

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE, QUESTIONS SPÉCIFIQUES, BUT ET LIMITES

Le chapitre précédent a mis en relief l'importance que revêtent des pratiques d'évaluation formative conformes à l'intention d'origine de ce concept dans la perspective de la progression de l'élève au sein du processus de scolarisation. Or, dans le contexte actuel de l'école primaire québécoise, il appert que la rénovation du curriculum scolaire québécois propose des orientations nouvelles en matière d'évaluation des apprentissages. On peut donc émettre l'hypothèse que la conception de l'évaluation formative des apprentissages peut également avoir été modifiée. Il semble donc important d'interroger le discours qui accompagne cette rénovation du curriculum afin de dégager ce qui est véhiculé par le ministère de l'Éducation à ce sujet. Pour ce faire, il nous faut définir de façon opérationnelle le concept d'évaluation formative des apprentissages.

Ce chapitre comporte trois sections. Tout d'abord, il s'attarde à préciser la définition du concept d'évaluation formative des apprentissages en explicitant les diverses dimensions qui le composent. La mise en relation de ces éléments de définition permet ensuite de préciser les questions spécifiques de recherche. Dans la troisième section, on présente le but général de la recherche et les limites de la recherche.

Quivy et Van Campenhout (1995) proposent trois niveaux de précision pour la définition des concepts complexes. Or, le concept d'évaluation formative des apprentissages est effectivement complexe en raison des multiples dimensions qui le composent. Les dimensions générales retenues sont au nombre de quatre : la fonction, les objets, le processus et les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages. Ensuite, chacune des dimensions est scindée en composantes, c'est-à-dire en constituantes encore assez abstraites d'une dimension issue du concept central. Enfin, ces composantes sont à leur tour décomposées en indicateurs, c'est-à-dire en manifestations objectivement repérables et mesurables encore plus précises, qui ont pour but d'aider à mesurer les dimensions choisies.

2.1 Le concept d'évaluation formative des apprentissages

La définition générale du concept d'évaluation formative des apprentissages retenue pour cette recherche constitue une synthèse découlant de la recension d'un ensemble d'écrits : l'évaluation formative des apprentissages se présente globalement comme étant un processus d'évaluation continue ayant pour objet la progression des élèves dans une démarche d'apprentissage et dont les interventions ont pour finalité l'amélioration de cette progression. Ce processus est exclusivement au service de la régulation des apprentissages, régulation qui peut se faire soit par une modification de la démarche d'apprentissage de l'élève, soit par une modification du contexte pédagogique. Mentionnons que cette définition générale est fortement inspirée des travaux de Scallon (1988a et 2000) en raison de leur grande influence dans le champ de la docimologie au Québec. Les lignes qui suivent ont pour but de définir de manière plus précise le concept d'évaluation formative des apprentissages par l'analyse des divers éléments le constituant.

2.1.1 Une première dimension : la fonction de l'évaluation formative des apprentissages

La première dimension retenue qui contribue à définir le concept d'évaluation formative des apprentissages concerne la fonction de l'évaluation formative des apprentissages. Scallon (2001) rappelle que l'évaluation des apprentissages a essentiellement trois fonctions distinctes : une fonction diagnostique, une fonction sommative et une fonction formative. La fonction diagnostique permet de prescrire une aide personnalisée en cas de difficulté par le biais d'un ajustement de la planification par exemple. La fonction sommative permet d'attester de l'atteinte des objectifs terminaux d'un programme. Quant à la fonction formative, elle vise à soutenir les élèves dans leur processus d'apprentissage en facilitant leur progression par l'adaptation de la pédagogie par exemple. C'est cette dernière fonction, soit l'aspect formatif de l'évaluation des apprentissages, qui est retenue pour cette étude.

À propos de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages, rappelons les propos de Scallon (2000) : « L'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage » (p. 16). L'auteur considère que les visées de la régulation sont

essentiellement de nature didactique ou pédagogique. Il précise que la régulation implique un traitement immédiat de toute difficulté qui surgit, soit en apportant des modifications au parcours de l'élève, soit en apportant des modifications au contexte pédagogique : « Quand il s'agit d'évaluation formative, la régulation porte sur deux objets : d'une part, la pédagogie proprement dite, et d'autre part, l'élève lui-même, dans sa progression » (p. 17). Donc, selon l'auteur, la progression des apprentissages de l'élève est objet de régulation, de même que les moyens mis en œuvre pour favoriser cette progression tels que les tâches et le fonctionnement de la classe. En évaluation formative, ces deux objets sont soumis à des ajustements constants dans le déroulement des activités d'enseignement et d'apprentissage. Toujours selon Scallon (2000), la régulation peut être accomplie soit par l'enseignant, soit par l'élève, ces deux manières de l'appliquer étant complémentaires.

Lorsqu'elle est accomplie par l'élève, la régulation est définie par Butler et Winne (1995, dans Louis, 1999) comme :

... une forme d'engagement de l'élève dans la tâche à accomplir, engagement au cours duquel il exerce une suite d'activités importantes : détermination d'un but d'apprentissage, la planification d'activités à comprendre, le contrôle d'activités (monitoring) en cours de réalisation, et la vérification et l'ajustement des résultats en fonction de critères d'efficience ou d'efficacité. (p. 108)

La régulation implique une stimulation de l'activité métacognitive de l'élève. Cette stimulation serait suscitée par l'évaluation formative et lui permettrait d'autoréguler son processus d'apprentissage. La régulation consiste donc à poser des actes pour ajuster le processus d'apprentissage de l'élève.

La régulation qui peut être accomplie par l'enseignant peut porter sur des éléments de l'environnement pédagogique; il s'agit alors d'apporter des ajustements aux mises en situation, aux ressources matérielles disponibles, au fonctionnement de la classe, au temps alloué pour effectuer une tâche, etc. À ce sujet, Côté (1998) explique que l'environnement pédagogique peut contenir des éléments relevant de trois dimensions : la dimension de la gestion de la classe (ex : l'environnement matériel), la dimension du développement personnel (ex : le rythme d'apprentissage) et la dimension relationnelle (ex : le climat du groupe-classe). La régulation accomplie par l'enseignant peut aussi porter sur le parcours de l'élève : suggestions de stratégies

d'apprentissage, exercices correctifs, etc. L'enseignant peut également agir sur la régulation opérée par l'élève en stimulant son activité métacognitive, par le biais de questions par exemple.

