

Réforme curriculaire et politique évaluative : Cas du Québec



Pascal NDINGA

Professeur,

Président de l'ADMEE-Canada

Directeur du Baccalauréat en enseignement
secondaire

Université du Québec à Montréal (Canada)

Dans son histoire moderne, le Québec a mis en œuvre deux réformes majeures de son système éducatif. La première, réforme des années 60, fut engagée dans la foulée de ce qui est appelé « Révolution tranquille » en raison de la rapidité des réalisations accomplies durant cette période. Le Rapport Parent qui en a résulté a conduit notamment à la création du Ministère de l'Éducation en 1964. Cette réforme, fondée sur l'approche par objectif, visait surtout à assurer l'accessibilité du plus grand nombre de la population à l'enseignement postsecondaire en démocratisant l'éducation. À cet égard, le succès fut indéniablement remarquable. Toutefois, un certain nombre de lacunes furent pointées en vue de corrections ultimes.

La seconde, réforme des années 2000, a été implantée quarante ans après la première, à l'issue des états généraux de l'éducation. Elle répond davantage aux impératifs du 21^e siècle, notamment la question de la qualification des jeunes afin de lutter contre le décrochage scolaire et de réduire le taux durablement élevé du chômage.

Un des objectifs clairement établis de cette réforme de l'ère moderne est : « La qualification de 100% des jeunes. La mission de l'École québécoise est également précisée au terme de ces états généraux. Celle-ci se décline en trois volets, à savoir : **instruire** – **socialiser** et – **qualifier**. La conclusion des états généraux de l'éducation est limpide : le Québec doit

former des jeunes capables de relever les défis d'une économie du 21^e siècle, résolument mondialisée et concurrentielle (savoir et savoir faire) ; il s'agit donc de former des citoyens capables d'établir des rapports humains harmonieux (socialisation). La réforme est fondée sur les paradigmes du constructivisme et du socioconstructivisme. Elle adopte ainsi l'approche par compétences. La compétence y est définie comme un « Savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. » MEQ (2000). D'autres auteurs (Scallon, 2004) ont explicité davantage cette définition en ces termes : « *La compétence c'est la capacité de l'élève à mobiliser et à utiliser efficacement des ressources intrinsèques ou extrinsèques de façon structurée et cohérente en vue de résoudre des situations complexes* ».

À l'instar de la première réforme des années 60, celle des années 2000 est assortie d'une politique d'évaluation. Cette politique établit notamment que « *l'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes par compétences et l'esprit qui les sous-tend*. »

Ainsi, d'une réforme à l'autre, une évaluation s'impose. Mais, comment la planifier et la réaliser? Le présent article en exposera les principes fondamentaux, inspirés de ceux qui prévalent en contexte d'évaluation de programme et les politiques évaluatives pour en assurer la viabilité.



La politique évaluative de la réforme des années 2000 établit un certain nombre de principes. Il s'agit notamment de la prépondérance du jugement professionnel des enseignants. En tant que professionnel, l'enseignant est habilité et réputé donner un jugement crédible et pertinent quant au niveau de maître des apprenants.

Afin d'aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages, les enseignants sont fortement invités à pratiquer davantage d'évaluation en cours d'apprentissage (évaluation formative). En effet, en raison de la régulation qui la caractérise, l'évaluation formative demeure la seule fonction évaluative susceptible d'assurer une progression des élèves dans leurs apprentissages et conséquemment leur réussite scolaire. Ainsi, la réforme des années 2000 introduit une nouvelle terminologie aux deux fonctions évaluatives : l'évaluation formative, devient « Évaluation en aide à l'apprentissage » et est priorisée par rapport à l'évaluation sommative ou certificative qui devient « Évaluation en reconnaissance d'acquis ou bilan ».

Aussi, l'évaluation est mise au service de l'apprenant, indépendamment de ses capacités et besoins particuliers. Cela signifie que les résultats de l'évaluation sont « réinvestis dans le processus apprentissage et enseignement » ; là aussi, dans le but

de consolider les acquis et améliorer les performances pour en assurer la réussite scolaire. Chaque élève mérite cette attention particulière qu'il soit en difficulté d'apprentissage ou manifeste des indices de douance.

