

PROJET
Accompagnement-Recherche-Formation
pour la mise en œuvre du Programme
de formation de l'école québécoise

ACCOMPAGNER L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

AIDE À L'APPRENTISSAGE
ET
RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES

Fascicule 1 : Pertinence et nécessité de
l'accompagnement en évaluation des
apprentissages

Louise Lafortune, auteure
Direction de l'accompagnement-recherche
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Turcotte¹
Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

2008

Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières

Avec la collaboration de
Avril Aitken, Kathleen Bélanger, Nicole Boisvert, Bernard Cotnoir,
Grant Hawley, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise, Reinelde Landry,
Carrole Lebel, Chantale Lepage, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert
Smith

Avec la participation de
Karine Boisvert-Grenier et Bérénice Fiset

¹ Sylvie Turcotte était directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au moment de la réalisation de ce projet (2002-2008).

Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint au début de ce projet, et Pierre Bergevin, son successeur, d'avoir autorisé sa réalisation. Je remercie également mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, représentantes du Ministère, pour leur soutien et leur encouragement indéfectible. Un merci particulier au personnel de la direction de la formation et de la titularisation des personnels scolaires et à sa directrice, Sylvie Turcotte, pour avoir mis des ressources essentielles à la disposition de l'équipe du projet, pour son implication régulière lors des rencontres et pour ses commentaires toujours pertinents. Je remercie l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir encouragé ce partenariat et d'avoir mis à ma disposition et à celle de l'équipe du projet les ressources matérielles et humaines nécessaires à sa bonne marche et à sa réalisation dans un contexte facilitant.

Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise (les six fascicules) s'inscrit dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise a bénéficié de la contribution de nombreuses personnes. Je remercie les membres de mon équipe accompagnatrice qui ont terminé ce projet et qui ont pu commenter et critiquer de façon constructive certaines versions de ce matériel. Leur apport s'est révélé essentiel à la réalisation de ce projet. Je pense alors à Avril Aitken, Nicole Boisvert, Grant Hawley, Carole Lebel, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith. Je remercie également les autres personnes accompagnatrices qui ont contribué à un moment ou à un autre à notre réflexion. Il s'agit de Simone Bettinger, Bernard Cotnoir, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean, Reinelde Landry et Doris Simard.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Moussadak Ettayebi, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndorero, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

De nombreuses personnes externes au projet ont participé à la réalisation de ces fascicules. Leur contribution a mené à un approfondissement de l'accompagnement de l'évaluation, à une clarification de certaines idées, à des choix d'information, à des ajouts substantiels, à une réorganisation du contenu et finalement, à une présentation de l'ensemble du document différente de celle initialement soumise dans le but de mieux servir les personnels scolaires intéressés. Nous remercions sincèrement :

- l'équipe de professionnels et professionnelles ainsi que des spécialistes en sciences de l'éducation au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui ont participé à une rencontre de discussion :
 - Jacqueline Charbonneau, Lorraine Desmarais, Donald Guertin, Lise Ouellet, Blozaire Paul, Christian Rousseau et Denis Watters de la Direction générale de formation des jeunes ;
 - Camille Marchand de *Vie pédagogique* ;
- l'équipe accompagnatrice de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais : Isabelle Asselin, Paule Bellehumeur, Marc Gauvreau, Francine Hausselman, Kim Mellor, Richard Painchaud et Violette Routhier qui ont utilisé et discuté d'une première version de ce document ;
- l'équipe de Linda Allal, professeure à l'Université de Genève, composée de Céline Buchs, Katia Lehraus, Lucie Mottier Lopez, Edith Wegmuller et Walther Tessaro et l'équipe de formateurs et de formatrices à l'enseignement (SEDEV) à Genève composée de Filippo Cattafi, Véronique Claret, Ariene Favre Darnev, Jean-Marc Hohl, Christiane Jeamet et Bernard Riedweg qui ont commenté une première version de ce document.

Pour l'organisation des lancements des fascicules *Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise*, en septembre 2006 à Montréal et en octobre 2006 à Québec, nous tenons spécialement à remercier Carine Lachapelle qui a fait de ces événements une réussite à tous les niveaux.

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir ces fascicules. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

Liste des fascicules

Fascicule 1

Pertinence et nécessité de l'accompagnement en évaluation des apprentissages
(dans ce document)

Fascicule 2

Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement des pratiques évaluatives et de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation

Fascicule 3

Exercice et développement du jugement professionnel

Fascicule 4

Une perspective d'équité sociopédagogique pour accompagner l'évaluation

Fascicule 5

Accompagnement d'équipes-cycle pour des pratiques évaluatives du développement de compétences

Fascicule 6

La pratique réflexive vers une évaluation de compétences

La publication d'une série de six fascicules composant le document *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise, Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences* se situe dans le contexte du Projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Cette série de fascicules se veut un outil de réflexion et d'intervention pour les personnels scolaires afin de favoriser l'approfondissement de certains concepts liés au programme de formation, à l'évaluation des compétences et au développement de pratiques cohérentes pour accompagner l'évaluation des apprentissages comme aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences.