Bref, l'enseignant et l'élève peuvent agir pour réguler les apprentissages. Le choix entre ces deux possibilités se fait selon certaines considérations, telles que l'âge des élèves. En effet, les auteurs consultés affirment que plus les élèves sont en bas âge, plus l'enseignant lui-même est appelé à intervenir, à les soutenir dans leur processus d'apprentissage.

Deux principales composantes permettent de préciser la fonction de régulation de l'évaluation formative des apprentissages en tant que première dimension retenue : la finalité de l'évaluation formative des apprentissages et ses diverses formes de mise en œuvre.

La finalité de l'évaluation formative des apprentissages se définit en fait comme étant sa raison d'être. Elle serait en tout temps liée étroitement au concept de régulation. Selon Bernier (1995), c'est Allal en 1979 qui parle pour la première fois de régulation interactive, soit une régulation continue qui se produit pendant l'apprentissage, et de régulation rétroactive, soit une régulation ponctuelle intervenant après une séquence d'apprentissage. Au milieu des années 1980, Allal (1984) et Cardinet (1986) proposent également la régulation proactive, c'est-à-dire une régulation ponctuelle qui intervient avant une séquence d'apprentissage (Bernier, 1995). Selon la plupart des auteurs consultés, il semble que la finalité de l'évaluation formative s'adapte selon les différents moments de sa mise en œuvre que ce soit avant, pendant ou après une activité d'apprentissage.

Selon Scallon (2000), les régulations interactives sont des mises au point continues à caractère plus pédagogique que docimologique; elles doivent occuper une place prépondérante dans l'activité de la classe, en fait, elles doivent être au cœur même de l'activité pédagogique. Ce type de régulation consiste en « une adaptation de chaque activité pédagogique visant à ce que le décalage entre la structure de la situation et les caractéristiques de l'élève soit ajusté de façon optimale, c'est-à-dire de telle sorte que la situation puisse être traitée par l'élève » (Scallon, 2000, p. 26). Donc, les régulations interactives ont pour but d'apporter une rétroaction immédiate à l'élève durant les activités d'apprentissage. Il s'agit d'échanges informels qui ne peuvent être entièrement planifiés puisqu'ils visent à répondre aux besoins qui émergent pendant le déroulement des activités. À propos de la dynamique que l'on peut observer au cours des

régulations interactives, Nizet (1999) rapporte que « les erreurs de l'élève sont des indicateurs utiles qui peuvent guider l'enseignant et l'élève dans la compréhension de ses difficultés et elles servent à l'orienter vers l'accomplissement de tâches nouvelles (régulation) » (p. 17). Les erreurs commises par l'élève constitueraient donc des indices qui permettent d'orienter les actions afin de réguler le processus d'apprentissage de l'élève.

Selon Scallon (1996), les régulations rétroactives interviennent au sortir d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage; elles sont souvent instrumentées, c'est-à-dire qu'elles sont formalisées généralement sur papier dans le cadre d'un outil de cueillette de données. Les régulations rétroactives consistent à effectuer un retour sur les tâches non réussies d'une séquence d'apprentissage afin que l'enseignant modifie ses interventions selon les problèmes observés. Scallon affirme que ce type de régulation a aussi sa place lorsqu'on vise à réguler le processus d'apprentissage de l'élève.

Les régulations proactives ont lieu avant une phase de travail. Elles consistent souvent en des activités préparatoires ou à une série de questions posées aux élèves qui permettent à l'enseignant d'ajuster la planification des activités d'apprentissage selon les besoins de ses élèves. Selon Scallon (1988a), elles ont pour but d'anticiper les difficultés à venir afin d'éviter à avoir à apporter des correctifs au terme de la phase de travail.

Bref, les régulations interactives sont des mises au point continues qui s'effectuent par le biais d'échanges informels et qui interviennent durant le déroulement des activités d'apprentissage. Les régulations rétroactives relèvent d'une gestion de l'ordre du correctif en intervenant au sortir d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage. Quant aux régulations proactives, elles ont lieu avant une phase de travail et visent à anticiper les difficultés par le biais d'exercices préparatoires par exemple. La distinction entre ces différents types de régulation permet d'articuler la fonction des divers moments durant lesquels il est possible d'intervenir pour favoriser la progression de l'élève.

Les formes de mises en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages constituent la deuxième composante qui permet de préciser la fonction de l'évaluation formative. Il s'agit d'une composante importante puisqu'elle concerne la façon dont s'applique la régulation, soit la fonction principale de l'évaluation formative des apprentissages. Selon les auteurs consultés,

toute manière particulière de réaliser la fonction de régulation est considérée comme étant une forme de mise en œuvre de l'évaluation formative. Cependant, Scallon (2001) précise que certaines de ces formes, telles que l'autoévaluation, la coévaluation et l'information en retour, ne sont pas l'apanage exclusif de la fonction de régulation de l'évaluation formative des apprentissages. Il est néanmoins légitime de les considérer comme des formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages.

Bref, cette première dimension est assez spécifique pour donner des indicateurs significatifs qui s'avèrent utiles dans la définition du concept de l'évaluation formative des apprentissages. La fonction se définit donc par sa finalité, c'est-à-dire sa raison d'être, et par ses formes de mise en œuvre, c'est-à-dire par toute manière de réaliser la régulation des apprentissages de l'élève.

La deuxième dimension retenue pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages concerne les objets de l'évaluation.

2.1.2 Une deuxième dimension : les objets de l'évaluation formative des apprentissages

Les objets de l'évaluation formative des apprentissages constituent une deuxième dimension qui permet de repérer les cibles de l'évaluation et de l'apprentissage dans le discours à l'étude. La recension des écrits met en évidence le fait que l'avènement d'un nouveau curriculum scolaire amène des changements au niveau de ces cibles. Selon Isabel (2000), les objets de l'évaluation formative des apprentissages constituent une considération centrale puisque l'ensemble du processus d'évaluation s'organise autour de ceux-ci.

