

VIE PÉDAGOGIQUE

VIE PÉDAGOGIQUE NUMÉRO 148 – SEPTEMBRE 2008

MOT DE LA RÉDACTION

EFFET RECHERCHE

Devant un projet qui a donné d'excellents résultats, qui a permis d'élever la motivation des enfants et qui est un succès pédagogique, on entend souvent dire que cela ne peut être généralisé car il s'agit d'un effet Pygmalion! Celui-ci s'apparente à l'effet de Hawthorne, qui consiste à dire que le simple fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés induit généralement une plus grande motivation des participants.

Cette remarque anodine tend à minimiser l'impact d'une innovation et peut, à la longue, décourager l'enseignant qui dans sa classe cherche à trouver des solutions aux défis qui lui sont posés quotidiennement.

Dans le contexte actuel, devant la confusion des messages qui s'entrechoquent entre les tenants d'un passé « où tout allait si bien » et un futur menaçant, dans un monde où les statistiques se décodent différemment selon les grilles d'analyse, l'enseignant est perplexe.

Qu'en est-il de ces recherches qui permettent de mieux saisir les processus d'apprentissage?

Que penser de ces activités qui fonctionnent si bien avec les élèves?

Faut-il vraiment en minimiser la valeur et la généralisation possible en alléguant l'effet Pygmalion, et ce, parce que tous les éléments de la situation ne sont pas vérifiables?

L'enseignant ne peut avoir qu'une vision partielle de la réalité de sa classe!

Serait-ce le cas qu'on ne pourrait pas reconnaître la valeur du travail d'un enseignant à l'intérieur d'une classe d'élèves heureux, qui apprennent même si cela n'a rien de scientifique, sous prétexte que cela ne s'inscrit pas dans un contexte qui peut être généralisable?

Si cela n'est dû qu'à l'influence d'un enseignant en particulier ou de conditions spécifiques de la réforme, faudrait-il pour autant ignorer des pratiques qui sont gagnantes?

Il y a peut-être là, au contraire, une piste qui apporte un peu d'air frais à l'enseignant dans sa classe. Il n'est pas seulement celui qui met en œuvre un ensemble de prescriptions reçues de part et d'autre. Il a également le devoir de les adapter à ses élèves. La compétence 3 du référentiel de compétences professionnelles des enseignants est explicite sur le sujet.

[\[www.mels.gouv.qc.ca/dftps\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps)

Il est essentiel de garder en tête que les éléments à contrôler dans une situation d'apprentissage qui s'incarne dans la classe sont si nombreux que l'enseignant doit impérieusement adapter les modèles à partir de solides balises. Celles-ci sont les prescriptions du programme de formation, qui laissent une marge de manœuvre trop souvent méconnue et qui offrent un espace de liberté que peut habiter l'enseignant.

C'est alors que celui-ci adoptera l'attitude du chercheur qui analyse la situation d'enseignement-apprentissage qu'est la classe, qui pose des questions pour vérifier ses hypothèses et qui sait apprendre des erreurs; celles-ci deviennent alors des

outils diagnostiques qui permettent de relever de nouveaux défis, dans une boucle dynamique qui fait de la classe un lieu riche d'interactions et d'apprentissages, autant pour l'élève que pour l'enseignant.

Dans un monde où les messages semblent se contredire, il y a la réalité tangible de la classe, lieu du véritable exercice de la pédagogie où Pygmalion devrait toujours avoir sa place!

Camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

HOMMAGE À YVON CÔTÉ

HOMMAGE À YVON CÔTÉ

Notre collègue Yvon Côté nous a quittés au printemps 2008 et nous ne pouvions passer sous silence son exceptionnelle collaboration à la revue.

Depuis novembre 2001, Yvon était membre du comité de rédaction et son implication était tangible. Il aimait rédiger des compte rendus de tables rondes, exercices difficiles qu'il réussissait de main de maître : ses textes vivants, agréables à lire, et son style vif cernaient bien les atmosphères.

Yvon a laissé sa marque à *Vie pédagogique*. Il avait le souci de répondre aux interrogations des lecteurs et il prenait visiblement plaisir à leur faire part de nombreux projets intéressants qui avaient été réalisés dans différentes écoles. Témoin enthousiaste de la présence du groupe Freinet à Montréal ainsi que du travail de M^{me} Colette Noël, qu'il admirait, il avait su faire valoir cet apport essentiel à la pédagogie au Québec.

Yvon nous manquera, car son engagement et son intérêt pour la pédagogie étaient réels. Il avait même, l'année dernière, fait des reportages dans des écoles de la région du Bas Saint-Laurent, dans ce style personnel et dynamique qui lui était propre.

Yvon restera présent dans nos mémoires et nous nous devons de lui rendre hommage.

Merci Yvon...

Le comité de rédaction

ENTREVUE

L'ÉCOLE JOUE UNE RÔLE CENTRAL

UNE ENTREVUE AVEC M^{ME} MARIE McANDREW

Propos recueillis par Camille Marchand

Marie McAndrew est professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation, à l'Université de Montréal. Elle est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques et de la Chaire en relations ethniques.

Ses domaines d'expertise sont l'éducation des minorités, l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté, les relations ethniques ainsi que les politiques d'intégration.

Vie pédagogique — Dans votre ouvrage *Immigration et diversité à l'école*, vous parlez d'une voie québécoise qui s'inscrit entre le communautarisme canadien-anglais et le jacobinisme français. Comment pouvez-vous définir précisément cette voie?

Marie McAndrew — J'avais mis un point d'interrogation, car j'ai essayé de démontrer que le Québec cherchait une troisième voie. L'a-t-il trouvée? Est-elle si différente de ces deux modèles?

Le modèle français ne tolère aucun signe religieux ostentatoire, mais cela ne s'arrête pas là. En effet, les Français ne tiennent aucune statistique sur l'origine ethnique. Dans les classes, il n'y a que des élèves. Si, par exemple, il y a une majorité de Maghrébins en échec, on dira que c'est un effet du hasard. On refuse toute reconnaissance de groupe. Au Canada anglais, au contraire, on met souvent l'accent sur l'appartenance ethnique comme facteur de réussite ou d'échec et on valorise une reconnaissance maximale de la diversité à l'école, sans toujours énoncer des limites claires.

Au Québec, à partir de 1990, il est question d'intégration avec un respect du pluralisme, du vivre-ensemble et de la nécessité de respecter les valeurs fondamentales. De plus, on reconnaît que la prise en compte de la diversité peut être nécessaire à l'égalité des chances. Quoique ce modèle soit globalement plus équilibré que les deux autres, il est ironique de constater que c'est au Québec que nous vivons la crise de l'accommodement raisonnable, alors que c'est ici qu'ont été définies le plus clairement les balises que sont les valeurs démocratiques et le respect du bien commun. Tout ceci est en place dans le discours depuis plus de 15 ans.

V. P. — *Mais est-ce que cela a été concrétisé depuis 15 ans?*

M. McAndrew — La crise de l'accommodement raisonnable et le fait que le reste du Canada – notamment l'Ontario – est moins touché pourraient nous faire penser le contraire, mais la réalité est plus complexe.

Il faut d'abord préciser que la tension entre le multiculturalisme et l'interculturalisme a été fortement surestimée dans le débat public, car sur le terrain, la différence n'est pas si évidente.

Par exemple, pensons au débat ontarien autour des écoles religieuses, qui a failli faire tomber le gouvernement, alors qu'au Québec, des écoles religieuses sont subventionnées depuis 30 ans.

Les différences peuvent aussi tenir plutôt à l'histoire et à la géographie qu'aux modèles normatifs. Ainsi, l'Ontario connaît moins de déséquilibre dans la répartition des populations immigrantes entre la métropole et les régions, ce qui peut expliquer que les tensions autour de la reconnaissance de la diversité y sont moins vives, dans la société comme à l'école. De plus, affirmer il y a 20 ans que le Québec était une société pluraliste tenait plutôt du « *wishful thinking* » (prendre ses désirs pour des réalités) que de la réalité, alors qu'en Ontario, l'intégration des immigrants à la majorité est une réalité de longue date.

Notre modèle se veut interculturel, mais il a hérité dans ses lois et son espace scolaires d'une certaine ségrégation et d'un clivage entre Montréal et les régions. De plus, les modèles sont toujours en interaction dynamique avec les flux d'immigration, qui varient chaque année.

C'est un peu comme si une personne qui enseigne depuis 30 ans en première année se disait que depuis toutes ces années qu'elle travaille, les élèves ne savent pas mieux lire... La réalité est qu'il faut s'ajuster constamment à des cohortes nouvelles. Le modèle québécois a toutefois bien progressé depuis 20 ans, mais l'épreuve du 11 septembre a provoqué une radicalisation, de part et d'autre, dans un contexte où il y a une augmentation du pourcentage de francophones originaires du Maghreb.

Le débat actuel s'inscrit aussi dans la mouvance de ce qui se passe ailleurs, par exemple en Grande-Bretagne, où après des années d'un certain multiculturalisme pas très critique, on cherche aujourd'hui à définir ce que veut dire être Britannique et ce que cela suppose sur le plan de l'éducation.

V. P. — *Dans ce contexte, quel est le rôle de l'école québécoise en matière d'intégration?*

M. McAndrew — L'école joue un rôle central, car c'est l'institution la plus intensive et la plus universelle.

C'est aussi, contrairement par exemple aux secteurs de la santé ou de la sécurité publique, une institution qui a pour mandat de transformer des jeunes individus, même si elle le fait dans le respect des identités qu'ils tiennent de leurs familles.

Elle agit sur trois plans : la langue, l'égalité des chances et l'intégration sociale.

V. P. — *Que pensez-vous de son rôle en ce qui concerne l'apprentissage de la langue?*

M. McAndrew — En ce qui concerne les enfants immigrants, l'école québécoise assume très bien ce rôle. Elle permet l'apprentissage de la langue, ce qui est une condition nécessaire, même si elle n'est pas suffisante. C'est un déterminant de l'égalité des chances.

L'école a fait tout ce qu'elle pouvait faire dans ce domaine, en ce qui concerne l'apprentissage du français, comme en témoigne la maîtrise de cette langue chez une forte majorité des jeunes allophones, même si des problèmes persistent à l'écrit chez les groupes les plus défavorisés.

Elle a également fait son travail de valorisation du français dans un objectif de complémentarité, sans sous-estimer le patrimoine linguistique des jeunes, par l'enseignement des langues d'origine. Les résultats sont bons, car les usages linguistiques à l'école chez les jeunes des communautés les plus anglicisées sont, selon une étude menée à la fin des années 90, dix à quinze fois plus en faveur du français qu'ils ne l'étaient chez leurs parents.

À plus long terme, en ce qui concerne les usages dans la société, il y a encore des progrès à faire, mais les résultats ne sont pas aussi négatifs que le laissent entendre certains ténors nationalistes, car les communautés les plus récentes font un transfert linguistique vers le français à 75 %. Certes, les jeunes n'apprennent pas le français de façon exclusive. Ils vivent le plurilinguisme encouragé par le contexte montréalais et le clivage qui existe déjà entre le français et l'anglais.

Le défi est aussi que ces jeunes se trouvent du travail en français.

V. P. — *L'école joue-t-elle aussi son rôle dans l'égalité des chances des jeunes immigrants?*

M. McAndrew — La plupart des immigrants immigreront moins pour eux que pour leurs enfants, d'où l'importance de cette question. Traditionnellement, pour les communautés plus anciennes, l'école a vraiment été un bon véhicule de mobilité sociale. Mais on constate aujourd'hui davantage d'obstacles chez certains groupes.

Certes, nos résultats se comparent assez bien à ceux d'autres pays, mais il ne faut pas se féliciter trop vite, car nous sélectionnons une grande partie de nos immigrants, ce qui n'est pas le cas ailleurs. Leur profil est donc globalement assez similaire à celui de la population d'origine québécoise, même s'il est bipolarisé aux deux extrêmes.

Nous recevons 60 % d'immigrants économiques sélectionnés selon les besoins de la main-d'œuvre et de la langue, 20 % provenant de programmes de réunification de familles et 20 % de réfugiés. Les immigrants sélectionnés sont généralement plus scolarisés et peuvent occuper des emplois de niveau supérieur; mais à l'autre extrême, nous retrouvons une immigration peu scolarisée.

En revanche, cela ne veut pas dire que ce potentiel économique est utilisé, car les gens qui arrivent sont souvent en mobilité sociale descendante, surtout à la première génération.

La commission Bouchard-Taylor a fait largement écho à ce problème.

Cela dit, du point de vue de l'école, cela ne se pose pas de la même façon, car ce qui influence la réussite scolaire, ce n'est pas la situation socioéconomique actuelle, mais le capital culturel des familles.

Les problèmes les plus importants semblent donc toucher non pas toutes les communautés présentement vulnérables sur le plan économique, mais plutôt les nouveaux arrivants qui étaient peu scolarisés dans leur pays d'origine, ou encore la deuxième génération de certaines communautés qui sont en train de développer une culture de pauvreté et un rapport négatif à l'éducation. Je pense ici particulièrement aux communautés noires, avec lesquelles nous avons beaucoup travaillé il y a quelques années à la Chaire en relations ethniques.

Mais nous avons également entrepris, en partenariat avec le Ministère, une série d'études longitudinales portant sur toutes les communautés. Nous allons nous interroger sur ce qui fait qu'à classe sociale égale, il y a des communautés qui réussissent mieux que d'autres.

V. P. — *L'école fait-elle sa part pour l'intégration sociale des jeunes immigrants?*

M. McAndrew — C'est un mandat important, car l'école est le seul lieu où tous les membres d'une même cohorte d'âge vont être socialisés ensemble et initiés à des valeurs largement communes (ce qui est donc très différent d'autres lieux de socialisation, comme les médias ou le travail).

S'il y a un lieu où l'idéal, encore inachevé, d'une société pluraliste peut exister, c'est bien à l'école – et en plus pendant 12 ans! Les jeunes y sont sensibilisés à la diversité ainsi qu'aux valeurs et au patrimoine communs, bien sûr par le curriculum formel, mais aussi et surtout par le curriculum réel, soit ce qui est véritablement enseigné dans la classe, et par les relations qu'ils entretiennent avec leurs camarades et avec les intervenants scolaires. Lors d'enquêtes que nous avons menées auprès des jeunes, lorsqu'on leur posait la question « En quoi le secondaire t'a-t-il aidé à t'intégrer? » ou encore « Y avait-il des biais ou des préjugés à l'égard de ton groupe? », ceux-ci ne se souviennent presque pas de leurs cours et de ce qu'on leur a enseigné, mais ils n'oublieront jamais de mentionner leurs professeurs et leurs pairs.

C'est pourquoi il est d'ailleurs si dommage, en ce qui a trait aux rapports ethniques, qu'il n'y ait pas plus d'élèves issus de familles immigrantes dans les écoles des régions.

V. P. — *À la lumière de votre expérience et de vos recherches, quelles pistes d'intervention suggèreriez-vous aux enseignants et enseignantes?*

M. McAndrew — Les enseignants font largement ce qu'ils doivent faire.

Même si on parle beaucoup de différences, la première règle de base est de garder en mémoire que les enfants d'immigrants sont d'abord des élèves. Cela ne veut pas dire qu'il faut rester dans un universalisme abstrait et ne pas tenir compte de leurs différences, mais il y a autant de danger à rendre essentielle la différence qu'à ne pas en tenir compte. Il faut aussi se méfier des généralisations, surtout lorsqu'il s'agit de groupes fortement et négativement médiatisés.

Il est certain que les enseignants d'expérience le savent, mais en formation des futurs maîtres, les étudiants demandent encore souvent des recettes, par exemple quoi faire avec un Vietnamien ou un Arabe... Comme s'ils étaient tous pareils!

Il faut d'abord et avant tout être en relation avec un élève, un enfant qui est un individu, même s'il est situé socialement. De la même façon qu'il n'est pas possible d'éduquer un enfant en milieu défavorisé sans tenir compte des caractéristiques socioéconomiques des familles, ou en milieu favorisé sans garder en tête les attentes parfois un peu irréalistes des parents face à l'école, lorsqu'on travaille avec des élèves immigrants, il faut tenir compte de leur milieu. Toutefois, l'enfant immigrant n'est pas le représentant d'une culture, mais un porteur de culture.

Dans le rapport à l'élève, quelle que soit son origine, ce n'est pas la différence qui est centrale, c'est la relation pédagogique. Quand un enfant commence à avoir des problèmes de réussite scolaire, il ne faut pas considérer a priori que cela est dû au fait qu'il provient d'une autre culture. Cela est peut-être simplement la conséquence, comme pour tout autre enfant, du fait qu'il a vécu dans la famille un changement important comme un divorce, par exemple. Mais il est aussi possible que des dimensions culturelles soient en jeu.

Dans ce cas, avant d'interroger la culture d'origine, il faut penser à la culture immigrée : le fait d'être entre deux mondes, le

fait pour les parents de connaître une mobilité sociale descendante ou encore le fait que l'autorité au sein de la famille est bouleversée parce que l'enfant s'intègre plus rapidement que le parent et devient l'intermédiaire avec la société civile. Comprendre les phénomènes de chocs culturels vécus par des personnes en transformation est souvent plus important que de s'attarder à connaître en détail les caractéristiques de la culture d'origine traditionnelle. D'ailleurs, les immigrants réinterprètent leur culture souvent dans un sens plus rigide que ce qui prévalait dans leur société d'origine, ou au contraire, l'adaptent pour s'ajuster à leur nouvelle réalité.

Il faut également continuer à s'instrumenter et à développer une sensibilité aux stéréotypes et aux biais culturels qui peuvent être contenus dans le matériel didactique.

Il est également important de diversifier les styles d'enseignement, pour correspondre à la variété des styles d'apprentissage. La multiplicité des angles d'entrée d'un même objet – comme le préconise le renouveau pédagogique – est une stratégie gagnante avec les élèves des communautés culturelles.

Ainsi, la diversité des groupes nous oblige à rester attentifs, notamment sur le plan culturel. Mais il est probablement impossible d'éviter de commettre certains impairs.

Les groupes minoritaires ne s'attendent pas à ce que les enseignants et les enseignantes connaissent tout de leur culture et ne fassent jamais d'erreur. Ils sont plutôt sensibles à un intérêt et à une curiosité authentiques. Et cela devrait suffire fondamentalement pour développer des relations harmonieuses.

Camille Marchand

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

MC ANDREW, Marie. *Immigration et diversité à l'école*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, novembre 2001, 264 p.

DOSSIER

NORMES ET MODALITÉS : SE CONCERTER POUR ÉVALUER

N.D.L.R. : Pour faciliter la navigation dans le dossier, nous avons choisi de présenter ce dernier en deux sections :

Dans la section **Pourquoi?**, nous rappelons les éléments de réflexion qui ont motivé les choix dans l'élaboration du dossier.

Dans la section **Contenu**, nous présentons de façon systématique les articles et leurs auteurs.

POURQUOI?

Dans le contexte actuel, il nous semblait important de réhabiliter l'importance d'une action concertée en évaluation et de bien illustrer les étapes d'un processus qui favorise la réussite sans négliger la place essentielle de l'accompagnement dans l'élaboration de normes.

Il nous fallait également apporter des éléments de réflexion sur le partage des responsabilités, en soulignant, d'une part, les leviers à prendre en compte et, d'autre part, les pièges à éviter. Les outils qui permettent la cohérence entre les différentes actions existent; ils donnent l'occasion aux enseignants de réaliser que l'exercice d'établir des normes et modalités est un atout pour progresser collectivement et favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves.

À fortiori, un tel dossier ne pouvait passer sous silence l'importance du jugement dans la démarche d'évaluation.

Nous espérons donc que ces articles apporteront un éclairage sur une évaluation qui puisse être plus centrée sur les besoins des élèves et jouer un rôle diagnostique pour leur permettre de progresser dans leurs apprentissages.

Il fallait donc apporter quelques mises au point sur des notions fondamentales souvent détournées de leur fonction première.

CONTENU

Le présent dossier est donc l'occasion pour la revue *Vie pédagogique* de traiter une question qui intéresse tous les éducateurs : l'évaluation. Nous l'aborderons sous l'angle de la mise en place de mécanismes qui favorisent la communication entre les différents acteurs.

Diane Provençal et Fernand Lefebvre ont généreusement partagé leur expérience de première ligne dans l'établissement de normes et de modalités permettant de guider le milieu enseignant. Paul Francœur a recueilli leurs propos, dans un article intitulé *Normes et modalités : d'abord une question de pédagogie*.

Amine Téhami a cerné l'intérêt de la communication entre les divers intervenants dans un exercice systémique ayant pour titre *Essai de modélisation pour une gestion intégrée*.

Nous tenions également à laisser un espace aux enseignantes et aux enseignants, pour qu'ils puissent nous communiquer les réflexions qui régissent leurs actions évaluatives. Paul Francœur, dans *Au cœur de l'action pédagogique*, et Guy Lusignan, dans *Points de vue de deux enseignantes du secondaire*, sont leurs porte-parole.

Derrière les mots, il y a les gestes et les actions. Certains de nos collaborateurs nous relatent des expériences inspirantes :

Paul Francœur, dans *L'école Saint-Clément de Mont-Royal : une communauté éducative en convergence*; Chantale Lepage, dans *Un voyage au long cours*; et Claude Beauchesne, dans *Appropriation du cadre ministériel à l'école Charles-Rodrigue*.

De plus, ayant toujours le même souci de bien camper les cadres institutionnels et théoriques, nous avons d'abord cherché à « déboulonner » quelques idées reçues, un exercice auquel s'est consacrée Julie Fortin, dans *Les pratiques en évaluation : mythes et réalités*.

Nous nous devons aussi de vous faire connaître ce qu'une perspective historique nous apporte d'éclairage sur le présent. Arthur Marsolais s'y est employé, dans *La raison d'être et l'intérêt de l'évaluation des compétences*.

D'autre part, Micheline-Joanne Durand illustre avec rigueur l'importance du jugement professionnel, dans son article intitulé *La démarche d'évaluation dans une approche basée sur le jugement professionnel*.

Il est intéressant de souligner qu'au collégial, on a depuis déjà environ dix ans entrepris un exercice qui s'apparente à celui d'établir des normes et des modalités dans chaque établissement. Robert Howe et Jean-Pierre Regnault nous relatent les éléments marquants de cette mise en œuvre et de ses effets, dans *Les politiques et règles d'évaluation au collégial : un exemple à découvrir*.

Bonne navigation!

➤ OÙ EN SOMMES-NOUS?

NORMES ET MODALITÉS : D'ABORD UNE QUESTION DE PÉDAGOGIE

Au-delà de son fondement légal et du dispositif administratif qui en découle, le renouvellement de l'encadrement local en évaluation touche avant tout à l'apprentissage de l'élève et, à ce titre, concerne au premier chef le personnel enseignant. Dialogue à ce sujet avec Diane Provençal et Fernand Lefebvre.

par Paul Francœur

Pour nous révéler l'arrière-fond du guide produit par le réseau scolaire et soutenu par le Ministère en 2005, *Renouveler l'encadrement en évaluation des apprentissages*, Diane Provençal et Fernand Lefebvre ont accepté de répondre aux questions de *Vie pédagogique*. Ces deux pédagogues ont participé au groupe de travail qui a défini les besoins des milieux scolaires en la matière, choisi une stratégie de soutien et déterminé le mode de diffusion de ce guide. Ce groupe a enfin validé pendant plus d'une année le contenu élaboré par Aline Buron, responsable de la recherche et du développement en évaluation au MELS, avec la contribution de ses collaborateurs.

Leurs propos nous éclairent sur les tenants et aboutissants de cette entreprise décisive dont les retombées prennent maintenant diverses formes dans le réseau scolaire du Québec, bouclant en quelque sorte le cycle du nouveau pédagogique amorcé en 2000. Comme l'atteste un bref rappel de leur parcours professionnel, la réputation de ces deux personnes se trouve bien établie et retient l'attention par sa crédibilité :

- **Diane Provençal** œuvre en éducation depuis 1978 : enseignante d'anglais langue seconde au secondaire pendant six ans; consultante en mesure et évaluation à la Banque d'instruments de mesure (BIM) pendant quatre ans et directrice d'école depuis 1989, d'abord au deuxième cycle d'une école secondaire et ensuite au premier cycle d'un campus primaire-secondaire. Elle dirige actuellement l'école primaire Félix-Leclerc, à Saint-Constant, sur le territoire de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries.
- **Fernand Lefebvre** a travaillé au primaire comme enseignant, conseiller pédagogique en mathématique et directeur d'établissement. Il a également été coordonnateur de l'enseignement général (primaire et secondaire), directeur d'un centre de formation générale des adultes, ainsi que directeur des Services éducatifs au préscolaire et au primaire, à la Commission scolaire des Affluents, à Repentigny. Il est depuis peu à la retraite.

En plus d'une solide formation, ils disposent donc tous deux d'une longue expérience de l'école québécoise, notamment à la tête d'équipes enseignantes. L'épreuve d'une confrontation directe à cette réalité exigeante n'a entamé en rien le dynamisme de leur engagement inspiré et soutenu, à l'appui d'une réforme scolaire qui a obtenu leur adhésion dès sa conception.

Après avoir rappelé l'objectif de l'établissement des normes et des modalités en évaluation, ils ont décrit leur expérience sur le terrain à cet égard et ils ont exposé les raisons propres à pousser les enseignants à s'engager le pas sur cette voie.

VERS UNE POLITIQUE DE L'ÉVALUATION

Ils rappellent d'entrée de jeu que l'obligation légale pour l'école de consigner formellement ses normes et modalités d'évaluation apparaît dans la Loi sur l'instruction publique dès 1997. Cependant, selon un choix de priorités dicté par le sens

commun, la première phase d'assimilation des nouvelles orientations de la réforme scolaire a laissé plus ou moins en veilleuse cette responsabilité. Des ébauches s'esquissaient implicitement au cours de la gestion courante, mais sans regroupement organique ni formulation rigoureuse. Il fallait parer au plus urgent, d'autant plus que le renouvellement accéléré du personnel de direction et d'enseignement obligeait les établissements à d'incessants recommencements, un contexte peu favorable à une opération qui exigeait de maintenir solidement un fil de cohésion et de continuité.

Durant l'année scolaire 2003-2004, la Direction de l'évaluation, au Ministère, estima que le temps était venu d'inciter les écoles à actualiser l'encadrement de leur démarche évaluative. Dans cette perspective, on décida d'élaborer un guide. Représentant diverses régions du Québec, des gestionnaires d'établissement ou de services éducatifs ainsi que des conseillers pédagogiques, représentant diverses régions du Québec, furent invités à participer à un groupe de travail à l'échelle nationale, pour concevoir et valider ce document en cours de production.

Dès le départ, on fit l'unanimité sur l'opportunité de proposer au milieu une démarche à la fois structurée et souple, plutôt qu'une procédure rigide et soumise à un calendrier contraignant. Le contexte légal en constituerait la base et les étapes du déroulement s'aligneraient autant que possible sur celles du processus d'évaluation : planification, collecte de données, interprétation, jugement, décision, action et communication.

D'autre part, on a voulu saisir cette occasion pour amener les enseignants à une meilleure connaissance et maîtrise des textes fondamentaux de la mission éducative, particulièrement : la *Loi sur l'instruction publique*, le *Programme de formation de l'école québécoise*, le *Régime pédagogique*, la *Politique en évaluation*, et la *Politique en adaptation scolaire*. La plupart des enseignants, soumis en permanence au feu de l'action, n'avaient guère eu, auparavant, le temps requis pour se familiariser en profondeur avec ces documents fondateurs et ils en méconnaissent souvent la portée réelle.

Dans la démarche suggérée, on entendait donc mettre à leur disposition une synthèse méthodique de ces textes qui les rendrait plus facilement abordables et assimilables, en mettant en évidence les liens qui en font un ensemble cohérent.

On simplifia aussi la notion un peu technique des « normes et modalités », insistant sur le fait que plus une norme est précise dans sa formulation, plus pointus seront les modalités et les outils qui en dériveront. Pour sa part, Diane Provençal a coutume de définir ainsi la norme : « Elle exprime essentiellement la philosophie qui nous inspire, les principes et les orientations générales qui nous guident et la couleur particulière que nous voulons donner à notre école. Les modalités explicitent de manière concrète comment nous entendons traduire cette norme en pratique et par quels moyens et de quelle façon nous l'appliquerons par rapport à l'objectif final visé. » Fernand Lefebvre se déclare d'accord avec cette description, tout en insistant « sur la nécessité que la norme s'enracine dans les croyances, les convictions et les valeurs partagées par les membres de l'équipe-école. Une fois dûment formulée et adoptée, la norme devient prescriptive pour tous les intervenants qui sont responsables de sa mise en œuvre. Dans ce domaine, c'est l'école qui fait la loi et qui l'applique ».

En octobre 2005, le guide était présenté au milieu scolaire, déclenchant peu à peu un mouvement assez généralisé qui emprunta des voies différentes et des rythmes variés, reflétant les particularités de chaque milieu et l'état de développement inégal de l'innovation pédagogique. La plupart des organismes scolaires l'adaptèrent en fonction des caractéristiques de leur réseau et chaque établissement déterminait son échéancier et sa façon propre de procéder.

EXPÉRIENCES EN MONTÉRÉGIE ET DANS LANAUDIÈRE

Pour illustrer les intentions du guide, nos deux interlocuteurs évoquent volontiers l'expérience vécue dans leur milieu respectif.

LES GRANDES-SEIGNEURIES

Diane Provençal présenta le nouveau document à ses collègues à la direction des écoles peu après sa parution. La Commission scolaire ne retint pas la suggestion de mettre en place un comité central, comme le proposait le guide; elle choisit plutôt de laisser à chaque établissement le choix de décider du moment propice et de la manière d'y donner suite. Cependant, quelques mois plus tard, constatant que le remplacement accéléré du personnel de direction et d'enseignement compromettrait la mise en œuvre du dossier, il fut décidé de former un comité restreint (direction et coordination des services éducatifs, deux directions d'écoles et deux enseignants), ayant le mandat de concevoir et de produire un outil très simple, facile à utiliser et qui proposerait un modèle minimaliste des normes et des modalités d'évaluation propres à une école. On retint les objets essentiels suivants : planification globale dans le cycle, types de traces à conserver pour témoigner du développement des compétences, communication, passage du préscolaire au primaire et d'un cycle à un autre. Le document de dix pages portait uniquement sur l'encadrement local et ne couvrait pas la part de responsabilité exclusive à l'enseignant.

Afin de faciliter la démarche, le modèle était construit de manière à n'exiger aucune modification d'une année à l'autre. On suggérait de regrouper en annexe les éléments susceptibles de changement. Il était loisible à l'établissement d'adopter cet exemple en tout ou en partie, en fonction de sa réalité et de ses choix.

Présenté à l'automne 2007, le document reçut un bon accueil dans la plupart des établissements du primaire et du premier cycle du secondaire et amorça un mouvement. Il faut mentionner que la conjoncture s'avérait particulièrement favorable : le renouvellement du régime pédagogique et l'avènement d'un bulletin avec notes. La nécessité de se doter d'attentes minimales et de préciser un barème provoquait un sentiment d'urgence. Le besoin s'affirmait, fournissant l'occasion rêvée de se mettre en marche pour l'établissement de normes et de modalités d'évaluation.

Diane Provençal estime que « le leadership de la direction s'impose toutefois pour un départ ferme de la démarche et son aboutissement à la suite d'étapes planifiées. Il faut y consacrer du temps, ne rien précipiter. Un ou deux ans peuvent être requis pour accomplir un circuit complet et satisfaisant ».

LES AFFLUENTS

Fernand Lefebvre relate qu'à la Commission scolaire des Affluents, dès 2002-2003, les Services éducatifs avaient préparé un guide facultatif à l'intention des écoles, conçu dans le style d'un « cahier d'exercices » à compléter, c'est-à-dire un document structuré offrant, pour chacune des étapes du processus, des choix possibles de normes et de modalités à discuter en équipe et devant faire l'objet d'un consensus au niveau de l'école, du cycle ou de la classe, selon le cas. Ce guide était suffisamment souple pour permettre à l'équipe-école d'apporter tout ajout ou modification nécessaire, selon ses besoins. Il présentait surtout l'avantage d'offrir un moyen concret et économique – du point de vue du temps – de mettre en forme un encadrement légal qui n'avait pas de précédent connu en éducation. Déjà, on avait donc adopté un profil semblable à celui qui allait s'imposer à l'échelle nationale un peu plus tard : s'appuyer au départ sur le contexte légal et structurer la démarche en empruntant celle du processus évaluatif. Cet instrument fut remis à jour après la parution du guide national en 2005. Il se présente comme un dossier complet : sept chapitres, sept annexes et une liste de documents de référence. L'équipe-école

peut aisément en faire une exploitation commode et méthodique. Ainsi outillés, les établissements d'enseignement primaire se mirent à l'œuvre sans tarder, avec au besoin l'accompagnement d'un conseiller pédagogique, conscients toutefois de s'engager dans un cheminement long et ardu. On choisit, au primaire, de procéder école par école. À la suite de la parution du guide national, les écoles secondaires, moins nombreuses, optèrent pour une approche plus régionale : un groupe d'enseignants, de professionnels et de cadres d'établissement, recrutés sur une base volontaire par les Services éducatifs dans les diverses écoles, allait constituer la locomotive de l'opération.

L'inventaire des pratiques représente sans doute l'un des aspects les plus intéressants de la démarche, quoiqu'en même temps l'étape la plus difficile à franchir dans certains milieux. Exposer honnêtement ses façons de faire et mesurer leur degré de cohérence et de conformité avec le programme exige beaucoup de courage. C'est un exercice jamais vu dans plusieurs écoles, du moins à cette échelle.

La clarification des concepts fut aussi une étape préliminaire indispensable, les enseignants étant peu familiers avec le vocabulaire propre à l'évaluation des compétences. Ils ont dû l'approprier.

De plus, passer d'un cumul de notes à l'observation du processus d'une démarche d'apprentissage représentait un bond important. Comment faire une collecte de données pertinentes et suffisantes provenant de sources variées? Sur quelle base appuyer un jugement qui ne peut prétendre à une objectivité complète et qu'on devra éventuellement pouvoir justifier? On peut imaginer le défi que ce changement peut poser au deuxième cycle du secondaire, encore peu touché par la réforme. Et que dire du traumatisme causé par l'arrivée subite d'un bulletin chiffré en 2007, après avoir investi autant de temps et d'énergie à élaborer et à expérimenter des normes et des modalités nouvelles en évaluation des compétences! Heureusement, l'expertise fraîchement acquise par les enseignants et leur relative assurance dans le domaine ont permis de trouver des solutions intelligentes, équilibrées et réalistes à ce dilemme.