Enfin, la qualité d'une évaluation, au sens de la réforme des années 2000, est tributaire du respect d'un certain nombre de valeurs fondamentales. Il s'agit notamment de l'égalité, de l'équité, de la cohérence, de la rigueur et de la transparence. L'égalité en évaluation signifie que tous les élèves soient évalués sur la base des mêmes critères d'évaluation. Quant à l'équité, elle implique qu'on doive s'assurer de respecter les rythmes d'apprentissage de chaque élève. La cohérence traduit quant à elle, l'importance du lien étroit à garder entre le contenu des outils d'évaluation et le programme d'enseignement en vigueur. C'est une question de validité. La rigueur se réfère à la notion de précision en évaluation. Finalement, la transparence implique que les apprenants soient informés des critères d'évaluation qui seront appliqués lors de l'évaluation. Il ne s'agit pas de fournir les indices des questions qui seront posées, mais bien des thèmes sur lesquels portera l'évaluation et de ses critères. Cela aide l'apprenant à se préparer en conséquence. Rappelons-nous que l'évaluation doit être mise au service de l'élève. Il est révolu l'époque des évaluations-surprises à finalités

coercitives, qui démotivent et humilient les élèves et les poussent au décrochage scolaire. En somme, la dynamique d'évaluation, en toile de fond de la réforme des années 2000, est celle où le processus « **Apprentissage – Enseignement – Évaluation et Régulation** » demeure continu.

Dans ce contexte, l'élève est le principal « acteur » de ses apprentissages. L'enseignant devient le 'metteur en scène'. Il guide, oriente, aiguille, accompagne,

encadre et soutient l'élève dans ses apprentissages. Il ne se produit plus comme un artiste ferait dans un spectacle, devant un auditoire (élèves) passif qui enregistre et reproduira plus tard son propos au cours d'une évaluation. Par ses stratégies pédagogiques et didactiques, l'enseignant suscite chez l'élève l'intérêt, la motivation, la curiosité et le goût d'entreprendre pour pousser plus loin les limites de ses connaissances acquises.

Figure 1



Inspirée de Durand, M-J et Chouinard, R. (2006, p.108)

Tout cela se fait dans le strict respect des rythmes d'apprentissage et des capacités individuelles des élèves. Ainsi, l'évaluation formative, privilégiée dans la réforme des années 2000 au Québec, prend tout son sens de l'évaluation de la réussite puisqu'elle assure à chaque élève une réussite à la hauteur de ses capacités. Elle paraît tout à fait pertinente et réaliste au regard de l'objectif visé par cette réforme, soit de « **qualifier 100 % des jeunes québécois** ».

Cependant, toute réforme, quelle qu'elle soit, est assortie de termes chargés de sens, qui méritent considération afin qu'ils contribuent de façon optimale au projet de réforme. Par exemple, une réforme signifie de façon implicite ou explicite notamment : le changement, les implications, la

résistance, le scepticisme, l'adhésion, la pertinence, etc. Ainsi, pour réussir une réforme, il est souvent fort crucial d'expliquer en premier et suffisamment, le sens du changement et des implications inhérentes à ce changement. Cela contribue à apprivoiser sa pertinence, à vaincre la résistance et le scepticisme à son endroit et, ultimement, à susciter l'adhésion au projet de réforme. Cette adhésion à la réforme peut s'avérer utile au moment de l'évaluation.

À cet égard, rappelons les étapes fondamentales de la démarche évaluative. La figure 1 illustre cette démarche pratique. Tout commence par une planification et aboutit à la décision, mais ce qui est important de relever ici c'est le caractère itératif de ce processus, illustré par les flèches bidirectionnelles

à chacune de ces étapes. Autrement dit, à chacune des étapes du processus, il est permis de revoir ou d'ajuster les actions de l'étape précédente. Cette forme de régulation se poursuit ainsi en continu.

La démarche évaluative s'applique également à la pratique de l'évaluation d'une réforme curriculaire. Parmi les « six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire », énoncées par Perrenoud (2003, p.10) il y a :

« Avancer et évaluer trop vite. La précipitation dans le souci de justifier le changement aux yeux de ses détracteurs conduit à l'évaluer avant qu'il ait une chance de se produire, compte tenu du rythme de changement des pratiques à large échelle et du temps nécessaire pour que quelques générations traversent un système éducatif réformé (Demailly, 2000; Pelletier, 1998; Pelletier; Perrenoud, 1998, 2002e) ».

