

Des interventions formatives pour soutenir le développement des compétences des élèves



JOËLLE MORRISSETTE

Professeure-adjointe

Faculté des sciences de l'éducation - UdeM

Montréal, Québec

Comme dans plusieurs autres pays francophones, une réforme adoptant une approche par compétences a été mise en place il y a quelques années au Québec (Canada) pour amener un plus grand nombre d'élèves à franchir le processus de scolarisation avec succès (Gouvernement du Québec, 2001). Cette approche relève d'une conception de l'apprentissage plus globale et systémique qui renvoie à la capacité à réaliser des tâches dans des contextes précis en mobilisant et combinant des ressources variées (Legendre, 2004). Le caractère développemental des compétences amène à privilégier une évaluation continue des apprentissages des élèves, intégrée aux activités quotidiennes. Dans ce contexte, c'est l'évaluation formative qui retient l'attention, constituant un élément-clé de la différenciation pédagogique en permettant d'explorer les difficultés éprouvées par les élèves et d'élaborer des démarches de remédiation. Cette contribution vise à présenter quelques résultats d'une recherche qui a investigué les pratiques d'évaluation formative d'un groupe d'enseignantes du primaire depuis l'avènement de la réforme (Morrisette, 2010a).

Une conception pragmatique de l'évaluation formative des apprentissages

À la suite de Perrenoud (1998), nous considérons qu'est formative toute évaluation qui aide les élèves à apprendre et à se développer, autrement dit, qui

participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif. Cette conception pragmatique évoque notamment tous types de rétroaction et la restructuration des conditions d'apprentissage et des méthodes d'enseignement. Dans cette perspective, l'évaluation formative consiste à recueillir des informations sur les apprentissages des élèves au cours même des activités d'enseignement / apprentissage, afin d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, de les aider à réfléchir à leurs propres processus d'apprentissage, de guider leurs démarches en vue de progresser, d'accroître leur autonomie et, enfin, d'orienter la planification de l'enseignement (Andrade & Cizek, 2009; Morrisette, 2010b). Cette collecte d'informations peut se réaliser de manière formelle – à partir de tests, de portfolios, de devoirs, de projets ou de tâches complexes –, mais surtout informelle – à partir d'observations, de questionnements oraux, de discussions de classe, de rétroactions par les pairs, d'autoévaluations, etc. En regard des procédés plus informels, Perrenoud (1998) soutient que les interactions en classe constituent le lieu privilégié pour observer les manifestations de la compétence, car elles conduisent à décider, à prendre position, à anticiper, à mettre en œuvre des stratégies, etc. Cette collecte d'informations permet à l'enseignant de se donner une représentation des problèmes rencontrés par les élèves et, pour que l'évaluation puisse être qualifiée de « formative », d'élaborer une intervention sur mesure visant à soutenir les apprentissages.

Une recherche ayant dégagé les manières de faire l'évaluation formative d'un groupe d'enseignantes

Nous avons conduit une recherche pour mieux comprendre les pratiques d'évaluation formative d'enseignants du primaire dans le cadre de l'approche par compétences (CRSH, 2005-2008). Cinq enseignantes d'une même école, œuvrant de la 4^e à la 6^e année, se sont portées volontaires pour y participer. C'est dans l'optique de procéder à une co-analyse des pratiques que nous avons mis sur pied un protocole de rétroaction vidéo pour saisir les moments du quotidien dans le cadre desquels les enseignantes déployaient une évaluation formative. À partir des extraits qu'elles ont choisis, nous avons tenu des entretiens d'explicitation, individuels (3 par enseignante) et collectifs (5), pour favoriser le retour sur l'expérience pratique.

L'analyse déployée a conduit à identifier un ensemble de « manières de faire » l'évaluation formative (Morrissette, 2010a). Dans le cadre d'une précédente contribution (Morrissette, 2011), nous avons exposé des manières de faire partagées par l'ensemble des enseignantes qui leur permettent de se donner une représentation des problèmes rencontrés par les élèves. Nous souhaitons ici présenter d'autres manières de faire qui ont trait cette fois aux interventions formatives qu'elles mettent en place pour les aider à les surmonter, et donc pour soutenir le développement de leurs compétences.