LES DÉCLENCHEURS DE L'OPÉRATION

Ainsi qu'elle l'a déjà signalé, Diane Provençal est d'avis qu'il appartient à la direction d'une école de prendre l'initiative de cette démarche de renouvellement et d'assurer une présence constante et vigilante tout au long de sa progression, jusqu'à son aboutissement. « Nous devons prévoir le budget nécessaire pour dégager les enseignants engagés dans ce chantier et, le cas échéant, fixer des attentes avec un calendrier rigoureux, tout en concédant tout le temps nécessaire. C'est une circonstance où le leadership de la direction d'établissement doit s'affirmer avec fermeté. »

Pour sa part, Fernand Lefebvre a collecté de nombreux faits prouvant que cette opération est fort avantageuse pour la direction d'un établissement et pour les enseignants. Il estime cependant qu'il est opportun de mettre en évidence les incidences positives obtenues à la fin du cheminement, dans la mesure où la concertation s'est accomplie correctement au sein de l'équipe enseignante. Par exemple pour les aspects suivants :

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le processus d'élaboration suppose une connaissance plus approfondie du cadre légal et réglementaire ainsi qu'une appropriation plus poussée du programme de formation et de la politique d'évaluation. Il engendre aussi chez les enseignants la satisfaction d'être parties prenantes dans les décisions relatives à un volet essentiel de leur intervention professionnelle : l'évaluation et le classement des élèves. S'il est vrai qu'au départ, la démarche peut les déstabiliser et provoque chez eux plusieurs remises en question, voire un certain sentiment d'incompétence, il est dans l'ordre des choses

qu'à terme, ils se sentent revalorisés par la prise de conscience d'une meilleure maîtrise dans l'évaluation des apprentissages de leurs élèves.

LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS

Une définition plus claire des responsabilités partagées par les multiples intervenants (commission scolaire, école, cycle, classe) et la précision des attentes confèrent aux enseignants un sentiment de sécurité et plus d'assurance dans l'exercice de leur devoir d'évaluateurs. Ils deviennent aptes à formuler un jugement professionnel raisonnablement fondé et à en assumer la responsabilité. Au besoin, ils peuvent justifier avec plus d'aisance leur appréciation auprès des élèves, des parents, de leurs pairs ou de la direction.

LES PRATIQUES ÉVALUATIVES

Cette élaboration de normes et de modalités est l'occasion de faire un inventaire et une analyse critique des pratiques dans le contexte d'une concertation poussée. Il en résulte, dans les cycles et dans l'école, la possibilité d'une progression plus cohérente et plus continue de l'élève dans ses apprentissages. L'enseignant apprend à maîtriser la démarche en évaluation des apprentissages, notamment à l'étape la plus délicate, celle du jugement.

LE SUIVI DE L'ÉLÈVE

Dans la mesure où les normes et les modalités sont le vecteur des précisions nécessaires à la consignation des informations indispensables, le suivi adéquat de l'élève dans le développement de ses apprentissages s'en trouve grandement facilité : forces et faiblesses, bulletins et bilans, plans d'intervention, informations relatives au comportement, structure du dossier d'apprentissage ou portfolio et autres outils.

LA COMMUNICATION

L'enseignant devient en mesure de transmettre aux parents, de manière plus crédible, une information cohérente grâce à des normes et à des modalités dûment établies et partagées par toute l'équipe-école, qu'il s'agisse du bulletin, du bilan, des mesures appropriées aux élèves en difficulté ou de l'instrumentation commune ou personnelle désormais plus transparents. À l'endroit de la direction, de la commission scolaire ou des autres enseignants, il dispose aussi des moyens de justifier sa recommandation relativement au classement de ses élèves et à l'application des règles de passage.

LE CLIMAT DE L'ORGANISATION

Le processus encourage la concertation et le partage spontané des expériences, des stratégies et des outils. Il améliore les relations entre les enseignants, étant donné que l'évaluation constitue un champ fertile en désaccords, mésententes et mêmes conflits entre collègues : dépassement des exigences d'un programme, divergences sur le plan des croyances et des valeurs, etc. Des normes et des modalités communes contribuent à aplanir ces difficultés et à se conformer au programme. Les parents, de leur côté, deviennent moins enclins à étiqueter un enseignant jugé trop sévère. Les règles du jeu communes, précises et connues des enseignants et des parents facilitent aussi la supervision de la direction au cours des arbitrages.

UN DOSSIER À DÉMYTHIFIER

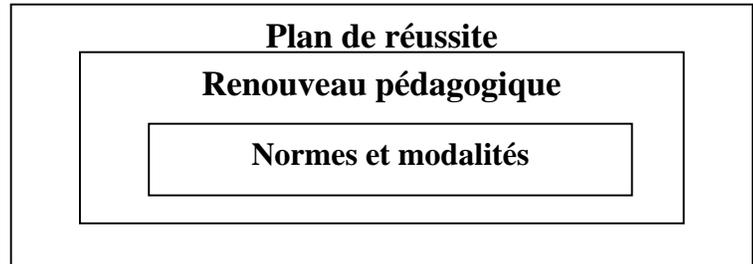
Il est compréhensible qu'au premier abord, ce dossier des normes et des modalités provoque souvent une réaction négative de la part du personnel. « Un autre papier pour la bureaucratie scolaire! », soupirent parfois certains enseignants en abordant sommairement la question. Au premier coup d'œil, l'affaire se présente en effet avec une complexité réelle et une apparence

rébarbative. Il faut en apprivoiser la nature et l'objectif et en décortiquer les concepts. « Mais tout cela exige du temps », répètent de concert Diane Provençal et Fernand Lefebvre, instruits par l'expérience. « On ne règle pas un tel dossier après 15 h, un jour de classe. » « Temps, budget, effort, présence persévérante de la direction et accompagnement d'un conseiller pédagogique sont des conditions requises pour démontrer la pertinence de l'opération, son importance et sa valeur. »

M. Paul Francoeur est consultant en éducation.

ESSAI DE MODÉLISATION POUR UNE GESTION INTÉGRÉE

par Amine Tehami



Les trois dossiers pédagogiques les plus importants pour une direction d'école – « renouveau », « plan de réussite » et « normes et modalités » – sont généralement pilotés isolément. Qui peut le lui reprocher?

Sûrement pas le législateur, lui qui les a adoptés selon les aléas du calendrier politique¹.

- Ni le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dont les textes officiels ne proposent pas de liens explicites entre ces trois dossiers.
- Ni la commission scolaire, qui exige des comptes séparément, selon des échéanciers distincts.
- Ni les services éducatifs, dont le soutien s'incarne en des experts différents.

Il est vrai que la complexité de chacun de ces dossiers rend ardue la tâche de voir les liens entre eux. Si je suis parvenu à en voir un ou deux, c'est parce que j'ai pu être libéré de ma tâche au mois de mai 2002. Pendant 28 mois, j'ai agi à titre de personne-ressource au sein de ma commission scolaire. Durant ce temps, l'intégration de ces dossiers est demeurée au cœur de mes réflexions. En voici les grandes lignes.

Au commencement était... l'article 74 de la Loi sur l'instruction publique (LIP), en vertu duquel le « *conseil d'établissement analyse [...] les enjeux liés à la réussite des élèves [...]* ». Mais qu'entend-il au juste par *enjeux* liés à la réussite?

Commençons par distinguer...

- les enjeux sur lesquels l'école ne peut agir (ex. : sa localisation géographique, la forme plus ou moins favorable de sa bâtisse, les revenus et les habiletés des parents, le pourcentage de marcheurs)...
- des enjeux sur lesquels elle peut *partiellement* agir (ex. : toxicomanie, absentéisme, travail rémunéré à temps partiel que ça)...
- des enjeux sur lesquels elle peut agir seule (ex. : climat de travail, choix concernant la formation continue ou les approches pédagogiques préconisées, habitudes en matière de dépistage des difficultés et de soutien aux élèves, ampleur et variété de la vie étudiante, nombre et nature des partenariats) dans les limites des ressources allouées, bien entendu.

Ces catégories jouent deux rôles diamétralement opposés :

- Les deux premières devraient suggérer les priorités éventuelles de l'école (ou, pour parler comme la Loi sur l'instruction publique, les *orientations* du projet éducatif);

- D'autre part, la troisième famille d'enjeux (ceux sur lesquels une école peut agir) devrait suggérer les *moyens* du plan de réussite.

Enjeux liés à la *réussite*, disions-nous. La réussite éducative, comme aime à le rappeler Philippe Perrenoud, ce n'est pas comme le bonheur ou la réussite dans la vie : chacun n'est pas libre d'apporter sa définition. En démocratie, il est sain qu'il n'existe pas une définition imposée de ce qu'est une vie réussie.

Tout change lorsqu'il s'agit de réussite scolaire. Il est possible, mais vain, de la définir indépendamment des exigences, des critères et des jugements du système éducatif. De la même façon qu'en regard du droit pénal la culpabilité ou l'innocence sont établies par la justice, la réussite ou l'échec scolaires sont dûment établis et proclamés par le système éducatif...²

En somme, demander aux membres du conseil d'établissement d'analyser les enjeux liés à la réussite revient à leur poser les questions suivantes :

- Quels sont les obstacles à la réussite, telle qu'elle est définie par le curriculum – comme la maîtrise de la lecture, par exemple – sur lesquels vous croyez pouvoir agir?
- Quels sont les leviers dont vous disposez, seuls ou en partenariat, pour surmonter ces obstacles?

Prenons l'exemple d'une école située dans un quartier défavorisé, où le conseil d'établissement a identifié ces trois obstacles à la réussite : des habitudes de vie malsaines, la domination de la culture orale et la faible proportion de foyers dotés d'un ordinateur. Dans le langage du programme de formation, cette analyse débouche sur la décision de donner de l'importance à trois orientations du projet éducatif, soit à une compétence disciplinaire (Écrire des textes variés), une compétence transversale (Exploiter les TICs) et un domaine général de formation (Santé et bien-être).

Si les objectifs de nos projets éducatifs portent sur des variables minimalement contrôlables et sont liés directement au programme de formation, et s'ils sont formulés du point de vue de l'élève³ et de telle sorte qu'on puisse en évaluer l'atteinte ou non⁴, il est alors possible de voir émerger trois grandes catégories d'intentions dans un projet éducatif, soit celles qui sont liées aux compétences disciplinaires, aux compétences transversales et aux domaines généraux de formation.

Revenons à notre école située en milieu défavorisé. Son plan de réussite devra comprendre deux chapitres :

1. Les **moyens** que compte mettre en œuvre cette école pour que ses élèves deviennent, à terme :
 - plus compétents en écriture;
 - plus habiles dans leur recours aux TIC;
 - et plus nombreux à adopter un mode de vie sain.

2. Les **modes d'évaluation**

Le premier chapitre ira puiser tantôt dans :

- l'intégration des matières; ce qui ne peut que contribuer à faire écrire davantage et dans divers contextes et à établir des liens entre les connaissances scolaires et la culture extrascolaire des élèves;

- les pédagogies actives; on les nommera comme on voudra (tâches, situations-problème, pédagogie du projet, pédagogie par projet, etc.), mais on retiendra l'adage du forgeron : c'est en faisant que l'élève développera des savoir-faire (comme l'intégration des TIC);
- la différenciation; de manière à tenir compte des styles cognitifs variés (visuels, auditifs, etc.); valoriser les intelligences non livresques (kinesthésique, interpersonnelle, etc.); composer avec l'hétérogénéité grandissante dans nos classes; donner sens et pertinence à l'organisation du travail par cycles; et surtout : pour savoir quand intégrer les matières, quand expliciter les stratégies ou quand recourir aux pédagogies actives, entre autres choses.
- ...etc.

LE SECOND CHAPITRE, *LES MODES D'ÉVALUATION*, ÉNONCERA COMMENT L'ÉCOLE COMPTE S'Y PRENDRE POUR VÉRIFIER SI SES ÉLÈVES (UNE FOIS LES MOYENS SUSMENTIONNÉS MIS EN ŒUVRE) SONT OU NON

- plus compétents en écriture,
- plus habiles dans leur recours aux TIC,
- et plus motivés.

C'est précisément ici que la démarche « normes et modalités en évaluation » peut s'arrimer. Les trois premières années, au lieu de mal étreindre, cette équipe-école serait bien avisée de n'embrasser que ces trois priorités : écriture, TIC et motivation. Voici une « modalité » qui risquerait de trop embrasser, au sein de certains établissements : *Les membres de l'équipe-cycle se donnent une interprétation commune des critères d'évaluation du programme de formation, notamment en précisant des indices (manifestations) observables*. Étant donné le nombre de ces critères, la théorie des petits pas suggère de commencer par la dizaine de critères impliqués dans le plan de réussite.

Est-il possible de fusionner en une seule démarche « renouveau », « plan de réussite » et « normes et modalités »? Oui, si 1) si le **plan de réussite** vise des objectifs puisés dans le programme de formation, 2) le **renouveau** est pensé comme un réservoir d'idées de moyens en vue d'atteindre ces objectifs, tandis que 3) la démarche dite **normes et modalités** nommera des façons de vérifier l'atteinte de ces objectifs.

M. Amine Tehami est directeur du Centre Rose-Virginie-Pelletier, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

¹ Le premier dossier date de 2000-2001, du moins au primaire; le second a connu sa mouture la plus récente en décembre 2002; le troisième est le dernier-né, même si, paradoxalement, son apparition dans la Loi sur l'instruction publique remonte à 1998!

² Philippe Perrenoud, lors du débat d'ouverture du 10^e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), à Québec, en novembre 2002. Le texte entier, intitulé *Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum !* est accessible à l'adresse suivante : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.html

³ Contre-exemple : augmenter le nombre d'ordinateurs plutôt qu'augmenter le pourcentage d'élèves ayant atteint l'échelon 4 de cette compétence transversale, par exemple.

⁴ Donc : un verbe dynamique (comme augmenter), un indicateur (la chose qui augmente, par exemple, le taux de réussite en écriture), une cible (la valeur de ce taux souhaitée par l'école), une clientèle ciblée (par exemple, les garçons de tel cycle), sans oublier une date d'échéance.

AU CŒUR DE L'ACTION PÉDAGOGIQUE

Compte rendu d'une table ronde rassemblant six représentantes du préscolaire et du primaire de trois commissions scolaires (Marguerite-Bourgeoys, de Montréal et des Navigateurs). La mise au point par l'école des normes et modalités d'évaluation consacre l'apprentissage de l'élève comme fondement et centre de l'action pédagogique.

par Paul Francoeur

Au creux d'un rude hiver enneigé, le 19 février 2008, quelques volontaires venues d'écoles primaires de Lachine, de Montréal et de Lévis, défiant la déprime saisonnière, ont accepté de se réunir pour partager leur expérience concrète de l'évaluation des compétences de leurs élèves : deux enseignantes du préscolaire, deux enseignantes du primaire, une orthopédagogue et une conseillère pédagogique. Engagées depuis quelques années dans le courant de la réforme scolaire, elles ont mis en relief l'effet déterminant des normes et modalités d'évaluation sur le raffermissement et l'enrichissement de leur intervention pédagogique.

Elles ont d'abord exposé la démarche choisie par leur établissement pour mettre au point cet encadrement prescrit comme un devoir de l'école. Ensuite, elles ont décrit l'outillage nécessaire pour effectuer ce parcours, qui a recentré leurs pratiques. Elles ont enfin précisé comment il en est résulté une meilleure insertion de l'évaluation dans la trame même de l'apprentissage.

Le ton de l'échange fut animé, franc et direct, sans jamais masquer les difficultés inhérentes à la mise en chantier de cet ambitieux programme de renouveau pédagogique à l'échelle du réseau scolaire du Québec. Leur discours était toujours simple et transparent aussi – sans jamais verser dans le simplisme – et reflétait leur proximité de la réalité d'une classe en donnant vie aux savantes théories qui tendent à les inspirer et à les guider.

UNE OPÉRATION D'INVENTAIRE ET DE STANDARDISATION

Les trois commissions scolaires représentées ont planifié et structuré un processus assez semblable pour soutenir leurs établissements dans la rédaction des normes et modalités d'évaluation. On y trouve minimalement les trois éléments suivants :

- Un cadre de référence inspiré du guide *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages*, préparé par le Ministère et repris en fonction des caractéristiques du milieu : il s'appuie sur l'aspect légal de la démarche, propose un parcours systématique et fournit à l'équipe-école des exemples de normes et de modalités qui peuvent servir de base au travail;
- Une trajectoire structurée, calquée sur les cinq étapes de la démarche évaluative et portée par un groupe restreint qui en constitue la cheville ouvrière, constellée de rencontres régulières avec les équipes-cycles et l'équipe-école pour les informer, les consulter et valider les travaux en cours;
- Un accompagnement méthodique et constant, assuré par la direction de l'école et par une conseillère pédagogique.

Marie-Claude Richer, de l'école Philippe-Morin (Lachine), rapporte « qu'un comité de réflexion fut d'abord formé, qui regroupait une représentante par cycle, une professionnelle, une enseignante spécialiste, la direction et une conseillère pédagogique. À huit reprises au cours de l'année 2006-2007, ce groupe de travail s'est réuni pendant une journée ou deux pour préparer une proposition portant sur l'un des cinq thèmes à l'ordre du jour. Un texte préliminaire fut soumis chaque fois aux équipes-cycles et à l'équipe-école pour validation. Ces rencontres se sont tenues à l'extérieur de l'école, dans la salle de réunion des services éducatifs, donc loin des préoccupations quotidiennes de la classe. Les enseignantes membres du noyau bénéficiaient d'un dégageement de tâche pour accomplir ce travail. Ces conditions confirmaient l'importance du mandat confié ».

Sylvie Juneau, conseillère pédagogique, ajoute qu'il faut compter au moins une année complète pour accomplir le travail et produire une première version des normes et modalités, dûment entérinées par la direction, l'équipe enseignante et le conseil d'établissement. Ce premier document fera par la suite l'objet d'une révision annuelle, compte tenu des expériences vécues et de la rotation incessante du personnel. D'autres volets compléteront cet ensemble au cours des années subséquentes. Les principaux éléments de cet encadrement seront communiqués aux parents.

M^{me} Juneau explique :

« Un accompagnement extérieur s'avère nécessaire pour fournir une expertise plus pointue, équilibrer la négociation entre pairs et faciliter la conciliation du point de vue des enseignants et de celui de la direction. Celle-ci, à juste titre, accorde beaucoup d'importance à la conformité avec les dispositions légales. On vise à établir de "belles normes", en quelque sorte, alors que les enseignants mettent plutôt l'accent sur les "bonnes normes", c'est-à-dire les principes et les moyens qui conviendront plus directement à la réalité de la classe, de manière compatible et gérable au quotidien. Pour arriver à des compromis, nous avons d'abord extrait de la Loi et du Régime pédagogique les éléments jugés essentiels et incontournables, auxquels nous avons peu à peu greffé les façons de faire propres aux enseignants. Donc, en bout de course, nous en sommes arrivés à des normes et modalités peut-être moins satisfaisantes d'un point de vue formel et théorique, moins figolées, mais présentant la garantie d'être recevables par celles et ceux qui ont la responsabilité directe et immédiate de les appliquer dans les faits.

Durant l'année 2006-2007, j'ai accompagné quatre équipes-école dans ce processus. Cette expérience compte parmi les plus significatives de ma carrière de conseillère. Ce furent des lieux d'échange, de débat et de concertation, où les pratiques pédagogiques en vigueur ont été mises sur la table et soumises à un examen loyal et approfondi. On touche, dans cet exercice, à une fibre vibrante chez tous les enseignants : s'asseoir ensemble, s'accorder le temps de réfléchir aux actions courantes, se recentrer sur l'apprentissage, prendre la mesure de la complexité de l'évaluation, choisir les balises, et surtout "nommer" les façons de faire et formuler par écrit les normes dont on s'inspire déjà implicitement. Enfin, la démarche permet aux enseignants de se familiariser avec la Loi sur l'instruction publique et d'en dégager une posture éthique pour leur propre gouverne.

Au cours de ce cheminement commun, le rapport entre les connaissances et les compétences se pose d'abord de manière dichotomique. Puis cette opposition s'estompe dans la clarification des mécanismes liés à l'apprentissage. Les enseignants adhèrent en principe à la notion de compétence, mais butent en pratique sur la difficulté d'exprimer leur jugement par des mots, alors qu'il va de soi de nommer les connaissances. Les normes et modalités procurent un mode d'expression. »

Nathalie Gauthier renchérit : « Il est vrai que nous éprouvons le besoin de collecter des preuves tangibles de ce que l'élève

est capable de faire, afin de mieux fonder le jugement dont nous sommes responsables. Cette exigence explique une partie de notre blocage à l'étape de l'évaluation d'une compétence. Nous sommes à la recherche de traces valides qui nous donnent une assise concrète, solide et vérifiable. »

Selon Diane Boucher, « le comité d'élaboration institue un noyau stable au sein de l'équipe-école et qui rayonne opportunément, d'abord auprès de chacun des cycles et ensuite au niveau de toute l'école. Ces allers et retours d'information et de rétroaction mobilisent tous les membres du personnel et rejoignent notamment les nouveaux enseignants, qui se joignent ainsi au mouvement ». Mais d'après Guylaine Martel, « il faut prendre garde d'accentuer l'écart qui risque de se créer entre ce noyau dynamique de collègues convaincus et passionnés qui vont de l'avant, et le reste de l'équipe. Ce sont souvent les mêmes personnes qui se trouvent en tête de file et qui précèdent largement le gros du peloton. Heureusement, l'exemplarité d'expériences marquantes contribue à réduire ce fossé, surtout grâce à la présence accrue d'une conseillère pédagogique. Sylvie Juneau confirme qu'on réussit à établir un lien palpable entre l'évaluation et les pratiques en travaillant des situations d'apprentissage et d'évaluation avec les enseignants et en mettant l'accent sur les critères d'évaluation du programme de formation.

L'OUTILLAGE DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Contrairement à l'impression première qui accole les normes et les modalités à la sphère administrative, le témoignage de ces enseignantes met en évidence la dimension pédagogique de cette mise au point. Elle atteint le cœur même de leur action pédagogique et met en cause leur pratique journalière en classe.

- **Diane Boucher** : « En traitant des normes et des modalités, nous n'avons jamais autant parlé de pédagogie entre nous. La réflexion sur le quoi et le comment s'est constamment imposée. Nous nous sommes concentrées sur l'observation du processus d'apprentissage de l'élève, dont la dynamique est devenue plus familière. Comment vois-je l'enfant? Qu'est-ce que je projette sur lui par mon regard? Comme enseignante de classe maternelle, je me sentais parfaitement à l'aise dans cette approche, car nous travaillons depuis longtemps à déclencher et à renforcer les capacités d'apprendre de l'élève, dans la perspective d'une acquisition de compétences. Nous pouvons désormais créer un lien de cohérence et de continuité avec les années du primaire. Ainsi, avec le thème de l'émergence de l'écriture, nous abordons un champ disciplinaire de façon prometteuse, même si les indicateurs adaptés à notre niveau restent encore à créer. Dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, nous avons déjà effectué une percée importante. Nos classes étant mieux intégrées dans l'école, nous pouvons maintenant mettre fin à l'insularité du préscolaire et travailler à édifier une passerelle de cohérence et de continuité avec le primaire. »
- **Véronique Chaloux** : « D'autant plus que le préscolaire représente l'assise des apprentissages à venir pour l'enfant. Au chapitre de la prévention des difficultés d'apprentissage, nous pouvons jouer un rôle majeur au moyen du dépistage et de l'intervention précoce. Avec l'avènement des normes et des modalités, nous nous sentons plus intégrées au primaire et partenaires à part entière du plan de réussite de l'école. Le vrai changement pour nous fut cette ouverture à la concertation. Je travaille depuis quinze ans dans une école innovatrice qui applique la pédagogie Freinet en classe maternelle. Avant la lettre, j'étais donc immergée depuis longtemps dans l'esprit du renouveau pédagogique et je connaissais bien ses orientations fondamentales. Quand la réforme scolaire s'est amorcée, au tournant de l'an 2000, j'ai eu la satisfaction de constater que ma pratique des vingt dernières années en classe maternelle recevait enfin une sorte de reconnaissance officielle, en étant étendue aux années du primaire : prendre d'abord en compte la personne de l'enfant, le considérer dans sa globalité, fonder son rapport au savoir sur le plaisir et le désir d'apprendre et entreprendre

le développement de ses compétences, notamment transversales (même si le terme ne figurait pas encore dans notre vocabulaire). »

- **Marie-Claude Richer** : « Formée à l'évaluation formative et sommative, je mesurais avec facilité le degré d'acquisition des connaissances. L'arrivée des compétences m'a déstabilisée et plongée dans l'insécurité. Plus ou moins laissée à moi-même, je me demandais comment m'en tirer avec une trentaine de compétences à développer et à évaluer chez mes élèves. Une nouvelle directrice, qui croyait beaucoup à la valeur de la réforme, a réussi à me mettre en mouvement : considérer l'élève dans sa globalité, faire preuve de souplesse, créer un réseau de repères, travailler en concertation avec mes collègues. J'ai appris à garder en tête l'élève lui-même, plutôt que mes attentes à son endroit et les objectifs à atteindre selon mon échéancier. Avec le temps, ma façon d'enseigner s'est donc transformée. Nous avons beaucoup travaillé en équipe-cycle, dans un souci de cohérence et de continuité. Nous nous sommes dotées d'outils. Ma préoccupation majeure consiste maintenant à amener l'élève un peu plus loin, à son rythme et selon ses possibilités. Grâce au jugement partagé en équipe-cycle, l'évaluation s'en trouve grandement facilitée. C'est ensemble que nous préparons le bilan de fin de cycle. À cet égard, les normes et modalités nous fournissent un encadrement indispensable. Nous enseignons dans un établissement qui compte 264 élèves, de 26 langues maternelles différentes, et dont le quart sont classés à risque. Ils proviennent d'un milieu socioéconomiquement défavorisé. Notre priorité de travail, cette année, est liée au plan de réussite, ce qui nous amène à produire plusieurs outils maison. »
- **Nathalie Gauthier** : « Je n'étais guère non plus préparée à évaluer des compétences, à procéder en fonction d'une vision d'ensemble de l'élève et à recourir à mon jugement plutôt qu'au relevé de données objectives et au cumul de notes. Pour mesurer des connaissances, il suffit de prendre appui sur des éléments tangibles, aisément vérifiables par l'observation. Dorénavant, mon jugement devait s'appuyer sur un processus d'apprentissage qui me semblait abstrait et diffus, en l'absence de balises. Les normes et les modalités me fournissent maintenant ces repères qui me manquaient. Je m'inscris désormais plus facilement dans une approche qualitative. Sortie de l'isolement, affermie par l'expérience et rassurée par la disponibilité d'outils adaptés, je me sens de mieux en mieux dans la nouvelle pratique d'évaluation à laquelle ma formation initiale ne m'avait nullement formée. »
- **Guylaine Martel** : « L'application de la réforme nous procure en effet de nouveaux atouts, en particulier grâce à la flexibilité qu'elle dégage dans l'espace pédagogique. Il est maintenant possible de laisser du temps à l'élève, de nous accorder à son rythme et à son style personnel de développement et de tenir compte de ses acquis. Par exemple, on m'a confié un élève dysphasique qui, après deux ans, a réussi dans ce contexte un apprentissage minimal en lecture, alors qu'au début il semblait incapable du moindre progrès. La diversité des compétences permet à des élèves en difficulté dans les matières fondamentales de connaître des formes de réussite sous d'autres aspects et de se valoriser. Certes, cette méthode souple et ouverte déstabilise les enseignants qui ont une conception rigide de leur tâche. Le défi à relever est colossal : notre école compte environ 420 élèves provenant d'un milieu défavorisé et caractérisés par une sous-stimulation. Ils sont regroupés en dix-sept classes ordinaires et trois classes d'adaptation scolaire. »

Sylvie Juneau confirme que les enseignantes se sentent plus à l'aise dès que la théorie débouche sur l'action concrète. Parallèlement à la rédaction des normes et des modalités, elles s'emploient ensemble à les traduire dans l'acte pédagogique, à déterminer et à concevoir les outils nécessaires à leur application, à approfondir les critères et à préciser les barèmes : portfolio, autoévaluation, grilles d'observation et d'évaluation, instruments de progression, journal quotidien, moyens variés de communication des résultats, etc.

L'INSERTION DE L'ÉVALUATION DANS LA TRAME DE L'APPRENTISSAGE

La première fonction de l'évaluation – qui consiste à soutenir l'apprentissage – est communément admise et acceptée en principe par les enseignants, quoique, en pratique, le mode opérationnel ne soit pas encore tout à fait au point. Par exemple, comment en arriver dans les faits à rendre l'élève conscient et responsable de ses apprentissages? Que faire avec les résultats de son autoévaluation? Nathalie Gauthier souligne que la présence, dans une classe, de plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement réduit notablement la marge de manœuvre de l'enseignante, de même que le nombre d'élèves restreint la portée des efforts d'individuation.

Rythme et style d'apprentissage

Les enseignants observent de plus en plus les conséquences découlant du respect des différents styles et rythmes d'apprentissage. Ils essaient de tenir compte à cet égard des différences entre filles et garçons, ainsi que des biorhythmes. Quand c'est possible, on forme à l'intérieur d'un cycle des groupes de niveau d'apprentissage dans une matière donnée. On fait intervenir des mesures correctives dès qu'un problème plus sérieux est détecté. On prend en compte les enfants dont l'apprentissage est plus lent. Ainsi, pour l'apprentissage de la lecture au premier cycle, on s'alarme moins facilement qu'autrefois quand les résultats se font attendre. Selon l'état de la recherche, on peut patienter jusqu'à deux ou trois ans avant de déclarer l'élève en situation d'échec, tout en le soutenant activement.

Prise d'information

Sylvie Juneau remarque que les enseignants développent un réflexe d'observation permanente du cheminement de l'élève et procèdent de plus en plus à une collecte continue de données en vue de l'évaluation, en faisant usage de divers moyens de consignation. Diane Boucher complète cette idée : « Dans une perspective positive, nous proposons à l'élève des défis personnalisés dont les résultats sont régulièrement mesurés par rapport à des objectifs définis et nous veillons à l'outiller convenablement en vue d'un développement plus autonome. »

L'évaluation des compétences

Doit-on évaluer toutes les compétences, dans toutes les disciplines, en même temps et de la même manière? La réponse va de soi, dictée par le simple bon sens. On observe, selon Sylvie Juneau, une diversité dans les règles en usage, mais toutes font état de cibles sélectives en cours d'année, préparant le bilan global de fin de cycle. « En première année, explique Nathalie Gauthier, il serait pratiquement impossible au début d'évaluer la compétence " Résoudre ", en mathématique. Nous reportons donc cette évaluation en deuxième année, en distinguant le fait d'évaluer pour réguler et d'évaluer pour communiquer. » Selon Sylvie Juneau, l'univers social et la science et la technologie posent également une difficulté sur le plan de l'évaluation au premier cycle. Il en va de même pour la compétence « Apprécier les œuvres littéraires », dont la compréhension des critères est plus ou moins claire. « Au troisième cycle, poursuit Marie-Claude Richer, nous avons eu aussi de vives discussions au sujet de la compétence " Résoudre ", en mathématique. Nous avons travaillé à construire un référentiel et un lexique. Pour l'univers social et la science et la technologie, nous avons plutôt tendance à considérer l'ensemble, pour formuler un jugement global. » Il est clair que le réalisme commande à l'enseignant de s'accorder des libertés dans l'application de certaines règles générales prescrites, en usant de la marge de manœuvre qu'on lui reconnaît. L'esprit avant la lettre.

Les domaines généraux de formation représentent la catégorie des grands oubliés, dans le programme de formation. « On y

fait volontiers référence, mais on ne les retient pas dans les faits à titre de priorité », selon Sylvie Juneau. « Mais le plus souvent, nous les exploitons sans les nommer », rétorque Nathalie Gauthier.

Quant aux compétences transversales, elles ne font guère partie des préoccupations immédiates, mais demeurent implicitement omniprésentes au cours de la formation.

Exercice du jugement

La conseillère pédagogique estime qu'il persiste encore un grand flottement dans l'exercice du jugement professionnel. Il faudra encore travailler sur cet aspect, en mettant au point le nouveau regard à porter sur l'élève en apprentissage. La démarche réflexive est à privilégier avec les enseignants. Le recours à des instruments plus variés pourrait également affiner la perception et fonder plus sûrement l'appréciation.

Communication

On estime qu'il est heureux que l'importance réelle du cinquième volet de l'évaluation – la communication – soit relativisée et mise en relation avec les quatre autres volets et tous les autres moyens d'information. En informant les élèves et les parents, on voudrait mieux situer la place du bulletin dans l'ensemble du dispositif, avec ses notations, ses cotes, ses pourcentages et ses commentaires. D'autres traces sont aussi souhaitables pour décrire l'état de l'évolution des apprentissages d'un élève. À l'école Philippe-Morin, on recourt aussi à une formule intitulée « Portrait de l'élève », utilisé à l'interne. Au préscolaire, on note le degré de développement psychomoteur, affectif et social, du point de vue de la connaissance, de l'attitude et de l'habileté, en fonction de trois échelons, et on ajoute des commentaires. Au primaire, on retient trois rubriques : utiliser des stratégies (lecture, écriture et mathématique), structurer son identité et manifester de saines habitudes de vie. On applique la même grille à l'évaluation de ces défis et à l'autoévaluation. À l'école Charles-Rodrigue (Lévis), on a mis au point un outil pour évaluer les élèves à risque qui ont des besoins particuliers, à partir des échelles de niveaux de compétence. Une ligne du temps, croisée avec chacune des compétences, permet d'indiquer à l'aide d'un surligneur où chaque élève se situe exactement dans son développement. Ces instruments complémentaires d'information sont évidemment réservés à l'usage des enseignants.

Outil de formation continue

L'élaboration des normes et des modalités met nécessairement en lumière des besoins de formation continue pour les enseignants. « Elles nous donnent une base pour aller plus loin, car notre formation initiale est insuffisante dans ce domaine », note Nathalie Gauthier. Les normes et modalités constituent à cet égard un outil précieux qui touche à plusieurs éléments du référentiel des compétences professionnelles et qui pointent des compétences nouvelles à acquérir ou à mettre à jour : approche réflexive dans un aller-retour entre théorie et pratique, travail en équipe, analyse et régulation des pratiques, agir éthique, différenciation, adaptation et modification, etc.

Ce panorama prouve assez éloquemment que des progrès ont été faits dans les écoles sur le plan de l'incorporation de l'évaluation dans le cours des apprentissages.

DES RETOMBÉES NOMBREUSES ET MULTIFORMES

Il est maintenant démontré par l'expérience vécue dans plusieurs établissements scolaires du Québec que le renouvellement

de l'encadrement local en évaluation des apprentissages se révèle fort avantageux pour les enseignants qui se livrent à cette opération incontestablement lourde et contraignante pour une équipe-école; ne fut-ce que pour une meilleure appropriation des textes fondateurs du renouveau en cours de l'école québécoise. Tout au long de cette table ronde, par exemple, des propos glanés ici et là attestent d'une relecture rafraîchissante du programme de formation :

- « Un document riche en information »;
- « Une référence indispensable »;
- « Lu et discuté en équipe, il prend tout son sens. »;
- « Les réponses à nos interrogations s'y trouvent, ainsi que les savoirs essentiels. »;
- « L'échelle des niveaux de compétences est un vrai bijou. »;
- « Contrairement à certaines critiques, il ne nivelle point par le bas. ».

Sur le plan du développement professionnel, du partage des responsabilités, des pratiques évaluatives, du suivi des élèves, des communications et du climat de l'établissement, l'effet de la promulgation des normes et des modalités confère un nouvel élan à l'école qui se prête à ce cheminement.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

POINTS DE VUE DE DEUX ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE SUR LES CHANGEMENTS APPORTÉS EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

par Guy Lusignan

Vie pédagogique a rencontré Isabelle Trépanier, enseignante de mathématiques en 5^e secondaire et Geneviève Landry, enseignante de science et de technologie au premier cycle du secondaire, pour échanger avec elles sur leurs perceptions des changements apportés en évaluation des apprentissages.

