu celle de Scallon (1997), mais ce dernier apporte des précisions sur l'objet de l'autoévaluation. Selon ce dernier, l'élève peut évaluer autant sa démarche d'apprentissage que le produit fini issu de sa démarche. De plus, il affirme que l'autoévaluation est tout à fait compatible avec le concept de régulation, concept qu'il dit « indispensable à la définition de l'évaluation formative » (p. 28).

En ce qui concerne le concept de *rétroaction*, on remarque que les auteurs consultés lui associent plusieurs synonymes : feedback, information en retour, rétroaction, etc. Legendre (1993) emploie ces différents termes comme synonymes, mais retenons la définition qu'il donne de la rétroaction : « Communication d'informations qu'une personne reçoit suite à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements » (p. 1124). Il associe directement la rétroaction à l'évaluation formative des apprentissages et cette association est particulièrement mise en évidence lorsqu'il présente la rétroaction dans le cadre des travaux de Bloom :

Selon les travaux de Benjamin S. Bloom, la rétroaction agent-sujet est un élément fondamental de la réussite des apprentissages. Il doit en être de même de la rétroaction sujet-agent. La recherche explique l'influence positive de la rétroaction par le fait qu'elle permet de corriger les erreurs d'apprentissage, qu'elle assure une progression des apprentissages, qu'elle affecte la motivation des élèves, et enfin qu'elle maintient l'engagement et favorise la persistance dans les tâches d'apprentissage. (Roy, D., 1991, dans Legendre, 1993, p. 1125)

Les auteurs mettent en relief l'association étroite entre le concept de rétroaction et l'évaluation formative. En effet, en définissant le concept de rétroaction comme étant au service de l'apprentissage, il devient possible d'établir des liens avec l'intention de relation d'aide qui est propre à l'évaluation formative des apprentissages.

Le concept d'*autorégulation*, quant à lui, fait d'abord appel à une définition de la régulation. En s'appuyant sur les définitions de la régulation présentées au chapitre II, on peut définir l'autorégulation des apprentissages comme étant l'ensemble des efforts – réflexions et actions – d'un élève qui cherche par lui-même à s'ajuster, à rétablir l'équilibre suite à un conflit cognitif ou à s'adapter aux informations qui lui viennent de son environnement. Pour Scallon, la démarche d'évaluation formative des apprentissages se termine par une étape dite de décision / action. L'auteur établit un lien clair entre l'évaluation formative et l'autorégulation : la régulation des apprentissages se produit à la suite d'une action suggérée par l'évaluation formative.

Maintenant que les définitions des différentes formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages sont établies, voici les résultats de l'analyse de contenu appliquée au discours ministériel qui s'y rattachent.

Le concept d'autoévaluation dans le discours ministériel : La tendance générale qui se dégage du discours ministériel concernant les indices de l'évolution de l'autoévaluation est le développement d'un intérêt pour cette forme de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages.

Durant la période 1980, le ministère de l'Éducation ne réfère à l'autoévaluation que dans le cadre de prototypes présentant une démarche d'évaluation formative qui se déroule *pendant l'apprentissage* (voir doc. 10). Le Ministère affirme que l'évaluation formative peut se faire par l'enseignant ou par l'élève lui-même par le biais de grilles d'autoévaluation (doc. 10, p. 32, 7.3.1). On observe qu'une définition claire du concept est absente du discours ministériel; la pertinence de l'utilisation des grilles d'autoévaluation n'est pas davantage explicitée non plus. Bref, on ne sait pas à quelles conceptions psychopédagogiques se rattache cette proposition et on observe l'absence d'indicateurs opérationnels qui sauraient guider l'enseignant qui voudrait intégrer des pratiques d'autoévaluation dans le quotidien de sa classe.

Durant la période 1990, on remarque des indices de la présence du concept d'autoévaluation; elle est définie comme une habileté dont le développement serait favorisé par l'évaluation formative (doc. 7, p. 29, 21). On rapporte aussi que les enfants peuvent s'autoévaluer à conditions d'être bien guidés par des outils tels que des listes de vérification ou des grilles d'accompagnement (doc. 7, 89, 92). On observe d'ailleurs la présence de certains outils d'autoévaluation durant cette période. Par exemple, on retrouve une grille d'*enregistrement des auto-appréciations* avec laquelle l'élève est invité à apprécier ses méthodes de travail (doc. 7, p. 110, 120). Notons que le ministère de l'Éducation ajoute que l'autoévaluation peut être exploitée davantage en permettant aux élèves de s'évaluer entre eux (doc. 7, p. 91, 94). Cependant, cette avancée, privée de précisions supplémentaires, peut jeter une certaine confusion puisque à priori, elle réfère davantage à l'évaluation mutuelle qu'à l'autoévaluation. Bref, le concept d'autoévaluation est présent dans le discours, mais on observe qu'il est imprécis et parcellaire.

Durant la période 2000, le ministère de l'Éducation affirme que l'autoévaluation est un bon moyen pour amener l'élève vers une autorégulation de son processus d'apprentissage : « De plus, l'autoévaluation se révèle un bon moyen d'amener l'élève à mieux gérer le processus de régulation nécessaire à l'exécution efficace d'une tâche » (doc. 5, p. 49, 1.3.2). L'extrait suivant abonde en ce sens et permet de constater que les documents ministériels de cette période explicitent le concept d'autoévaluation :

L'autoévaluation se révèle un bon moyen pour motiver l'élève à mieux gérer le processus de régulation nécessaire à la réalisation efficace d'une tâche. Lorsque l'élève s'autoévalue, il peut commenter sa méthode de travail, expliquer les difficultés rencontrées, réfléchir sur ses stratégies, etc. L'enseignant doit créer un cadre propice à l'autoévaluation : il donne aux élèves la possibilité de faire des choix, les encourage à assumer des responsabilités et à prendre des risques. Il leur donne de nombreuses occasions de s'autoévaluer et leur fournit une rétroaction sur la justesse de leurs évaluations. (doc. 1, p. 6, 4.1.2)

On constate qu'en 2000, le ministère de l'Éducation est en mesure de préciser les retombées positives de l'autoévaluation et de les associer directement à l'activité métacognitive de l'élève. De plus, on observe qu'il donne des indications précises par rapport à l'action de l'enseignant afin que soient favorisées les pratiques d'autoévaluation.

La rétroaction dans le discours ministériel : Depuis 1980, on observe une constante quant à la présence de l'idée de rétroaction dans le discours ministériel, et ce, au delà des différences terminologiques utilisées. L'ensemble du corpus documentaire soumis à l'analyse donne à observer que rétroaction et évaluation formative sont intimement liées puisque la raison d'être de la rétroaction réside dans le fait de fournir une information rapide à l'élève, voire immédiate (doc. 7, p. 29, 21 et doc. 5, p. 48-49, 1.3.1).

Durant la période 1980, le ministère de l'Éducation associe l'évaluation formative à une intervention rapide : l'élève et l'enseignant sont informés rapidement de la situation de l'élève (ex : doc. 9, p. 5.5). On décèle dans le discours la présence du concept de rétroaction même si le terme ou ses synonymes ne sont pas utilisés explicitement. Notons que selon cette logique, c'est l'enseignant qui informe l'élève des résultats de l'évaluation formative. Selon le discours, l'évaluation formative « est essentiellement pédagogique, c'est-à-dire qu'elle a pour unique objet de guider l'élève dans son cheminement en lui fournissant de façon continue des informations sur l'état de son apprentissage » (doc. 10, p. 17, 5). De cette citation se dégage l'idée générale du concept de rétroaction.

Au cours de la période 1990, le terme *feedback* est utilisé pour la première fois par le Ministère dans le cadre des documents soumis à l'analyse de contenu; on observe sa présence lorsqu'il traite de la faculté de l'évaluation formative à faire coïncider les caractéristiques des élèves et ceux de l'enseignement, donc à réguler. « Elle [l'évaluation formative] le fait en fournissant le plus possible un feedback immédiat et fréquent pendant la période de temps consacrée à une unité d'enseignement » (doc. 7, p. 29, 21). L'idée de la nécessité d'un feedback rapide et précis pour aider l'élève à progresser revient d'ailleurs à quelques reprises dans le discours de cette période (ex : doc. 7, p. 62, 7.62).

Dans le discours de 2000, la rétroaction devient un concept très présent; c'est d'ailleurs le terme employé par le ministère de l'Éducation depuis l'avènement de la récente réforme. La rétroaction est vue comme un moyen de réguler les apprentissages : « L'élève reçoit ainsi une rétroaction qui met en évidence les progrès réalisés, les forces sur lesquelles il peut miser et les difficultés rencontrées, de façon à ce qu'il puisse ajuster ses stratégies d'apprentissage » (doc. 2, p. 14, 6.1). La rétroaction est associée en particulier aux régulations interactives: « Les régulations interactives interviennent durant les activités d'apprentissage et visent une rétroaction immédiate à

l'élève » (doc. 1, p. 4-5, 4.1.1). Ce discours plus récent insiste d'ailleurs beaucoup sur la nécessité d'une rétroaction rapide afin de maximiser l'aide fournie à l'élève : « Pour être efficace, une rétroaction devrait, notamment, être la plus immédiate possible et offrir une information en rapport avec l'erreur observée » (doc. 5, p. 48-49, 1.3.1). De plus, le ministère de l'Éducation propose de nouveaux moyens de donner une rétroaction à l'élève. Par exemple, l'enseignant peut faire part de ses observations à l'élève et lui communiquer son jugement sur les progrès accomplis au moyen d'un journal de bord. La rétroaction peut également provenir des pairs, par le biais d'une évaluation mutuelle par exemple.

L'autorégulation dans le discours ministériel : Le concept d'autorégulation n'est vraiment présent dans le discours ministériel que depuis la période 2000. Cependant, l'idée du concept semble tout de même évoquée durant les périodes 1980 et 1990.

Durant la période de 1980, l'autorégulation n'est pas un concept que l'on retrouve dans le discours ministériel; la seule mention pouvant être considérée comme un indice d'ouverture sur le concept concerne la prise de conscience par l'élève de ces forces et de ces difficultés, prise de conscience provoquée par l'évaluation formative qui « le place sur la voie d'une recherche individuelle ou coopérative des moyens de s'améliorer » (doc. 9, p. 7, 16). Cette idée pourrait représenter une première manifestation à la faveur de l'autorégulation, mais assurément, rien du discours de cette époque n'évoque de façon explicite le concept.

Puis, au cours de la période 1990, le Ministère parle de *prise en charge personnelle* de l'élève de la progression de ses apprentissages :

Puisque l'autonomie est un objet d'apprentissage commun aux divers programmes d'études, l'évaluation formative devient pour l'élève un instrument important. En effet, puisque ce type d'évaluation renseigne l'élève sur la progression de ses apprentissages, il peut favoriser une prise en charge personnelle. (doc. 7, p. 16, 6).

Dans ces propos, on constate la présence d'une idée qui pourrait s'apparenter au concept d'autorégulation, mais le discours ministériel ne va pas plus loin : il demeure muet quant à la façon de parvenir à cette *prise en charge personnelle*.

Durant la période 2000, le ministère de l'Éducation affirme son intention de remettre à l'élève plus de contrôle sur la progression de ses apprentissages. On retrouve à plusieurs reprises dans le discours l'idée que la fonction d'aide à l'apprentissage vise à favoriser la progression de l'élève, sa motivation et sa responsabilisation par rapport aux compétences qu'il doit développer (doc. 2, p. 10, 4 et doc. 4, p. 16-17, 10). On utilise d'ailleurs pour la première fois le terme *autorégulation* et en donne des éléments de définition : « L'élève doit être conscient de son processus d'apprentissage ou de son cheminement et, lorsqu'il rencontre une difficulté, être en mesure de recourir à diverses stratégies afin d'apporter les correctifs nécessaires » (doc. 1, p. 6, 4.1.2). En fait, tout le discours ministériel des années 2000 est centré sur la nécessité d'amener l'élève à autoréguler ses apprentissages.

On observe un traitement récurrent du concept d'autorégulation dans le récent discours. Le Ministère s'attarde à donner des précisions sur la relation que cette notion entretient avec les conceptions psychopédagogiques sur lesquelles s'appuie la réforme du curriculum scolaire québécois. On propose même des moyens pour développer la capacité de l'élève à autoréguler ses apprentissages, en insistant notamment sur le portfolio<sup>17</sup> : « Il [le portfolio] est vite devenu une composante essentielle de l'évaluation impliquant les apprenants dans un processus de réflexion sur la progression de leurs apprentissages et favorisant l'autorégulation et l'autoévaluation » (doc. 3, p. 37, 17). Bref, dans son récent discours, le ministère de l'Éducation affirme de façon explicite que l'autorégulation est une façon de soutenir l'apprentissage.

La section suivante examine l'évolution de la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages.

---

<sup>17</sup> Selon le ministère de l'Éducation, il existe trois types de portfolio. Le portfolio dit *dossier d'apprentissage* sert de support à l'apprentissage. Il est composé de réflexions et de travaux qui font foi des progrès de l'élève et de sa compétence, en gardant des traces pertinentes de ses réalisations. Le portfolio dit *dossier de présentation* sert à montrer les meilleurs travaux de l'élève. Le Ministère considère que c'est l'élève qui doit choisir les travaux qu'il veut présenter; en justifiant ses choix, l'élève apprend à s'autoévaluer. Quant au portfolio dit *dossier d'évaluation*, il est construit par une équipe-cycle qui souhaite évaluer les compétences à la fin d'un cycle (voir doc. 1, p. 30 à 32, 6.15 et 6.16).

## 4.2 Les indicateurs de la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages

Les données exposées sur la fonction ont apporté des précisions sur la finalité de l'évaluation formative des apprentissages ainsi que sur ses formes de mise en œuvre. Celles qui seront présentées dans cette section apporteront des précisions en relation avec l'objet de ce type d'évaluation. Elles visent à répondre à la question spécifique de recherche suivante : Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages ? L'analyse de contenu appliquée au corpus documentaire révèle que dans l'ensemble, certaines différences peuvent être observées entre les trois périodes à l'étude au plan des objets de l'évaluation formative des apprentissages.

### 4.2.1 Les observations générales qui concernent les objets

Les observations relatives à la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages dégagées du discours ministériel concernent la *progression de l'élève*, et plus précisément les *produits de l'apprentissage* et le *processus d'apprentissage de l'élève*<sup>18</sup>.

En ce qui concerne les produits de l'apprentissage, on observe que le discours de 1980 permet l'identification des produits de l'apprentissage sans toutefois en présenter une définition explicite alors que celui de 1990 donne certains éléments de définition. Dans le discours de 2000, on observe l'ajout d'un nouveau produit de l'apprentissage, soit la compétence.

Les caractéristiques qui sont attribuées à ce nouveau produit de l'apprentissage auraient des implications sur la relation établie entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. En effet, selon le Ministère, la structuration du nouveau curriculum autour de compétences à développer rend impossible l'adéquation qui existait auparavant entre leurs objets.

En ce qui concerne le processus d'apprentissage, on observe une évolution du discours ministériel vers un intérêt pour l'ensemble des éléments constituant le processus d'apprentissage.

---

<sup>18</sup> Les produits de l'apprentissage et le processus d'apprentissage de l'élève sont définis dans le lexique des codes en appendice D.

Cette évolution se traduit notamment par la présence d'objets d'évaluation de plus en plus complexes tels que la structuration des connaissances, les stratégies employées ainsi que la réflexion métacognitive.

#### 4.2.2 Les observations spécifiques qui concernent les objets

Les observations spécifiques concernent les indices d'évolution des objets de l'évaluation formative des apprentissages, soit la progression de l'élève, et plus précisément les produits de l'apprentissage, la relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, et le processus d'apprentissage.

##### 4.2.2.1 Les produits de l'apprentissage

Les observations relatives aux produits de l'apprentissage traitent des résultats de l'apprentissage ou de l'issue du cheminement de l'élève. Il s'agit des savoirs (connaissances), des savoir-être (attitudes), des savoir-faire (habiletés) et des savoir-agir (compétences développées). On observe que le discours de 1980 permet l'identification des produits de l'apprentissage sans toutefois en présenter une définition explicite. Le discours de 1990 permet l'identification de quelques produits de l'apprentissage et donne certains éléments de définition. Dans le discours de 2000, on observe l'ajout d'un nouveau produit de l'apprentissage, soit la compétence.

Durant la période 1980, les objets d'évaluation sont fonction des différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages. Les objets qui correspondent aux produits de l'apprentissage sont ceux associés à l'évaluation formative qui est mise en œuvre avant les activités d'apprentissage ainsi qu'après les activités d'apprentissage. Il s'agit alors de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes (doc. 10, p. 18, 5.1.1). Notons l'absence d'une définition pour chacun de ces termes dans les documents ministériels de cette époque.

Durant la période 1990, les produits de l'apprentissage sont clairement identifiés dans le discours ministériel lorsqu'il est question des renseignements que permet de recueillir l'évaluation formative : « on peut se renseigner sur [...] les démarches utilisées par l'élève ou les produits immédiats de l'apprentissage (connaissances et habiletés en rapport avec des critères et

des seuils de réussite) » (doc. 7, p. 35, 28). Au sujet des connaissances, on observe qu'elles ne sont pas définies de façon explicite dans le discours de cette période; elles font cependant l'objet d'un traitement dans le cadre de précisions qui visent à renseigner sur la façon d'établir une hiérarchie d'apprentissage, sur la définition du domaine ou sur la façon de situer les apprentissages par rapport à une taxonomie (doc. 7, p. 36, 31). Mentionnons que le fascicule *L'évaluation formative* (doc. 7) donne un exemple d'examen qui illustre une vérification d'acquisition de connaissances (doc. 7, p. 93, 98). On retrouve dans le discours de cette époque une définition des habiletés. Elles correspondent à un « ensemble de comportements de l'ordre du savoir-faire, mis en œuvre dans une situation donnée » (doc. 6, p. 29, 27). Le discours précise qu'il peut s'agir de savoir-faire cognitifs, affectifs ou psychomoteurs.

Les attitudes constituent un autre produit de l'apprentissage dans le discours de 1990 (doc. 7, p. 35, 29); elles sont définies ainsi : « Prédilection à réagir favorablement ou défavorablement à certains aspects de notre enseignement » (doc. 6, p. 25, 23). Les attitudes sont identifiées par le discours comme étant liées à la relation enseignement / apprentissage, et plus précisément identifiées comme étant des effets imprévus que l'élève développe automatiquement en étant plongé dans des situations d'apprentissage (doc. 7, p. 45, 43).

