

RAPPORT SUR L'ÉTAT  
ET LES BESOINS  
DE L'ÉDUCATION  
2016-2018

# Évaluer pour que ça compte vraiment

Conseil supérieur  
de l'éducation



RAPPORT SUR L'ÉTAT  
ET LES BESOINS  
DE L'ÉDUCATION  
2016-2018

# Évaluer pour que ça compte vraiment

Conseil supérieur  
de l'éducation

Vous pouvez consulter ce rapport sur le site Internet  
du Conseil supérieur de l'éducation :

[www.cse.gouv.qc.ca](http://www.cse.gouv.qc.ca)

ou en présentant une demande  
au Conseil supérieur de l'éducation

- par téléphone : 418 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : 418 644-2530
- par courrier électronique : [conseil@cse.gouv.qc.ca](mailto:conseil@cse.gouv.qc.ca)
- par la poste :  
1175, avenue Lavigerie, bureau 180  
Québec (Québec) G1V 5B2

Le Conseil a confié la production de ce rapport à un comité dont la liste des membres figure à la fin du document.

#### **Coordination**

Hélène Gaudreau

#### **Recherche, analyse et rédaction**

Hélène Gaudreau

#### **Collaboration à la recherche**

Richard Blanchette

René-Pierre Turmel

#### **Soutien technique**

Secrétariat : Michèle Brown

Documentation : Johane Beaudoin

Édition : Caroline Gaudreault

Informatique : Sébastien Lacassaigne

Révision linguistique : Des mots et des lettres

Conception graphique et mise en page : [Bleuoutremer](#)

Rapport adopté à la 657<sup>e</sup> réunion  
du Conseil supérieur de l'éducation, les 14 et 15 juin 2018.

#### **Comment citer cet ouvrage :**

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p.

ISBN: 978-2-550-82252-3 (version imprimée)

978-2-550-82253-0 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2018

*Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.*

*Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épïcène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.*





**MONSIEUR JEAN-FRANÇOIS ROBERGE**  
**Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur**

**Hôtel du Parlement**  
**Québec**

Monsieur le Ministre,

Conformément à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (RLRQ, chapitre C-60, article 9), je vous présente le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2016-2018.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente,

**Maryse Lassonde, O.C., C.Q., Ph. D., MSRC**  
Québec, novembre 2018



## LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement collégial ; enseignement et recherche universitaires ; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires et par des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.





# TABLE DES MATIÈRES

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>POURQUOI ET COMMENT ÉVALUER</b>	<b>5</b>
2.1	Première finalité : soutenir l'apprentissage	6
2.2	Deuxième finalité : témoigner des acquis	10
2.3	Trouver l'équilibre entre les finalités	11
2.4	Des fonctions de l'évaluation qui peuvent la détourner de ses finalités	12
<b>3</b>	<b>LA NOTE : UN SYMBOLE IMPARFAIT</b>	<b>15</b>
3.1	Un débat dont les fondements sont à reconsidérer	16
3.2	Des pistes pour améliorer la communication des résultats de l'évaluation	18
3.3	À propos des cotes	20
3.4	L'inclusion, un sujet névralgique	21
3.5	Le point de vue d'un organisme de parents	22
3.5.1	Ce que les parents qui ont participé veulent savoir relativement aux trois volets de la mission de l'école	22
3.5.2	Des idées pour renouveler le bulletin	23
<b>4</b>	<b>LE CONTEXTE DANS LEQUEL S'EXERCE LA RESPONSABILITÉ D'ÉVALUER</b>	<b>25</b>
4.1	La place de la compétence à évaluer dans la formation à l'enseignement	26
4.1.1	Au préscolaire, au primaire et au secondaire	26
4.1.2	À la formation générale des adultes	28
4.1.3	À la formation professionnelle	29
4.1.4	Au collégial et à l'université	30
4.2	Un aperçu commenté des documents d'encadrement de système	32
4.2.1	La formation générale des jeunes	32
4.2.2	La formation professionnelle	42
4.2.3	La formation générale des adultes	45
4.2.4	L'enseignement collégial	46
4.2.5	Le contexte des universités	48
4.3	Des conséquences funestes du fait de fonder l'évaluation sur un cumul de points	56
4.4	De quelques possibilités à l'ère du numérique	58
4.4.1	Le jeu sérieux	58
4.4.2	Le numérique adaptatif	59
4.4.3	La trace des interactions sur Internet	59
<b>5</b>	<b>LES PRINCIPAUX CONSTATS</b>	<b>61</b>
5.1	La sélection : un besoin ponctuel qui fait perdre de vue les finalités	62
5.2	Un système sur la défensive	63
5.3	Un changement de paradigme à soutenir	64
5.4	Trouver le temps	65
5.5	Maintenir des attentes élevées pour chacun	66
5.6	Stimuler le développement des compétences du 21 <sup>e</sup> siècle	67

<b>6</b>	<b>LES ORIENTATIONS PROPOSÉES</b> .....	69
<b>6.1</b>	Recentrer l'évaluation des apprentissages sur ses finalités .....	70
<b>6.2</b>	Réunir les conditions nécessaires pour passer à l'évaluation critériée .....	71
<b>6.3</b>	Construire un rapport positif à l'évaluation .....	72
<b>7</b>	<b>CONCLUSION</b> .....	75
<b>8</b>	<b>ANNEXES</b> .....	77
<b>8.1</b>	L'évaluation dans la pensée du Conseil: quelques rappels .....	78
<b>8.2</b>	Évaluation, notation, classement et performance : repenser l'éducation en faveur de l'apprentissage .....	79
<b>8.3</b>	Les principaux documents d'encadrement .....	80
<b>8.3.1</b>	Encadrement de l'évaluation à la formation générale des jeunes .....	80
<b>8.3.2</b>	Encadrement de l'évaluation à la formation professionnelle .....	81
<b>8.3.3</b>	Encadrement de l'évaluation à la formation générale des adultes .....	81
<b>8.3.4</b>	Encadrement de l'évaluation au collégial .....	81
<b>8.3.5</b>	Encadrement de l'évaluation dans les universités .....	81
	<b>REMERCIEMENTS</b> .....	82
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	83
	<b>LISE DES MEMBRES DU COMITÉ DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION 2016-2018</b> .....	93
	<b>LISTE DES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AU MOMENT DE L'ADOPTION DU RAPPORT</b> .....	94
	<b>LISTE DES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION</b> .....	95

# LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
AQIFGA	Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
BIM	Banque d'instruments de mesure
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CGBEC	Comité de gestion des bulletins d'études collégiales
CRC	Cote de rendement au collégial
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CVEP	Commission de vérification de l'évaluation des programmes
DDE	Définition du domaine d'évaluation
DEP	Diplôme d'études professionnelles (enseignement secondaire)
DES	Diplôme d'études secondaires
DESO	Diplôme d'études secondaires de l'Ontario
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FBC	Formation de base commune
FCPQ	Fédération des comités de parents du Québec
FEEP	Fédération des établissements d'enseignement privés
FGA	Formation générale des adultes
FP	Formation professionnelle
GRICS	Gestion du réseau informatique des commissions scolaires
IDGZ	Indice de dispersion du groupe
IFGZ	Indice de la force du groupe
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation
MOOC	Massive Open Online Course
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OQRE	Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (Ontario)
PDEA	Politique départementale d'évaluation des apprentissages
PEA	Politique d'évaluation des apprentissages
PEI	Programme d'éducation internationale
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
RACQ	Regroupement des Auberges du cœur du Québec
REBE	Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation
RMJQ	Regroupement des maisons des jeunes du Québec
ROCAJQ	Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Québec
ROCQLD	Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage
ROCQTR	Regroupement des organismes communautaires québécois pour le travail de rue
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
STIM	Science, technologie, ingénierie, mathématiques
TPCL	Test provincial de compétences linguistiques (Ontario)





# 1 INTRODUCTION

« *L'évaluation scolaire est malade du soupçon.* »  
(Perrenoud, 2001, p. 26.)

À mesure que se sont développées les sciences de l'éducation, la façon d'envisager l'évaluation des apprentissages s'est modifiée. Au départ circonscrite à la mesure et au classement, elle devrait dorénavant non seulement témoigner des acquis, mais surtout contribuer de façon concrète à l'apprentissage. On souhaiterait donc que l'évaluation ne soit plus perçue uniquement comme un verdict de la personne qui enseigne, mais également comme un exercice de réflexion auquel la personne évaluée participe.

Par l'importance accordée à l'évaluation dans le processus d'apprentissage, on a cherché à s'éloigner d'une approche qui suppose une représentation statique de l'intelligence (qui serait un don, un talent que l'on posséderait ou non) pour aller vers une façon d'évaluer plus constructive, qui soutient l'apprentissage et favorise une représentation dynamique de l'intelligence : quel que soit son potentiel, chaque individu peut évoluer et progresser, ce à quoi l'évaluation des apprentissages doit contribuer.

On souhaiterait que l'évaluation soit un exercice de réflexion auquel la personne évaluée participe.

Pourtant, cette façon de voir les choses — réaffirmée dans la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017a) — ne semble pas s'être véritablement concrétisée. En effet, l'évaluation est encore généralement vécue de façon négative. Parce que souvent réduite aux examens et **confondue avec la notation**, elle traîne toujours une mauvaise réputation et suscite la méfiance, voire l'anxiété. Beaucoup d'élèves et d'étudiants craignent les

« évaluations », qu'ils « subissent » et qu'ils considèrent parfois comme une menace (ils ne savent pas ce qui est attendu d'eux). D'autres s'y préparent de façon stratégique : ils cherchent la réponse attendue plutôt que de chercher à comprendre... De leur côté, nombreux sont les enseignants qui ressentent un inconfort devant une tâche qui s'est complexifiée.

L'évaluation est en effet une responsabilité délicate dont les conséquences sont importantes ; elle « représente un aspect crucial du rôle de l'enseignant » (Durand et Chouinard (dir.), 2012, p. 5). Elle exerce une pression certaine, car « [c]'est l'une des situations pédagogiques les plus difficiles à tous les points de vue » (Jeffrey, 2013, p. 18). D'ailleurs, en raison des enjeux éthiques qu'elle comporte et du temps qu'ils y consacrent, les enseignants entretiennent souvent une relation ambivalente avec l'évaluation des apprentissages (Hadjji, 2014).

Le Programme de formation de l'école québécoise, le programme de formation générale des adultes, les programmes de formation professionnelle, les programmes d'études collégiales, de même que l'approche-programme dans les universités, visent tous à amener les individus à utiliser à bon escient leurs connaissances et leur savoir-faire dans des situations variées. Cette manière d'aborder l'enseignement est **centrée sur l'apprentissage**. Elle implique que **l'évaluation repose sur l'observation et le jugement**, et qu'elle est intégrée aux activités quotidiennes de la classe (ou de tout autre contexte d'apprentissage). Cependant, parallèlement à cette perspective, d'autres conceptions continuent de coexister plus ou moins harmonieusement, notamment une vision encyclopédiste, centrée sur la matière à transmettre et la restitution des contenus mémorisés dans des examens.

S'opposent donc des visions différentes de l'éducation, qui peuvent représenter un important changement de paradigme pour certains enseignants et ne sont pas reçues d'emblée de façon intelligible dans la population. C'est dire que les programmes actuellement en vigueur à tous les ordres d'enseignement ont entraîné des transformations majeures dans la façon de concevoir l'éducation et l'évaluation, et que ces transformations bousculent certaines valeurs. En témoigne l'incessant débat entre connaissances et compétences, comme si ces dernières ne reposaient pas sur des connaissances judicieusement utilisées. Dans un autre ordre d'idées, le but de l'éducation n'est pas simplement de récompenser les « meilleurs », mais bien de permettre à chacun de développer son plein potentiel.

Par ailleurs, l'attribution de notes en pourcentages et la publication de bulletins et de relevés de notes, profondément ancrées dans la tradition scolaire, veulent répondre à un besoin d'information. Les parents souhaitent notamment pouvoir suivre les progrès de leur enfant. Cependant, si la forme que prend la communication des résultats situe l'élève par rapport à une moyenne, elle donne peu d'information sur ce qui manque ou sur ce qui est réussi, si bien que le besoin légitime de savoir si son enfant progresse normalement est parfois confondu avec le désir de savoir s'il réussit mieux que les autres (que la moyenne). Ainsi, les notes et les bulletins tels que nous les connaissons créent précocement une hiérarchie à laquelle il est difficile d'échapper.

Se pose aussi la question de la compétition autour des notes (et de ce qu'elles signifient) et de la pertinence de cet indicateur comme principal critère du choix des candidats dans les filières postsecondaires les plus sélectives. Ainsi, plusieurs programmes universitaires dont l'admission est contingentée ajoutent dorénavant des étapes à leur processus de sélection.

On voit donc que, lorsqu'il s'agit d'évaluation des apprentissages, autant les parents que les enseignants peuvent adopter des positions opposées et tranchées, souvent bien enracinées dans des valeurs, des convictions et des croyances, qui renvoient à des façons différentes d'envisager la vie et l'éducation. Les multiples besoins du système auxquels l'évaluation veut répondre — diagnostic des difficultés, sanction des études, sélection, pilotage du système, etc. — ajoutent encore aux paramètres qui peuvent influencer l'évaluation.

Le but de l'éducation est de permettre à chacun de développer son plein potentiel.

Au fil du temps, plusieurs publications du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) ont dégagé des enjeux liés à l'évaluation<sup>1</sup>, notamment les rapports sur l'état et les besoins de l'éducation (REBE) 2012-2014 (*Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*) et 2014-2016 (*Remettre le cap sur l'équité*). Ainsi, la difficulté à concilier les finalités formative et certificative de l'évaluation est considérée comme l'une des impasses qui paralysent les dossiers à caractère éducatif (CSE, 2014), l'un des défis étant de sortir de la logique de la concurrence afin d'évaluer sans classer prématurément (CSE, 2016).

À quoi devrait servir l'évaluation des apprentissages au 21<sup>e</sup> siècle? Quelles sont les difficultés observées? Qu'est-ce qui provoque ces difficultés? Comment concilier les différents rôles que l'on fait jouer à l'évaluation? Comment mieux intégrer l'évaluation à l'enseignement et la rendre plus utile aux apprentissages? Comment outiller le personnel enseignant à cette fin, assurer la transparence, satisfaire aux exigences de rigueur et d'équité, trouver l'équilibre dans la charge de travail? Telles sont quelques-unes des questions qui ont orienté les travaux menés par le Conseil, de façon à nommer les difficultés, à définir les besoins et à proposer des orientations.

D'entrée de jeu, ce rapport présente les **deux grandes finalités** de l'évaluation des apprentissages, dégagées lors des travaux effectués — valables pour tous les ordres et les secteurs d'enseignement —, soit soutenir l'apprentissage et témoigner des acquis (certifier). Le premier chapitre décrit également le type de pratique qui permet le mieux de tendre vers ces finalités. Le rapport traite ensuite du symbole auquel on a trop souvent tendance à réduire l'évaluation, c'est-à-dire la **note**. Il signale les dérives auxquelles cette situation peut conduire tout en expliquant qu'il est possible d'améliorer la façon de communiquer les résultats de l'évaluation. Pour éclairer le **contexte** dans lequel s'exerce cette responsabilité, un autre chapitre est consacré à la place de la compétence à évaluer dans la formation du personnel enseignant et aux documents qui encadrent l'évaluation des apprentissages. Le chapitre suivant présente les **constats** observés et les **besoins** qui s'en dégagent. Enfin, le Conseil propose des **orientations** destinées à faire en sorte que les pratiques d'évaluation des apprentissages soient davantage cohérentes par rapport aux finalités poursuivies.