Au tout début de la rencontre, Isabelle Trépanier a précisé que, puisqu'elle enseigne les mathématiques de 5^e secondaire, elle était dans l'ancien programme par objectifs; mais elle « avait décidé de plonger tout de suite », parce qu'elle voit venir la réforme à grands pas. Pour sa part, Geneviève Landry, enseignante de science et de technologie au premier cycle, dit qu'elle agit dans l'esprit de certaines des grandes orientations de la politique d'évaluation des apprentissages depuis au moins les cinq dernières années.

COMMENT POUVEZ-VOUS DÉFINIR LA NATURE DU CHANGEMENT EN ÉVALUATION?

Maintenant, selon Geneviève, l'évaluation « met surtout l'accent sur l'aide à l'apprentissage ». Cette logique de l'évaluation incite les enseignants à planifier les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) de manière à pouvoir recueillir, en cours d'apprentissage, suffisamment d'informations pour déterminer les forces et les faiblesses des élèves. Les enseignants peuvent alors leur donner les rétroactions appropriées pour les « accompagner dans la régulation de leur processus d'apprentissage ».

Un autre changement important découle du fait que la politique d'évaluation des apprentissages met en évidence l'autonomie professionnelle de l'enseignant, à qui est dévolue une plus grande responsabilité, puisque l'évaluation repose maintenant moins sur la mesure et davantage sur une approche fondée sur le jugement global de l'enseignant.

EST-CE QUE CETTE APPROCHE DONNE PLUS DE SENS À L'ÉVALUATION?

En planifiant l'évaluation à travers les situations d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant peut mieux structurer les cours et les orienter vers les apprentissages de l'élève. En effet, lorsque l'enseignant présente les SAÉ aux élèves, il explique ses attentes, commente les critères qui seront utilisés pour évaluer les apprentissages et présente les instruments d'évaluation telles les grilles de vérification ou d'observation. Avec les SAÉ, les élèves savent pourquoi et comment ils sont évalués. En ayant en main de telles grilles, ils peuvent autoévaluer leurs démarches, ce qui contribue au développement de leur responsabilité et de leur autonomie. Dans cette perspective, mentionne Isabelle, « l'important est que les élèves découvrent eux-mêmes leurs erreurs et la façon de les éviter dans les prochaines situations. Ils doivent apprendre comment s'améliorer. C'est vers cela que l'action des enseignants doit tendre ». Bref, étant informés, les élèves peuvent prendre de meilleures décisions pour autoréguler leur processus d'apprentissage.

Une autre action qui donne du sens à l'apprentissage est celle d'impliquer les élèves dans le choix des critères et dans la construction des outils d'évaluation. Pour Geneviève, « c'est très important de travailler avec les élèves dans cette direction. Ils comprennent bien les attentes et, avec le temps, ils intègrent les concepts de critères, d'indices observables, de traces, etc. ». Comme il y a de nombreux facteurs émotifs en évaluation, le fait « de construire ensemble une grille critériée sur

laquelle on est d'accord et d'établir des critères observables que tous les élèves comprennent » facilite la tâche, favorise la réflexion critique et réduit les tensions.

QUELLE DIFFÉRENCE VOYEZ-VOUS AVEC LES PRATIQUES D'ÉVALUATION ANTÉRIEURES?

Isabelle Trépanier considère que, dans la perspective de l'ancien programme, « le temps consacré pour évaluer les élèves est, entre guillemets, du temps presque perdu, car pendant ces périodes, l'enseignant ne peut pas avancer avec ses élèves ». Ce type d'évaluation ne procure qu'une photo instantanée des connaissances des élèves. Par contre, lorsqu'on propose des SAÉ, il n'y a pas une minute perdue, puisque l'enseignant peut recueillir des informations utiles pour évaluer les élèves. Elle reconnaît cependant que la réalisation d'une SAÉ demande plus de temps pour faire apprendre les notions; toutefois, cela en vaut la peine, car « les élèves en sortent meilleurs ».

Par rapport aux connaissances, selon Isabelle, « leur apprentissage et leur maîtrise sont importants. On ne peut pas proposer aux élèves une SAÉ qui dure un mois et demi, sans être certain que les élèves maîtrisent les connaissances nécessaires. On ne peut pas toujours leur faire découvrir en cours de route ». En outre, l'important est que les SAÉ permettent de « vérifier si les élèves sont capables de repérer les occasions où ces connaissances sont nécessaires, de se servir de ces connaissances pour créer quelque chose d'original ou de se référer à une théorie de façon constructive ». Toutefois, selon Geneviève, l'enseignant doit être conscient, que « la seule évaluation des connaissances ne lui permet pas de se prononcer sur le développement des compétences ».

QUEL EFFET VOYEZ-VOUS SUR LES ÉLÈVES?

De façon générale, les effets sont positifs. Comme le fait remarquer Geneviève, au début, quand les élèves sont peu habitués, ils vivent une certaine forme d'insécurité. Par contre, les élèves du premier cycle qui ont vécu des SAÉ au primaire savent comment procéder et plusieurs connaissent bien leurs stratégies.

Quant à leur motivation, elle varie selon les tâches et les sujets qui leur sont proposés, d'où l'importance de proposer des tâches et des sujets diversifiés pour rejoindre le plus grand nombre d'élèves. Dans l'ensemble, les enseignants remarquent que les élèves sont davantage centrés sur la tâche, car « ils ne peuvent pas faire semblant de travailler ». On rappelle que dans un enseignement plus traditionnel, lors d'un cours magistral par exemple, un élève pouvait « s'évader, ne pas écouter... », tandis qu'avec les SAÉ, il doit s'investir et s'impliquer s'il veut réussir les tâches proposées.

En 5^e secondaire, Isabelle a souvent observé que les SAÉ ont permis à plusieurs élèves de son cours de mathématique 514 de raccrocher. « Quand j'ai commencé à leur proposer des SAÉ, j'ai remarqué que plusieurs élèves venaient le midi et après les cours, l'après-midi, et ils travaillaient jusqu'à 17 h. Des élèves qui avaient l'habitude de s'absenter de leurs cours, en juin, sont venus en classe jusqu'au dernier jour de l'année scolaire. »

COMMENT LES ENSEIGNANTS GÈRENT-ILS LA MISE EN ŒUVRE DES SAÉ EN CLASSE?

Au début, les enseignants ignorent plus ou moins la façon de procéder pour construire des SAÉ. Ils n'ont pas de référents précis et n'ont reçu que très peu de formation. Toutefois, celles et ceux qui s'impliquent apprennent peu à peu à mieux planifier les SAÉ et à préciser les moments où ils veulent aller chercher les informations.

La façon de procéder pour mettre en oeuvre des SAÉ doit faire l'objet d'une mise au point occasionnelle. En effet, plusieurs se rendent compte qu'ils enfilent les SAÉ les unes à la suite des autres sans prévoir de temps d'arrêt entre chacune d'elles. C'est sans doute par inexpérience ou par crainte de ne pas aborder toutes les compétences qu'ils procèdent ainsi. Avec le temps, ils constatent que les élèves sont essouffés : « Réaliser des SAÉ et favoriser la réflexion critique demandent beaucoup d'énergie aux élèves, et c'est nécessaire de faire des pauses », souligne Isabelle. En science et en technologie, le contenu du programme a été augmenté mais le nombre de périodes est resté le même. Geneviève dit qu'à son école, l'équipe-matière a dû choisir parmi les concepts et certains n'ont pas été retenus.

Maintenant, les enseignants ont développé une expertise et l'équipe-matière est rendue au stade où elle évalue les SAÉ qui ont été développées « pour vérifier si on peut les bonifier ou les changer pour aborder plus de concepts ou pour les voir autrement ». En effet, « on a constaté que parfois, on allait beaucoup trop loin et qu'il était nécessaire d'ajuster le tir ».

Isabelle et Geneviève sont d'avis que, compte tenu des modifications importantes apportées au processus d'évaluation, il serait nécessaire que les enseignants puissent travailler en équipe pour construire des SAÉ et qu'ils soient accompagnés dans leurs démarches par des personnes expérimentées. Elles suggèrent que les directions et les autres gestionnaires responsables offrent aux enseignants des conditions optimales pour qu'ils puissent travailler en équipe-cycle ou en équipe-matière. Elles verraient aussi d'un bon œil que l'organisation scolaire permette d'aménager des plages, dans l'horaire, pour que les enseignants qui le désirent puissent planifier en équipe des SAÉ dans une perspective interdisciplinaire. Ce serait là un excellent moyen pour faciliter l'implantation de la réforme au secondaire et soutenir les enseignants qui veulent expérimenter des approches nouvelles en classe.

VOYEZ-VOUS UN INTÉRÊT À FIXER LES NORMES ET LES MODALITÉS DANS VOS ÉCOLES?

Fixer les normes et les modalités est la « première phase, le premier pas pour commencer à faire le point sur nos pratiques d'évaluation dans le contexte du renouveau pédagogique », ajoute Isabelle. Selon elle, c'est une occasion pour l'équipe-école de se concerter et de communiquer avec les collègues des autres disciplines, afin de « savoir ce qui se passe dans le milieu pour ensuite s'interroger sur les orientations à mettre en place ». Pour les équipes-matière, c'est l'occasion de choisir les SAÉ qui seront planifiées.

Toutefois, le processus que l'on met en place pour élaborer des normes et des modalités en équipe-matière révèle que les enseignants ne sont pas tous au même niveau dans leur réflexion, d'où la nécessité de clarifier les valeurs de chacun. L'expérience est enrichissante, mais elle n'est pas nécessairement facile, car sur le plan pédagogique, il y a souvent des divergences d'opinions. En fait, l'important « est de faire une réflexion guidée par l'action et qui réponde à un besoin ».

Les discussions entamées par les enseignants doivent permettre de partager une même vision. C'est à partir de ce moment qu'il est possible de déterminer collectivement les normes et les modalités. Pour Geneviève, « les normes et les modalités permettent d'établir une équité parmi les élèves ». Isabelle partage cet avis et insiste sur la nécessaire concertation dans les équipes d'enseignants. Geneviève explique qu'il faut une compréhension commune des normes et des modalités « pour éviter qu'un enseignant évalue qu'un élève est au niveau 4, tandis qu'un autre considère qu'il se situe au niveau 2, par rapport à une tâche en particulier ». Isabelle se demande si l'absence de cohésion entre les enseignants n'invaliderait pas d'une certaine manière la certification des élèves : « Si chaque enseignant, à son niveau, agit à sa façon, que certains ne proposent pas de SAÉ et que d'autres ne donnent aucune rétroaction aux élèves, comment peut-on prétendre diplômer des élèves sur des bases solides? »

Il reste que les directions d'école et les responsables pédagogiques des commissions scolaires ont une grande responsabilité quant à l'implantation d'une politique locale concertée en évaluation, particulièrement à l'égard des épreuves prototypes proposées par le MELS. En demandant aux enseignants de les administrer, ils leur indiquent que c'est ce type d'épreuves que les élèves auront à la fin d'un cycle ou au terme de leur cinquième secondaire. En fait, le message est clair : « Est-ce que vous préparez vos élèves en conséquence? Pourront-ils réussir ce type d'épreuves? » On peut penser que tous les enseignants ont à cœur la réussite de leurs élèves et qu'ils comprennent le message.

Malgré les différentes contraintes qui s'exercent sur les équipes d'enseignants et les difficultés que ces derniers peuvent rencontrer, le processus d'élaboration des normes et des modalités pour l'encadrement local en évaluation est bénéfique pour les élèves et pour les enseignants et il est perçu comme un moyen qui contribue grandement à réguler le système, car il repose sur un dialogue pédagogique entre les enseignants.

À QUELLES DIFFICULTÉS RISQUE-T-ON DE FAIRE FACE?

Il y en a de plusieurs ordres, selon Isabelle. La première découle du fait qu'il n'existe pas beaucoup de recherches solides sur l'évaluation de type jugement. C'est encore un chantier et bien peu d'enseignants ont de l'expérience dans le domaine. Dans le contexte des programmes de formation antérieurs, les principes à la base de l'évaluation étaient connus et il y avait de nombreuses références pour documenter les discussions. De plus, les enseignants avaient développé une expertise au cours des ans. Maintenant, comme ils ont peu de référents, ils ressentent de l'insécurité et il y a des risques d'aller dans différentes directions.

Une autre difficulté peut découler du fait qu'au secondaire, « l'important roulement de personnel et le nombre élevé de suppléances pourraient rendre plus difficile l'application de la politique d'évaluation d'une école et sa consolidation au cours des ans ».

En outre, on peut se demander si le discours officiel véhiculé dans le milieu – qui repose sur la certitude que les enseignants se concerteront au niveau de l'équipe-école pour élaborer l'encadrement local en évaluation – est bien réaliste. Isabelle s'interroge : « Cela se fera-t-il comme le croient les preneurs de décisions? »

Geneviève souligne un autre problème que les enseignants vivent présentement : comme ils sont dans une phase de transition, les multiples messages qu'ils reçoivent depuis quelques années concernant l'évaluation créent des incertitudes chez eux et peuvent les amener à remettre en question leur implication immédiate dans la mise en œuvre de la réforme. « Ce n'est pas facile de se situer : l'évaluation des compétences, les pourcentages, les cotes, tout cela est mêlant pour des enseignants qui commencent à s'y initier. » Voici quelques exemples de questions que se posent les enseignants dans les écoles : « J'ai mis une note à l'examen que j'ai évalué. Est-ce que j'en tiens compte dans mon jugement? De quelle façon dois-je en tenir compte? Comment peut-on communiquer notre jugement dans un pourcentage? Quelle est la façon la plus rigoureuse de porter un jugement global? »

Le temps consacré à la correction des SAÉ est perçu par bien des enseignants comme une difficulté additionnelle. En effet, selon l'expérience de nos deux enseignantes, il est habituel de consacrer plus de six heures par classe pour corriger les travaux effectués dans le contexte d'une SAÉ. Pour elles, c'est le temps qu'il faut pour se prononcer sur le développement des compétences des élèves, mais c'est du temps de moins à consacrer à la planification de SAÉ et à la conception d'outils d'évaluation pertinents.

Une autre difficulté que rencontrent les enseignants de certains domaines d'apprentissage est le trop grand nombre d'élèves. Par exemple, comment peut-on suivre correctement le développement des compétences de plus de 180 élèves, se demande Geneviève? « La tâche d'évaluation de l'aide à l'apprentissage augmente la fatigue professionnelle. » Il y a là certainement matière à réflexion et elle croit que l'une des solutions qui pourraient être envisagées serait de permettre d'enseigner plus d'une matière aux mêmes groupes d'élèves. « Je rêve d'enseigner mathématiques et science et technologie. Je n'aurais alors que deux groupes. Ce serait gagnant, car on diminuerait le nombre d'élèves, ce qui me permettrait de mieux les connaître et de mieux les accompagner. »

EN GUISE DE CONCLUSION

Les perceptions de Geneviève Landry et d'Isabelle Trépanier sur les changements en évaluation ont mis en évidence les orientations qui visent l'aide à l'apprentissage et l'implication de l'élève dans la régulation de son processus d'apprentissage. Pour cela, la SAÉ semble être un outil approprié, d'autant plus qu'elle ne compromet en rien l'acquisition et la maîtrise des connaissances.

Les enseignantes ont de plus fait référence à la plus grande autonomie professionnelle de l'enseignant, qui doit fonder son évaluation sur un jugement global. Les nouvelles orientations confèrent une plus grande responsabilité aux enseignants. De là découle la nécessité d'échanger entre eux pour en arriver à partager une vision commune de l'évaluation. Les discussions au sein de l'équipe-matière, de l'équipe-cycle et de l'équipe-école s'avèrent essentielles pour fixer les normes et les modalités pour l'encadrement local en évaluation, ce qui entraîne une plus grande équité envers les élèves. Il n'empêche que la tâche qui attend les enseignants n'est pas simple et ils auront à trouver des réponses aux différentes questions soulevées par la mise en œuvre de la politique d'évaluation. Le travail serait d'autant plus facilité si le MELS et les directions d'école soutenaient les enseignants en assurant des ressources humaines et financières additionnelles et en adaptant, le cas échéant, l'organisation scolaire aux besoins du milieu pour assurer le succès de la mise en œuvre de la réforme au secondaire.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

➤ QUELQUES EXEMPLES

L'ÉCOLE SAINT-CLÉMENT DE MONT-ROYAL : UNE COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE EN CONVERGENCE

Avec la mise en vigueur d'un encadrement renouvelé de l'évaluation des compétences, cette école primaire dégage chez les élèves, les parents et les enseignants, une vision de plus en plus claire, précise et commune des conditions optimales de l'apprentissage.

par Paul Francœur

Réunis en assemblée générale ce 27 juin 2006, les 57 enseignants de l'école Saint-Clément, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, adoptaient sans enthousiasme apparent la proposition d'une priorité de travail pour la prochaine année scolaire : actualiser les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages, qui relèvent de la responsabilité des établissements scolaires depuis 1997. Depuis l'année 2000, cette équipe enseignante stable, expérimentée et chevronnée, avait absorbé – positivement d'ailleurs – les vagues successives de transformations provoquées par le renouveau pédagogique. Voilà que s'ajoutait un nouveau concept, au premier abord plutôt flou, abstrait et même rébarbatif par sa complexité.

Imperturbablement, Gaétane Marquis et Christine Pérusset, respectivement directrice et conseillère pédagogique, poursuivirent leur présentation articulée en abordant successivement les divers aspects du projet : clarifier la notion de normes et modalités, rappeler l'évolution récente de la réflexion sur l'évaluation, énumérer les raisons de s'engager dans ce chantier, proposer une démarche structurée et préciser le mandat du comité d'élaboration qui allait piloter l'opération.

Là-dessus, avec soulagement, l'équipe se dispersa pour les grandes vacances, car même auprès de 880 élèves d'un milieu favorisé, la mission éducative, quoique passionnante, s'avère souvent épuisante pour ses artisans immédiats, et particulièrement quand un changement de paradigme sollicite qu'ils assimilent une nouvelle grille d'analyse pour orienter la vision, la réflexion et l'action.

CONJUGUER L'ACTION ET LA RÉFLEXION

À la rentrée du mois d'août, à tête reposée, les enseignants se sont retrouvés en assemblée générale pour enclencher le processus. Le comité d'élaboration a été formé. Outre la directrice et la conseillère, il comprenait une représentante de chacune des années du premier et du deuxième cycle. Il convient de préciser que l'école Saint-Clément ne dispense que l'éducation préscolaire et les deux premiers cycles du primaire, le troisième relevant d'une autre école, l'Académie Saint-Clément.

Les travaux ont été amorcés sans délai. On disposait à cette fin d'un guide produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui avait anticipé ce besoin des établissements depuis quelques années déjà. Christine Pérusset, qui avait acquis une spécialisation en évaluation, réfléchissait au contenu de ce dossier depuis plusieurs années et avait participé activement aux travaux du Ministère dans ce domaine. En 2005, la Commission scolaire avait réuni un comité *ad hoc*, formé de directions d'écoles et de conseillères pédagogiques, pour paver la voie aux travaux des écoles. On avait alors repris le guide préparé et diffusé par le Ministère en tenant compte des caractéristiques du milieu.

Il en était ressorti une proposition de démarche qui s'inspirait du processus d'apprentissage et qui respectait les cinq étapes du dispositif d'évaluation. Une documentation pertinente étoffait chacun des volets. Convenablement instrumenté, le comité décida d'une marche à suivre. Pour chacun des cinq thèmes, on se fondait au départ sur les façons de faire en vigueur chez les enseignants, en procédant à un inventaire systématique et à une analyse réflexive à laquelle participeraient les équipes-cycle. Les résultats seraient confrontés aux prescriptions de la Loi sur l'instruction publique et aux règles du Régime pédagogique, en notant les éléments absents de la pratique enseignante. De cet ensemble, on allait dégager quelques principes à traduire en normes, assorties de moyens concrets de les appliquer. Cette grille a servi durant les différentes phases de travail : planification, prise d'information et interprétation des données, jugement, décision, action et communication. À chacune des étapes se tenait une rencontre de l'équipe-école, pour inventorier ce qui se faisait au regard du volet traité. Par la suite, le comité préparait une proposition, comme base de réflexion à soumettre aux équipes-cycles et à l'équipe-école. Elle était refondue en tenant compte de la rétroaction obtenue.

Bien que tout ce processus d'élaboration s'inscrivait sur le plan de la théorie et de l'abstraction, les membres du comité – grâce au leadership de la directrice toujours présente à leurs travaux et à l'expertise d'une conseillère pédagogique qui confortait le mouvement – cheminèrent de plus en plus activement et avec assurance. À l'occasion des rencontres de cycles, les collègues ont partagé assez spontanément leurs façons personnelles de procéder en classe et ont accepté d'en discuter ouvertement. Ils ont réagi régulièrement aux propositions du comité et ont contribué à l'évolution des esquisses vers un produit final susceptible de gagner l'adhésion. Selon la directrice adjointe, Francine Boulanger, « ce contexte a permis d'engager une discussion de fond sur la pédagogie avec la participation de tous ».

Ce programme s'est réalisé à la lettre, si bien qu'à la fin du mois de juin 2007, l'assemblée générale a adopté le texte des normes et modalités, qui fut confirmé par le conseil d'établissement. L'encadrement devint alors officiel et entra en vigueur dès le mois de septembre suivant.

TRADUIRE LES PRINCIPES AU QUOTIDIEN

Le comité, quelque peu remanié, reprit du service à la rentrée de septembre 2007, avec le mandat, cette fois, de présider à la conception et à la fabrication des outils nécessaires à l'application de ce nouvel encadrement. On débouchait enfin sur l'action concrète et la mobilisation des enseignants s'intensifia. Un grand chantier fut mis en place en vue de réalisations variées. Par exemple :

- Revue attentive des critères d'évaluation, par niveau et par cycle, afin de juger les compétences d'un point de vue coordonné;
- En lecture et en écriture : résumé des échelons, compréhension de la terminologie, mise en commun des stratégies et révision du code de correction et d'évaluation continue;
- Partage des outils déjà en usage : grilles d'autoévaluation, cahiers de compilation, portfolio, modèles d'entrevue, portfolio, passeport santé, carnets de lecture, etc.;
- Révision de la banque de commentaires;
- Mise au point du barème, avec une interprétation commune de la légende;
- Réflexion sur la possibilité d'un transfert du portfolio d'une année à l'autre;
- Mise à jour du tableau des forces observées et des défis à proposer à l'élève.

Quelques thèmes de formation, associés aux éléments nouveaux intégrés aux normes et modalités, ont également été retenus :

- Appropriation des trois niveaux de différenciation en évaluation (flexibilité, adaptations et modifications) et compréhension de la différenciation pédagogique;
- Clarification de la suffisance et de la pertinence dans les critères d'évaluation;
- Précision, dans le cadre d'un atelier, des commentaires relatifs à l'acquisition de deux compétences transversales retenues pour l'ensemble de l'école, soit « Coopérer » et « Se donner des méthodes de travail efficaces ».

Le volet de la communication aux élèves et aux parents a aussi fait l'objet d'une mise au point, afin d'assurer le déploiement d'une variété de moyens (entrevue, portfolio, agenda, bulletin scolaire, etc.) et d'en préciser la nature, les objets et la fréquence, notamment pour les diverses compétences, pour standardiser la formulation des commentaires, pour rédiger les légendes, pour fixer le barème, etc.

Le comité a décidé de reporter à l'année 2008-2009 l'important point des règles de passage d'un cycle à l'autre, prenant conscience de la nécessité d'étaler ces travaux dans le temps, pour ne pas risquer de les escamoter. On peut donc en déduire que, compte tenu du suivi à assurer, le renouvellement d'un tel encadrement s'apparente à une opération triennale. De toute façon, le dossier n'est jamais définitivement clos et il est sujet à des modifications d'année en année, du moins sur le plan des modalités, les normes s'avérant normalement plus stables.

Gaëtane Marquis souligne aussi que cette mise au point des normes et modalités provoque logiquement la nécessité d'un rafraîchissement subséquent du projet éducatif et du plan de réussite, ces trois documents réclamant une cohérence rigoureuse et une mise en relation. La directrice estime que le projet éducatif revu et corrigé se concentrera sur des orientations et des objectifs simples, concrets et évaluables. L'élaboration des normes et modalités a par ailleurs mis en relief des valeurs partagées par les partenaires, comme la solidarité, le partenariat, la collégialité, la cohésion et la cohérence dans l'agir, la réussite qualitative des élèves, etc. Il faut donc revoir l'architecture des valeurs qui sous-tendent ce projet éducatif. Un comité était à l'œuvre à cette fin durant l'année scolaire 2007-2008.

ENCAISSER LES DIVIDENDES

Après deux ans d'expérience, le personnel de l'école Saint-Clément peut témoigner des nombreux avantages qu'a entraînés un engagement par ailleurs coûteux en temps et en efforts. Le bilan est largement favorable, pour le bénéfice de tous les partenaires en cause : élèves, enseignants, parents et direction.

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

À ce chapitre, les retombées se révèlent particulièrement tangibles pour l'enseignant qui se trouve plus adéquatement instrumenté pour remplir son rôle d'évaluateur. Il est dorénavant en mesure de mieux :

- observer les élèves en situation d'apprentissage, noter les informations pertinentes, repérer leurs forces et leurs faiblesses, leur proposer des défis personnalisés et au besoin, revoir et adapter son intervention;
- fournir aux élèves une panoplie d'outils et de démarches pour les amener à s'investir dans le processus d'apprentissage et améliorer la qualité de leur engagement en classe;

- juger du degré de progression des compétences à l'aide d'une instrumentation adaptée, qui permet d'étoffer l'appréciation et de la justifier le cas échéant, et dresser périodiquement le bilan des acquis;
- communiquer régulièrement cette rétroaction à l'élève et à ses parents, relativement à l'état des apprentissages, incluant des propositions pour soutenir les efforts de l'élève.

En dépit du retour prescrit des pourcentages dans le bulletin scolaire à l'automne 2007, l'équipe-école a constaté que les normes et modalités fraîchement élaborées n'étaient guère touchées par ce changement inopiné, lequel a trait à un aspect seulement du volet communication. Un barème par bond laisse encore place à l'expression d'un jugement qualitatif et n'induit pas nécessairement un retour au cumul de notes, peu significatif en lui-même.

CONCERTATION À TOUS LES PALIERS

Au cours de l'opération, la mise en commun des choix pédagogiques et didactiques de chaque enseignant, ainsi qu'une analyse réflexive en équipe, ont atteint les objectifs fixés pour assurer un suivi rigoureux. « L'exercice a permis un échange dans un domaine très sensible et très personnel pour les enseignants. Le dialogue s'est déroulé dans un climat d'ouverture, de respect, de confiance et d'honnêteté », souligne Francine Boulanger, la directrice adjointe. On a pu procéder ainsi à un échange de points de vue entre collègues sur la pertinence des pratiques en usage, et aussi développer une vision partagée des exigences d'une évaluation harmonisée et coordonnée tout au long du parcours scolaire de l'élève. La nécessité d'un travail en collégialité s'est affirmée, dans le but d'améliorer la comparabilité des pratiques évaluatives de tous les intervenants de l'école, depuis les classes du préscolaire jusqu'à la fin du deuxième cycle, incluant l'apport des spécialistes et des professionnels. Les passerelles sont désormais consolidées avec les classes de maternelle et l'intervention des spécialistes et des professionnels, dont on a tenu compte, participe du même mandat d'évaluation globale de l'élève, laquelle est ainsi enrichie par le jeu des regards croisés. On a fait régulièrement référence aux valeurs de solidarité, de cohésion, de cohérence et de continuité, dans la classe, entre les classes et dans l'école.

ENRICHISSEMENT DE LA PRATIQUE

Il était normal qu'en sortant de leur isolement et de leur quant-à-soi, les enseignantes et les enseignants découvrent dans la réciprocité une grande richesse dans les façons de faire de leurs collègues et décident parfois de s'en inspirer (stratégies, trucs, etc.).

COMMUNICATIONS AUX PARENTS

Les parents des élèves de l'école Saint-Clément, souvent très scolarisés, sont généralement friands d'une information substantielle et claire de la part des enseignants et posent fréquemment à ces derniers des questions sur l'évolution de leurs enfants en classe, surtout quand des difficultés surgissent. Leurs neuf représentants au conseil d'établissement se sont vite intéressés aux normes et modalités et ont tenu à être périodiquement renseignés sur la progression des travaux en cours. Étant donné l'intérêt présenté par les avancées dans ce domaine, ils ont suggéré de diffuser l'information auprès de l'ensemble des parents, au moyen d'une chronique dans le journal mensuel de l'école, *Le Clémentin*. À l'occasion des rencontres de fin d'étapes, en novembre 2007 et en février 2008, au moment de la remise des bulletins, ils ont bien compris le nouveau profil de l'évaluation et s'en sont déclarés satisfaits. Au point même de manifester une certaine déception relativement au retour des pourcentages, alors qu'on les avait déjà convaincus du peu d'intérêt qu'ils représentaient dans la perspective d'une vraie réussite. Ils ont adhéré au choix de l'école d'établir une correspondance entre la note et les échelons

de jugement, afin de respecter à la fois la directive d'autorité et la cohérence de la nouvelle politique établie. Dûment informés, ils ont constaté, à la suite des enseignants, le peu d'intérêt d'un cumul de notes pour évaluer correctement et justement l'état de développement d'un élève. Les indices quantitatifs ne sont pas garants d'une réussite. L'école ne cherche plus à discriminer les « bons élèves » et ceux qui, supposément, n'ont pas la capacité de réussir.

FORMATION CONTINUE

Nous avons vu que, sur les brisées des normes et modalités, les objets de formation continue des enseignants sont plus que jamais en relation directe avec leur action professionnelle et axés sur le transfert dans leur pratique. L'accompagnement de proximité, assuré par une conseillère pédagogique attitrée, garantit de plus un réinvestissement en classe, avec un retour réflexif sur l'expérimentation faite.

OUTILLAGE DE L'ÉLÈVE

Pour s'autoévaluer, pour endosser sa responsabilité personnelle à l'égard de ses apprentissages et pour développer son autonomie, on multiplie dans le sillage des normes et modalités l'instrumentation propre à soutenir l'élève engagé sur cette voie de progrès.

DANS LA LOGIQUE D'UNE COMMUNAUTÉ APPRENANTE

Ce travail de longue haleine du personnel de l'école Saint-Clément a donc porté fruit. L'établissement se présente aujourd'hui comme un lieu de développement de connaissances dynamiques, évolutives et interactives, autant pour les enseignants que pour les élèves et leurs parents. Tous y apprennent à mettre de l'ordre dans le foisonnement de l'information qui soulève autant de certitudes que de doutes. L'école constitue aussi un creuset où se fondent les valeurs de liberté et de responsabilité, d'autonomie et d'interdépendance, de coopération et de démocratie participative. Dans cette culture en mosaïque qui caractérise notre époque, une équipe-école a d'abord accepté de se déstabiliser, pour en arriver à un nouvel équilibre plus satisfaisant, posant de concert un réseau de balises et de repères, dégagant une échelle d'appréciation qualitative applicable tout au long du parcours de l'élève et cautionnant sa réussite avec justice et équité.

Dans un tel environnement, une communauté éducative exprime son sens plénier.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

COMITÉ D'ÉLABORATION DES NORMES ET MODALITÉS D'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE SAINT-CLÉMENT

Francine Boulanger, directrice adjointe

Josée Courchesne, enseignante de première année (2006-2007)

Marylène Fay, enseignante de troisième année

Anne Guay, enseignante de première année (2007-2008)

Brigitte Kéna-Cohen, enseignante de quatrième année

Gaëtane Marquis, directrice

Brigitte Pelletier, enseignante de deuxième année

Christine Pérusset, conseillère pédagogique

GAËTANE MARQUIS

Directrice de l'école Saint-Clément pour une troisième année, Gaëtane Marquis a déjà accompli une riche carrière en éducation : elle a enseigné pendant 24 ans, surtout pour la communauté hellénique de Montréal, à l'école Socrates. Elle dirige des établissements scolaires depuis 2001 : d'abord durant deux ans pour la Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier (anglophone), puis à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys; ensuite, durant deux ans à l'Académie Saint-Clément (troisième cycle) et trois ans à l'école Saint-Clément (préscolaire, premier et deuxième cycles), à Ville de Mont-Royal.

UN VOYAGE AU LONG COURS À L'ÉCOLE ENFANT-SOLEIL

par Chantale Lepage

« Toutes les écoles du Québec doivent se doter de normes et de modalités pour évaluer les apprentissages des élèves. » Pour le comité pédagogique¹ chargé du dossier à l'école Enfant-Soleil, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, le périple s'annonce difficile, rebutant, aride... Mais, contre toute attente, ce qui se présente comme une longue traversée va finalement se révéler une expérience stimulante.

LES VENTS SONT FAVORABLES

L'objectif de cette grande traversée était de développer une approche globale, concertée et harmonisée de l'évaluation préconisée par le renouveau pédagogique, afin qu'elle soit davantage intégrée aux pratiques évaluatives de l'équipe-école. La réflexion a conduit à l'élaboration d'un guide qui comprend les normes et les modalités d'évaluation choisies et adoptées par le personnel enseignant, mais aussi plusieurs moyens et outils intéressants qui peuvent soutenir la mise en œuvre de cette proposition qui reflète la vision de l'équipe-école.

Selon le comité pédagogique, plusieurs conditions contribuent à la réussite de l'exercice. Parmi ces dernières, certaines reviennent plus souvent lorsque les membres du comité parlent de la démarche :

- se donner une vision concertée de l'évaluation;
- réfléchir sur ses pratiques évaluatives;
- construire ensemble cette vision;
- se donner du temps;
- partager un leadership d'accompagnement;
- s'engager professionnellement et avoir du plaisir à travailler ensemble.

SE DONNER UNE VISION CONCERTÉE DE L'ÉVALUATION

Avant d'amorcer le travail d'écriture de normes et de modalités, l'équipe a travaillé à se construire une vision concertée de l'évaluation. Pour y arriver, les membres se sont approprié de nouveaux concepts, qu'elles ont discutés en les confrontant à leur propre représentation de l'évaluation ainsi qu'à celles de leurs collègues. La confrontation d'idées et de pratiques suppose que l'on fait état de ses représentations et qu'on les compare à celles de ses collègues, en observant ce qui se fait de part et d'autre pour évaluer les élèves. Les échanges au sein du comité pédagogique, mais aussi ceux que l'on effectue avec les collègues font ressortir l'importance d'une action concertée en évaluation et favorisent la construction d'une vision collective de l'évaluation et de son instrumentation, car pour le faire, les personnes doivent nécessairement se donner des définitions, rechercher des moyens et élaborer des outils pour mettre en œuvre cette vision.

RÉFLÉCHIR SUR SES PRATIQUES ÉVALUATIVES

L'élaboration de normes et de modalités a amené les différents intervenants à s'engager dans une démarche de pratique réflexive, car l'exercice a parfois fait surgir des écarts entre ce que la norme proposait et ce qui se faisait en réalité avec les élèves. Ce genre de situation a demandé beaucoup d'ouverture, car il fallait accepter de constater ces différences et d'en discuter avec des collègues. Une telle démarche peut certainement contribuer à réduire l'écart entre ce qui se fait et ce que

les personnes pensent faire. À partir de là, il importe d'examiner ce qui pourrait aider à faire les ajustements pour s'inscrire dans la perspective du changement, en considérant les principaux éléments des textes officiels qui encadrent l'évaluation des apprentissages (tels que la *Loi sur l'instruction publique*, le *Régime pédagogique* et le *Cadre de référence en évaluation*).