Durant la période 2000, on retrouve divers objets d'évaluation formative : « L'évaluation à des fins d'aide à l'apprentissage peut porter sur la compétence dans sa globalité ou sur des parties d'une compétence ou encore sur les connaissances, les attitudes ou les stratégies de l'élève » (doc. 2, p. 14-15, 6.1). Certains de ces objets sont des produits de l'apprentissage; les connaissances en font partie. Selon le discours ministériel, des activités d'acquisition de connaissances sont présentées aux élèves. Cependant, on trouve peu d'indication sur la nature des connaissances ou sur leur lien avec le programme de formation<sup>19</sup>. Ajoutons que le discours spécifie que les connaissances se *construisent* (ex : doc. 1, p. 19, 6.4), une affirmation liée à la définition de l'apprentissage retenue par le Ministère. Il précise également que les connaissances sont choisies en fonction des besoins rencontrés en classe : « L'enseignant planifie aussi des

---

<sup>19</sup> Le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b), un document non soumis à l'analyse de contenu, apporte quelques précisions au sujet des connaissances qui doivent être enseignées avec l'avènement de la réforme. Les connaissances, appelées maintenant *savoirs essentiels*, sont définies ainsi par le Ministère : « Ils [ les savoirs essentiels ] constituent un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence » (p. 9). Les savoirs essentiels sont des éléments prescriptifs du programme répartis selon les différentes disciplines, mais non liés de façon exclusive à un niveau d'étude.

activités d'acquisition systématique de connaissances quand il considère que ses élèves en ont besoin (doc. 1, p. 11, 5.7). Selon cette perspective, les connaissances ciblées correspondent à un besoin réel rencontré dans le cadre d'un contexte particulier. Cette contextualisation des savoirs est affirmée explicitement dans le discours :

Le nouveau Programme de formation (2001) met l'accent sur l'importance de ne pas aborder les connaissances à acquérir de manière compartimentée et décontextualisée, mais dans leurs interactions et en relation avec des contextes qui donnent un sens à leur utilisation. (doc. 4, p. 16, 6)

Cette citation met en relief la position adoptée par le Ministère selon laquelle la pertinence des connaissances prime sur leur nombre. Étant donné que le discours affirme que les situations d'apprentissage ont essentiellement les mêmes caractéristiques que les situations d'évaluation (doc. 1, p. 18, 6.1), on peut penser que les connaissances évaluées sont présentées dans le cadre d'une tâche qui les contextualise également.

La compétence constitue un autre produit de l'apprentissage dans le récent discours. On définit la compétence ainsi : « La compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources » (doc. 2, p. 31, 12). On retrouve dans le discours des précisions sur ce nouvel objet d'évaluation, notamment des précisions sur ce qui caractérise la compétence :

La compétence est complexe car elle repose sur la capacité de combiner de manière originale un ensemble de ressources en vue de réaliser une tâche ou de résoudre un problème. [...] La compétence est évolutive parce qu'elle demande du temps pour se développer et qu'il est toujours possible de progresser. [...] La compétence est globale et intégrative en ce sens qu'elle fait appel à une diversité de ressources qui ne sont pas exclusivement de l'ordre des connaissances acquises en contexte scolaire. (doc. 1, p. 1 et 2, 1)

Le récent discours présente donc les compétences comme étant complexes, évolutives, globales et intégratives. On comprend à la lecture de la citation qu'ainsi caractérisées, elles sont indissociables des contextes dans lesquelles elles sont appelées à se manifester. Les conséquences de ces caractéristiques sur l'évaluation formative sont exposées dans le cadre d'observations spécifiques ultérieures qui portent sur le lien entre les objets de l'enseignement, les objets de l'apprentissage et les objets de l'évaluation.

Selon le récent discours, les compétences se divisent en deux types : les compétences disciplinaires, rattachées à des disciplines précises, et les compétences transversales. Le Ministère attribue à ces dernières la même définition que celle qu'il attribue aux compétences disciplinaires (doc. 1, p. 32, 6.17). Cependant, les compétences transversales s'en distinguent par leur caractère générique. En effet, elles peuvent être mise en œuvre dans l'ensemble des disciplines. Le Ministère affirme d'ailleurs que l'ensemble des précisions qu'il donne afin d'orienter les pratiques d'évaluation s'applique tant aux compétences disciplinaires que transversales.

Le discours de 2000 apporte plusieurs indications sur la façon dont l'enseignant doit choisir les compétences et les autres objets d'évaluation. Ces indications concernent notamment le potentiel de la situation d'évaluation : « Son choix s'appuie sur le potentiel de la situation, car certaines s'avèrent plus propices que d'autres pour construire des connaissances et développer des compétences. Il s'appuie aussi sur les acquis antérieurs des élèves » (doc. 1, p. 19, 6.4). On va jusqu'à apporter des précisions sur le nombre de compétences à évaluer :

Pour déterminer le nombre de compétences à évaluer, l'enseignant tient compte de plusieurs facteurs : les caractéristiques de la situation, le niveau d'autonomie des élèves, le temps disponible, etc. Cependant, il convient de respecter un certain équilibre en prenant en compte au moins une compétence transversale, une compétence disciplinaire et les connaissances qui leur sont reliées et d'autres ressources mobilisées par l'élève. (doc. 1, p. 19, 6.4)

On peut comprendre que des indications précises soient données en raison de la complexité intrinsèque des compétences : leur évaluation requiert la prise en compte de différents facteurs et un certain souci d'équilibre entre les différents objets d'évaluation.

#### 4.2.2.2 La relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

On peut dégager du discours ministériel que l'introduction d'un nouveau produit de l'apprentissage, soit les compétences, a des incidences sur la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Durant la période 1980, on retrouve l'énoncé de ce que le Ministère conçoit comme étant le lien entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation au plan de leurs objets : « L'évaluation des apprentissages doit porter sur les objectifs de formation en vue desquels l'élève est appelé à travailler quotidiennement » (doc. 8, p. 10, 32). Ainsi, on peut penser qu'il y a, au plan des intentions à tout le moins, une adéquation entre ce qui est enseigné, ce qui devrait être appris et ce qui est évalué pendant toute la durée de l'utilisation des programmes structurés autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre.

Durant la période 1990, l'évaluation doit renseigner sur la maîtrise de chacun des objectifs du programme qui ont été préalablement enseignés : « Elle [l'évaluation formative] a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève » (doc. 7, p. 15, 4). On comprend de cette citation qu'il semble y avoir encore cette idée d'adéquation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. On observe d'ailleurs à plusieurs reprises dans le discours de cette époque des indices qui laissent croire que le Ministère établit ce type de relation.

Le plus récent discours porte un regard plutôt critique sur la situation antérieure au plan de la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation:

Cette conception, héritée en grande partie des théories behavioristes de l'apprentissage et, notamment, de la pédagogie de la maîtrise, met l'accent sur la détermination a priori d'objectifs correspondant à l'ensemble des savoirs – qu'il s'agisse d'attitudes, d'habiletés ou de connaissances – qu'on se propose d'enseigner aux élèves ainsi que sur l'élaboration de procédés d'évaluation permettant de déterminer avec précision si ce qui a été enseigné a été appris. (doc. 4, p. 15, 4)

Cette citation permet de comprendre que le ministère de l'Éducation conçoit que durant les années 1980, il y avait une adéquation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Par ailleurs, il soutient que la structuration du nouveau programme autour de compétences à développer vient modifier cette relation. Le récent discours précise que ce sont les caractéristiques mêmes des compétences qui sont responsables de cette modification : « Dorénavant, on devra évaluer en tenant compte du caractère global, complexe et évolutif des compétences » (doc. 5, p. 49, 2.3). Il précise que l'on peut soutenir le développement des

compétences, mais que l'on ne peut les enseigner directement. À ce sujet, on retrouve les explications suivantes :

Cette dernière n'est pas de l'ordre d'un savoir ou d'un savoir-faire bien délimité qui peut être enseigné, appris, exercé, puis évalué. À titre d'exemple, la compétence à écrire est un savoir-agir complexe qui mobilise une diversité de ressources, aussi bien externes qu'internes, et se développe tout au long de la scolarité. Elle fait certes appel à des connaissances et à des stratégies variées que l'élève devra progressivement s'approprier, mais elle n'est pas réductible à un savoir faire procédural consistant à appliquer, dans un certain ordre, une série d'étapes prédéterminées. (doc. 4, p. 16, 8)

On comprend notamment de cette dernière citation que les ressources mobilisées par l'élève ne relèvent pas exclusivement de l'ordre des connaissances acquises à l'école. Dès lors, les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation ne sont pas nécessairement les mêmes, l'évaluation devant s'intéresser à l'ensemble des ressources mobilisées par l'élève (doc. 1, p. 1 et 2, 1). On présente également le caractère évolutif de la compétence, ce qui suppose un processus continu de développement. Dans ce contexte, l'apprentissage des compétences demande beaucoup de temps (doc. 1, p. 19, 6.3). L'évaluation doit donc pouvoir rendre compte du niveau de développement des compétences dans le temps.

Donc, selon le récent discours, la prise en compte des caractéristiques de la compétence a des incidences autant sur l'enseignement et sur l'apprentissage que sur l'évaluation. Par conséquent, selon le Ministère, la structuration du nouveau curriculum autour de compétences à développer rend impossible l'adéquation qui existait auparavant entre leurs objets.

#### 4.2.2.3 Le processus d'apprentissage

Les observations liées au processus d'apprentissage de l'élève sont relatives aux démarches qu'il entreprend pour acquérir et construire ses connaissances ou aux stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème. Elles sont également relatives à sa motivation face à l'apprentissage et à son intérêt. On observe une évolution du discours ministériel dans le sens d'une centration croissante de celui-ci sur le processus d'apprentissage au cours des trois périodes à l'étude. Cette évolution se traduit notamment par la présence d'objets d'évaluation de plus en plus complexes (se référer à l'appendice A : *Le processus d'apprentissage*).

Durant la période 1980, les objets d'évaluation sont fonction des différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages. La motivation et l'intérêt de l'élève sont considérés comme faisant partie « de conditions propices au déroulement de l'apprentissage » (doc. 10, p. 23, 5.3.4); ils sont des objets d'évaluation formative clairement identifiés lorsqu'il est question de l'évaluation formative interactive, soit celle qui se déroule durant les activités d'apprentissage (doc. 10, p. 23, 5.3.4). Notons que le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10) est le seul document qui associe la motivation de l'élève et son intérêt à un objet d'évaluation au cours de cette période. Au plan des objets d'évaluation qui sont liés au processus d'apprentissage, on observe aussi que la démarche employée par l'élève est l'objet d'un intérêt sans être explicitement identifiée comme un objet d'évaluation. En effet, le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10) affirme mettre « plus l'accent sur la démarche d'apprentissage de l'élève et sur les habiletés que sur les connaissances » (doc. 10, p. 4, 2.2). Cependant, on ne peut identifier une définition explicite de la démarche d'apprentissage qui permette de comprendre la signification de l'intention exprimée dans la citation précédente.

Dans le discours de 1990, on observe une définition du processus d'apprentissage : « Processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement » (de Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, 1979, dans doc. 6, p. 34, 32). Le Ministère affirme explicitement que cette définition présente un caractère très général.

On peut dégager du discours de 1990 un intérêt manifeste de l'évaluation pour quelques éléments relatifs au processus d'apprentissage, notamment la démarche employée par l'élève : « On peut se renseigner sur l'apprentissage : les démarches utilisées par l'élève ou les produits immédiats de l'apprentissage (connaissances et habiletés) » (doc. 7, p. 35, 29). La démarche de l'élève semble définie par un ensemble de questions que l'enseignant pourrait se poser : Quelles représentations les élèves peuvent-ils se faire des concepts impliqués dans cet apprentissage ? Quelles sont les représentations qui sont adéquates ? Quelles sont celles qui peuvent causer problème ? Quelles méthodes les élèves peuvent-ils utiliser pour accomplir la tâche demandée ? Quelles sont les démarches adéquates et celles qui sont à éviter ? Quels sont les facteurs qui pourraient motiver les élèves et ceux qui pourraient les démotiver ? (doc. 7, p. 35, 29). Bref, on

suppose que la démarche de l'élève est définie par la réflexion métacognitive et les stratégies d'apprentissage même si ces termes ne sont pas directement employés.

En ce qui a trait à la période 2000, le discours ministériel affirme s'intéresser à tous les aspects du processus d'apprentissage dans le but d'aider l'élève à apprendre (doc. 1, p. 21, 6.7). D'ailleurs, les objets d'évaluation semblent investir en profondeur le processus d'apprentissage (appendice A): « Dans une situation complexe, les objets d'évaluation sont nombreux : les connaissances avant qu'ils n'abordent une nouvelle séquence d'apprentissage, la démarche ou le cheminement suivi, le produit final, la motivation, etc. » (doc. 1, p. 19, 6.4). Selon le discours, peuvent également s'ajouter à ces objets d'évaluation des gestes, des questions ou des décisions de l'élève qui permettent à l'enseignant de comprendre comment il procède pour apprendre. Parmi ces différents objets d'évaluation, certains sont relatifs au processus d'apprentissage. On retrouve d'abord la démarche de l'élève. Mentionnons qu'elle n'est pas définie dans les documents analysés récents, mais le Ministère soutient que les nouvelles orientations de la réforme favorisent « l'évaluation non seulement des résultats mais aussi des stratégies d'apprentissage utilisées par l'élève » (doc. 2, p. 5, 2). La motivation de l'élève est aussi identifiée comme un objet d'évaluation, et n'est également pas l'objet d'une définition. Finalement, au nombre des objets d'évaluation qui concernent le processus d'apprentissage, mentionnons que le récent discours évoque que la structuration des connaissances doit également être évaluée. L'apparition dans le discours de ce nouvel objet d'évaluation serait une répercussion directe des implications pédagogiques de la nouvelle définition de l'apprentissage retenue par le ministère de l'Éducation dont l'un des fondements affirme que les connaissances se construisent (doc. 1, p. 1, 1).

La section de chapitre suivante examine l'évolution de la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages.

#### 4.3 Les indicateurs de la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages

Les données portant sur les objets de l'évaluation formative des apprentissages ont apporté des précisions sur la progression de l'élève, plus précisément sur les produits de son apprentissage et sur son processus d'apprentissage. Les données qui suivent apportent quant à

elles des précisions sur le processus d'évaluation. Le discours ministériel concernant le processus d'évaluation formative des apprentissages est analysé selon deux dimensions, le contexte dans lequel il prend place et la démarche d'évaluation proprement dite. Les données exposées dans cette section visent à répondre à la question spécifique de recherche suivante : Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages ? L'analyse de contenu appliquée au corpus documentaire révèle que dans l'ensemble, certaines différences peuvent être observées entre les trois périodes à l'étude au plan du contexte ainsi qu'au plan de la démarche d'évaluation formative des apprentissages.

#### 4.3.1 Les observations générales qui concernent le contexte

Les observations relatives au contexte de l'évaluation formative explicitent les *circonstances générales* dans lesquelles se déroule l'évaluation des apprentissages, les *conditions concrètes* relatives aux situations d'évaluation et les *tâches* d'évaluation présentées à l'élève.

Au plan des circonstances générales de l'évaluation, on observe d'abord une évolution du discours vers l'explicitation d'un cadre de référence pour guider l'action en matière d'évaluation des apprentissages. Le discours de 1980 est peu explicite à ce sujet. Le discours de 1990 présente, quant à lui, deux conceptions de l'apprentissage. Cependant, le Ministère ne favorise aucune de ces conceptions. C'est avec l'avènement de la récente réforme qu'un premier cadre de référence en évaluation paraît (doc. 1). Il présente les conceptions psychopédagogiques qui soutiennent la réforme et les choix qui en découlent en matière d'évaluation des apprentissages. Au plan des circonstances générales de l'évaluation, on observe également le développement d'une tendance vers une évaluation continue des apprentissages dans une perspective de soutien à l'apprentissage.

Au plan des conditions concrètes relatives aux situations d'évaluation, on observe une tendance du discours vers l'explicitation des éléments qui caractérisent les situations d'évaluation quant au temps et à l'espace. Selon le discours des années 1980, les caractéristiques des situations d'évaluation, telles que la présence d'interaction ou celle de ressources, sont tributaires des différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative. Par ailleurs, on observe dans le

discours de 2000 que les situations d'évaluation ont essentiellement les mêmes caractéristiques que les situations d'apprentissage, exception faite de certaines contraintes de réalisation.

Au plan des tâches d'évaluation, on observe une tendance vers l'explicitation des caractéristiques relatives aux tâches proposées. Le discours de 1980 est peu explicite à cet égard; on sait cependant que les caractéristiques des tâches d'évaluation sont tributaires du moment de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages. Le discours de 1990 est similaire à celui qui le précède, mais il va un peu plus loin dans l'explicitation des tâches d'évaluation. Quant au discours de 2000, il affirme que les tâches d'évaluation qui sont conformes aux orientations de la réforme ont les caractéristiques des tâches liées à l'évaluation authentique décrite par Wiggins (1989, dans doc. 1, p. 18, 6.1). On observe également que le Ministère affirme que les caractéristiques de ces tâches sont imposées par la nature même des compétences, un nouveau produit de l'apprentissage.

#### 4.3.2 Les observations spécifiques qui concernent le contexte

Les observations spécifiques présentent les indices d'évolution du contexte dans lequel se déroule l'évaluation formative des apprentissages; elles concernent les circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation, les conditions concrètes de l'évaluation et les tâches proposées à l'élève.

##### 4.3.2.1 Les circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation

Les observations relatives aux circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation formative des apprentissages traitent du cadre de référence à l'origine des orientations en matière d'évaluation. Il s'agit plus précisément des conceptions psychopédagogiques qui sous-tendent ces orientations, dont la définition de l'apprentissage constitue un élément important.

### *L'explicitation d'un cadre de référence pour guider l'action*

On observe que le discours ministériel évolue vers l'explicitation d'un cadre de référence pour orienter les actions à poser en évaluation. Cette explicitation se découvre notamment au fil des publications ministérielles.

C'est au cours de la période 1980 que le ministère de l'Éducation publie sa première politique d'évaluation (doc. 8). Les conceptions psychopédagogiques qui sont sous-jacentes à cette première politique ne sont alors pas présentées de façon détaillée par le Ministère; seule une section qui concerne les fondements de l'évaluation pédagogique, dans laquelle le ministère de l'Éducation présente les valeurs sur lesquelles reposent sa politique en matière d'évaluation, donne certaines indications à ce niveau. Notons par ailleurs que quelques indices implicites permettent d'inférer les conceptions sur lesquelles s'appuient la politique d'évaluation : « C'est elle [l'évaluation formative] aussi qui donne l'occasion à l'enseignant de renforcer les apprentissages et les comportements de l'élève » (doc. 9, p. 7, 16). En employant le syntagme *renforcer les apprentissages et les comportements*, on peut comprendre que la pédagogie privilégiée par le ministère de l'Éducation est influencée par le courant béhavioral. Mentionnons finalement qu'une présentation explicite de la conception de l'apprentissage retenue est absente du discours ministériel de cette époque.

Au cours de la période 1990, le fascicule *L'Évaluation formative* (doc. 7) définit de façon assez détaillée deux conceptions de l'apprentissage : celle de Robert Gagné, qui se rattache à la théorie du traitement de l'information et qui relève des conceptions néo-béhavioristes de l'apprentissage, et celle de Bruner, qui se rattache à la conception constructiviste de l'apprentissage de Piaget. Les approches sont présentées sans que le ministère de l'Éducation ne prenne parti pour l'une d'elles. Elles sont exposées dans le but de préciser que l'évaluation formative peut s'intégrer à diverses approches pédagogiques : « Il y a lieu de croire que la démarche d'évaluation formative varie selon les conceptions de l'apprentissage auxquelles on adhère et selon les approches pédagogiques qu'on adopte » (doc. 7, p. 21, 8). Selon le Ministère, la démarche d'évaluation est subordonnée au modèle que l'on choisit d'adopter en classe.

Toujours au cours de la période 1990, on retrouve une mention implicite qui renvoie à l'idée de l'utilisation d'un cadre de référence dans une section qui traite de la planification :

« Déterminer les moyens c'est préciser : les modalités d'évaluation, la fréquence des interventions, les méthodes de recherche de l'information, les principes qui guideront l'interprétation des diverses données et les jugements possibles et les types d'actions ou de décision » (doc. 7, p. 34, 27). Donc, on affirme l'importance d'établir clairement les principes qui guideront l'interprétation que l'enseignant fera des données recueillies sur l'élève afin de s'assurer d'une certaine constance dans le jugement qu'il émet sur la performance de l'élève. Cependant, il semble que le Ministère ne fait pas le choix d'imposer des principes à cette époque.