1. La [section 8.1](#) en présente une brève synthèse.



## 2 POURQUOI ET COMMENT ÉVALUER

« [C']est le plus souvent au moment de l'évaluation qu'on constate que bien des intentions de formation se prêtent à des interprétations multiples et sont loin d'être univoques. »

(Scallon, 2004, p. 328.)

Dans les documents qui traitent d'évaluation, il est parfois question de ses finalités, parfois de ses fonctions. Ces deux termes n'ont pas la même portée et ne seront pas utilisés dans ce rapport comme des synonymes. La finalité, qui renvoie à un but ou à une intention, est plus globale que la fonction. Cette dernière est de l'ordre du rôle, des moyens, de l'action. Ainsi, on poursuit une finalité (l'attention est portée vers le futur), alors qu'on exerce une fonction (au présent). La fonction existe par rapport à un ensemble d'autres fonctions (à l'intérieur d'un système). L'exercice d'une fonction peut contribuer à la poursuite d'une finalité, et celle-ci peut inspirer (guider) l'exercice d'une fonction. Selon le contexte, nous utiliserons donc tantôt *finalité*, tantôt *fonction*.

Lorsque l'évaluation des apprentissages sera envisagée comme une action parmi d'autres à l'intérieur du système scolaire ou du processus d'apprentissage (réguler, guider la prise de décisions, orienter, sélectionner, diagnostiquer, ajuster, informer, communiquer, etc.), nous parlerons de ses fonctions. Quand il sera question des buts généraux poursuivis par l'évaluation des apprentissages, nous nous situerons dans l'ordre des finalités. **Soutenir l'apprentissage** et **témoigner des acquis** sont les deux finalités essentielles que nos travaux ont permis de dégager.

## 2.1 PREMIÈRE FINALITÉ : SOUTENIR L'APPRENTISSAGE

À tous les ordres et secteurs d'enseignement, les documents d'encadrement de système consacrés à l'évaluation des apprentissages<sup>2</sup> lui reconnaissent une finalité de soutien. C'est l'évaluation dite formative ou en soutien à l'apprentissage<sup>3</sup>, qui a lieu en continu. Elle vise à soutenir ce processus et doit faire état des progrès accomplis. Elle mise sur la participation engagée des élèves et des étudiants (Scallon, 2015).

L'évaluation formative est utile au personnel enseignant. Elle lui permet d'**ajuster son enseignement en fonction des besoins observés**. Elle lui permet également d'indiquer à l'élève ou à l'étudiant ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer. L'apprenant est ainsi amené à se situer par rapport à ce qui est attendu de lui, à se familiariser avec les critères utilisés pour juger de la qualité de son travail ou de sa performance. Il développe donc les outils nécessaires pour évaluer son propre travail, apprendre de ses erreurs, comprendre quels sont ses forces et ses défis. L'évaluation formative vise davantage la responsabilisation que le contrôle de la personne évaluée.

L'apprenant est amené à se situer par rapport à ce qui est attendu de lui.

« Dans la perspective d'un feedback "durable" (Carless et autres, 2011 ; Romainville, 2013), les dispositifs d'évaluation formative veillent non seulement à retourner de l'information utile aux étudiants, mais également à favoriser chez eux le développement de compétences d'autorégulation leur permettant à terme de contrôler et d'adapter eux-mêmes leurs processus d'apprentissage. [...] Une des premières étapes vers cette autonomie dans la régulation consiste à développer chez les étudiants des capacités d'autoévaluation, en particulier d'appréciation par eux-mêmes de leur niveau de maîtrise de compétences. » (Nous soulignons) (Wathelet et autres, 2016, p. 1 et 2.)

La participation des élèves et des étudiants à l'évaluation est d'ailleurs stipulée dans de nombreux documents d'encadrement, et ce, à tous les ordres et secteurs d'enseignement. Elle est également abordée par maints chercheurs, notamment comme un élément clé de l'évaluation aux fins de soutien à l'apprentissage<sup>4</sup> : l'évaluation est alors intégrée aux activités quotidiennes de la classe et l'apprenant y participe activement (Penuel et Shepard, 2016). « Le but est que les élèves puissent construire une compréhension claire des attentes et des dimensions à observer et évaluer à propos de leur travail et [de] celui de leurs pairs. » (Mottier Lopez, 2015, p. 88.)

La participation des élèves et des étudiants à l'évaluation est d'ailleurs stipulée dans de nombreux documents d'encadrement, et ce, à tous les ordres et secteurs d'enseignement. Elle est également abordée par maints chercheurs, notamment comme un élément clé de l'évaluation aux fins de soutien à l'apprentissage<sup>4</sup> : l'évaluation est alors intégrée aux activités quotidiennes de la classe et l'apprenant y participe activement (Penuel et Shepard, 2016). « Le but est que les élèves puissent construire une compréhension claire des attentes et des dimensions à observer et évaluer à propos de leur travail et [de] celui de leurs pairs. » (Mottier Lopez, 2015, p. 88.)

2. Le Programme de formation de l'école québécoise (MEES, 2018b) ; la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), qui s'applique également à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle ; le document *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages — Cadre de référence* (CEEC, 2012a) ; la majorité des règlements des études consultés en ce qui concerne les universités (sans compter les règles et politiques facultaires ou départementales).
3. Selon les ordres d'enseignement, les secteurs, les juridictions ou les approches théoriques, plusieurs termes ou expressions sont utilisés pour désigner l'évaluation ayant une finalité de soutien à l'apprentissage. Par exemple, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a choisi d'employer les expressions *évaluation au service de l'apprentissage* et *évaluation en tant qu'apprentissage* au lieu du terme *évaluation formative* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Comme les différents termes et expressions tendent vers la même finalité, le Conseil a choisi de les considérer comme des synonymes. S'il y a lieu, les nuances nécessaires seront faites au moment opportun.
4. Quand il s'agit de la fonction de sanction, c'est bien entendu la personne responsable de l'enseignement, ou un évaluateur externe, qui doit porter le jugement.

Ainsi, l'autoévaluation pourrait soutenir concrètement le projet d'orientation. En effet, la personne qui a développé la capacité de porter un regard juste sur ses forces et ses défis est susceptible de s'engager dans un projet d'études conforme à ses champs d'intérêt, à ses possibilités et aux efforts qu'elle est prête à consentir.

Il va sans dire que s'**autoévaluer**, ce n'est pas s'attribuer une note ; c'est porter un regard critique sur ses apprentissages et sur les progrès réalisés (sans se sous-estimer ni se surestimer), par rapport à une compétence à atteindre ou à des connaissances à acquérir et à partir de critères connus (et compris). En ce sens, **c'est une capacité à développer** chez les élèves et les étudiants : « les activités, qu'elles soient individuelles ou de groupe, qui incitent les étudiants à se poser des questions, à formuler verbalement ou par écrit une réflexion sur leurs stratégies d'apprentissage ou leur progression, à expliquer ce qu'ils ont fait, à justifier leurs choix en les argumentant, etc. leur permettent de développer leur capacité à s'autoévaluer » (Lison et St-Laurent, 2015, p. 326).

Faire participer l'élève ou l'étudiant à son évaluation n'est pas une solution de facilité, et l'évaluation en soutien à l'apprentissage peut contribuer au développement de cette capacité. « Malgré son importance, l'autoévaluation est une activité difficile à mobiliser tant elle implique des qualités d'estime de soi, des qualités cognitives de confrontation analytique et d'élaboration de décisions, des qualités sociales d'interaction avec les pairs et le praticien, d'acceptation des règles du jeu, d'acceptation des erreurs commises, de maîtrise de ses émotions... L'autoévaluation puise dans différents registres épistémiques, identitaires et socio-affectifs que les "bons élèves" ont intériorisés. Bien des obstacles se dressent sur le chemin de l'apprenant. » (Jorro, 2013, p. 111.)

Dans les milieux anglo-saxons, l'expression *assessment for learning* résulte d'efforts visant à repenser l'évaluation formative. Elle « met l'accent sur une évaluation qui développe le contrôle de l'élève sur ses apprentissages par rapport à une évaluation qui développerait uniquement le contrôle de l'enseignant » (Laveault, 2012, p. 116). « L'évaluation-soutien d'apprentissage [traduction proposée pour *assessment for learning*] fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, [de] démonstrations et [d']observations afin de favoriser les apprentissages en cours. » (Allal et Laveault, 2009, p. 102 ; Laveault, 2012, p. 116.)

#### L'erreur comme tremplin

« La façon de considérer l'erreur en pédagogie a évolué. On est globalement passé d'une conception de l'erreur tenue pour une faute et donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle : l'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage ; c'est autour de sa transformation que se situe l'essentiel du travail didactique. » (Astolfi, 1997, p. 87.)

Néanmoins, **sur le terrain, le statut de l'erreur demeure paradoxal**. Dans une logique de régulation où les buts d'apprentissage sont mobilisés (Cosnefroy, 2010), **elle devrait être considérée comme normale**, inhérente à la construction de compétences (Zakhartchouk, 2012) et à la prise de risques nécessaire à l'apprentissage (Astolfi, 1997). Par contre, dans une logique de contrôle ou de recherche de la performance (Cosnefroy, 2010), elle reste synonyme d'anomalie, de *faute* à éviter (ou à pénaliser) (Favre, 2003) ; **elle continue donc d'être utilisée pour évaluer de manière négative**, en soulignant ce qui ne va pas (Reuter, 2013).

**Une évaluation qui pénalise nourrit un rapport malsain à l'erreur**. Les termes utilisés en évaluation ont souvent une connotation négative.

L'évaluation formative ou en soutien à l'apprentissage permettrait également de rassurer les élèves et les étudiants sur ce qu'ils apprennent et de **les encourager à prendre des**

**risques et à accepter de faire des erreurs** puisque ces dernières sont des occasions d'apprendre (Leclerc, 2015). En contexte d'évaluation formative (c'est-à-dire tout au long du processus d'apprentissage), les élèves et les étudiants ne devraient donc pas être pénalisés pour leurs erreurs (perdre des points dans un cumul qui sera porté au bulletin), mais celles-ci devraient être saisies comme des occasions de les faire progresser et de dépister leurs difficultés (Astolfi, 1997).

**Évaluation (interprétation) critériée :** « Mode d'évaluation où la performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite, déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la performance de tout autre sujet. » (Legendre, 2005, p. 577-578.) L'évaluation critériée **ne consiste pas à classer les sujets les uns par rapport aux autres.**

**Évaluation (interprétation) normative :** « Mode d'évaluation où la performance d'un sujet est comparée, au moyen de rang centile ou de stanine, à celle des autres personnes d'un groupe de référence d'après un même instrument. » (Legendre, 2005, p. 584.) L'évaluation normative fait référence à la courbe normale et à la moyenne du groupe.

**L'évaluation formative requiert une interprétation critériée, c'est-à-dire effectuée par référence à ce qui est attendu plutôt que dans une perspective de comparaison entre les individus et de classement (on parle dans ce cas d'évaluation normative).** Elle **n'est pas**

préparation (exercice ou entraînement) en vue d'un examen ni une production (ou une tâche) à laquelle on n'accorde que peu de points (qui compte moins que les autres). L'engagement (participation effective) de l'élève ou de l'étudiant dans ce processus qui **ne compte pas dans un cumul de points** est une condition essentielle à son efficacité. Briser la logique comptable de l'évaluation est donc un enjeu de taille.

Évidemment, évaluer dans une **perspective critériée** (qui ne compare pas les individus) ne signifie pas que tous vont automatiquement satisfaire aux attentes établies ou obtenir un diplôme. Cependant, situer l'élève ou l'étudiant en difficulté dans une échelle, par rapport à ce qu'il lui reste à acquérir (bulletin de progression), est une communication plus utile qu'une très mauvaise note. Les élèves qui y sont confrontés finissent d'ailleurs par développer un sentiment d'incompétence scolaire (résignation acquise) qui bloque les processus d'apprentissage (Merle, 2018). Pour permettre d'éviter que les élèves ne démissionnent prématurément, les normes et modalités de plusieurs écoles prévoient une note plancher à inscrire au bulletin (par exemple 40 %). Cette pratique, qui ne fait pas l'unanimité (Dion-Viens, 2017), vise à maintenir les élèves engagés. Elle permet également d'éviter que le cumul de points qui compose la note de chacune des trois étapes ne rende la réussite mathématiquement impossible dès le premier bulletin<sup>5</sup>.

5. À l'enseignement obligatoire, l'école délivre un bulletin trois fois par année (au plus tard les 20 novembre, 15 mars et 10 juillet). « Les résultats de l'élève présentés dans la section 2 de ces bulletins doivent comprendre : 1° un résultat détaillé par compétence pour les matières langue d'enseignement, langue seconde et mathématique; 2° un résultat détaillé par volet, théorique et pratique, pour les matières obligatoires et à option à caractère scientifique, à l'exclusion de mathématique, telles science et technologie et applications technologiques et scientifiques; 3° un résultat disciplinaire pour chaque matière enseignée ainsi que la moyenne du groupe. À la fin des 2 premières étapes de l'année scolaire, les résultats détaillés, dans les matières pour lesquelles de tels résultats sont requis, ne sont détaillés que pour les compétences ou les volets qui ont fait l'objet d'une évaluation. À la fin de la troisième étape de l'année scolaire, les résultats consistent en un bilan portant sur l'ensemble du programme d'étude, présentant le résultat de l'élève pour les compétences ou les volets des programmes d'études dans les matières identifiées aux paragraphes 1 et 2 du deuxième alinéa ainsi que, pour chaque matière enseignée, son résultat disciplinaire et la moyenne du groupe. Le dernier bulletin de l'année scolaire comprend en outre le résultat final de l'élève pour les compétences ou les volets des programmes d'études établis par le ministre dans les matières identifiées aux paragraphes 1 et 2 du deuxième alinéa ainsi que le résultat disciplinaire final de l'élève et la moyenne finale du groupe pour chaque matière enseignée. En cas de réussite d'un élève du secondaire, il indique aussi les unités afférentes à ces matières. » (Québec, 2018d) Les résultats des deux premières étapes représentent chacun 20 % de la note finale et ceux de la dernière étape comptent pour 60 %.

Pour réellement permettre à la personne qui apprend de s'améliorer, l'évaluation qui vise le soutien à l'apprentissage doit porter sur des compétences importantes et non sur des connaissances morcelées. En ce sens, l'évaluation formative devrait être étroitement associée à la didactique des différentes disciplines. Il convient en effet de savoir comment on raisonne dans une discipline pour bien évaluer de façon formative dans cette dernière (Penuel et Shepard, 2016).

Enfin, **c'est la qualité de la rétroaction qui assure le caractère formatif de l'évaluation**, qui fait qu'elle est tournée vers la suite (plutôt que reçue comme un verdict). Une rétroaction efficace — que l'élève ou l'étudiant peut interpréter correctement — s'appuie sur une intention claire (des critères) et adaptée aux besoins de l'apprenant (son niveau). Elle met l'accent sur ce qui est visé (et non sur les lacunes) et évite les commentaires strictement positifs ou négatifs, par exemple sur la *quantité* d'efforts fournis ou à fournir. Un élève ou un étudiant peut en effet avoir fourni des efforts importants (comme avoir fait toutes les lectures suggérées), mais infructueux parce que mal orientés (il n'a pas cherché à faire des liens entre les textes lus). Lui demander de faire davantage d'efforts n'est donc pas une rétroaction efficace et peut même être une cause de découragement, particulièrement s'il éprouve des difficultés. Il faut s'assurer qu'il a compris pourquoi ses efforts ont été infructueux. Malheureusement, une proportion importante des commentaires inscrits sur les copies ne seraient pas compris ou interprétés correctement (Bélec, 2016).