Les objets d'évaluation formative des apprentissages sont relatifs à l'élève, dans sa progression ou dans sa poursuite d'objectifs d'apprentissage. Scallon (1988a) et Isabel (2000) partagent essentiellement la même vision des objets de l'évaluation formative des apprentissages. Pour ces auteurs, un objet d'évaluation est composé de deux éléments entre lesquels s'établit un rapport : le *référentiel*, c'est-à-dire des données de l'ordre de l'idéal et de ce que l'évaluateur veut évaluer, généralement établi dans le curriculum formel, et le *référé*, c'est-à-dire des données fournies par l'évalué, donc les faits observables; Le référé est observé chez l'élève par

l'enseignant. Selon Scallon et Isabel, il représente la performance de l'élève ou le processus menant à cette performance, et non l'élève lui-même, à un moment précis lors d'une situation d'évaluation. Allal (1979) associe la performance à des aspects cognitifs, soit les produits de l'apprentissage en cours, et le processus menant à cette performance, à des aspects métacognitifs.

La définition des objets donnée par l'ensemble des auteurs consultés amène à dégager une composante qui permet de préciser cette deuxième dimension retenue pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages, soit la progression de l'élève.

L'objet de l'évaluation formative des apprentissages est la progression de l'élève, c'est-à-dire l'évolution du développement de l'ensemble de ses potentialités au regard du curriculum scolaire. La présentation de la conception des objets d'évaluation de Scallon (1988a), d'Isabel (2000) et d'Allal (1979) permet de déterminer que la progression de l'élève se précise par le biais de deux indicateurs, soit les produits de l'apprentissage et le processus d'apprentissage de l'élève. Notons que ces indicateurs sont aussi identifiés comme des objets d'évaluation formative des apprentissages par Deslauriers (1998).

Scallon (1988b) définit les produits de l'apprentissage, le *référé*, comme des résultats tangibles ou concrets à l'issue d'un cheminement. Pour Legendre (1993), ces résultats constituent le « contenu de ce qui est appris » (p. 67). Côté (1998) précise, quant à elle, ce que sont les produits possibles de l'apprentissage : des connaissances, des habiletés, des attitudes ou des compétences. S'inspirant de spécialistes, l'auteure définit chacun de ces produits. Les connaissances sont définies comme étant « des informations verbales et des habiletés intellectuelles » (p. 35). L'auteure distingue deux types d'habiletés : des habiletés motrices et des habiletés intellectuelles. La discrimination, la conceptualisation, l'utilisation ou la formulation de règles et la résolution de problème sont des exemples d'habiletés intellectuelles (p. 36). Pour Côté, les attitudes se résument à des façons de se comporter propres à chaque personne et qui s'observent de manière indirecte, c'est-à-dire à partir de l'observation de certains comportements (p. 37). Quant à la compétence, l'auteure présente la définition suivante :

Une compétence, c'est un résultat attendu à la fin d'une activité de formation. C'est la capacité de l'élève d'appliquer à une réalité concrète ce qu'il a appris. Ce résultat est l'expression d'un changement intervenu chez les élèves suite aux activités pédagogiques.

Le changement doit être généralisable et transférable dans des contextes différents qu'ils soient scolaires ou professionnels. (p. 36)

Le processus d'apprentissage de l'élève est défini par Scallon (2000) comme les démarches entreprises par l'élève pour acquérir et construire ses connaissances ou les stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème. L'auteur affirme que les connaissances antérieures, soit l'état initial du bagage des élèves, sont également relatives au processus d'apprentissage de l'élève. Par ailleurs, la définition du processus d'apprentissage de Legendre (1993) est la suivante : « Acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne » (p. 67). En utilisant le terme *acquisition* dans sa définition, Legendre rejoint ainsi Côté (1998) qui définit le processus d'apprentissage de l'élève comme « les opérations d'appropriation des connaissances et des habiletés par l'élève » (p. 34). L'auteure ajoute que pour activer son processus d'apprentissage, l'élève utilise les ressources disponibles dans son environnement, mettant ainsi en relief l'importance de cet élément dans le déroulement des apprentissages. Tombari et Borich (1999) s'attardent, quant à eux, à définir globalement le processus d'apprentissage par ses éléments constitutifs : le contenu d'apprentissage, les stratégies cognitives spécifiques et transversales, l'activité métacognitive de l'élève et même ses dispositions d'esprit (appendice A). Mentionnons que tous ces éléments sont sujets à être des objets d'évaluation formative des apprentissages.

Bref, la dimension des objets de l'évaluation formative des apprentissages est définie par la progression de l'élève, c'est-à-dire par l'évolution du développement de l'ensemble de ses potentialités. Cette progression s'observe sur le plan des produits de l'apprentissage, c'est-à-dire des connaissances, des habiletés, des attitudes et des compétences observables en tant qu'issues possibles d'un cheminement. Elle s'observe également sur le plan du processus d'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire des démarches entreprises par l'élève pour acquérir et construire ses connaissances ou des stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème.

La troisième dimension retenue, soit le processus d'apprentissage, apporte un autre éclairage au concept d'évaluation formative des apprentissages.

2.1.3 Une troisième dimension : le processus de l'évaluation formative des apprentissages

Le processus de l'évaluation formative des apprentissages constitue la troisième dimension retenue pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages. Pour Scallon (1988a), le processus d'évaluation formative prenant place dans le cadre de l'évaluation des apprentissages est un processus complexe constitué de plusieurs étapes et dont l'aboutissement est constitué d'une action concrète :

- la collecte d'information, c'est-à-dire l'observation de ce qui est;
- la constitution d'un modèle de référence, d'un modèle standard ou d'un point de repère correspondant à ce qui devrait être;
- la comparaison entre ce qui est et ce qui devrait être, et ce, sur la base d'un ou de plusieurs critères;
- l'expression d'un jugement d'ensemble pour justifier une action à poser, une décision à prendre (régulation).

Dans le cadre de cette étude, deux composantes sont retenues pour l'analyse du processus de l'évaluation formative des apprentissages, soit le contexte dans lequel se déroule l'évaluation et la démarche d'évaluation formative en elle-même. Le contexte dans lequel se déroule l'évaluation comporte des implications au plan des situations concrètes d'évaluation et des tâches proposées à l'élève. Le contexte influence également la démarche d'évaluation au plan de ses étapes et de sa dynamique.