Ces échanges créent un rapprochement entre les membres du personnel. La discussion, l'écoute des autres et la recherche de solutions les amènent à trouver les mots et les situations qui vont traduire leur pratique professionnelle. Partir de pratiques existantes pour examiner ce qui, dans ces pratiques, va dans le sens du renouveau pédagogique a été très rassurant pour les personnes; elles n'ont pas eu l'impression de faire table rase de leurs expériences. Le comité pédagogique tenait à traduire cette réalité, en mettant en valeur l'expertise des enseignants au service de l'évaluation.

CONSTRUIRE ENSEMBLE CETTE VISION

En considérant la nature et l'importance des observations de leurs collègues, le comité pédagogique a eu le sentiment d'aller plus loin, de faire des pas en avant. Même si ce n'était pas toujours facile de structurer cette vision avec l'ensemble de ses collègues, le comité pédagogique savait qu'il pouvait compter sur le respect, et l'appui de tous. Cette confiance se manifeste également à l'intérieur du comité, qui reste ouvert aux propositions des équipes-cycles, lesquelles sont souvent justifiées. Prendre le temps d'écouter et de recueillir ces observations pour enrichir la proposition, l'amener plus loin, la nuancer, l'approfondir... Les commentaires témoignent de l'intérêt de l'équipe-école qui s'est investie dans la démarche. Les personnes n'étaient pas toujours d'accord, elles ne cheminaient pas nécessairement au même rythme, mais elles ont tout de même réussi à s'entendre sur une proposition qui reflète la vision de l'équipe parce que les gens ont été informés, consultés et qu'ils ont pu réagir en communiquant leurs observations. Ainsi, la proposition a été bonifiée par le partage des idées et de l'expertise professionnelle.

SE DONNER DU TEMPS

Le temps a également été une condition importante. Au cours de l'entretien avec le comité pédagogique, certaines expressions revenaient fréquemment : « se donner du temps pour le faire »; « laisser le temps faire son œuvre »; « prendre le temps de réfléchir à nos pratiques »; « libérer du temps »; « avoir le temps de se faire à l'idée »; « préparer le terrain »...

Il importe de prévoir un échéancier réaliste pour avoir le temps de s'approprier la tâche. Libérer du temps pour échanger, débattre et confronter les points de vue et les pratiques, mais aussi pour alimenter et valider le travail effectué par le comité pédagogique auprès des équipes-cycle, pour ensuite les retravailler avant de retourner à l'équipe-école pour procéder à la validation. La démarche a été ponctuée par de nombreux allers et retours entre les différentes équipes. L'adhésion à la proposition témoigne de cette concertation avec le milieu. Les travaux se sont poursuivis sur plus d'une année et du temps pour faire des ajustements a déjà été prévu dans le calendrier scolaire.

Si l'école Enfant-Soleil a fait le choix d'y consacrer autant de temps, d'énergie et de ressources, c'est parce que la direction croit à l'importance de l'exercice. Étant admissible au programme de soutien à l'école montréalaise, l'établissement a pu bénéficier de plus de ressources. Les autres écoles n'ont pas nécessairement fait la même démarche ni obtenu le même résultat. Celui-ci peut varier d'une école à l'autre, parce que les normes et les modalités d'évaluation doivent refléter la réalité du milieu.

PARTAGER UN LEADERSHIP D'ACCOMPAGNEMENT

La directrice, la directrice adjointe et la conseillère pédagogique partagent un leadership d'accompagnement avec le comité pédagogique. Pour soutenir, guider et alimenter les différentes équipes, l'accompagnement s'est poursuivi sur un continuum de plusieurs rencontres. Les directrices et la conseillère étaient les gardiennes du sens et veillaient à ce que soient pris en compte les principaux aspects des textes officiels qui encadrent l'évaluation et qui constituaient les bouées à travers lesquelles le comité pouvait naviguer.

Pour aller chercher l'adhésion des personnes, l'exercice doit avoir du sens pour ceux et celles qui s'y engagent. Savoir pourquoi on doit le faire constitue souvent un préalable à l'engagement. Au sein du comité, les choses peuvent être dites et entendues, car l'équipe a su développer un climat de travail qui repose sur la communication, l'écoute, l'ouverture, la confiance et le respect de l'autre. Il y a beaucoup d'ouverture et de flexibilité dans la manière d'interagir avec les équipes. Le comité est d'ailleurs revenu sur certains choix qui avaient alors été remis en question.

S'ENGAGER PROFESSIONNELLEMENT ET AVOIR DU PLAISIR À TRAVAILLER ENSEMBLE

La gestion participative de l'école incite le personnel enseignant à se concerter et à s'engager professionnellement dans différents comités pour discuter de pédagogie avec des collègues. Cette pratique est ancrée dans la tradition de l'école Enfant-Soleil. Selon Madeleine Poisson, enseignante au préscolaire, le milieu scolaire (une école défavorisée et multiethnique), a probablement obligé les membres du personnel à se parler davantage pour trouver des solutions à des situations d'enseignement inédites. La stabilité de l'équipe-école favorise certainement la cohésion de ce groupe, car les personnes se connaissent bien et elles partagent plusieurs acquis et réussites qui les ont amenées à se faire confiance. Le travail d'équipe s'apprend à travers des réalisations collectives et il accroît la maturité professionnelle des personnes qui apprennent et se développent au contact des autres. Dans ce contexte, les échanges, l'engagement et la contribution de tous les intervenants décuplent l'expertise du comité pédagogique.

Même si le comité appréhende parfois les pires scénarios à l'idée de présenter certaines étapes importantes de la démarche, l'humour et le plaisir de travailler ensemble ont toujours contribué à dédramatiser certaines situations. L'efficacité du comité est étroitement liée à la diversité ainsi qu'à l'expertise des personnes qui manifestent un enthousiasme contagieux.

ÉCUEILS

D'après Josée Duquette, la directrice, les difficultés traduisent souvent une insécurité face à la nouveauté. Passé le choc de la demande, il a fallu trouver les moyens d'amener une équipe professionnelle et expérimentée à cheminer. Elle ajoute que les gens sont toujours prêts à travailler s'ils savent que l'investissement demandé va servir à quelque chose. L'évaluation est un sujet trop important pour que l'exercice soit fait uniquement dans le but de répondre à une commande.

Quelle démarche allait les conduire à bon port? Comment passer à travers ce parcours en considérant le temps, l'espace scolaire et surtout la charge des enseignants qui naviguent déjà dans un contexte où il y a beaucoup de changements? Le renouveau pédagogique a connu des années difficiles. Il a été ponctué d'avancées et de ressacs. Les gens ne comprennent pas toujours pourquoi on leur demande de changer et ces moments d'instabilité sont parfois difficiles à vivre. Mais ce n'était rien comparativement au *tsunami* qui a risqué de balayer tout le travail du comité à l'automne 2007. Le bulletin chiffré a refait surface alors que l'équipe finalisait les normes et les modalités d'évaluation. Leur « beau grand bateau » allait-il sombrer dans l'abyme de la note contre la cote? Il fut difficile de tenir le gouvernail au cœur de cette tourmente qui a déstabilisé tout l'équipage. Afin d'éviter la déperdition, le comité a retroussé ses manches pour déterminer comment s'y prendre pour faire

face à la situation. Il n'entendait pas balayer du revers de la main tout ce qui venait à peine d'être fait. Le comité voulait rester cohérent en étant fidèle aux orientations de l'équipe-école. Il a décidé de continuer à ramer dans cette direction, pour finalement réussir à traduire ces orientations à l'aide d'un barème de conversion.

TERRES EN VUE

Le développement d'une vision concertée et la démarche effectuée ont permis à certaines personnes de confirmer leur façon de voir l'évaluation, alors que d'autres ont continué à cheminer dans la démarche. Même s'il est encore trop tôt pour évaluer les retombées, le comité sait que la vision de l'évaluation n'est plus la même à l'école. Avant, l'évaluation reposait uniquement sur les productions des élèves; maintenant, les enseignants se préoccupent davantage de leur progression et de ce qui peut les aider à développer des compétences. À la suite de cette réflexion collective, plusieurs enseignants ont modifié leur manière de planifier leurs activités en classe et leurs façons de recueillir des informations pour évaluer leurs élèves. De plus, ils planifient en considérant les critères d'évaluation, démontrent une plus grande ouverture face à l'intégration de l'élève au processus d'évaluation et se considèrent davantage comme une équipe-cycle, alors qu'auparavant, les demandes étaient exprimées au nom d'individus.

Le personnel sait qu'il y a encore beaucoup de chemin à parcourir, même si les pas réalisés sont fort intéressants. Toutes et tous s'accordent pour dire qu'il y aura probablement d'autres ajustements ou améliorations à apporter, de nouveaux outils à élaborer, etc. Mais la démarche a favorisé l'identification de ce que chaque enseignante ou enseignant peut faire pour modifier graduellement ses pratiques et soutenir l'apprentissage des élèves. Les changements seront plus évidents à la rentrée scolaire, lorsque l'équipe-école devra exprimer les besoins nécessaires à la mise en œuvre de cette vision auprès des élèves.

Finalement, les *Normes et modalités d'évaluation* constituent un formidable outil d'intégration qui peut expliquer la vision de l'évaluation choisie par l'équipe-école aux nouveaux enseignants, aux parents ainsi qu'aux différents services de l'école.

Au terme de ce voyage, le comité et l'équipe-école éprouvent une grande satisfaction à l'égard du travail accompli. Ils sont fiers du document produit et des retombées de l'exercice, mais aussi de l'itinéraire emprunté pour y arriver. Avec ces normes et ces modalités, l'équipe-école se donne des moyens et des outils pour effectuer un suivi des élèves, planifier l'évaluation, prendre des informations, les interpréter, porter un jugement (échelles d'évaluation en cours de cycle), prendre des décisions, poser des actions et communiquer l'information aux parents (barème) et aux membres du personnel scolaire (portrait de la classe).

M^{me} Chantale Lepage est consultante en éducation et professionnelle de recherche au Projet accompagnement-recherche-formation.

SOURCE CONSULTÉE :

[\[http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/renouveler.htm\]](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/renouveler.htm)

¹ Le comité pédagogique est constitué de sept personnes : Josée Duquette, directrice; Danielle Fortin, directrice adjointe; quatre enseignantes, soit Madeleine Poisson, Lise Martel, Stéphanie Loiselle et Diane Daigneault (représentant le préscolaire et chacun des trois cycles du primaire); et Francine Dallaire, conseillère pédagogique à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

(Diane Daigneault a participé aux travaux du comité mais était absente le jour de l'entrevue.)

APPROPRIATION DU CADRE MINISTÉRIEL À L'ÉCOLE CHARLES-RODRIGUE

par Claude Beauchesne

L'élaboration et l'adoption des normes et modalités d'évaluation des apprentissages représente ici un cas exemplaire de participation et de concertation pédagogique au sein d'une équipe-école. Quatre membres du comité de travail chargé d'animer la démarche ont accepté de partager leur expérience avec les lecteurs de *Vie pédagogique*.

Dans un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation édité il y a près d'une vingtaine d'années, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) affirmait que l'acte d'enseigner impliquait notamment « la participation du personnel enseignant aux projets collectifs, aux décisions de l'organisation et à la vie de l'établissement dans son ensemble »; l'enjeu étant, ajoutait-on, « de voir les enseignantes et enseignants traités comme de véritables professionnels collectivement responsables de l'éducation, et non comme de simples individus exécutant des décisions prises par d'autres ou mettant en œuvre des politiques institutionnelles définies sans eux¹ ».

Dans ce rapport, le CSE déplorait [en soulignant] que « la participation aux projets collectifs, aux décisions organisationnelles et à la vie des établissements [demeurait] encore assez faible ». Si tel était le cas, il est fort possible que la situation ait changée depuis, ne serait-ce qu'en raison des nombreux mandats confiés aux équipes-écoles dans la foulée du renouveau pédagogique, lesquels ont souvent fourni l'occasion au personnel enseignant – dont plusieurs recrues embauchées au cours des dix à quinze dernières années – de réfléchir collectivement à l'acte pédagogique.

PARTAGER LES RESPONSABILITÉS

Lorsque le moment est venu d'élaborer et d'adopter ses normes et modalités d'évaluation des apprentissages, soit en 2007-2008, l'école Charles-Rodrigue venait de revoir l'ensemble de son cadre pédagogique tel que – fait à noter – le personnel enseignant en avait manifesté l'intérêt à la nouvelle directrice. En effet, au cours des deux années précédentes, l'équipe-école et le conseil d'établissement avaient de concert mis à jour la définition des caractéristiques de leur école révisé et le projet éducatif ainsi que le plan de réussite des élèves; les membres du personnel enseignant avaient de plus élaboré et mis en œuvre un projet spécial en lecture. Le « dossier » normes et modalités s'inscrivait donc pour ainsi dire naturellement dans la continuité de ces réalisations collectives.

Le renouvellement de l'encadrement local en évaluation des apprentissages avait été initié et soutenu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et, ce dernier avait mis une abondante documentation à la disposition de son réseau, notamment le *Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires*. La Commission scolaire des Navigateurs a organisé une session de formation à laquelle ont participé la directrice et une orthopédagogue de l'école. Celles-ci étaient chargées de « préparer la table » pour les membres de l'équipe-école.

Lors de la première rencontre portant sur les normes et modalités (en novembre 2007), les membres du comité de travail *ad hoc* ont remis à leurs collègues un outil d'information et de réflexion préparé à la Commission scolaire et dont le contenu reprenait l'essentiel de la documentation ministérielle. En plus des références à la *Politique d'évaluation des apprentissages* du MELS et à la *Loi sur l'instruction publique*, le document incluait les normes proposées par la Commission scolaire et liées à chacun des aspects du processus d'évaluation, soit la planification, la prise d'information et son interprétation, le jugement, la décision-action et la communication. L'équipe-école avait pour mandat de s'approprier et de commenter les normes

proposées et, surtout, d'établir des modalités qui s'appliqueraient aux caractéristiques de leur milieu et qui respecteraient l'autonomie professionnelle d'une part, et la responsabilité collective du personnel enseignant à l'endroit des élèves d'autre part.

Les « Normes et modalités d'évaluation des apprentissages 2008-2009 au préscolaire et au primaire – École Charles-Rodrigue » étaient adoptées quelques mois plus tard et le résultat fut à la satisfaction de la Commission scolaire. Outre les qualités particulières de l'équipe-école et de la direction, nous rappelons ci-après les facteurs qui ont pu également contribuer à l'efficacité de la démarche.

PARTICIPER POUR SE CONCERTER

Une fois informée au sujet de la démarche (intentions pédagogiques, principaux concepts, etc.), l'équipe-école souhaitait majoritairement, dans un premier temps, que soit confié au comité de travail le soin d'élaborer les propositions; ces dernières seraient par la suite validées. Le comité a toutefois insisté pour que tous les membres de l'équipe-école participent à l'élaboration des modalités. D'après nos interlocutrices, cette participation a contribué à rendre chaque membre du personnel enseignant beaucoup plus compétent au moment de l'adoption de ces modalités et de leur application.

L'équipe-école a d'abord travaillé collectivement sur les normes et modalités liées à la première étape du processus d'évaluation (la planification); ensuite, les gens ont été regroupés en divers ateliers, chacun de ceux-ci portant sur l'une des autres étapes du processus. De façon à favoriser les échanges entre collègues assumant des responsabilités différentes, les ateliers réunissaient des enseignants de toutes les « catégories » représentées à l'école (préscolaire, primaire, orthopédagogie, etc.).

À la fin de la rencontre, le comité de travail avait en main la « matière première » sur laquelle fonder ses propositions et il pouvait de plus être assuré d'une compréhension commune de la démarche. Le procédé était simple, mais d'une grande efficacité dans un contexte où des professionnels sont appelés à soumettre les résultats de leurs réflexions à des pairs.

FAIRE CONSENSUS

En février 2008, l'équipe-école s'est à nouveau réunie pour commenter et adopter les propositions du comité *ad hoc*. Tout en prenant la démarche au sérieux, les participants sont arrivés à faire consensus en quelques heures seulement. En plus de la manière dont ont été menées les étapes précédentes (que nous venons de décrire sommairement), d'autres conditions favorables sont également intervenues.

Les propositions soumises à l'équipe-école visaient avant tout à encadrer et à soutenir le processus d'évaluation en évitant le plus possible de contraindre la pratique. Par exemple, là où le Ministère proposait de confier l'application de certaines modalités à l'équipe-cycle uniquement, le comité a plutôt proposé de la confier à l'équipe-cycle *ou* à l'équipe-degré.

Tout en cherchant à baliser le processus d'évaluation, le comité a évité de proposer des modalités trop détaillées. Par exemple, en ce qui a trait à la planification de l'évaluation, le MELS suggérait entre autres que « l'équipe-cycle [établit] une planification globale de l'évaluation [qui] comporte entre autres les principales compétences et les critères d'évaluation ciblés pour une période donnée, les situations d'apprentissage et d'évaluation communes dans le cycle, les outils d'évaluation et de consignation utilisés ainsi que les modalités de communication privilégiées ». La modalité adoptée en référence à celle-ci et à deux autres suggérées par le MELS est la suivante : « L'équipe-cycle établit une planification globale de l'évaluation en tenant compte des échelles de niveaux de compétence. » (On notera qu'il s'agit de la seule modalité concernant uniquement

l'équipe-cycle.) Toujours en ce qui a trait à la planification de l'évaluation, une modalité concerne particulièrement les spécialistes, alors qu'aucune ne le fait dans le document du MELS : « En cours d'année, les spécialistes se consultent et se concertent selon leur matière, afin de planifier des situations d'évaluation en fonction de l'enseignement/apprentissage. »

De leur côté, les membres de l'équipe-école ont d'autant pu faire aisément consensus que les modalités adoptées seraient mises en application l'année suivante et révisées sur la base d'une première expérimentation. Selon nos interlocutrices, le caractère progressif et continu de l'approche du Ministère relativement au renouvellement de l'encadrement local en évaluation doit être expliqué et rappelé aux équipes-écoles, afin que les personnes qui se montrent réfractaires à certaines propositions puissent – sauf si elles y voient un inconvénient majeur – se rallier à des modalités approuvées par la majorité de leurs collègues.

M. Claude Beauchesne est consultant en éducation.

Quelques mots sur l'école...

Du nom du curé fondateur de la paroisse Christ Roi, dans laquelle elle est située, l'[école Charles-Rodrigue](#) compte environ 400 élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ainsi qu'une trentaine d'enseignants. École de quartier à Lévis, elle est aussi un point de service de la Commission scolaire des Navigateurs. Elle possède trois classes-ressources qui accueillent des élèves du secteur Est du grand territoire que dessert la Commission scolaire.

¹. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, 1991, p. 31.

POLITIQUES ET RÈGLES D'ÉVALUATION AU COLLÉGIAL : UN EXEMPLE À DÉCOUVRIR

ENTRETIEN AVEC M. ROBERT HOWE

Propos recueillis par Jean-Pierre Regnault

Au début des années 90, un vaste mouvement de réforme touchait l'enseignement collégial. Parmi les nombreuses mesures qui ont mené à un renouveau de cet ordre d'enseignement, il a été décidé que chacun des collèges se donnerait une politique sur l'évaluation des apprentissages. Robert Howe a participé à l'implantation de cette politique qui s'apparente, sous certains aspects, aux normes et modalités dont les écoles primaires et secondaires doivent se doter.

Dans l'entrevue qui suit, M. Howe témoigne de cette expérience.

Jean-Pierre Regnault — Qu'est-ce que la politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages?

Robert Howe — Tous les collèges du Québec, tant publics que privés, sont tenus d'avoir une politique locale sur l'évaluation des apprentissages. On l'appelle *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* et on la désigne, d'ordinaire, par l'acronyme PIEA.

Depuis 1993, le règlement sur le régime des études collégiales prévoit que chaque collège doit se doter d'une PIEA comprenant une série de dispositions qui encadrent adéquatement les pratiques d'évaluation.

J.-P. R. — Quelles sont les finalités de ces politiques?

R. H. — Ces politiques concernent les procédures touchant la sanction des études. Il s'agit donc de l'évaluation sommative¹. On y décrit les normes et les règles qui se rapportent, entre autres, à la note de passage ainsi qu'à la transmission des résultats et à leur inscription au bulletin².

Dans tous les collèges, les PIEA présentent :

- Les objectifs poursuivis par la politique;
- Le partage des responsabilités de chacun des acteurs de l'évaluation (enseignants, direction, commission des études, départements, comités de programme, conseil d'administration);
- Les règles et procédures concernant l'évaluation des apprentissages;
- Les mécanismes de l'application et de l'autoévaluation de la politique.

Voici un exemple d'objectifs contenus dans une PIEA :

- Promouvoir des pratiques d'évaluation qui donnent lieu à des notes crédibles, valides et interprétables;
- Assurer à l'étudiant des évaluations équitables;
- Favoriser la cohérence et l'équivalence des pratiques d'évaluation dans le collège;
- Rendre publiques et transparentes les règles et procédures qui régissent l'évaluation des apprentissages.

J.-P. R. — Qu'entendez-vous par « l'équivalence des pratiques d'évaluation » ?

R. H. — Rappelons qu'il n'y a pas d'examens ministériels au collégial³ et qu'il incombe aux enseignants de construire leurs propres moyens d'évaluation. C'est pourquoi ces instruments doivent être soumis à des règles de qualité. Puisque plusieurs enseignants donnent parfois un même cours, il est également nécessaire de prévoir des mécanismes de concertation afin de s'assurer de l'équivalence des pratiques d'évaluation au sein d'un même département.

J.-P. R. — Les PIEA visent des objectifs d'équité et de qualité de l'évaluation. Pourquoi?

R. H. — Naturellement, les collèges se sont concertés. Aussi, ils ont été guidés et alimentés par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Il en a découlé des principes directeurs qui ont orienté l'écriture des objectifs des politiques.

Ces grands principes sont les suivants :

- L'étudiant a droit à une évaluation équitable.
- Les instruments d'évaluation doivent faire l'objet de démarches favorisant leur qualité afin de garantir celle de l'évaluation proprement dite.
- L'évaluation des apprentissages doit être reconnue comme une composante essentielle à l'acte pédagogique.

J.-P. R. — Comment les PIEA ont-elles été implantées dans le réseau collégial?

R. H. — Dès 1994, les collèges ont entrepris une vaste réflexion et une consultation de leur communauté pour rédiger leur projet de PIEA. D'excellents outils ont été fournis par la CEEC, par exemple le cadre de référence intitulé *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*⁴.

Par ailleurs, les collèges se sont dotés de comités locaux composés d'enseignants, de professionnels et de membres de la direction. Après plusieurs consultations internes dans chaque collège, les politiques ont été adoptées, puis transmises à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, qui a procédé ensuite à leur évaluation systématique. On peut consulter les résultats de ces évaluations en visitant le site Internet de la Commission⁵.

J.-P. R. — Comment s'est déroulée cette grande opération dans les collèges?

R. H. — Évidemment, au départ, il y a eu des réticences. Les collèges existaient depuis 25 ans et c'était l'une des premières fois qu'on invitait les enseignants à réfléchir ensemble et à discuter des pratiques d'évaluation. Or, certains d'entre eux jugeaient que cela relevait de leur seule responsabilité.

Pour ma part, en tant qu'expert, j'ai participé à plusieurs chantiers d'écriture de politiques locales. Au-delà des divergences exprimées, une réalité commune m'a frappé : partout, les enseignants, la direction et les conseillers pédagogiques échangeaient sur des cas problèmes, par exemple le plagiat, la question de l'équivalence des notes, les manières de déterminer ce qu'il convient d'évaluer, ou la façon d'arriver à assurer la cohérence entre l'enseignement et l'évaluation.

Une constatation essentielle s'est rapidement dégagée de tous ces débats. On s'est rendu compte – surtout chez les enseignants – de l'intérêt qu'il y avait à partager, à réfléchir, à discuter et à faire consensus. Ces ententes furent parfois difficiles, car elles exigeaient de sacrifier certaines pratiques bien ancrées, mais toujours fécondes, puisqu'elles permettaient

de trouver des réponses aux problèmes soulevés.

J.-P. R. — En pratique, comment les enseignants se sont-ils adaptés à ces changements?

R. H. — Puisqu'il s'agissait d'une réflexion institutionnelle d'un type entièrement nouveau, tous les collèges ont rapidement offert aux enseignants des sessions de formation portant sur l'évaluation des apprentissages : des ateliers, des forums, des colloques ou des journées pédagogiques.

J.-P. R. — Pouvez-vous donner quelques exemples de formation offerte dans les collèges?

R. H. — Les activités de formation associées à la mise en oeuvre de la PIEA ont donné l'occasion de réfléchir sur les diverses fonctions de l'évaluation et de clarifier des approches communes et concertées sur des problèmes concrets.

Par exemple, la gestion des retards dans la remise des travaux. Supposons qu'un étudiant remette son travail non pas le jour fixé par l'enseignant, tel qu'il est indiqué au plan de cours, mais plutôt le lendemain, voire plus tard... L'enseignant va-t-il accepter ce travail? Pénaliser l'étudiant? Soustraire des points?

Dans d'autres ateliers, on cherchait à bien comprendre la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

J.-P. R. — Concrètement, qu'est-ce que la PIEA apporte aux enseignants?

R. H. — La PIEA constitue un outil pratique, simple et transparent de résolution de problèmes. Elle aide les enseignants à résoudre des problèmes concrets de gestion de classe au collégial. C'est la même chose partout, au primaire, au secondaire et même à l'université : certains problèmes de gestion de classe ont des répercussions sur l'évaluation.

Prenons la question des notes. Quand donne-t-on une note? Que contient-elle? Comment et de quoi se compose-t-elle? Par exemple, doit-on donner des notes pour la présence en classe? Pour l'effort? Pour la participation au travail en équipe? Peut-il y avoir des exceptions? Que fait-on dans des cas particuliers, en stage ou en laboratoire? Que faire vis-à-vis des étudiants absents une fois, deux fois, trois fois? La politique de chaque collège propose des pistes concrètes pour résoudre de tels problèmes. Il en est de même de la révision des notes, une autre question fréquente, puisque les cégépiens peuvent contester leurs notes, mais selon des règles précises.

J.-P. R. — Pourquoi dit-on que les PIEA favorisent la cohérence des pratiques pédagogiques?

R. H. — D'une part, on veut encourager la cohérence au sein d'un cours donné, c'est-à-dire la cohérence entre les objectifs d'apprentissage prévus au plan de cours et les différents moyens d'évaluation ainsi que les contenus de ces évaluations. D'autre part, il faut que s'établisse une cohérence entre les différents enseignants qui donnent le même cours. On favorise la concertation sur les pratiques d'évaluation. Il ne s'agit pas de chercher à faire des évaluations identiques, mais de s'entendre afin d'évaluer les mêmes choses et de porter des jugements sur les mêmes apprentissages, par souci d'équité.

J.-P. R. — Les PIEA concernent-elles uniquement les enseignants?

R. H. — Les PIEA contiennent aussi des dispositions de nature administrative. Les collèges doivent répondre de la qualité des diplômes qu'ils recommandent au ministre. Ainsi, ces politiques contiennent notamment des mécanismes sur la façon de déterminer et d'accorder des équivalences ou des dispenses, ou de substituer des cours.

J.-P. R. — Comment les PIEA ont-elles été portées à la connaissance des étudiants et des autres intervenants?

R. H. — Les PIEA sont des documents publics et la plupart des collèges ont déposé le texte de leur politique à la bibliothèque et sur leur site Internet, à la disposition des étudiants, du personnel et du grand public. Les collèges tiennent régulièrement des journées pédagogiques sur ce sujet.

J.-P. R. — Quelques années plus tard, que penser des PIEA? Ont-elles tenu leurs promesses?

R. H. — En fait, tout porte à croire que oui. Le jugement que je porte ici repose sur le bilan positif de la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial et sur les observations personnelles que j'ai pu effectuer comme consultant auprès de plusieurs collègues.

Depuis deux ans, tous les collèges vérifient si leur politique est appliquée en conformité avec ce qui avait été adopté et si leurs objectifs sont atteints. Au terme de cette opération d'autoévaluation, chaque collège se donne un plan de travail pour corriger toute lacune au chapitre de l'application ou de l'efficacité de sa PIEA. Dans ce plan de travail, le collège se fixe des objectifs ainsi que des échéances et il identifie les acteurs responsables des suites à donner, que ce soit les enseignants, les départements ou la direction.

Par ailleurs, en tant qu'observateur privilégié, je suis en mesure d'affirmer que, partout, les enseignants perçoivent favorablement la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. La raison en est que la PIEA est devenue un outil pratique, simple et transparent de résolution de problèmes.

Certains enseignants ont découvert les avantages de la concertation. Ils ne travaillent plus seuls, mais avec leur département, avec leurs collègues et avec les membres de la direction, ce qui permet aux uns et aux autres de mieux se comprendre. Ce dialogue est fécond, parce qu'il repose à la fois sur les principes reconnus dans la communauté et sur des pratiques consensuelles, transparentes et valides.

Les bénéfices sont nombreux. Les PIEA clarifient les responsabilités de chacun. Elles balisent les règles et les procédures et deviennent des outils de résolution des problèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages.

Elles répondent aux trois grandes questions de l'acte d'évaluation :

1. Pourquoi est-ce que j'évalue?
2. Qu'est-ce que j'évalue?
3. Comment est-ce que je l'évalue?

Enfin, dans la culture et dans le développement organisationnel, elles constituent un cadre de réflexion continue sur l'évaluation des apprentissages. Incontestablement, les PIEA ont ajouté à la qualité de l'enseignement collégial.

Tous les collèges pourraient assurément témoigner de la dynamique positive qui a été générée par l'adoption et l'application des PIEA.

M. Jean-Pierre Regnault était enseignant de biologie au cégep Montmorency. Il est présentement rédacteur et réviseur linguistique.

-
- ¹ Dans la culture du collégial, on parle encore d'évaluation sommative, alors que d'autres milieux préfèrent évoquer le concept d'évaluation certificative.
 - ² L'article 25 du règlement sur le régime des études collégiales (RREC) décrit les objets sur lesquels portent les PIEA. On peut consulter ce texte à : [<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Etudes-coll.asp>].
 - ³ Sauf l'épreuve ministérielle de français, qui est soumise à tous les finissants du réseau collégial à la fin de leur programme de formation.
 - ⁴ On trouvera ce document sur le site Internet de la Commission, à : [http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/ORIENTATION-DOC/PIEA_Cadre.pdf].
 - ⁵ Voir le site [<http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/politiques/piea.htm>].

➤ QUE NOUS DIT LE PASSÉ À LA LUMIÈRE DU PRÉSENT

LES PRATIQUES EN ÉVALUATION : MYTHES ET RÉALITÉS

par Julie Fortin

L'enseignant est-il conscient qu'il évalue quotidiennement? Il est important, dans le contexte actuel, de revisiter certains lieux communs concernant l'évaluation. Essayons donc de voir plus clair dans certaines de ces idées reçues..

« L'ACTION D'ÉVALUER LES ÉLÈVES N'INTERVIENT QU'À LA FIN DE L'APPRENTISSAGE. »

Parce qu'évaluer est un acte professionnel qui vise d'abord à aider l'élève dans ses apprentissages (évaluation en cours d'apprentissage), puis à rendre compte du niveau de développement de ses compétences (évaluation du bilan des apprentissages), l'enseignant est appelé à poser un regard évaluatif à chacun des moments clés de l'apprentissage. Lorsqu'une enseignante ou un enseignant intervient auprès d'un élève qui a des difficultés à organiser ses idées en écriture, il est en train d'évaluer à *ce même moment* ce que ce dernier est capable de faire, afin d'intervenir et de le conseiller judicieusement. Évaluer signifie diagnostiquer, apprécier, jauger, mesurer, observer, pour mieux intervenir. Il faut donc aussi envisager l'évaluation comme partie prenante de l'apprentissage, et comme une mesure des acquis de l'élève à la fin d'un parcours.

L'évaluation des apprentissages devrait s'inscrire actuellement dans une démarche¹ comportant plusieurs étapes :

1. **La planification de l'évaluation** se fait en même temps que la planification des apprentissages. Elle permet à l'enseignant de prévoir les éléments qui devront être observés lorsque ses élèves s'affaireront à la tâche. À cette étape, l'enseignant prévoit également les outils d'évaluation qui lui seront nécessaires.
2. **La collecte d'information** consiste à recueillir des traces ou des preuves de l'apprentissage des élèves. À chacune des trois phases² du déroulement d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE), l'enseignant recueille des traces concrètes du travail ou de la réflexion des élèves, par exemple sous forme de fiches de réflexion, d'une expérimentation de techniques en arts plastiques, d'une organisation graphique permettant de structurer un texte ou d'une démarche de résolution de problèmes.
3. **L'interprétation** de toutes les données recueillies se fait à l'aide de différents outils d'évaluation, qui ont été prévus lors de l'étape de planification. Ces outils peuvent être des grilles d'évaluation analytiques³ bâties à partir des critères d'évaluation, également ciblés lors de cette étape. Pour le bilan de fin de cycle, l'enseignant devrait utiliser les échelles de niveaux de compétence.
4. **Le jugement** découlant de l'interprétation des données et des traces recueillies indique à l'enseignant quel support et quelles ressources il pourrait fournir à certains élèves. Il permet aussi de déterminer des défis supplémentaires à proposer à d'autres élèves. En fin d'étape, d'année ou de cycle, le jugement devrait mener à la détermination du niveau de compétence de l'élève.

5. **La communication** de l'état ou du niveau de développement des compétences de l'élève, ainsi que des décisions qui sont prises ou qui sont à prendre à son égard, devrait être faite aux parents et, s'il y a lieu, aux autres intervenants impliqués auprès de cet élève.

« LE BULLETIN ME PERMET DE RENDRE COMPTE DU RÉSULTAT DES APPRENTISSAGES DE L'ÉLÈVE ET DE FAIRE SON PORTRAIT. »

Le bulletin est un moyen officiel qui permet de communiquer aux parents des informations concernant le niveau de développement des compétences de leur enfant ainsi que les forces et les difficultés de ce dernier. Il est en plus un document nécessaire pour des fins administratives et il est prescrit par la loi⁴.

D'autres moyens de communication ponctuelle existent : l'agenda, le plan de travail, le portfolio, les courriels; des discussions informelles, des appels téléphoniques, des rencontres, etc. En fait, le bulletin est comme une photo prise à un moment donné, au cours du cheminement de l'élève : il rend compte du résultat des apprentissages de celui-ci à un moment précis de son développement.

Pour certaines matières et dans certains contextes, on ne peut prétendre pouvoir dresser un portrait fidèle et complet du développement de l'élève à la première étape de l'année, seulement par une cote ou par une note. Pour donner un portrait plus explicite, le bulletin doit être accompagné des traces d'apprentissage ou de travaux significatifs effectués par l'élève et colligés dans un portfolio d'apprentissage ou d'évaluation, par exemple.