La régularité et la qualité (précision et pertinence) de la rétroaction sont cruciales pour l'encadrement de projets qui s'échelonnent dans le temps. Ainsi, on peut donner de la rétroaction sur la planification des tâches ou les différentes étapes de réalisation d'un projet ou d'un travail de session. Dans ce cas, il faut également assurer le suivi de la rétroaction, c'est-à-dire vérifier si l'élève ou l'étudiant a pris en compte les commentaires qui lui ont été faits pour améliorer sa production, en plus de tenir compte de ce processus d'amélioration dans le jugement porté sur le produit final.

Étant donné qu'ils doivent consacrer plusieurs mois ou années à leur projet d'études, les étudiants des cycles universitaires supérieurs (maîtrise et doctorat) ont particulièrement besoin de rétroaction. Ils devraient en recevoir de façon régulière, car il convient de leur donner l'heure juste sur la qualité de leur travail tout au long de leur démarche. On s'attend en effet à ce qu'ils aient développé un regard critique sur celle-ci. La personne qui dirige effectivement une recherche de deuxième ou de troisième cycle n'attend pas la remise du mémoire ou de la thèse pour donner de la rétroaction. Sa responsabilité consiste à guider, à soutenir et à questionner le cheminement de recherche, et à évaluer tant la progression que le produit final (Lenoir, 2016). Elle joue un rôle d'accompagnement itératif, qui suppose un engagement soutenu de la part des deux parties concernées.

**Rétroaction** : Action de donner une information à un apprenant (pour lui permettre de se situer par rapport à ce qui est attendu) après avoir observé comment il effectue une tâche donnée. Cette information (évaluation formative) vise à l'aider à s'améliorer dans l'accomplissement de cette tâche. En plus d'informer l'apprenant sur sa progression ou de l'amener à reconnaître par lui-même où il en est dans ses apprentissages, la rétroaction lui indique donc ce qu'il pourrait faire pour s'améliorer. Elle ne devrait pas inclure de jugement sur la personne (par exemple, son intelligence ou ses aptitudes) et ne devrait porter que sur les actions spécifiques posées pour accomplir la tâche (<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/05/retroaction-guide/>). « La rétroaction de l'enseignant [...] joue un rôle vital, et elle se doit d'être rendue au moment opportun, être précise et comporter des conseils afin d'améliorer les performances futures. De plus, une bonne rétroaction doit porter sur la tâche concernée et non sur la performance, tout en se rapportant à des critères explicites des performances attendues, ce qui rend le processus d'apprentissage plus transparent » (A. Forestier et M. Martel, OCDE, J. Perrier et D. Zuccone, cité dans Leclerc, 2015).

## 2.2 DEUXIÈME FINALITÉ : TÉMOIGNER DES ACQUIS

Une autre finalité essentielle de l'évaluation consiste à vérifier si la personne a les acquis nécessaires pour passer à l'étape suivante ou obtenir son diplôme. C'est ce qui permet de prendre des décisions éclairées. À la fin d'un cycle d'apprentissage, aux moments clés d'un parcours (étape, cours, programme, stage, etc.), ou encore pour mesurer des acquis expérimentiels et extrascolaires, il est nécessaire de connaître le degré d'acquisition ou de développement des connaissances, des habiletés et des compétences des élèves et des étudiants, de vérifier s'ils ont atteint (voire dépassé) les seuils attendus et de pouvoir en témoigner.

L'évaluation dont la finalité est de témoigner des acquis est souvent qualifiée de **sommative** (traduction de *summative evaluation*), ce qui serait une cause importante de malentendus. En effet, « certains pourraient confondre ce mot avec l'idée de "faire la somme, l'addition", ce qui évoquerait une addition de notes de plusieurs moments d'évaluation. Or, dans son esprit, dans son intention, "summative evaluation" se veut un moment de bilan (*to sum up*) portant sur l'essentiel, pas sur le détail » (Howe et Dagenais, 2016, p. 3). « [I]l ne s'agit pas [...] d'additionner des résultats partiels pour établir une somme. Il s'agit plutôt de s'appuyer sur des accomplissements observés en cours de route pour éclairer le jugement qui devra être porté sur une performance terminale » (Scallon, 2015, p. 8). Selon Scallon, pour éviter cette confusion, « on devrait parler d'évaluation *certificative*, quoique ce terme ne soit pas entré dans la culture au Québec » (Howe et Dagenais, 2016, p. 9). L'Ontario utilise, pour sa part, le terme *évaluation de l'apprentissage* de préférence à *évaluation sommative* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010).

Dans la logique de l'approche par compétences, c'est l'évaluation faite en fin de parcours ou d'étape qui devrait permettre de certifier jusqu'à quel point les apprentissages ont été effectués. Il est cependant prudent de fonder le jugement évaluatif sur plusieurs traces d'apprentissage, notamment pour s'assurer d'une certaine stabilité du développement de la compétence. C'est ce qui explique en partie pourquoi la tradition du cumul de points s'est perpétuée. Mais, en cumulant les étapes au bulletin pour éviter de mettre tous les œufs dans le même panier, on garde aussi la trace des premières erreurs dans le résultat final (l'addition de ces étapes), ce qui fait en sorte que **cette note ne témoigne pas toujours adéquatement des acquis réels** de l'élève ou de l'étudiant. Ceux qui connaissent des débuts difficiles se retrouvent particulièrement pénalisés par le cumul de points.

**Approche quantitative :** « [C]onsiste à faire la somme des valeurs numériques attribuées aux divers éléments à considérer dans une production ou une performance » (Scallon, 2015, p. 21). Un même score ne signifie cependant pas des profils (forces et défis) identiques ou comparables, ce qui peut rendre difficile l'interprétation des résultats.

**Approche qualitative :** Base de jugement qui renvoie au domaine de l'appréciation de la performance et à celui de l'évaluation des compétences ; utilisation d'échelles descriptives, présentées sous forme de paragraphes descripteurs (échelons), associés à une cote. Cette cote est communiquée à titre de jugement global, fondé sur des faits (observations) et ne repose sur aucune opération arithmétique (Scallon, 2015).

Pour prévenir cette dérive, qui conduit notamment à confondre évaluation et examens, il faudrait distinguer *compter* (au sens de faire la somme) de *prendre en compte* (considérer). C'est-à-dire que, au moment d'attribuer une note finale, l'ensemble des informations que l'on a sur les capacités développées par un élève ou un étudiant (dont les évaluations formatives) devrait être **pris en compte** dans l'exercice du jugement professionnel, notamment pour constater les progrès réalisés et s'assurer que la performance attendue se maintient dans le temps. Cela ne signifie pas qu'on a attribué des points qui **comptent** dans une addition de notes.

Les pratiques d'évaluation critériées et qualitatives permettent de témoigner plus précisément des acquis (et des améliorations ou progrès souhaités) que l'évaluation normative et le cumul de points. En outre, parce qu'elle place les individus en concurrence, l'évaluation normative ne favorise ni l'esprit de collaboration ni le regard critique sur son propre travail. Par contre, elle encourage le bachotage<sup>6</sup> et les stratégies utilitaires visant l'obtention de bonnes notes — cela est sans compter le plagiat et la tricherie —, qui font fi des compétences développées et de ce qui est réellement appris. « Selon certains chercheurs, près de 40 % des étudiants universitaires auraient déclaré avoir déjà plagié pour au moins un travail durant leurs études. » Pour s'attaquer à ce problème, il faudrait notamment « modifier **les pratiques superficielles d'évaluation des apprentissages qui permettent aux étudiants de prendre des raccourcis dans leurs engagements scolaires** » (nous soulignons) (Béland, Bureau et Larivée, 2018).

## 2.3 TROUVER L'ÉQUILIBRE ENTRE LES FINALITÉS

*« Le véritable conflit n'est pas entre formatif et certificatif, mais entre logique de formation et logique d'exclusion ou de sélection. »*

(Perrenoud, 1998.)

Parce qu'elles situent l'élève ou l'étudiant par rapport à ce qui est attendu, **les pratiques d'évaluation critériées et authentiques permettent de répondre adéquatement et de façon cohérente aux deux intentions visées**. On peut donc les considérer comme le point d'ancrage entre les finalités poursuivies par l'évaluation des apprentissages : soutenir l'apprentissage et témoigner des acquis.

Cependant, les enjeux liés aux finalités de l'évaluation ne sont pas tout à fait les mêmes selon les secteurs d'enseignement. La formation générale des jeunes et celle des adultes doivent permettre à toutes les personnes qui en ont la capacité d'acquérir une formation de base, c'est-à-dire les compétences et les savoirs essentiels pour développer leur autonomie, s'adapter aux changements (apprendre tout au long de leur vie) et exercer leur citoyenneté de façon responsable. Sans mettre de côté la nécessité de témoigner des acquis (l'éducation est un droit, mais la délivrance du diplôme ne peut pas être automatique), il est crucial que l'évaluation en cours de formation comme soutien à l'apprentissage réponde aux besoins différenciés des individus.

De leur côté, les formations professionnelles ou postsecondaires, qui donnent le droit de pratiquer un métier ou une profession, impliquent la maîtrise d'un corps de compétences normé. La fonction certificative de l'évaluation doit impérativement en témoigner de façon transparente auprès de la société. Cela ne revient évidemment pas à négliger la nécessité d'informer les étudiants de leurs progrès en cours de formation, notamment pour leur permettre (le cas échéant) de mesurer la distance entre leur performance et ce qui est attendu, et leur éviter de poursuivre dans une voie qui peut être sans issue s'ils ne réajustent pas leurs stratégies. On voit donc que, d'un secteur à l'autre, soutenir l'apprentissage et témoigner des acquis sont des finalités essentielles, même si l'équilibre entre les moments où doit prédominer l'une ou l'autre peut être différent.

Les pratiques critériées et authentiques sont le point d'ancrage entre les deux finalités de l'évaluation des apprentissages.

6. Bachoter : « Préparer hâtivement [...] un examen, en vue du seul succès pratique » (*Le petit Robert*).

## 2.4 DES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION QUI PEUVENT LA DÉTOURNER DE SES FINALITÉS

Si les politiques<sup>7</sup> sont généralement pensées et rédigées en fonction des finalités de l'évaluation, les documents qui encadrent les obligations relatives à la sanction ou aux bulletins répondent, quant à eux, à des préoccupations administratives concrètes : communication des résultats, sanction des études, délivrance des diplômes, pilotage du système, sélection dans les programmes dont l'admission est contingentée, etc. Il est normal qu'on y considère l'évaluation à partir des fonctions qu'on lui fait jouer dans le système, lesquelles sont surtout associées d'emblée à la finalité de témoigner des acquis.

La sélection n'est pas une finalité de l'évaluation et devrait avoir un caractère exceptionnel.

De plus, on peut émettre l'hypothèse que la gestion axée sur les résultats incite à concentrer les efforts sur la fonction certificative de l'évaluation (elle aussi associée à la finalité de témoigner des acquis). Les résultats sont en effet faciles à mesurer au moyen des taux de réussite et de diplomation. Il ne fait pas de doute que soutenir l'apprentissage permet d'augmenter les taux de réussite et de réduire le décrochage, mais cela reste plus difficile à mesurer directement.

En mettant l'accent sur une note chiffrée par rapport à la moyenne du groupe, la forme que prend la communication des résultats de l'évaluation dans les bulletins contribue, elle aussi, à reléguer la finalité de soutien à l'apprentissage à l'arrière-plan (pour ne pas dire à la vider de son sens). En outre, **elle perpétue une logique de classement des personnes et de compétition qui n'est pas étrangère au décrochage**. En effet, pourquoi terminer une course que l'on est certain de perdre ?

Le classement induit par les notes détourne l'évaluation de ses finalités.

Autrement dit, le classement induit par les notes et la moyenne du groupe associe l'évaluation à un concours à gagner, ce qui la détourne de ses deux finalités essentielles. Plus précisément, la fonction de sélection contamine la finalité de sanction (comme si on ne pouvait pas témoigner des acquis sans hiérarchiser ou classer) et elle contrecarre la finalité de soutien à l'apprentissage (puisqu'on pénalise pour les erreurs au lieu de s'en servir comme tremplins pour faire avancer). Pour tenir compte adéquatement des objectifs poursuivis par le système, il faudra donc adopter des pratiques qui **distinguent clairement la certification et la sélection**. Cette dernière n'est pas une finalité de l'évaluation et devrait avoir un caractère exceptionnel.

7. Les politiques et autres documents qui encadrent l'évaluation des apprentissages à tous les ordres et secteurs d'enseignement seront présentés et commentés au [chapitre 4](#).

La culture de compétition dans laquelle baigne le système scolaire québécois encourage cependant une vision restrictive de l'évaluation. L'ensemble de la société a tendance à se focaliser sur les notes et à perdre de vue que l'évaluation des apprentissages doit aussi, voire surtout, **permettre le développement du plein potentiel de chacun**.

Une certaine vision traditionnelle et normative de l'évaluation, confondue avec la notation, favorise donc un rapport utilitaire aux études et au savoir, place élèves, étudiants et enseignants dans un rapport de force plus ou moins explicite, pousse les enseignants à préférer les connaissances isolables et chiffrables aux compétences de haut niveau et incite élèves et étudiants au bachotage, ce qui mène à des apprentissages de surface.

**À retenir**

À tous les ordres et secteurs d'enseignement, l'évaluation des apprentissages poursuit deux grandes finalités : le soutien à l'apprentissage (pour le développement du plein potentiel des individus) et la certification des acquis (pour en témoigner de façon transparente auprès de la société).

L'évaluation critériée, associée à une rétroaction de qualité, permet de répondre adéquatement à ces finalités en plus de contribuer au développement de la capacité des élèves et des étudiants à s'autoévaluer et à s'autoréguler.

Par ailleurs, sur le plan administratif, l'évaluation remplit plusieurs fonctions : classement, sélection, pilotage du système, etc. L'exercice de ces fonctions devrait tendre vers les finalités poursuivies. Le Conseil observe cependant que le classement induit par des pratiques traditionnelles d'évaluation normative détourne l'évaluation de ses finalités.



# 3

## LA NOTE : UN SYMBOLE IMPARFAIT

*« [A]ussi longtemps que l'école donnera autant d'importance aux notes et à l'évaluation formelle, les enseignants seront tentés de faire de l'évaluation formative "par-dessus le marché" et d'utiliser des informations et des démarches qui leur sont imposées dans le carnet scolaire. »*

(Perrenoud, 1998, p. 144.)

Du préscolaire à l'université, le système d'éducation est inscrit dans un contexte social qui encourage la comparaison, ce que la note en pourcentage et la moyenne du groupe permettent de faire facilement. D'ailleurs, de nombreux parents, bien des enseignants de même que la plupart des élèves et des étudiants n'imaginent pas l'évaluation en dehors de ce système de notation. Il s'agit d'un code qu'ils comprennent et auquel ils peuvent fortement adhérer ou qu'ils peuvent percevoir comme un mal nécessaire. Il leur paraît inhérent à l'évaluation.

**Notation :** Le système de notation vise à communiquer les résultats de l'évaluation. Plusieurs scénarios de notation sont possibles (chiffres, lettres, cotes, pictogrammes, symboles). Dans une perspective critériée, la note indique le résultat obtenu par rapport au résultat attendu. La communication des résultats d'une évaluation à caractère certificatif peut également prendre une forme dichotomique : succès ou échec.