Le contexte dans lequel se réalisent les activités d'évaluation formative des apprentissages est défini ainsi par Legendre (1993) : « conditions dans lesquelles se trouve le sujet au moment de l'activité et qui peuvent influencer sa compréhension et sa production » (p. 256). À des fins de précisions, le contexte est scindé en trois indicateurs plus concrets : les circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation formative des apprentissages, les conditions concrètes auxquelles est soumis l'élève au moment des situations d'évaluation, et les caractéristiques relatives aux tâches présentées à l'élève.

L'ensemble des circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation des apprentissages constitue le premier indicateur du contexte. Les circonstances générales se définissent comme étant les données qui prévalent au moment de la situation d'évaluation et qui

influent sur celle-ci. Le deuxième indicateur du contexte réfère aux conditions concrètes relatives aux situations d'évaluation. Les conditions concrètes se définissent comme étant les caractéristiques d'espace et de temps dans lesquelles se déroule l'évaluation. Les tâches d'évaluation présentées à l'élève constituent le troisième indicateur du contexte. On peut définir les tâches d'évaluation comme étant le travail assigné à un élève dans le but d'apprécier sa performance ou de le situer dans la progression de ses apprentissages. Il peut s'agir d'une épreuve écrite, d'une tâche complexe, d'un projet à réaliser de façon individuelle ou de façon collective par exemple.

La deuxième composante retenue pour apporter un autre éclairage à la dimension du processus d'évaluation formative des apprentissages est la démarche d'évaluation en elle-même. Scallon (1988a) définit la démarche évaluative comme un : « cheminement suivi par la personne qui évalue avant de poser un jugement, avant d'exprimer une évaluation » (p. 13). La personne qui évalue réalise diverses étapes qui la conduisent à poser un jugement sur la situation de l'élève. Ces diverses étapes correspondent à des actions de l'enseignant et sont suivies dans le cadre d'une démarche. Le nom de chacune de ces étapes, leur nombre et la dynamique de l'ensemble des étapes sont des éléments qui varient selon les auteurs consultés. Pour Isabel (2000) par exemple, toute démarche d'évaluation, et ce, indépendamment de sa fonction, doit comporter trois phases : recueillir, interpréter et communiquer l'information. Pour sa part, Nizet (1999) conçoit la démarche d'évaluation formative des apprentissages un peu différemment; s'appuyant sur De Landsheere (1979), elle la définit en deux volets, soit celui du diagnostic et celui de la régulation :

L'élaboration d'un diagnostic implique le recueil de l'information pertinente auprès de l'apprenant et l'interprétation de ces observables afin d'évaluer l'acquisition de l'apprenant à un stade donné de sa formation. Une fois le diagnostic posé, il s'agit d'identifier les actions possibles en vue d'une régulation du processus d'apprentissage. La pratique de l'évaluation formative nécessitant un recours fréquent aux inférences (tant au niveau du diagnostic que de la régulation), il est essentiel que ceux qui la pratiquent se dotent d'un cadre de référence solide garantissant un recueil de données fiables et le contrôle de l'interprétation de celles-ci. (p. 12)

Donc, Nizet conçoit que la démarche d'évaluation consiste à interpréter les données recueillies sur l'élève afin de tracer un portrait de sa situation. Tout comme Scallon (1988a) et plusieurs autres chercheurs, Nizet insiste sur l'importance d'un cadre de référence rigoureux qui aide l'évaluateur à justifier sa grille de lecture des comportements de l'élève, à choisir les instruments

pour recueillir des informations et à choisir des principes pour l'étape de l'interprétation des données recueillies. Bref, le cadre de référence permet à l'enseignant de faire des choix qu'il peut justifier tout au long de la démarche d'évaluation.

Le processus d'évaluation étant une dimension complexe, il a d'abord été divisé en deux composantes : le contexte dans lequel se déroule l'évaluation et la démarche d'évaluation en elle-même. Cette dernière composante, qui témoigne des actes posés par l'enseignant dans le cadre de l'évaluation formative des apprentissages, est elle-même scindée en cinq indicateurs pour les besoins de cette recherche, et ce, dans le but d'apporter des précisions utiles aux fins de l'analyse à effectuer. Ces cinq indicateurs sont en fait la synthèse réalisée à partir de l'ensemble des lectures effectuées; ils correspondent à des étapes possibles de la démarche : la planification, la cueillette d'information, l'interprétation / jugement, la décision / action et la communication.

Le premier indicateur consiste en la *planification* des diverses étapes de la démarche d'évaluation formative des apprentissages. Selon la plupart des auteurs consultés, la planification de l'évaluation formative consiste à identifier des objets d'évaluation, à déterminer des moyens de cueillette de l'information, à fixer des critères d'évaluation et à prévoir le type de décisions que l'enseignant peut rendre à l'issue de la démarche d'évaluation.

Le deuxième indicateur de la démarche d'évaluation de l'évaluation formative des apprentissages est la *cueillette d'information*. Il s'agit ici de l'observation et du recueil d'indices sur la progression de l'élève, une étape qui permet de soutenir le jugement ultérieur sur cette progression. Louis (1999) parle de cette étape comme étant la mise en place par l'enseignant des moyens qui lui permettront d'obtenir les informations dont il a besoin. La plupart des auteurs consultés présentent également cette étape comme l'ensemble des moyens utilisés pour recueillir des informations: l'entrevue, le questionnement, l'analyse des travaux, la grille d'observation et les tests sont des exemples de moyens qui peuvent être utilisés à cette fin.