Table des matières

1. CONCEPTION DE L'ACCOMPAGNEMENT POUR L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	7
2. ÉVALUATION : UN SUJET COMPLEXE	9
3. ÉVALUATION DE COMPÉTENCES : ACCENTUATION DE LA COMPLEXITÉ	10
4. ÉVALUATION DE COMPÉTENCES ET APPEL À LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES DANS L'ÉLABORATION DE JUGEMENTS ÉVALUATIFS : UN AJOUT À LA COMPLEXITÉ	11
5. ÉVALUATION COMME TÂCHE PROFESSIONNELLE	12
6. CARACTÉRISTIQUES DES MOYENS D'ÉVALUATION DE COMPÉTENCES.....	13
7. COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN LIEN AVEC L'ÉVALUATION.....	13
8. POUR L'ACCOMPAGNEMENT D'UN CHANGEMENT EN ÉVALUATION : QUELQUES ÉLÉMENTS (ACTIONS, MOYENS, ETC.) À CONSIDÉRER	14
CONCLUSION	16
BIBLIOGRAPHIE	17

Fascicule 1

Pertinence et nécessité de l'accompagnement en évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est un sujet complexe, d'autant plus lorsqu'il s'agit de l'évaluation de compétences. Cette complexité est due à plusieurs facteurs ; la perspective socioconstructiviste ajoute également à la complexité. L'évaluation est souvent vue comme une tâche professionnelle à réaliser individuellement, sans nécessairement laisser les autres porter un regard sur ses jugements d'évaluation et sans nécessairement prendre en compte les autres personnes concernées par l'évaluation (les élèves, les parents, les collègues...). Dans le contexte de cycles d'apprentissage, cette vision de l'évaluation est à repenser et même à changer si on veut que les élèves soient évalués selon un bilan de fin de cycle. Un regard sur un cheminement de deux années, où au moins deux personnes sont intervenues de façon régulière et importante, mérite de se faire en équipe tout en acceptant les commentaires des autres pour l'exercice du jugement professionnel. De plus, les jugements d'évaluation ont des incidences importantes – allant parfois bien au-delà de la vie scolaire – sur la réussite des élèves.

Dans le cadre du renouveau pédagogique, des changements importants en lien avec l'évaluation sont explicités afin qu'ils soient mis en œuvre dans le milieu scolaire. Il va sans dire qu'un accompagnement des personnels scolaires qui ont à évaluer les élèves, notamment le personnel enseignant, s'avère nécessaire.

Accompagner l'évaluation suppose une démarche qui comprend une formation, mais aussi un suivi, une continuité dans les contenus et dans le temps. Pour certaines personnes accompagnatrices, cela suppose également une formation à l'accompagnement pour intervenir auprès de différents personnels scolaires qui ont à porter des jugements d'évaluation. Cette démarche peut paraître complexe ; toutefois, elle assure des jugements pensés collectivement, qui vont dans le sens des changements prescrits, qui aident les élèves dans leurs apprentissages et qui assurent rigueur, cohérence et transparence pour une équité que les élèves sont en droit d'attendre.

La pertinence et la nécessité d'un accompagnement en évaluation des apprentissages méritent d'être argumentées. La première section de ce fascicule porte sur la conception de l'accompagnement. En décrivant d'entrée de jeu les jalons de la perspective de l'accompagnement adoptée, il est possible de montrer en quoi un tel

accompagnement peut contribuer à l'appropriation de la démarche d'évaluation. Les deuxième, troisième et quatrième sections mettent en lumière la complexité de la démarche d'évaluation en lien avec la démarche d'accompagnement socioconstructiviste. La cinquième section est consacrée à la tâche « professionnelle » de l'évaluation. Ce qualificatif concourt à introduire le thème du jugement professionnel en lien avec la pertinence de l'accompagnement pour que le jugement professionnel soit développé et exercé avec rigueur, cohérence et transparence. Comme tous les moyens permettant l'évaluation des compétences ne peuvent être contenus dans ce premier fascicule (voir fascicule 6 portant sur les moyens d'accompagnement de l'évaluation), la sixième section sert à l'explicitation de certaines caractéristiques propres aux moyens d'accompagnement de l'évaluation. La septième section de ce fascicule pose les jalons de compétences professionnelles à développer pour accompagner de nouvelles pratiques évaluatives. Enfin, la huitième section apporte quelques éléments à considérer dans la sélection des moyens d'évaluation à mettre en œuvre. Tout au long du fascicule, des questions de réflexion sont proposées autant pour réfléchir soi-même aux concepts présentés et à son accompagnement que pour alimenter son bagage de stratégies afin de favoriser la réflexion chez les personnes accompagnées.