Pourtant, bien qu'elles semblent inséparables de l'évaluation des apprentissages, les notes, telles qu'elles figurent dans les bulletins et les relevés<sup>8</sup>, n'obéissent à aucune nécessité pédagogique (liée aux apprentissages). En outre, **elles contribuent à véhiculer une vision réductrice et techniciste de l'évaluation.**

L'idée de classer les élèves et de distribuer des prix en fin d'année remonte au 16<sup>e</sup> siècle : les notes ont alors été adoptées dans les collèges jésuites pour remplacer les châtiments corporels en suscitant l'émulation. Le classement qui résultait du cumul de points et de la notation permettait de récompenser les plus méritants et de dégager les élites, car l'éducation et les avantages (privilèges) qui en découlaient n'étaient plus réservés à l'aristocratie. Ce système s'est répandu au 19<sup>e</sup> siècle (Lemay, 2000 ; Rey et Feyfant, 2014). **Récompenser ou punir** — trier et contrôler —, tel était donc au départ l'objectif du système de notation. Qu'en est-il aujourd'hui ? La question se pose, puisque l'attribution de notes qui classent les personnes est encore un élément central des dispositifs d'évaluation.

### 3.1 UN DÉBAT DONT LES FONDEMENTS SONT À RECONSIDÉRER

Le débat sur les notes (comme celui sur les notes « gonflées » amorcé au printemps 2017<sup>9</sup>) est un phénomène récurrent et peut-être inévitable. Parce qu'il est nécessaire d'établir une limite, de tracer une ligne quelque part, toute société fonctionne en effet avec un certain nombre de normes fixées de façon arbitraire et liées à une culture : vitesse maximale autorisée, âge requis — au jour près — pour le droit de voter ou de consommer de l'alcool, etc. La note de passage, différente d'une société à l'autre (ailleurs au Canada, elle est de 50 % ou de 55 %), est donc l'une des conventions sociales. L'aspect dérogatoire des pratiques dénoncées (on aurait pris des libertés par rapport à la note de passage) explique que le citoyen puisse s'indigner, surtout lorsque la note est traditionnellement fondée sur **un cumul de points qui paraît objectif** aux yeux du profane.

Les notes, telles qu'elles figurent dans les bulletins, n'obéissent à aucune nécessité pédagogique.

Toutefois, pour faire avancer les choses, le débat devrait être axé sur la signification de la note plutôt que sur le passage automatique de 58 % et de 59 % à 60 %, prévu depuis des années pour compenser de possibles erreurs de mesure ou des différences d'exigences entre enseignants ou correcteurs. Le débat sur la note de passage est également alimenté par la

croyance à l'infaillibilité et à la comparabilité des outils d'évaluation couramment utilisés ou à l'objectivité des notes chiffrées. Par ailleurs, le Conseil déplore que ce débat fasse planer le doute sur la rigueur de l'école publique, qui laisserait passer n'importe qui n'importe comment.

**Plusieurs questions méritent pourtant d'être posées.** Fondamentalement, existe-t-il une différence significative (claire) entre l'élève qui a obtenu 58 % et celui qui s'en est tiré avec 61 % ? Le cas échéant, que signifie cette différence ? Que dit-elle sur ce qui manquerait à l'un et non à l'autre ? Quelle est la comparabilité de notes qui sont le résultat d'un cumul de points, si ce cumul a été fait de façons différentes selon les écoles et les enseignants ?

8. Les universités inscrivent des lettres dans les relevés de notes ; ces lettres sont généralement la transposition d'une note sur 100, obtenue par un cumul de points.

9. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1084015/quebec-credits-education-epreuves-ministerielles-note-passage-examen-proulx>

En outre, il a depuis longtemps été démontré que la part d'arbitraire dans l'attribution des notes (due à la fatigue, à l'ordre des copies, au statut socioéconomique ou à la personnalité de l'élève, etc.) est inévitable (Merle, 2012, 2014, 2018; OCDE, 2013; Van de Kerkhove, 2016). Reconnaître les facteurs qui les influencent est même une question d'éthique pour les personnes qui corrigent (Jeffrey, 2013). Qui plus est, les enseignants ont tendance, plus ou moins consciemment, à attribuer un certain pourcentage de mauvaises notes — c'est-à-dire à respecter la courbe dite « normale » —, quel que soit le sujet de l'examen ou le niveau de la classe (Antibi, 2003). Enfin, deux correcteurs peuvent attribuer à la même copie des notes qui ne concordent pas, et un correcteur qui revoit les mêmes copies à quelques années d'intervalle n'est pas nécessairement constant dans ses décisions (Nimier, 2005).

Il faut reconnaître par ailleurs que **les éléments qui entrent en jeu dans le cumul des points ne témoignent pas tous des capacités d'un élève ou d'un étudiant**: ce qui est noté est parfois étranger aux connaissances à acquérir ou aux compétences à développer. Les notes serviraient, par exemple, à encourager l'assiduité (ou à punir l'absentéisme), à récompenser l'effort ou la participation et à valoriser certains comportements (Perrenoud, 1998). Les notes peuvent donc représenter aussi une façon d'exercer un contrôle. Ce n'est généralement qu'à la suite d'un processus de réflexion concerté que des milieux abandonnent l'utilisation des notes à des fins disciplinaires.

Cela est sans compter que de nombreux travaux ont mis en lumière, chez les élèves et les étudiants, les effets contre-productifs de la notation, qui ne favorisent ni la motivation ni la persévérance scolaires: ne s'investir que « si ça compte », ne pas prendre de risques de peur de perdre des points, s'identifier à sa note, se désintéresser des apprentissages, développer un sentiment d'incompétence, tricher, etc. (Chouinard, 2002; Merle, 2014, 2018; Rey et Feysant, 2014; Van de Kerkhove, 2016).

Enfin — et c'est peut-être le plus important —, **la valeur informative de la note est très pauvre**, car elle ne dit rien des forces et des faiblesses de la personne et ne renseigne pas sur ce qui peut ou doit être fait pour la soutenir dans ses apprentissages (Hadji, 2014; Merle, 2018).

#### Livrer le bon message

En Ontario, les bulletins doivent communiquer des renseignements sur les habitudes de travail et les habiletés d'apprentissage. Ces renseignements, jugés extrêmement importants, sont dissociés des cotes ou des notes. Par exemple, un travail en retard peut être de bonne qualité. Il ne témoigne pas d'une mauvaise compréhension des notions enseignées ou de la tâche demandée, mais d'un manque d'organisation ou de responsabilisation. Attribuer une mauvaise note à un travail en retard ne livre donc pas le bon message. C'est pourquoi les documents d'encadrement en Ontario précisent que les habitudes de travail et les habiletés d'apprentissage n'influencent pas les cotes ou les notes; elles sont l'objet de commentaires ciblés, consignés dans le bulletin scolaire.

**Jugement professionnel d'évaluation de l'enseignant**: « [P]rocessus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation » (Lafortune et Allal (dir.), 2008, p. 4).

Soulignons aussi que, bien qu'il veuille défendre l'autonomie du personnel enseignant, le débat sur les notes tel qu'il est médiatisé, axé sur les chiffres (c'est-à-dire un cumul de points, une addition de notes), évacue la notion de jugement professionnel, lequel est fondé sur des observations dont ne témoigne pas toujours fidèlement l'addition des notes accumulées.

Bref, il importe de ne pas réduire l'évaluation à la notation et de tenir la note qui figure dans les bulletins et les relevés pour ce qu'elle est : **un symbole imparfait utilisé pour communiquer de façon synthétique les résultats d'une évaluation.**

La note ne dit rien des forces et des faiblesses de la personne et ne renseigne pas sur ce qui peut ou doit être fait pour la soutenir dans ses apprentissages.

Le système d'éducation se base pourtant essentiellement sur des notes obtenues par cumul de points pour prendre des décisions qui ont des conséquences déterminantes sur l'orientation et le parcours des individus, ce qui implique des questions de justice (Lemay, 2000).

Cette situation contribue en effet à la reproduction des inégalités sociales par l'école puisque certains enfants y arrivent mieux préparés que d'autres. Ils se classent donc naturellement parmi les premiers de la hiérarchie induite par les notes. La méritocratie aurait tendance à négliger la part de chance qu'ont connue les personnes qui réussissent. Dans une stricte logique d'égalité des chances méritocratique, l'école devient un sprint à remporter par les plus forts ou les plus rapides et non une course de fond que chacun termine selon son rythme (CSE, 2016).

#### La consultation de la Coalition Interjeunes

Dans le cadre des travaux menés pour une politique nationale de la réussite éducative à l'automne 2016, un regroupement d'organismes qui représentent la jeunesse<sup>10</sup> a organisé une consultation (espace de réflexion) réunissant près de 200 jeunes de 10 à 30 ans. Les jeunes qui se sont exprimés paraissent sensibles aux dérives auxquelles conduit le système de notation actuel, notamment à ses effets déterminants sur les décisions d'orientation et le parcours des élèves et des étudiants. « La plupart des jeunes présents ont déploré l'importance que l'école accorde à la performance, au détriment de l'effort et des apprentissages. [...] Plus encore, la sélection et le classement des élèves en fonction de leurs notes sont vivement dénoncés. [...] L'ensemble des jeunes a mentionné l'importance de recevoir des explications par rapport à leurs résultats, afin de favoriser leur compréhension et, à terme, leur réussite. » (Carpentier et Quimet-Savard, 2016, p. 10.) Une synthèse complète des propos tenus par les participants sur l'évaluation des apprentissages est présentée en annexe (section 8.2).

## 3.2 DES PISTES POUR AMÉLIORER LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

Compte tenu de ce qui précède, faudrait-il bannir les notes ? Dans ce cas, comment relever le défi de communiquer de façon synthétique les résultats de l'évaluation ? En effet, même si, telles qu'elles sont utilisées actuellement, les notes chiffrées ne servent pas adéquatement les finalités de l'évaluation, elles sont un symbole auquel la société est habituée, un langage commun que tout le monde croit comprendre. S'il est difficile de penser s'en affranchir à brève échéance, il y a au moins lieu d'envisager des moyens d'améliorer la composition de la note (ou de la cote, le cas échéant) afin de communiquer plus efficacement les résultats de l'évaluation.

10. Les organismes membres de la Coalition Interjeunes sont les suivants : le Regroupement des maisons des jeunes du Québec (RMJQ), le Regroupement des Auberges du cœur du Québec (RACQ), le Regroupement des organismes communautaires autonomes jeunesse du Québec (ROCAJQ), le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) et le Regroupement des organismes communautaires québécois pour le travail de rue (ROCQTR). Interjeunes représente 345 organismes fréquentés par 370 000 jeunes partout au Québec.

L'OCDE observe notamment que les pratiques de notation pourraient être différentes ou utilisées autrement. Selon cet organisme, les pratiques de notation efficaces devraient reposer sur les principes suivants :

- Les notes doivent **communiquer** des informations claires et utiles dans le but de **promouvoir l'apprentissage**.
- Les notes doivent se baser sur des critères clairs et spécifiques pour permettre **d'évaluer la réalisation d'objectifs prédéfinis**.
- Les notes ne doivent pas servir à communiquer des attentes ou à juger un comportement ou une écriture. Le cas échéant, une distinction doit être faite entre les notes relatives au comportement et celles relatives à l'apprentissage.
- Les notes ne doivent pas être utilisées pour pénaliser les élèves ayant rendu un travail inachevé ou en retard.
- Une très mauvaise note peut démoraliser un élève et le décourager de poursuivre ses efforts.
- Les notes ne doivent pas se baser sur une courbe susceptible de créer une concurrence malsaine et de réduire la motivation.
- Tous les exercices d'évaluation rendus aux élèves ne doivent pas nécessairement être accompagnés d'une note.
- Dans certains contextes, il est préférable d'avoir recours à des évaluations qualitatives personnalisées sans note chiffrée (OCDE, 2013, p. 3).

La note représente un moyen de témoigner de la qualité de ce qui a été observé, dans la mesure où ce qui a été évalué correspond aux intentions éducatives. Elle devrait indiquer le résultat par rapport à ce qui est attendu (des critères que la personne évaluée doit connaître et comprendre) et correspondre au jugement professionnel de l'enseignant. Autrement dit, elle ne devrait pas reposer uniquement sur l'addition de résultats de tests, de travaux ou d'examens.

En Ontario, par exemple, l'évaluation des apprentissages est fondée sur des preuves d'apprentissage qui doivent provenir de trois sources (triangulation) : des observations, des conversations (entretiens avec l'élève) et des productions (tests, travaux ou examens).

Le personnel enseignant soupèsera l'importance relative de toutes les preuves d'apprentissage de l'élève [...] et utilisera son jugement professionnel pour déterminer la note finale. Il est entendu que la note ne sera pas déterminée seulement par l'utilisation de calculs mathématiques. L'approche globale est donc à privilégier pour déterminer la note finale, car elle se prête bien à l'évaluation des tâches significatives, complexes et authentiques. La note finale représentera le niveau de rendement par rapport aux attentes du curriculum démontré par l'élève à ce moment donné.

La détermination de la note finale du bulletin scolaire doit être fondée sur le jugement professionnel du personnel enseignant et sur l'interprétation des preuves d'apprentissage. La note devrait refléter la tendance générale qui se dégage des niveaux de rendement de l'élève pendant le cours ; cependant, le personnel enseignant portera une attention toute particulière aux preuves d'apprentissage les plus récentes. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010, p. 50.)

La note ne devrait pas reposer uniquement sur l'addition de résultats de tests, de travaux ou d'examens.

Par ailleurs, pour améliorer la valeur informative de la note, on pourrait, par exemple, travailler le processus en évaluant plusieurs versions (ou étapes) du même travail ou de la même tâche pour réorienter l'élève ou l'étudiant, c'est-à-dire le faire progresser, lui permettre de prendre des risques et d'apprendre à partir de ses erreurs. Une note indicative pourrait être attribuée à chacune des étapes du parcours, au fur et à mesure que l'élève ou

l'étudiant améliore sa maîtrise des compétences visées. Cependant, la note finale ne serait pas un cumul des notes précédentes : elle refléterait l'atteinte de la compétence ou des objectifs à la fin du processus.

Les écoles publiques alternatives et le programme d'éducation internationale (PEI)<sup>11</sup> utilisent un bulletin descriptif (évaluation critériée). Ce type de bulletin est tourné vers la suite, l'étape suivante (ce qu'il faut arriver à faire pour répondre aux critères établis). Contrairement au bulletin traditionnel, l'échelle de notation du bulletin descriptif repose sur l'atteinte de critères et correspond à des niveaux de maîtrise. Puisque n'y figure pas une moyenne de groupe, il n'induit pas automatiquement la comparaison avec les autres. Sans empêcher la performance et tout en permettant d'enrichir le curriculum pour répondre à certains besoins, le bulletin descriptif n'alimente pas l'esprit de compétition. Ainsi, il est plus susceptible de favoriser le développement de la capacité à travailler en équipe et d'encourager la prise de risques permettant de trouver des solutions originales.

### 3.3 À PROPOS DES COTES

La note en pourcentage n'est pas le seul symbole pouvant témoigner des résultats de l'évaluation. Par exemple, dans certaines autres provinces canadiennes (notamment l'Ontario et la Colombie-Britannique), les résultats des élèves du primaire sont communiqués sous forme de cotes. Au Québec, le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* prévoit que les parents d'élèves du préscolaire 5 ans reçoivent un bulletin à chacune des trois étapes de l'année scolaire. Les « résultats », qui reposent sur des **observations**, doivent être présentés dans ce bulletin sous forme de cotes, sans référence à une moyenne de groupe. Malgré tout, les lettres utilisées (A, B, C et D), qui ont une connotation sociale, créent une hiérarchie à laquelle plusieurs parents sont sensibles. Ainsi, même si la lettre « B » signifie qu'un élève se développe adéquatement et qu'il répond aux attentes du programme (donc que tout va bien), certains parents sont déçus et espèrent que leur enfant finira par décrocher un « A ».