À ce sujet, Louis (1999) et Isabel (2000) précisent que la cueillette de l'information peut s'effectuer de manière instrumentée ou non instrumentée. La cueillette d'information instrumentée s'effectue à l'aide d'outils structurés dont l'utilisation ponctuelle est planifiée; les grilles d'observation, les devoirs, les exercices, les épreuves et les interrogations écrites sont de cet ordre. Nécessitant des intentions bien arrêtées de vérification, il est difficile de situer les

démarches instrumentées pendant le processus même d'apprentissage. Les auteurs précisent donc qu'on peut les faire intervenir immédiatement après ou un peu plus tard. Quant à la cueillette d'information non instrumentée, elle consiste à recueillir des indices sur la progression de l'élève à l'aide de questions spontanées et d'observations informelles guidées par l'intuition et par l'expérience de l'enseignant. Pour Louis (1999), les démarches non instrumentées consistent en effet en une cueillette d'information par le questionnement continu de l'enseignant et par l'observation constante des activités d'apprentissage des élèves. Toujours selon l'auteur, cette méthode de recueil d'information vise principalement à aider l'élève dans le processus même de son apprentissage et est généralement individuelle : « L'enseignant qui observe l'élève en train de faire une activité et qui intervient pour lui donner de la rétroaction sur la progression de son travail par rapport au résultat attendu, qui lui fournit certains indices pour arriver à la solution d'un problème, utilise l'évaluation informelle » (p. 169). Bref, la cueillette d'information instrumentée et non instrumentée peut servir les fins de l'évaluation formative des apprentissages, bien que la cueillette non instrumentée se prête mieux au recueil d'information en cours d'apprentissage.

Le troisième indicateur de la démarche d'évaluation correspond à l'étape de l'*interprétation* des informations recueillies et du *jugement* de l'enseignant sur la progression de l'élève. Il s'agit d'une étape au cours de laquelle on compare une information recueillie sur l'élève à un référentiel pour lui donner du sens. À ce sujet, Scallon (1988a) affirme que l'acte d'évaluation formative est « un processus de comparaison entre un produit observé (une production scolaire) et un modèle de référence construit par la personne qui évalue » (p. 23), donc une comparaison entre *ce qui est* et *ce qui devrait être*. À propos du référentiel, Morissette (1996, dans Isabel, 2000) précise : « En éducation, il est communément admis que le référentiel des objets d'évaluation correspond aux objectifs pédagogiques d'un programme d'études. Ces objectifs décrivent des comportements ou des compétences que les apprenants auront acquis à la fin d'un cours, après avoir effectué divers travaux » (p. 100). Le référentiel correspond donc aux apprentissages visés par les programmes d'études, et comme on l'aura vu plus haut, il explicite les produits d'apprentissage attendus. Les informations recueillies sur l'élève sont interprétées à la lumière de ce référentiel.

Selon Scallon (2000) et Louis (1999), il existe traditionnellement deux types d'interprétation des données : l'interprétation à référence critérielle et l'interprétation à référence

normative. L'interprétation à référence critérielle consiste à comparer les informations recueillies à un résultat ou à un processus attendu, dit critère, sans égard à la performance des autres élèves. Selon Louis (1999), ce type d'interprétation met en lumière de l'information sur la performance de l'élève par rapport à un domaine de tâches bien défini. De plus, les résultats de l'interprétation à référence critérielle conduisent généralement à distinguer les tâches réussies et les tâches non réussies par l'élève. Ils permettent donc de situer la position d'un l'élève en rapport avec ce qui est attendu. L'interprétation à référence normative consiste à comparer les informations recueillies avec les résultats des autres élèves ou avec la moyenne du groupe, c'est-à-dire avec une norme. Louis (1999) affirme qu'avec ce type d'interprétation, l'information sur les apprentissages réalisés par l'élève est moins importante que sa position par rapport aux autres élèves. De plus, les résultats de l'interprétation normative sont généralement exprimés sous la forme d'un score total formé par l'addition des résultats obtenus. Il semble que ces deux types d'interprétation peuvent servir dans une perspective d'évaluation formative des apprentissages, bien que l'interprétation à référence critérielle semble favorisée par l'ensemble des auteurs consultés.

L'interprétation des données recueillies sur la progression de l'élève permet de porter un jugement qui est tributaire de la comparaison entre la performance de l'élève et le référentiel. Le jugement est en fait l'expression d'un certain degré de satisfaction ou d'insatisfaction en rapport avec un référentiel, c'est-à-dire en rapport avec ce qui est attendu de l'élève au cours de sa progression. L'enseignant utilise des points de repère pour apprécier les données recueillies sur la progression de l'élève. Ce sont des seuils de performance ou de réussite, des échelles d'appréciation ou des échelles descriptives ou encore des critères d'évaluation. Cependant, les auteurs consultés, dont Scallon (1988a) et Louis (1999), affirment que le jugement de l'enseignant doit tenir compte des circonstances qui ont entouré l'évaluation formative des apprentissages. À ce propos, Scallon (1988a) précise que chaque jugement « doit être situé dans un ensemble d'autres jugements pris à même les antécédents pédagogiques de l'élève ou les performances d'autres élèves en regard d'une balise particulière de la progression » (p. 54). De son côté, Louis (1999) propose une approche qui consiste à proposer une série d'éléments, sous forme de questions, dont la personne qui évalue devrait tenir compte. Ces questions concernent la fidélité, la rigueur et la pertinence de l'information obtenue de même que le rôle du contexte dans lequel cette information est obtenue : « L'information obtenue corrobore-t-elle d'autres informations disponibles ? Quel est le rôle du contexte sur la qualité de l'information obtenue ? En quoi l'information est-elle exempte de biais ? L'information est-elle vraiment pertinente

compte tenu de la décision à prendre ? » (p. 3). On peut supposer que les réponses à ces questions permettent à l'enseignant de poser un jugement plus juste à l'égard de l'élève.