1. Conception de l'accompagnement pour l'évaluation des apprentissages

Lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un changement prescrit, l'accompagnement ne peut prendre n'importe quelle forme ; il favorise la réflexion dans et sur l'action pour une continuité et une cohérence avec les orientations du renouveau pédagogique. C'est le cas pour le Projet Accompagnement-Recherche-Formation qui vise non seulement un accompagnement enrichi d'une formation, mais aussi un suivi et une continuité dans le temps. Ainsi, les personnes accompagnées pourront à leur tour accompagner d'autres personnels scolaires dans la mise en œuvre du PFEQ. En particulier, l'accompagnement de l'évaluation suppose une compréhension des orientations relatives à l'évaluation (cadres de référence s'appuyant sur le régime pédagogique, Politique d'évaluation des apprentissages, Échelles des niveaux de compétence, Programme de formation de l'école québécoise...) et la connaissance de moyens pour mettre en application ces orientations.

Les formations portant sur différentes pratiques évaluatives ou moyens d'évaluation de compétences s'inscrivent dans la formation continue, laquelle prend des formes diversifiées. La formation continue se concrétise par ce qu'on peut appeler des formations ponctuelles (moments où une personne apporte une expertise particulière pour un temps défini et relativement court, soit de quelques heures à quelques journées), ou encore par un accompagnement qui se veut un soutien à plus ou moins long terme (plusieurs journées sur plus d'une année), incluant des éléments de formation. Cet accompagnement favorise une démarche de pratique réflexive et un renouvellement des pratiques s'il suscite un regard critique, des remises en question, des actions pédagogiques et une analyse de ces actions. Il s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste si cette démarche suppose des réflexions-interactions qui confrontent les pratiques ainsi que les croyances (conceptions et convictions) et qui suscitent des conflits sociocognitifs, lesquels permettent d'avoir plus de cohérence ou de prendre conscience de ses incohérences, de les verbaliser, de les partager et de

les discuter (pour un complément, voir Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Lafortune et Lepage, 2006).

Dans le cadre du renouveau pédagogique, des pratiques évaluatives antérieures sont passablement remises en question, alors que d'autres sont à revoir afin qu'elles s'inscrivent davantage dans la perspective de l'évaluation de compétences plutôt que l'évaluation de fragments de connaissances ou d'une juxtaposition d'habiletés. En ce sens, l'accompagnement qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste devient une mesure de soutien axée sur la construction des connaissances et le développement de compétences des personnes accompagnées, en interaction avec leurs pairs. Il nécessite un suivi sur une certaine période (plusieurs mois et même plus d'une année). La dimension socioconstructiviste suppose une planification des interventions avec l'intention, d'une part, de susciter des conflits sociocognitifs, et d'autre part, de les reconnaître dans l'action et de faire en sorte que les personnes accompagnées développent une certaine distanciation par rapport à leurs activités d'apprentissage. Une perspective socioconstructiviste de l'accompagnement nécessite également un processus de coconstruction qui permet à chaque personne, à partir de son propre modèle (qu'il soit conscient ou non), de participer au développement du modèle collectif ; ce modèle collectif sera reconstruit individuellement et utilisé ultérieurement selon différentes façons de faire (adapté de Lafortune et Deaudelin, 2001). Les différents rôles des personnes engagées viennent enrichir la démarche d'accompagnement qui prend la forme d'un véritable partenariat. Par ailleurs, l'accompagnement socioconstructiviste suppose la mise en œuvre d'une certaine culture pédagogique (Lafortune et Martin, 2004), mais aussi le développement de compétences professionnelles à l'accompagnement qui elles, supposent l'exercice et le développement d'un certain leadership.

Des idées, des démarches et des situations d'apprentissage et d'évaluation peuvent être élaborées en équipe. Elles sont enrichies par l'apport de chacun des membres de l'équipe. Par ailleurs, « ne pas tout accepter » est un réel défi pour l'accompagnement du changement des pratiques évaluatives. Des questions comme les suivantes peuvent servir d'amorce à la réflexion sur la pertinence et la nécessité de l'accompagnement en évaluation des apprentissages.