L'intention n'est pas de nier qu'il y a toujours place pour l'amélioration, mais d'attirer l'attention sur une situation qui risque d'exercer très tôt une pression associée à la performance. De plus, ces cotes seraient utilisées pour former des groupes de 1<sup>re</sup> année équilibrés, ce qui est légitime, au risque cependant de procéder à un classement prématuré des élèves. L'un des défis serait donc de faire connaître et d'utiliser les *constats* (au préscolaire, nous souhaiterions éviter le mot *résultats*) de l'évaluation en évitant d'alimenter la tendance naturelle au classement et aux comparaisons.

11. Au Québec, les élèves du PEI reçoivent ce bulletin descriptif en plus du bulletin unique obligatoire. « Les normes d'évaluation du PEI sont cohérentes dans le monde entier. Afin de maintenir la rigueur qui fait la réputation de l'IB [Baccalauréat international], le modèle d'évaluation de l'IB repose sur des critères. Les enseignants structurent des tâches d'évaluation variées et valables afin que les élèves puissent faire la preuve de leur réussite en fonction d'objectifs définis par l'IB. Les tâches sont évaluées en fonction de critères établis, et non en fonction du travail des autres élèves. » (<http://www.csdecou.qc.ca/ecolesecondairerochebelle/files/2014/09/Brochure-PEI.pdf>).

## 3.4 L'INCLUSION, UN SUJET NÉVRALGIQUE

Le contexte de concurrence entretenu par les pratiques d'évaluation normative n'est pas favorable au développement d'une véritable culture de l'inclusion. Plus précisément, le bulletin chiffré actuel, ou toute forme de notation qui classe précocement les enfants, est particulièrement préjudiciable aux élèves qui ont des besoins particuliers ou dont le rythme de développement est plus lent à un moment donné. On peut penser que, si les élèves n'étaient pas comparés les uns aux autres, mais au regard d'attentes fixées pour eux, dans le respect de leur rythme d'apprentissage, certaines difficultés soulevées par l'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dans la classe ordinaire tomberaient.

Selon les règles de sanction en vigueur, tous les élèves doivent en effet être évalués (passer les examens officiels) en même temps et de la même façon. À cette fin, un grand nombre de moyens d'adaptation sont mis en place (sur la pertinence desquels les spécialistes ne s'entendent d'ailleurs pas toujours). En revanche, on ne semble pas reconnaître que certains ne pourront satisfaire aux critères établis (ou pas dans les mêmes délais ou de la même façon que la majorité), ce qui exerce une pression sur ces élèves et les enseignants.

Les moyens mis en place pour aider certains élèves sont utilisés dans un contexte classique (rigide) d'évaluation, le plus souvent selon la formule « papier et crayon ». Autrement dit, les questions reliées aux mesures adaptatives se posent dans une vision traditionnelle de l'évaluation (confondue avec la passation d'examens et l'attribution de notes qui conduisent à un classement).

L'inclusion touche tant l'enseignement obligatoire, la formation des adultes et la formation professionnelle que l'enseignement supérieur, car les universités et les établissements d'enseignement collégial mettent dorénavant en place des adaptations ou accommodements scolaires qui occasionnent parfois un questionnement éthique (dans un contexte de concurrence, on peut être tenté de privilégier l'égalité par rapport à l'équité) et engagent la responsabilité sociale (il faut témoigner des compétences).

À tous les ordres et secteurs d'enseignement, l'enjeu est de trouver et d'utiliser des mesures d'adaptation ou d'accommodement qui soient en lien avec les critères de performance de la compétence et, le cas échéant, transférables aux contextes de travail. L'analyse des besoins et des capacités des personnes devrait donner l'occasion de voir si les mesures mises en œuvre leur permettent d'évoluer et d'accomplir les tâches attendues (compétences ciblées). Une évaluation en contexte authentique permet de faire cette vérification et il est dans l'intérêt de tous d'effectuer cette analyse pédagogique le plus tôt possible.

**Évaluation authentique** : Selon G. Wiggins, « l'évaluation est authentique lorsqu'elle examine directement les performances des étudiants sur des tâches intellectuelles utiles. L'évaluation traditionnelle, par comparaison, repose sur des éléments indirectement liés — des substituts efficaces et simplistes dont on pense pouvoir tirer des conclusions pertinentes à partir des performances de l'étudiant sur ces défis estimés » ([https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89valuation\\_authentique](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89valuation_authentique)).

Une évaluation en contexte authentique donne l'occasion de voir si les accommodements mis en place permettent à une personne de répondre aux attentes.

Par ailleurs, le Conseil remet en question le fait qu'en situation d'examen, l'utilisation de certains outils technologiques d'usage courant soit réservée aux personnes présentant un handicap. Par exemple, il faut faire l'objet d'un plan d'intervention ou avoir reçu un diagnostic concernant sa limitation (dyslexie ou dysorthographe) pour avoir le droit d'utiliser un logiciel de correction grammaticale et d'aide à la rédaction. Cela témoigne du fait que l'évaluation est menée selon une logique de contrôle qui limite l'accès

aux ressources. Dans un souci d'évaluation authentique, pourquoi ne pas autoriser d'emblée pour tous — voire enseigner — l'utilisation de ces outils? En effet, aucun contexte de travail n'exige de rédiger des textes sans eux. Au contraire, leur maîtrise est nécessaire.

## 3.5 LE POINT DE VUE D'UN ORGANISME DE PARENTS

On tient généralement pour acquis que les parents sont attachés aux notes et au bulletin, qui est la communication la plus importante qu'ils reçoivent de l'école. Il importe donc que ce document soit compréhensible. Ainsi, en 2007, les parents auraient réclamé le retour du bulletin chiffré.

Lors des consultations sur la réussite éducative tenues à l'automne 2016, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport a évoqué la possibilité de s'inspirer des pratiques ontariennes pour diminuer le nombre d'évaluations durant la scolarité obligatoire. Devant cette éventualité, la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) a profité de son conseil général du 18 février 2017 pour consulter les parents délégués<sup>12</sup> : « ils ont eu la possibilité de réévaluer leurs besoins et leurs attentes et d'imaginer des innovations qui, selon eux, pourraient favoriser la réussite éducative de leurs enfants » (FCPQ, 2017, p. 3).

Il ressort de cette consultation que les parents souhaitent assurer le suivi du cheminement scolaire de leur enfant grâce à une communication constante et bidirectionnelle, qui leur livre une **information compréhensible et utile**. Il s'agit pour eux d'une priorité.

### 3.5.1 CE QUE LES PARENTS QUI ONT PARTICIPÉ VEULENT SAVOIR RELATIVEMENT AUX TROIS VOLETS DE LA MISSION DE L'ÉCOLE

Pour le volet **socialiser**, les parents souhaitent particulièrement recevoir des informations sur la capacité de leur enfant à établir des liens, à interagir avec les autres, à collaborer et à travailler en équipe; sa maîtrise des aptitudes sociales de base (amitié, empathie, respect, etc.) ainsi que la gestion de ses émotions, particulièrement au moment des transitions d'une année à l'autre.

En ce qui concerne les compétences du volet **qualifier**, les parents veulent des renseignements sur la capacité de leur enfant à appliquer et à combiner ces compétences; ses habitudes de travail (organisation, initiative, autorégulation, etc.); les compétences qu'il a à acquérir et celles qu'il a à consolider. Certains souhaitent également être informés des cibles de développement liées aux compétences à atteindre pour leur enfant et des stratégies à mettre en œuvre pour l'aider à les atteindre.

Par ailleurs, le besoin d'information des parents sur les compétences associées au volet **instruire** concerne surtout la capacité de leur enfant à mettre à profit les connaissances acquises de même que son assimilation et sa compréhension de la pertinence des notions apprises.

Selon les parents participants, ces compétences devraient être mesurées par une **observation en continu** et la transmission d'informations périodiques par différents moyens déjà en usage ainsi que par des commentaires personnalisés et des courbes de progression, et ce, **en fonction des objectifs à atteindre pour l'enfant**. Il ne se dégage pas de consensus clair sur l'importance relative à accorder aux informations qualitatives et quantitatives, mais celles-ci devraient être présentées de façon à permettre aux parents de mieux appuyer leur enfant et à faciliter le repérage des problèmes et des risques. Les parents estiment que ces informations pourraient être transmises au moyen d'un journal de bord ou des technologies numériques et **en présence de l'enfant, lors des rencontres parents-enseignant, pour qu'il puisse participer à l'établissement de ses objectifs d'apprentissage**.

### 3.5.2 DES IDÉES POUR RENOUVELER LE BULLETIN

De nouveaux noms suggérés par des parents pour désigner le bulletin — *Le suivi de l'atteinte de mon plein potentiel, Mon plan de réussite* — mettent à l'avant-plan « la participation active et la responsabilité de l'enfant dans l'atteinte de ses objectifs de réussite éducative ». De plus, l'utilisation de représentations graphiques en couleurs ou de symboles pourrait traduire la progression des apprentissages. En outre, les espaces réservés aux commentaires occupent la plus grande surface des formats de bulletins imaginés par les parents. Ces commentaires s'adressent autant aux élèves qu'aux parents; ils renseignent sur l'aide offerte à l'enfant, ses forces et les défis qu'il doit relever. Ils contiennent des suggestions d'outils pour les parents et d'activités de renforcement pour les élèves de même que des liens menant vers des ressources. Un espace est également prévu pour l'autoévaluation de l'élève.

Le document synthèse de cette activité de la FCPQ conclut que « le bulletin unique tel qu'il a été conçu en 2007 et revu en 2010 mérite une réactualisation afin de prendre en compte les pratiques probantes et les dernières connaissances acquises concernant le suivi des apprentissages et du cheminement scolaire. Cette révision s'impose afin de procéder aux ajustements nécessaires requis par un contexte social complexe et changeant et par l'apparition de nouvelles exigences du monde contemporain et de celui dans lequel les élèves d'aujourd'hui évolueront demain » (FCPQ, 2017, p. 8). Ses recommandations sont les suivantes :

- Prévoir des moyens et des mécanismes permettant une communication continue entre l'enseignant et les parents;
- Accroître l'accessibilité de l'information concernant la progression des apprentissages par l'adoption de représentations graphiques colorées ou de symboles;
- Prévoir des espaces pour les commentaires personnalisés;
- Prévoir l'espace nécessaire pour consigner les commentaires de l'enfant (objectifs, autoévaluation);
- Accorder une place importante au suivi du développement des compétences (autonomie, comportement, utilisation des connaissances);
- Prévoir des références pour des ressources et des liens utiles pour aider les parents à accompagner leur enfant;
- Décomposer les matières scolaires en petites unités;
- Cibler les forces de l'élève;
- Conserver la courbe de progression de la maternelle à la cinquième secondaire.

Le Conseil est conscient du fait que les parents qui ont participé à cette activité sont particulièrement engagés et qu'ils avaient reçu des informations sur les meilleures pratiques évaluatives et disposaient d'éléments de comparaison avec d'autres juridictions. Ils ont montré une ouverture certaine à une évaluation centrée sur le soutien à l'apprentissage et les objectifs des élèves, qui favorise les buts de maîtrise (apprendre) au lieu des buts de performance (avoir de bonnes notes) ou d'évitement (sauver la face). Cette ouverture donne au Conseil des raisons de croire que bien des parents seraient prêts à remettre en question le bulletin chiffré actuel, **si on s'assurait de répondre à leurs besoins d'information.**

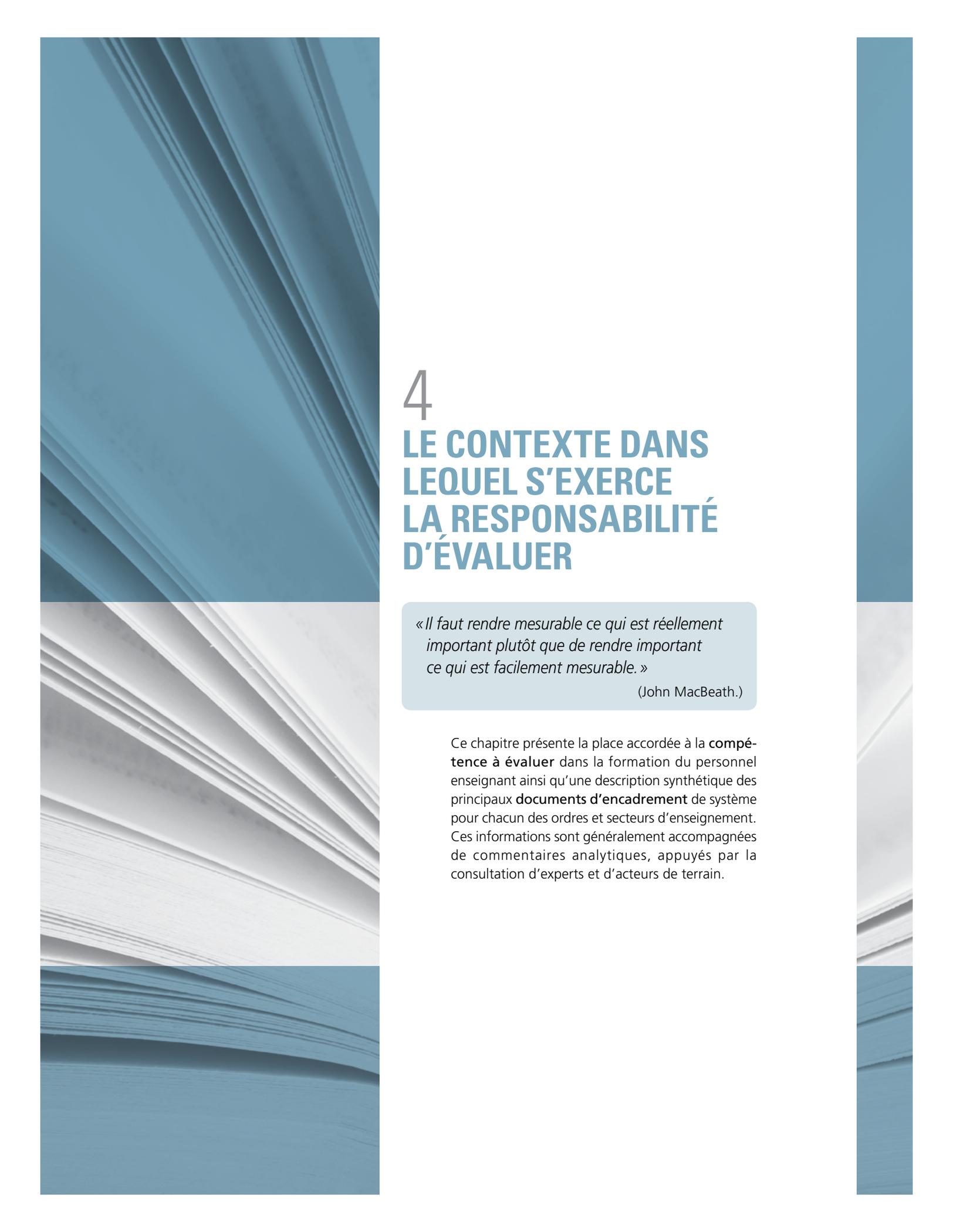
### **À retenir**

Les notes en pourcentages n'obéissent à aucune nécessité pédagogique. Elles ont une valeur informative pauvre et contribuent à véhiculer une vision techniciste et comptable de l'évaluation, en plus d'avoir des effets contre-productifs importants sur la motivation et la persévérance scolaires.