Mentionnons également que l'autre document rattaché à la période 1990, soit *L'évaluation pédagogique* (doc. 6), présente une courte définition de l'apprentissage en ces termes : « Connaissance, habileté (savoir-faire) ou attitude (savoir-être) que l'élève peut acquérir ou développer » (p. 25, 23). Cette définition étant présentée dans le cadre d'un lexique, aucun lien n'est établi entre cette définition et l'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, les quelques éléments de ce document qui évoquent un cadre de référence sur lequel s'appuieraient les orientations du ministère de l'Éducation sont tous des extraits tirés de la politique d'évaluation de 1981; il s'agit pour la plupart d'un rappel des valeurs sur lesquelles s'appuie l'évaluation.

Au cours de la période 2000, le ministère de l'Éducation publie deux documents relatifs à l'évaluation des apprentissages : un projet de politique d'évaluation des apprentissages (doc. 2) et un cadre de référence à l'état de document de travail (doc. 1). Il soutient que ce dernier document a pour but d'aider les enseignants et les directions d'école « dans leurs pratiques évaluatives, en leur proposant des balises susceptibles d'orienter leurs actions » (p. ii). Ces balises reposent sur la définition de l'apprentissage retenue par le Ministère que nous avons présentée au chapitre I. Étant donné son importance dans la compréhension des données de recherche liées à la période 2000, rappelons cette définition de l'apprentissage tirée du nouveau cadre de référence en évaluation des apprentissages (doc. 1) :

Le Programme de formation définit l'apprentissage comme une démarche d'appropriation personnelle qui prend appui sur les ressources cognitives et affectives de l'élève et qui est influencée par son environnement culturel et par ses interactions sociales. L'apprentissage est donc un processus cognitif, affectif et social. Ce processus implique une modification des acquis antérieurs de l'élève et une réorganisation de ses ressources cognitives qui rendent possibles de nouvelles acquisitions. (doc. 1, p. 1, 1)

Cette définition de l'apprentissage porte en elle des implications pédagogiques dont les conséquences se répercutent au niveau des conditions concrètes des situations d'évaluation et de la nature des tâches maintenant définie dans la perspective de la construction des connaissances (doc. 1, p. 1, 1). Mentionnons l'exemple des situations d'évaluation durant lesquelles les interactions entre les élèves sont encouragées et au cours desquelles les élèves exercent un certain contrôle; voilà des éléments relativement nouveaux dans le discours ministériel.

L'ensemble du discours de 2000 met l'accent sur l'importance d'adopter un cadre de référence. Pour ce faire, il s'appuie sur des auteurs tels Perrenoud : « Ce qui compte le plus dans l'observation, précise Perrenoud, c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables » (Perrenoud, dans doc. 4, p. 19, 24). On constate que l'importance grandissante pour la détermination d'un cadre clair pour guider l'action est notamment liée à la reconnaissance par le Ministère des besoins de l'enseignant en tant qu'observateur privilégié en classe. On affirme qu'il doit s'appuyer sur un cadre précis pour guider ses interprétations : « Toutefois, observer ce n'est pas recueillir passivement des éléments d'information, c'est produire des observations, les organiser de manière active et les interpréter à partir du cadre de référence de l'observateur » (doc. 4, p. 18, 24). On comprend donc que la sélection des éléments à observer de même que leur interprétation sont fonction du cadre de référence sur lequel s'appuie l'enseignant.

### *Une évolution vers une évaluation continue des apprentissages*

Il est possible de dégager une observation relative à la fréquence des situations d'évaluation. En effet, la tendance qui se développe est celle d'une évaluation formative continue des apprentissages.

Dans le discours 1980, on observe que le discours ministériel est muet quant à la fréquence de l'évaluation des apprentissages. Cependant, il affirme que « l'évaluation est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage » (doc. 8, p. 1, 3).

Par ailleurs, dans le discours de 1990, on retrouve la présence de deux mentions qui constituent un indice de la fréquence à laquelle les situations d'évaluation formative devraient intervenir selon le ministère de l'Éducation : « ... les situations d'évaluation formative reviennent fréquemment, ... » (doc. 7, p. 89, 92 et voir aussi doc. 7, p. 33, 24). Cependant, ce qui est entendu par *fréquemment* n'est pas explicité davantage à cette époque. Comme durant la période précédente, le discours de cette époque affirme que l'évaluation formative est intégrée aux processus d'enseignement et d'apprentissage (doc. 7, p. 9, 0).

Dans le récent discours, celui de la période 2000, on remarque plus de précisions sur la fréquence à laquelle on procède à la cueillette d'information sur la progression de l'élève, et ce, à plusieurs endroits dans le discours ministériel; cette citation en est représentative : « ... afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés » (doc. 2, p. 27, 10.1). On comprend donc qu'avec l'avènement de la réforme, le ministère de l'Éducation conçoit l'évaluation formative des apprentissages comme étant un acte intégré aux activités quotidiennes de la classe, comme une pratique intégrée « dans la continuité des apprentissages de l'élève » (doc. 2, p. 6, 2). L'acte d'évaluation n'est donc plus un acte isolé des activités d'apprentissage.

Bref, on observe que le cadre de référence de l'évaluation formative des apprentissages est devenu de plus en plus explicite au fil des périodes étudiées.

#### 4.3.2.2 Les conditions concrètes des situations d'évaluation

Les observations relatives aux conditions concrètes des situations d'évaluation traitent des particularités situationnelles d'interaction et de recours à des ressources pendant les situations d'évaluation. On observe des différences sur ce plan entre les différentes périodes à l'étude, mais on remarque surtout que le discours ministériel tend à évoluer vers l'explicitation de ce qui caractérise les situations d'évaluation.

Le discours ministériel de la période 1980 est très peu explicite au plan des conditions concrètes dans lesquelles se déroule l'évaluation formative. On sait qu'elles sont tributaires du

moment de la mise en œuvre de l'évaluation formative. Par exemple, le discours ministériel affirme que l'évaluation formative *interactive*, donc celle qui a cours durant les activités d'apprentissage, *est basée sur* les interactions entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes (doc. 10, p. 20, 5.3). On sait donc que des interactions ont cours à ce moment. En ce qui concerne l'évaluation qui se déroule *après* les activités d'apprentissage, la mention du fait qu'elle correspond à un temps d'arrêt de la démarche d'évaluation (doc. 10, p. 21, 5.3.1) ainsi que le type de tâches présenté aux élèves, tel le questionnaire écrit, sont des éléments qui laissent supposer l'absence d'interaction dans la classe à ce moment.

Le discours ministériel de la période 1990 est également peu explicite quant aux conditions concrètes dans lesquelles se déroule l'évaluation formative. Toutefois, on observe que les conditions semblent tributaires du moment de mise en œuvre de l'évaluation formative. Des interactions sont présentes entre l'enseignant et ses élèves lors de la *modalité interactive*<sup>20</sup> (doc. 7, p. 61, 62). À propos de la *modalité rétroactive*<sup>21</sup> de l'évaluation formative, le Ministère affirme : « On choisira cette modalité lorsqu'on voudra jalonner son enseignement de moments de vérification formels, avant ou après des activités d'apprentissage » (doc. 7, p. 61, 61). Le caractère formel associé à cette modalité laisse penser qu'il n'y a pas d'interaction durant ce moment de mise en œuvre de l'évaluation formative.

Par ailleurs, on observe un deuxième élément qui renseigne sur les conditions des situations d'évaluation lors de la période 1990. Le discours ministériel mentionne en effet le recours à certaines ressources lors des tâches d'évaluation dans une perspective bien circonscrite : il s'agit de l'accès à des ressources matérielles dans le cadre de précisions servant à délimiter les caractéristiques d'une tâche d'évaluation. À ce propos, le Ministère précise que lors de la planification d'une situation d'évaluation, l'enseignant doit préciser les *conditions spécifiques* de la tâche, la performance attendue de l'élève et le seuil de réussite pour cette tâche. On comprend du discours de cette période que ces *conditions spécifiques* représentent une façon de limiter et de circonscire ce qui pourrait affecter la performance de l'élève :

Lors de la planification, on doit aussi spécifier les conditions qui affectent la performance. On aura à en tenir compte autant dans l'organisation de l'enseignement que dans celle de l'évaluation. On entend par là : le matériel fourni (avec ou sans

<sup>20</sup> Le concept de modalité interactive est défini à la section 4.1.2.1.

<sup>21</sup> Le concept de modalité rétroactive est défini à la section 4.1.2.1.

dictionnaire par exemple); les circonstances (en équipe, seul, ...); les limites (en 10 minutes, dans la classe, etc.). (doc. 7, p. 36, 32)

Donc, l'idée qui se dégage du discours de 1990 est que des ressources sont utilisées par les élèves lors des situations d'évaluation. Cependant, le ministère de l'Éducation considère qu'il faut les restreindre car, selon ses dires, elles affectent la performance des élèves et peuvent donc biaiser l'évaluation qui est faite de cette performance.

Le discours ministériel de la période 2000 est plus explicite que les précédents au plan des conditions rattachées aux situations d'évaluation, notamment au sujet des interactions entre les élèves qui sont encouragées et de la possibilité qu'ils ont d'exercer un contrôle sur le déroulement des activités d'évaluation. La conception de l'apprentissage retenue aurait des implications au plan des situations d'évaluation en classe :

Cette conception de l'apprentissage a plusieurs conséquences sur l'évaluation. La première implique le remplacement des épreuves traditionnelles par des situations d'apprentissage et d'évaluation prenant en compte l'environnement des élèves, induisant des interactions entre les pairs, permettant aux élèves de construire de nouvelles connaissances à partir de leur acquis et d'exercer un certain contrôle sur le déroulement des actions. (doc. 1, p. 1, 1)

Cette citation met en relief une particularité des conditions dans lesquelles se déroulent l'évaluation formative des apprentissages en 2000 : la présence d'interactions entre les pairs. Le ministère de l'Éducation encourage ces interactions et justifie sa position à l'aide de la définition de l'apprentissage adoptée avec l'avènement de la réforme. La citation suivante indique les liens entre l'apprentissage et la nécessité pour les élèves de coopérer :

Étant donné la manière dont la situation a été choisie, elle nécessite souvent la coopération entre les élèves. La recherche en commun favorise le maintien de l'attention et amène les élèves à mettre en œuvre des stratégies efficaces pour réaliser la tâche ou atteindre un but. La collaboration, comprise comme partage des connaissances et des compétences individuelles est un facteur déterminant de l'apprentissage. (doc. 1, p. 18-19, 6.3)

Cette idée de collaboration entre les élèves est très présente dans l'ensemble du discours de la période 2000 et s'applique autant aux situations d'apprentissage qu'aux situations d'évaluation.

Mentionnons toutefois la précision du discours ministériel à l'effet que l'on doit évaluer la prestation individuelle des élèves.

Le plus récent discours apporte une autre précision au plan des conditions dans lesquelles s'effectue l'évaluation formative : il s'agit du recours à des ressources variées lors des situations d'évaluation. Cette particularité des conditions de l'évaluation serait tributaire des modifications apportées au curriculum qui est maintenant structuré autour de compétences à développer. Or la mise en œuvre des compétences et leur développement requièrent la mobilisation de ressources diverses par l'élève aux dires du Ministère : « Pour évaluer une compétence, il faut donc placer l'élève dans des situations qui nécessitent la mobilisation de ressources variées » (doc. 1, p. 2, 1). Conséquemment, le discours ministériel présente l'accès à diverses ressources comme une constituante essentielle des situations d'évaluation : « Comme dans toute situation d'apprentissage, les élèves ont accès à des ressources diverses : livres, personnes, technologies de l'information et de la communication » (doc. 1, p. 19, 6.3). Notons que selon cette citation, le discours ministériel ajoute la possibilité de recourir à des ressources humaines en plus des ressources matérielles, déjà mentionnées dans les discours précédents, lors des situations d'évaluation.

Finalement, le discours ministériel fait état d'une autre particularité des conditions de l'évaluation en évoquant la présence de contraintes lors des situations d'évaluation : « Les situations d'évaluation ont les mêmes caractéristiques que les situations d'apprentissage, auxquelles s'ajoutent des contraintes présentées dans les conditions de réalisation » (doc. 1, p. 18, 6.1). Dans ce document, on n'explique pas ce qu'il entend par *contraintes*. S'agit-il des indications sur les moyens auxquels l'élève peut recourir ou des contraintes imposées par la situation elle-même ?

#### 4.3.2.3 Les tâches d'évaluation

Les observations relatives aux tâches d'évaluation traitent du travail qui est demandé à l'élève durant les situations d'évaluation. Règle générale, on observe dans le discours ministériel une explicitation de plus en plus poussée des caractéristiques relatives aux tâches d'évaluation proposées aux élèves.

Durant la période 1980, le ministère de l'Éducation donne peu de précision sur ce qu'il conçoit comme étant une tâche d'évaluation; on observe d'ailleurs l'absence d'exemples concrets de tâches d'évaluation dans les documents analysés. On remarque que l'identification des tâches est intégrée à une énumération qui regroupe à la fois des tâches et des outils de cueillette de données :

Divers instruments existent pour faciliter l'évaluation. Tous connaissent les épreuves formelles que constituent, par exemple, les examens et les tests. On sait également qu'il existe d'autres outils de tout genre, grilles d'observation, examens maison, feuilles de route, etc., qui servent à recueillir des indices sur les progrès des élèves. (doc. 8, p. 10, 34)

Les tâches d'évaluation se rapportent à ce que fait l'élève; l'examen maison ou le test en sont des exemples. Les outils de cueillette d'information sur l'élève appartiennent davantage à l'évaluateur, à l'observateur. On comprend donc, qu'à cette époque, tout est regroupé sous la rubrique des instruments de mesure.

À la lecture du discours, on se rend compte que la nature des tâches est fonction du moment de mise en œuvre de l'évaluation formative. L'évaluation formative qui a cours durant les activités d'apprentissage n'exige pas de tâche d'évaluation autre que les exercices ou les travaux auxquels s'affairent les élèves lors des activités d'apprentissage. Quant à l'évaluation formative qui a cours après une séquence d'apprentissage, elle correspond à des tâches plus formelles, soit à des examens, à des tests, c'est-à-dire à un questionnement écrit ou oral qui permet de recueillir des données sur l'élève : « Cela peut ressembler aux petits contrôles périodiques que fait l'enseignant dans sa classe » (doc. 10, p. 21, 5.3.1). Cette citation laisse supposer que les paramètres des tâches d'évaluation sont entièrement définis par l'enseignant. Il s'agit donc de tâches fermées qui, selon le discours de cette époque, permet de comparer la performance de l'élève à une performance standard :

Ces critères sont établis par la définition d'un domaine de tâches que l'élève devrait être capable d'effectuer. On doit donc préciser cette performance standard. [...] La performance standard est établie après l'analyse des performances qui sont nécessaires pour accomplir correctement une tâche particulière. (doc. 7, p. 84, 82)

L'utilisation de performances standard semble impliquer que l'issue des tâches évaluatives doit correspondre à des critères précis et préétablis.

Durant la période 1990, le discours ministériel apporte un peu plus de précisions quant à la nature des tâches proposées à l'élève. Comme la période précédente, les tâches d'évaluation et les outils de cueillette d'information sont regroupés sous la rubrique des instruments de mesure : « On peut employer plusieurs types d'instruments pour recueillir de l'information : l'examen écrit, la grille d'observation ou la grille d'accompagnement par exemple » (doc. 7, p. 99, 105). Les tâches sont également tributaires du moment de mise en œuvre de l'évaluation formative. Au sujet de l'évaluation qui survient durant les activités d'apprentissage, le discours ministériel précise : « Si on se situe en évaluation formative interactive, les tâches qui servent à l'évaluation sont les mêmes que celles qui servent à l'apprentissage : les exercices que l'élève fait, les projets, etc. » (doc. 7, p. 86, 86). Donc, ce moment d'évaluation ne requiert pas de tâche particulières. En ce qui concerne les tâches proposées aux élèves après les activités d'apprentissage, le discours mentionne : « Si par ailleurs on se trouve dans une situation d'évaluation formative rétroactive, on arrête les activités d'apprentissage et on pose des questions à tous les élèves oralement ou dans un examen écrit » (doc. 7, p. 86, 86). Dans le fascicule *L'Évaluation formative* (doc. 7), on retrouve un exemple de ce type de tâche; on le nomme *épreuve* ou *examen*. La tâche en question consiste essentiellement à demander à l'élève d'accorder le verbe *être*. Comme durant la période précédente, on constate que les paramètres des tâches sont entièrement définis par l'enseignant; il s'agit donc de tâches fermées. De plus, au cours de cette période, la performance de l'élève est toujours comparée à une performance standard (doc. 7, p. 84, 82), ce qui implique que l'issue de la tâche effectuée par l'élève doit correspondre à des critères préétablis.

Dans le discours de 2000, on retrouve des précisions sur ce qu'on entend par tâches d'évaluation dans le contexte de l'énumération des formes possibles que peuvent revêtir les situations d'apprentissage : « Aborder la formation sous l'angle du développement des compétences, c'est donc mettre en place des situations d'apprentissage aptes à en soutenir le développement, qu'il s'agisse d'accomplir une tâche, de résoudre un problème ou de réaliser un projet » (doc. 4, p. 16, 8). Puisque le discours ministériel affirme que les tâches d'évaluation ont essentiellement les mêmes caractéristiques que les tâches d'apprentissage (doc. 1, p. 18, 6.1), on peut induire que les éléments énumérés dans cet extrait sont également relatifs aux tâches d'évaluation.

Les tâches d'évaluation proposées dans le récent discours seraient déterminées par la nouvelle définition de l'apprentissage retenue par le Ministère sur l'évaluation. Selon le récent discours, cette nouvelle définition impliquerait le remplacement des *épreuves traditionnelles* par des *situations d'évaluation* dans lesquelles l'environnement des élèves est pris en compte (doc. 1, p. 1, 1). Cette affirmation conduit à un examen des termes employés dans la citation. Le terme *épreuve* renvoie à l'idée d'une tâche précise, palpable, circonscrite dans le temps, tandis que le terme *situation* évoque une tâche complexe, plus ouverte et plus abstraite, moins définie dans le temps. Les tâches d'évaluation seraient également liées à la nature des compétences, un nouvel objet d'évaluation du récent discours. On évalue alors des compétences lors de l'accomplissement de tâches complexes auxquelles l'élève est initié : « Toutefois, on ne peut porter de jugement sur le développement d'une compétence que dans la mesure où l'élève est régulièrement placé dans des situations suffisamment complexes pour nécessiter la mobilisation et l'utilisation intégrée de ressources variées » (doc. 4, p. 17, 13). Les tâches d'évaluation sont complexes parce que constituées de diverses tâches qui placent les élèves en situation de réaliser des projets.

Le discours ministériel de la période 2000 donne des indications sur ce qui caractérise les tâches d'évaluation :

Les tâches à réaliser correspondent à des activités que les élèves sont appelés à faire à l'école ou dans leur vie à l'extérieur de l'école. La situation d'évaluation se déroule sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Les productions sont souvent destinées à un public : élèves de la classe, élèves des autres classes, parents, etc. (doc. 1, p. 18, 6.1)

Ce passage permet de mettre en relief la nature ouverte des tâches; elles s'ouvrent sur des réalités extérieures à l'école et à la communication aux autres. D'ailleurs, elles sont choisies « à partir des préoccupations et des intérêts des élèves afin qu'ils puissent s'y engager et démontrer leurs compétences » (doc. 1, p. 18, 6.2). Il s'agit de caractéristiques que le discours ministériel associe à l'évaluation authentique telle que décrite par Wiggins (1989, dans doc. 1, p. 18, 6.1).