« LES EXAMENS ET LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE PERMETTENT DE VÉRIFIER ET DE MESURER DES CONNAISSANCES, ET PAR LA MÊME OCCASION, LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES⁵. »

On ne peut pas être compétent si on n'est pas « connaissant » et si l'on n'a pas développé l'habileté à transférer ces connaissances d'un contexte à un autre. Ainsi, l'élève compétent est celui qui mobilise et transfère ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être dans des contextes différents et dans des tâches diverses, en faisant judicieusement et correctement appel à ses connaissances et ses expériences personnelles, ainsi qu'à des stratégies et des ressources. On lui demande d'effectuer des tâches complexes à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation, et ce, en lui offrant d'abord beaucoup d'aide et de modélisation, puis graduellement en le laissant s'organiser de façon de plus en plus autonome. En laissant l'élève effectuer une tâche complexe⁶ de façon autonome (dans une situation d'évaluation ou à l'intérieur d'une épreuve, par exemple), on peut alors confirmer son jugement sur le niveau de développement de compétences chez ce dernier.

Il est toutefois primordial d'identifier l'intention d'apprentissage et d'évaluation. Les examens qui permettent de vérifier de façon décontextualisée l'acquisition de certaines connaissances chez les élèves ne sont pas négligeables. Néanmoins, il ne faut pas croire que l'on évalue le niveau de développement des compétences lorsqu'on utilise ce contexte d'évaluation.

« LE CUMUL DE RÉSULTATS RESTE LE MOYEN LE PLUS FIABLE POUR SITUER LE NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE. »

Tout individu peut toujours s'améliorer. Chacun à son rythme, dans des champs limités ou plus vastes, tous les élèves font des progrès. Il n'est pas juste de prétendre qu'un élève qui a rencontré des difficultés en début de parcours ne peut pas développer des stratégies plus efficaces et faire des progrès énormes en fin de parcours. Une compétence, ça se développe avec le temps, de façon graduelle et progressive. Ceux d'entre nous qui ont appris à lire la musique, à faire de la planche à neige ou à parler l'allemand, par exemple, savent que les débuts ont été difficiles et qu'il a fallu beaucoup d'efforts et de

travail pour s'améliorer. Pourrait-on faire une moyenne de toutes les descentes d'un skieur, depuis sa première jusqu'à sa 127^e, puis se prononcer sur son niveau de compétence à skier? Non! Si c'était le cas, aucun champion olympique ne mériterait de monter sur la première marche du podium...⁷

« LA SEULE MESURE DE L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES ME PERMET D'OBSERVER LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES. »

Il est primordial de reconnaître les connaissances que l'élève possède ou ne possède pas. Toutefois, même si l'on sait qu'un élève a beaucoup de connaissances, peut-on dire qu'il est compétent? Sait-il comment appliquer ou réinvestir ce qu'il sait? Est-ce qu'il en sait toujours autant lorsqu'il est placé dans une autre situation, dans un autre contexte? En fait, un élève peut avoir beaucoup de connaissances sans être compétent, mais un élève compétent ne peut pas avoir un manque de connaissances important.

« L'ÉVALUATION QUALITATIVE (HABITUELLEMENT EXPRIMÉE PAR UNE COTE) EST PLUS SUBJECTIVE QUE L'ÉVALUATION DE TYPE QUANTITATIF (SURTOUT EXPRIMÉE PAR UN POURCENTAGE). »

Il y a toujours une part de subjectivité⁸ dans l'évaluation. Le diagnostic qui est posé à la suite de l'interprétation des données recueillies est nécessairement subjectif, puisqu'il est fait par un humain et non par une machine. L'important, c'est de baliser cette interprétation en ciblant des critères, en se fiant aux outils d'évaluation et en accumulant des informations suffisantes et pertinentes qui aideront à porter un jugement le plus juste possible. Pour limiter la subjectivité de l'évaluation, il faut suivre une démarche rigoureuse. D'ailleurs, la pratique de l'évaluation des compétences en milieu scolaire devrait refléter les valeurs énoncées par le ministère de l'Éducation⁹ : cohérence, rigueur et transparence.

« UNE FOIS LE BULLETIN TERMINÉ ET APRÈS AVOIR RENCONTRÉ LES PARENTS, JE PEUX POURSUIVRE MON PROGRAMME ET RECOMMENCER À ENSEIGNER. »

Pourquoi « recommencer » à enseigner? N'est-on pas toujours en train d'apprendre, d'enseigner et d'évaluer?

N'oublions pas que le bulletin est un moyen de communiquer les informations relatives au développement de compétences chez les élèves. Cette période est exigeante et il est certain qu'elle demande beaucoup d'investissement de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. On veut que tout soit parfait, complété et « terminé » pour les bulletins et la rencontre avec les parents. Mais une fin d'étape n'est pas une fin en soi. On devrait plutôt la voir comme un moment prédéterminé où l'on communique de façon plus officielle l'état des capacités, des forces et difficultés que l'on a constatées chez nos élèves (soit l'état de la progression de sa compétence). L'apprentissage se maintient donc tout au long des années de chaque cycle.

« IL FAUT TOUJOURS TOUT ÉVALUER. »

Il n'est pas obligatoire de toujours tout évaluer. Par contre, il est nécessaire de prévoir ce sur quoi portera l'observation des élèves, pour ainsi leur donner une meilleure rétroaction pendant et après le déroulement des situations d'apprentissage et d'évaluation. La plupart du temps, il est possible d'observer plusieurs critères d'évaluation lors d'une même tâche complexe. Bien sûr, cette capacité à observer plusieurs critères à la fois dépend de plusieurs facteurs : une maîtrise du processus de développement des compétences mises en avant dans le programme de formation, une habileté à évaluer en situation de développement de compétences, le nombre d'élèves dans le groupe et la composition de celui-ci, etc.

« ÉVALUER DES COMPÉTENCES FAIT EN SORTE QUE MES ÉLÈVES RÉUSSISSENT MIEUX, CAR C'EST MOINS EXIGEANT POUR EUX. »

La seule exigence, la vraie, vient des efforts et de la détermination à réussir de l'élève et des attentes de l'enseignant quant à la tâche. L'apprentissage d'une compétence, c'est exigeant. Apprendre à lire des textes variés demande du travail, de l'exercice, des efforts, de la motivation, des habiletés, de la persévérance, de la concentration, etc. De même qu'apprendre à compter, à résoudre des problèmes, à coopérer, à faire preuve de jugement critique, à adopter un mode de vie sain et actif ou à réaliser une œuvre artistique, entre autres. Pour certains apprenants, cela se fait plus aisément et plus rapidement que pour d'autres.

De tous les temps, l'évaluation des apprentissages a été une tâche exigeante pour les enseignants, lorsqu'elle était effectuée de façon rigoureuse et consciencieuse. L'évaluation d'une compétence, par opposition à la mesure des connaissances, implique qu'il faut se pencher sur des processus qui sont difficilement observables et gérer ces traces et ces preuves d'apprentissage; d'où la complexité de la démarche.

Pour relever le défi et affronter la difficulté de l'évaluation et l'exigence de l'approche par compétences, il faut se donner soi-même la chance de devenir des évaluateurs compétents, un pas à la fois.

Évaluer fait partie de la tâche quotidienne d'un enseignant. Au même titre qu'un médecin, un psychologue ou un ingénieur, l'enseignant est un professionnel qui, entre autres choses, évalue. Il évalue les connaissances et les stratégies acquises, les attitudes à promouvoir et l'habileté de l'élève à les utiliser dans différentes tâches.

M^{me} Julie Fortin est étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal.

-
- ¹ À ce sujet, consulter le *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages du secondaire*, MELS, 2006, p. 123, ainsi que DURAND et CHOUINARD, *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*, 2006, p. 111 à 117.
- ² Les trois phases auxquelles nous référons sont la préparation, la réalisation et l'intégration.
- ³ Voir le *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages du secondaire*, MELS, 2006, p. 17 à 22, ainsi que DURAND et CHOUINARD, *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*, 2006, p. 261 à 290.
- ⁴ Selon la Loi sur l'instruction publique, chapitre II, section VII, articles 28 à 31.
- ⁵ Pour une définition de la compétence, voir le *Programme de formation de l'école québécoise – préscolaire et primaire*, p. 4-5 et SCALLON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, 2004, p. 104 à 106.
- ⁶ On peut lire la définition d'une tâche complexe dans le *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages du secondaire*, MELS, 2006, p. 10.
- ⁷ À ce sujet, il est possible de retrouver l'allégorie de Grignotte dans DURAND et CHOUINARD, *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*, 2006.

- ⁸ Au sujet de la subjectivité de l'évaluation, consulter : BRESSOUX, Pascal et Pascal PANSU, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, 2003; GÉRARD, François-Marie, *L'indispensable subjectivité de l'évaluation*, 2002.
- ⁹ Pour plus de détails, consulter la *Politique d'évaluation des apprentissages*, MEQ, 2003, p. 9 à 11.

LA RAISON D'ÊTRE ET L'INTÉRÊT DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

par Arthur Marsolais

Pourquoi orienter l'évaluation des apprentissages vers une prise en compte des compétences et non plus simplement d'une accumulation de connaissances? Prendre garde de ne pas simplement alléguer des pressions et des contraintes. Il faut souligner la continuité avec les acquis des dernières décennies en évaluation et mettre en valeur les motifs, les incitations et les inspirations qui encouragent à évaluer les compétences.

On pourrait poser côte à côte trois questions de départ. Pourquoi faut-il évaluer les compétences? Question de raison d'être. Pourquoi est-ce relativement difficile? Facette absente du titre, mais implicite dans la troisième question : Pourquoi, malgré tout, est-ce intéressant, valable et attrayant d'évaluer les compétences? Essayons donc, sans nous absorber encore dans le « comment » de ces choses, de voir un peu plus clair dans le bien-fondé d'une évaluation sensible aux compétences et soucieuse d'elles.

NAVIGUER ENTRE DEUX ÉCUEILS

Il y a deux façons opposées de comprendre la dimension des compétences. Elles rendent toutes deux problématique, sinon irréaliste, leur évaluation. La première façon tombe dans le minimalisme, en prétendant que tout enseignement rejoint automatiquement les compétences correspondant aux connaissances visées. Il n'y aurait donc pas lieu de s'en soucier. À l'opposé, on entend parfois un discours maximaliste. Se soucier des compétences changerait absolument tout. On peut utiliser, en effet, le souci des compétences pour disqualifier des façons d'enseigner. L'histoire de l'éducation au Québec depuis les années soixante est jonchée de recours abusifs au syndrome de la « table rase ». Autrement dit, pour avancer, on a trop été porté à discréditer et à disqualifier ce qui se faisait jusque là. L'évaluation des compétences part sur un mauvais pied si on a le malheur de la percevoir comme une rupture, comme une machine à faire recommencer à neuf et presque à partir de zéro une fonction incontournable.

LE SOUCI DES COMPÉTENCES COMME ANGLE D'APPROCHE

Apprendre une langue, apprendre la musique, apprendre l'histoire ou la mathématique ne changent pas de nature du fait que l'on porte une plus grande attention aux compétences. C'est avant tout une modification ou un élargissement de la perspective, de l'angle de vision porté sur la même cible; on a un regard plus synthétique et plus pratique. Le travail scolaire rodant des compétences va en effet au-delà d'une accumulation de connaissances relativement détachées pour, au moment opportun, les remettre en jeu de façon plus orchestrale, en les interreliant davantage. Faut-il dire : Du simple au complexe? De l'analyse à la synthèse? Ce rassemblement dans la mise en jeu de ses acquis a, d'autre part, une facette d'exercice, d'application. Il s'est toujours agi, en classe, d'arracher les élèves à l'inactivité béate, de les amadouer ou de ruser avec eux pour qu'ils enclenchent une action, une initiative, une démarche de l'esprit. Le souci des compétences colore cet éternel défi de mise en action : que l'engagement dans le sujet (musique, langue, science, histoire ou autre) aille opportunément jusqu'à un type de réinvestissement des acquis de connaissance, synonyme d'appropriation authentique.

Entre la banalisation des compétences, censées automatiquement greffées, et un concept maximaliste et disqualifiant, il y a une voie moyenne encourageante : le souci délibéré des compétences permet de faire apprendre mieux ce qu'il y a à apprendre, ne serait-ce que la règle de 3. On a détecté, dans la campagne française, de fréquentes contaminations de la nappe phréatique par le phosphore. Enquête faite, il s'est avéré que beaucoup d'agriculteurs épandaient des excédents

d'engrais chimiques dans leur champ faute de comprendre et de bien appliquer la proportionnalité véhiculée par la règle de 3. Alors...

TIRÉS PAR OU POUSSÉS PAR ?

On est poussé par une cause, on est tiré ou attiré par un motif. Et la même question – « Pourquoi ? » – appelle indifféremment l'un ou l'autre type de réponse. Mais, dans le cas qui nous occupe, le motif, le but, l'intention visée ont beaucoup plus d'intérêt qu'une cause, une incitation extérieure. Dans l'affiche présentant un beau tableau synoptique intitulé « [Une vision commune de l'évaluation des apprentissages](#) », préparé par le MELS, toute l'opération d'évaluation renvoie à un paysage de soucis et de motifs : justice, cohérence, équité, transparence, égalité, rigueur. Demandons-nous quel enchaînement de motivations éclaire le mieux l'intérêt d'une évaluation qui ose s'avancer sur un terrain de compétences. Pour bien imaginer, toutefois, ce que signifie ce pas en avant, il faut le rattacher à plusieurs progrès marquants en termes d'évaluation. Le souci des compétences n'appelle absolument pas un geste de table-rase, ni en évaluation, ni ailleurs.

FIN DE L'ÉVALUATION BANALISANTE

Dans une sorte de préhistoire de l'évaluation scolaire, on se laissait aller à évaluer le plus facile et non le plus important, par des listes de vrais ou faux ou autres choix multiples sur la compréhension de textes, sur l'intelligence scientifique, exerçant merveilleusement la mémoire à court terme et permettant la correction machinale! On en est heureusement revenu. La justice liée à cette banalisation de l'évaluation a cédé le pas devant la cohérence : évaluer ce qu'on fait apprendre, et non pas des sous-produits au seuil de l'insignifiance. La première conquête est, selon moi, de reconnaître et de valoriser l'implication du jugement et du discernement professionnel dans l'évaluation.

La seconde conquête a souvent porté le nom d'évaluation formative ou diagnostique. Elle signifie le réinvestissement des résultats de l'évaluation dans la suite du travail. Elle signifie aussi un éclairage général inspirant pour le retour sur des pratiques pédagogiques.

C'est particulièrement sous l'éclairage d'une évaluation réinvestie dans le travail ultérieur que le grand motif de justice prend une couleur d'équité. L'image classique de la justice porte un bandeau sur les yeux, signe d'absence de favoritisme. Mais l'équité enlève ce bandeau. L'équité admet la diversité des acquis et des capacités. Non seulement elle l'admet, mais elle travaille à compenser cette diversité.

L'OASIS D'UNE DIFFÉRENCIATION CONCERTÉE

Depuis longtemps, le réinvestissement des résultats d'une évaluation en vue de faire mieux apprendre a orienté l'attention et les efforts du côté d'une pédagogie différenciée jusqu'à un certain point, chacun dans sa classe. Le pas suivant consiste à étoffer la différenciation pédagogique en concertation, solidairement, dans le cadre d'un cycle, par exemple. Si l'oasis peut figurer un tel lieu de rassemblement, elle évoque aussi la traversée de terres ingrates et le besoin de persévérance pour y parvenir.

L'actualité de « normes et modalités » à se donner collectivement en équipes de cycle et en équipe éducative d'école pointe justement en direction de la mise en commun. Lever le handicap de la solitude professionnelle... Cesser de prendre l'isolement, l'autarcie même de la porte fermée de sa propre classe comme une protection et une sécurité... Les comprendre plutôt comme un frein : si ce pas en avant ne va pas de soi, c'est son immense fécondité qui doit le légitimer.

L'ARRIÈRE-PLAN D'UN TRIPLE ACQUIS

La prise en compte des compétences, non seulement dans l'enseignement et le choix des situations d'apprentissage mais aussi dans l'évaluation, s'enracine dans – et présuppose – trois grands acquis. Récapitulons sommairement. Durant le dernier demi-siècle, l'évaluation scolaire a gagné en pertinence de trois façons. Elle a délaissé le calcul du plus simple et du plus banal pour *oser juger* le plus subtil et le plus important. Elle a dégagé des données à réinvestir, pour ajuster la tâche d'étudier et la didactique. Enfin, elle a ouvert la porte à la pédagogie différenciée.

L'ANGLE DES COMPÉTENCES, UN COURONNEMENT

Penser appropriation, réinvestissement des connaissances et aisance gratifiante à les recombinaison et à les réactiver en contexte, c'est travailler pour une qualité du rapport aux connaissances chez les élèves. C'est prendre ses distances d'un schéma d'acquisition à court terme, évanescence : « Montre-moi que tu sais x, y et z, je te paierai avec des notes en conséquence! » Aller d'une mesure d'accumulation de connaissances relativement détachées à une attention soutenue à l'investissement de connaissances plus authentiquement appropriées, c'est un couronnement par rapport aux trois acquis rappelés plus haut. La pire erreur serait de croire que l'on délaisse ces acquis et que l'on recommence à neuf.

QUESTION DE COHÉRENCE? D'ÉQUITÉ?

Quel sera le motif le plus inspirateur pour bouger dans cette direction? Le grand schéma ministériel *Une vision commune de l'évaluation des apprentissages* cite, entre autres, la transparence et la cohérence. Je crois qu'il faut accentuer l'implication d'efficacité dans la cohérence. Travailler avec le souci des compétences tout en se résignant à évaluer *en-deçà* de ses visées, le plus visible, le plus facilement comparable, serait une résignation malsaine. Il vaut mieux évaluer de façon plus ou moins impeccable au départ cela même qu'on vise, que de s'en remettre à un outil rodé mais pointé en périphérie de la cible. Cette audace, dans le contexte actuel, évoque une sorte d'intégrité professionnelle qui assume la mise en jeu incontournable d'un jugement. Mais la perspective de la lutte à l'échec n'est pas absente du paysage.

ÉQUITÉ : RETARD À LA SÉLECTION

Le contexte social actuel fournit deux éléments convergents qui peuvent encourager au passage vers une évaluation ciblée sur les compétences. Le premier concerne le lieu – ou le moment – de la sélection. Le second renvoie à une figure de plus en plus crédible du principe d'égalité des chances.

Sur une évolution d'un demi-siècle, on s'aperçoit que le moment crucial de la sélection, ici comme dans beaucoup d'autres pays, s'est déplacé de la fin des études primaires vers le milieu du secondaire, puis au-delà du secondaire. À l'origine, on écrémait les meilleurs élèves au certificat d'études primaires pour les envoyer au collège classique. Une statistique intéressante montre que, en 1954, on y recrutait plus d'enfants d'agriculteurs – très nombreux alors – que d'enfants de familles bourgeoises et de membres de professions libérales. Ensuite, l'école secondaire issue du rapport Parent, avec ses « voies », ses « options graduées », son orientation aux « métiers courts » dès la 2^e secondaire, fut un temps la grande gare de triage, la plaque tournante de l'orientation sélective par l'établissement scolaire. Or, nous nous trouvons dans une troisième phase : c'est le cégep, aujourd'hui, qui fait le travail ingrat de sélection. Déjà, entre cégeps publics élitistes dits « de premier tour », et autres, plus conciliants... Et surtout par le nombre d'abandons de ceux et celles qui ne s'investissent pas dans le travail intellectuel, sans compter les innombrables déceptions qui se concrétisent en changements de programme... Cela retire beaucoup de pression sur l'évaluation relative à la sanction des études au secondaire. Elle n'a plus à représenter une sorte de garantie d'admission au collégial, puisque le collégial est largement ouvert. Elle est de moins en moins appelée

à prédire et presque à garantir l'avenir. Elle est donc de plus en plus capable de se poser en reconnaissance des acquis, fussent-ils très divers et relativement inégaux. Une évaluation forcée d'être sélective accentue les écarts et souligne les carences. L'évaluation dite sommative des études secondaires est infiniment moins sommée de nourrir et de légitimer la sélection aujourd'hui qu'il y a vingt ans.

DES CAPACITÉS PLUS QUE DES AVOIRS

Second élément du contexte social : une compréhension de l'égalité des chances qui évolue. Il y a 50, 40 ou même 30 ans, on pensait faire reposer la justice dans l'effet de promotion sociale des études sur l'anonymat et la stricte uniformité d'examens servant peu ou prou de filtres dans la progression. Égalité des chances signifiait une idéologie méritocratique. Par la suite, les faiblesses patentes de ces pratiques ont orienté vers le principe et les pratiques d'action compensatoire des facteurs sociaux d'inégalité des chances. Au-delà de l'allocation de ressources (spécialistes, classes plus légères, etc.) en fonction de besoins inégalement répartis, la perspective compensatoire a engendré d'immenses et remarquables programmes, contre l'abandon, contre l'échec. L'évaluation formative et la pédagogie différenciée sont des alliés fidèles de l'engagement à résister aux facteurs d'inégalité sociale.

Il demeure que l'inégalité socio-économique renvoie pour l'essentiel à des indicateurs d'avoirs, de possession, de richesse versus pauvreté. Il se dessine nettement, depuis une dizaine d'années, une perspective plus sensible aux personnes, moins axée sur les ressources. Dans la lignée des travaux sur la justice et sur le développement humain d'un économiste célèbre, Amartya Sen (*Repenser l'inégalité*, Paris, Le Seuil, 2000), l'attention se déplace des ressources vers les « capacités ». En très bref, voici une esquisse du déplacement en jeu :

Les deux notions « piliers » de l'approche par les capacités (AC) d'Amartya Sen sont celle de « *capability* » (capacité ou capabilité) et celle de « *functioning* » (« fonctionnement », « réalisation », ou encore « accomplissement »). « Soulignant l'insuffisance des approches par les droits ou par les ressources, Sen propose d'évaluer les situations à l'aune d'un double critère. D'une part, il s'agit de prendre en compte les " résultats ", les " *functionings* " (ce qu'un individu réalise effectivement) ou, plus largement, de considérer les " cours de vie " (ensemble de fonctionnements qui constituent une vie) effectivement réalisés par cet individu. D'autre part, la prise en compte de ces réalisations est insuffisante : elle n'a de sens qu'associée à une prise en considération de l'étendue de la " liberté réelle " de cet individu, à savoir de l'ensemble des possibilités à l'égard desquelles cet individu peut effectivement se prononcer. C'est cet espace des choix " réellement possibles " (i.e. l'ensemble des accomplissements et des cours de vie qu'un individu a la possibilité réelle d'atteindre parmi ceux auxquels il accorde de la valeur) que Sen va nommer la " capabilité " d'un individu¹. » Les affinités entre cette conception raffinée de la justice au sens d'une égalisation des chances et le souci scolaire des compétences relèvent entre autres « d'une nouvelle forme de légitimation des activités scolaires qui passe par la mise en situation dans le monde réel. (...) L'approche par compétences opère un glissement de la légitimité des ressources (les avoirs) vers leur utilisation en situation. Enfin, si on reprend la définition de la compétence comme " capacité à agir en situation d'incertitude relative face à un problème complexe ou inédit ", on peut poser que l'exercice des compétences équivaut à une mise au travail de la capacité individuelle à utiliser ces ressources.² » Il paraît évident que les élèves qui sont plus ou moins aisément motivés par la pure et simple acquisition des connaissances sont ceux qui profiteront le plus d'une inflexion vers une perspective de compétences. Cette piste fournit une voie de rechange à l'ancienne conception de la rigueur comme pression et comme menace d'échec par le biais de l'évaluation. Elle nous place sur la voie d'un regard moins naïf, mais plus stimulant, sur le rapport au savoir et sur des formes plus prometteuses que d'autres de ce rapport.

M. Arthur Marsolais est consultant en éducation et membre du comité de rédaction.

- ¹ M. VERHOEVEN, V. DUPRIEZ et J.-F. ORIANNE, « Vers des politiques d'éducation « capacitanes »? », dans M. FRENAY et X. DUMAY (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires De Louvain, 2007, p. 46-47.
- ² VERCHOEVEN et autres, p. 29.

LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION DANS UNE APPROCHE BASÉE SUR LE JUGEMENT PROFESSIONNEL

par *Micheline-Joanne Durand*

« L'évaluation des apprentissages est un processus complexe qui amène l'enseignant à porter un jugement professionnel sur les compétences développées par les élèves et à le communiquer à différents destinataires. »
(Durand et Chouinard 2006)

Dans le présent article, nous allons d'abord situer le contexte actuel de l'évaluation des apprentissages, puis définir comment le jugement de l'enseignant est partie prenante de chacune des étapes de la démarche évaluative.

LE CONTEXTE ACTUEL DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Le système éducatif québécois intègre l'évaluation à l'apprentissage, en plus de l'associer à la reconnaissance des acquis. Dans cette perspective, l'enseignant remplit le bulletin – ou le bilan des apprentissages – en se basant sur un nombre suffisant d'informations pertinentes recueillies tout au long d'une étape ou d'un cycle. Ces données lui permettent, après interprétation, de porter son jugement, c'est-à-dire de dresser un portrait de la situation de chaque élève quant au développement des compétences ciblées en cours d'apprentissage (Legendre 2001) ou du niveau d'atteinte des exigences, à la fin du cycle.

Le jugement, qui est au centre de toute la démarche évaluative, revêt un caractère définitif lorsqu'il est porté dans le contexte de l'évaluation certificative ou, au terme d'un cycle, au bilan des apprentissages. De plus, à la fin du primaire, il adopte un caractère décisionnel relativement au classement des élèves dans les différents parcours offerts par l'école secondaire. L'élève a-t-il performé selon les standards attendus? Si oui, le jugement de l'enseignant est facile à porter. Si non, sur quoi base-t-il son jugement? La question est posée par Allal et Mottier Lopez (2007) : le jugement de l'enseignant est-il professionnel? Les auteures le définissent comme un acte cognitif individuel, mais qui s'élabore et s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel. Il implique une mise en relation des exigences du milieu, des valeurs personnelles et des stratégies pédagogiques de l'enseignant. De plus, Allal et Lafortune (2007) caractérisent le jugement, entre autres, par le fait de réunir et de confronter des sources diverses, de les combiner à travers un raisonnement interprétatif et de s'appuyer sur des procédures d'évaluation que l'enseignant élabore et applique à l'ensemble de ses élèves. Selon Legendre (2001), le jugement professionnel doit être instrumenté, évolutif, fondé sur l'autonomie et la responsabilité, éthique et conforme à un ensemble de valeurs.

Parce que porter un jugement, c'est avoir un regard global et évolutif sur la capacité de l'élève et sur sa progression, ce qui nécessite une appréciation instrumentée et bien documentée. Pour certains, cette image d'ensemble est trop subjective, car elle ne permet pas de mesurer de façon précise la performance d'un élève. Cette tension entre subjectivité et objectivité, entre mesure et jugement, n'est pas nouvelle en soi. Les examens dits objectifs le sont, car ils commandent une réponse courte et unique qui se corrige mécaniquement. Mais ces examens n'ont pas toujours un haut degré de validité et de fiabilité et il est alors de pratique courante d'ajuster les résultats des élèves selon le jugement porté en normalisant les notes. Pour Gérard (2002), l'objectivité de l'évaluation est impossible, car la subjectivité est inévitablement présente et nécessaire; évaluer, c'est **donner du sens** au résultat observé, donc une opération subjective. Qu'en est-il alors, lorsque la réponse est

élaborée et construite à l'exemple des tâches complexes que nous proposons à nos élèves? L'enseignant est quotidiennement confronté à cette réalité. À chaque étape de la démarche d'évaluation, il porte un jugement.

LE JUGEMENT DE L'ENSEIGNANT COMME PARTIE PRENANTE DE CHACUNE DES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE

1) Lors de la planification des apprentissages et de l'évaluation

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), sur lequel repose la planification des apprentissages et de l'évaluation, est le résultat d'une décision prise par différents acteurs du domaine de l'éducation au moment du changement de curriculum. Ce référentiel d'application obligatoire guide l'enseignant qui planifie l'apprentissage de façon concomitante à l'évaluation et décide de l'objet d'apprentissage en même temps que de l'objet évalué. L'enseignant va-t-il déléguer cette responsabilité à des collègues ou aux manuels scolaires? Va-t-il s'approprier complètement ce pouvoir et planifier des séquences d'apprentissage en fonction des intérêts et des besoins de ses élèves? Bref, il y a toujours quelqu'un, quelque part, qui choisit l'objet d'évaluation et ce choix va orienter le processus de l'évaluation (Gérard 2002).

L'enseignant planifie l'évaluation et choisit les critères et les indicateurs qui seront utilisés. Désire-t-on mettre l'accent sur la suffisance, la pertinence, la clarté, la justesse ou l'étendue d'une solution donnée? Quelles qualités attend-on de l'objet évalué? De quel point de vue se place-t-on pour porter un regard sur l'objet évalué? Quelle posture adopte-t-on?

Cette première étape de la démarche d'évaluation réfère à une prise de position liée au jugement professionnel.

2) La collecte des données

En classe, les multiples tâches qui mettent l'élève en situation d'apprendre ont des visées différentes : l'appropriation, l'application, la compréhension, la création, la structuration, etc. (Durand et Chouinard 2006). Pour développer ses compétences, l'élève doit être capable de résoudre des situations qui exigent la mobilisation efficace de nombreuses ressources dans les différents contextes donnés. L'enseignant-évaluateur choisit donc une stratégie parmi plusieurs méthodes de collecte d'informations (entrevue, questionnaire, étude de documents écrits ou visuels, observation, etc.) qui respecte deux caractéristiques : la validité et la fiabilité. Les informations récoltées seront valides si elles correspondent aux informations recherchées, c'est-à-dire si la tâche permet réellement à l'élève de manifester la compétence ciblée. Elles seront fiables si les mêmes informations pourraient être récoltées par quelqu'un d'autre, à un autre moment donné.

Par exemple, pour évaluer la compétence à écrire des textes variés, l'élève poursuit une démarche complète, de la planification à l'évaluation en passant par la mise en page, la révision et la correction. Les informations recueillies après avoir réalisé une situation d'apprentissage sont valides, parce que le contexte permet à l'élève de déployer un ensemble de ressources dans une production personnelle, ce qui est conforme aux caractéristiques d'une compétence. Les informations sont fiables si l'élève, dans un autre contexte présentant le même niveau de difficulté et de complexité, démontre la même qualité dans sa démarche.

Sur quelles sources l'enseignant se base-t-il pour récolter l'information pertinente et suffisante pour porter son jugement? Utilise-t-il les devoirs faits à la maison? Les examens en salle de classe? Les tâches complexes et les projets? Les tests informatisés? Le dossier ou le portfolio d'apprentissage? Les grilles d'autoévaluation?

Le choix de l'instrument de collecte est la deuxième étape dans laquelle l'enseignant prend position et exerce son jugement professionnel.

3) L'interprétation des résultats de l'apprentissage

L'interprétation est une étape cruciale, puisqu'elle permet de donner un sens aux données recueillies afin de porter un jugement de qualité et de prendre des décisions appropriées. Aujourd'hui, l'interprétation normative, qui consiste à comparer les résultats de l'élève à ceux des autres membres de son groupe, a fait place à l'interprétation critériée, qui compare les résultats de chaque élève à des critères de réussite fixés préalablement (Durand et Chouinard 2006). En effectuant des tâches complexes à l'étape de la collecte, les élèves apportent une solution originale et élaborée à un problème donné. Comment la correction, ou plutôt la validation des différentes solutions proposées par les élèves s'effectuera-t-elle? C'est à ce moment que l'enseignant confronte les critères sélectionnés aux manifestations observées dans les copies des élèves. La détermination de critères n'est cependant pas suffisante pour analyser des travaux, car l'interprétation d'un critère peut être différente d'un enseignant à l'autre. Par exemple, les stratégies utilisées sur une même copie d'élève pourraient être jugées efficaces, assez efficaces ou très efficaces, pour différents enseignants. Par contre, si les enseignants dressent le portrait d'un élève à l'aide d'une échelle descriptive (*rubrics*), ils retrouveront une progression du critère sélectionné, soit ici de l'efficacité des stratégies, selon le nombre d'échelons décrits. Ces échelles permettent en effet de distinguer les différents niveaux de réussite en rapport avec ce qui est attendu. Dans cet esprit, il importe d'élaborer, dès le début de l'année ou de la séquence d'apprentissage, une banque de grilles génériques pour chacune des compétences disciplinaires et transversales, et de les adapter par la suite à chacune des tâches particulières. Le choix des instruments pour l'interprétation, c'est à dire la sélection des critères d'évaluation et le développement d'indicateurs selon plusieurs échelons, peut influencer grandement le jugement professionnel.

4) Le jugement et la décision

Le jugement est « cette étape centrale de la démarche d'évaluation pédagogique qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages, à la lumière de diverses informations recueillies » (Legendre 2005). Plusieurs auteurs avaient déjà cerné certains biais dans les évaluations traditionnelles : la position de la production de l'élève dans la pile de travaux ; la fatigue du correcteur; l'effet de halo; l'effet de contraste; les attentes et les critères émergents; la personnalité du correcteur et l'effet de contamination, entre autres. On peut se demander si ces aspects sont présents ou s'ils jouent le même rôle lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences des élèves dans un contexte d'évaluation authentique où les tâches complexes exigent des réponses construites et plus élaborées.

Une recherche effectuée par Allal et Lafortune (2007) fait ressortir les aspects suivants comme ayant une influence sur les enseignants, tant québécois que genevois, lorsque vient le temps de porter leur jugement : les perceptions et les croyances, le potentiel de réussite, les efforts, l'attitude, la vitesse d'exécution, la demande d'aide ainsi que les résultats antérieurs de l'élève. Arter et Chappuis (2007) ont également posé la question suivante à des centaines d'enseignants américains : « De quels facteurs tenez-vous compte lorsque vous donnez une note à l'élève? » Les résultats sont similaires, mais heureusement, presque tous les enseignants tiennent compte principalement des performances scolaires. Toutefois, plusieurs considèrent également des facteurs tels que l'effort, la participation, les habiletés de l'élève, le comportement et la présence en classe. Selon ces auteures, le seul facteur dont il faut tenir compte lorsqu'on donne une note est le niveau d'apprentissage scolaire. Et si, à votre tour, vous aviez à répondre à la question « De quels facteurs tenez-vous compte lorsque vous donnez une note à l'élève? », que diriez-vous?

Le jugement professionnel de l'enseignant est sollicité à cette étape et il peut amener une régulation des actions pédagogiques aussi bien que des décisions concernant le classement des élèves.

5) La communication des résultats

Dernière étape de la démarche d'évaluation, la communication peut se faire de façon formelle (bulletin et bilan) ou informelle (portfolio, agenda, etc.). Les annotations laissées par l'enseignant au portfolio « fournissent à l'élève une meilleure compréhension de ses processus d'apprentissage et l'incitent à identifier ses erreurs, à les répertorier, à s'autocorriger et à s'autoévaluer » (Durand et Chouinard 2006). Le « plan de politique local en évaluation » dressé par chacun des établissements scolaires permet de se familiariser avec les différentes normes et d'appliquer les modalités propres à son milieu. Les encadrements légaux étant très prescriptifs à ce sujet, les enseignants peuvent décider des moments où ils évalueront les compétences et la manière dont ils rendront l'information disponible (par l'organisation d'une rencontre tripartite, par exemple).

C'est à cette étape que l'enseignant communique son jugement à l'élève, à ses parents et aux autres professionnels qui interviennent auprès des élèves.