Les pratiques de notation efficaces ne tombent pas comme un verdict sur la personne. Elles donnent de l'information de façon continue pour améliorer les apprentissages et ne créent aucune compétition entre les apprenants (elles seraient critériées plutôt que normatives). Elles ne servent pas à sanctionner des comportements.

Gardons également à l'esprit que, sans commentaires visant à l'explicitier, la valeur informative de la note reste pauvre. Il faut donc l'accompagner d'un système qui permet de communiquer précisément ce qui est réussi et ce qui reste à maîtriser.

Les parents expriment des besoins d'information auxquels le bulletin actuel ne répond pas. Ils sont ouverts à d'autres formes de communications et de bulletins.



# 4

## LE CONTEXTE DANS LEQUEL S'EXERCE LA RESPONSABILITÉ D'ÉVALUER

*« Il faut rendre mesurable ce qui est réellement important plutôt que de rendre important ce qui est facilement mesurable. »*

(John MacBeath.)

Ce chapitre présente la place accordée à la **compétence à évaluer** dans la formation du personnel enseignant ainsi qu'une description synthétique des principaux **documents d'encadrement** de système pour chacun des ordres et secteurs d'enseignement. Ces informations sont généralement accompagnées de commentaires analytiques, appuyés par la consultation d'experts et d'acteurs de terrain.

## 4.1 LA PLACE DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Avec le temps, l'évaluation des apprentissages s'est complexifiée. Contrairement à une vision encore fort répandue, évaluer ne signifie pas faire passer périodiquement des examens ou corriger des travaux dont on compile les notes. Évaluer consiste plutôt à accumuler de l'information de façon continue, pour fonder un jugement sur des traces d'apprentissage et selon un cadre de référence (critères). Autrement dit, il s'agit d'un processus dont le but est de comparer les résultats observés à ce qui est attendu, de façon à prendre les

Suivre un élève ou un étudiant dans son appropriation d'un contenu est plus complexe que transmettre ce contenu.

meilleures décisions (Legendre, 2005). Par ailleurs, les pratiques de partage permettent une appropriation collective des critères (compréhension partagée) et confèrent à l'évaluation une dimension intersubjective<sup>13</sup>.

L'évaluation devrait donc dorénavant se trouver au cœur du processus d'apprentissage. Cela implique une didactique du **suivi des apprentissages**, fondée sur ce que les élèves ou les

étudiants doivent savoir, connaître, être capables de faire, etc. (et non une planification didactique essentiellement fondée sur les contenus à transmettre).

Étant donné que suivre un élève ou un étudiant dans son appropriation d'un contenu est plus complexe que transmettre ce contenu, la place accordée à l'évaluation des apprentissages dans la formation des personnes qui auront à assumer cette responsabilité devrait témoigner de cette complexité.

### 4.1.1 AU PRÉSCOLAIRE, AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

#### Rappel de quelques constats du Conseil

Le Conseil a déploré à quelques reprises le peu de place accordé au volet de l'évaluation dans la formation à l'enseignement. « Le règlement prévoyant trois crédits en mesure et évaluation dans les trente crédits prescrits pour la formation pédagogique ne serait pas toujours appliqué. C'est pourtant un minimum qu'il faudrait augmenter. » (Nous soulignons) (CSE, 1983, p. 100.) Dans l'avis *Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver*, il recommandait au ministre « d'insister auprès des universités sur l'importance de rendre la dimension de l'évaluation des apprentissages davantage présente dans la formation des futurs enseignantes et enseignants » (CSE, 1992, p. 51). Une dizaine d'années plus tard, il constatait pourtant encore une fois que, « dans la plupart des programmes de formation des maîtres, il n'y [avait] que trois crédits de formation qui soient explicitement consacrés à l'évaluation, une formation à laquelle s'ajoutent des modules spécifiques dans les cours de didactiques, mais qu'on élimine peut-être trop aisément quand le temps manque pour d'autres aspects du cours » (CSE, 2001, p. 10).

13. Par exemple, une thèse de doctorat est évaluée par quatre à six personnes, qui doivent délibérer pour en arriver à formuler un jugement.

« Le référentiel de compétences de la profession enseignante » comprend douze compétences dont l'une porte sur l'évaluation. Elle s'énonce comme suit : « [é]valuer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MEQ, 2001a, p. 91). Cette compétence se décline en cinq composantes :

- En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages ;
- Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences ;
- Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences ;
- Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences ;
- Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.

**Au terme de la formation initiale**, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure (nous soulignons) (MEQ, 2001a, p. 96) :

- De détecter, **en situation d'apprentissage**, les forces et les difficultés des élèves ;
- De préciser, **de façon autonome**, des correctifs à apporter à son enseignement ;
- De **contribuer avec ses pairs** à la préparation du matériel d'évaluation, à l'**interprétation des productions** des élèves au regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication destinés aux parents ;
- De **communiquer à l'élève les résultats d'un processus d'évaluation diagnostique** et d'indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogique les éléments des stratégies d'intervention corrective envisagés.

Les passages en gras ci-dessus mettent en évidence le fait que la compétence à évaluer qui est attendue au terme de la formation initiale du personnel enseignant doit s'exercer en continu et en collaboration avec des pairs, reposer sur le jugement et contribuer à l'apprentissage. Elle ne se résume pas à la préparation d'examens et n'implique pas le cumul de points.

La Politique d'évaluation des apprentissages (PEA) spécifie par ailleurs que la formation initiale et la formation continue du personnel enseignant jouent un rôle central pour l'exercice de la responsabilité qui consiste à évaluer, de surcroît dans un contexte où l'on doit tenir compte des différences individuelles pour respecter les valeurs d'égalité, de justice et d'équité sur lesquelles toute évaluation doit reposer (MEQ, 2003).

Pour préparer les futurs enseignants à assumer toutes ces responsabilités, les différents baccalauréats en enseignement offerts au Québec ne comptent qu'un cours ou deux (de trois à quatre crédits) particulièrement consacrés à l'évaluation des apprentissages, et ce, même si, en 1994, ces programmes sont passés de 90 à 120 crédits. La prolongation d'une année de la formation à l'enseignement consiste principalement en l'ajout de stages, lesquels devraient permettre aux futurs enseignants d'observer des pratiques diversifiées (y compris en évaluation des apprentissages).

La compétence à évaluer ne se résume pas à la préparation d'examens.

Quoi qu'il en soit, le nombre de crédits consacrés à l'évaluation des apprentissages paraît bien modeste pour permettre d'aborder toutes les facettes de la compétence déclinées plus haut. « Tous les futurs enseignants sont donc initiés aux principes de l'évaluation des apprentissages et à des stratégies leur permettant de mettre au point différents instruments d'évaluation. Toutefois, pour une formation initiale en enseignement de quatre ans, la place accordée à la formation spécifique en évaluation reste assez restreinte pour une tâche aussi importante dans l'*accompagnement du développement des élèves*. » (Nous soulignons) (Durand et Loye (dir.), 2014, p. 24.)

Devant l'inévitable jeu de forces où l'importance relative des disciplines concernées par un programme est négociée, le manque de professeurs spécialisés en évaluation ne serait peut-être pas étranger à cette situation. Le peu de place accordé à l'évaluation dans la formation à l'enseignement n'est cependant pas la seule difficulté. La formation reçue ne permettrait pas toujours de mettre en pratique les principes qu'elle est censée transmettre. En effet, le dernier rapport annuel publié par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE, 2014) déplorait notamment le fait que **l'arrimage entre le développement des compétences et les activités d'évaluation demeurerait à démontrer**. Les futurs enseignants ne seraient donc pas toujours évalués comme on souhaiterait qu'ils évaluent.

L'approche-programme permet cependant de penser que certains aspects de la compétence à évaluer peuvent (ou pourront) être abordés dans d'autres cours ou activités, notamment la didactique des disciplines ou les stages. Un coup de sonde auprès de vice-doyens aux études de facultés d'éducation d'universités québécoises indique d'ailleurs qu'un mouvement en ce sens est amorcé. La situation paraît toutefois différente d'une université à l'autre (certaines facultés semblent plus avancées que d'autres). L'intégration de la compétence à évaluer dans diverses activités d'un programme (y compris les stages) exige un travail de cohérence (notamment la concertation des spécialistes de l'évaluation avec les didacticiens). Les programmes de formation des maîtres sont engagés à des niveaux variables dans ce travail. La façon dont sont structurés les départements (par discipline ou par programme) peut faciliter ou non la concertation.

Par ailleurs, les défis que doivent relever les programmes de formation à l'enseignement sont également liés au fait qu'il est difficile de s'assurer que le travail de concertation porte ses fruits dans tous les cours (par exemple, en raison du nombre important de chargés de cours et du taux de roulement de ces derniers) et tous les contextes (notamment dans les stages).

#### 4.1.2 À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Actuellement, l'enseignement à la formation générale des adultes (FGA) n'est pas l'objet d'une formation spécifique (tant initiale que continue) et peu de stages sont offerts dans ce secteur, que le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001a) présente simplement comme un contexte particulier nécessitant le transfert ou l'adaptation de pratiques d'intervention.

Plusieurs enseignants de la FGA suivent les programmes de maîtrise qualifiante en enseignement secondaire donnant accès au brevet d'enseignement. Toutefois, la formation relative à l'évaluation serait particulièrement absente de ces programmes. Les enseignants de la FGA sont généralement minoritaires dans des cohortes essentiellement constituées d'enseignants qui exercent au secteur des jeunes. La formation relative à l'évaluation ne tiendrait pas suffisamment compte de leur situation professionnelle et des documents d'encadrement propres à ce secteur (Nizet, 2014).

Par contre, au moins deux universités québécoises proposent des formations de deuxième cycle adaptées à l'éducation des adultes. De plus, l'Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA) cherche notamment à « rehausser la qualité des pratiques professionnelles des intervenants dans une perspective d'échanges, d'informations et de concertation<sup>14</sup> ».

Le nouveau programme en cours d'implantation à la FGA exige un important changement de pratique.

Comme cela a été le cas à la formation générale des jeunes, le nouveau programme en cours d'implantation à la FGA exige un important changement de pratique. Cela suppose un accompagnement des enseignants, notamment pour soutenir la fonction d'aide à l'apprentissage. Dépasser l'évaluation de fin de cours pour que l'évaluation se transpose aussi dans les apprentissages est en effet un défi. Donner de la rétroaction après avoir observé les élèves paraît plus exigeant que l'approche traditionnelle par fascicules (qui consistait davantage à répondre à des questions). Ce nouveau contexte suscite un inconfort (Baribeau et autres, 2017).

Le matériel d'apprentissage standardisé ne peut plus servir d'appui pour l'accompagnement des élèves qu'il faut préparer à la passation d'examens certificatifs dont le contenu est profondément modifié, notamment par l'introduction de situations d'évaluation dans lesquelles les élèves doivent démontrer leur compétence en traitant des tâches complexes. L'évaluation des connaissances y prend une place limitée au profit de l'évaluation des manifestations de compétences, objets difficiles à cerner pour des enseignants habitués à procéder à une correction objective de connaissances et non formés en évaluation (Nizet, 2014). À l'ensemble de ces modifications s'ajoute la nécessité de développer des démarches d'évaluation « en aide à l'apprentissage » [...], qui favorisent un apprentissage durable chez les élèves adultes. (Nizet, 2016, p. 112.)

La précarité et le fort roulement du personnel enseignant à la FGA décupleraient ces problèmes (CSE, 2014).

#### À considérer

La formation générale des adultes est en train d'effectuer le virage de l'approche par compétences. Pour éviter les écueils relatifs à l'évaluation des apprentissages qu'a connus le secteur des jeunes, il y a lieu de réunir dès maintenant les conditions nécessaires au développement continu des compétences professionnelles en évaluation chez les enseignants.

### 4.1.3 À LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La formation à l'enseignement au secteur professionnel a son propre référentiel (MEQ, 2001b). La compétence à évaluer y est formulée de la même façon que dans le référentiel relatif à la formation générale<sup>15</sup>. De plus, bien que présentées dans un ordre différent, les douze compétences et leurs composantes sont globalement les mêmes. Cependant, la formulation des niveaux de maîtrise attendus présente quelques différences. Il y est notamment précisé que le candidat à l'enseignement doit être capable d'**entreprendre avec les élèves une démarche qui leur permettra de s'autoévaluer**.

14. <http://www.aqifga.com/spip/>

15. « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MEQ, 2001a, p. 91).

« Au cours et au terme de sa formation à l'enseignement professionnel, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- De détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves ;
- D'entreprendre, avec ses élèves, une démarche de réflexion sur l'action afin qu'ils soient capables de s'autoévaluer au regard des compétences à acquérir dans le ou les programmes de formation et, s'il y a lieu, de trouver et d'appliquer des moyens qui leur permettront de poursuivre leur progression ;
- De procéder à l'évaluation sommative des compétences devant être acquises par ses élèves ;
- De collaborer avec ses collègues à l'élaboration d'outils de communication en vue d'informer convenablement les élèves, leurs répondants et d'autres personnes intéressées quant au développement des compétences visées dans le ou les programmes de formation. » (MEQ, 2001b, p. 145.)

Aux yeux du Conseil, cet ajout au référentiel de l'enseignement au secteur professionnel — rendre l'élève capable de s'autoévaluer — n'est pas une différence anodine. C'est un aspect essentiel de l'évaluation au 21<sup>e</sup> siècle : le nouveau référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante, annoncé dans la Politique de la réussite éducative

Rendre l'élève capable de s'autoévaluer est un aspect essentiel de l'évaluation au 21<sup>e</sup> siècle : tous les enseignants devraient développer cette compétence.

(MEES, 2017a) pour actualiser les programmes de formation initiale et de formation continue, devrait prévoir le développement de cette compétence pour tous les enseignants.

Plusieurs établissements universitaires du Québec offrent un baccalauréat propre au secteur de la formation professionnelle. Ils comprennent un ou deux cours (de trois à sept crédits) consacrés à l'évaluation des apprentissages. Il est à noter que la plupart des

enseignants de la formation professionnelle sont des gens du métier qui suivent de façon concomitante une formation à l'enseignement, ce qui peut prendre de cinq à dix ans.

#### 4.1.4 AU COLLÉGIAL ET À L'UNIVERSITÉ

Précisons d'entrée de jeu qu'aucune formation à l'enseignement n'est requise pour enseigner au collégial ou à l'université.

En effet, bien qu'il existe des certificats en enseignement collégial, des microprogrammes de formation initiale en enseignement collégial ainsi que des maîtrises dans ce domaine, le personnel enseignant des collèges est généralement embauché selon les normes de ces derniers et avec la collaboration des départements concernés (en tenant compte de la discipline enseignée). De nombreux enseignants n'ont donc pas de formation en pédagogie ni en évaluation au moment de leur embauche. Cependant, les établissements offrent du soutien pédagogique et encouragent leur personnel enseignant à s'inscrire dans une démarche de formation continue, notamment par le programme de perfectionnement professionnel PERFORMA<sup>16</sup>. Ce programme comporte une compétence générique en matière d'évaluation, déclinée en sept composantes associées à des responsabilités.

16. « PERFORMA [perfectionnement et formation des maîtres] est présent dans 61 établissements [publics et privés] d'enseignement de l'ordre collégial. Chacun de ces établissements contribue au développement de PERFORMA et propose à tout le personnel pédagogique des activités de perfectionnement adaptées à leurs besoins. » (<https://www.usherbrooke.ca/performa/fr/reseau-performa/structure-organisationnelle/colleges-membres/>).