Ce qui caractérise également les tâches d'évaluation, aux dires du ministère de l'Éducation, semble être une certaine souplesse : « Ensuite, l'enseignant décrit chaque tâche et ses exigences pour la réaliser. Il rédige des consignes claires sans toutefois limiter l'autonomie des élèves, puisqu'ils doivent avoir un certain contrôle sur le déroulement des actions à mener pour la réaliser » (doc. 1, p. 20, 6.5). À ce sujet, on précise d'ailleurs qu'un enseignant ne peut

tout prévoir dans une situation complexe (doc. 1, p. 11, 5.7). La souplesse des tâches mises en relief par cette citation est également liée à la nouvelle définition de l'apprentissage. En effet, une autre implication pédagogique induite par cette définition consiste en une reconnaissance de la validité d'une démarche d'appropriation personnelle de la connaissance. Cette reconnaissance implique que la tâche doit permettre à l'élève de faire des choix. La souplesse qui caractérise les tâches d'évaluation s'observe également dans l'issue des tâches d'évaluation :

Compte tenu de la marge de manœuvre laissée aux élèves, la démarche utilisée par chacun, et le cas échéant, le résultat final peuvent être assez différent d'un élève à l'autre. Il n'existe pas de réponse unique. L'enseignant évalue la démarche et le résultat en tenant compte de toute leur richesse. (doc. 1, p. 20, 6.6)

L'uniformité dans la réponse apportée aux tâches d'évaluation n'est pas recherchée selon le ministère de l'Éducation. D'ailleurs, on valorise plutôt la diversité des ressources de chaque élève : chacun possède son propre bagage de connaissances et d'expériences (doc. 2, p. 22, 9.3). On observe d'ailleurs qu'un accent est mis sur le fait qu'il existe plusieurs façons de manifester sa compétence dans une situation donnée. Les élèves peuvent ainsi apporter des réponses personnelles aux tâches proposées.

Ainsi se termine la présentation des indicateurs de l'évolution de la conception du contexte dans lequel se déroule l'évaluation formative des apprentissages. Le point suivant fait état des données relatives à l'évolution de la conception de la démarche d'évaluation formative des apprentissages.

#### 4.3.3 Les observations générales qui concernent la démarche

Les observations relatives à la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages dégagées du discours ministériel concernent également la démarche d'évaluation. Dans une première partie sont présentées les observations relatives à la démarche d'évaluation dans son ensemble. La deuxième partie concerne les observations relatives à chacune des étapes de la démarche d'évaluation selon les catégories d'analyse présentées au chapitre II : la *planification*, la *cueillette de l'information*, l'*interprétation / jugement*, la *décision / action* et la *communication*.

En ce qui concerne la démarche d'évaluation formative dans son ensemble, deux observations principales sont dégagées. On observe d'abord une variation de la terminologie utilisée dans le discours ministériel pour désigner les différentes étapes de la démarche d'évaluation formative. Il en est de même pour le nombre d'étapes de celle-ci. De même, la définition de la démarche d'évaluation formative ainsi que celle des différentes étapes qui la composent varient également. On observe enfin des différences dans la façon qu'a le Ministère de concevoir la dynamique de la démarche d'évaluation. En effet, on observe que la démarche d'évaluation s'assouplit progressivement. Dans son récent discours, le Ministère affirme même que les étapes de la démarche sont itératives, c'est-à-dire qu'il est possible de procéder à la réalisation séquentielle de quelques étapes, d'effectuer un retour à une étape antérieure au besoin, et de reprendre la démarche jusqu'à la fin du processus.

Au sujet de chacune des étapes de la démarche d'évaluation formative, plusieurs observations peuvent être dégagées des documents analysés.

On observe que l'ensemble du discours ministériel accorde une grande importance à la *planification* de l'évaluation formative des apprentissages. Également, on la souhaite souple au cours des trois périodes à l'étude, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir s'ajuster selon les besoins rencontrés en classe. On observe également une particularité du discours de 2000 par rapport au discours des périodes précédentes : la planification de l'évaluation formative devient une étape officielle de la démarche d'évaluation.

Au plan de la *cueillette d'information*, on constate que durant la période 1980, les observations de l'enseignant portent sur des *indicateurs* du comportement de l'élève, alors que dans le récent discours, il s'agit plutôt des composantes de la compétence et des manifestations<sup>22</sup> de ces composantes. On observe également que le discours ministériel propose deux types de moyens pour recueillir ces informations : des moyens formels et des moyens non formels. On note l'apparition de nouveaux moyens de cueillette de l'information au fil des périodes étudiées ainsi que l'explicitation de ces moyens, explicitation qui se fait notamment par la présentation de leurs forces et de leurs limites.

---

<sup>22</sup> Notons que les manifestations dont il est question ici se rapportent à une première version du *Programme de formation* (Gouvernement du Québec, 1999b). Rappelons que le texte duquel est issu l'extrait est un document de travail et non une version finale du cadre de référence en évaluation des apprentissages.

Au plan de l'*interprétation* des données, on observe la présence d'un parti pris pour l'interprétation à référence critérielle lorsque l'on se situe dans une perspective de soutien à l'apprentissage, et ce, au cours des trois périodes à l'étude. De plus, on observe que le Ministère favorise maintenant un autre type d'interprétation, soit l'interprétation dynamique. L'interprétation dynamique serait particulièrement favorisée par les nouvelles orientations de la réforme.

Au plan du *jugement* de l'enseignant, on observe la reconnaissance de l'importance de cette étape de la démarche d'évaluation formative lors de toutes les périodes à l'étude. On observe aussi que la façon de concevoir cette étape implique la prise en compte d'un ensemble de renseignements complémentaires aux renseignements fournis par la cueillette d'information sur l'élève. Finalement, on constate que l'étape du jugement de l'enseignant se complexifie avec l'avènement de la réforme.

Au plan de la décision / action, on observe que, dans les documents des périodes 1980 et 1990, les décisions qui sont prises au terme de la démarche d'évaluation interpellent surtout l'action de l'enseignant dans une perspective de régulation de la démarche d'apprentissage de l'élève. Par ailleurs, dans le récent discours, les décisions prises au terme de la démarche interpellent aussi l'action de l'élève, l'autorégulation du processus d'apprentissage étant favorisée par les orientations de la réforme.

Au plan de la *communication* des résultats de l'évaluation formative, on observe une constance du discours à l'effet que l'information recueillie sur l'élève doit être consignée de façon qualitative, car elle n'est pas compatible avec une logique comptable en raison de la visée de ce type d'évaluation. On observe également que l'élève et l'enseignant semblent toujours désignés comme étant des destinataires privilégiés de cette information, le statut des parents à cet égard étant sujet à des variations. On observe finalement dans l'ensemble du discours que le ministère de l'Éducation propose des moyens de communiquer l'information fournie par l'évaluation formative; le récent discours est par ailleurs plus explicite dans la présentation de ces divers moyens.

#### 4.3.4 Les observations spécifiques qui concernent la démarche

Les observations spécifiques présentent les indices d'évolution de la démarche d'évaluation formative des apprentissages dans son ensemble ainsi que chacune de ses étapes, selon les catégories d'analyse présentées au chapitre II : la *planification*, la *cueillette de l'information*, l'*interprétation / jugement*, la *décision / action* et la *communication*.

##### 4.3.4.1 La démarche d'évaluation dans son ensemble

Les observations relatives à la démarche d'évaluation vue comme un tout ont trait au nombre d'étapes qui la compose, aux termes employés pour désigner ces étapes et aux éléments de définition de ces étapes présents dans le discours ministériel. D'autres observations ont également trait à la conception de la dynamique de la démarche d'évaluation.

##### *La terminologie utilisée, le nombre d'étapes et les éléments de définition*

On observe qu'il existe des différences dans le discours ministériel au plan des étapes de la démarche d'évaluation formative selon les différentes périodes à l'étude.

Au cours de la période 1980, la démarche d'évaluation formative des apprentissages comporte trois étapes : la mesure, l'évaluation et la décision / action. Elles sont nommées et définies ainsi dans le discours de l'époque :

- la *mesure*, qui consiste à recueillir des renseignements sur certains aspects de l'apprentissage ou du développement de l'élève, à analyser et à organiser ces renseignements;
- l'*évaluation*, qui consiste à porter un jugement aussi juste que possible sur la situation de l'élève;
- la *décision / action*, qui consiste à prendre les meilleures décisions possibles relativement à son cheminement ultérieur. (ex : doc. 10, p. 7, 4.0)

Au cours de la période 1990, comme durant la période précédente, la démarche d'évaluation formative des apprentissages comporte trois étapes : la mesure, le jugement et la décision. Elles sont nommées et définies ainsi dans le discours de l'époque :

- la *mesure*, qui consiste à recueillir, à organiser et à interpréter les informations pertinentes;
- le *jugement*, qui s'appuie sur les résultats de la mesure et qui consiste à considérer la situation satisfaisante ou non;
- la *décision*, qui consiste à tenir compte des jugements posés et à prendre une décision parmi les différents choix possibles. (ex : doc. 6, p. 1, 1 )

On remarque que la deuxième étape de la démarche est renommée, mais son sens demeure le même.

Précisons qu'au cours de cette période, on voit apparaître dans le discours l'idée de situer l'élève dans un contexte avant d'enclencher la démarche d'évaluation. En effet, dans un tableau intitulé *Tableau 7 : Exemple-type de planification. Démarche évaluative dans une approche formative* (doc. 7, p. 66, 68), le discours ministériel présente une *mise en situation* comme étant l'une des étapes du déroulement d'une activité qui sert à la réalisation de l'évaluation formative. Également, on retrouve une mise en situation dans le cadre d'un scénario d'apprentissage pour l'application d'une modalité d'évaluation formative rétroactive : « Mise en situation : Présenter ce projet aux élèves et en lire avec eux la description. Si nécessaire, permettre aux élèves de s'exprimer sur ce que pourrait être un vent magique ainsi que les transformations qu'il pourrait apporter dans un jardin ou ailleurs » (doc. 7, p. 76, 75). Dans le cadre des documents analysés, c'est la première fois que l'expression de l'idée d'une contextualisation des activités d'apprentissage et des activités d'évaluation est observée.

Au cours de la période 2000, la démarche d'évaluation formative des apprentissages comporte cinq étapes : la planification, la prise d'information, l'interprétation, le jugement et la communication. Elles sont nommées et définies ainsi dans le récent discours :

- la *planification*, qui consiste en une prévision de la démarche d'évaluation qui doit être effectuée pour mener à bien les actions favorisant l'apprentissage (doc. 2, p. 34, 15);
- la *prise d'information*, qui consiste à recueillir de façon rigoureuse des informations pertinentes et suffisantes compte tenu de la décision à prendre ou de l'action à poser (doc. 2, p. 34, 15);
- l'*interprétation*, qui consiste à comparer une information à une référence pour lui donner du sens (doc. 2, p. 33, 14);
- le *jugement*, qui consiste à se prononcer sur le développement ou l'acquisition des compétences (doc. 2, p. 33, 14);

- la *communication*, qui consiste à transmettre aux élèves et aux parents des informations relatives au développement des compétences (doc. 2, p. 31, 12).

Deux éléments de cette nouvelle façon de concevoir la démarche d'évaluation des apprentissages attirent particulièrement l'attention. D'abord, on constate qu'avec l'avènement de la nouvelle réforme, la planification de l'évaluation est maintenant considérée comme une étape en soi. Ensuite, on observe la présence d'une autre nouvelle étape, soit celle de la *communication*.

Tout comme dans le discours de la période précédente, on retrouve dans le discours de 2000 une idée explicite à l'effet que la démarche d'évaluation doit être précédée par une mise en contexte : « L'élément déclencheur de la situation est une question à répondre, un but à atteindre ou un problème à résoudre » (doc. 1, p. 18, 6.2). Mentionnons que le discours ne présente pas d'exemples concrets d'éléments déclencheurs.

#### *Une évolution vers une démarche d'évaluation plus souple*

Une autre observation peut être dégagée du discours ministériel en ce qui a trait à la démarche d'évaluation formative dans son ensemble : on observe qu'au fil des périodes, elle se veut de plus en plus souple et que cette souplesse est explicitée surtout dans le récent discours.

Dans le discours de 1980, la démarche d'évaluation formative comporte trois étapes : la mesure, l'évaluation et la décision / action. On peut observer une représentation schématique simple de la démarche dans le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10, p. 15, 4.4). La présence et l'orientation unidirectionnelle des flèches qui relie chacune des étapes laissent supposer que la démarche d'évaluation formative est considérée comme étant une démarche linéaire. Un autre indice appuie cette idée : « Toujours dans le même exemple en sciences humaines, la dernière étape de la démarche évaluative est présentée de la façon suivante : ... » (doc. 10, p. 13, 4.3.2). On constate que le discours ministériel présente l'étape de la décision / action comme étant la *dernière* de la démarche, ce qui fait également penser que la démarche d'évaluation formative est conçue comme étant linéaire.

Dans le discours de 1990, la démarche d'évaluation formative des apprentissages comporte trois étapes : la mesure, le jugement et la décision. Quelques indices peuvent laisser

supposer que la démarche d'évaluation formative est linéaire. Par exemple, lorsque le discours donne des explications sur la signification de chacune des étapes, on observe l'utilisation de marqueurs de relation tels que *ensuite* pour établir un lien entre une étape et une autre (doc. 6, p. 6, 6). Par ailleurs, un indice plus explicite permet de penser que la démarche n'est pas nécessairement conçue comme linéaire : « L'enseignant peut aussi suspendre son jugement et décider d'aller chercher plus d'information avant de porter le jugement » (doc. 7, p. 59, 59). Cette citation met en relief que l'on reconnaît à la démarche d'évaluation formative une certaine souplesse.

Dans son récent discours, le ministère de l'Éducation expose sa vision de la situation antérieure quant à la démarche d'évaluation. Il prend d'ailleurs appui sur des auteurs tels que Scallon pour soutenir cette réflexion rétrospective :

Toutefois, le concept d'évaluation formative a initialement pris forme dans le cadre d'une approche behavioriste de l'enseignement, celle de la pédagogie de la maîtrise, où les moyens de régulation envisagés sont de l'ordre de l'enseignement correctif et relèvent exclusivement de la responsabilité de l'enseignant. Elle (l'évaluation formative) prend souvent la forme d'un test critérié dont la passation a lieu après une période d'apprentissage et qui est suivi d'une séquence de remédiation. (Scallon, 1999, dans doc. 3, p. 16-17, 10).

On comprend que, durant les années 1980, le Ministère conçoit que la démarche de l'élève avait une logique linéaire : enseignement d'une notion, proposition d'exercices d'apprentissage, évaluation des apprentissages réalisés, et finalement, enseignement correctif selon les besoins identifiés lors de l'évaluation. Par ailleurs, avec la rénovation du curriculum, le Ministère dit opter pour une démarche d'évaluation plus souple et non linéaire qu'il présente comme étant différente de celle qui prévalait au cours des années 1980 :

Même si la démarche d'évaluation comporte des étapes bien définies et qu'elles sont présentées de manière séquentielle, il ne faut pas en conclure qu'il s'agit d'une démarche rigide et linéaire. La démarche d'évaluation est itérative, dans le sens qu'il est possible de procéder à la réalisation séquentielle de quelques étapes, de revenir à l'une d'elles déjà réalisée pour la compléter et de poursuivre la démarche jusqu'à sa fin. Également, il ne faut pas conclure que toutes les étapes de la démarche doivent être suivies d'une façon rigoureuse, peu importe la situation d'apprentissage et d'évaluation. (doc. 1, p. 8, 5)

Donc, selon le récent discours, la démarche d'évaluation serait itérative, moins figée dans un cadre rigide et prédéterminé que celle proposée dans les années 1980. La démarche d'évaluation est maintenant considérée comme le processus cyclique et dynamique qui vise à ce que les jugements portés reflètent réellement les progrès accomplis par l'élève (doc. 5, p. 49, 3). Il y a toujours possibilité, par exemple, de revenir à l'étape de la prise d'information si l'enseignant juge que les traces de réalisation qu'il a cumulées sur l'élève sont en nombre insuffisant.

Les observations spécifiques qui suivent apportent des précisions aux observations générales liées aux différentes étapes de la démarche d'évaluation formative des apprentissages.

#### 4.3.4.2 Les différentes étapes de la démarche

Les observations relatives aux étapes de la démarche d'évaluation sont présentées selon les différentes catégories d'analyse présentées au chapitre II qui correspondent aux indicateurs de la composante nommée *démarche d'évaluation* : la *planification* de la démarche, la *cueillette d'information*, l'*interprétation jugement*, la *décision / action* et la *communication* des résultats de la démarche.

##### *La planification*

La démarche d'évaluation s'observe plus précisément par le biais d'une première catégorie d'analyse, soit la *planification*. On observe que le discours ministériel présente une conception relativement uniforme dans le temps de la planification de l'évaluation formative, et ce, à partir des années 1980, lorsqu'elle n'était pas considérée comme une étape officielle de la démarche, jusqu'au discours de 2000 dans lequel elle est reconnue comme une étape formelle de la démarche d'évaluation.

Dans le discours de 1980, on observe que le Ministère accorde une grande importance à la planification : « Elle [la planification] joue un rôle prioritaire et préalable pour qui s'intéresse à la formation et au développement global de l'élève » (doc. 10, p. 5, 3.1). Selon le discours de cette époque, la planification permet entre autres à l'élève de savoir ce qui est attendu de lui. Étant donné que l'évaluation est conçue comme étant intégrée au processus d'enseignement et

d'apprentissage, on affirme que la planification de l'évaluation formative doit se faire en même temps que la planification de l'enseignement et de celle des activités d'apprentissage (doc. 10, p. 5, 3.1). Le discours ministériel souligne également l'importance d'une planification souple, c'est-à-dire qui s'adapte aux besoins rencontrés (doc. 10, p. 5, 3.1).

Dans le discours de 1990, on constate qu'une grande importance est reconnue à la planification de la démarche d'évaluation formative (doc. 7, p. 33, 24). D'ailleurs, on note la présence d'un chapitre entier consacré à la planification dans le fascicule *L'évaluation formative* (doc. 7). Le discours ministériel précise également que la planification de la démarche doit se faire en même temps que la planification de l'enseignement :

Une des caractéristiques de l'évaluation pédagogique actuelle, rappelons-le, est d'être au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour lui permettre de jouer pleinement ce rôle, il devient important de planifier l'évaluation en même temps que l'enseignement. Cela est essentiel pour tout ce qui concerne l'évaluation à des fins formatives. (doc. 6, p. 12, 21)

Dans cette perspective de servir l'apprentissage, on observe aussi une mention à l'effet que la planification doit être souple pour permettre d'ajuster l'enseignement et l'évaluation selon les caractéristiques des élèves (doc. 7, p. 29, 7.2.1).

Dans le discours de 2000, la planification est reconnue comme une étape officielle de la démarche d'évaluation : « La démarche d'évaluation des apprentissages de l'élève comporte les étapes suivantes : la planification, la prise d'information, l'interprétation, le jugement et la communication » (doc. 2, p. 12, 5). Le récent discours met clairement en relief l'importance de cette étape de la démarche (ex : doc. 5, p. 50, 3.3). Une directive du Ministère est à l'effet que la planification de l'évaluation formative doit se faire en même temps que la planification de l'enseignement et des activités d'apprentissage (doc. 5, p. 50, 3.3), et il importe que cette planification se distingue par sa souplesse : « L'ajustement de la planification : La planification globale de l'évaluation doit être adaptable aux situations en classe afin qu'elles puissent être exploitées comme source d'apprentissage » (doc. 1, p. 10, 5.5). Selon le Ministère, c'est d'ailleurs souvent l'aboutissement de la démarche d'évaluation formative qui commande un réajustement de la planification.