Questions de réflexion

- **Comment accompagner un renouvellement de pratiques évaluatives ?**
- **Comment susciter une ouverture au renouvellement des pratiques évaluatives au regard du développement de compétences disciplinaires ?**
- **Comment susciter une ouverture au renouvellement des pratiques évaluatives au regard du développement de compétences transversales ?**
- **Comment susciter l'acceptation qu'un pair puisse rétroagir à ses idées, à ses pratiques d'évaluation jusqu'à les remettre en question ?**
- **Comment susciter des prises de conscience par rapport à l'importance de la cohérence des pratiques évaluatives en lien avec les exigences officielles ?**
- **Comment mettre à profit les prises de conscience ou relever les incohérences de façon peu menaçante, sans susciter trop de résistance au changement ?**

2. Évaluation : un sujet complexe

L'évaluation des apprentissages est en soi un sujet complexe. Dans le cadre du renouveau pédagogique, elle prend deux fonctions : 1) aide à l'apprentissage et 2) reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages. La fonction d'aide à l'apprentissage suppose un regard sur le cheminement des élèves afin de trouver des moyens de les aider à développer leurs compétences en tenant compte d'où ils sont rendus, tout en les responsabilisant au regard de leurs apprentissages. Pour ce faire, il est suggéré d'utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation. Cependant, ces processus ne sont pas habituels ; il n'est donc pas simple de les intégrer aux pratiques pédagogiques et évaluatives déjà existantes. On peut utiliser l'autoévaluation en amenant les élèves à se poser des questions comme : Qu'avez-vous appris ? Comment l'avez-vous appris ? Qu'est-ce qui vous a aidé à l'apprendre ? Toutefois, il est plus complexe de trouver des moyens d'utiliser les résultats de ces types d'évaluations (autoévaluation, coévaluation, interévaluation) pour faire cheminer les élèves. La coévaluation est un processus où élèves et enseignant ou enseignante mettent en commun le résultat de leurs jugements d'évaluation en cours ou en fin d'apprentissage. Comment réaliser une telle mise en commun sans avoir le fardeau de le faire avec chaque élève ? Comment le faire pour que les élèves réfléchissent à leur autoévaluation ? Comment le faire pour qu'il y ait une réflexion individuelle, mais aussi une réflexion collective sur un résultat collectif ? Enfin, l'interévaluation suppose une évaluation entre pairs. Ce moyen est peu utilisé ; pourtant, les élèves sont capables de reconnaître les forces et les limites de leurs pairs, parfois même plus que leurs propres compétences.

Considérant l'évaluation comme reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages, autant l'autoévaluation et la coévaluation que l'interévaluation peuvent aider à porter un jugement d'évaluation à propos de chaque élève. Les commentaires des élèves peuvent aider à nuancer les nôtres et surtout, aider à relativiser certaines interprétations. Ces processus permettent rigueur, cohérence et transparence. L'évaluation comme bilan des apprentissages, en plus d'être complexe, a une influence sur le cheminement des élèves pour un cycle, pour leur vie scolaire et même pour leur vie d'adulte.

Quels que soient les moyens utilisés, la communication d'un jugement d'évaluation est à préparer et à peaufiner pour les élèves qui interprètent ce qu'on leur dit ou écrit et qui ajustent leurs efforts, leur façon d'étudier, leur écoute en classe... en fonction de cette interprétation. De plus, ce n'est pas seulement ce qui est dit et l'intention qui comptent ; la façon dont cela est dit, le ton utilisé et les explications données importent également. Cette communication a une influence considérable auprès des parents qui ont à cœur la réussite de leur enfant et qui veulent comprendre leur cheminement pour mieux interpréter ce qui ressort du bilan des apprentissages. Ils ont souvent besoin d'explications : Comment fournir de telles informations dans un contexte d'évaluation de compétences ?

Questions de réflexion

- Comment peut-on utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?
- Comment peut-on utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation comme reconnaissance des compétences ?
- Comment peut-on accompagner les personnels scolaires pour réfléchir à l'utilisation de l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans l'évaluation comme aide à l'apprentissage et comme reconnaissance des compétences ?