Évaluer les apprentissages dans un cours formulé par compétences au collégial :

- Situer ses pratiques évaluatives au regard des courants d'apprentissage et d'évaluation ;
- Adopter une posture éthique dans l'exercice de ses responsabilités professionnelles à l'égard de l'évaluation ;
- Appliquer des politiques et des règlements du collège sur le plan de l'évaluation des apprentissages ;
- Mettre en œuvre une démarche évaluative au collégial ;
- Concevoir des tâches complexes et authentiques ;
- Concevoir des instruments d'évaluation ;
- Mettre en œuvre des activités qui favorisent la participation de l'étudiant à son évaluation et à celle de ses pairs (Bélanger et Tremblay, 2012).

Si la plupart des collègues travaillent de concert avec PERFORMA, le perfectionnement professionnel se fait cependant sur une base volontaire et est à géométrie variable.

De même, à son entrée en poste, le personnel enseignant des universités n'a généralement pas de formation en pédagogie ni en évaluation des apprentissages. Le développement des compétences à cet égard est toutefois souhaité et les établissements universitaires offrent à leur personnel enseignant des formations et mettent à leur disposition des outils institutionnels à cette fin. Les formations offertes ne sont pas obligatoires, mais elles seraient fortement encouragées dans certaines universités (de même que l'innovation pédagogique), notamment pour le renouvellement des contrats des professeurs et les différentes étapes de la carrière (agrégation, titularisation). Toutefois, même si la pédagogie tend à prendre de l'importance, les travaux de recherche subventionnés et les publications scientifiques continuent d'être prioritaires pour la reconnaissance des professeurs et l'avancement de leur carrière.

Par ailleurs, plusieurs cours de premier cycle universitaire sont donnés par des chargés de cours. Au collégial, on observe une situation semblable pour les membres du personnel qui assure la formation dans les programmes menant à une attestation d'études collégiales (AEC). Certains sont des professionnels qui occupent un autre emploi à temps plein. Leur disponibilité et leur fort taux de roulement ne facilitent pas toujours leur intégration dans une équipe-programme et la mise en place de conditions propices au développement de leur compétence à évaluer.

#### **À considérer**

Compte tenu de la complexité de la compétence à évaluer les apprentissages — elle n'est pas une opération technique (cumul de points), car elle repose sur l'observation en continu et l'exercice du jugement professionnel —, la formation initiale et continue des personnes qui assument cette responsabilité est-elle suffisante ?

Les candidats à l'enseignement doivent être davantage évalués comme on souhaite qu'ils évalueront leurs élèves ou leurs étudiants.

À l'enseignement supérieur, étant donné qu'aucune formation initiale en pédagogie n'est exigée, l'ensemble du personnel enseignant doit être sensibilisé à l'importance d'acquérir une formation et de s'outiller pour l'évaluation des compétences ou selon l'approche-programme.

## 4.2 UN APERÇU COMMENTÉ DES DOCUMENTS D'ENCADREMENT DE SYSTÈME

Les travaux menés pour la production de ce rapport ont permis de constater que, dans l'ensemble, **le personnel enseignant ne remet pas en question la finalité de soutien à l'apprentissage de l'évaluation**. Cependant, cette intention paraît difficile à concrétiser, notamment parce que **les documents d'encadrement ne livrent pas tous le même message** ou que **les conditions qui permettraient d'en appliquer les principes ne sont pas réunies**.

### 4.2.1 LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES

«*L'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre.*»

(MEQ, 2003, p. 14.)

L'évaluation des apprentissages à la formation générale des jeunes est encadrée par la *Loi sur l'instruction publique* (Québec, 2018b) et le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (Québec, 2018d). Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) couvre le préscolaire, le primaire et le secondaire (formation générale des jeunes). Quant à la Politique d'évaluation des apprentissages (PEA), elle énonce les valeurs et décline les orientations qui doivent guider l'évaluation.

#### **Le Programme de formation de l'école québécoise et la Politique d'évaluation des apprentissages**

À l'éducation préscolaire, l'évaluation engage l'enfant, ses pairs, le personnel enseignant et les parents. Favorisant et respectant le processus d'apprentissage, l'observation est le moyen privilégié d'évaluation et porte sur les attitudes, les comportements, les démarches, les stratégies et les réalisations de l'enfant. Elle permet de suivre le cheminement de l'enfant dans le développement de ses compétences. (MEES, 2018b, p. 52.)

Au primaire et au secondaire, le Programme de formation de l'école québécoise et la Politique d'évaluation des apprentissages préconisent une évaluation critériée, qui situe les élèves par rapport à ce qui est attendu.

Le programme de formation vise le développement de compétences qui font appel à des connaissances provenant de sources variées et qui ne répondent pas nécessairement à une logique disciplinaire. [...] Pour être en consonance avec le programme, [l'évaluation] doit porter sur les compétences dont il propose le développement. Associée à l'ensemble du processus d'apprentissage, elle doit être utilisée dans une perspective formative tout au long du cycle, sa fonction primordiale étant de soutenir l'élève dans sa démarche et de permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques en conséquence. (MEES, 2018b, p. 5 et 6.)

Conformément au PFEQ, la PEA stipule que l'information transmise aux parents doit situer l'élève par rapport à ce qui est attendu et non en le comparant aux autres.

Le passage d'une évaluation surtout centrée sur la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction essentielle est de soutenir l'apprentissage et l'enseignement marqu[ait] un changement important de culture d'évaluation. [...] Cela consist[ait] [...] à effectuer un recadrage, qui permette de mieux identifier les fonctions et limites des pratiques d'évaluation qui ont cours et de concevoir d'autres façons d'évaluer qui les complètent, les enrichissent et contribuent à leur donner une nouvelle signification dans un contexte renouvelé. (Legendre, 2001, p. 19.)

L'évaluation devait en effet dorénavant se faire en continu, attribuer un rôle actif à l'élève, reposer sur le jugement des enseignants et leur collaboration : il s'agissait d'une responsabilité partagée (Bélaïr et Dionne, 2009 ; Legendre, 2001). Cependant, dans plusieurs milieux, les outils et l'accompagnement permettant de s'approprier cette nouvelle forme d'évaluation n'avaient pas été mis en place. C'est ce qui explique que, « [p]our beaucoup d'enseignants, les attentes associées aux deux fonctions principales de l'évaluation des apprentissages (régulation des apprentissages et reconnaissance des compétences) étaient trop élevées. On leur demandait de concilier divers rôles qui demandent du temps et des efforts supplémentaires et les amènent à adopter des postures parfois inconciliables » (Laurier, 2014, p. 42).

Les *échelles des niveaux de compétence* et les *cadres de référence* avaient été conçus comme des outils de communication entre enseignants leur permettant de développer une compréhension commune des éléments du PFEQ, de façon à pouvoir porter un jugement global sur le développement de l'élève (approche qualitative) au lieu d'attribuer des notes par un cumul de points. « Le projet autour des échelles descriptives visait à fournir aux enseignants des descriptions succinctes et compréhensibles de ce que globalement l'on peut observer chez un apprenant typique à divers degrés de l'évolution de chaque compétence des programmes d'études. » (Laurier, 2014, p. 42.)

Les échelles contiennent divers échelons qui offrent un portrait d'ensemble plutôt qu'une liste de caractéristiques à vérifier séparément. Les enseignants sont ainsi amenés à prendre un certain recul et à identifier de manière globale quel portrait correspond le mieux aux différentes données accumulées à propos de la compétence de l'élève au cours d'une période donnée. Les échelles des niveaux de compétence ne sont ni des grilles d'observation ou de correction, ni des instruments de mesure : elles doivent être considérées comme des références à exploiter au moment de l'*interprétation des différentes observations* et du *jugement à porter* sur le niveau de développement des compétences. Les niveaux des échelles correspondent à des étapes importantes du développement de la compétence. (Nous soulignons) (MEQ, 2002, p. 5.)

Ces échelles gagneraient à être mises à jour pour bien définir les paliers de progression de façon qualitative et non quantitative.

Par exemple, une analyse de l'échelle de la compétence *Écrire des textes variés* au primaire montre que la progression des apprentissages y est, la plupart du temps, précisée par des expressions de fréquence (*parfois, la plupart du temps, etc.*), qui demeurent dans une logique quantitative : « ce modèle d'échelle descriptive est plus de nature quantitative que qualitative, une perspective contraignant à négliger ce qui est au cœur de l'évolution de la compétence » (Tardif, 2004b, p. 26). Une autre façon de construire des échelles consiste à définir des paliers de progression qui se distinguent les uns des autres sur une base qualitative (voir l'exemple dans l'encadré ci-contre).

Le Programme de formation de l'école québécoise et la Politique d'évaluation des apprentissages mettent l'accent sur la finalité de soutien à l'apprentissage de l'évaluation.

#### Échelle quantitative ou qualitative

Pour évaluer la conduite automobile, on peut mesurer la **fréquence** à laquelle une personne enfreint les règles de signalisation ou exécute correctement certaines manœuvres, ce qui demeure une échelle fondée sur une appréciation **quantitative** assez floue. Suivre l'**évolution de la compétence** consiste plutôt à déterminer des niveaux de performance associés à la conduite dans certaines situations (conditions climatiques et de visibilité particulières, type de circulation, densité de celle-ci, etc.) afin de délimiter des paliers de performance successifs et d'exigence croissante (Scallon, 2015 ; Tardif, 2004a, 2004b).

### Les cadres d'évaluation, la progression des apprentissages et le bulletin unique

Au fil du temps, compte tenu des difficultés à opérationnaliser l'approche par compétences, et pour accompagner certains changements réglementaires ou outiller le personnel enseignant, plusieurs documents se sont ajoutés au PFEQ et à la PEA. C'est le cas des *cadres d'évaluation*<sup>17</sup>, qui allaient de pair avec le bulletin unique. « L'année scolaire comporte trois étapes. À chacune d'elles, le bulletin unique doit contenir, notamment, un résultat disciplinaire pour chaque matière enseignée ainsi que la moyenne du groupe. » (MEES, 2016b, p. 3.)

Ce retour aux résultats disciplinaires avec une moyenne de groupe se voulait plus facile à lire et plus clair pour les parents. Pour chacune des disciplines, les cadres d'évaluation définissent

Les cadres d'évaluation des apprentissages et le bulletin unique sont pensés dans une logique de cumul de points.

les critères sur lesquels s'appuyer pour évaluer les élèves. Ils indiquent également la pondération permettant de constituer les résultats disciplinaires transmis au moyen du bulletin.

De son côté, depuis 2009, la *progression des apprentissages*<sup>18</sup> est présentée comme un élément à part entière du PFEQ. Elle a été préparée à la demande des enseignants, pour pallier le caractère jugé vague du nouveau programme de formation. Pour faciliter

la mobilité des élèves, les différents documents qui la composent précisent les connaissances que ces derniers doivent acquérir ou consolider au cours des années pour chacune des disciplines, ce qui jusque-là était demeuré flou dans le PFEQ. Les cadres d'évaluation et la progression des apprentissages servent également de grilles pour la détermination de notes à inscrire au bulletin relativement à chacune des disciplines. Bien qu'ils soient utiles pour assurer une certaine comparabilité entre les écoles, « [l]es documents sur la progression des apprentissages ont été reçus comme une invitation à accorder une place prépondérante à l'évaluation des connaissances » (Laurier, 2014, p. 41). En conséquence, on aurait encore trop souvent tendance à découper les savoirs (par exemple, s'assurer que les élèves ont retenu des formules mathématiques) au lieu de les contextualiser dans des tâches complexes (s'assurer aussi qu'ils peuvent reconnaître les contextes dans lesquels ces formules sont utiles).

Le Conseil a signalé les difficultés que pouvait susciter la mise en œuvre d'un nouveau programme et insisté sur l'importance de travailler cet aspect avec les enseignants (CSE, 1998). Il s'est prononcé contre la plupart des changements réglementaires énumérés ci-dessus (CSE, 2007, 2008, 2010) et a documenté les difficultés qui en ont découlé dans le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, intitulé *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*:

La grande majorité des organismes consultés sont d'avis que la Politique d'évaluation des apprentissages est compatible avec les fondements et les visées des réformes. C'est son application qui pose problème et plusieurs sont d'avis qu'elle demeure méconnue et mal comprise. Une organisation regroupant des formateurs d'enseignants remet toutefois en question cette cohérence en soulignant l'importante contradiction entre les accents mis sur l'apprentissage collaboratif, la culture de collégialité et les pratiques d'évaluation individuelles. Par ailleurs, quelques organismes reprochent l'arrivée tardive de la Politique, dont la conception aurait dû être arrimée au processus d'élaboration du PFEQ. D'autres notent enfin que **les décisions les plus incohérentes relativement à la réforme se sont concentrées autour de la question de l'évaluation et que cette dernière a même supplanté le curriculum lui-même.**

17. <https://www7.education.gouv.qc.ca/DC/evaluation/index.php?page=rechercheCadreEvaluation>

18. <http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/>

Pour la majorité des acteurs scolaires, l'évaluation des apprentissages apparaît comme un casse-tête, tant au primaire qu'au secondaire. L'insuffisance de la formation et de l'accompagnement a été maintes fois évoquée compte tenu des changements radicaux induits par la Politique d'évaluation des apprentissages dans les pratiques professionnelles. On a fait valoir que le MELS avait produit une grande quantité de **documents qui ont davantage contribué à semer la confusion qu'à lever les ambiguïtés**. On a souligné l'immense difficulté à évaluer des compétences, la lourdeur de la tâche d'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation, les difficultés de lecture que ces dernières soulèvent. Bref, plusieurs ont déclaré « qu'ils n'enseignent plus, ils évaluent ».

La plupart des associations syndicales et disciplinaires ont salué l'arrivée de la Progression des apprentissages, qui a permis de clarifier les connaissances à faire acquérir annuellement dans l'ensemble des disciplines. Toutefois, ce document est décrié par d'autres organisations, qui dénoncent son incohérence par rapport à la réforme, le PFEQ et la Politique d'évaluation des apprentissages. La Progression des apprentissages n'est pas compatible avec l'approche par compétences et entraîne la quasi-disparition des cycles d'apprentissage. (Nous soulignons) (CSE, 2014, p. 63-64.)

Le Conseil observe que les cadres d'évaluation, la progression des apprentissages et le bulletin unique sont pensés dans une logique d'évaluation normative, qui fonctionne selon un cumul de points et une moyenne de groupe. Cette façon de procéder ne renseigne pas sur ce qui est maîtrisé ou non. De plus, elle classe les personnes, ce qui suggère que l'évaluation a nécessairement une fonction sélective. Les documents qui se sont ajoutés au fil du temps sont donc en rupture avec le Programme de formation de l'école québécoise et la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) (voire avec la Politique de la réussite éducative [(MEES, 2017a)]), qui préconisent une évaluation critériée et en soutien à l'apprentissage.

Le fait est que les documents d'encadrement actuellement en vigueur n'ont pas été planifiés ensemble, mais par phases, parfois à la suite de changements réglementaires, parfois en réaction aux résistances sociales exprimées ou pour répondre à un besoin d'adaptation. Tout n'est donc pas parfaitement aligné et cohérent. De plus, décomposer une compétence en ses éléments est une tâche très complexe, d'où la tentation de s'en tenir à des listes d'aspects à évaluer.

Malgré tout, plusieurs enseignants s'efforcent d'adopter des pratiques d'évaluation critériées et en soutien à l'apprentissage. L'information recueillie dans le cadre de nos travaux a toutefois permis de constater que l'obligation de produire à dates fixes un bulletin comportant des notes chiffrées et des moyennes de groupe ramène inévitablement l'évaluation normative et le cumul de points (de même que le classement et la comparaison sociale que ces pratiques impliquent) au premier plan des préoccupations.