Cela suggère qu'un certain nombre de précautions s'imposent pour assurer une évaluation optimale de la réforme curriculaire. En toutes circonstances, les facteurs cardinaux d'une telle évaluation curriculaire consistent à répondre aux questions: pourquoi? quand? comment? et quoi évalue-t-on? À ces questions, on peut y greffer une autre, qui est tout autant pertinente que les précédentes, à savoir : qui évalue la réforme? Posons d'entrée de jeu que l'évaluation d'une réforme est considérée ici comme similaire à l'évaluation d'un programme de formation. Cependant, la première est plus complexe que la seconde puisqu'une réforme concerne un ensemble de programmes de formations (disciplinaires par exemple), les orientations et la philosophie qui les sous-tendent, incluant leur agencement.

Répondre à la question pourquoi évalue-t-on est crucial. Cela permet d'abord de justifier l'action et les efforts demandés aux acteurs et partenaires impliqués dans les différentes opérations du programme. Cette justification est aussi utile pour éviter le piège de la

précipitation dont fait allusion Perrenoud (2003) dans la citation ci-dessus. La réponse à la question « Pourquoi » permet de justifier l'évaluation et son programme. Ainsi, à l'instar de l'évaluation d'un programme particulier de formation, on peut s'intéresser à vérifier l'atteinte des objectifs et la vision à l'origine. On peut aussi être tenté de dresser un bilan après un certain temps d'opération. En cours de processus, on peut être intéressé par l'amélioration d'une partie du programme afin d'en assurer l'efficacité. Pour le bailleur des fonds, l'efficacité est une préoccupation. En somme, il s'agit de définir la raison d'être de l'évaluation et de déterminer la fonction qui s'y rapporte. Vient ensuite le choix du moment pour évaluer : quand?

Une fois la raison d'être de l'évaluation précisée, il importe de déterminer le moment de sa mise en œuvre. Cette question concerne la planification des opérations d'évaluation. Tout en évitant de se précipiter, il est fondamental de tenir un carnet de bord ou un journal qui retrace la série d'événements susceptibles de servir de source d'information au moment de l'évaluation. À cet égard, la collecte d'information commence dès la phase d'implantation du programme. On peut y inclure les conditions d'application du programme, son déploiement, sa mise en œuvre, etc. Ainsi, le moment de l'évaluation et la collecte d'information n'est pas le même : la collecte d'information s'opère de façon continue tandis que l'évaluation interviendrait ou se réalise à un moment distinct, selon sa fonction. L'évaluation formative est en continu puisqu'elle permet de réguler les apprentissages et d'assurer ainsi la réussite des apprenants, et la régulation pédagogique d'autre part pour rendre accessible le programme à tous ceux qu'il accueille. Quant à la fonction certificative de l'évaluation, elle intervient au terme d'une étape, d'un module, d'un chapitre ou d'une séquence pour dresser un bilan. La forme que prendra l'évaluation dictera donc la manière de la conduire.

Ainsi, l'évaluation peut être menée de façon progressive, rapide, séquentielle, analytique, etc. Là aussi, la fonction évaluation détermine le type d'action. En effet, dans sa fonction certificative, on préconisera une approche davantage séquentielle et holistique, ce qui permet d'établir un bilan. On

privilegierait la façon analytique et continue de pratiquer l'évaluation dans une fonction formative afin de réguler le développement ou la progression des apprentissages. L'analyse des incidents critiques fait partie de cette catégorie, dans la mesure où cette pratique met l'accent sur le processus, la démarche qui pourrait faire l'objet d'ajustements multiples à mesure que le programme ou la réforme est implanté, déployée. Enfin, la recherche scientifique constitue un autre moyen pour procéder à l'évaluation d'un programme ou d'une réforme. En somme, avec cette kyrielle de stratégies d'évaluation, il ne reste plus qu'à déterminer l'objet même de l'évaluation, soit le « quoi ».

Ce qui fait objet de l'évaluation dans un programme de formation ou dans une réforme curriculaire est déterminé par le demandeur. Il lui revient en effet de dire s'il faut évaluer l'ensemble ou une partie significative de programme. Il peut aussi s'agir d'estimation de la qualité des acteurs (leur formation, leur aptitude à opérer le programme, etc.). L'évaluation peut porter sur les retombées du programme. Il n'est pas rare dans ce domaine qu'on regarde la viabilité du programme, surtout avant son implantation. Un tel examen conduit implicitement à se prononcer sur la pertinence du programme au regard des conditions de fonctionnement. En un mot, l'objet de l'évaluation est défini par le gestionnaire, l'opérateur du programme qui agit en tant que demandeur. La nature de ce mandat détermine d'une part, la fonction évaluative qui sera mise en œuvre et d'autre part permet d'identifier « qui » conduira cette évaluation.