Quelques manières d'intervenir dans une perspective formative

Quatre manières d'intervenir dans une perspective formative pour soutenir le développement des compétences des élèves sont ici proposées; elles ont trait au questionnement continu, au conflit sociocognitif, à l'enseignement des connaissances et à celui des stratégies.

Questionner en continu pour stimuler et guider la réflexion des élèves. L'analyse que font les enseignantes de plusieurs situations dans le cadre desquelles s'expriment des problèmes d'apprentissage les amène à conclure que les élèves se heurtent à des difficultés en raison de l'absence d'un « réflexe

», celui de se questionner sur les tâches qui leur sont proposées et sur les démarches à mettre en œuvre pour les réaliser. Ainsi, l'une des principales interventions formatives mises en œuvre est relative au questionnement continu pour stimuler et guider la réflexion des élèves. Cette stratégie viserait à provoquer le développement de l'habitude de ce réflexe chez les élèves, puis à encadrer et à guider leur réflexion en fonction des objectifs visés par la tâche; elle viserait à les aider à faire des liens avec ce qu'ils savent déjà, et à mieux planifier la réalisation des tâches, notamment en regard des ressources nécessaires. Pour le questionnement continu, les enseignantes privilégient des questions ouvertes, soit celles qui amènent les élèves à douter, à jeter un regard critique sur le travail déjà réalisé en termes de démarches mises en œuvre selon les finalités poursuivies, ou encore celles qui les conduisent à envisager différentes possibilités pour trouver des solutions aux problèmes qui se posent pendant l'élaboration de la tâche.

Favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs.

Les enseignantes partagent un autre type d'intervention formative qui consiste à inviter les élèves à expliciter leurs raisonnements et à laisser le groupe-classe arbitrer la viabilité des différents points de vue en fonction des objectifs poursuivis, misant ainsi sur les conflits sociocognitifs qui peuvent émerger des échanges. L'exemple typique est celui de l'élève qui prend place à l'avant de la classe pour expliquer sa démarche mathématique; pour susciter sa réflexion, l'enseignante le laisse volontairement s'engager dans un raisonnement qui le conduit à une impasse et sollicite la réflexivité critique des pairs pour l'amener à remettre en question ses choix. Dans ce contexte, elle se fait discrète et centre son attention sur le climat de classe et la qualité des interactions. Elle anime alors la séance pour que les échanges soient respectueux et que chacun puisse tester ses idées auprès du groupe et envisager d'autres voies. Cette tactique semble conditionnelle à la capacité de l'enseignante à repérer au travers des interactions les idées qui vont permettre aux élèves d'évaluer quelles démarches sont plus fructueuses que d'autres. Les enseignantes font valoir que se positionner en médiatrices des échanges plutôt qu'en expertes du contenu incite les élèves à prendre des

risques bénéfiques pour l'apprentissage, à tester leurs propres idées.

Enseigner des connaissances ou accompagner leur appropriation. Enseigner des connaissances pour doter les élèves de ressources à mobiliser constituerait l'une des interventions formatives privilégiées par les enseignantes lorsque les informations amassées sur leurs progressions les conduit à juger que certaines leur manquent pour réaliser une tâche de manière satisfaisante. Ce qu'il convient de mettre en relief à cet égard, c'est le fait qu'elles établissent de franches distinctions entre les domaines du français et des mathématiques, d'une part, et les autres disciplines scolaires, d'autre part. Elles adopteraient un enseignement plus transmissif dans le cadre des premiers, proposant des « connaissances fondamentales » à apprendre souvent par mémorisation, et accompagneraient plutôt les élèves dans des démarches d'appropriation des connaissances rattachées aux autres disciplines telles que l'histoire et la géographie ou encore les sciences et la technologie, au travers de tâches s'inscrivant souvent dans une pédagogie par projets. Elles soutiennent que les enjeux liés au poids du français et des mathématiques en regard du cheminement scolaire des élèves et, conséquemment, liés aux attentes des parents, les conduisent à privilégier des interventions formatives plus normatives, plus « traditionnelles ».