### *La cueillette d'information*

La démarche d'évaluation s'observe également plus précisément par le biais d'une deuxième catégorie d'analyse, soit la *cueillette d'information*. On constate que durant la période 1980, les observations de l'enseignant portent sur des *indicateurs* du comportement de l'élève, alors que dans le récent discours, il s'agit plutôt des *composantes* de la compétence et des *manifestations* de ces composantes. Le discours ministériel propose deux types de moyens pour recueillir ces informations : une cueillette de l'information instrumentée et une cueillette non instrumentée. On note l'apparition de nouveaux moyens de cueillette de l'information au fil des périodes étudiées.

Dans le discours ministériel de 1980, les objets de l'observation de l'enseignant à la recherche de renseignements sur la performance de l'élève sont appelés *indicateurs*. La citation suivante reflète cette observation :

L'observation peut également comporter un ensemble d'indices que l'enseignant a en tête et qui lui permettent de mieux suivre la démarche de l'élève et d'intervenir au moment approprié. On parle alors d'indicateurs à observer. Ces indicateurs sont déterminés par l'enseignant avant d'entreprendre l'activité et sont étroitement liés à celle-ci. (doc. 10, p. 9, 4.1.3).

On remarque à la lecture de cette citation que les *indicateurs* sont définis de façon très sommaire. De plus, on constate l'absence d'indications concrètes sur la façon de déterminer les indicateurs pertinents. Le discours précise cependant que l'enseignant doit en observer un certain nombre, et il en donne quelques exemples tels que celui-ci : « L'élève envisage différentes solutions à un problème » (doc. 10, p. 9, 4.1.3). Notons que les seules mentions qui concernent les *indicateurs* à observer sont contenues dans le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10); les deux autres documents de cette période n'en font pas mention.

Au cours de la même période, on observe la présence de moyens instrumentés et non instrumentés de cueillette d'information sur l'élève. Au sujet des moyens instrumentés, le discours ministériel reconnaît la pertinence d'*épreuves* telles que les examens et les tests, et aussi celle des grilles d'observation, des examens maisons et des feuilles de route (doc. 8, p. 10, 34). Dans le *Guide de l'évaluation en classe* (doc. 10), on dit privilégier quatre types de *procédures* en

particulier, dont certaines sont des moyens instrumentés de cueillette de l'information : l'observation, le questionnement oral, le questionnement écrit et l'analyse de productions (doc. 10, p. 8, 4.1.2). Notons que le Ministère apporte quelques commentaires sommaires pour chacune de ces procédures. À propos des moyens non instrumentés de cueillette de l'information, on mentionne : « S'il est un procédé répandu pour recueillir l'information à l'école primaire, c'est bien le questionnement oral. Le présent guide veut reconnaître cette pratique et encourager son utilisation » (doc. 10, p. 10, 4.1.4). On remarque donc que ce type de moyen est valorisé dans le discours de cette époque.

Durant la période 1990, les objets de l'observation de l'enseignant lors de l'évaluation formative sont nommés *indicateurs* dans les deux fascicules soumis à l'analyse de contenu. Dans le document intitulé *L'évaluation pédagogique* (doc. 6), le terme *indicateur* est précisé dans le cadre d'un lexique : « Indicateur : Comportement ou élément d'une performance ou d'un processus qui renseigne sur la progression ou la réalisation des apprentissages. Le terme *indicateur* exprime une distance entre ce que l'on observe et la réalité sous-jacente » (doc. 6, p. 29, 27). On retrouve ici une mention à l'effet que l'observation d'un indicateur suppose une inférence de « l'observable à l'inobservable » (doc. 6, p. 29, 27), donc que l'observation s'effectue de façon indirecte. Bien que les *indicateurs* soient associés à des points de repère qui peuvent se retrouver entre autres dans le bulletin scolaire, on ne retrouve aucun exemple concret de ce que peut être un indicateur dans ce document. Dans le fascicule *L'évaluation formative* (doc. 7), on traite des *indicateurs* dans le cadre de l'utilisation de grilles d'observation (doc. 7, p. 57, 55), les indicateurs ayant le sens de comportements observables. Dans des *exemples-types de démarche évaluative dans une approche formative*, on retrouve des exemples de ce qui est alors nommé *indices*, c'est-à-dire des exemples d'indicateurs de comportement à observer par l'enseignant : « Plusieurs élèves plissent les yeux ou élèvent la voix. Les élèves écoutent attentivement » (doc. 7, p. 66, 68). Relevons la présence d'une mention à l'effet que ce que l'enseignant observe constitue la manifestation d'une connaissance ou d'une habileté de l'élève (doc. 7, p. 83, 79); l'observation est donc vue comme un procédé indirect pour se renseigner sur l'élève. Relevons également l'absence d'indications concrètes sur la façon de choisir des indicateurs pertinents dans le discours de cette période. Par ailleurs, on retrouve une mention à l'effet que très peu d'indicateurs doivent être observés à la fois lors de la cueillette d'informations qui s'effectue dans une intention formative (ex : doc. 7, p. 55, 52).

Comme durant la période précédente, on observe au cours de la période 1990 la présence de moyens instrumentés et non instrumentés de cueillette d'information sur l'élève dans le discours ministériel. Au sujet des moyens instrumentés, on observe que le discours ministériel affirme privilégier l'examen écrit constitué d'items à réponses choisies et à réponses construites (voir doc. 7, p. 50 à 53), mais aussi la grille d'observation ou la grille d'accompagnement (ex : doc. 7, p. 99, 105) ou encore la grille d'appréciation (ex : doc. 6, p. 30, 28). À propos des moyens non instrumentés de cueillette, on constate que leur pertinence est également reconnue par le Ministère puisque l'utilisation d'un instrument de mesure est jugée optionnelle : « En résumé, c'est lors de cette deuxième étape qu'il faut choisir ou préparer l'instrument de mesure, si on a décidé d'en utiliser un, que ce soit un examen écrit, une grille d'observation ou une grille d'accompagnement » (doc. 7, p. 56, 54 et voir aussi doc. 7, p. 38, 34). Le syntagme *si on a décidé d'en utiliser un* semble indiquer que l'on trouve légitime qu'un enseignant fasse le choix de ne pas utiliser un instrument de mesure pour recueillir des informations sur la performance de l'élève. Dans le discours de cette époque, mentionnons la présence d'un tableau intitulé *Méthodes de recherche d'information* (doc. 7, p. 48-49, 48). On y présente la synthèse des moyens instrumentés et non instrumentés de cueillette de l'information. Les moyens instrumentés y sont identifiés comme étant des *instruments de mesure*, et les moyens non instrumentés comme étant des *méthodes*. On y observe la présence de conseils relatifs à l'utilisation de chacun de ces moyens de cueillette de l'information ainsi que la présence de limites qui leur sont reconnues (voir doc. 7, p. 48-49, 48).

Durant la période 2000, avec l'avènement d'un curriculum structuré autour de compétences à développer, l'observation de l'enseignant se centre sur deux cibles : « Un enseignant qui veut observer le processus mis en œuvre dans l'exercice de la compétence peut se référer aux composantes de la compétence et s'inspirer des manifestations indiquées dans le Programme de formation » (doc. 1, p. 5, 4.1.1). À propos du premier objet de l'observation de l'enseignant, soit les *composantes* des compétences, on affirme dans le discours qu'elles représentent des objets potentiels d'observation; le Ministère les définit ainsi : « Les composantes de la compétence décrivent le processus généralement mis en œuvre dans l'exercice de cette compétence » (doc. 1, p. 5, 4.1.1). Selon le discours, c'est l'organisation dynamique des composantes qui constitue la compétence, et non pas leur addition (doc. 4, p. 17, 13). Donc, une composante doit être considérée dans son interaction avec les autres pour arriver à produire du sens, c'est-à-dire pour donner des informations sur la progression de l'élève. À propos du deuxième objet d'observation de l'enseignant, soit les *manifestations* des composantes, elles sont

définies ainsi dans le récent discours : « Les manifestations associées à chaque composante sont l'expression de ce qui est principalement mobilisé au cours de l'exercice de la compétence. Les manifestations fournissent des indices de son développement. Leur observation permet de suivre la progression de l'élève » (doc. 1, p. 5, 4.1.1). Cette citation met en relief que les manifestations des composantes sont des objets d'observation plus concrets. Bref, les composantes décrivent le processus qui s'opère lors de la mise en œuvre d'une compétence, tandis que les manifestations représentent les éléments concrets qui sont mobilisés lors de l'exercice de la compétence.

Au plan des moyens de cueillette de l'information de cette période, notons que l'on observe dans le discours 2000 un regard rétrospectif sur les *instruments de mesure* utilisés au cours des années 1980 :

Il s'agit surtout d'examens écrits comportant en partie des questions à réponses choisies et des questions à réponses construites courtes et parfois élaborées, comme c'est le cas des productions écrites dans le domaine des langues. Ces instruments n'existaient pratiquement pas il y a une quinzaine d'années. (doc. 5, p. 50, 3.2).

Selon cette citation, le ministère de l'Éducation conçoit maintenant que les moyens de cueillette de l'information utilisés durant les années 1980 correspondaient surtout à des examens écrits. Par ailleurs, avec l'avènement de la réforme, la *prise d'information* s'effectue généralement durant les activités régulières de la classe par des outils qui permettent de recueillir des données indispensables pour porter un jugement sur le développement et sur l'acquisition des compétences et des connaissances. Cette prise d'information peut s'effectuer de deux façons selon le discours :

La prise d'information peut se faire de façon non formelle ou plus formellement avec des outils spécifiques. L'important est de respecter un certain équilibre entre les deux façons de procéder. L'enseignant tient compte de son intuition et se fie à son jugement pour choisir les outils d'évaluation et déterminer la fréquence de leur utilisation. (doc. 1, p. 12, 5.10).

Au sujet de la cueillette d'information qui s'effectue par le biais de moyens instrumentés, le discours ministériel dit reconnaître la pertinence de grilles d'observation, de l'entrevue, des réseaux de concepts, des listes de vérification, et de plusieurs autres outils de consignation des observations (ex : doc. 5, p. 50, 3.3). Au sujet de la cueillette d'information qui s'effectue par le biais de moyens non instrumentés, le discours précise qu'elle peut prendre la forme d'un

questionnement oral ou d'une observations de l'élève (ex : doc. 2, p. 12, 5.1). Bref, on présente une variété de moyens de cueillette d'information, et il est à noter la présence de certains de ces moyens pour la première fois dans le discours ministériel comme par exemple le réseau de concepts. Notons que le Ministère souligne l'importance d'utiliser des moyens appropriés aux aspects qui doivent être évalués (doc. 1, p. 20-21, 6.7). Mentionnons finalement que le récent discours présente divers *outils d'évaluation* tels que la grille d'observation, la liste de vérification et l'entrevue. Il apporte des précisions sur l'utilisation qui peut être faite de chacun de ces outils, sur les avantages ainsi que sur les limites qui leur sont reconnus.

### *L'interprétation / jugement*

La démarche d'évaluation formative s'observe aussi par le biais d'une troisième catégorie d'analyse, soit l'*interprétation / jugement*. Pour la clarté de la communication, les données de recherche relatives à cette catégorie sont scindées en deux : l'interprétation des données recueillies sur l'élève et le jugement de l'enseignant.

L'interprétation des données recueillies sur l'élève : Dans l'ensemble du discours ministériel, on observe la présence constante d'un parti pris pour l'interprétation à référence critérielle lorsqu'il s'agit de la visée formative de l'évaluation. De plus, on observe que le Ministère présente ce qu'il désigne comme un nouveau type d'interprétation, soit l'interprétation dynamique, qui serait favorisé particulièrement par les nouvelles orientations de la réforme.

Durant la période 1980, on retrouve une définition qui semble traduire une certaine conception de l'interprétation : « Dans le contexte scolaire, évaluer l'apprentissage, c'est essentiellement porter un jugement en comparant ce qui est arrivé à ce qui avait été prévu » (doc. 8, p. 6, 21). Selon le discours ministériel, cette interprétation des informations recueillies sur la *performance* de l'élève peut s'effectuer de deux façons dans le contexte de l'évaluation formative, soit de façon normative ou de façon critériée. L'interprétation à référence normative consiste à situer le résultat d'un élève au regard des résultats des autres élèves par rapport aux objectifs contenus dans les programmes d'études (doc. 8, p. 8-9, 28). Toutefois, bien que l'interprétation à référence normative soit utilisée tant en évaluation formative qu'en évaluation sommative, on affirme que c'est l'interprétation à référence critérielle qui sert généralement mieux l'évaluation formative (doc. 8, p. 12, 41). Le discours définit ce type d'interprétation

ainsi : « L'interprétation critériée se fait en confrontant le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs, indépendamment des résultats des autres élèves » (doc. 8, p. 8, 27).

Durant la période 1990, le discours ministériel présente une définition explicite de l'interprétation :

L'interprétation : les informations recueillies et analysées fournissent des renseignements sur la performance de l'élève. Ce sont ces renseignements que l'on compare au degré d'exigence que l'on s'était fixé, au moment de la planification, pour les apprentissages visés, c'est-à-dire les critères et les seuils de réussite. Cette comparaison est ce que l'on appelle l'interprétation. Le résultat de l'interprétation nous donne une description de la performance actuelle par rapport à la performance prévue. (doc. 7, p. 96, 101)

Comme au cours de la période précédente, l'interprétation de la performance de l'élève peut s'effectuer de façon normative ou critérielle. L'interprétation à référence normative, qui consiste à comparer la performance d'un élève à celles des autres élèves, est présentée comme une possibilité à laquelle le ministère de l'Éducation ne se ferme pas et ce, même dans une perspective d'évaluation formative des apprentissages. Toutefois, la remarque suivante permet de constater qu'il privilégie l'interprétation à référence critérielle : « on doit mesurer la performance de l'élève par rapport aux apprentissages visés plutôt que par rapport aux autres élèves. Ce qui signifie qu'on utilise surtout l'approche critériée » (doc. 7, p. 99, 105). Comme on peut le constater, l'interprétation à référence critérielle consiste en une mise en correspondance entre la performance de l'élève et une performance standard attendue qui est définie par les objectifs des programmes d'étude.

Dans le discours de 2000, la question de l'interprétation des données recueillies sur l'élève se pose différemment : elle est liée à un moment d'un cycle d'apprentissage, c'est-à-dire pendant le cours d'un cycle ou en fin de cycle. Au sujet de l'interprétation des résultats pendant le cycle, le discours de 2000 mentionne qu'elle a pour but de porter un jugement sur les progrès accomplis par l'élève, donc un jugement sur l'état du *développement* des compétences :

Pour chaque compétence qui a fait l'objet d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant analyse les productions disponibles et l'information qui les accompagne. Il compare les résultats obtenus à différents moments pour être en mesure de porter un jugement sur les

progrès accomplis. Cette analyse donne lieu à une interprétation dynamique et à une interprétation critérielle sur la base des critères d'évaluation associés aux compétences. (doc. 1, p. 14, 5.14)

À la lecture de cette citation, on comprend que l'interprétation des données recueillies sur l'élève en cours de cycle s'effectue de façon critérielle, c'est-à-dire par une comparaison entre les renseignements recueillis sur l'élève avec les critères d'évaluation présents dans le *Programme de formation* (Gouvernement du Québec, 2001b), ainsi que de façon dynamique, c'est-à-dire par un suivi des progrès réalisés par l'élève à partir de prises d'information successives sans tenir compte de sa position dans le groupe (doc. 1, p. 13, 5.13). Donc, à l'étape de l'interprétation, l'enseignant doit connaître les critères d'évaluation afin de les mettre en relation avec les renseignements qu'il recueille sur les réalisations de l'élève. De plus, cette opération doit être effectuée par l'entremise de prises d'information successives, opération qui nécessite une connaissance des différents niveaux de développement des compétences. On note que l'interprétation à référence critérielle est favorisée dans le récent discours, et ce, tant en cours de cycle qu'en fin de cycle (doc. 1, p. 15, 5.15). L'interprétation dynamique serait également favorisée. Une des lignes directrices du *Projet de politique d'évaluation des apprentissages* (doc. 2) affirme d'ailleurs que le jugement de l'enseignant qui porte sur le *développement* des compétences doit s'effectuer à partir d'une interprétation dynamique (doc. 2, p. 21, 9.1). Selon le Ministère, la division du curriculum scolaire du primaire en trois cycles favoriserait l'étude de la progression de l'élève sur une longue période. Précisons que l'interprétation dynamique est considérée pertinente uniquement en cours de cycle.

Dans le cadre de ce discours, on précise que l'interprétation à référence normative est moins souhaitée : « Les orientations de la réforme favorisent moins ce type d'interprétation » (doc. 1, p. 13, 5.13). Néanmoins, on peut lire qu'à la fin d'un cycle, les parents peuvent être informés du résultat de l'élève par rapport au niveau attendu de la compétence et par rapport au groupe, ce qui relève directement de ce type d'interprétation (doc. 2, p. 14, 5.6).

Selon le récent discours, l'enseignant dispose de divers points de repère pour l'aider à interpréter les données recueillies sur les *réalisations* de l'élève, c'est-à-dire sur les projets ou les activités qu'il met en œuvre afin de développer des compétences :

Pour interpréter adéquatement l'information, les enseignants ont besoin de points de référence. Les critères d'évaluation constituent des repères importants. L'enseignant peut aussi avoir recours aux échelles descriptives élaborées par le ministère de l'Éducation à partir de la portée et des critères d'évaluation associés à chaque compétence du Programme de formation. (doc. 1, p. 14, 5.13)

Les critères d'évaluation dont il est question dans cette citation sont « des repères observables tant pour soutenir le développement de la compétence que pour en juger » (Gouvernement du Québec, 2001b). Donc, ils peuvent servir en cours de cycle comme à la fin. Les critères d'évaluation sont mis en relation avec les divers objets de l'évaluation tels que les processus utilisés par l'élève (doc. 2, p. 33, 14). Le Ministère précise que les critères d'évaluation sont formulés de façon plus ou moins générale selon qu'ils sont liés à un cycle ou à l'ensemble des cycles du primaire. Le discours actuel leur prête de nombreux avantages : « Les critères d'évaluation sont adaptés aux caractéristiques des situations, au moment de l'année et du cycle, aux acquis des élèves, aux compétences et contenus disciplinaires visés par la tâche » (doc. 1, p. 20, 6.6.). Notons finalement que le Ministère insiste pour que les critères d'évaluation soient déterminés à l'avance, c'est-à-dire en même temps que la définition de la tâche (doc. 1, p. 20, 6.6).

En ce qui concerne les échelles descriptives comme possible point de repère pour situer la progression de l'élève, mentionnons qu'elles sont divisées en différents échelons formant un tout. Chacun d'eux donne une description générale de ce qu'un élève peut faire à une étape du développement de la compétence. Dans le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2001a), on présente les échelles descriptives comme étant constituées de deux axes, chacun faisant appel à un type différent d'interprétation. L'axe horizontal servirait à une interprétation dynamique des informations recueillies sur l'élève :

L'axe horizontal sert à situer la progression des apprentissages de l'élève à l'intérieur d'un cycle en fonction des compétences du programme. Les descriptions des quatre échelons sont des balises du développement de la compétence. Ces échelons ne correspondent pas à des moments prédéterminés du calendrier scolaire. L'interprétation est essentiellement dynamique puisqu'il s'agit de rendre compte de la progression de l'élève dans ses apprentissages. (doc. 1, p. 16, 5.16)

On comprend donc que les différents échelons de l'axe horizontal donnent des indications sur la façon dont se développent les compétences, un peu comme un portrait composé de différents moments du développement des compétences. Cependant, on constate que l'élève peut cheminer

à son rythme à l'intérieur d'un cycle puisque ces échelons ne sont pas rattachés à des périodes précises du cycle. En ce qui concerne le deuxième axe des échelles descriptives, soit l'axe vertical, il permettrait de dresser le bilan des apprentissages à la fin d'un cycle. Selon les documents analysés, l'enseignant se servirait alors de cet axe dans une perspective d'interprétation à référence critérielle puisque les informations recueillies sont ici comparées avec le niveau de développement des compétences défini dans le *Programme de formation* (Gouvernement du Québec, 2001b) par la portée des compétences (doc. 1, p. 16, 5.16).