Le quatrième indicateur apporte un autre éclairage à la composante de la démarche d'évaluation formative des apprentissages. Il s'agit de l'étape de la *décision / action* qui se réalise en deux temps. Selon Scallon (1988a), une décision est d'abord prise dans le but de soutenir l'élève dans sa progression, décision suggérée par le jugement qui est posé sur la situation de l'élève. Puis, cette décision débouche sur une action concrète qui touche soit la démarche d'apprentissage de l'élève, soit le contexte pédagogique. Toujours selon Scallon (1988a), une action relative à la démarche d'apprentissage de l'élève peut consister, par exemple, à soumettre l'élève à une reprise de l'apprentissage ou encore à un retour sur des apprentissages antérieurs non consolidés. Quant à une décision qui touche le contexte pédagogique, Louis (1999) propose, par exemple, « de revoir une notion, de stimuler l'élève à faire mieux, de revoir le choix de matériel didactique, de modifier le rythme de l'enseignement, d'organiser des moments d'échange et de rattrapage pour certains élèves » (p. 8). En fait, selon l'auteur, la nature des décisions varie selon les phases de l'enseignement. Le type de décisions à prendre avant les activités d'apprentissage (phase préactive) est relatif à la planification des leçons; modifier le rythme des séquences d'enseignement à venir en constitue un exemple. Les décisions à prendre au cours des activités d'apprentissage (phase interactive) peuvent être relatives à une modification de la planification, à la façon d'intervenir auprès d'un élève, à la qualité de la réponse donnée par un élève, à la compréhension des élèves, à la modification d'un travail en cours, bref à n'importe quel élément du contexte qui intervient dans les situations d'apprentissage. Dans la citation présentée ci-haut (Louis, 1999, p. 8), stimuler l'élève à faire mieux peut constituer un exemple de décision prise durant les activités d'apprentissage. Les décisions à prendre suite à des activités d'apprentissage (phase postactive) visent l'ajustement de l'enseignement ou la mise en place de moyens de rattrapage pour les élèves en difficulté. La décision d'organiser des moments d'échanges constitue un exemple de décision prise après les activités d'apprentissage. Bref, à l'étape de la *décision / action*, l'enseignant prend une décision menant à une action qui vise la régulation du processus d'apprentissage de l'élève ou la régulation du contexte pédagogique.

Un dernier indicateur de la démarche d'évaluation formative des apprentissages est l'étape de la *communication*. Isabel (2000) précise que l'étape de la communication est largement tributaire de la fonction de l'évaluation. Donc, tous les choix relatifs à cette étape

reposent sur l'intention à l'origine de l'évaluation, soit une intention de soutenir la progression de l'élève dans ses apprentissages en ce qui concerne le type d'évaluation retenu pour cette recherche. L'étape de la communication est relative à la consignation de l'information fournie par l'évaluation formative, aux destinataires privilégiés de cette information ainsi qu'à la façon dont est communiquée cette information. En ce qui concerne la consignation de l'information fournie par l'évaluation formative, Scallon (1988a), de même que l'ensemble des auteurs consultés, affirme que s'ils peuvent être consignés, ils ne doivent pas être accumulés en vue d'une synthèse des apprentissages. Pour l'auteur, l'évaluation formative associée à une intention de bilan est un contresens. En ce qui concerne les destinataires privilégiés des informations fournies par l'évaluation formative, l'ensemble des auteurs s'entendent pour désigner l'élève et l'enseignant puisqu'ils sont les premiers à pouvoir profiter des informations communiquées. En effet, dans une perspective de soutien à l'apprentissage, l'élève et l'enseignant peuvent tous deux agir afin de réguler le processus d'apprentissage de l'élève. Pour certains auteurs, dont Scallon (2001), les parents devraient également faire partie des destinataires privilégiés de la communication des résultats de l'évaluation formative des apprentissages. Quant à la façon dont est communiquée l'information fournie par l'évaluation formative, Isabel (2000) avance l'idée que, dans le cas d'une évaluation dont les visées sont formatives, la communication peut se faire en annotant la copie de l'élève ou en complétant et commentant une liste de vérification ou une grille d'appréciation.

Bref, la dimension du processus de l'évaluation formative des apprentissages est définie par le contexte dans lequel se déroule l'évaluation ainsi que par la démarche d'évaluation adoptée par l'enseignant qui évalue dans un but formatif. Le contexte se précise par les circonstances générales de l'évaluation, par les conditions concrètes des situations d'évaluation et par les tâches d'évaluation proposées aux élèves. Quant à la démarche d'évaluation, elle peut apporter un éclairage à la définition de l'évaluation formative par la compréhension que l'on en a dans sa globalité, mais aussi par la compréhension de chacune des étapes de la démarche.

Jusqu'à présent, le concept d'évaluation formative des apprentissages a été défini en spécifiant la fonction de l'évaluation formative, ses objets ainsi que le processus d'évaluation en lui-même. La quatrième dimension retenue, soit les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages, contribue également à la définition du concept d'évaluation formative des apprentissages.

2.1.4 Une quatrième dimension : les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages

La quatrième dimension retenue pour compléter la définition de l'évaluation formative des apprentissages concerne les principaux acteurs qui interviennent dans ce processus. Si cette dimension est retenue pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages, c'est que, selon les auteurs consultés, une modification apportée à un curriculum scolaire occasionne une répartition différente des rôles des divers acteurs de la relation éducative. Dans sa catégorisation, Sauvé (2000) relève la présence de quatre types d'acteurs du système éducatif, les acteurs étant des personnes qui participent à la vie du système éducatif : la direction de l'établissement scolaire, les parents, les élèves et le personnel enseignant. Cependant, comme il est question d'évaluation formative des apprentissages, seuls l'enseignant et l'élève seront retenus pour les besoins de cette étude parce qu'ils sont au cœur de la relation pédagogique. Scallon (2000) affirme : « Enfin, les principaux acteurs engagés dans le processus de régulation des apprentissages en évaluation formative sont les enseignants, d'une part, et les élèves, d'autre part » (p. 24). D'autres acteurs peuvent intervenir dans la perspective d'une évaluation formative des apprentissages, mais leur intervention est secondaire.

Deux principales composantes permettent d'obtenir un premier niveau de précision quant à la quatrième dimension retenue pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages. La première composante regroupe les différentes représentations de l'élève par des agents extérieurs. Audigier (1993) définit la représentation ainsi : « [...] un ensemble d'informations, d'opinions et de valeurs constitué en un 'présavoir' plus ou moins bien structuré qui propose son lot d'explications plus ou moins élaborées » (p. 53). Les représentations de l'élève sont véhiculées dans le discours ministériel et induisent des orientations en matière d'évaluation des apprentissages.

