

Québec français



L'heure du bilan des apprentissages au secondaire

Raphaël Riente

Number 153, Spring 2009

Le bilan des apprentissages

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44255ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Riente, R. (2009). L'heure du bilan des apprentissages au secondaire. *Québec français*, (153), 62–64.

L'heure du bilan des apprentissages au secondaire

PAR RAPHAËL RIENTE*

Le changement de paradigme vers l'axe de l'apprentissage, suscité par le renouveau pédagogique de 2005 au secondaire, a nécessité l'élaboration d'une nouvelle politique des apprentissages. L'évaluation sert depuis à réguler les actions des enseignants et de leurs élèves dans le but de mieux apprendre. Cette politique découle en partie d'une approche qualitative de l'évaluation du rendement de l'élève, en opposition à la logique cumulative des notes dans le bulletin. Le bilan à la fin de la deuxième secondaire est orienté par cette approche : il permet de communiquer, à l'aide d'échelles descriptives, le niveau de développement des compétences de l'élève au regard de ses deux années du cycle. L'ayant mis en application pendant deux années, nous pouvons en faire un constat modeste, en exposant, entre autres, quelques-unes de ses forces et faiblesses.

Un bref rappel

Le bilan des apprentissages est un outil de communication qui sert à informer un élève et son entourage du niveau de compétences qu'il a atteint par rapport aux échelles des niveaux de compétences prescrites par le ministère pour chaque discipline. Il communique aussi le résultat et les unités obtenus, la décision de passage au 2^e cycle, les mesures d'aide en vue de ce passage ou l'orientation vers un cheminement scolaire plus personnalisé. C'est aussi un outil d'appréciation des apprentissages par rapport aux compétences transversales. Le bilan n'est ni un cumul de données consignées ni le résultat d'un calcul arithmétique des notes obtenues, mais le jugement porté par l'enseignant sur le niveau de développement d'une compétence. Ce jugement repose sur la représentation globale que l'enseignant s'est construite de la progression de l'élève pendant l'année considérée, en tenant compte aussi de la première année du cycle.



Le bilan des apprentissages est un outil de communication qui sert à informer un élève et son entourage du niveau de compétences qu'il a atteint par rapport aux échelles des niveaux de compétences prescrites par le ministère pour chaque discipline.

Quelques forces et défis

Nous avons reconnu quatre forces au bilan. D'une part, il remplit une fonction formative, permettant à l'élève et à l'enseignant de réguler leurs façons de faire dans le but de mieux progresser et de mieux apprendre. D'autre part, il sert d'outil d'observation, communiquant aux intervenants de l'école, aux parents et à l'élève le rendement de ce dernier lors des deux dernières années. De plus, il laisse toute la place au jugement de l'enseignant dans l'évaluation de son élève. Enfin, il contribue au « pilotage du système » par le ministère, qui évalue les résultats obtenus par rapport aux dispositions prescrites dans le nouveau programme.

Par ailleurs, on s'explique difficilement pourquoi il n'y a pas de bilan à la fin de la 1^{re} année du secondaire, alors qu'il est présent pour chaque année du 2^e cycle. Or, en partie à cause de ce manque d'évaluation, bien des élèves se retrouvent en 2^e secondaire avec des retards scolaires équivalant à une ou même deux années.

De plus, un bilan en 1^{re} secondaire éviterait que les enseignants de 2^e secondaire portent toute la charge d'apprécier les deux années du 1^{er} cycle. Selon nous, il s'agit d'une surcharge inutile, puisque ce sont les évaluations données vers la fin du cycle qui sont les plus significatives pour déterminer le niveau de développement de l'élève. Donc, idéalement, à chaque classe son bilan !

Un outil nécessaire ?

Le bilan remplace le bulletin conventionnel parce qu'il faut nécessairement évaluer les compétences. Par contre, à cause de la nature qualitative des énoncés des échelles de compétences, il s'avère un outil imprécis qui s'approprie l'ultime pouvoir, celui de la passation de l'élève. À elle seule, une évaluation qualitative ouvre la voie à la contestation et s'avère difficile à justifier. Nous pensons qu'elle doit être appuyée par une ou des données quantitatives, pour faire le poids. En fait, il est même possible que la cote

au bilan soit, par exemple, inférieure ou même supérieure aux résultats obtenus aux situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et aux situations d'évaluation (SÉ) pendant le dernier trimestre. En effet, nous avons déjà observé quelques-uns de ces cas, ce qui prouve que la cote qualitative peut créer une contradiction ou une confusion dans le bulletin de l'élève.