On remarque dans le discours portant sur les échelles descriptives, ou même dans celui portant sur les critères d'évaluation, que ces points de repères ont pour fonction de situer le niveau de développement des compétences : l'élève atteint, dépasse ou n'atteint pas le niveau de développement établi pour chaque compétence. Bref, les échelles descriptives<sup>23</sup> contribuent à alimenter le jugement de l'enseignant.

Mentionnons finalement que les attentes de fin de cycle constituent un autre point de repère pour interpréter les réalisations de l'élève (doc. 1, p. 17, 5.17). Elles expriment le niveau minimum de développement des compétences attendu de la part des élèves pour une période de deux ans.

Le jugement de l'enseignant : On observe qu'au cours des périodes à l'étude, l'étape du jugement dans la démarche d'évaluation formative des apprentissages est toujours reconnue comme une étape très importante par le ministère de l'Éducation. On observe également une constance du discours à l'effet que le jugement de l'enseignant doit prendre en compte un ensemble de renseignements complémentaires afin de rendre justice à l'élève. On observe finalement que l'étape du jugement de l'enseignant se complexifie avec l'avènement de la réforme.

Dans les documents de la période 1980, l'étape qui correspond au jugement de l'enseignant sur la situation de l'élève est nommée *étape de l'évaluation*; elle est la deuxième des trois étapes de la démarche d'évaluation formative. L'importance que revêt cette étape dans la démarche d'évaluation est exprimée de façon implicite dans le discours lorsqu'il est dit qu'il est

---

<sup>23</sup> Notons que les échelles descriptives dont il est question ici ont été remplacées plus récemment par des échelles des niveaux de compétences (Gouvernement du Québec, 2002a).

essentiel de saisir que la démarche évaluative ne s'arrête pas après la mesure (doc. 10, p. 11, 4.2.3). Le ministère de l'Éducation donne une brève définition de cette étape de la démarche : « Porter un jugement aussi juste que possible sur la situation de l'élève : c'est l'évaluation » (doc. 10, p. 7, 4.0). De façon plus précise, le discours affirme qu'évaluer les apprentissages consiste essentiellement à porter un jugement en comparant *ce qui est arrivé* à *ce qui avait été prévu* par les programmes d'études (ex : doc. 8, p. 6, 21). Il s'agit donc d'une comparaison entre un seuil de réussite pour ce qui est visé par les objectifs des programmes d'études et les données recueillies sur la performance de l'élève (doc. 10, p. 11, 4.2.2).

Pour fixer le seuil de réussite qui est garant de la validité du jugement de l'enseignant, il est vu comme essentiel de tenir compte d'un ensemble de renseignements :

En pratique, c'est l'enseignant qui est le plus compétent pour identifier le seuil de réussite en tenant compte de la planification, des besoins d'information, de la durée, de l'étendue et de la complexité de l'apprentissage, du contexte socio-affectif qui entoure la démarche, etc. » (doc. 10, p. 11, 4.2.2)

Cette citation met en relief la complexité de l'identification d'un seuil de réussite; à cet égard, l'enseignant doit prendre en compte un ensemble de renseignements afin de fixer un seuil de réussite. On constate donc que les renseignements fournis par la mesure ne sont pas suffisants en raison de la responsabilité que comporte l'évaluation pédagogique dans le cheminement d'apprentissage de l'élève. En effet, l'enseignant doit exercer son jugement et l'inscrire dans une démarche rigoureuse puisque, selon le discours ministériel, l'intuition et l'arbitraire ne sauraient rendre justice à l'élève (doc. 8, p. 4, 12).

Dans le discours de 1990, l'étape qui correspond au jugement de l'enseignant sur la situation de l'élève est alors nommée *étape du jugement* par le Ministère; elle est la deuxième étape de la démarche d'évaluation formative qui en comprend trois. L'importance qui y est accordée est exprimée explicitement de cette façon : « La démarche d'évaluation pédagogique a pour étape centrale le jugement que l'on porte sur les apprentissages » (doc. 6, p. 9, 15). Dans le cadre des documents soumis à l'analyse de contenu, c'est la première fois que l'on remarque cette association entre le qualificatif *central* et l'étape du jugement. Le discours de 1990 la définit ainsi : « Jugement : Deuxième étape de la démarche d'évaluation pédagogique, qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des

diverses informations recueillies » (doc. 6, p. 31, 29). Selon le discours, les informations recueillies sur l'élève sont comparées à une performance prévue, et l'étape du jugement consiste à se prononcer sur le résultat de cette interprétation, à savoir s'il est satisfaisant ou non (doc. 7, p. 96, 101). En définitive, l'étape du jugement a un sens de comparaison entre ce qui est arrivé, soit la *performance* de l'élève, et ce qui avait été prévu, soit les objectifs d'apprentissage des programmes d'études, et ce en fonction de seuils de réussite déterminés à l'avance. L'étape du jugement prend donc en compte les données fournies par l'étape de la mesure dont la fiabilité est assurée par la validité des instruments de mesure, c'est-à-dire par leur capacité à ne mesurer que ce qu'ils doivent mesurer. Selon le discours, le jugement doit également prendre en compte d'autres données pertinentes :

Le jugement doit tenir compte d'une part, des résultats de mesure et d'autre part, de renseignements supplémentaires tels la motivation de l'élève lors de l'épreuve, ses performances habituelles, son rythme d'apprentissage, la valeur de l'instrument utilisé, les conditions dans lesquelles s'est déroulé la mesure, etc. (doc. 7, p. 103, 107)

À la lecture des extraits qui précèdent, on comprend que durant la période 1990, le jugement de l'enseignant n'est pas exclusivement tributaire de l'étape de la mesure. Ce n'est qu'après la prise en compte de cet ensemble de considérations que l'on peut juger jusqu'à quel point la performance de l'élève est satisfaisante ou non.

Dans le discours ministériel de 2000, l'étape qui correspond au jugement de l'enseignant sur la situation de l'élève est aussi nommée *étape du jugement*; elle est la quatrième des cinq étapes de la démarche d'évaluation. L'étape du jugement semble revêtir une grande importance dans le récent discours : « Le jugement occupe une place significative dans la démarche d'évaluation. Il doit traduire le mieux possible la progression de l'élève » (doc. 1, p. 17, 5.17). En qualifiant le jugement de l'enseignant de *professionnel* dans son récent discours, le ministère de l'Éducation rend encore plus explicite l'importance qu'il reconnaît à l'étape du jugement : « Même si ce jugement comporte une part de subjectivité, il n'en demeure pas moins que c'est un acte professionnel important qui doit reposer sur des informations pertinentes et suffisantes et sur une interprétation cohérente avec la fonction de l'évaluation visée » (doc. 2, p. 13, 5.4). Le Ministère de l'Éducation définit ainsi l'étape du jugement : « Il [l'enseignant] doit maintenant porter un jugement, c'est-à-dire tirer une conclusion en tenant compte de certaines considérations comme le temps dont l'élève a bénéficié et les ressources mises à sa disposition » (doc. 1, p. 17,

5.17). Notons que l'on peut dégager de ce récent discours que le soutien donné à l'élève fait également partie de ces renseignements supplémentaires (ex : doc. 1, p. 19, 6.3). La citation suivante apporte d'autres précisions au sujet de l'étape du jugement telle qu'elle est conçue dans le cadre d'un curriculum structuré autour de compétences à développer :

Quel que soit le type d'interprétation de l'information, l'évaluateur doit porter un jugement sur les apprentissages réalisés par l'élève. Dans le cadre des programmes construits par compétences, l'évaluateur est amené à se prononcer sur la capacité à réaliser une tâche qui mobilise un certain nombre de ressources. Le jugement porté sur la réalisation de tâches doit pouvoir se généraliser à d'autres situations semblables. (doc. 2, p. 13, 5.4)

Selon cette citation, la validité du jugement de l'enseignant est fortement liée à la capacité de généraliser ce jugement à un ensemble de situations d'évaluation dont on a tiré des conclusions sont similaires. À ce sujet, le discours ministériel ajoute les précisions suivantes :

Toutefois, on ne peut porter de jugement sur le développement d'une compétence que dans la mesure où l'élève est régulièrement placé dans des situations suffisamment complexes pour nécessiter la mobilisation et l'utilisation intégrée de ressources variées. C'est en confrontant l'élève à diverses tâches, en l'incitant à mettre en œuvre ses compétences, que l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure de recueillir des observations pertinentes lui permettant d'évaluer le développement de celles-ci. (doc. 4, p. 17, 13)

Précisons que lorsque l'on se situe dans une visée de soutien à l'apprentissage en cours de cycle, le jugement est émis sur le *développement* des compétences, d'où son caractère non définitif. Le discours rappelle d'ailleurs que par nature, les compétences exigent du temps pour se développer et que, par conséquent, l'enfant a droit à du temps pour les développer. Il doit toujours avoir la possibilité de s'améliorer. Dès lors, le jugement de l'enseignant sur le développement des compétences doit revêtir un caractère temporaire.

### *La décision / action*

La démarche d'évaluation s'observe également par le biais d'une quatrième catégorie d'analyse, soit la *décision / action*. On observe que dans les discours de 1980 et de 1990, les décisions au terme de la démarche d'évaluation formative interpellent surtout une action de

l'enseignant. Dans le récent discours, les décisions interpellent aussi une action de l'élève dans une perspective d'autorégulation de son processus d'apprentissage.

Durant la période 1980, les décisions sur lesquelles débouche la démarche d'évaluation formative des apprentissages interpellent presque exclusivement l'action de l'enseignant. En effet, selon le Ministère, l'enseignant peut apporter toute une série de modifications suite à la démarche d'évaluation formative : une modification de sa planification, de ses stratégies d'enseignement et de ses attitudes. L'enseignant peut aussi apporter des changements dans l'environnement de la classe ou proposer d'autres activités d'apprentissage à l'élève (doc. 8, p. 7-8, 24). Par ailleurs, on remarque tout de même la manifestation d'une ouverture sur une action possible de l'élève, alors que deux ans après la publication de la politique d'évaluation, soit dans le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10), on ne donne des précisions que sur les actions que peut poser l'enseignant au terme de la démarche d'évaluation formative :

Comme il est question d'évaluation formative dans le Guide, les décisions prises visent à faire progresser harmonieusement les apprentissages. L'action à accomplir est de nature pédagogique, par exemple poursuivre ou modifier l'enseignement, prescrire des tâches spécifiques pour renforcer les acquis ou corriger les lacunes, adapter les stratégies d'enseignement, etc. (doc. 10, p. 13, 4.3.1)

On constate que sont surtout présentés des exemples de décisions qui interpellent l'action de l'enseignant. La seule mention qui évoque l'activité de l'élève est à l'effet que l'on souhaite que ce document favorise la participation de l'élève à la démarche évaluative (doc. 10, p. 4, 2.2). Cependant, on ne retrouve aucune précision sur la nature de cette participation. Rappelons que la politique mise en place deux ans auparavant, soit en 1981, semblait présenter une plus grande ouverture pour une intervention de l'élève lui-même puisqu'elle suggérait de façon implicite une forme d'autorégulation des apprentissages (doc. 9, p. 7, 16).

Au cours de la période 1990, les actions à poser au terme de la démarche concernent l'enseignant. Le Ministère affirme que la décision peut porter sur le matériel pédagogique, sur les stratégies d'enseignement, sur les ressources humaines, sur l'organisation du temps ou encore sur le cheminement scolaire (doc. 6, p. 9, 16). L'ensemble de ces actions s'adresse à l'enseignant. Cependant, dans l'extrait suivant, on observe une ouverture sur une possible action de l'élève :

Les décisions pédagogiques à prendre après l'analyse de la situation doivent être en relation directe avec les jugements portés. Ces décisions peuvent concerner :

- le matériel présenté aux élèves;
- la relation enseignant-enseigné;
- la dynamique de la classe;
- l'organisation de l'enseignement;
- l'intérêt et la motivation de l'élève;
- la modification des méthodes de travail de l'élève. (doc. 7, p. 104, 109)

On observe ici que l'une des actions est la modification des méthodes de travail de l'élève. Or cet élément soulève la question de l'auteur de l'action : qui pose une action dans le but de modifier les méthodes de travail ? l'enseignant ou l'élève lui-même ? Les documents analysés ne sont pas explicites à ce sujet. Cependant, un autre passage apporte un éclairage à ce sujet. En effet, selon le discours de cette époque, l'évaluation formative aide l'élève « dans le choix de ses stratégies d'apprentissage » (doc. 7, p. 29, 21). Il semble donc que l'élève peut agir lui-même pour réguler son processus d'apprentissage.

En 2000, le discours ministériel n'utilise pas l'étape de la décision au sein de la démarche d'évaluation. Cependant, en mentionnant les diverses étapes de la démarche d'évaluation formative, le discours précise tout de même que « ces étapes amènent à prendre des décisions appropriées et à agir pour favoriser l'apprentissage des élèves » (doc. 2, p. 12, 5). En fait, les textes utilisent les termes de *régulation de l'apprentissage par l'élève* (autorégulation) et de *régulation de l'apprentissage par l'enseignant* (régulations proactives, interactives et rétroactives) pour référer à l'étape de la décision. On constate donc que l'action de ces deux acteurs est mise en cause. De plus, l'accent récent mis sur le partage des responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages peut laisser supposer que l'action de l'un comme celle de l'autre a tout aussi d'importance pour le Ministère.

Bref, ce qui ressort du discours de 2000, c'est que les actions à accomplir au terme de la démarche d'évaluation interpellent beaucoup l'élève lui-même : « La mise en place de la politique requiert la collaboration, entre autres, de l'élève qui, par sa participation à l'évaluation, collabore au développement de sa responsabilité par rapport à la prise en charge de ses apprentissages » (doc. 1, p. 28, 10.5). Cette responsabilisation passe nécessairement par la régulation des apprentissages effectuée par l'élève lui-même.

### *La communication*

La démarche d'évaluation s'observe finalement par une cinquième catégorie d'analyse, soit la *communication*. À cet égard, on observe des précisions au sujet de la consignation de l'information fournie par l'évaluation formative, des destinataires privilégiés de cette information ainsi que de la façon dont celle-ci est communiquée. À propos de la consignation de l'information, on observe que l'ensemble du discours soutient l'idée que les résultats de l'évaluation formative des apprentissages ne sauraient tenir dans une logique comptable, aussi sophistiquée soit-elle, en raison de la fonction de soutien à l'apprentissage de l'évaluation formative. À propos des destinataires privilégiés de cette communication, on observe que l'élève et l'enseignant semblent toujours désignés par le discours bien que le statut des parents à cet égard semble sujet à des variations. Quant aux moyens de communiquer l'information fournie par l'évaluation formative, on observe que le discours de la période 2000 présente et explicite plusieurs moyens de communication.

Durant la période 1980, le discours ministériel se positionne ainsi face à la façon de consigner les résultats de l'évaluation formative : « s'ils peuvent parfois être consignés, ils ne peuvent cependant pas être accumulés en vue d'établir un bilan de fin d'année (doc. 10, p. 25, 5.6). On comprend dès lors que les résultats d'une évaluation dont la visée est celle du soutien à l'apprentissage ne sauraient tenir dans une logique d'addition de notes. On observe cependant l'absence de mention d'outils de consignation des résultats durant cette période.

En ce qui concerne les personnes devant être informées sur les résultats de l'évaluation formative, le discours de 1980 précise que ce sont les enseignants et les élèves qui doivent être renseignés sur les apprentissages en cours (doc. 10, p. 25, 5.6). Toutefois, il est également question des parents durant cette période : « Après une période plus ou moins longue, ils [les résultats de l'évaluation formative] peuvent être transmis aux parents dans le but de les renseigner sur le profil de progression de leur enfant » (doc. 10, p. 35, 5.6). Si l'on conçoit que les parents doivent être informés de l'évaluation formative, c'est que l'on reconnaît l'apport de leur soutien dans le cheminement de l'élève : « Par ailleurs, comme les parents sont partie intégrante de l'expérience scolaire de leur enfant, ils ont besoin d'une information précise et pertinente qui les aide à encourager et à soutenir leur enfant » (doc. 9, p. 5, 3). Cette citation permet de comprendre que

durant cette période, les parents sont perçus comme des partenaires de l'expérience scolaire de leur enfant : s'ils sont bien informés, ils peuvent soutenir les efforts de l'école.

En ce qui concerne la façon dont est communiquée l'information, le *Guide de l'évaluation en classe* (doc. 10) évoque à ce sujet plusieurs propositions telles que des bulletins descriptifs et des feuilles de route (doc. 10, p. 25, 5.6). Un exemple de bulletin descriptif est d'ailleurs présent dans le document (p. 26-27).

Durant la période 1990, à propos de la consignation des résultats de l'évaluation formative, on observe une affirmation du ministère de l'Éducation à l'effet que ceux-ci n'ont pas de sens s'ils s'inscrivent dans une logique comptable : « L'évaluation formative se préoccupe essentiellement de la contribution de l'évaluation pédagogique à l'acte d'enseigner. Lorsque l'on consigne des résultats, c'est uniquement pour favoriser l'atteinte de ce but et non pour les additionner et les inscrire dans un bulletin » (doc. 7, p. 13, 1). Cette citation met en relief que c'est la fonction de soutien à l'apprentissage qui est en cause ici : les informations recueillies fournissent un ensemble d'informations qui contribue à soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Notons que le discours de cette époque propose toute une série de tableaux qui servent à consigner les données recueillies sur l'élève (doc. 7, p. 105 à p. 114).

À propos des personnes qui doivent être informées sur les résultats, on observe la présence d'une affirmation à l'effet que le jugement issu d'une démarche d'évaluation formative doit être transmis à l'élève « et à ceux qui peuvent lui aider dans ses apprentissages » (doc. 6, p. 5, 5), bien qu'il ne soit pas précisé qui sont ces partenaires. Pourtant, deux ans auparavant, soit en 1988, dans le fascicule *L'évaluation formative* (doc. 7), le Ministère est plus précis : « [L'évaluation formative] a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève » (doc. 7, p. 15, 4). Donc, les personnes qui peuvent profiter de l'information sur la situation de l'élève sont l'élève lui-même et l'enseignant. On remarque cependant qu'il n'est pas fait mention des parents comme destinataires privilégiés des résultats de l'évaluation formative. On peut peut-être penser qu'ils font partie des intervenants pouvant aider l'élève dans ses apprentissages, intervenants dont il est question dans la citation présentée au milieu de ce paragraphe.

Quant à la communication des résultats, notons l'absence de propositions à cet effet dans le discours ministériel de 1990. Notons enfin qu'une mention du Ministère permet de comprendre que le bulletin chiffré n'est pas considéré comme un moyen pertinent pour communiquer les résultats de l'évaluation formative (doc. 7, p. 13, 1).