En ce qui concerne la deuxième composante retenue pour apporter un premier niveau de précision à la dimension des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages, il s'agit des représentations de l'enseignant par des agents extérieurs. Tel que formulé par Audigier (1993), nous entendons par *représentations de l'enseignant* un ensemble d'informations, d'opinions et de valeurs constitué en un *présavoir* plus ou moins bien structuré qui propose son lot d'explications plus ou moins élaborées sur l'enseignant. Les représentations de l'enseignant

sont aussi véhiculées dans le discours ministériel et induisent des orientations en matière d'évaluation des apprentissages.

Afin d'apporter des précisions aux représentations extérieures de l'élève et de l'enseignant, un indicateur est dégagé pour rendre plus concrète cette composante des principaux acteurs de la relation pédagogique : il s'agit du rôle de ces acteurs dans une perspective d'évaluation formative des apprentissages. S'intéresser à leur rôle semble pertinent puisqu'il semblerait que les diverses conceptions psychopédagogiques de l'apprentissage qui sous-tendent chaque curriculum auraient une incidence sur l'importance accordée à l'élève et auraient, par conséquent, des impacts au niveau de l'enseignant également. Or, ces impacts s'observent notamment dans le rôle respectif de l'enseignant et l'élève.

Précisons que le rôle qu'un acteur est appelé à jouer est défini par Legendre (1993) comme une « fonction assignée à quelqu'un, un comportement qu'il est convenu d'attendre de la part d'une personne » (p. 1130). La position occupée par un individu dans un ensemble interactionnel lui confère des responsabilités. Il est entendu que le rôle de l'élève, en tant que l'un des principaux acteurs de la relation pédagogique, est étudié dans les limites que suppose la fonction formative de l'évaluation des apprentissages. À ce sujet, Scallon (1988a) dit que le rôle de l'élève « peut être gradué en intensité, depuis la passivité la plus totale, en passant par des degrés divers de participation ou de collaboration pour arriver enfin à des démarches d'autonomie, c'est-à-dire des démarches d'autoévaluation » (p. 137). De plus, l'auteur (1988b) mentionne également quelques éléments qui témoignent du degré d'implication de l'élève. Il s'agit, par exemple, de vérifier si l'élève juge lui-même de sa performance ou si elle est jugée exclusivement par l'enseignant, ou encore s'il a la possibilité d'en vérifier certains aspects avant d'y mettre un terme ou de remettre un produit fini. Donc, l'étude du rôle exercé par l'élève permet d'obtenir des précisions intéressantes sur les représentations de l'élève.

Comme pour l'élève, le rôle exercé par l'enseignant constitue un indicateur concret qui apporte des précisions au plan des représentations de l'enseignant; cet indicateur est également étudié dans les limites que suppose la fonction formative de l'évaluation des apprentissages. Deslauriers (1998) mentionne que le rôle de l'enseignant ne saurait être réduit à une fonction passive d'observateur. En effet, la notion même d'évaluation formative renvoie à l'idée d'une intervention, donc d'une action, pour assurer la progression de l'élève. Jusqu'à quel point un

enseignant peut et doit, selon le ministère de l'Éducation, s'impliquer lors de l'évaluation formative des apprentissages reste un élément à investiguer dans le cadre de la présente recherche. De plus, porter attention aux représentations des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages ainsi qu'aux rôles qu'ils sont appelés à exercer dans le cadre d'une évaluation aux visées formatives, permet de mettre en relief d'autres éléments importants qui contribuent à définir de façon opérationnelle le concept central de cette recherche.

Le tableau suivant est une représentation schématique du concept d'évaluation formative des apprentissages tel que défini ci-haut par ses quatre dimensions.