On s'en doute un peu, la fonction évaluative est déterminante pour savoir qui conduira l'évaluation du programme ou de la réforme curriculaire. En effet, dans une perspective formative, l'évaluation d'un programme de formation peut être conduite par l'acteur principal qu'est le formateur. Ce dernier se servira du résultat d'une telle évaluation pour réguler ses stratégies de formation, son approche pédagogique. Il est aussi possible d'envisager que le formé participe à une telle évaluation, soit en coévaluation, en autoévaluation ou en évaluation par les pairs. En revanche dans une perspective

d'évaluation bilan (certificative), l'évaluation peut être conduite par le gestionnaire du programme. Il n'est pas rare non plus qu'une telle évaluation soit confiée à un expert externe. Cela assure une certaine neutralité quant au résultat d'évaluation éventuel. Bref, ce qui importe avant tout en matière d'évaluation d'un programme ou d'une réforme, ce sont les qualités humaines et l'expertise de l'évaluateur et non son rôle dans le fonctionnement dudit programme. Il en va de la crédibilité de tout le processus.

CONCLUSION

En guise de conclusion, retenons que l'évaluation d'une réforme curriculaire emprunte les stratégies habituellement déployées pour l'évaluation d'un programme de formation. La politique évaluative découlant de la réforme des années 2000 au Québec met l'accent sur la prépondérance de l'évaluation en aide à l'apprentissage (évaluation formative) par rapport à l'évaluation bilan ou reconnaissance d'acquis (certificative), et ce, notamment en raison de la régulation qui la caractérise. Cette régulation des apprentissages et de l'enseignement assure la progression et la réussite des apprenants, indépendamment de leurs besoins particuliers.

Il convient de rappeler, par ailleurs, que la démarche évaluative détermine la nature et la prise de décision qui en découle. Qu'elle soit prise dans un contexte d'évaluation formative ou certificative, cette décision peut être partielle (analytique) ou globale. La crédibilité de l'évaluation est intimement liée à celle de l'évaluateur et de la compétence de ce dernier à mobiliser et à solliciter l'implication de tous les détenteurs d'enjeux vitaux du programme. En somme, une évaluation continue est à privilégier au regard de la richesse des données auxquelles elle permet d'accéder.

Une façon pratique de conduire une évaluation de la réforme curriculaire ou d'un programme de formation consiste à répondre aux questions : « pourquoi? Quand? Comment? Quoi évalue-t-on? » Ainsi, on peut également déterminer qui conduira l'évaluation.

RÉFÉRENCES

- **Direction générale de la formation des jeunes.** (2002). L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence. Ste-Foy, Québec : gouvernement du Québec.
- **Direction générale de la formation des jeunes.** (2003). Politique d'évaluation des apprentissages. Ste-Foy, Québec : gouvernement du Québec.
- **Direction générale de la formation des jeunes.** (2005). Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires. Ste-Foy, Québec : gouvernement du Québec.
- **Durand, M.-J., Chouinard, R.** (2006). L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats. Éditions Hurtubise HML ltée.
- **Gather Thurler, M.** (2000 a). Au-delà de l'innovation et de l'évaluation : instaurer un processus de pilotage négocié. In Demailly, L. (dir.) Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques. Bruxelles : De Boeck, pp. 181-195
- **OCDE** (1996). Évaluer et réformer les systèmes éducatifs. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- **Philippe Perrenoud** (2003, p.10). Peut-on réformer le système scolaire ? Internet : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/Laboratoire Innovation, Formation, Éducation \(LIFE\) http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE/](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/Laboratoire%20Innovation,%20Formation,%20Éducation%20(LIFE)/http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE/)
- **Perrenoud, p.H.** (1998). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? In Pelletier, G. (dir.) L'évaluation institutionnelle de l'éducation. Montréal : Éditions de l'AFIDES, pp. 11-47.
- **Nadeau, Marc André Nadeau** (1988). L'évaluation de programme. 2^e édition les Presses de l'Université Laval
- **Ndinga, P.** (2011). Validité du jugement professionnel des enseignants du primaire dans un contexte de l'approche par compétences. Dans Raïche, G., Paquette-Côté, K. , et Magis, D. (dir.) Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation. PP. 121-138. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- **Scallon, G.** (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.