3. Évaluation de compétences : accentuation de la complexité

L'évaluation des apprentissages telle que présentée dans le Programme de formation de l'école québécoise et la Politique d'évaluation des apprentissages, s'inscrit dans une logique de développement de compétences. Évaluer des compétences s'avère un processus complexe, car les compétences se développent et s'évaluent en situation. L'évaluation de compétences ne peut se résumer à des réponses rendues, à des questions sur papier. Certaines compétences comme « communiquer de façon appropriée » exigent de connaître l'expression orale des élèves. Les compétences supposent une mise en relation de ressources tant internes qu'externes². Quant à l'évaluation, elle consiste à reconnaître les ressources qui ont été mises en relation dans l'action et de quelle façon elles l'ont été, c'est-à-dire dans des situations plus ou moins inédites où il ne peut être possible de reproduire complètement une procédure utilisée auparavant. Trouver des situations qui reflètent cette conception de l'évaluation n'est pas simple ; mettre les élèves en situation pour les amener à réaliser la situation et à démontrer leur niveau de développement de compétences exige des conditions particulières. Dans l'accompagnement, on peut se demander quelles pourraient être ces conditions.

Cette nouvelle façon de considérer l'évaluation des apprentissages se situe dans le contexte où l'apprentissage est vu comme un concept polysémique qui a varié selon les époques et les écoles de pensée. Il suppose un processus de développement ou de changement, dynamique et interne à une personne qui désire apprendre. Cette dernière se construit alors de nouvelles représentations de son réel qu'elle peut s'expliquer à elle-même ; ces représentations sont cohérentes et durables à partir de la perception que la personne a de son environnement ainsi que de l'interaction entre les ressources internes et externes (Legendre, 2005).

Cette conception de l'évaluation des apprentissages résulte de trois principaux courants qui ont marqué la conception de l'évaluation des apprentissages : évaluation des connaissances (avant 1981), évaluation de l'atteinte d'objectifs (années 1980 et 1990) et, récemment, l'évaluation des compétences (MEQ, 2003). Le PFEQ (MEQ, 2001 ; 2004), s'inscrit dans une logique de compétences, tout comme l'évaluation. Le concept de compétence génère lui-même d'autres concepts qui ont des incidences sur la conception et les pratiques de l'évaluation : mobilisation, savoir-agir, ressources, etc. Cette conception de l'évaluation suppose un accent sur les actions du sujet

² « La notion de **ressources** réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc. À cela, que l'on pourrait qualifier de ressources internes ou personnelles, s'ajoutent une multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, tels ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc. » (MEQ, 2001, p.5).

apprenant en situation de structuration et d'intériorisation (constructivisme) ainsi que sur la nature sociale de l'apprentissage (socioconstructivisme).

Questions de réflexion

- **Quels étaient les moyens les plus couramment utilisés avant le renouveau pédagogique pour évaluer les élèves ?**
- **Qu'est-ce que ces moyens permettent d'évaluer ?**
- **Comment peut-on accompagner l'élaboration de moyens d'évaluation qui respectent les orientations de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences ?**
- **Comment pourrait-on vulgariser les orientations actuelles de l'évaluation pour en faciliter la compréhension chez les parents ?**

4. Évaluation de compétences et appel à la participation des élèves dans l'élaboration de jugements évaluatifs : un ajout à la complexité

Considérant que les élèves construisent leurs connaissances et développent leurs compétences en interaction avec leurs pairs, l'évaluation prend un visage particulier ; elle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Cela veut dire qu'on peut considérer que les élèves se construisent une conception de l'évaluation, une vision de ce qu'ils veulent comme évaluation. On peut penser qu'ils ne veulent pas uniquement avoir une cote ou une note, mais espèrent avoir des commentaires (écrits ou oraux) qui leur permettent de comprendre les jugements d'évaluation. Ils veulent également avoir des pistes pour ajuster leurs apprentissages que ce soit en cours de formation ou pour la reconnaissance des compétences et le bilan des apprentissages.

Il est possible, voire préférable, que l'évaluation soit pensée avec les élèves : Qu'en pensent-ils ? Comment veulent-ils être évalués ? En quoi l'évaluation peut-elle être utile aux apprentissages ? Qu'est-ce que les élèves peuvent retirer de leur participation à l'évaluation (autoévaluation, coévaluation, interévaluation) ? Comment leur communiquer un jugement d'évaluation qui aide à l'apprentissage, qui stimule à apprendre, qui incite à s'engager et à poursuivre leurs apprentissages ? Les élèves peuvent être informés des critères d'évaluation, mais aussi donner des commentaires ou les discuter. C'est une façon de les amener à comprendre le processus d'évaluation, d'apprendre à s'autoévaluer et à s'interévaluer, mais aussi à voir l'évaluation comme une aide à l'apprentissage et à prendre leurs responsabilités dans ce processus.