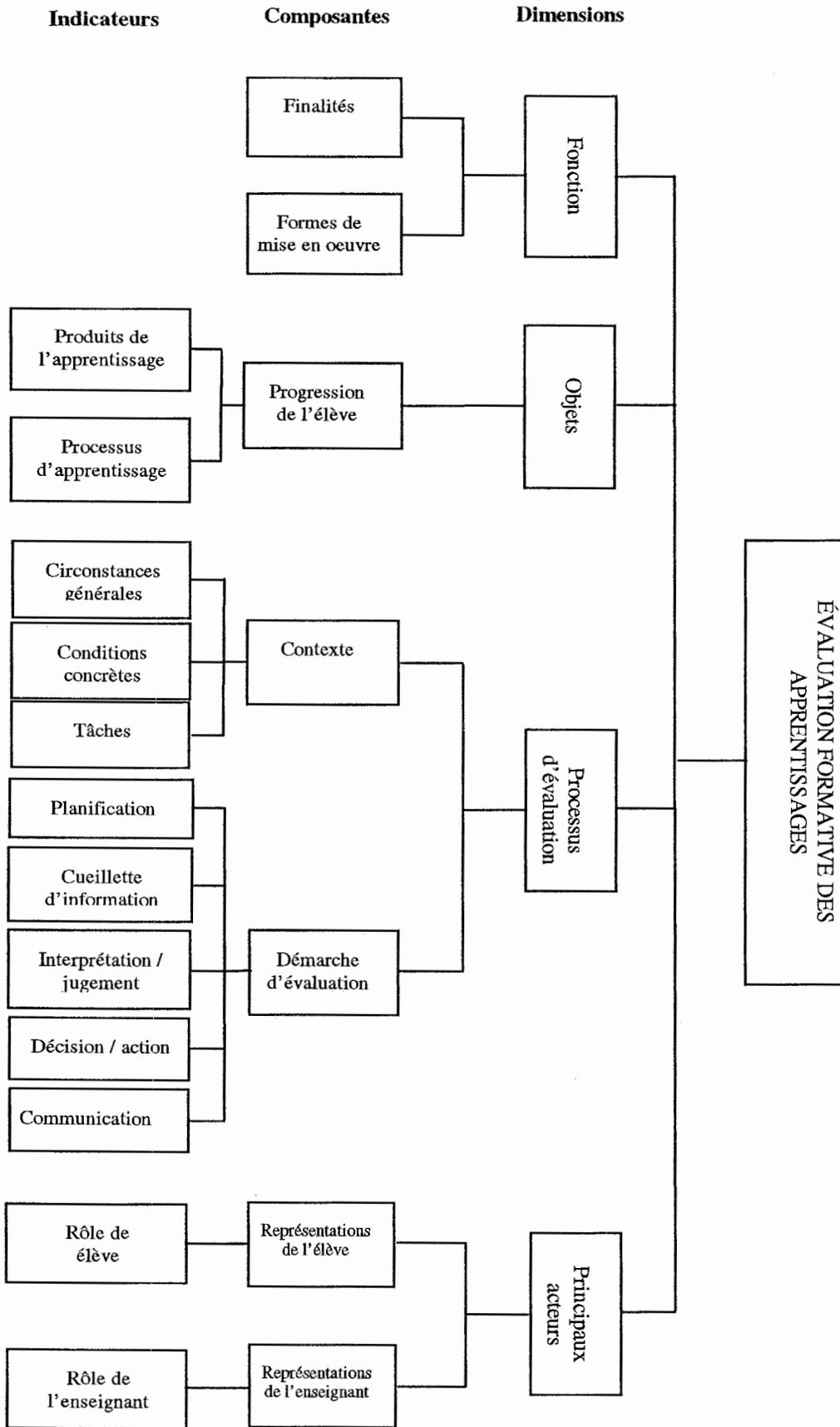


Tableau 1
Schéma opérationnel du concept d'évaluation formative des apprentissages

2.2 Les questions spécifiques de recherche

La question générale de recherche, rappelons-le, consiste à savoir en quoi le renouvellement du curriculum de l'école québécoise implique une modification de la conception de l'évaluation formative des apprentissages par rapport à l'approche qui a eu cours durant les années 1980. Pour trouver des éléments de réponse, des questions plus spécifiques sont dégagées du cadre de référence dont nous venons de faire état :

- Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages ?
- Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages ?
- Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages ?
- Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception des principaux acteurs, enseignant et élève, de l'évaluation formative des apprentissages ?

Savoie- Zajc (1993) affirme qu'une situation insatisfaisante, problématique, est toujours à l'origine des grands changements en éducation, notamment à l'origine des modifications apportées aux curriculums. Ainsi, les constats des dernières décennies relatifs au taux d'échec scolaire au Québec ont amené une modification du curriculum scolaire. On suppose que ce changement de curriculum reflète une évolution des conceptions éducationnelles, elle-même sous l'influence d'une évolution sociale. Une des définitions retenues par Legendre (1993, p. 588) du concept d'évolution abonde en ce sens :

Changement dans les conceptions et les connaissances éducationnelles ainsi que dans les systèmes d'éducation à travers le temps. Selon Durkheim, adaptation de l'éducation aux besoins résultants des modifications des conditions humaines et sociales d'une génération à la suivante. (dans Hotyat, 1973)

L'évolution des conceptions en éducation s'exprime notamment dans le discours ministériel dont fait partie le discours qui porte plus précisément sur l'évaluation formative des

apprentissages. Dans ce chapitre, le concept d'évaluation formative des apprentissages est défini selon quatre dimensions. On peut supposer qu'il est possible d'observer une évolution du discours ministériel au plan de chacune de ces dimensions, entre la mise en vigueur du curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage et celui présentement en voie d'implantation, soit celui structuré autour de compétences à développer.

Afin de faire ressortir l'évolution de l'ensemble des dimensions retenues pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages, des indicateurs d'analyse sont dégagés du discours ministériel, soit des indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective. Précisons que nous entendons par indicateurs de *continuité* des éléments de contenu qui sont repris d'une période à l'autre, une constance dans le discours ministériel au cours des vingt dernières années. Par indicateurs de *rupture*, nous entendons des éléments de contenu qui subissent un changement brusque d'une période à l'autre, une cassure observée dans le discours ministériel entre deux périodes de temps. Les indicateurs de *nouveauté* sont des éléments de contenu, des concepts ou même des éléments de la terminologie utilisée qui apparaissent pour la première fois lors d'une période donnée dans les limites des documents analysés dans le cadre de cette recherche. Finalement, par indicateurs de *prospective*, nous entendons une tendance qu'il est possible de dégager du discours ministériel, une direction vers laquelle tend à évoluer un concept ou une idée. L'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages est donc circonscrite par le biais de ces indicateurs dans le cadre des limites inhérentes à cette recherche.

2.3 Le but et les limites de la recherche

En traçant le fil conducteur découlant de la problématique, de la question de recherche et du cadre de référence, nous sommes à même de préciser le but de cette recherche et d'en formuler les limites.

2.3.1 Le but général de la recherche

Le but général de la recherche consiste à identifier et à analyser l'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. Il s'agit en fait de repérer des indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective dans le discours ministériel québécois à propos du concept d'évaluation formative des apprentissages de 1981 à 2000.

2.3.2 Les limites de la recherche

Cette recherche est de nature exploratoire. Par conséquent, nous ne disposons pas d'un modèle d'analyse déjà éprouvé : le modèle construit ne peut prétendre à l'exhaustivité des paramètres qui pourraient définir le concept d'évaluation formative des apprentissages (voir tableau 1 p. 33).

Les résultats de la recherche ne sont valables que dans les limites des textes soumis à l'analyse de contenu. Le texte du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b) n'est pas à l'étude, mais il est toujours en arrière plan des documents les plus récents qui sont soumis à l'analyse de contenu. La réforme actuelle en éducation est encore un phénomène au stade de l'implantation. Par conséquent, la réflexion collective sur l'évaluation formative des apprentissages pour la période 2000 ne fait que débiter.

Une autre limite concerne le point de vue de l'analyse qui est enraciné dans la pratique enseignante de l'auteure. Ce point de vue est soumis à un effort d'objectivation et de distanciation critique par rapport à la compréhension de l'évaluation du discours ministériel sur l'évaluation formative des apprentissages. Cet ancrage oriente la discussion des résultats de la recherche.

Les données issues de l'analyse de contenu ne concernent que le discours sur l'évaluation formative des apprentissages; elles ne représentent aucunement la réalité d'une pratique étudiée.

Le choix du corpus documentaire s'est fait en fonction du critère suivant : les écrits ministériels retenus sont des documents qui traitent en tout ou en partie de la question de l'évaluation formative des apprentissages de 1981 à 2000.