En plus de sa fragilité, on peut aussi affirmer que le bilan n'est pas une nécessité. En effet, au cours d'un trimestre quelconque, l'élève construit ses apprentissages et développe des compétences grâce à une multitude de travaux et de SAÉ. Les SÉ, à elles seules, devraient servir à donner l'heure juste quant à l'étendue des connaissances de l'élève et au niveau de développement de ses compétences. Par conséquent, il semble redondant d'évaluer l'élève une deuxième fois, surtout au moyen d'une cote accolée à un énoncé qui donne lieu à de multiples interprétations. Il faut rappeler que le bilan n'est pas un calcul, mais une observation globale et qualitative, par l'enseignant, du développement de l'élève durant les deux années du cycle. Il se peut donc que les données qualitatives et quantitatives ne correspondent pas.

Un flou terminologique

Si on lit attentivement les énoncés des échelles de compétences, on observe qu'ils manquent de clarté et de précision, et laissent ainsi place à toutes sortes d'interprétations possibles. Par exemple, en lisant de façon globale les niveaux 2 et 3 dans *Lire et apprécier des textes variés* de la *Politique d'évaluation des apprentissages*, nous remarquons que leur principale différence réside dans les mots *globale* et *partielle* dans le premier énoncé de chaque niveau :

Niveau 3

Compétence acceptable

Manifeste une compréhension **globale** de textes de complexité moyenne en s'appuyant principalement sur des éléments explicites de contenu et d'organisation. Formule une interprétation à partir d'indices présents dans le texte. Justifie sa réaction et son jugement en faisant appel à ses expériences personnelles. Recueille et organise de l'information en utilisant des outils appropriés. Fait appel à l'enseignant pour surmonter certaines difficultés de compréhension.

Niveau 2

Compétence peu développée

Manifeste une compréhension **partielle** de textes de complexité moyenne. Relève des faits, des événements ou d'autres éléments quand ils sont présentés de façon explicite. Porte un jugement sur le texte en s'appuyant sur ses premières réactions. Recueille de l'information sur un sujet dans des textes où elle est présentée de façon simple et explicite. Recourt à des stratégies de lecture adaptées à la tâche quand elles lui sont suggérées.

À partir de cette observation, si un élève ne comprend pas globalement les textes qu'il lit à cause d'un manque d'inférences ou de connaissances culturelles, cela veut-il dire qu'il démontre une compétence peu développée en lecture et qu'il n'a pas droit à la cote de passage ? Et s'il comprend certains textes globalement mais pas tous ? Comment apprécier cette nuance ?

Par ailleurs, si l'on compare le reste des énoncés, par exemple, en ce qui concerne les éléments explicites, la cueillette de l'information ou le degré d'autonomie de l'élève, selon notre interprétation, nous ne percevons pas de différences significatives entre les deux niveaux. Ils peuvent tous deux décrire les comportements de lecteurs moyens, méritant la cote de passage, ou

de lecteurs faibles, éprouvant certaines difficultés qu'ils tentent de surmonter avec l'aide de l'enseignant. Quelle cote leur donner dans ce cas ?

Si le doute persiste à cause d'un ou deux éléments d'un énoncé, le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* précise qu'on ne doit pas s'attarder sur les détails des énoncés, mais sur leur globalité pour porter un jugement

Perçue dans sa globalité, cette description implique qu'il y a nécessairement des choix qui ont été faits afin de ne retenir que certains aspects révélateurs de ce niveau de compétence. La fonction de cette description est donc de fournir une représentation générale du niveau de compétence et non de proposer une liste exhaustive d'éléments à vérifier (2007).

Donc, l'enseignant qui ne s'appuie que sur certains éléments de ces énoncés donnerait donc la chance au coureur, dans le but d'éviter que son jugement ne soit remis en question, puisqu'il lui serait plus difficile de justifier un échec qu'une note de passage au bulletin. Nous ne croyons pas que les énoncés des échelles de compétences fournissent des arguments assez solides pour défendre avec conviction un jugement porté par un enseignant.



L'enseignant qui ne s'appuie que sur certains éléments de ces énoncés donnerait donc la chance au coureur, dans le but d'éviter que son jugement ne soit remis en question, puisqu'il lui serait plus difficile de justifier un échec qu'une note de passage au bulletin.