EN GUISE DE CONCLUSION

Le jugement professionnel est présent à chacune des étapes de la démarche d'évaluation. De la planification à la communication des résultats, les enseignants sont amenés à prendre des décisions et à exercer un certain contrôle sur l'acte d'enseigner – et par le fait même, sur l'acte d'évaluer. En mettant l'accent sur les efforts et le dépassement de soi, en amenant l'élève à apprendre de ses erreurs et à se reprendre, à la suite des régulations, les enseignants créent un climat propice à l'apprentissage, car le processus d'évaluation y est transparent et cohérent. En recueillant suffisamment d'informations pertinentes de façon régulière et en utilisant une instrumentation rigoureuse, les enseignants se mettent en position de porter un jugement bien documenté. Le jugement est un acte professionnel qui ne peut revêtir un caractère de totale objectivité. La posture de l'enseignant évaluateur est déterminante : sans jamais tomber dans l'arbitraire, il doit être juste et équitable, en mettant en place des dispositifs de différenciation au besoin.

M^{me} Micheline-Joanne Durand est professeure adjointe et responsable du microprogramme en évaluation des compétences, au Département d'administration et fondements de l'éducation, à l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

ALLAL, L. et L. LAFORTUNE. *Jugement professionnel en évaluation : pratiques d'enseignants primaires au Québec et à Genève*, Montréal, PUQ, 2007.

ALLAL, L. et L. MOTTIER LOPEZ. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

ARTER, J. et J. CHAPPUIS. *Creating and recognizing quality rubrics*, Columbus, OH, Pearson Merrill Prentice Hall, 2006.

DURAND, M.-J. et R. CHOUINARD. *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal, HMH, 2006.

GÉRARD, F.-M. « L'indispensable subjectivité de l'évaluation », *Antipodes*, n° 156, avril 2002, p. 26-34.

LAURIER, M. D., R. TOUSIGNANT et D. MORISSETTE. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 3^e édition, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2005.

LEGENDRE, M.-F. « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation », *Revue de l'AQEFLS*, vol. 23, n° 1, 2001, p. 12-30.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin, 2005.

TEXTES HORS DOSSIER

SALUTATIONS À UN PÉDAGOGUE HORS DU COMMUN : RICHARD PALLASCIO (1947-2008)

Propos recueillis par Claude Daviau

Claude Daviau a réalisé, pour *Vie pédagogique*, une interview à l'automne 2007 avec Richard Pallascio, professeur associé au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), alors que ce dernier venait de prendre sa retraite.

Pour les lecteurs de *Vie pédagogique*, M. Pallascio est depuis toujours un habitué de la revue, un fidèle collaborateur. Ce pédagogue québécois hors du commun qui a influencé par sa réflexion et ses actions dans le milieu de l'éducation de nombreuses personnes, est décédé en mars 2008. Tout au long de sa carrière empreinte d'un engagement incessant envers l'éducation des jeunes, il a grandement contribué à la formation continue des éducateurs et pédagogues au Québec et ailleurs dans le monde. Il demeure, pour les pédagogues chevronnés comme pour les pédagogues en herbe, une importante source de réflexion de par ses actions, ses écrits et son implication concrète dans le milieu scolaire et dans le monde de la recherche en éducation.

Un bref survol de la carrière de Richard Pallascio et de ses réalisations dans le domaine de l'éducation à travers une multitude de projets nous illustre son grand intérêt pour l'éducation en général, et plus particulièrement pour le domaine de la didactique des mathématiques, la pédagogie de projet, la philosophie pour les enfants, le développement de la pensée critique et les écoles alternatives. Son apport à l'évolution des pratiques pédagogiques est majeur, tout autant que son engagement envers le renouveau pédagogique. On pourrait le décrire comme un enseignant universitaire et un chercheur très engagé dans les écoles, facile d'accès, dévoué et désireux de voir que ses travaux de recherche et ceux de ses pairs se traduisent par des actions concrètes dans le milieu scolaire. Tout au long de sa carrière, il a pris le temps et créé des occasions de s'asseoir avec les enseignants et avec les élèves sur les bancs des écoles.

Il a contribué grandement, par ses écrits et ses conférences, à ce que les mathématiques prennent une dimension « transversale » – bien avant le renouveau pédagogique – pour de multiples acteurs de l'éducation. Pour de nombreuses personnes, il n'était pas un simple professeur de didactique des mathématiques, mais un passionné de la pédagogie de projet, qu'il a réussi à démystifier. Pour d'autres, il est celui qui leur a ouvert la porte à l'univers de la philosophie pour enfants et au développement de la pensée critique. Sa prédilection pour les écoles alternatives a également contribué au développement du plein potentiel de plusieurs générations d'enfants, de parents, d'enseignants et de gestionnaires.

À travers des débats, des questionnements, des réflexions, des lectures ou d'autres échanges, les personnes qui ont côtoyé de près ou de loin Richard Pallascio ont eu la possibilité de saisir le sens profond d'une formation continue, par l'entremise de son pouvoir d'influence sans cesse renouvelé. Ce constructiviste d'aujourd'hui nous laisse avec le monde de demain à construire.

Claude Daviau — *Qu'est-ce qui explique, selon vous, que plusieurs pays soient engagés dans des réformes curriculaires qui privilégient l'approche par compétences?*

Richard Pallascio — En premier lieu, il faut signaler que cette simultanéité survient dans un contexte de mondialisation, non seulement en ce qui a trait à la vie économique, mais également sur le plan des idées, des connaissances nouvellement issues de multiples recherches, lesquelles, autrefois, n'étaient partagées par exemple qu'entre quelques individus présents dans des colloques internationaux. Il n'y a aucun doute que l'éclatement des informations véhiculées par Internet n'est pas étranger à cette convergence observée dans les réformes curriculaires actuelles. C'est ainsi que non seulement des chercheurs universitaires, mais également des décideurs scolaires ont pu prendre acte de ces résultats de recherche en sciences de l'éducation, en psychologie et en didactique.

Par ailleurs, j'ai été surpris des premières réactions de certains universitaires qui se sont sentis dépossédés de leur champ d'expertise lorsque certaines réformes ont avancé leurs intentions, par exemple lors des États généraux de l'éducation au Québec, vers le milieu des années 90, au point de modifier carrément leur pensée à leur sujet!

Maintenant, que plusieurs pays privilégient l'approche par compétences dans leurs réformes curriculaires, bien que cela soit dû en partie à cette convergence d'idées provenant des champs de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie, cela s'explique également par les résultats même de ces travaux. Après plusieurs réformes centrées sur un certain émiettement de différents types d'objectifs, relativement statiques par définition, devant une compartimentation de plus en plus étanche entre les différents savoirs scolaires – alors qu'au contraire les savoirs « savants » s'interdisciplinarisent de plus en plus – et devant l'accumulation encyclopédique de savoirs éparpillés qui rendait pénible l'établissement d'un rapport cohérent au savoir, il convenait d'adopter un cadre général pour l'organisation du curriculum scolaire. Cadre général qui, sans affaiblir la nécessité de s'approprier un certain nombre de savoirs incontournables (ce que d'aucuns n'ont pas saisi d'ailleurs), permettrait de rétablir un rapport au savoir qui satisfasse autant les besoins naturels de tout individu de construire des connaissances pertinentes et intéressantes, que les besoins de la société de développer des citoyens éclairés, productifs et heureux de participer à cette société. L'approche par compétences, déjà connue dans des domaines connexes à l'éducation, s'est avérée un cadre convenable à cette fin, bien que de toute évidence, des ajustements soient encore nécessaires.

C. D. — *Qu'apporte l'approche par compétences de plus que celle par objectifs?*

R. P. — J'y vois deux distinctions importantes. D'une part, les objectifs fixent des plateaux ou des limites à atteindre, lesquels sont relativement statiques dans une organisation donnée, alors que les compétences forment des idéaux à atteindre, donc sont relativement dynamiques. Qui peut dire qu'il n'a plus rien à apprendre pour développer sa compétence à résoudre des problèmes? Cette approche me semble plus cohérente dans un esprit d'éducation permanente.

D'autre part, la deuxième distinction importante à mes yeux, c'est la distance par rapport aux savoirs scolaires eux-mêmes. Un objectif est lié de près à un ou à plusieurs savoirs codifiés. Il ne permet pas de s'en échapper et de le lier facilement aux autres savoirs prescrits par les programmes d'études. Une compétence pose un regard sur les savoirs de beaucoup plus haut et permet d'entrevoir de multiples parcours à travers une multitude de savoirs pour la développer. Il n'y pas une seule manière d'apprendre le français ou les mathématiques, par exemple.

C. D. — *Que pensez-vous en général du renouveau pédagogique au Québec?*

R. P. — Personnellement, j'ai été agréablement surpris de constater que la réforme scolaire, devenue le renouveau pédagogique, se distingue par son audace et ses perspectives à long terme. Et j'insiste sur ce « long terme ». J'entendais, l'année dernière, un ancien ministre tunisien de l'Éducation refuser de porter un jugement sur la réforme dans son pays,

celle-ci n'ayant jusque là qu'une durée de dix ans. Quelle belle sagesse! Quand on lit des jugements intempestifs sur le nouveau pédagogique en réaction aux difficultés en français des élèves de cinquième secondaire, alors que le nouveau vient de débiter en troisième, on est en droit de se poser des questions sur le sérieux de ses détracteurs. Il faudra du temps; et ce n'est pas en bousculant les enseignants et les gestionnaires qu'on y arrivera.

Cela étant dit, je pense que le Québec a tout intérêt à prendre ce nouveau pédagogique au sérieux et à y investir du temps, de l'énergie et bien sûr, les ressources nécessaires pour y arriver. Revenir en arrière serait catastrophique, à mon humble avis.

C. D. — *En quoi le nouveau pédagogique aurait-il pu aller plus loin?*

R. P. — Je pense que les fondements théoriques de plusieurs aspects du nouveau pédagogique n'ont pas été suffisamment décortiqués et explicités aux gens du milieu, autant les enseignants que les auteurs de manuels, par exemple. On peut constater, dans certains manuels de mathématiques, des « situations-problèmes » qui n'en sont pas, ou si peu. Or, il y a derrière le terme « situation-problème » une théorie des situations didactiques, développée en France, mais maintenant bien connue des didacticiennes et didacticiens québécois des mathématiques, qui gagnerait à être davantage vulgarisée et connue du milieu. Je pense ici que le ministère de l'Éducation pourrait confier ce genre de mission à des organisations dynamiques comme le Groupe de didactique des mathématiques (GDM), affilié à l'Association mathématique du Québec (AMQ).

C. D. — *Quelles sont les erreurs du nouveau pédagogique au Québec, sur le plan du contenu et de son implantation?*

R. P. — La première erreur est de laisser croire que ce nouveau peut et doit se réaliser sur les chapeaux de roues. Au contraire, la réforme qui y a présidé est qualitativement sans précédent au Québec et il est nécessaire de prendre le temps de s'y retrouver et de mettre les efforts pour en assurer la réussite. Les chantiers issus des États généraux de l'éducation y sont tous actualisés et il est facile de constater qu'ils ratissent très large, allant de la réussite éducative la plus large possible à la prise en compte des exclus traditionnels du système scolaire.

Une erreur plus subtile est la difficulté, pour le ministère de l'Éducation, de jouer un rôle de leader pédagogique, et non seulement de gestionnaire, un peu comme il est demandé maintenant aux directions d'écoles, à l'intérieur de leur équipe-école. Il est navrant de voir encore des textes ministériels qui confondent les « connaissances », les « savoirs » et les « compétences ». Les gens du milieu ont le droit de recevoir des textes clairs et cohérents.

C. D. — *Quelle est l'influence des écoles alternatives dans le nouveau pédagogique?*

R. P. — Les écoles alternatives publiques existent au Québec depuis un peu plus de 30 ans. Il s'agit d'un phénomène unique, à ma connaissance. Il existe bien des écoles innovatrices, ou dites « nouvelles », ailleurs dans le monde, mais elles ne sont pas directement implantées dans le réseau public. Je pense que c'est dû à nos origines, à la fois latine et saxonne. Le système scolaire québécois a accepté d'héberger un certain nombre d'écoles parallèles aux écoles de quartier, où leurs membres croyaient à un projet de société sensiblement différent de la majorité ou, du moins, étaient prêts à tenter le coup. Le résultat fut l'émergence de petites communautés éducatives qui sont devenues, au fil des années, de véritables lieux de recherche et développement, pour un coût social et financier très limité, si on fait l'analyse des conséquences induites pour l'ensemble du système scolaire : des écoles cogérées par des équipes composées d'enseignants, de parents et de directions

d'établissements; des pédagogies innovatrices telles que l'apprentissage par projets, qui ont eu le temps de mijoter et de devenir des références pour d'autres équipes-écoles; des projets éducatifs qui ont réellement permis de tenir compte de l'ensemble des besoins des élèves; etc. Je pense que le petit nombre de personnes impliquées et liées par une idéologie relativement partagée a permis ces avancées, qu'il aurait été très difficile sinon impossible d'atteindre dans de gros établissements.

C. D. — Les écoles alternatives ont-elles encore leur place, avec le renouveau pédagogique?

R. P. — Je pense que le bilan des écoles alternatives est suffisamment éloquent pour leur permettre de continuer ce travail d'avant-garde, même si elles ne sont pas les seules à y contribuer. Et tant mieux si le système scolaire dans son ensemble peut en profiter. Mais ce n'est pas une raison pour conclure qu'il n'y a plus rien à faire et que toutes les solutions innovatrices ont été détectées et testées. Si un secteur de recherche et développement a réalisé de bons coups, ce serait un non-sens que de le fermer! Notre société continue à évoluer, d'autres familles voudront éprouver de nouvelles avenues et si le Québec a pu se distinguer brillamment en le permettant dans le passé, pourquoi ne pas continuer dans cette direction?

C. D. — Quelle est votre position en ce qui concerne le remaniement de la forme et du sens des bulletins au Québec?

R. P. — Là, je pense qu'il y a eu un dérapage majeur. Malheureusement, la politique est venue se mêler d'un sujet qui ne la concernait pas. Accepterait-on qu'un politicien vienne se plaindre que les bulletins de santé délivrés par les médecins sont trop compliqués et qu'il y aurait lieu que ces derniers se limitent à produire un pourcentage? Voilà, votre santé est à 70 %, mais vous pouvez vous consoler, la moyenne chez les gens de votre âge est de 60 %... Vous exigeriez probablement des explications supplémentaires. Et si vraiment vous ne compreniez pas le sens de votre bilan de santé, vous demanderiez à votre médecin de vous l'expliquer dans le détail. Vous ne penseriez pas à lui dire de vous le simplifier au point de le réduire à une note chiffrée! Et bien, c'est exactement ce qu'on exige maintenant des enseignants, bafouant du même coup le caractère professionnel de l'acte pédagogique. J'ai été longtemps dubitatif devant l'idée d'un ordre professionnel des enseignants, mais je pense que s'il existait, la Ministre n'aurait pas pu exiger des enseignants qu'ils produisent un bulletin chiffré! Acte professionnel oblige!

C. D. — Pourquoi la pédagogie par projets fait-elle parfois peur à certains enseignants?

R. P. — La pédagogie par projets existe depuis un siècle, ce n'est donc pas la dernière invention du ministère de l'Éducation. Elle demeure cependant peu connue et est souvent mal interprétée, avant d'être mal perçue. Il s'agit d'une approche pédagogique qui donne la position de tête à l'élève, qui a la possibilité d'ajouter des missions personnelles d'apprentissage à ceux prescrits par les programmes d'études, parce qu'il peut cibler une activité autour d'un intérêt personnel ou situationnel. Le mot « projet » indique une « projection », laquelle doit venir de l'élève et non de l'enseignant, même si celui-ci joue un rôle dans l'encadrement des projets de ses élèves.

Il s'agit donc d'une approche « active », où l'élève doit investir ses idées, ses intérêts personnels et les connaissances qu'il possède déjà ou qu'il devra développer pour parvenir à réaliser son projet. À côté de cette activité cognitive, il y a aussi une activité gestuelle, car l'élève devra lui-même chercher des informations, consulter des personnes-ressources autres que son enseignant et faire des démarches parfois inhabituelles qui peuvent l'amener à investiguer ou à agir dans le milieu extérieur à l'école.

C'est de cette activité cognitive et gestuelle dont certains enseignants, je pense, se méfient. Arriveront-ils à la canaliser adroitement et à la superviser efficacement tout en supervisant une dizaine d'équipes simultanément qui travaillent à différents projets?

Je pense qu'ici aussi, les enseignantes et enseignants intéressés par cette approche pédagogique doivent se donner le temps de s'y adonner, d'évaluer ce qui a bien et moins bien fonctionné et de rectifier certaines choses pour arriver à s'y sentir à l'aise. La première motivation demeure cependant la conviction que cette activité de l'élève a sa raison d'être à l'intérieur du renouveau pédagogique.

C. D. — Si vous étiez ministre de l'Éducation, quels seraient les principaux chantiers sur lesquels vous voudriez que les gens de votre équipe travaillent?

R. P. — Un premier chantier serait celui du perfectionnement continu des enseignants. Comme les règles du jeu viennent de changer, relativement à la rémunération des enseignants, il est nécessaire de trouver de nouvelles formules. Il est impensable que les professionnels de l'éducation travaillent pendant 35 ans sans se perfectionner! En France, comme les stagiaires de 4^e année sont déjà fonctionnarisés, les enseignants dont ils prennent la classe pendant leur stage sont libérés et on leur offre des formations dans un IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) sur différents sujets, de nature pédagogique ou disciplinaire. Serait-il possible d'adapter cette formule au Québec? Aurions-nous les fonds nécessaires pour instaurer une forme de « congé d'enseignement » à l'intérieur du système? Par exemple, un semestre par cinq ans ou une année par décennie, un enseignant pourrait développer un projet de perfectionnement consistant, par exemple collaborer avec un conseiller pédagogique à l'élaboration de matériel didactique, suivre des cours à l'université ou réaliser tout autre projet porteur d'une formation continue.

Un second chantier consisterait à revisiter tout le domaine des ressources matérielles, lesquelles vont bien au-delà des manuels destinés aux élèves. Au XXI^e siècle, Internet est devenu un incontournable. Très bientôt, nous trouverons normal que tous les élèves aient leur portable, même à partir de la maternelle, bien sûr en adaptant le matériel aux capacités des plus jeunes. Toute classe a maintenant la possibilité d'être reliée à la Terre entière! Dans un esprit socioconstructiviste, tout comme la personne n'apprend pas seul, l'enseignant n'enseigne pas seul!

Un troisième chantier porterait sur le réseau des communications entre les écoles, entre les écoles et leur milieu, incluant la commission scolaire, et entre les écoles et les services que peut offrir le Ministère. Trop de possibilités demeurent encore dans l'ombre.

C. D. — Pourquoi la philosophie pour enfants n'est-elle pas présente de façon systématique dans toutes les écoles?

R. P. — Je pense qu'un premier obstacle vient du terme même *philosophie*. Plusieurs enseignants ne se considèrent pas philosophes et concluent hâtivement qu'il s'agit là d'une approche hors de leur portée. Or, cette dernière est d'abord de nature réflexive. Son but est d'amener les élèves à réfléchir! À réfléchir sur quoi? Sur des questions partagées avec les autres élèves, qui peuvent porter sur ce qui se passe quand ils apprennent, quand ils comprennent, quand ils bloquent sur un sujet d'apprentissage ou au contraire quand ils réussissent, sur ce que sont les contenus des apprentissages prescrits par les programmes d'études, etc. Il faut distinguer ici l'objet d'apprentissage lui-même – par exemple résoudre un problème mathématique, ce qui relève d'une activité cognitive – de la réflexion au sujet de l'objet d'apprentissage – par exemple en quoi consiste résoudre un problème mathématique, ce qui relève alors d'une activité réflexive ou métacognitive, si vous préférez.

Tout en permettant aux élèves de réfléchir et d'aiguiser leurs habiletés métacognitives, cette approche leur permet également de développer leur pensée critique et créative, deux des compétences transversales visées par le Programme de formation de l'école québécoise. Si elles étaient mieux connues des enseignants, je suis persuadé que les caractéristiques de cette approche pédagogique en intéresseraient un grand nombre. Et ceci vaut également pour le secondaire; il faudrait alors parler de « philosophie pour jeunes »...

C. D. — Comment une direction d'école peut-elle vraiment jouer un rôle de leader pédagogique?

R. P. — C'est peut-être une formule éculée, mais la directrice ou le directeur d'une école doit d'abord être une enseignante ou un enseignant, le « leader parmi ses pairs ». Idéalement, ce rôle de chef d'équipe devrait être attribué par rotation, mais les circonstances organisationnelles en ont voulu autrement. Il n'y a pas de doute dans mon esprit que la fonction première d'une direction d'école est une fonction pédagogique, et subséquemment, administrative. La tâche est-elle possible? Tout se joue dans l'attitude de la direction d'école : participative plutôt qu'autoritariste, coopérative plutôt qu'hierarchique, en recherche de consensus plutôt qu'affairiste. En se basant sur de telles attitudes, je pense qu'un leadership fondé sur les compétences de la personne, sur ses connaissances des approches pédagogiques qui émergent des discussions de l'équipe-école et sur une certaine conception de l'innovation pédagogique et d'une éducation permanente pouvant évoluer vers la constitution d'une véritable communauté d'apprentissage est réaliste, et il a de bonnes chances de rejoindre les différents types d'enseignants que l'on peut rencontrer dans toute école, qu'elle soit régulière ou alternative.

C. D. — Comment un enseignant du primaire peut-il s'intéresser aux mathématiques sans être un spécialiste de la didactique des mathématiques?

R. P. — Là encore, l'idée peut paraître simpliste, mais l'intérêt vient avec la pratique. Je ne peux m'intéresser à l'enseignement du français si je ne lis pas et si je ne parle pas seulement de littérature jeunesse. Concernant les mathématiques, c'est la même chose. Je ne peux m'y intéresser si je n'en fais pas! Malheureusement, la seule revue québécoise dédiée à l'enseignement des mathématiques au primaire a disparu avec l'arrêt des activités de l'APAME¹. Mais une revue virtuelle émerge depuis quelque temps, sous le parrainage de l'Association mathématique du Québec (AMQ), laquelle vient même d'organiser un colloque dédié aux gens du primaire à l'intérieur de son congrès annuel (Université du Québec à Trois-Rivières, octobre 2007). Ce colloque a réuni près d'une centaine de personnes qui ont pu discuter, par exemple, des liens entre les probabilités et l'apprentissage de l'arithmétique ou encore des attitudes des élèves et du personnel enseignant à l'égard des mathématiques. Cette revue virtuelle est hébergée par la [Commission scolaire de Laval](#).

C. D. — Qu'est-ce que le socioconstructivisme apporte de plus aux pédagogues concernant le développement de l'enfant?

R. P. — Le socioconstructivisme apporte surtout une représentation sociale concernant le développement cognitif de toute personne. Comment l'apprentissage s'effectue-t-il? Que se passe-t-il quand j'apprends? Le constructivisme nous indique en premier lieu qu'il s'agit d'une construction personnelle et non du transvidage d'idées ou de concepts d'un esprit déjà formé dans celui en formation, que cette construction se réalise lorsque la personne constate la présence d'une faille dans ses connaissances (qui lui semblaient solides jusqu'à ce qu'elle rencontre un contexte où elles ne fonctionnent plus) et qu'elle ressent la nécessité d'aller au-delà de sa compréhension des choses afin d'englober cette nouvelle situation. En second lieu, le socioconstructivisme nous indique que cette construction ne se réalise pas en vase clos, dans la solitude du *je-me-moi*, mais qu'au contraire, les autres personnes qui m'entourent, que ce soient les pairs, les enseignants ou d'autres

ressources, participent de façon essentielle à cette construction personnelle, laquelle devient finalement interpersonnelle et contribue éventuellement à l'émergence de nouveaux savoirs. Le socioconstructivisme est donc une sorte de visualisation de ce processus d'apprentissage.

C. D. — *Quel conseil donneriez-vous à un enseignant débutant?*

R. P. — Avant d'observer les autres, comme ses élèves, je pense qu'il y a lieu de s'observer soi-même. Qu'est-ce qui se passe quand j'apprends? Lorsque j'ai un projet pédagogique, par exemple, comment est-ce que je procède pour y arriver? Je cherche des références, des rapports d'expérimentation rédigés par d'autres personnes qui l'ont essayé. Je perçois alors des obstacles possibles auxquels je n'avais pas songé. Je formule un plan d'action en cherchant à parer les obstacles pressentis. J'en discute avec des collègues. Je m'ajuste éventuellement en fonction de leurs commentaires. Si je dois acquérir de nouvelles capacités avant d'entreprendre le projet que j'ai en tête, je cherche à combler les lacunes identifiées. Ce type d'introspection va me permettre d'observer des attitudes et des comportements pertinents chez mes élèves, car malheureusement, on ne peut leur ouvrir le crâne pour savoir ce qui s'y passe, même quand ils réfléchissent devant une feuille blanche!

C. D. — *Quelles seraient les caractéristiques de ce que l'on nomme « une école pour apprendre »?*

R. P. — Je vous ferai une réponse quelque peu tautologique, mais « une école pour apprendre » est une école qui entretient un rapport cohérent au savoir et aux savoirs. Nous ne sommes pas seuls, nous n'apprenons pas seuls et nous n'enseignons pas seuls. Ce sont les autres qui nous poussent à préciser notre pensée, notre façon de voir le monde, la vie, nos relations avec les autres, notre rôle dans la société, les outils que nous devons maîtriser pour y faire œuvre utile et y trouver le bonheur, si ce mot a encore un sens. L'élève n'est pas seulement à l'école pour y décrocher un diplôme et obtenir ainsi le droit d'avoir un emploi, avec le moyen de subsistance qui l'accompagne. Il est là pour comprendre comment le tout est lié à ses parties et finalement, se faire une idée du type de société dans laquelle il souhaite évoluer, quitte à travailler à modifier celle dans laquelle il se trouve. De même, l'enseignant n'est pas seulement dans une école pour y exercer un travail, mais pour faire en sorte que de jeunes individus de cette société à laquelle il participe puissent s'y retrouver, en comprendre les tenants et aboutissants et devenir des citoyens non seulement qualifiés, mais également instruits, éduqués et affectivement solidaires.

C. D. — *Quel devoir donneriez-vous aux formateurs universitaires?*

R. P. — Je pense que la même solitude qui guette les enseignants dans leur équipe-école peut aussi restreindre la portée des actions et des interventions individuelles des formateurs universitaires. Ce que je préconisais tout à l'heure concernant la nécessité de créer des communautés d'apprentissage dans les écoles vaut aussi pour les équipes de formateurs, relativement à leurs programmes respectifs. Et malheureusement, je ne l'ai pas constaté souvent dans ma carrière de formateur universitaire.

C. D. — *Quel est le pédagogue qui vous a le plus influencé?*

R. P. — Alexander S. Neill, le fondateur de l'école de Summerhill et l'auteur de *Libres enfants de Summerhill* est probablement celui qui a le plus ébranlé mes certitudes pédagogiques, alors que je travaillais sur ma thèse de doctorat dans les années 70. Pas dans le sens qu'il faille multiplier ce modèle d'école pour tous, mais en me forçant à m'interroger sur la nature de l'enfant et de l'apprenant, vue de l'intérieur et non par une sorte d'autorité extérieure qui fait que les choses doivent

être celles-là et pas d'autres. Lui-même influencé par le psychanalyste Wilhem Reich, Neill raconte en détail sa propre démarche, où il a dû remettre en question certains dogmes pédagogiques auxquels il croyait. De la même manière, alors que comme tant d'autres pédagogues de mon époque, j'avais fait mon cours classique dirigé par des personnes certes compétentes, mais aux idées qui devenaient rapidement dépassées lorsque sonna le glas de la révolution tranquille, j'ai dû réaliser l'introspection que je proposais tantôt pour les jeunes enseignants, non pas seul avec moi-même, mais en m'inspirant des écrits de Neill et autres Anton Makarenko et Carl Rogers.

C. D. — *Qu'est-ce qui fait, selon vous, que vous avez réussi à influencer plusieurs générations d'enseignants?*

R. P. — Cette influence, si influence il y a, est très difficile à détecter et surtout à évaluer. J'ai eu la chance de croiser les bonnes personnes aux bons moments et d'œuvrer finalement aux différents ordres d'enseignement. Alors que j'enseignais les mathématiques dans un cégep montréalais au début des années 70 et que j'étais impliqué dans un programme de perfectionnement des professeurs de mon département en enseignement et en didactique des mathématiques, j'ai été invité à participer à un programme de perfectionnement des enseignants de mathématiques du secondaire à travers tout le Québec (le programme PERMAMA, de la Télé-université), lequel a rejoint plus d'un millier d'enseignants. Par la suite, je me suis joint à l'équipe de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en didactique des mathématiques et j'ai alors eu l'occasion d'élaborer plusieurs recherches au primaire, entre autres dans le cadre d'une école-recherche alternative liée au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), à l'UQAM. Parallèlement à ce parcours professionnel, j'ai eu l'occasion de militer dans diverses associations professionnelles (l'Association de mathématique du Québec (AMQ), le Groupe des responsables en mathématique au secondaire (GRMS), l'Association des promoteurs de l'avancement de la mathématique à l'élémentaire (APAME), le Groupe des didacticiens des mathématiques au Québec (GDM), le Comité québécois pour l'enseignement des mathématiques (CQEM)...), ou de groupes communautaires (le Réseau pour l'avancement de l'éducation au Québec (RAEQ), le Groupe oeuvrant dans l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique (GOÉLAND), le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ)...), de participer à l'organisation des États généraux sur l'enseignement des mathématiques en 1990 (*Mathématiquement vôtre!*) et de collaborer à diverses commissions ministérielles (Commission du primaire du Conseil supérieur de l'éducation, 1984-1989 et Commission des programmes d'études, 2000-2006).

Ces expériences et cette connaissance des réalités vécues par les divers ordres d'enseignement m'ont permis de développer une vision systémique du monde québécois de l'éducation. Si j'ai pu influencer positivement un certain nombre de personnes, c'est tant mieux!

M. Claude Daviau est coordonnateur au Bureau du développement des TIC en pédagogie, au Service des ressources informatiques de la Commission scolaire de Montréal. Il est membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

¹ Association des promoteurs de l'avancement de la mathématique à l'élémentaire.

QU'EST-CE QUE J'ENSEIGNE? QU'EST-CE QU'ILS APPRENNENT? DES RAPPROCHEMENTS À FAIRE!

par Denise Morel

Traduit de l'anglais par Domenico Masciotra

De nos jours, on entend beaucoup parler des préoccupations des enseignants, des parents et du public en son ensemble, à propos des nouvelles réformes éducatives entreprises dans le monde entier, particulièrement de plusieurs de ces dernières qui ont adopté une approche par compétences. La plupart des préoccupations sont liées à la place des savoirs disciplinaires dans les nouveaux programmes d'études. Le présent article propose d'affronter quelques clarifications dans ce débat.

La croyance prédominante semble être que les savoirs essentiels – c'est-à-dire les connaissances de base, les trois « R »¹, les règles fondamentales, les techniques, les procédures et les faits aussi bien que les habiletés et les capacités – aient tous été sérieusement rétrogradés en seconde place en faveur d'une certaine notion vague et mal définie : la compétence. Cette croyance semble persister malgré le fait que la plupart des programmes par compétences soient remplis de listes de savoirs essentiels, y compris des capacités et des habiletés, qui ont toujours été associés aux disciplines traditionnelles. Quelle est alors l'origine des préoccupations des uns et des autres?

Il y a naturellement plusieurs explications et elles sont toutes rattachées à des questions interreliées telles que : Quelle est la fonction d'un programme? Que veut dire enseigner quelque chose? Quel est ce « quelque chose » qui doit être enseigné? Comment les gens apprennent-ils ce « quelque chose »?

De manière générale, les programmes d'études ont toujours été compris comme des documents officiels qui précisent les contenus essentiels. En d'autres mots, un programme fournit des réponses à la question *Que dois-je enseigner?* Mais cette question s'avère insidieuse. Traditionnellement, le « quoi » a été compris en termes d'objectifs, qui avaient eux-mêmes été conçus comme des contenants qui servaient à catégoriser les savoirs discrets de disciplines et à les organiser hiérarchiquement du plus simple au plus complexe. Malheureusement, lorsque les compétences sont introduites dans un curriculum, la tendance est de les considérer aussi en termes de modèles de contenants, de sorte que l'on a maintenant davantage de contenants qu'auparavant : aux contenants de savoirs essentiels s'ajoutent les compétences-contenants, bien que le contenu de ces dernières – qui serait autre chose que des savoirs – demeure un peu mystérieux. Cela devient particulièrement évident lorsque l'on considère les réactions différenciées des enseignants à l'égard des compétences dites transversales, d'une part, et des compétences disciplinaires, d'autre part. La plupart des enseignants, semble-t-il, ne voient pas de problème quant aux compétences disciplinaires, puisqu'elles apparaissent comme des macros capacités et habiletés qui étaient auparavant associées aux niveaux les plus généraux des objectifs-contenants. Toutefois, les compétences transversales ressemblent à des boîtes noires dénuées de contenus, dans le sens traditionnel du terme, et ne semblent pas fournir une réponse claire à la question *Que dois-je enseigner?*

Une autre raison pour laquelle cette question paraît insidieuse est qu'elle est fondamentalement liée à un présupposé à propos du processus d'enseignement-apprentissage. Ce présupposé, qui sous-tend le souci d'une spécification détaillée caractérisant les modèles de contenants, veut que, idéalement du moins, ce qui est appris corresponde à ce qui est enseigné et que ce qui est enseigné corresponde à ce qui est codifié dans un programme d'études. Un tel présupposé ne peut être soutenu que s'il s'accompagne de la croyance selon laquelle le « quoi » peut être transmis directement et tel quel (sans

modification) aux apprenants, de sorte qu'ultimement, ce qui se retrouve dans la tête des apprenants est une représentation assez fidèle de ce qui est codifié dans les programmes. Le béhaviorisme fournit une description simple de la façon dont cela se passe :

1. Les bonnes habitudes s'acquièrent par la mémorisation, la répétition, les drills et les exercices.
2. Le processus d'apprentissage va d'un savoir décontextualisé plus simple et plus discret (c'est-à-dire un savoir qui correspond à sa forme codifiée), qui doit être complètement maîtrisé avant de passer au savoir suivant, légèrement plus complexe, et ainsi de suite, chaque module se fondant sur le module précédant à la manière de la construction d'un mur de briques, jusqu'à ce que la structure entière soit complète et le contenu stocké dans la mémoire à long terme.
3. Une fois que ce contenu décontextualisé est appris et stocké, il garde sa forme intacte et demeure disponible pour être retrouvé et appliqué à un moment indéterminé du futur.
4. Enseigner est un processus technique et mécanique de transmission du savoir, morceau par morceau, selon un ordre logique et hiérarchique propre à la discipline concernée et codifié dans un programme d'études.