Dans le discours de 2000, une grande importance semble être accordée à la transmission des résultats de l'évaluation formative puisqu'une étape dite de *communication* est maintenant ajoutée à la démarche d'évaluation : « Évaluer, c'est aussi communiquer le jugement posé à partir de l'information recueillie. Cette communication constitue une étape importante de la démarche d'évaluation » (doc. 1, p. 34, 7).

Au plan de la consignation de l'information fournie par l'évaluation formative, on observe d'abord que le Ministère insiste sur la pertinence d'une description qualitative de la progression de l'élève: « Pour ce faire, il ne s'agit pas de comptabiliser les résultats pour juger du degré d'acquisition de la compétence » (doc. 1, p. 17, 5.17). Pour le ministère de l'Éducation, la diversité des données recueillies sur la progression de l'élève ne saurait tenir dans une logique comptable. En effet, les enseignants doivent composer avec des données de divers types : productions, des observations, des résumés d'entrevue, des grilles d'autoévaluation, etc. Cette diversité rend impossible l'application de procédés d'addition.

Mentionnons également que l'on retrouve dans le récent discours plusieurs propositions d'outils de consignation de l'information recueillie sur l'élève, certains informels telles des fiches, d'autres de nature plus formelle tels le journal de bord de l'enseignant et celui de l'élève, le dossier anecdotique et le portfolio. Ces différents outils ne sont pas qu'évoqués dans le récent discours, ils font l'objet d'une description.

Le discours présente également ce qu'il nomme des *outils d'évaluation* tels que des grilles d'observation, des listes de vérification et l'entrevue, outils qui permettent également de consigner des données sur la progression de l'élève. On retrouve dans le discours la présence de certains exemples de ces outils (doc. 1, p. 20 à 29).

Les parents et les élèves sont identifiés comme étant les destinataires privilégiés de l'information. On affirme que l'information recueillie sur les réalisations de l'élève s'adresse d'une part aux élèves eux-mêmes, et ce, afin de les aider dans leurs apprentissages, de les responsabiliser et d'accroître leur motivation (ex : doc. 1, p. 34, 7). D'autre part, elle s'adresse également aux parents, le Ministère affirmant en effet que l'étape de la communication renseigne non seulement les parents, mais permet aussi de s'assurer de leur collaboration. Ces derniers sont informés de la progression des apprentissages de leur enfant et de sa situation par rapport aux compétences à acquérir. Puisque l'évaluation est intégrée aux activités régulières de la classe, on obtient fréquemment des informations sur la progression de l'élève, et selon le discours, elles doivent être transmises à l'élève lui-même et à ses parents le plus souvent possible, de façon informelle ou plus formelle (ex : doc. 1, p. 38). Notons qu'on ne mentionne pas l'enseignant lorsqu'il est question de l'étape de la communication. Cependant, tout le discours ministériel laisse comprendre que l'enseignant est le premier à être informé de la progression de l'élève par toutes les cueillettes d'information auxquelles il procède.

Finalement, au plan de la façon dont est communiquée l'information recueillie sur la progression de l'élève, le récent discours présente plusieurs propositions dont le portfolio et des rencontres ponctuelles avec les parents (doc. 2, p. 14, 5.6 et doc. 1, p. 34, 7). Aux dires du Ministère, ces propositions seraient plus appropriées à une évaluation dont les visées sont formatives. Le discours affirme également que les annotations de l'enseignant et de l'élève, leur journal, l'agenda scolaire et les *outils d'évaluation* mentionnés précédemment peuvent aussi constituer des véhicules pertinents pour l'information à communiquer sur la progression de l'élève (doc. 1, p. 38-39).

La section de chapitre suivante examine l'évolution de la conception des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages.

#### 4.4 Les indicateurs de la conception des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages

Les données relatives au processus ont apporté des précisions quant au contexte dans lequel se déroule l'évaluation formative des apprentissages ainsi que sur la démarche d'évaluation en elle-même. Les données exposées dans cette section apporteront des précisions sur les

principaux acteurs de l'évaluation. Le discours ministériel est ici analysé selon deux composantes, soit les représentations de l'élève et celles de l'enseignant afin de répondre à la question spécifique de recherche suivante : Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages ? L'analyse met en lumière certaines différences entre les trois périodes à l'étude au plan des acteurs de l'évaluation formative des apprentissages.

#### 4.4.1 Les observations générales qui concernent l'élève

Les observations relatives à la conception de l'élève en tant que l'un des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages provenant du discours ministériel concernent les représentations de l'élève, et plus précisément son *rôle* lors de l'évaluation formative des apprentissages.

Au plan des représentations de l'élève, on observe d'abord la présence des mêmes valeurs qui guident les orientations en matière d'évaluation formative des apprentissages dans l'ensemble du discours ministériel : justice, égalité, équité et transparence. On note également une préoccupation progressive envers le respect pour les différences individuelles de l'élève, soit le respect d'un itinéraire personnel à travers le processus de scolarisation et le respect de la diversité des bagages culturels des élèves. De plus, dans l'ensemble de son discours, le ministère de l'Éducation réaffirme la mission de l'école, à savoir que le processus de scolarisation doit contribuer à intégrer l'élève à la société en situant l'évaluation des apprentissages en tant que contribution à cette intégration.

Quant au rôle précis de l'élève lors de l'évaluation formative, on observe d'abord une tendance à souhaiter voir l'élève s'impliquer de plus en plus dans la démarche d'évaluation; ce souhait est d'ailleurs formulé de plus en plus explicitement au fil des périodes étudiées en précisant le type d'implication que l'on attend de l'élève. On observe également une variation du discours à l'égard de la participation de l'élève à la détermination des critères d'évaluation. En effet, si dans l'ensemble du discours cette prérogative est donnée à l'enseignant, dès le discours de 1980 on semble la donner également à l'élève, au moins en partie.

#### 4.4.2 Les observations spécifiques qui concernent l'élève

Les observations spécifiques présentent les indices d'évolution de la conception de l'élève en tant que l'un des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages; elles concernent les représentations de l'élève et, plus précisément, son rôle lors de l'évaluation formative des apprentissages.

##### 4.4.2.1 Les représentations de l'élève

Les observations relatives aux représentations de l'élève traitent des valeurs et des orientations en évaluation que l'on peut induire du contenu du discours ministériel.

##### *Le respect des caractéristiques individuelles de l'élève*

On observe au fil des périodes étudiées que le discours ministériel affiche une préoccupation croissante pour le respect des caractéristiques individuelles de l'élève et pour son développement harmonieux. Ce respect transparaît dans le discours officiel, notamment dans la politique d'évaluation de 1981 (doc. 8) et dans le projet de politique de 2000 (doc. 2).

Durant la période 1980, le discours ministériel affirme que la politique d'évaluation repose sur les valeurs de justice et d'égalité (ex : doc. 8, p. 4, 11). On remarque aussi un souci de transparence par rapport aux critères d'évaluation : « Les prototypes insistent pour que les critères qui serviront lors de cette analyse soient élaborés au départ, connus des élèves et utilisés de façon uniforme pour toutes les productions » (doc. 10, p. 10, 4.1.6). On peut lire que le respect des valeurs associées à l'évaluation passe nécessairement par une grande rigueur intellectuelle (doc. 8, p. 4-5, 13.1).

On remarque également la naissance d'une préoccupation pour le respect des différences individuelles dans la politique d'évaluation : « Appelée à servir les droits de l'enfant, l'école exerce sa fonction éducative en mettant à la disposition de l'enfant les ressources nécessaires à la poursuite d'un itinéraire personnel, utile à la croissance » (doc. 8, p. 5, 15). Cette volonté d'aider

l'élève dans son itinéraire personnel n'est cependant pas appuyée de précisions opérationnelles qui orienteraient les pratiques d'évaluation en ce sens.

Durant la période 1990, à l'instar de la période précédente, les valeurs de justice et d'égalité sont présentées comme étant des valeurs sur lesquelles s'appuie l'évaluation (doc. 6, p. 6, 8). Un souci de transparence est exprimé de façon implicite dans le discours ministériel lorsqu'il est question des critères d'évaluation : « On les [les critères] fait connaître à l'élève et aux personnes qui lui aident » (doc. 6, p. 6, 6). Le Ministère affirme la nécessité d'une évaluation sérieuse et rigoureuse afin que soient respectées les valeurs sur lesquelles prend appui l'évaluation.

On constate aussi une préoccupation pour le rythme d'apprentissage individuel de l'élève. En effet, à plusieurs reprises, l'importance de maintenir le rythme d'apprentissage de l'élève et d'éviter les retards est affirmée (ex : doc. 7, p. 29, 21). Cependant, cette position, de même que l'utilisation de critères d'évaluation qui sont les mêmes pour tous les élèves, témoigne d'une vision relativement uniforme du développement des enfants.

Dans le discours de 2000, on observe que les valeurs de justice, d'égalité et d'équité sont à nouveau présentées comme étant les principales valeurs sur lesquelles doivent s'appuyer les pratiques en évaluation (doc. 2, p. 18, 7). On retrouve aussi la présence d'une autre valeur pour guider les pratiques d'évaluation, soit l'équité : « ... la Politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation met l'accent sur le respect des valeurs d'équité et de justice dans les pratiques évaluatives, ... » (doc. 3, p. 35, 2). En fait, la valeur d'équité rejoint la volonté du Ministère de rendre les pratiques d'évaluation les plus justes possible.

Le souci de transparence s'avère aussi très présent; d'ailleurs celle-ci est alors promue à l'état de valeur (doc. 2, p. 18, 7). On l'associe à la nécessité de faire connaître les critères d'évaluation aux élèves, mais aussi au droit des parents et des élèves à une information claire sur la progression des apprentissages (doc. 3, p. 37, 18). Selon le discours, la transparence relative aux critères d'évaluation a des répercussions positives sur l'élève : « Par souci de transparence, les critères d'évaluation sont connus à l'avance des élèves, ce qui peut accroître leur sentiment d'efficacité et leur motivation ». (doc. 1, p. 20. 6.6).

De même, le respect des différences individuelles occupe une place centrale dans le discours de 2000, en particulier quant au rythme d'apprentissage et du parcours personnel de l'élève : « Or, ce développement [des compétences] graduel peut se faire à divers rythmes, et selon des trajectoires différentes, ce qui rend difficile la détermination d'une séquence d'apprentissage parfaitement identique pour tous les élèves » (doc. 4, p. 17, 16). Une ligne directrice du projet de politique d'évaluation (doc. 2) rappelle d'ailleurs cette préoccupation : « ... tous les élèves n'apprennent pas au même rythme et de la même manière » (doc. 2, p. 22, 9.3). À l'idée du respect de la différence, le Ministère ajoute une indication par rapport à la diversité culturelle qui apparaît dans l'un des principes balisant le cadre de référence en évaluation (doc. 1) : « Principes : l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect de la diversité et des différences et ainsi orienter les actions vers la réussite du parcours de tous les élèves » (doc. 1, p. 3, 2). En fait, le discours ministériel reconnaît explicitement la diversité de la provenance culturelle des élèves et exprime le souhait qu'aucun élève ne subisse de préjudices pour des raisons d'identité culturelle (ex : doc. 2, p. 22, 9.3).

### *La réussite scolaire et de l'intégration sociale de l'élève*

Toujours au niveau des représentations de l'élève, on observe que l'ensemble du discours établit des liens entre l'intégration et l'adaptation sociale des élèves, d'une part, et l'évaluation des apprentissages, d'autre part. C'est dans sa fonction de soutien à l'apprentissage que réside l'apport de l'évaluation dans cette mission de l'école.

Le discours de la période 1980 affirme que l'école doit faciliter l'intégration sociale : « Le troisième but de l'évaluation pédagogique est de fournir à l'élève des renseignements utiles à d'autres niveaux d'enseignement et aux employeurs éventuels. Dans le contexte québécois, il s'agit d'une responsabilité sociale que le système scolaire doit assumer » (doc. 8, p. 4, 19). On comprend que, pour le Ministère, l'évaluation pédagogique contribue à cette intégration sociale, notamment en fournissant des renseignements sur la qualité des candidats qui se présentent sur le marché du travail. Il est donc évident que la citation reflète le discours ministériel à propos de l'évaluation en général et non exclusivement de l'évaluation formative même si elle en fait partie.

Le discours de la période 1990 établit un lien entre l'évaluation pédagogique et l'intégration sociale de l'élève : « Qu'elle soit faite avec une intention formative, l'évaluation

pédagogique est donc au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle sert aussi à l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève » (doc. 6, p. 5, 5). Si l'intégration sociale de l'élève est facilitée par l'évaluation pédagogique, c'est qu'elle favorise l'apprentissage et le succès de l'élève (doc. 7, p. 9, 0).

Dans le discours de la période 2000, le ministère de l'Éducation expose de façon explicite sa vision de l'école qu'il conçoit comme une institution qui prépare l'élève à s'intégrer à la société. En effet, on rappelle dans le discours qu'une des missions de l'école consiste à favoriser cette intégration et, plus spécifiquement, que :

L'évaluation des apprentissages doit témoigner du cheminement de l'élève et être une aide à l'apprentissage en étant au service de la réussite éducative de l'élève : [...] De même, l'évaluation des apprentissages doit contribuer à rendre les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire et à s'intégrer à la société. (doc. 2, p. 19, 8.1.)

On affirme donc explicitement l'apport de l'évaluation des apprentissages dans l'intégration de l'élève à la société. On comprend que pour faciliter cette intégration ou cette adaptation, le rôle de l'évaluation consiste à soutenir l'apprentissage. Par conséquent, l'évaluation formative favorise la réussite éducative.

#### 4.4.2.2 Le rôle de l'élève

Les observations relatives au rôle de l'élève traitent de son implication dans la démarche d'évaluation formative des apprentissages, notamment de sa participation à la détermination des critères d'évaluation.

##### *L'implication de l'élève dans la démarche évaluative*

On observe que le Ministère exprime de plus en plus clairement une intention de voir l'élève davantage impliqué dans le processus d'évaluation de ses apprentissages. Pourtant, on constate des différences dans le discours quant à la participation de l'élève à la détermination des critères d'évaluation.

Durant la période 1980, on souhaite la participation de l'élève à l'évaluation : « Le guide vise à ce que l'on fasse participer l'élève à la démarche évaluative » (doc. 10, p. 4, 2.2). Le discours est alors peu explicite quant au rôle précis de l'élève dans cette démarche. Deux éléments du *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10) peuvent toutefois apporter un certain éclairage. D'abord, le document traite des prototypes, c'est-à-dire des exemples d'application de la démarche d'évaluation formative, qui permettent de constater que l'élève participe à l'évaluation de ses apprentissages par le biais de grilles d'autoévaluation. Ensuite, une mention à propos de la détermination des critères d'évaluation, qui représentent le degré d'exigence visé, permet également de comprendre le type d'implication souhaité de l'élève :

[...] on propose que l'élève, seul ou en équipe, corrige ses questions à l'aide d'une grille d'autoévaluation, que l'enseignant effectue une correction exhaustive des questions à partir des critères déjà arrêtés avec les élèves et que collectivement l'on procède à une période d'objectivation sur les différentes questions composées par les élèves. (doc. 10, p. 8, 4.1.2)

En utilisant le syntagme *déjà arrêtés avec les élèves*, le discours laisse entendre que les élèves participent à la détermination des critères d'évaluation, ce qui semble refléter une participation à la démarche d'évaluation formative des apprentissages.

Durant la période 1990, les documents analysés indiquent plus clairement que l'on souhaite l'implication de l'élève dans la démarche évaluative : « Comme les situations d'évaluation formative reviennent fréquemment, il est profitable d'impliquer les élèves dans cette démarche. De plus, cette implication contribue à les rendre autonomes » (doc. 7, p. 89, 92). La participation de l'élève semble être liée au souhait de le voir développer de l'autonomie et une attitude positive face à l'évaluation (doc. 7 p. 86, 86). C'est par des procédés d'autoévaluation, appliqués par le biais de listes de vérification ou de grilles d'accompagnement (doc. 7, p. 89, 92) ou encore d'autocorrection (doc. 7, p. 93, 98), que l'élève s'implique dans la démarche d'évaluation. Cette énumération des procédés d'autoévaluation témoigne dès lors d'une vision très élargie, et non structurée, de ce concept. Dans ce discours, l'élève ne semble toutefois pas participer à la détermination des critères d'évaluation : « Ces critères sont établis par la définition d'un domaine de tâches que l'élève devrait être capable d'effectuer » (doc. 7, p. 84, 82). Si les critères sont établis par la définition du domaine de tâches, la participation de l'élève n'est pas sollicitée.

Dans le discours de 2000, on observe que la participation de l'élève à la démarche évaluative est souhaitée. De plus, le discours donne des indications précises quant à ce qu'il entend par cette implication :

Il est important d'associer les élèves à cette étape de la démarche d'évaluation en les invitant à analyser leurs travaux. Comme l'enseignant, ils comparent les démarches suivies et les résultats obtenus à différents moments, ils déterminent les progrès accomplis, ils font ressortir les réussites et les difficultés. Au cours de rencontres individuelles, ils confrontent leur interprétation à celle de l'enseignant. (doc. 1, p. 14, 5.14)

Les élèves sont en fait sollicités dans la régulation de leurs propres démarches d'apprentissage en analysant leurs réalisations. Ainsi, la régulation du processus d'apprentissage reposerait en grande partie sur les interactions en classe (ex : doc. 4, p. 16, 9). Par ailleurs, le récent discours souligne que l'élève doit « se fixer lui-même des objectifs pour s'améliorer » (doc. 1, p. 24, 6.9). On comprend donc qu'une forme d'autonomie est souhaitée chez l'élève; il peut prendre des décisions et agir afin de réguler son propre processus d'apprentissage. Mentionnons que la détermination des critères d'évaluation revient à l'enseignant : « Une fois la tâche définie, l'enseignant détermine les critères qui vont permettre d'évaluer la démarche utilisée et le résultat auquel l'élève est parvenu » (doc. 1, p. 20, 6.6). On ne précise pas cependant s'il s'agit d'un pouvoir exclusif à l'enseignant.

Ainsi se termine la partie qui présente des indicateurs de l'évolution de la conception de l'élève en tant que l'un des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages. Suit une seconde partie qui se propose de présenter les données relatives à l'évolution de la conception de l'enseignant, le deuxième acteur de première ligne lors de l'évaluation formative des apprentissages.

#### 4.4.3 Les observations générales qui concernent l'enseignant

Les observations relatives à la conception de l'enseignant en tant que l'un des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages provenant du discours ministériel concernent les représentations de l'enseignant, et plus précisément son *rôle* lors de l'évaluation formative des apprentissages.

Au plan des représentations de l'enseignant, on observe d'abord une certaine fluctuation du discours à travers les périodes en ce qui concerne l'acteur à qui on donne la prérogative de choisir le moment opportun pour évaluer. Durant les périodes 1980 et 2000, c'est à l'enseignant que revient ce choix, alors que durant la période 1990, on donne également à l'élève la possibilité de faire ce choix. On note également une évolution du discours vers l'affirmation de la position privilégiée de l'enseignant auprès de l'élève, une évolution qui semble se traduire avec l'avènement de la récente réforme par une reconnaissance explicite de l'expertise de l'enseignant en matière d'évaluation. Cette reconnaissance a des conséquences sur la façon de concevoir l'enseignant et son travail, notamment sur le plan de ses responsabilités en matière d'évaluation formative.