Questions de réflexion

- **Comment évaluer des compétences considérant que les connaissances se construisent en interaction avec les pairs ?**
- **Comment évaluer des compétences en situation ?**
- **Comment peut-on accompagner la réflexion sur l'évaluation de compétences considérant une perspective socioconstructiviste ?**

5. Évaluation comme tâche professionnelle

L'évaluation est une tâche à réaliser comme professionnel ou professionnelle de l'éducation. Cette tâche est souvent perçue comme devant être réalisée individuellement. Cependant, dans le contexte du renouveau pédagogique, le regard de l'autre sur son travail en tant que professionnel ou professionnelle semble être important, voire essentiel. Toutefois, les commentaires de collègues sur sa façon d'évaluer et ses jugements d'évaluation ne sont pas facilement acceptés ; ils peuvent être perçus comme un regard sur son travail, comme une intrusion menant à une certaine perte d'autonomie. Pourtant, l'évaluation en équipe-cycle aide à porter des jugements susceptibles de présenter une cohérence pour un cycle d'apprentissage et même pour l'ensemble du cheminement des élèves (voir fascicule 5 portant sur le travail en équipe-cycle).

Il ressort du projet Accompagnement-Recherche-Formation certaines caractéristiques qui permettent de dire qu'une personne qui exerce son jugement professionnel est capable de :

- communiquer et expliquer sa pensée ;
- recevoir la critique, accepter le regard de l'autre, prendre des risques ;
- examiner un problème dans son ensemble et dans sa complexité ;
- démontrer de la créativité ;
- analyser une situation et synthétiser des informations ;
- démontrer une autonomie de pensée ;
- démontrer un sens éthique ;
- être engagé dans une démarche de pratique réflexive.

Ces caractéristiques montrent que l'évaluation est une activité qui dépasse l'utilisation d'outils pouvant servir directement à diverses situations. Ainsi, des adaptations sont nécessaires. Cette activité exige un regard sur les élèves, sur leurs questionnements, sur leur cheminement, sur leur engagement à apprendre et surtout, sur leur façon de mettre en relation leurs apprentissages, d'y porter un regard critique, de pouvoir en discuter et de pouvoir porter un regard autoévaluatif sur l'ensemble de leur travail.

L'évaluation, considérée comme une tâche professionnelle, suppose un accompagnement ; l'accompagnement est un acte exigeant qui s'inscrit dans une démarche de développement professionnel. Les personnes accompagnatrices sont ainsi elles-mêmes transformées par l'accompagnement qu'elles mettent en œuvre. La culture du milieu et les individus qui la composent influencent la manière d'accompagner l'évaluation. Les échanges et les partages, mais aussi les confrontations et les remises en questions peuvent susciter certains conflits, résistances et retraits ; cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de discussions à propos de l'évaluation. La personne accompagnatrice soutient les autres et accepte d'être remise en question dans sa conception de l'évaluation. Elle réfléchit sur sa pratique en même temps qu'elle adopte une posture réflexive, laquelle se reflète dans ses gestes d'accompagnement au regard de l'évaluation et dans sa propre façon de porter des jugements d'évaluation. La personne accompagnatrice cherche avec d'autres à expliciter le sens du changement à réaliser en évaluation et à réfléchir

collectivement aux moyens ainsi qu'aux conditions nécessaires à sa mise en œuvre afin que celui-ci se rende jusqu'aux élèves.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on susciter la réflexion sur l'acceptation du regard des autres sur ses jugements d'évaluation ?**
- **Comment peut-on faire réfléchir sur les caractéristiques d'une personne qui exerce son jugement professionnel, telles que :**
 - **communiquer et expliquer sa pensée ?**
 - **recevoir la critique, accepter le regard de l'autre, prendre des risques ?**
 - **examiner un problème dans son ensemble et dans sa complexité ?**
 - **démontrer de la créativité ?**
 - **analyser une situation et synthétiser des informations ?**
 - **démontrer une autonomie de pensée ?**
 - **démontrer un sens éthique ?**
 - **être engagé dans une démarche de pratique réflexive ?**

6. Caractéristiques des moyens d'évaluation de compétences

Les moyens d'évaluation utilisés pour l'évaluation des compétences dans une perspective socioconstructiviste sont à diversifier. Les caractéristiques de ces moyens pourraient être les suivantes :

- démontrer des structures diversifiées ;
- viser une objectivité tout en sachant qu'il y aura toujours une part de subjectivité ;
- permettre une alliance entre qualitatif et quantitatif ;
- permettre l'exercice du jugement professionnel ;
- aider à l'apprentissage vers la reconnaissance des compétences et le bilan des apprentissages ;
- démontrer une transposition des apprentissages dans diverses situations ;
- mettre les élèves en situation.

Ces caractéristiques peuvent aussi être liées aux moyens d'accompagnement de l'évaluation qui :

- supposent un travail en équipe-cycle ;
- favorisent le développement du jugement professionnel ;
- mènent à un regard sur ses pratiques évaluatives ;
- supposent un regard sur les pratiques évaluatives de collègues ;
- mènent à un changement de pratiques, ce qui suppose des remises en question.