De telles croyances à propos du processus d'enseignement-apprentissage peuvent paraître exagérées. Pourtant, et en fait, elles sont si profondément ancrées dans l'ensemble de notre système éducatif, dans nos manières de penser et dans nos pratiques, qu'elles s'avèrent presque impossibles à secouer. Je me souviens des jours, au milieu des années 70, alors que j'étais une enseignante novice d'anglais, langue seconde. J'avais un groupe de niveau intermédiaire et j'étais décontenancée, voire frustrée, de constater que les élèves continuaient de faire des erreurs dans la conjugaison du verbe *être* ou oubliaient de mettre un *s* à la troisième personne du singulier du temps présent², choses qu'ils auraient pourtant dû avoir « apprises » dans leurs premiers cours. Je me rappelle avoir souhaité que l'administration de l'école me donne un cours de niveau débutant, de sorte que je puisse mettre mon grappin sur la *tabula rasa* non encore contaminée des élèves et faire en sorte qu'ils aient appris correctement ce qu'ils ont à apprendre avant de passer au niveau suivant. Aussi naïve que cette croyance puisse paraître, je ne suis pas sûre qu'on l'ait évacuée complètement. Les erreurs sont encore considérées comme des failles plutôt que des indicateurs du développement et les gens continuent de déplorer que les élèves sortent du secondaire avec des savoirs qui s'avèrent en quelque sorte de moindre qualité que ceux qu'on trouve pourtant parfaitement énoncés dans les manuels scolaires.

Mais toute cette clameur dénonçant le fait que les élèves sortent illettrés des écoles secondaires sans avoir acquis des savoirs dont il vaille la peine de parler et qu'il vaudrait mieux retourner aux savoirs de base (ce qui signifie que l'on devrait revenir à la manière selon laquelle on apprenait dans « le bon vieux temps ») n'apporte pas beaucoup d'eau au moulin. Soyons francs pour un instant, ou du moins, essayons de l'être. Je puis dire avec certitude que, en dépit du fait que j'ai obtenu mon DES avec un A+, si je devais retourner aujourd'hui au secondaire et passer les mêmes examens qu'alors, j'échouerais lamentablement la plupart d'entre eux. Que sont-elles donc devenues, toutes ces belles connaissances que j'avais stockées en prévision des jours difficiles? Il semble que ma boîte d'entreposage se soit vidée. Je n'ai aucune idée du lieu où la trouver d'ailleurs, et même si j'essayais, je serais incapable d'y arriver; et si j'y parvenais, j'y trouverais probablement des connaissances obsolètes. Bien sûr, j'ai dû apprendre *quelque chose* au cours de toutes ces années scolaires, mais peu importe ce que c'était, cela ne ressemblerait pas à ce que les enseignants de l'époque croyaient m'avoir appris.

En mettant de côté pendant un moment toute la question épistémologique concernant l'adéquation du modèle de transmission, il y a un certain sens à dire que ce que les élèves apprennent correspond *exactement* à ce qu'on leur enseigne. Mais il faut alors être certain de ce qu'on leur enseigne effectivement et de ce qu'on prétend qu'ils apprennent. S'il s'agit d'un ensemble de connaissances et de capacités décontextualisées et si la performance des élèves dans des tests papier-crayon (réponses vrai ou faux, questions à choix multiples, espaces blancs à remplir, etc.) est la façon d'évaluer leurs apprentissages, alors c'est exactement ce qu'ils auront appris (du moins, s'ils font preuve de suffisamment de jugeote pour comprendre ce qui est attendu d'eux). Mais il faut comprendre qu'on ne peut affirmer davantage que cela. C'est tout ce qu'on leur aura enseigné. On peut, théoriquement du moins, proposer aux élèves des exercices de mémoire ou de répétition, des drills et des calculs, jusqu'à ce qu'ils aient tous atteint le niveau de maîtrise visé dans de telles activités, mais c'est là le plus loin qu'on peut aller. On ne peut pas, sur cette base, garantir qu'ils sauront utiliser ces connaissances pour résoudre les problèmes de la vie courante. Il serait difficile de voir les choses autrement. Personne ne prétendrait, par exemple, pouvoir former un chef cuisinier simplement en lui faisant mémoriser des recettes, établir les différences entre « bouillir » et « mijoter », apprendre les fonctions des différents ustensiles ou faire la liste des principales épices utilisées dans la cuisine indienne. Pourquoi en serait-il autrement dans d'autres domaines de connaissance?

Mais je peux déjà anticiper certaines objections. « Certainement, pourrait-on répliquer, de telles connaissances sont essentielles pour un chef! Comment cette personne pourrait-elle cuisiner quoi que ce soit si elle ne faisait pas la différence entre une poêle à frire et un wok ou entre « bouillir » et « mijoter »? » Mais personne ne nie cela. Là n'est pas la question. Elle est plutôt : *Quelle est la nature d'une telle connaissance et comment l'acquérir?* S'il s'agit d'une connaissance présentée dans un manuel scolaire et apprise seulement en mémorisant des recettes et des définitions en classe, sans connaître l'organisation d'une cuisine, alors elle s'avère une connaissance livresque, c'est-à-dire qui peut être « appliquée » et reconnue, mais validée seulement dans le contexte de la classe à l'aide d'exercices ou de tests écrits. Cependant, ce serait faire un grand acte de foi que de croire qu'une telle connaissance représente le type de savoir-faire qui relève de la compétence d'un chef cuisinier.

Bien sûr, dès le moment où ils adhèrent explicitement ou implicitement à un modèle de transmission, la plupart des enseignants font un tel acte de foi. On serait surpris de les entendre dire que ce qu'ils enseignent et que leurs élèves apprennent se limite aux performances réalisées en classe dans des exercices décontextualisés. Ils vont plutôt soutenir que ce que les élèves ont appris est durable et sert des objectifs de la vie réelle, et que les connaissances acquises peuvent être utilisées à l'extérieur de la classe et de ses drills et exercices traditionnels. Ce qui sous-tend cette croyance est que la durabilité peut seulement être assurée par la généralité, par la connaissance qui a été dépouillée de tous ses traits contextuels, stockée dans l'esprit dans sa forme « pure » et abstraite, et ainsi applicable, en principe, à toutes les situations, à tous les contextes et en tout temps. Elle dépend, en d'autres termes, de la notion de *transfert*.

Le transfert en lui-même, cependant, est un concept contestable, ne serait-ce que parce que son efficacité dépend du degré d'isomorphisme entre les situations (ou les contextes). Ainsi, une personne qui a appris à conduire seulement sur des routes tranquilles de campagne et dans un climat tempéré aura de la difficulté à « transférer » sa connaissance de la conduite quand elle se trouvera soudainement coincée dans une circulation de ville à l'heure de pointe ou au milieu d'une tempête de neige. La diversité des contextes sollicite des actions différentes, et les actions, par définition, sont fondues dans les expériences vécues. Les quelques « généralités » qui traversent la diversité des contextes ne sont pas suffisantes pour assurer la compétence d'un conducteur dans n'importe quelle situation.

Pour soutenir que l'apprentissage scolaire est « transférable » aux situations réelles de la vie des élèves, il faut trouver suffisamment de similitudes entre ces deux contextes. Il ne suffit pas d'alléguer que l'apprentissage scolaire est « décontextualisé » et par conséquent généralisable à la diversité des contextes. Cette idée est tout simplement fautive. D'une part, l'apprentissage ne peut jamais être décontextualisé, pas plus qu'une personne ne pourrait se trouver hors de toute situation : l'apprentissage a toujours lieu dans un certain contexte, dans une certaine situation, et la salle de classe constitue un contexte tout autant que le milieu de travail, la maison, le supermarché ou la cuisine. D'autre part, quand on parle de « décontextualiser la connaissance », on renvoie à sa codification (par exemple, dans un programme d'études) et non pas à la connaissance des élèves; ce ne sont pas les élèves qui décontextualisent la connaissance, ce sont les rédacteurs de programmes. En fait, l'activité d'apprentissage des élèves consiste à construire leur connaissance personnelle à propos du savoir décontextualisé, mais le processus constructif lui-même est toujours situé. Dans les modèles behavioristes et de transmission de la connaissance, cette distance entre la connaissance personnelle des élèves et les savoirs codifiés dans un programme s'avère problématique. Si le but de l'éducation est de réduire cette distance en s'en tenant au savoir décontextualisé et de faire en sorte que les élèves reproduisent aussi exactement que possible le savoir codifié dans un programme, alors des techniques telles que la mémorisation, la répétition et la pratique contrôlée constituent, d'évidence, des activités appropriées pour atteindre ce but.

Mais une telle similitude est plutôt superficielle. Elle reflète ce que les apprenants peuvent faire dans le contexte de la classe, là où ils ont appris à travers leur expérience des situations scolaires que ce qui est attendu d'eux est de reproduire textuellement le savoir codifié dans un programme. La dynamique de la salle de classe est elle-même profondément contextualisée par son propre ensemble complexe de pratiques, de conventions et de normes sociales (telles que la mémorisation, la reproduction exacte ou l'application stricte des procédures) et le succès des enfants à l'école est fonction de leur connaissance des règles du jeu (et de leur intérêt à s'y plier). Le problème réel est que ces règles sont tout à fait propres à la classe. Dans ces conditions, ce qu'on y exige des élèves, en termes d'utilisation des connaissances, est alors très différent de l'utilisation qu'ils en feront – du moins l'espère-t-on! – pour répondre aux exigences de la vie. Remplir des espaces blancs en y inscrivant la forme correcte d'un verbe n'est pas quelque chose que beaucoup de gens sont appelés à faire en dehors du contexte de la classe. Pour un élève, avoir la bonne réponse dans l'exercice ne garantit pas qu'il saura l'employer spontanément et de façon appropriée dans une conversation normale, parce que les échanges verbaux ne sont pas des pré-scripts qui proposent des espaces blancs à remplir. Au moment où j'ai obtenu mon diplôme du secondaire, je pouvais exécuter avec une exactitude quasi parfaite tous mes exercices de grammaire française, mais je ne pouvais pas entrer dans un magasin et demander où se trouvait le détergent à lessive. Au cours de ma dernière année du secondaire, les deux-tiers des élèves de ma classe ont échoué l'examen de chimie de mi-session. Nous éprouvions des difficultés à résoudre un type particulier de problèmes de chimie, faute de pouvoir en saisir la logique. Quand toutes les tentatives d'explications de l'enseignante ont eu échoué, elle nous a simplement donné une procédure à suivre étape par étape et à appliquer chaque fois que nous ferions face à un problème de ce type, ainsi que la façon d'identifier les indices dans les termes du problème qui indiquaient que c'était, en fait, un « problème de ce type ». La procédure a fonctionné, nous avons obtenu la bonne réponse chaque fois que nous l'avons appliquée fidèlement et nous avons tous réussi l'examen final. Pour la plupart, cependant, nous ne savions pas vraiment ce que nous faisions ou pourquoi, et notre succès s'est limité aux conditions rigoureusement contrôlées dans lesquelles le problème prenait place (soit, en classe).

Pour les éducateurs et éducatrices, la distance à combler n'est pas celle entre la connaissance codifiée et la connaissance personnelle des élèves, mais plutôt la distance entre les situations d'apprentissage qu'on propose aux élèves en classe et celles où ils peuvent se trouver ailleurs. Ces dernières ne correspondent normalement pas à celles d'une expérience de

laboratoire dans laquelle toutes les variables excepté une sont rigoureusement contrôlées pour les garder constantes. Les situations réelles de la vie sont peu prévisibles et offrent une forte résistance à la planification trop poussée, car elles comportent toujours quelques nouveautés, des aléas et des événements fortuits qui évoluent dynamiquement, en interaction mutuelle les uns avec les autres. N'est-ce pas précisément à des conditions de ce type qu'on veut que les élèves puissent faire face avec compétence? Mais comment pourront-ils s'y prendre si les situations d'apprentissage que nous leur proposons à l'école sont dépouillées de toute la richesse et la complexité de la vie réelle?

C'est ce qui distingue une approche par compétences de la traditionnelle approche par objectifs. Les compétences ne reposent pas simplement sur des unités additionnelles de stockage à remplir en ajoutant plus d'unités de connaissance ou en les intervertissant d'un contenant à l'autre. Simplement dit, la compétence n'est pas ce qu'on sait, mais ce qu'on fait avec ce qu'on sait. Si l'on demande aux élèves d'apprendre par cœur une définition et de la répéter comme un perroquet, de remplir des espaces blancs en y écrivant la forme correcte d'un verbe ou de répondre à des questions à choix multiples, c'est cela et seulement cela qu'ils apprendront à faire. Mais si on veut qu'ils puissent utiliser cette connaissance pour résoudre des problèmes complexes dans les situations réelles de la vie, alors les mises en situation d'apprentissage en classe doivent comporter quelques similitudes significatives avec leurs contreparties de la vie quotidienne. De façon plus importante, les activités d'apprentissage devraient amener les élèves à *faire* le genre de choses que les personnes compétentes font dans ce type de situation. Ce qui ne signifie pas que les savoirs essentiels soient rejetés. Au contraire! Les personnes compétentes en savent beaucoup et s'y connaissent au regard des situations de la vie. Mais elles sont considérées compétentes non pas en raison de leur capacité à exécuter les traditionnels exercices scolaires, mais parce qu'elles savent utiliser leurs connaissances sagement et stratégiquement « en action et en situation ». Il n'y a pas de débat à faire entre la connaissance et la compétence; la question est simplement de savoir comment elles se construisent et se développent toutes deux.

M^{me} Denise Morel est présentement en prêt de service à la Direction de la production en langue anglaise du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

¹ En anglais, les « 3 R » renvoient à « reading, writing and arithmetic », qui sont prononcés oralement : *reading, riting and rithmetic*.

² En anglais, l'orthographe exige de mettre un s à la troisième personne du singulier du verbe au temps présent.

WHAT DO I TEACH? WHAT DO THEY LEARN?

WHICH GAPS ARE WE CLOSING?

Denise Morel

We hear a lot of concern expressed these days by teachers, parents and the public at large about the new educational reforms currently being undertaken throughout the world, many of which have adopted a competency-based orientation. Most of these concerns seem to revolve around the place of “content knowledge” in the new curricula.

The predominating belief seems to be that essential content knowledge, that is, knowledge of the “basics,” the “3 Rs,” knowledge of fundamental rules, techniques, procedures, and facts as well as skills and abilities, have all been seriously demoted to second place in favor of some vague and ill-defined notion of competence. This belief seems to persist despite the fact that most competency-based programs are replete with lists of “essential knowledge,” including capacities, skills and abilities, which have always been associated with the traditional disciplines. What then is the origin of these concerns?

There are of course many explanations for this phenomenon, and they are all tied up with interrelated notions of what the role of a program is, what it means to teach something, what this something is that needs to be taught and how people learn it.

In very general terms, the role of a program has always been understood to involve the specification of essential content. In other words, it is intended to address the question, “What am I supposed to teach?” But this is a loaded question! Traditionally, the “what” has been conceived of in terms of objectives, which themselves are thought of as “containers” that serve to categorize knowledge into discrete disciplines and organize it hierarchically from the simplest to the most complex. Unfortunately, when competencies are introduced into a curriculum, there is a corresponding tendency to conceive of them in terms of container models, so that now there are just more containers: not only are there “essential knowledge containers,” there are also “competency containers,” although what exactly these latter “contain” that is different from what is in the knowledge containers remains pretty much a mystery. This is particularly obvious when we look at the differentiated reactions of teachers to the so-called “disciplinary competencies” on the one hand and the “cross-curricular” competencies on the other. Most teachers, it seems, do not have much of a problem with the disciplinary competencies, because they appear to resemble the macro skills and abilities that were formerly associated with the more general levels of the objectives-containers. But the cross-curricular competencies appear to be mysterious black boxes, devoid of “content” in the traditional understanding of this term, and do not seem to provide a clear response to the question “*What* am I supposed to teach?”

There is another sense in which this question is loaded, because it is fundamentally tied up with assumptions about the teaching-learning process. The assumption underlying the concern for the kind of detailed specificity characteristic of container models is that, ideally at least, what is learned corresponds to what is taught and what is taught corresponds to its codification in the programs of study. Such an assumption can only be maintained if it is further assumed that the “what” can be directly transmitted to the learners, more or less intact, so that ultimately, what is “in the learners’ heads” is a fairly faithful rendition of what is codified in the programs. Behaviourism provides a straightforward account of how this comes to pass:

- 1) Learning is a matter of habit formation.

- 2) Good habits are built up through memorization, repetition, drill and practice.
- 3) Learning progresses from the simplest, most discrete items of “decontextualized” knowledge (i.e. knowledge that corresponds to its codified form), which must be fully mastered before moving on to the next, slightly more complex item, and so on, one building block upon another, until the whole structure is complete and the contents stored in long-term memory.
- 4) Once this decontextualized content has been learned and stored, it is preserved intact and remains available for retrieval and application at some indeterminate time in the future.
- 5) Teaching is a technical and mechanical process of transmitting knowledge, item-by-item, according to the logical and hierarchical order inherent in the discipline concerned and codified in the programs of study.

Such beliefs about the teaching-learning process may appear to be exaggerated, but it could be argued that they are so deeply embedded in our whole educational system, our ways of thinking and our practices that they are almost impossible to shake. I well remember the days, back in the mid-seventies, when I was a novice English second language teacher. I had a group of intermediate-level students and was bewildered and frustrated by the fact that they still made mistakes with the verb *to be* or forgot to add the *s* to third person singular present tense verbs, things that they had presumably “learned” in their beginners’ course. I remember wishing the school administration would give me a beginners’ level, so that I could get my hands on their uncontaminated blank *tabulae rasae* and make sure that they “got it right” before passing them on to the next teacher. Naïve as this belief may be, I am not convinced that we have entirely abandoned it. Errors are still looked upon as flaws, not as indications of growth, and people still decry the fact that students are graduating from high school with knowledge that is somewhat less than textbook-perfect.

But all this hue and cry about how high schools are turning out illiterate students with no knowledge worth speaking about and how we need to “go back to the basics,” which means that we should return to the way we were taught in the good old days, just doesn’t seem to hold much water. Let’s be honest for a moment, or at least I will try to be. I can say with certainty that, despite the fact that I graduated from high school as an A+ student, if I were to return today and take the same high school leaving exams that I took then, I would fail most of them miserably! So what happened to all that beautiful knowledge that I supposedly stored away for a rainy day? It seems that it has gone the way of my own basement storage room: I don’t have any idea of what’s down there; even if I did, I would never be able to find it; and even if I found it, it would probably be obsolete! Clearly, I must have learned *something* during all those years in school, but whatever it was, it was nothing like what they thought they were teaching me!

Setting aside for a moment the whole epistemological question pertaining to the adequacy of the transmission model, there is a certain sense in which what students learn is *exactly* what they are taught. But we must be clear about what we are actually teaching them and what we *claim* they are learning. If what we are teaching them is a set of decontextualized items of knowledge and skill, and if their performance on paper-and-pencil exercises (true-false or multiple-choice items, fill-in-the-blank exercises, etc.) is our way to confirm that learning has taken place, then this is precisely what they will learn (at least if they’re savvy enough to figure out what is expected of them). But remember: we can’t claim more than this. This is all we have taught them to do. We could, theoretically at least, keep on drilling indefinitely, having them memorize, repeat, practice, compute, until every last student had reached mastery-level performance on such exercises, but that’s as far as we can go. We cannot, on this basis, make any claims about whether or not they will be able to use such knowledge to solve any real-

world problems that they may encounter, either in the future or even in the here-and-now of their everyday life. Nor would it be reasonable to suppose otherwise. We would not want to claim, for example, that we could train a chef simply by having him memorize recipes, state the difference between operations such as “boiling” and “simmering,” identify the functions of different cooking utensils or list the main spices used in Indian cuisine. Why should it be different for any other area of knowledge?

But I can already anticipate some objections. “Surely,” someone might retort, “such knowledge is essential for a chef! How could she cook anything if she didn’t know the difference between a frying pan and a wok or between boiling and simmering?” But no one is denying that such knowledge is essential; that is not the issue. The issue is, *what is the nature of such knowledge and how was it acquired?* If it is textbook knowledge that was acquired only by memorizing recipes and definitions in a classroom setting, outside of the normal kitchen setting for such activity, then it will remain textbook knowledge, that is, knowledge that can be “applied,” granted, but only in a classroom context with paper-and-pencil exercises or tests. However, we are making a huge leap of faith if we try to claim that such knowledge represents the kind of know-how exhibited by a competent chef in the kitchen.

Of course, most teachers, whether or not they hold explicitly or implicitly to a transmission model, make this leap of faith. Most teachers would not claim that what they teach and what their students learn is limited to performing well on decontextualized classroom exercises. They would want to claim that, on the contrary, what students learn in the classroom is durable and serves some real-world purpose, that it can be used beyond the confines of the classroom with its traditional drills and exercises. The assumption underlying this belief is that durability can only be ensured by generality, by knowledge that has been stripped of all contextual features, stored in the mind in its “pure,” abstract form, and thus in principle applicable to all situations and all contexts at any time. It depends, in other words, on the notion of *transfer*.

Transfer itself, however, is a shaky concept, if only because its effectiveness depends on the degree of isomorphism across contexts. A person who has learned to drive only on quiet country roads in a temperate climate will have difficulty “transferring” her knowledge of driving when she suddenly finds herself in city traffic at rush hour or in the middle of a snowstorm. Different contexts call for different actions, and actions, by definition, are grounded in lived experience. The few “generalities” that do obtain between these contexts are not sufficient to ensure the person’s competence as a driver in any situation.

So, if we wish to claim that school learning is “transferable” to the real-world situations of learners, then we would have to find sufficient similarity between these two contexts to justify our claim. It will not do to claim that school learning is “decontextualized” and hence generalizable across contexts. This is simply a misconception. For one thing, learning can never be decontextualized, no more than a person can be outside of any situation; learning always takes place in some context, in some situation, and the classroom is as much a situation as the workplace, the home, the supermarket or the kitchen. Secondly, when we talk about “decontextualized knowledge,” we are referring to its codification (e.g. in a program of study), not to the learners’ knowledge. It is not the learners who decontextualize knowledge; it is the program writers. What the learners do is to construct or enact their own personal knowledge *with respect to* this decontextualized knowledge, but the constructive process itself is always situated. In a behaviourist and transmission model of learning, this disparity between the learners’ knowledge and codified knowledge is cause for concern. If the goal of education is to reduce the gap, to have the learners “reproduce” as closely as possible what is identified in a program, then techniques such as memorization, repetition and controlled practice will obviously be the ideal candidates for the job.

But such similarity is only superficial. It reflects what learners can do in a classroom context, where they have learned, through their own lived experience as students, that this is what is expected of them. The classroom itself is deeply embedded with its own complex set of social practices, conventions and standards (such as memorization, accurate reproduction, strict application of procedures, and so on), and children's success in school is a function of their familiarity with the rules of the game (and their interest in playing it). The real problem is that the rules of the classroom game are quite unique to the classroom. What people are expected to do with their knowledge at school is very often quite unlike what they are expected to do with it outside of school. Filling in the blanks with the correct form of the verb in a written exercise is not something that many people would be required to do outside of a classroom context, and "getting it right" in the exercise is no guarantee that they will be able to use it spontaneously and accurately in normal conversation, because conversations are not pre-scripted with blanks to be filled in. When I graduated from high school, I was able to perform with perfect accuracy on all my French grammar exercises, but was unable to go into a store and ask where the laundry detergent was. In my last year of high school, two-thirds of my graduating class failed the mid-term chemistry exam. We all had trouble doing a particular kind of chemistry problem and were unable to really grasp the logic of it. When all attempts by the teacher to "explain" failed, she simply gave us a step-by-step procedure to apply whenever we encountered a test problem of this kind, as well as how to recognize clues in the wording of the problem that indicated that this was, in fact, a "problem of this kind." The procedure worked, we got the right answer every time we rigorously applied the procedure and we all passed the final exam. Most of us, however, had little idea of what we were doing or why, and our success was limited to the highly controlled classroom conditions in which the problem was set.

As educators, the gap that we should really be concerned about is not the gap between codified knowledge and students' personal knowledge, but rather the gap between the learning situations that we provide for our students in the classroom and the situations that they encounter outside the classroom. The conditions of a real-life situation do not normally correspond to those of a laboratory experiment in which all the variables except one are held constant and highly controlled. Real-life situations, by contrast, are not predictable and are highly resistant to planning: they are replete with novelties, random occurrences, fortuitous events that evolve dynamically in mutual interaction with each other. And surely it is precisely these kinds of conditions that we want students to be able to cope with. But how will they be able to do that if the learning situations that we propose to them in school are stripped clean of all the richness and complexity of real life?

This is what distinguishes a competency-based approach from a traditional objectives-based approach. Competencies are not just additional storage units to be filled by adding more items of knowledge or shuffling them around from one container to another. To put it simply, competency is not what you know, but what you *do* with what you know. If what we ask our students to do is to memorize a definition and parrot it back, to fill in the blank with the correct form of the verb, or to answer a multiple-choice question, then that is what they will learn to do. But if we want them to be able to *use* this knowledge to solve complex problems in real-life situations, then our classroom learning situations must bear some significant similarities with their real-life counterparts, and most importantly, our learning activities must require students to *do* the kinds of things that competent people do in those kinds of situations. This does not mean that essential knowledge has been discarded. On the contrary! Competent people are highly knowledgeable! But they are deemed competent not because of their ability to perform well on traditional school-type exercises, but because they know how to use their knowledge wisely and strategically "in action and in situation." There is no debate between knowledge and competencies; the only issue is how they are constructed and developed.

Mrs. Denise Morel is a teacher on loan of service at the DPLA.

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS UN SYSTÈME INDIVIDUALISÉ

Au Centre La Génération, de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais, à Gatineau, une enseignante innove à l'éducation des adultes.

Depuis maintenant un an, M^{me} Jacqueline Lavallée a choisi de faire autrement. Cette enseignante de mathématique, qui pratique depuis près de vingt ans, oeuvre depuis cinq ans dans un milieu de jeunes adultes raccrocheurs de 16 à 21 ans. Sa classe est dite multiniveau, regroupant des élèves de la première à la cinquième secondaire.

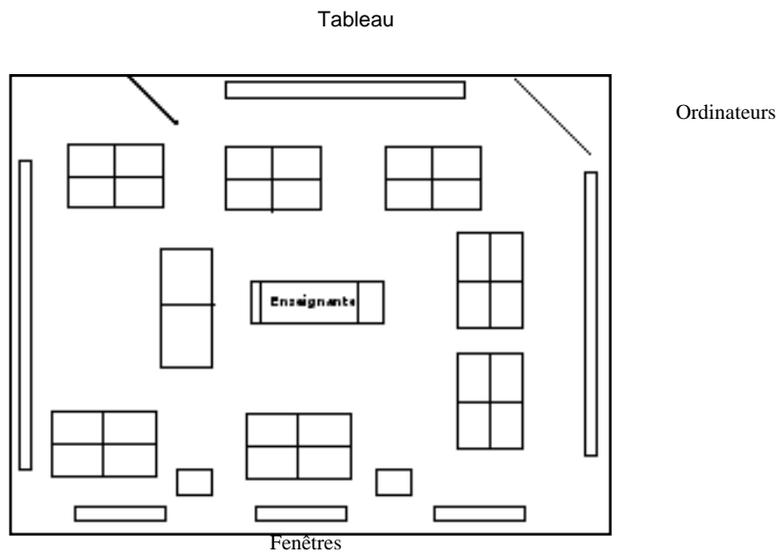
Après avoir observé les comportements de ses élèves et analysé sa démarche d'enseignement dans le contexte de l'enseignement individualisé, Jacqueline a entrepris des démarches pour effectuer un changement. Son premier souci était d'offrir un enseignement de qualité à l'ensemble de ses élèves. C'était pour elle une question d'équité! Bien souvent, elle n'arrivait pas à accompagner les élèves des premières classes. Ces derniers s'isolaient – par habitude de le faire au secondaire – et il en résultait un manque de confiance en leurs capacités. Jacqueline cherchait à établir de meilleures relations avec ses élèves et à accroître la collaboration entre eux. Elle voulait briser l'isolement malheureusement favorisé par l'approche individualisée et par le fait d'avoir un groupe très hétérogène. Elle songea alors à un regroupement de ses élèves par degré, où elle entendait établir une forme de coopération à l'intérieur de chacune des équipes. La directrice, M^{me} Élise Lacroix, l'appuyait dans son projet et la conseillère pédagogique l'accompagna dans sa démarche. Et là, une belle aventure commença, remplie de questionnements, mais également d'une grande satisfaction personnelle et professionnelle.

En septembre 2005, Jacqueline attendait ses élèves dans un local entièrement réaménagé en îlots de travail par degré, afin de favoriser la coopération. Les élèves ont réagi au changement. Ils ont même présenté une pétition stipulant qu'ils étaient maintenant à l'éducation des adultes et qu'ils s'attendaient à pouvoir travailler par eux-mêmes, sans se faire imposer une équipe. Ils déploraient le fait que seule la classe de Jacqueline était différente des autres classes du Centre. La direction a continué d'appuyer l'enseignante durant cette période tumultueuse. Dès le mois d'octobre, tout était rentré dans l'ordre et une dynamique de partage et de coopération s'installait. Les élèves, regroupés par degré, travaillaient dans leurs cahiers d'apprentissage. Lorsqu'un élève s'interrogeait sur une notion, il consultait d'abord ses collègues dans l'îlot. Ils avaient accès aux tableaux de la classe pour s'échanger des explications. L'enseignante intervenait au besoin pour l'ensemble de chaque équipe. De plus, elle avait mis à la disposition de chaque groupe un porte-document contenant des exercices supplémentaires. Lorsqu'un élève était prêt à passer à l'évaluation sommative, elle vérifiait individuellement ses acquis. Lorsqu'il avait réussi l'ensemble des cours d'un degré, il passait au degré supérieur, donc à un autre îlot. Sinon, il consolidait ses apprentissages avec son premier groupe. Quand Jacqueline réfléchit à la valeur ajoutée d'une telle modification dans sa classe, voici ce qui en ressort. Concernant les apprentissages des élèves, cette nouvelle démarche lui permet d'assurer un meilleur lien entre les notions mathématiques d'un degré à l'autre, tout en encourageant chez les élèves le partage de leurs acquis; le transfert des apprentissages est ainsi favorisé. Par ailleurs, l'élève démontre une plus grande motivation à la tâche ainsi qu'un fort dynamisme. Le fait de changer d'îlot, quand il passe à un autre niveau d'apprentissage, devient très significatif et valorisant pour lui. Un élève de la classe témoigne : « Au début, je me suis dit que j'allais perdre mon temps et toujours être dérangé. Après deux semaines, je voyais déjà l'avantage d'être en équipe. Il y a l'effet d'entraînement par les

autres. Je pense que ça devrait être comme ça dans la classe de français, car ce serait plus facile en s'entraînant. » La directrice ajoute : « Je crois que les élèves d'aujourd'hui – et plus précisément les jeunes de 16 à 18 ans – ont besoin de diversité. D'ailleurs, les recherches le confirment : plus les approches pédagogiques sont diversifiées, plus grandes sont les chances d'intéresser un maximum d'élèves. C'est pourquoi il faut encourager et soutenir les enseignants dans leurs projets pour aider les élèves à réussir. »

Pour sa part, Jacqueline se sent plus efficace; elle crée des liens de confiance avec ses élèves et elle peut assurer un meilleur suivi de leurs apprentissages. Un élève en a souligné l'importance, en disant qu'il serait important d'établir des objectifs précis par îlot. Présentement, l'enseignante procède à un suivi individuel hebdomadaire à l'aide de l'agenda, où l'élève indique ce qu'il veut réaliser pour arriver à son objectif de la semaine. Un autre aspect positif est qu'elle a moins de discipline à faire. Le climat de classe favorise un milieu de travail stimulant et sécurisant pour les élèves.

Voici un croquis représentant l'aménagement de la classe :



Cette organisation comporte tout de même certaines contraintes. Par exemple, le bruit dans la classe : le passage de l'enseignement individualisé à une pratique coopérative ne peut se faire en silence. L'aménagement physique de la classe est aussi important : il faut garder le même local, à cause de la disposition différente des tables de travail. Enfin, quelques achats supplémentaires ont été nécessaires : des tableaux, utilisés par les élèves pour s'expliquer des notions entre eux, et des classeurs portatifs pour chaque îlot.

Quand Jacqueline porte un regard sur sa pratique nouvelle, c'est le mot EXTRAORDINAIRE qui lui vient en tête. Elle dit vivre les plus belles années d'enseignement de sa vie! Quelle révélation! D'ailleurs, une collègue enseignante de français a adopté la même approche en janvier 2007 et elle manifeste depuis un grand enthousiasme face à ce changement.

M^{me} Carole Leroux est conseillère pédagogique à l'éducation des adultes, à la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais.

UN LABORATOIRE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE AU PRIMAIRE

RENCONTRE AVEC DANIEL DUCHESNEAU, ENSEIGNANT¹

par Guy Lusignan

Après avoir complété ses études universitaires en sciences de l'éducation, en enseignement de l'éducation physique, Daniel Duchesneau a enseigné cette discipline au primaire durant les quinze premières années de sa carrière. Puis, un concours de circonstances professionnelles l'a amené à enseigner la science et la technologie aux élèves des trois cycles du primaire.

DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE À L'ENSEIGNEMENT DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Bien que ses études universitaires ne l'aient préparé qu'indirectement à cette nouvelle tâche, Daniel savait pouvoir relever ce défi, car au cours de ses études secondaires, il était passionné par le domaine scientifique. Encouragé par ses enseignants de l'époque, il avait participé à différents camps d'été scientifiques et à des expo-sciences.

Dès le début de ce deuxième volet de sa carrière, l'expérimentation en laboratoire lui est apparue comme l'approche pédagogique la plus indiquée pour susciter une saine curiosité chez les enfants et faire en sorte qu'ils acquièrent une culture scientifique et développent les compétences prescrites par le programme de formation.

CONSTRUIRE GRADUELLEMENT UN LABORATOIRE

Depuis quinze ans qu'il enseigne la science et la technologie, Daniel Duchesneau a consacré de nombreuses heures et beaucoup d'énergie à la construction d'un laboratoire qui puisse donner aux élèves la possibilité de réaliser diverses expériences. Appuyé et encouragé par la direction de l'école, qui met à sa disposition un budget annuel de 4 000 \$, l'enseignant a réuni dans un local spécialisé – dans chacun des deux campus où il travaille – tout le nécessaire pour que le programme de science et de technologie puisse être offert aux élèves dans toutes ses dimensions. Imaginez la réaction des enfants qui, dès la première année, entrent dans le laboratoire et voient des terrariums où serpents, grenouilles de différentes espèces, tortues, blattes de Madagascar, caméléons, souris et insectes de toutes variétés s'offrent généreusement à leurs regards. Entendez leurs questions, quand ils observent une colonie de fourmis vivant dans une installation qui permet de comprendre leur organisation, ou encore, le développement de vers à soie sur des feuilles de mûriers dans une cage en verre construite par leur enseignant. Observez leur étonnement, quand ils voient les poissons dans des aquariums, les serpents en train de muer et les collections de crânes et de squelettes d'animaux du Québec. Et puis, il y a tout ce qu'ils peuvent trouver sur les tablettes et dans les tiroirs, où sont déposés roues à engrenage, voitures miniatures, batteurs à œufs manuels, livres de référence, jeux de blocs LEGO, jeux de construction K'NEX, etc. L'un des grands avantages du laboratoire est qu'il permet aux élèves d'être en contact avec l'ensemble du matériel tout au long de leur primaire. Leur curiosité est piquée et même si du matériel n'est pas utilisé durant l'année en cours, ils ont hâte d'apprendre ce qui sera au programme des années suivantes. Tout ce matériel acheté, conçu ou construit par Daniel Duchesneau suscite chez les élèves beaucoup de pourquoi, de comment et de combien et les incite à chercher leurs réponses de façon expérimentale pour satisfaire leur besoin de savoir.