Quant au rôle de l'enseignant lors de l'évaluation formative des apprentissages, on relève d'abord une particularité à l'intérieur des documents analysés issus du plus récent discours ministériel. En effet, si au cours des années 1980 l'enseignant semble assumer seul l'ensemble des responsabilités liées à l'évaluation des apprentissages, avec l'avènement de la plus récente réforme, l'évaluation devient affaire de responsabilités partagées entre les diverses personnes qui interviennent auprès de l'élève. Il est maintenant question de complémentarité des rôles à cet égard. On note également l'évolution d'une préoccupation éthique du Ministère, eu égard à l'impact de l'évaluation sur le cheminement ultérieur des élèves. La reconnaissance du caractère professionnel du jugement de l'enseignant, qui s'amorce durant la période 1990, entraîne l'explicitation de responsabilités formelles pour l'enseignant au regard de la formation générale de l'élève et, par conséquent, au regard de l'évaluation. Parmi ces nouvelles responsabilités, mentionnons que, dans son récent discours, le Ministère demande à l'enseignant de s'inscrire dans un processus de formation continue en matière d'évaluation des apprentissages.

#### 4.4.4 Les observations spécifiques qui concernent l'enseignant

Les observations spécifiques présentent les indices d'évolution de la conception de l'enseignant en tant que l'un des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages; elles concernent les représentations de l'enseignant, et plus précisément, son rôle lors de l'évaluation formative des apprentissages.

#### 4.4.4.1 Les représentations de l'enseignant

Les observations relatives aux représentations de l'enseignant traitent du choix du moment opportun pour évaluer et de la reconnaissance du caractère professionnel de son jugement.

##### *L'acteur qui choisit le moment opportun pour évaluer*

On observe une certaine fluctuation du discours ministériel en ce qui concerne l'acteur à qui on donne la prérogative de choisir le moment opportun pour évaluer, qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'élève. Durant les périodes 1980 et 2000, c'est à l'enseignant que revient le choix du moment pour évaluer, alors que durant la période 1990, on observe que l'élève a la possibilité de participer à ce choix.

Dans le discours de 1980, l'enseignant possède la compétence de choisir le moment propice pour procéder à l'évaluation formative : « En évaluation formative, l'enseignant est habituellement le plus apte à fixer le moment de relever des indices. L'enseignant sait quand l'activité d'apprentissage a eu lieu et il peut déterminer le moment propice pour vérifier si l'apprentissage, lui aussi, a véritablement eu lieu chez l'élève » (doc. 8, p. 10, 35). Le Ministère donne donc à l'enseignant la prérogative de déterminer ce moment.

Durant la période 1990, le discours ministériel semble démontrer une ouverture envers l'élève quant au choix du moment opportun pour évaluer : « On peut laisser chaque élève décider du moment ou planifier soi-même une situation collective pour recueillir l'information » (doc. 7, p. 86, 86). Si on postule que *planifier soi-même une situation collective pour recueillir de l'information* veut dire décider du moment opportun, cette citation met en relief qu'on donne et à l'enseignant et à l'élève la prérogative de décider de ce moment. Cependant, le discours, tel que formulé, ne présente pas suffisamment de précision pour comprendre clairement quelle est la part de l'un ou de l'autre.

Durant la période 2000, le Ministère avance l'idée d'une évaluation intégrée aux activités d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant évalue « constamment et périodiquement les

besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés » (doc. 2, p. 27, 10.1). Donc, la question de l'acteur à qui l'on donne la prérogative de décider du moment opportun pour procéder à l'évaluation ne devrait plus se poser puisque l'évaluation se fait maintenant à tout moment sous la responsabilité de l'enseignant. Cependant, un extrait issu de ce récent discours présente une prise de position à l'égard de la responsabilité de l'enseignant : « C'est l'enseignant qui décide du moment opportun pour consigner ses observations pour chaque manifestation » (doc. 1, p. 26, 6.9). La prérogative de décider du moment opportun pour recueillir des informations sur la progression de l'élève revient donc à l'enseignant.

### *Une affirmation du caractère professionnel du jugement de l'enseignant*

On observe des différences entre les trois périodes à l'étude au plan de la façon de concevoir le travail de l'enseignant. Si au début des années 1980 on reconnaît clairement la position privilégiée qu'occupe l'enseignant auprès de l'élève, avec l'avènement de la réforme, concomitante à la période 2000 de cette étude, cette reconnaissance est renforcée par l'explicitation du caractère professionnel de l'acte d'enseigner, et donc d'évaluer.

Durant la période 1980, le Ministère affirme que l'évaluation formative relève de la responsabilité première de l'enseignant en raison même de la fonction de celle-ci qui consiste à soutenir l'apprentissage. Ainsi :

Quand on considère la pratique quotidienne de l'évaluation et l'intervention immédiate qu'elle entraîne auprès de l'élève, la responsabilité première de l'enseignant paraît évidente. [...] Les orientations réitèrent cette conviction et l'appuient sur la nature même du travail de l'enseignant et sur sa relation directe et continue avec l'élève. (doc. 9, p. 6, 8)

On comprend que cette position privilégiée auprès de l'élève confère à l'enseignant des responsabilités importantes en matière d'évaluation. De même, le Ministère reconnaît à l'enseignant une certaine expertise en matière d'évaluation formative des apprentissages. Par exemple, le discours lui attribue la prérogative et la capacité de choisir les instruments d'évaluation formative pour recueillir les informations sur l'élève (doc. 10, p. 3, 2.1).

De tout le discours de 1980, seul le *Guide de l'évaluation en classe* (doc. 3) présente une vision relativement explicite du rôle de l'enseignant lors de l'évaluation formative des apprentissages. En lien avec l'évaluation qui se déroule pendant les activités d'apprentissage, le discours affirme que le rôle de l'enseignant lors de l'évaluation formative consiste en un rôle d'observateur et d'animateur (doc. 10, p. 20, 5.2.3). Toujours à propos d'une vision explicite de l'enseignant, les deux autres documents issus de cette période (doc. 8 et doc. 9) ne traitent que de la position privilégiée qu'il occupe auprès de l'élève.

Durant la période 1990, on utilise pour la première fois le mot *professionnel* en référence à l'enseignant dans le cadre des documents analysés. Cette observation met en relief une certaine conception de l'enseignant : « À l'étape du jugement, il s'agit donc de se prononcer professionnellement sur les apprentissages en tenant compte des résultats de la mesure ainsi que de diverses considérations pertinentes » (doc. 6, p. 9, 15). En conséquence, on reconnaît à l'enseignant beaucoup d'autonomie en matière d'évaluation formative des apprentissages. Il a la responsabilité de planifier une stratégie d'évaluation formative (doc. 7, p. 103, 106) et, selon la loi de l'instruction publique, le droit de choisir des instruments :

La loi sur l'instruction publique accorde à l'enseignant de l'école ou du centre le droit. « [...] de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés ». (doc. 2, p. 27, 10.1)

Dans ce passage, on remarque d'abord que l'autonomie de l'enseignant au regard du choix des instruments de mesure est affirmée dans le discours. Ensuite, on remarque également que le discours suggère une évaluation continue des apprentissages. Finalement, cette citation met en relief une orientation à l'effet qu'une attention particulière doit être apportée à chacun des élèves; on présente donc l'idée d'une individualisation de l'évaluation dans une préoccupation de soutien à l'apprentissage.

Durant la période 2000, le discours ministériel met aussi en relief la position privilégiée de l'enseignant auprès de l'élève : « Le jugement est un acte professionnel qui ne peut revêtir un caractère de total objectivité. Les enseignants doivent l'admettre et l'assumer. D'abord, ils doivent se faire confiance parce qu'ils connaissent bien les élèves » (doc. 1, p. 17, 5.17). Mais le

discours ministériel va plus loin : il reconnaît explicitement le caractère professionnel de l'acte d'enseigner lorsqu'il aborde la question du jugement de l'enseignant :

Faire place au jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire de l'arbitraire dans un processus évaluatif apparemment neutre. C'est simplement reconnaître la place du jugement dans toute activité professionnelle, quelle qu'elle soit. C'est considérer que la capacité à faire preuve de jugement dans un domaine où l'on est censé avoir acquis une expertise particulière est la marque même du professionnalisme. (p. 18, 4.21)

L'autonomie qui est conférée à l'enseignant par le biais de la reconnaissance de son expertise en matière d'évaluation des apprentissages est ici mise en relief. Le Ministère affirme explicitement que cette reconnaissance est, comme pour tout professionnel, accompagnée de responsabilités : « Il est également en mesure d'assumer la responsabilité de ses décisions et de ses choix puisque ces derniers prennent justement appui sur une expertise qui lui est reconnue » (doc. 4, p. 18, 22). Donc, si l'enseignant est reconnu comme un professionnel dans le discours, il doit du même coup assumer ses responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages.

#### 4.4.4.2 Le rôle de l'enseignant

Les observations relatives au rôle de l'enseignant traitent de ses responsabilités dans le cadre de l'évaluation formative des apprentissages. La responsabilité qu'il a de réfléchir à son agir professionnel et la dimension collective de l'évaluation des apprentissages sont des points abordés ici.

#### *L'évaluation formative des apprentissages : une responsabilité collective*

Rappelons que les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages se définissent par les représentations de l'enseignant, et plus précisément par son rôle lors de l'évaluation formative des apprentissages. On observe que l'enseignant est relativement seul face à l'évaluation durant les années 1980. Par ailleurs, avec l'avènement de la réforme, cette tâche devient affaire de responsabilités partagées entre divers intervenants.

Durant la période des années 1980, le discours est très peu explicite en ce qui concerne les responsabilités concrètes de l'enseignant quant à l'évaluation formative des apprentissages. Seul le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10), en explicitant les diverses étapes de la démarche évaluative, permet d'inférer certaines responsabilités de l'enseignant, notamment celles liées à la planification de l'évaluation formative.

Dans le discours de 1990, on remarque la présence d'indices explicites quant aux responsabilités de l'enseignant en matière d'évaluation formative. Les nombreuses tâches qui lui reviennent, notamment au niveau de la planification de l'évaluation formative, mettent en relief ses responsabilités. Également, on attribue à l'enseignant une responsabilité au niveau du climat de la classe : « Plus l'enseignant créera une ambiance de coopération autour de l'évaluation et plus il utilisera l'évaluation formative pour aider l'élève à apprendre, plus l'élève montrera une attitude positive face à ce type d'évaluation » (doc. 7. p. 45, 44). Il semble donc que se soucier du climat de la classe puisse avoir un impact sur la réussite d'une démarche d'évaluation formative.

Avant de décrire le discours de 2000 en lui-même, présentons le regard rétrospectif qui y est posé sur les années 1980. Il semble que tous les aspects qui relevaient alors de l'évaluation formative des apprentissages étaient sous la responsabilité exclusive de l'enseignant, depuis la planification de la démarche d'évaluation jusqu'à son issue. Ainsi, dans la conception première de l'évaluation formative, « l'enseignant demeurait le seul maître d'œuvre, le gestionnaire de l'évaluation » (doc. 3, p. 36, 9). Ce dernier passage reflète donc le regard que pose maintenant le ministère de l'Éducation sur la situation qui avait cours durant les années 1980 et qui présente l'enseignant comme assumant seul les responsabilités en matière d'évaluation formative. D'ailleurs, ni dans le discours de 1980, ni dans celui de 1990, est-il question d'une quelconque collaboration entre les enseignants ou entre ces derniers et d'autres intervenants en matière d'évaluation formative.

À l'inverse, dans le discours de 2000, on constate que le ministère de l'Éducation souhaite mettre un accent important sur les responsabilités partagées au regard de l'éducation générale des élèves :

Ainsi, loin de contribuer à isoler l'enseignant ou l'enseignante dans ses décisions, la place accordée au *jugement professionnel* dans le cadre de la réforme est étroitement lié à *l'obligation individuelle et collective de moyens*, tous deux s'inscrivant dans une culture de responsabilité partagée où ce n'est pas l'enseignant seul mais l'établissement dans son ensemble qui ont la responsabilité de mettre en place les moyens propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre » (doc. 4, p. 18, 19).

Cet accent sur les responsabilités collectives à l'égard de l'éducation en générale des élèves s'étend par la force des choses à l'évaluation des apprentissages étant donné son importance dans le processus de scolarisation. On observe donc dans le récent discours une affirmation à l'effet que les responsabilités en matière d'évaluation formative sont également collectives : « Or, si les enseignants ont une responsabilité collective au regard de la formation générale de l'élève et du développement de compétences, ils devraient également avoir une responsabilité collective au regard de leur évaluation » (doc. 4, p. 18, 18).

Donc, avec l'avènement de la réforme, on voit l'action des intervenants auprès des élèves en terme de *complémentarité*, et ce, autant au plan de leur éducation générale qu'au plan de l'évaluation de leurs apprentissages (ex : doc. 4, p. 19, 27). Rappelons que dans ce récent discours, le rôle de l'élève dans l'évaluation des apprentissages est également conçu comme étant complémentaire à celui des autres intervenants. En effet, l'élève fait lui-même partie de cet ensemble de personnes responsables de sa progression (doc. 2, p. 28, 10.5). Mentionnons également que le discours de 2000 donne des précisions sur l'étendue de la collaboration qui est souhaitée : en plus de la planification de l'évaluation formative des apprentissages effectuée par l'enseignant, l'équipe-cycle, par exemple, doit également s'associer à l'enseignant pour planifier l'évaluation à l'échelle du cycle.

#### *La réflexion en tant que responsabilité liée au statut professionnel*

Au niveau du rôle de l'enseignant en matière d'évaluation formative, on constate qu'au cours de chacune des périodes étudiées, le ministère de l'Éducation se préoccupe de l'impact des pratiques évaluatives mises de l'avant par l'enseignant. Il en vient à dire de façon explicite qu'il est de la responsabilité de ce dernier de réfléchir aux conséquences des gestes qu'il pose dans le cadre de l'évaluation des apprentissages.

Durant la période 1980, on observe que le Ministère se préoccupe de la nécessité de réfléchir aux impacts des pratiques évaluatives, et cette préoccupation est alors liée à un souci de justice envers l'élève :

Évaluer, c'est juger, c'est en quelque sorte rendre justice. Or l'évaluation de l'apprentissage d'un élève exige un ensemble de renseignements pertinents que la seule intuition et encore moins l'arbitraire ne peuvent fournir. [...] La précision et la nuance accrues du processus évaluatif portent le germe d'un jugement mieux appuyé, par conséquent, d'une pratique plus sûre de la justice à l'endroit de l'élève. (doc. 8, p. 4, 12)

Cette citation met en relief l'importance reconnue à l'évaluation et à ses impacts sur l'élève : le ministère de l'Éducation veut s'assurer que le processus évaluatif soit fait avec le plus d'objectivité possible. Dans son discours, il précise également que : « l'évaluateur doit avoir conscience des limites de ses moyens et des difficultés de bien connaître l'humain » (doc. 8, p. 4-5, 13.1). On demande donc explicitement à l'enseignant de réfléchir aux décisions qu'il prend ou aux actes qu'il pose lorsqu'il évalue, puisqu'ils ne sont pas sans conséquences sur le cheminement ultérieur de l'élève. Par ailleurs, on reconnaît à l'enseignant beaucoup d'autonomie en matière d'évaluation. Avec la publication du *Guide de l'évaluation en classe* (doc. 10), le ministère de l'Éducation poursuit un but d'autoformation en évaluation (doc. 10, p. 3, 2.1); il vise ainsi à rendre l'enseignant autonome dans ses pratiques évaluatives.

Au cours de la période 1990, on demande de façon explicite à l'enseignant de réfléchir aux impacts des pratiques évaluatives : « Cette réflexion sur les effets imprévus par l'enseignement doit par conséquent porter sur les stratégies utilisées et sur l'évaluation des élèves. On doit se demander si sa propre façon de faire contribue ou nuit à la poursuite des objectifs d'éducation qu'on désire atteindre » (doc. 7, p. 46, 44). On comprend ici que le ministère de l'Éducation souhaite que l'enseignant réfléchisse à ses pratiques, voire qu'il puisse les remettre en question au besoin. Mentionnons l'absence de mention concernant une quelconque formation en évaluation des apprentissages.

Dans le discours de 2000, l'idée de devoir réfléchir aux impacts des pratiques évaluatives prend la forme d'une responsabilité relevant de l'enseignant : « En tant que professionnel, l'enseignant doit s'assurer, à chaque étape de la démarche d'évaluation, que l'évaluation est juste et équitable pour l'élève. [...] Il doit se soucier des effets des activités d'évaluation qu'il met en

place » (doc. 2, p. 10, 4). Cette responsabilité est par ailleurs justifiée par un souci de justice et d'équité envers l'élève. On constate aussi qu'elle est liée à la reconnaissance du statut de professionnel de l'enseignant :

... le jugement professionnel doit être un jugement éthique en conformité avec un ensemble de valeurs. L'enseignant doit avoir le constant souci de ne pas porter préjudice à l'élève. Ses interventions s'inscrivent dans une perspective de soutien à l'apprentissage et au développement fondées sur un postulat d'éducabilité, c'est-à-dire sur une confiance dans les possibilités de l'enfant » (Meirieu, 1991, dans Legendre, 2001, doc. 4, p. 19, 26).

Le caractère professionnel de l'acte d'enseigner, qui est officiellement reconnu dans le récent discours, amène le Ministère à affirmer que la reconnaissance d'un statut professionnel doit nécessairement s'accompagner de la responsabilité à réfléchir sur sa pratique. En ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation des apprentissages, il s'agit d'une responsabilité accrue au niveau du jugement que pose l'enseignant dans le cadre d'une démarche d'évaluation :

Par sa position d'éducateur, tout enseignant est doté d'un certain « pouvoir » et il exerce nécessairement une influence sur ses élèves [...] Dans un souci d'éthique, l'enseignant doit savoir reconnaître les limites mêmes de son jugement professionnel, la nécessité de le fonder et la possibilité de le remettre en question. (doc. 4, p. 19, 26)

Ce passage met en relief le fait que la reconnaissance des limites de son jugement et l'acceptation de sa remise en question sont des éléments importants pour quiconque se voit reconnaître une expertise dans un domaine particulier. La reconnaissance du jugement professionnel de l'enseignant amène le Ministère à formuler une autre responsabilité qui incombe à l'enseignant : « Les enseignants et les autres personnes qui interviennent en évaluation doivent mettre à jour leurs compétences dans le domaine de l'évaluation des apprentissages » (doc. 2, p. 24, 9.6). Donc, l'enseignant doit assumer ses responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages, et l'une de ces responsabilités est la participation à une formation continue en évaluation.

Bref, il se dégage des documents analysés que la reconnaissance du statut professionnel de l'enseignant est accompagnée de nombreuses implications et responsabilités, notamment en ce qui concerne le jugement qu'il porte sur les apprentissages réalisés. Le ministère de l'Éducation lie le jugement à une préoccupation éthique envers l'élève dans une perspective d'aide à l'apprentissage par l'enseignant. Il se dégage également des documents analysés que la

reconnaissance de l'autonomie de l'enseignant en matière d'évaluation se traduit, par exemple, par la liberté du choix du moment de l'évaluation ou par le choix de l'instrument de cueillette des informations. Finalement, on retient que c'est collectivement que les enseignants sont responsables de la progression des élèves.

Les résultats de recherche ont été présentés au regard des grandes dimensions du concept d'évaluation formative des apprentissages : la fonction, les objets, le processus d'évaluation en lui-même et les principaux acteurs. La présentation des données d'analyse de premier niveau de ces dimensions a permis une mise au jour ordonnée des significations du discours ministériel des périodes étudiées, soit respectivement celles des années 1980, 1990 et 2000. Le chapitre suivant fait état des résultats d'une analyse de deuxième niveau, de laquelle se dégagent des éléments de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective du discours ministériel. De plus, quelques-uns de ces indicateurs d'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages sont l'objet d'une discussion au regard des implications du discours ministériel pour le travail de l'enseignant.