Modéliser des stratégies pour déconstruire certaines habitudes. L'une des autres manières par lesquelles les enseignantes soutiennent le développement des compétences des élèves consiste à modéliser des stratégies en les guidant alors qu'ils s'exercent à mobiliser celles-ci. Un exemple rapporté par toutes est celui de l'apprentissage des stratégies en lecture, l'intervention formative consistant principalement à déconstruire certaines habitudes adoptées par les élèves à force de socialisation scolaire. En effet, les élèves ne prendraient pas le temps d'exploiter les indices observables directement sur les textes à lire et de bien comprendre les consignes de la tâche, se lançant de manière trop hâtive dans la production de réponses, comme pour s'acquitter « au plus vite » du travail à accomplir. Il en résulterait des pertes de sens dès le départ, et donc une réponse souvent peu féconde à ce type de tâche. Pour ces

raisons, les enseignantes modéliseraient des stratégies d'observation, par exemple en leur montrant à repérer différents indices et détails révélateurs (images, sous-titres, etc.) et à identifier les mots-clés des consignes. En outre, elles feraient toujours valoir l'intérêt de la stratégie pour la réalisation des tâches scolaires ultérieures, mais également des tâches liées à l'expérience quotidienne extrascolaire.

Des pratiques émergentes de soutien au développement des compétences

Les quelques manières d'intervenir dans une perspective formative identifiées dans le cadre de la recherche illustrent que les enseignantes sont en voie de s'approprier les implications d'une approche par compétences pour la mise en œuvre de l'évaluation formative. À titre d'exemple, relevons l'accent qu'elles mettent sur les démarches personnelles des élèves pour réaliser les tâches quotidiennes. Comme le met en relief Legendre (2004), l'approche par compétences se caractérise justement par la prise en compte des activités mentales inobservables directement (démarches, raisonnement cognitif) et par la prescription ouverte qu'elle instaure, c'est-à-dire qu'elle autorise les réponses personnelles de l'élève aux tâches proposées. De fait, un élève compétent est celui qui ne se limite pas à reproduire des conduites stéréotypées, mais agit avec souplesse et se montre capable de combiner de manière créative des ressources, ce que l'évaluation doit reconnaître. Un autre exemple est le fait qu'elles font valoir l'intérêt des stratégies d'apprentissage qu'elles modélisent pour la réalisation des tâches scolaires et celles de la vie quotidienne. Contrairement à une approche dans le cadre de laquelle savoirs et habiletés sont enseignés comme tels, ainsi que cela était de mise au Québec dans les années 1980 avec le curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre, l'approche par compétences a des affinités avec une pédagogie de la construction des savoirs qui ne les dissocie pas de la mobilisation qui en est faite dans des contextes qui leur donnent sens. Enfin, mentionnons aussi les interventions formatives qui amènent une redéfinition des rôles en classe : agissant autrefois uniquement à titre d'expertes, les enseignantes adoptent maintenant différentes postures. Ainsi, elles se placent parfois en facilitatrice des échanges, pour supporter une confrontation des

points de vue et, par interdépendance des rôles, pour favoriser un rôle plus actif de l'élève en regard de l'évaluation de ses apprentissages. En cela, elles se placent en cohérence avec la compétence qui n'est pas un état, mais le résultat d'une construction à la fois individuelle et sociale, au travers du regard critique qui peut être posé sur elle, regard favorisé par les interactions (Legendre, 2004). Comme quelques interventions formatives le laissent suggérer, lorsque les enseignantes endossent le rôle d'expertes et adoptent une perspective plus normative à l'égard des savoirs à enseigner, c'est souvent en raison des enjeux liés au poids relatif des différentes disciplines scolaires pour la progression des élèves dans le processus de scolarisation. Cela montre bien que les pratiques d'évaluation des compétences doivent être comprises à l'aune d'une perspective élargie qui prend en compte le contexte éducatif, social et culturel dans lequel elles s'insèrent (Morrissette & Legendre, 2011).

Bibliographie

- Andrade, H.L. & Cizek, G.J. (2009). *Handbook of formative assessment*. New York and London: Routledge.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation, no 01-00374.
- Legendre, M.-F. (2004). *Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences*. Dans, Ph. Jonnaert & D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains. Hommage à Ernst Von Glaserfeld* (p. 53-91). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Morrissette, J. (2011). Une diversité de « manières de faire » l'évaluation formative. *Vie pédagogique*, 159. Disponible sur Internet : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/159/index.asp?page=dossierA_7
- Morrissette, J. (2010a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH : Les Éditions universitaires européennes.
- Morrissette, J. (2010b). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Morrissette, J. & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132. Disponible sur Internet : http://www.unimc.it/riviste/index.php/es_s/article/view/189/117
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.