LA MANIPULATION ET L'EXPÉRIMENTATION AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Ce sont là les outils privilégiés pour l'apprentissage des savoirs essentiels prévus au programme, soit, entre autres, la chaîne alimentaire, les oiseaux, les vertébrés et les invertébrés, les mammifères, l'hydraulique, la mécanique et l'électricité. Dans ce laboratoire, pas de manuels. L'apprentissage s'apparente à la démarche expérimentale, car les situations amènent les élèves à observer des phénomènes, à se questionner, à manipuler, à utiliser différents instruments, à chercher des solutions et à formuler une conclusion. À cette dernière étape, dans la majorité des situations d'apprentissage, « les élèves doivent trouver où leurs expériences les mènent et dans quelles situations ou à quelles occasions ces phénomènes peuvent être observés dans la vie ».

UNE ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT FAVORABLE À L'APPRENTISSAGE DE LA SCIENCE EN LABORATOIRE

À la demande des parents, qui souhaitent une formation solide en science et en technologie, et avec une volonté ferme de la direction d'en promouvoir l'apprentissage dans les deux campus où enseigne Daniel Duchesneau, l'horaire de travail de ce dernier a été aménagé de manière à favoriser un partenariat avec les enseignants de français. Avec des élèves dont la langue maternelle n'est pas nécessairement le français, ce partenariat présente un grand avantage. Ainsi, au moment de la période de 90 minutes consacrée à la science et à la technologie, le groupe d'élèves est séparé en deux. Une moitié est en classe de français et l'autre, en laboratoire. Une fois par semaine, les groupes sont ainsi divisés. Pendant qu'une partie des élèves travaillent en laboratoire, les autres recherchent des informations sur le sujet d'apprentissage du moment. Par exemple, si un module porte sur le thème des mammifères, les élèves en laboratoire réaliseront des expériences et ceux en classe de français liront et écriront des textes sur le sujet; ils apprendront ou consolideront ainsi le vocabulaire approprié. Comme l'explique Daniel Duchesneau, « l'enseignant de français s'occupe de la partie théorique, de la compréhension et de la production de textes et moi, de l'expérimentation ». Selon lui, cette organisation de l'enseignement favorise un meilleur encadrement, « car comme je n'ai que douze ou treize élèves à superviser à la fois dans le laboratoire, cela me permet d'aller beaucoup plus loin et d'amener les élèves à réaliser un plus grand nombre d'apprentissages en science et en technologie ».

UNE ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT QUI FAVORISE LA CONTINUITÉ DANS L'APPRENTISSAGE DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Un autre avantage tient au fait que l'apprentissage se fait sur un continuum, du premier au troisième cycle du primaire. En effet, puisqu'il est le seul enseignant de science et de technologie à l'école, Daniel peut établir une progression en fonction du programme. Ainsi, dès leur arrivée au premier cycle, les élèves vont en laboratoire 45 minutes par semaine et développent ainsi graduellement une culture scientifique. En assimilant progressivement l'approche expérimentale d'année en année, ils peuvent développer davantage leur autonomie dans la recherche de solutions à des problèmes de plus en plus complexes.

DES EXEMPLES DE RECHERCHES EN LABORATOIRE

Donnons quelques exemples. Dès la deuxième année, les élèves font l'élevage d'insectes à partir de 25 larves. Au cours de l'année, les larves se transforment en pupes et par la suite, en adultes. Vers la fin de l'année, il y a environ 600 à 700 insectes. « Ils observent alors le phénomène de la reproduction et de la transformation. Chaque semaine, ils remplissent un tableau dans lequel ils consignent le nombre de larves qui restent et le nombre de celles qui se sont transformées en pupes, et plus tard, en insectes adultes. Ils comprennent tout de suite. » Au cours des années suivantes, ils aborderont la question de l'alimentation, car des insectes sont élevés pour nourrir des batraciens. La chaîne alimentaire, la reproduction et les

différents types d'aliments consommés par les divers animaux ouvrent la porte à de multiples expérimentations. Par exemple, à partir des crânes d'animaux du Québec réunis par l'enseignant, les élèves trouveront des indices pour déterminer si l'animal est un herbivore, un omnivore ou un carnivore, en faisant l'étude de ses dents. En 3^e année, en procédant à l'observation de 34 spécimens d'animaux, ils doivent déterminer si ce sont des vertébrés ou des invertébrés et expliquer leurs réponses à l'aide d'indicateurs.

DES EXPÉRIENCES QUI FACILITENT LES TRANSFERTS

Plusieurs situations d'apprentissage planifiées par Daniel Duchesneau favorisent des transferts vers d'autres situations. Ainsi, lorsque les élèves étudient des crânes et des squelettes d'animaux, ils peuvent observer les différentes formes de becs et de pattes, ce qui amène l'enseignant à discuter avec eux de la nécessaire diversité de l'alimentation et de l'environnement. C'est alors l'occasion de leur faire observer, sur une carte du Québec, la répartition des différentes espèces animales sur le territoire. La géographie est alors prise en compte pour comprendre différents phénomènes relatifs aux modes de vie des animaux et à leur alimentation.

Lorsque les élèves abordent la question de la reproduction animale en milieu fermé, ils peuvent observer les conséquences de la surpopulation : la maladie, la famine, la mort. Au troisième cycle, ces observations peuvent être transposées sur les populations de grands mammifères. Les enfants comprennent alors que ces animaux ont besoin d'un grand territoire pour se nourrir. Le plus étonnant, c'est que les élèves démontrent une capacité de questionnement hors du commun, qui illustre bien leur compétence à faire des transferts. Par exemple, après avoir réalisé une expérience consistant à reconstituer le squelette d'une souris à partir d'une boulette régurgitée par un hibou qui n'avale pas les os, « un élève a demandé pourquoi le serpent ne régurgitait pas les os des souris qu'il mangeait ». Pour Daniel, « cette question est la preuve que le jeune pouvait faire par lui-même des transferts et qu'il avait assimilé l'approche expérimentale qui consiste d'abord à se questionner en face d'un nouveau problème ».

DES EXPÉRIENCES QUI AIDENT À COMPRENDRE DES PHÉNOMÈNES PLUS ABSTRAITS

Certains phénomènes ne sont pas faciles à expliquer à de jeunes enfants. Cependant, en leur faisant réaliser des expériences en laboratoire, ils peuvent comprendre plusieurs choses. Par exemple, la perception des sons : pour expliquer la propagation des sons dans l'espace, Daniel Duchesneau a conçu une expérience dans laquelle les élèves produisent des vibrations qui font se déplacer une balle de ping-pong suspendue à une corde. Par analogie, il est simple de les amener à conclure que ce sont les ondes sonores transmises dans l'air jusqu'au tympan qui permettent d'entendre les sons. Pour étudier l'énergie éolienne, les élèves utilisaient un éventail motorisé pour faire avancer des bateaux à voile sur un plan d'eau. « Quand les bateaux n'allaient pas assez rapidement, ils ont vite compris qu'il fallait modifier l'orientation des voiles! » De même, pour expliquer la friction, les élèves ont fait grimper des insectes sur différents types de matériaux. Ils pouvaient alors observer que sur certains, les insectes glissaient tandis que sur d'autres, ils pouvaient grimper. Par la suite, les élèves ont examiné les matériaux au microscope afin de tirer leurs propres conclusions.

Pour cet enseignant, l'approche expérimentale en laboratoire est très formatrice car « c'est facile de leur faire comprendre. Les concepts ne sont pas seulement théoriques. Ils les construisent à partir de leurs observations et des expériences qu'ils réalisent. De plus, ce sont les enfants qui abordent ces questions; c'est plus intéressant pour moi, car ils sont allumés et ils vont maîtriser les contenus plus rapidement ».

LA PARTICIPATION À L'EXPO-SCIENCES : DIFFÉRENCIATION, APPROCHE EXPÉRIMENTALE ET APPROFONDISSEMENT DU PROGRAMME

Le cours de science et de technologie trouve un aboutissement dans la participation des élèves à l'expo-sciences. Dès la quatrième année, seuls ou en équipe de deux, les élèves doivent choisir eux-mêmes un sujet pour l'événement et réaliser sur le temps de classe, au cours des trois mois nécessaires à la préparation, toutes les expériences requises pour expliquer le phénomène scientifique ou technique qu'ils ont choisi. L'un des points forts de l'expo-sciences est la présentation *en français* de leur sujet de recherche aux autres élèves de l'école, aux parents et à des juges externes. Ce qui suppose bien entendu une collaboration étroite de l'enseignant de français qui est responsable de superviser la qualité de la présentation écrite et orale des projets. Pour Daniel Duchesneau, la participation des élèves à cet événement « provoque un gros déclic, car après leur première présentation, ils ont compris ce qu'ils devaient faire et par la suite, les travaux montent de niveau. Leur présence pendant deux heures dans leur stand, où ils expliquent leur recherche, a un effet très positif chez plusieurs élèves, qui se métamorphosent et révèlent des capacités dont ils n'avaient jamais fait montre, car c'est *leur* projet, ils l'aiment et ils l'ont compris ». De plus, il est évident que la préparation à l'expo-sciences est une façon formidable de voir les contenus du programme de façon différenciée et de développer la compétence relative à l'approche expérimentale.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT EN SCIENCE ET EN TECHNOLOGIE

Dans un laboratoire, le rôle de l'enseignant consiste à aider l'élève à trouver ses réponses. « Il ne faut jamais donner les solutions ni les réponses, car ce n'est pas payant, ça ne reste pas. » En plus de planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation, Daniel Duchesneau considère que son rôle est d'accompagner les élèves de différentes manières : en attirant leur attention sur certains détails, en les invitant à observer des indices ou en leur faisant des suggestions. Une autre dimension de sa tâche consiste à se mettre continuellement à jour. C'est d'autant plus important que pour l'expo-sciences, les élèves choisissent souvent des sujets qu'il ne connaît pas et que pour les aider, il doit faire lui-même des recherches sur la question. Il importe également que l'enseignant tienne compte des différences individuelles, dans une perspective de différenciation. Certains élèves progressent plus rapidement que d'autres et peuvent explorer un sujet plus en profondeur. Dans cette perspective, aux deuxième et troisième cycles, des modules d'une heure d'enrichissement sont offerts à des groupes de six à huit élèves plus doués. Ces modules servent de tremplin aux expériences à présenter aux élèves de l'année suivante, car la réaction et les réflexions des élèves doués permettent à l'enseignant de valider ses démarches pédagogiques.

Enfin, un autre de ses rôles est d'adapter l'aide qu'il doit apporter aux élèves et de tenir compte des différences dans la formation des équipes de travail.

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Une approche fondée sur l'expérimentation en laboratoire ne peut faire autrement que de favoriser le développement de compétences transversales telles que la coopération, le développement du jugement critique, la créativité, la capacité de résoudre des problèmes, l'utilisation de méthodes de travail efficaces et le traitement approprié de l'information. Cela va de soi, l'apprentissage en science et en technologie encourage aussi l'utilisation des TIC pour la recherche des informations théoriques, effectuée sous la responsabilité de l'enseignant de français, et pour la présentation des travaux.

UNE FORMULE À FAIRE CONNAÎTRE DANS LE MILIEU SCOLAIRE

C'est avec beaucoup de fierté que Daniel Duchesneau parle de son approche pédagogique en laboratoire et souligne la

collaboration et l'appui des autres enseignants de l'école et de la direction. Pour cet enseignant chevronné, l'école primaire doit prendre les moyens nécessaires pour que tous les élèves du Québec aient la chance de développer une culture scientifique par l'exploration de différentes problématiques. Comme il le dit si bien : « Je ne crois pas que l'on puisse faire de la science au primaire sans manipulation, sans expérimentation, au fond, sans laboratoire. »

Tous les jeunes veulent savoir ce qui se passe dans leur environnement et comprendre des phénomènes qu'ils peuvent observer tous les jours. Pour cet enseignant, ce que l'élève expérimente, il le comprend et le retient. Aider l'élève à construire des concepts scientifiques par l'expérimentation est la formule idéale pour l'apprentissage en science et en technologie.

DES BÉNÉFICES POUR LES ÉLÈVES ET LES ENSEIGNANTS

Depuis quinze ans, Daniel Duchesneau a pu constater les effets à long terme de son approche pédagogique auprès des élèves. Ainsi, lorsqu'ils ont assimilé la démarche de résolution de problèmes, ils peuvent la transférer facilement dans d'autres disciplines. De plus, le développement d'une culture scientifique chez des jeunes du primaire en a conduit plusieurs à se diriger vers des études en sciences.

Quant aux enseignants, plusieurs sont très favorables à ce type d'organisation scolaire. En effet, certains croient ne pas avoir la formation nécessaire pour préparer et faire vivre des situations d'apprentissage en science et en technologie. D'autres n'ont pas la possibilité de faire réaliser des expériences en laboratoire, faute d'espace spécifique ou de matériel adéquat. Quelques-uns trouvent également qu'il est très difficile de créer des arrimages solides entre les apprentissages réalisés en science et en technologie et ceux des autres disciplines et d'établir une progression réaliste du premier au troisième cycle du primaire. Finalement, cette façon de faire offre des avantages concernant l'interdisciplinarité, puisque même si l'enseignant de français est un partenaire obligé, il demeure évident que d'autres matières comme les arts, les mathématiques et la géographie sont également présentes dans plusieurs des situations d'apprentissage, ce qui implique la participation de l'équipe-cycle et de l'équipe-école.

CONCLUSION

L'enseignement de la science et de la technologie n'est pas toujours simple, car le développement des compétences du domaine repose pour beaucoup sur l'expérimentation. Comme on peut le constater, l'organisation de l'enseignement privilégiée par l'école où enseigne Daniel Duchesneau, incluant l'approche fondée sur l'expérimentation en laboratoire, tout exigeante soit-elle, est réalisable quand il y a une volonté collective d'aller dans cette direction. Bien entendu, ce n'est pas la seule bonne façon de faire, mais il vaudrait la peine de l'exporter dans d'autres écoles pour favoriser chez les élèves le développement d'une culture scientifique dès le premier cycle du primaire.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

¹ Daniel Duchesneau enseigne à l'école primaire Talmud Torahs Unis, au campus Beutel et au campus Snowden. La rencontre a eu lieu le 25 octobre 2007.

APPROBATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

CE QU'IL FAUT SAVOIR

par Carole Couture

Le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) de la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est régulièrement interpellé par les commissions scolaires et les écoles pour répondre à différentes questions et clarifier diverses interprétations concernant l'approbation du matériel. Ce court article vise à mieux faire connaître les outils pédagogiques admissibles, les conditions liées à leur approbation et les ressources approuvées.

CE QUI EST APPROUVÉ

Le MELS approuve deux types d'outils pédagogiques. On trouve d'abord les **ensembles didactiques** qui, pour répondre à la définition, doivent être composés d'un manuel et d'un guide et peuvent inclure des composantes numériques. Notons que pour être admissible à l'approbation, un ensemble didactique destiné à l'enseignement au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire doit couvrir tous les éléments du programme disciplinaire ciblé, pour le cycle complet. Au 2^e cycle du secondaire, un matériel peut couvrir le programme d'une seule année. Viennent ensuite les **ouvrages de référence d'usage courant**. Sous cette définition, on trouve les atlas, les dictionnaires usuels et les grammaires.

CE QUI N'EST PAS APPROUVÉ

Le matériel complémentaire ne fait pas l'objet d'une approbation ministérielle. Cette catégorie de matériel comprend une variété d'outils et inclut notamment la littérature jeunesse, les dictionnaires spécialisés, les logiciels éducatifs et les cahiers d'activités.

Il importe de préciser que depuis 1991, **les cahiers d'activités ou d'exercices et les « manuels-cahiers »** ne sont pas considérés comme du matériel didactique de base et ne font donc pas l'objet d'une approbation ministérielle, et ce, même s'ils sont souvent associés à un ensemble didactique approuvé. À cet égard, **les guides d'enseignement approuvés doivent fournir toutes les fiches reproductibles nécessaires à l'apprentissage de l'élève**, afin de limiter le recours à ce type de cahiers.

LES CRITÈRES D'APPROBATION

Relevant du BAMD, le processus d'approbation repose sur une évaluation critériée visant à recueillir des informations pertinentes, valides et fiables en vue de juger de l'adéquation du matériel didactique par rapport au Programme de formation de l'école québécoise. L'évaluation pédagogique des ensembles didactiques s'effectue sur la base des six **critères** suivants :

- Adéquation de la conception de l'apprentissage et des propositions d'approches pédagogiques avec les exigences d'une approche par compétences telle qu'elle est préconisée par le programme de formation;
- Adéquation du traitement des contenus d'apprentissage avec les orientations et les éléments prescrits du programme de formation;
- Adéquation de l'évaluation des apprentissages avec une approche par compétences;

- Contribution au rehaussement culturel et à la qualité de la langue;
- Exactitude des contenus du matériel didactique;
- Qualité des facilitateurs pédagogiques.

Chacun de ces critères se subdivise en un certain nombre d'éléments à considérer et en points d'analyse. Un matériel didactique adéquat doit, entre autres choses, soutenir le développement et la régulation des compétences, les cibles premières de l'apprentissage, tout en intégrant efficacement et au moment opportun des activités d'acquisition, d'organisation ou de structuration des connaissances.

Outre les aspects pédagogiques, le matériel est aussi soumis à l'évaluation des aspects socioculturels, matériels et publicitaires. Les ouvrages présentant un contenu à caractère religieux sont aussi analysés par des experts du domaine rattachés au Secrétariat aux affaires religieuses. Enfin, les manuels présentant des cartes ou d'autres contenus relatifs aux noms de lieux sont soumis à la Commission de toponymie, qui vérifie l'exactitude des toponymes.

CONFORME OU APPROUVÉ?

La mention « Conforme au programme du MELS » apparaissant sur certains ouvrages ne donne pas l'assurance qu'un matériel est approuvé par la ministre. **La liste du matériel approuvé diffusée sur le site Web du BAMD constitue la seule référence officielle en matière d'approbation.** L'inscription d'un ouvrage à cette liste confirme qu'il a été l'objet d'une évaluation détaillée et rigoureuse et qu'il est effectivement conforme au Programme de formation de l'école québécoise.

L'ACHAT D'UN ENSEMBLE DIDACTIQUE

Une variété d'ensembles didactiques est disponible pour une même discipline, selon les cycles et les ordres d'enseignement. Afin de permettre au personnel enseignant de prendre connaissance des différentes collections approuvées et de faire un choix éclairé, **le MELS accorde deux ans, après l'implantation du programme disciplinaire, pour faire l'achat du matériel** en rapport avec ce programme. Pour le secteur anglophone, compte tenu des délais nécessaires pour la traduction ou l'adaptation du matériel, l'échéance est de deux ans après que celui-ci soit devenu disponible.

Certains guides d'enseignement font l'objet de modifications obligatoires avant d'être approuvés. Les écoles doivent par conséquent **s'assurer d'avoir la version définitive au terme de l'approbation de l'ensemble didactique complet.**

L'APPROBATION DU MATÉRIEL RELATIF AU PROGRAMME D'ÉTHIQUE ET DE CULTURE RELIGIEUSE

L'implantation du programme *Éthique et culture religieuse*, en septembre 2008, donnera lieu à un nombre important de publications destinées aux élèves québécois du primaire et du secondaire. Les ensembles didactiques approuvés auront fait l'objet d'une analyse minutieuse à l'égard de leur conformité au programme. Une étroite collaboration avec le Secrétariat aux affaires religieuses permettra d'accorder une attention particulière à l'exactitude des contenus en culture religieuse, assurant ainsi la précision, la justesse et la pertinence des informations véhiculées par ces ouvrages. Précisons que les contenus en éthique feront également l'objet d'une analyse rigoureuse.

APPROBATION DU MATÉRIEL EN FORMAT NUMÉRIQUE

La définition d'un ensemble didactique de base et d'un ouvrage de référence d'usage courant rend possible l'approbation de composantes numériques (CD-ROM, sites Web ou autres) associées à ces ouvrages. Cette orientation vise à faciliter

l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage. Les possibilités offertes par ce type de composantes sont multiples et représentent sans contredit une valeur ajoutée au matériel imprimé.

APPROBATION DU MATÉRIEL DESTINÉ AU PRÉSCOLAIRE

Depuis le début du renouveau pédagogique, l'approbation du matériel destiné au préscolaire fait l'objet d'un moratoire. Le BAMD, en collaboration avec des intervenants du milieu, étudie présentement la question, afin d'orienter ses travaux.

POUR EN SAVOIR PLUS...

Le site Web du BAMD publie la *Liste du matériel didactique approuvé* : [www.mels.gouv.qc.ca/bamd]. Celle-ci est régulièrement mise à jour et un abonnement à la liste de diffusion des nouveaux ouvrages approuvés est possible pour toutes les personnes et organismes intéressés. En outre, des informations comme celles relatives au processus d'approbation, aux définitions du matériel approuvé ou aux critères d'évaluation sont également disponibles sur ce site.

M^{me} Carole Couture est coordonnatrice du Bureau d'approbation du matériel didactique.

LUS, VUS ET ENTENDUS

BEAULIEU, DANIE, GINETTE LAROSE, CHANTAL MONGEON et LIZA MURPHY-LEFEBVRE. APPRENDRE PAR CŒUR. 50 PROJETS D'IMPACT POUR ENGAGER VOS ÉLÈVES DANS LEURS MULTIPLES APPRENTISSAGES, LE GARDEUR, ÉDITIONS IMPACT, 2006, 143 P. et 50 FICHES.

D'entrée de jeu, ce livre se veut un guide pratique pour les enseignantes et les enseignants, particulièrement ceux du préscolaire et du primaire. Les auteures présentent 50 projets assortis de fiches pratiques. Deux d'entre elles sont enseignantes au primaire et les deux autres, respectivement psychologue et intervenante en milieu scolaire.

Trois principes ont guidé ces auteures dans la rédaction des projets, dont certains n'ont jamais été expérimentés. Ces principes sont : le plaisir d'apprendre, l'ancrage du contenu dans les connaissances de l'élève et le recours à la répétition. Les deux derniers principes sont inspirés des techniques dites d'« impact ».

Chaque projet est composé des éléments suivants : une énonciation du but poursuivi, des indications pour la mise en place du projet, une description des activités suggérées et des idées pour « boucler la boucle »; il y a également des encarts qui fournissent des informations supplémentaires et des fiches reproductibles pour la plupart des projets. Les auteures font appel à l'imagination des enseignants et leur proposent d'associer aux projets suggérés les besoins particuliers de leurs élèves.

Les premières activités offrent la possibilité aux enseignantes et aux enseignants de créer un contexte de classe propice à l'apprentissage. Aux jeux suggérés, on peut lier des contenus d'apprentissage spécifiques. Les auteures s'intéressent beaucoup aux attitudes et aux comportements favorables à la création d'un tel contexte.

À titre d'exemple, considérons le projet # 16, « La voie lactée¹ », dont le but est de faire prendre conscience aux élèves de l'« importance primordiale du respect et de la politesse dans la classe, mais aussi dans la vie en général². » En début d'année, on propose une chasse aux étoiles qui amènera les élèves à réfléchir sur ce qu'est un bon geste. En cours d'année, on exploite des pistes d'activités variées et, en fin d'année, on revient sur le thème de l'étoile pour permettre aux élèves d'exprimer des souhaits mutuels.

Un second exemple est le projet # 35, « Lettres en folie³ », dont le but est « la valorisation de la lecture et l'écriture en suscitant la curiosité⁴ ». En début d'année, on forme des équipes en utilisant des lettres de la même couleur avec lesquelles les élèves de l'équipe écrivent un mot. En cours d'année, on leur propose une série d'activités liées à l'utilisation des lettres (l'une d'elles étant d'en savoir plus sur Louis Braille, une autre, de s'intéresser aux alphabets étrangers, etc.). En fin d'année, on suggère de composer des acrostiches à partir des lettres initiales des prénoms des élèves.

Pour les enseignants et les enseignantes à la recherche d'activités originales, ce cahier de projets éveille la créativité, appelle l'innovation et suscite l'imagination. Un exemplaire déposé au salon du personnel permettrait à toutes les personnes intéressées de consulter cet intéressant guide.

Donald Guertin

¹ Pages 48-50 et la fiche 16-sa.

² Page 48.

³ Pages 99-103.

⁴ Page 99.

MAUNAYE, M. et M. MOLGAT (dir.) *LES JEUNES ADULTES ET LEURS PARENTS : AUTONOMIE, LIENS FAMILIAUX ET MODES DE VIE*, SAINTE-FOY, PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, 2003, 244 P. (COLL. CULTURE ET SOCIÉTÉ).

Ce collectif est susceptible d'intéresser les intervenants des milieux scolaires qui travaillent auprès des jeunes de 16 ans et plus. Il jette un regard sur des aspects qui échappent souvent aux enseignants, à savoir la relation que les jeunes autour de la vingtaine entretiennent avec leurs parents, ainsi que les différents événements et les dynamiques qui les amènent à quitter le domicile familial.

À partir des contributions de collaborateurs internationaux (entre autres de France, de Grande-Bretagne, de Belgique et d'Italie) et d'un point de vue essentiellement sociologique, cet ouvrage dresse un portrait de la jeunesse actuelle et peut en ce sens intéresser les éducateurs concernés par ce groupe d'âge.

Le point de départ des auteurs repose sur deux constats. Le premier est que « les parcours de vie s'individualisent de plus en plus » (p. 2) et que les jeunes sont incités à faire leurs propres choix de vie. Le deuxième constat est que « le désengagement parental et l'accès à l'autonomie des jeunes semblent se produire plus tardivement » (p. 3), l'allongement des études étant mis en rapport avec cette situation.

Ces postulats de départ ouvrent sur une diversité de questionnements. Par exemple, le chapitre de Marc Molgat « Pourquoi, aujourd'hui, quitter père et mère? Ruptures et continuités dans les motifs du départ du foyer parental au Canada » présente un portrait historique des causes qui mènent les jeunes à quitter la maison de leurs parents. On constate que les jeunes quittaient autrefois au moment de se marier, mais qu'aujourd'hui, en raison de « la valorisation des parcours individuels, l'envie d'indépendance personnelle devient logiquement une raison fréquemment évoquée » (p. 11).

Le chapitre de Jean-François Guillaume porte sur l'insertion professionnelle des jeunes Belges et explique l'apport du milieu familial à cette insertion en termes de savoirs, de savoir-faire et de ressources, mais aussi d'influence du patrimoine familial (destin du jeune plus ou moins forgé par le statut social et le type d'emploi des parents).

La redéfinition de la distance de la relation entre les jeunes et leurs parents, la nécessité ou non d'avoir terminé ses études et trouvé un emploi avant de quitter la maison des parents et les relations qu'entretiennent les jeunes mères québécoises avec leur propre mère constituent d'autres thématiques intéressantes abordées par cet ouvrage.

En bref, ce collectif permet de comprendre « les fonctions et les enjeux des relations entre parents et jeunes adultes, où ces derniers se dégagent des liens d'emprise et établissent, dans la négociation avec leurs parents, de nouveaux liens souvent fondés sur le respect de l'autonomie de chacun mais qui n'échappent pas toujours aux difficultés et pièges » (p. 10). Dans la mesure où les éducateurs ont avantage à connaître la réalité des jeunes auprès desquels ils interviennent, à plus forte raison lorsque cette réalité peut être différente de la leur en raison d'un écart d'origine culturelle ou de génération, ce livre peut nourrir leur réflexion de façon pertinente.

Marie-France Noël

DU TOURISME PÉDAGOGIQUE EN FINLANDE

par Louise Lafortune

Depuis que la Finlande se classe bonne première dans les enquêtes internationales sur l'éducation, elle a développé un nouveau tourisme qu'elle appelle « tourisme pédagogique ». Plusieurs pays à travers le monde s'intéressent à ce système d'éducation qui performe si bien. Des visites sont organisées et dernièrement, j'ai fait partie d'un groupe de notre milieu scolaire qui a pu, pendant une semaine, visiter des écoles, poser des questions, écouter des propos et surtout, faire des observations. C'est avec mon regard d'universitaire, mais aussi de chercheure engagée avec le milieu scolaire relativement à la mise en œuvre du renouveau pédagogique actuel, que je livre quelques réflexions à la suite du dépôt de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qui traite de l'évaluation des connaissances en plus de celle des compétences.

D'abord, je dois dire que plusieurs facteurs semblent contribuer au succès de la Finlande en matière d'éducation, autant sur le plan de la formation à l'enseignement que sur ceux de la pédagogie, de l'administration et de l'organisation des écoles ainsi que du curriculum des élèves, sans oublier l'environnement culturel, religieux et social. Vouloir transposer un facteur – celui qui ferait notre affaire – au système scolaire québécois, sans regarder l'ensemble du contexte éducatif, social et culturel, est une avenue à éviter. Chacun des facteurs a sa place, si l'on tient compte des choix faits en Finlande.

Ce pays a donné la priorité à l'éducation et conçoit même que cela peut faire une différence sur le plan social de façon plus globale. Il a donc choisi un système adapté à ses besoins et à sa culture. Les enseignantes et les enseignants sont considérés comme étant les meilleurs au monde – la ministre de l'Éducation le souligne elle-même. Cette valorisation semble avoir une influence sur les parents, qui font confiance aux gestes professionnels posés par le personnel enseignant. On peut percevoir une responsabilisation des enseignantes et des enseignants et une confiance en leurs façons d'appliquer le programme cadre – élaboré par une agence indépendante du Ministère – à partir de choix pédagogiques qu'ils peuvent eux-mêmes faire. Cette idée va dans le sens de l'avis du CSE, au Québec, qui souhaite tenir compte de la diversité des besoins d'information des parents et qui « invite les écoles à déterminer, de manière concertée, les modalités de communication qui sauront soutenir l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant ». Un moyen unique, appliqué dans toutes les écoles de la même manière, ne respecterait pas cette orientation.

J'ai choisi d'aborder quelques points qui mettent l'accent sur les élèves. D'abord, les fondements de l'éducation en Finlande sont axés sur la perspective socioconstructiviste. C'est ce qui est affirmé, autant dans les documents qu'oralement. On peut le constater dans la responsabilisation des élèves et dans les interactions suscitées en classe. L'accent est mis sur la compréhension; les contenus disciplinaires sont importants, sans que tout l'accent soit mis sur les connaissances. Par exemple, pour conserver son premier rang dans les prochaines années, la Finlande donne priorité à l'« apprendre à apprendre ».

Je peux ajouter que l'entrée au primaire se fait à l'âge de sept ans. Dans le système finlandais, on considère que les élèves doivent avoir acquis une certaine maturité pour faire des apprentissages scolaires. Cela veut donc dire que lorsque les élèves passent les épreuves internationales à 15 ans, ils ont une année de scolarité de moins que la majorité des autres élèves, tout en se classant au premier rang. De plus, les élèves font l'apprentissage de quatre langues : la langue maternelle, la langue seconde (le suédois), une langue étrangère (le russe, l'allemand, l'italien, le français ou autre) et l'anglais. Sans être spécialiste de la question, on peut penser que l'apprentissage de plusieurs langues a un impact sur la structure cognitive des élèves au regard de divers apprentissages scolaires. Pour les élèves de 7 à 19 ans, les cours ont généralement une

durée de 45 minutes et sont entrecoupés de 15 minutes de pause. On considère que cette pause est un moyen de se détendre entre les divers apprentissages; cela aide à apprendre, à avoir l'esprit alerte.

À ces quelques points, je pourrais ajouter que le repas du midi est pris à l'école et qu'il est gratuit pour les élèves de 7 à 19 ans. Les classes visitées étaient bien équipées sur le plan technologique. Enfin, l'architecture apparaît un facteur aidant pour favoriser des approches pédagogiques diversifiées et pour donner le goût de l'école.

Adopter le tourisme pédagogique, non limité à la visite d'un seul pays, pourrait être un bon moyen de réfléchir à son propre système d'éducation. Il est possible d'apporter des idées propres à d'autres systèmes pour alimenter la discussion, sans vouloir transposer directement des moyens qui semblent fonctionner ailleurs. Cela contribue aux débats à propos de son propre système d'éducation et, finalement, aide à en apprécier certains aspects tout en maintenant un regard critique.

M^{me} Louise Lafortune est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

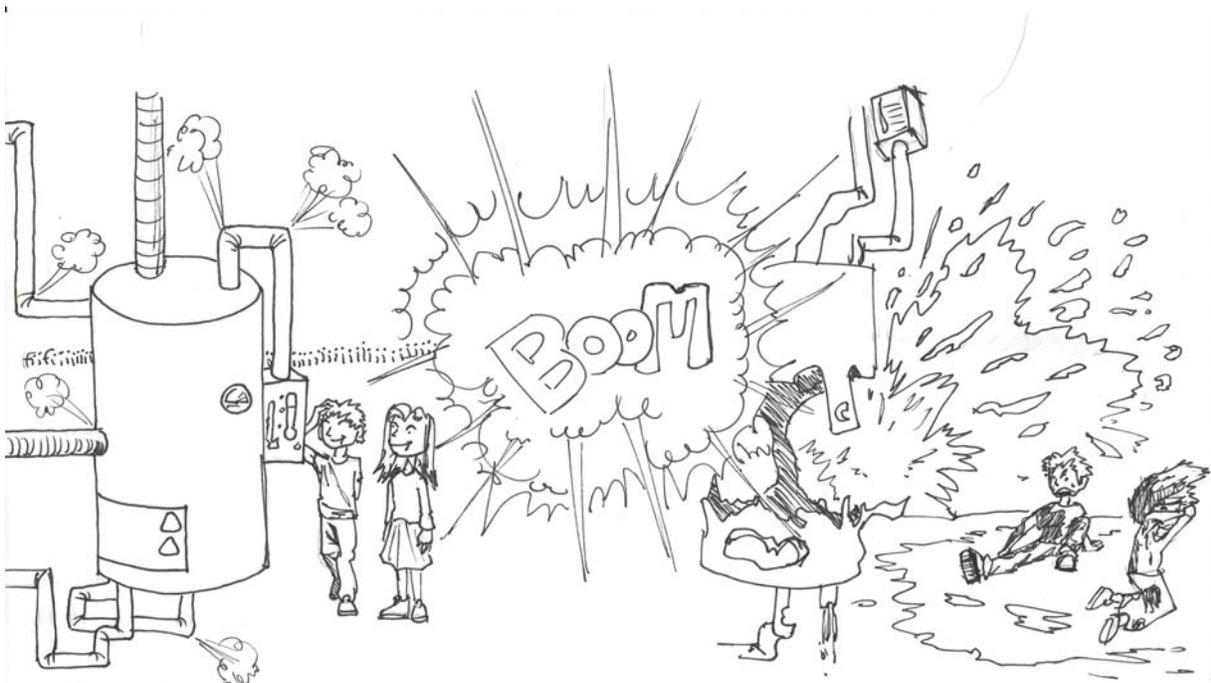
HISTOIRE DE RIRE

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école.

Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10^e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.

Sous la direction de M. Michel Lemieux, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des élèves de l'école secondaire les Etchemins, de la Commission scolaire des Navigateurs.

1. Un enfant explique à un autre comment on prépare le sirop d'érable. « On fait chauffer l'eau et on attend qu'elle barbouille. »



- Hey Lucie comment on fait du sirop d'érable?
- On fait chauffer l'eau et on attend qu'elle "barbouille" et puis ...

- Comme ça?

Christian-Olivier Le Hir

2. Une maman demande à son fils ce qu'il a mangé au restaurant chinois : « du chop souris! »



Kevin Saint-Jacques