Le bilan a peut-être permis de promouvoir certains élèves à un niveau supérieur [...], mais il lui reste encore à démontrer qu'il a permis de redresser le taux alarmant de décrochage scolaire ainsi que le niveau de connaissances et de compétences de nos élèves.



De mal en pis : quelques cas particuliers

Voici quelques cas d'élèves qui illustrent, à certains égards, le caractère dysfonctionnel du bilan. Que feriez-vous dans chaque cas en tant qu'enseignant ?

Cas 1

Un élève accuse beaucoup de retard en lecture (une ou deux années scolaires ; c'est le cas actuel de quelques élèves en 2^e secondaire). Il travaille fort toute l'année, accepte volontairement toutes les mesures d'appui mises en place pour lui, obtient surtout des D et des D+ dans ses SAÉ et ses SÉ, sauf au dernier trimestre, où il obtient un C dans sa dernière SÉ en lecture. L'enseignant sait que l'élève accuse encore des retards importants et que son estime de soi s'affaiblit d'année en année. Par contre, à la fin du cycle, l'élève a-t-il prouvé qu'il avait progressé à un niveau supérieur, à la **compétence acceptable** du niveau 3 qui lui confère la note de



passage ? La réponse est *non*, mais l'enseignant qui lit globalement cet énoncé pourrait donner à l'élève la cote du niveau 3, avec mesures d'appui, bien entendu.

Cas 2

Un élève obtient des C+ dans ses SAÉ et SÉ au cours des deux premiers trimestres, mais ne fournit presque pas d'efforts dans le troisième, puisqu'il n'y voit aucun intérêt, obtenant D ou D+ dans ses dernières SÉ. L'enseignant pointe plutôt le niveau 3 (compétence acceptable) parce que, globalement, l'élève a montré une certaine compétence en lecture pendant une partie de l'année. L'élève est *compétent (de manière acceptable)*, mais dans sa démotivation, pour ne pas dire son manque d'intérêt ou sa paresse, il n'affiche pas les valeurs habituelles que l'école a le mandat de lui inculquer, comme la persévérance, le dépassement de soi ou la rigueur intellectuelle. D'un point de vue personnel, cet élève n'a pas développé l'attitude positive qui lui permettrait de persévérer, de surmonter toutes les difficultés associées au deuxième cycle. L'enseignant pourrait quand même lui attribuer la cote de passage, à cause de certains éléments choisis dans l'énoncé. La même problématique refait surface avec un élève qui a obtenu des C ou des C+ grâce à ses aptitudes intellectuelles, mais qui n'a pas

travaillé de l'année, n'a pas lu un roman ni fait un devoir, etc.

Ces élèves démontrent une *compétence acceptable* dans la plupart des tâches demandées, mais sont-ils en voie de devenir des penseurs compétents, des travailleurs compétents, des citoyens compétents ? À quoi le bilan leur sert-il dans ce cas ? À leur prouver que la médiocrité est acceptable ?

Pour le reste des élèves qui se retrouvent normalement aux niveaux supérieurs, il n'y a pas lieu d'associer leur niveau de développement aux énoncés des échelles, puisque les enseignants savent que le niveau 4 équivaut à un B, qu'un 4+ vaut un B+, et ainsi de suite. Ils connaissent leurs élèves et leur attribuent la cote ou la note qu'ils méritent, sans se soucier de ces énoncés qui sont non seulement difficiles à justifier à cause de leur imprécision, mais qui pourraient, à la limite, affaiblir leur jugement.

Conclusion

Que dire donc d'un bilan considéré parfois comme une surcharge inutile, un outil d'observations contradictoires et même dysfonctionnel ? Les enseignants en général trouvent plus significatif le résultat émanant d'un calcul de notes parce qu'il s'avère précis, sûr et facile à justifier. Le bilan a peut-être permis de promouvoir certains élèves à un niveau supérieur, comme le veut le *leitmotiv* de la réussite pour tous, malgré leurs compétences peu développées et leurs retards, mais il lui reste encore à démontrer qu'il a permis de redresser le taux alarmant de décrochage scolaire ainsi que le niveau de connaissances et de compétences de nos élèves. ■

* Enseignant au secondaire, collège Eulalie-Durocher, Saint-Laurent

Références

MELS, *Politique d'évaluation des apprentissages au secondaire*, Québec, 2003.

—, *Les échelles de niveaux de compétences. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, 2006.

—, *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*, Québec, 2006.