7. Compétences professionnelles en lien avec l'évaluation

L'évaluation des compétences des élèves suppose le développement de compétences particulières chez les personnels scolaires. Parmi ces compétences professionnelles se retrouve l'accompagnement de l'évaluation et peut se concrétiser dans les actions générales suivantes :

- exercer des pratiques évaluatives qui favorisent le cheminement des personnels scolaires dans le processus de changement, le renouvellement des pratiques pédagogiques et professionnelles dans une perspective d'autonomie professionnelle ;
- exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique.

8. Pour l'accompagnement d'un changement en évaluation : quelques éléments (actions, moyens, etc.) à considérer

Une démarche de changements en évaluation peut se concrétiser par :

- un accompagnement du développement et de l'exercice du jugement professionnel, ce qui exige un effort particulier ;
- une compréhension de ce qui est évalué, c'est-à-dire des compétences ;
- un équilibre entre agir et réfléchir, c'est-à-dire savoir « quoi faire », « comment faire », mais surtout « pourquoi » ;
- une émergence des croyances et l'explicitation des pratiques.

Les moyens qu'on peut utiliser pour exercer un accompagnement des changements dans l'évaluation peuvent se résumer ainsi :

- un questionnement réflexif sur les pratiques évaluatives ;
- une rétroaction sans jugement qui incite à la réflexion et à l'action ;
- un développement de l'autoévaluation et de l'auto-observation qui s'insère dans une démarche d'autoréflexion menant à l'autonomie professionnelle.

Des moyens plus précis peuvent être proposés ; il s'agit de faire réfléchir sur l'importance d'accompagner le changement de pratiques évaluatives (voir fascicule 2 portant sur des moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement des pratiques évaluatives et de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation).

Questions de réflexion

- **En quoi est-il utile, nécessaire, voire essentiel, d'accompagner l'évaluation des apprentissages ?**
- **Comment faire comprendre la nécessité d'accompagner les personnels scolaires dans les changements de pratiques évaluatives ?**

Un autre moyen consiste à comprendre collectivement les raisons des résistances au changement des pratiques évaluatives. Pour y arriver, des questions peuvent être posées relativement aux manifestations, aux causes et aux conséquences de ces résistances, mais également quant aux solutions à envisager. Des questions comme les suivantes peuvent servir d'amorce à une réflexion sur les résistances au changement des pratiques évaluatives.

Questions de réflexion

- **Quelles sont les manifestations de résistances aux changements de pratiques évaluatives ?**
- **Pourquoi y a-t-il de la résistance à changer ses pratiques évaluatives ?**
- **En quoi les résistances à changer de pratiques évaluatives sont-elles différentes (plus grandes ou moins grandes) des résistances à changer de pratiques pédagogiques ?**
- **Quels effets les résistances à changer de pratiques évaluatives peuvent-elles avoir sur la mise en œuvre d'un changement ?**
- **Quelles solutions peuvent être envisagées pour diminuer les résistances à changer les pratiques évaluatives ?**

Un autre moyen consiste à réfléchir à l'évaluation comme un processus d'accompagnement. Les réflexions amorcées dans ce fascicule portent essentiellement sur l'accompagnement de l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage, d'aide au développement de compétences. On peut alors se demander : en quoi l'évaluation est-elle en soi une forme d'accompagnement ?

Une autre proposition peut consister à réaliser une réflexion collective. Pour y arriver, les membres d'un groupe peuvent dresser une liste de moyens d'évaluation sans censure ; les moyens farfelus sont même encouragés. Il s'agit ensuite de décrire les moyens énumérés et de susciter une prise de conscience des différents sens donnés à ces façons de faire. La réflexion individuelle qui suit cette étape permet de reconnaître les moyens qui sont en accord avec ses valeurs propres et ceux qui ne le sont pas, sans oublier de justifier ses choix. La discussion se limite à examiner les justifications associées à chacun des choix et non pas à juger des choix. Ainsi, on favorise une attention sur la pertinence des justifications associées à un choix et non sur les personnes. C'est une façon de mieux circonscrire les avantages et les inconvénients des différents moyens d'évaluation discutés. Le tout peut se résumer dans le tableau que voici :

Liste de moyens d'évaluation	Sens et intentions de ces moyens	Accord avec ses valeurs			Justifications
		Non	+/-	Oui	

Ce travail vise à mener à des expériences où chaque personne propose d'explorer un ou deux moyens en dehors de ses habitudes tout en considérant l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage.

Dans une démarche d'accompagnement, les valeurs fondamentales et instrumentales de l'évaluation peuvent être discutées en fonction de moyens permettant de les actualiser dans les pratiques évaluatives dans une perspective d'équité sociopédagogique (voir fascicule 4 portant sur l'équité sociopédagogique). Cela peut mener à des confrontations, à des remises en question, à des analyses des conceptions et des pratiques de collègues.

Conclusion

Il est possible de faire ressortir quelques mots-clés qui permettent de résumer le contenu de ce premier fascicule : Pertinence et nécessité de l'accompagnement en évaluation des apprentissages.

L'accompagnement en question s'articule autour de l'évaluation et à partir de certains principes propres au socioconstructivisme :

- la réflexion sur et dans l'action pour un renouvellement des pratiques évaluatives ;
- la coconstruction d'un modèle collectif de pratiques ;
- l'interaction avec les pairs, collègues, etc. qui suscite des remises en question, des prises de conscience et aussi, le partenariat, la collaboration ;
- le travail en équipe de collègues qui contribue aux échanges sur l'élaboration de jugements évaluatifs justes, égaux, équitables, cohérents, rigoureux et transparents.

Ces principes sont pertinents dans la mesure où ils sont transposés et utilisés dans l'action ; l'intention est d'accompagner les personnels scolaires dans l'appropriation d'une démarche évaluative des apprentissages, ce qui suppose également une démarche de pratique réflexive (voir fascicule 7 portant sur la pratique réflexive vers une évaluation de compétences).

D'autres principes peuvent être mis de l'avant pour réaliser un tel accompagnement. Les trois principes suivants exigent le développement de ce qu'on peut appeler un « regard méta » qui se veut un moyen de retourner aux personnes accompagnées ce qui a été observé sans jugement, avec l'intention qu'il y ait passage à l'action, pour un partage et une analyse collective. Pour la personne accompagnatrice, ces principes supposent des ajustements dans l'action, des prises de risque et l'acceptation de déséquilibres chez les autres, mais aussi chez elle-même.

- 1) Susciter des échanges d'idées entre collègues qui peuvent mener à la confrontation tout en conservant un climat de respect. Cela peut se faire en examinant les pratiques actuelles en évaluation. Il est possible de partir des pratiques des personnes accompagnées. Celles-ci peuvent être étudiées en fonction de leur concordance ou non par rapport aux orientations du nouveau pédagogique. À titre de personne accompagnatrice, il est facile de se laisser tenter et d'accepter ce qui est fait pour ne pas trop ébranler les personnes accompagnées ; cependant, ce comportement ne respecte pas l'esprit d'une aide à l'apprentissage. Il s'agit donc de trouver des moyens pour faire surgir les contradictions et susciter des remises en question tout en sachant que, si le déséquilibre est trop grand, la résistance s'installera automatiquement. C'est une question de dosage entre l'acceptation des pratiques et les interrogations à propos de celles qui sont à changer ou à ajuster. La mise en application de ce principe exige le sens de l'observation et une ouverture à des ajustements constants en cours d'accompagnement.
- 2) Faire émerger la richesse associée aux différentes croyances et pratiques associées à l'évaluation des apprentissages peut se faire en suscitant la remise

en question ce qui peut se réaliser par l'examen des croyances et des pratiques en mettant l'accent sur la richesse associée aux différences. C'est un moyen, dans un deuxième temps, de mieux faire accepter les incohérences. À cette étape, il ne faut pas craindre les opinions diversifiées, mais il est important d'en exiger les justifications. La mise en application de ce principe exige une attention centrée sur les aspects positifs relevés, sans pour autant négliger les incohérences que le questionnement suscite.

- 3) Développer des moyens d'écouter les arguments et les justifications exige de savoir percevoir ce qui se cache derrière une justification. La justification est-elle un prétexte à la résistance au changement ou est-elle basée sur des arguments solides ? Quelle que soit la nature des justifications, celles-ci contiennent souvent de réelles craintes à apprendre à écouter afin de savoir comment intervenir pour favoriser une démarche de changement.

Bien que la démarche évaluative est décrite comme étant complexe, il n'en demeure pas moins qu'elle est accessible et possible. Pour parvenir à ce résultat, l'accompagnement est nécessaire, car il contribue au développement d'une culture pédagogique axée sur l'évaluation des compétences et sur l'accompagnement d'un changement en évaluation.

Bibliographie

- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune L. et Lepage (2007). « Accompagner une formation à l'accompagnement à travers une expérience d'accompagnement socioconstructiviste dans une perspective d'action et de réinvestissement dans le milieu scolaire », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.33-52.
- Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.47-62.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, 1^{er} cycle du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages, formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.