En effet, la périodicité et la fréquence du bulletin chiffré actuel conduiraient les enseignants à attribuer des points à des activités dont l'intention était formative. Cette pratique envoie un message contradictoire à l'élève (qui est pénalisé pour ses erreurs, alors qu'il est en cours d'apprentissage) et ne permet pas de respecter le rythme d'apprentissage de chacun, d'autant plus que le premier bulletin arrive très tôt dans l'année. Plus l'élève est jeune, plus une différence de quelques semaines peut porter à conséquence. Par exemple, pour l'élève de 1<sup>re</sup> année qui ne satisfait pas aux attentes en lecture en novembre, le bulletin indique aux parents qu'il est en difficulté (voire en situation d'échec), alors qu'il pourrait avoir atteint le niveau attendu quelques semaines ou mois plus tard. Son bulletin cumulatif gardera néanmoins les traces de ce début jugé lent, même s'il atteint (voire dépasse) plus tard le niveau souhaité.

### Les normes et modalités: une marge de manœuvre sous-utilisée

L'établissement de normes et de modalités d'évaluation<sup>19</sup> (document qui présente les choix de chaque école en matière d'évaluation) est une responsabilité de l'équipe-école qui émane d'une proposition des enseignants. Ce document devrait traduire une vision commune de l'évaluation, c'est-à-dire reposer sur un consensus, pour permettre d'exercer une expertise ainsi qu'un jugement professionnel et maintenir l'évaluation au service des apprentissages (MELS, 2006, 2011). La consultation menée dans le cadre de ses travaux a permis au Conseil de constater que, dans certaines écoles, tant primaires que secondaires, l'élaboration ou la révision du document portant sur les normes et modalités a été ou est l'occasion de réfléchir sur les pratiques en vigueur (d'en abandonner certaines ou de les améliorer) et de mieux s'approprier les documents d'encadrement de système. La situation est toutefois très différente d'une école à l'autre.

Comme les normes et modalités obéissaient à une logique de décentralisation des pouvoirs (chaque milieu étant libre d'adopter ses façons de faire), les syndicats ont proposé leur propre guide (suggérant notamment aux enseignants des questions à se poser) pour leur élaboration (caractère prescrit ou non, utilité, demande utopique ou non). L'intention légitime était de s'assurer que l'adoption de ces normes et modalités ne restreindrait pas les pratiques (ne conduirait pas à leur uniformisation). À la lumière de la situation actuelle, on peut cependant

se demander si cela n'a pas été interprété comme un encouragement au maintien du *statu quo*, c'est-à-dire une incitation à poursuivre une tradition d'évaluation normative.

Le Conseil a examiné un échantillon de normes et modalités<sup>20</sup>. Dans l'ensemble, il a constaté qu'il s'agit de documents administratifs qui paraissent superficiels: ils s'en tiennent au minimum requis par la loi, traitent surtout de la fréquence et de la pondération des évaluations notées (et non de ce que les résultats signifient), contiennent peu d'information sur l'évaluation formative et ne précisent généralement pas comment on en arrive à la note chiffrée inscrite au bulletin. Ils reprennent largement les formulations suggérées dans un guide sur le sujet produit à l'intention des écoles et des commissions scolaires (MELS, 2011), ou celles suggérées par les syndicats. À la lumière des informations contenues dans l'échantillon examiné, l'évaluation paraît globalement pratiquée de façon normative et confondue avec la notation. Il semble y avoir peu de place pour l'évaluation formative.

Les enseignants sont nombreux à ressentir un décalage entre les intentions du PFEQ, les principes de la PEA, les modalités du bulletin et les exigences de sanction.

se demander si cela n'a pas été interprété comme un encouragement au maintien du *statu quo*, c'est-à-dire une incitation à poursuivre une tradition d'évaluation normative.

19. La *Loi sur l'instruction publique* précise ce qui suit: « Sur proposition des enseignants [...], le directeur de l'école [...] approuve les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève, notamment les modalités de communication ayant pour but de renseigner ses parents sur son cheminement scolaire, en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique et sous réserve des épreuves que peut imposer le ministre ou la commission scolaire [...]. Avant d'approuver les propositions [...] relatives aux modalités de communication ayant pour but de renseigner les parents d'un élève sur son cheminement scolaire [...], le directeur de l'école doit les soumettre à la consultation du conseil d'établissement. [...] Lorsque le directeur de l'école n'approuve pas une proposition des enseignants [...], il doit leur en donner les motifs » (Québec, 2018b).

20. Documents de quinze établissements (six écoles primaires et neuf écoles secondaires, dont une privée) de différentes tailles (deux petits, cinq moyens et huit grands) et régions (tant urbaines que rurales).

De plus, les enseignants ne se prévaudraient pas toujours de la marge de manœuvre prévue dans les documents d'encadrement, qui permet que l'évaluation soit davantage au service de l'apprentissage. Par exemple, pour certaines compétences, le *Régime pédagogique* prévoit un résultat dans les deux premiers bulletins *si ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation*<sup>21</sup>. Donc, si un enseignant juge qu'il n'a pas assez de traces pour formuler un jugement éclairé sur telle ou telle compétence, il aurait la possibilité (le droit) de ne pas mettre de note au bulletin des deux premières étapes. Il lui faudrait néanmoins communiquer aux parents une information pertinente sur les progrès de leur enfant. Le défi serait alors d'expliquer pourquoi le bulletin ne contient aucune note tout en fournissant une rétroaction utile (qui pourrait d'ailleurs passer par un autre canal que le bulletin). Cependant, comme le bulletin est construit selon une logique de cumul de points, ne pas attribuer de note à une étape augmente le poids relatif des notes des étapes suivantes, ce qui fait craindre de mettre tous ses œufs dans le même panier. Cette marge de manœuvre est donc actuellement difficile à concrétiser.

Les propos recueillis à différentes occasions dans le cadre des travaux effectués par le Conseil montrent que les enseignants sont nombreux à ressentir un décalage entre les intentions du PFEQ, les principes de la PEA, les modalités du bulletin unique et les exigences de sanction.

En outre, le flou et les incohérences, conjugués avec le manque d'outils et d'accompagnement au moment de la mise en œuvre du nouveau programme, ont sans doute alimenté la résistance aux changements requis, en rupture avec des valeurs et une vision de l'école bien ancrées. Plusieurs ont donc continué à faire ce qui avait toujours bien fonctionné à leurs yeux. Par contre, pour ceux et celles qui avaient effectué le virage de l'approche par compétences et adapté leurs pratiques d'évaluation en conséquence, les changements réglementaires, notamment le bulletin unique, ont représenté un recul (CSE, 2014). Bref, bien que pour des raisons différentes (voire opposées), nombreux sont les enseignants actuellement mécontents du contexte dans lequel ils doivent évaluer les apprentissages.

De leur côté, « les [futurs enseignants] terminent une formation universitaire axée sur un discours favorisant l'évaluation comme soutien à l'apprentissage et sont donc, en principe, bien au fait des dernières avancées de la recherche. Malgré tout, l'adaptation à la réalité ainsi que certains outils proposés et prescrits dans les milieux limitent l'évaluation à une démarche sommative » (Monney et Fontaine, 2016, p. 78).

---

21. « À la fin des 2 premières étapes de l'année scolaire, les résultats détaillés, dans les matières pour lesquelles de tels résultats sont requis, ne sont détaillés que pour les compétences ou les volets qui ont fait l'objet d'une évaluation » (Québec, 2018d).

**Des défis qui ne sont pas nouveaux**

Le Conseil tient à souligner que les enjeux et les défis liés aux finalités de l'évaluation des apprentissages — notamment la recherche de l'équilibre entre la sanction et le soutien — ne reposent pas uniquement sur le décalage (manque d'alignement des différents documents d'encadrement qui ont suivi la réforme) illustré précédemment. Ces enjeux et ces défis existaient bien avant la réforme du curriculum, pensée en partie comme une réponse à certains d'entre eux.

Dès le début des années 1980, le Conseil appelait à la révision des pratiques et au renouvellement des attitudes en matière d'évaluation. « L'évaluation pédagogique ne peut émerger dans sa pleine signification sans un renouvellement des attitudes, sans que la communauté tout entière ne mette le cap sur des pratiques inédites. Elle doit pouvoir compter de façon particulière sur la compétence des enseignantes et des enseignants, sur le leadership enthousiaste des membres de la direction, sur la compréhension des administrateurs, sur la créativité des concepteurs de matériel didactique, sur la collaboration des parents et sur l'amélioration de certaines dispositions des conventions collectives<sup>22</sup>. » (CSE, 1982a, p. 16.)

« L'évaluation est l'une des principales composantes du curriculum. Puisque l'école doit être recentrée sur l'essentiel, qu'il faut y introduire plus de rigueur et qu'elle doit être, plus et mieux, le foyer du développement des compétences intellectuelles et méthodologiques, certaines pratiques d'évaluation doivent être revues et corrigées. » (MEQ, 1997, p. 31.)

**Les épreuves officielles**

Les épreuves officielles sont régulièrement l'objet de critiques (en particulier celles du primaire). On sacrifierait du temps d'apprentissage pour y préparer les élèves (notamment en s'exerçant avec les épreuves des années précédentes). La Politique de la réussite éducative, adoptée en 2017, prévoit d'ailleurs que le gouvernement « ajustera la fréquence de l'évaluation des apprentissages de façon à la concentrer aux moments les plus pertinents du parcours scolaire de l'élève. Des réflexions seront menées sur ce sujet dans le cadre du chantier sur la modernisation des encadrements pédagogiques et des modalités d'évaluation des apprentissages » (MEES, 2017a, p. 55).

Lors des consultations menées en vue de l'adoption de cette politique, les épreuves officielles ont notamment été jugées trop nombreuses, non adaptées au 21<sup>e</sup> siècle (FEPP, 2016) ou non pertinentes (M. Sarrazin, cité dans Gervais, 2016).

Au Québec, des **épreuves uniques** sont imposées aux fins de la sanction des études, pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), dans les disciplines suivantes : langue d'enseignement et langue seconde en 5<sup>e</sup> secondaire ; mathématique, science et technologie, et histoire du Québec et du Canada en 4<sup>e</sup> secondaire.

« Une épreuve unique a lieu au même moment pour tous les élèves du Québec qui y sont admissibles. Pour chaque matière et pour chaque session d'examen, une nouvelle épreuve est rédigée<sup>23</sup>. » De plus, au cours de leur scolarité, les élèves doivent également passer des **épreuves obligatoires** du Ministère, et plusieurs commissions scolaires ajoutent leurs propres épreuves obligatoires. Le tableau suivant indique à quels moments et dans quelles matières (disciplines) ont lieu les épreuves obligatoires ou uniques.

**Épreuves obligatoires :** Épreuves produites par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et ayant pour objectif d'accroître le suivi des élèves en langue d'enseignement (lecture et écriture) et en mathématique. Elles permettent notamment d'illustrer les exigences ministérielles au regard des compétences attendues à certains moments clés de la formation des élèves (4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire, 2<sup>e</sup> secondaire), de reconnaître les acquis des élèves par la prise en compte dans le bulletin des résultats obtenus à ces épreuves, et de fournir des données locales et nationales en vue de la régulation du système (MEQ, 2003 ; MEES, 2016a).

Certaines commissions scolaires imposent en outre leurs propres épreuves pour les autres échelons ou matières.

22. Dans *Pour une amélioration des ententes collectives* (CSE, 1982b), le Conseil indiquait qu'il souhaitait une plus grande souplesse dans l'interprétation de certaines dispositions des conventions collectives (concernant, par exemple, le découpage de la tâche ou les règles d'affectation).

23. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/references/examens-et-epreuves/>

24. Le nouveau programme d'histoire n'ayant pas été enseigné dans toutes les écoles, 2017-2018 a été une année de transition. L'épreuve unique a été remplacée par une épreuve d'établissement. Le Ministère a toutefois fourni un prototype d'épreuve aux établissements d'enseignement.

**TABLEAU 1**  
ÉPREUVES UNIQUES ET ÉPREUVES OBLIGATOIRES AU QUÉBEC (PRIMAIRE ET SECONDAIRE)

ANNÉE SCOLAIRE	TYPE D'ÉPREUVE	LANGUE D'ENSEIGNEMENT		SCIENCE ET TECHNOLOGIE	MATHÉMATIQUE	LANGUE SECONDE		HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA
		FRANÇAIS	ANGLAIS			FRANÇAIS	ANGLAIS	
4 <sup>e</sup> primaire	Obligatoire	×						
6 <sup>e</sup> primaire	Obligatoire	×	×		×			
2 <sup>e</sup> secondaire	Obligatoire	×						
4 <sup>e</sup> secondaire	Unique			×	×			×
5 <sup>e</sup> secondaire	Unique	×	×			×	×	

Source : Compilation du CSE d'après le site du MEES.

Pour chacune des épreuves, le Ministère publie un document d'information. « La correction des épreuves est sous la responsabilité des établissements scolaires publics et privés.

**Il est souhaitable que les enseignantes et enseignants de chaque école se concertent pour convenir d'une modalité de correction, et pour s'assurer d'une compréhension uniforme des outils d'évaluation** présentés dans le guide de correction qui accompagne les épreuves. » (Nous soulignons) (MEES, 2016a, p. 8.)

Si les élèves passent les épreuves officielles au même moment et selon une durée déterminée, il est malgré tout impossible de s'assurer que toutes les écoles ont des conditions de passation et de correction identiques. Ces épreuves sont toutefois considérées comme plus fiables que les résultats d'établissement pour la comparaison des forces relative des différents groupes, d'où les pratiques de **modération statistique** à partir des résultats des épreuves aux fins de sanction.

Ainsi, si les résultats de l'année d'un groupe sont plus élevés que ceux de l'examen unique, on recalcule à la baisse la moyenne de l'année pour tous les élèves du groupe en question. L'épreuve unique peut donc compter de deux façons dans le résultat final des élèves. Son résultat représente 50 % de la note finale inscrite au bulletin, et elle peut entraîner une modération des résultats obtenus durant l'année scolaire.

« La **modération [statistique] des notes** consiste pour le Ministère à comparer, pour chaque groupe d'élèves, les notes obtenues à l'école avec celles obtenues à l'épreuve unique. Par un procédé statistique, la distribution des notes de chaque groupe d'élèves en ce qui concerne les épreuves d'établissement est ajustée par rapport à celle qui a trait à l'épreuve unique, en fonction de la moyenne et de l'écart type (c'est-à-dire la dispersion des notes autour de la moyenne). La modération permet donc de modifier à la hausse ou à la baisse les notes obtenues à l'école. Toutefois, cette pratique n'a jamais pour conséquence de faire échouer l'élève qui aurait obtenu la note de passage à l'épreuve unique. » (<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/references/examens-et-epreuves/traitement-des-resultats/conversion-et-moderation/>).

Le Conseil reconnaît qu'il est nécessaire de réduire les facteurs individuels qui influencent la correction, de contrebalancer le fait que le niveau de difficulté des épreuves d'établissement puisse varier, etc. Toutefois, la modération statistique actuelle ne serait suivie d'aucune rétroaction systématique susceptible de permettre, en amont, un meilleur arrimage (alignement) entre l'enseignement et le programme.

Les pratiques de modération sociale permettent de développer une vision commune de ce qui est attendu.

À l'inverse, la **modération sociale** est une démarche de collaboration des enseignants, menée dans une perspective de perfectionnement professionnel, qui permet « d'assurer une plus grande cohérence (un meilleur alignement) entre le curriculum prescrit, les activités didactiques en classe et les tâches évaluatives » (Mottier Lopez et autres, 2012, p. 4). Conformément à

l'approche-programme et pour le développement des compétences, il s'agit de pratiques qui amènent les enseignants à confronter leurs façons de faire et à tenter de construire collectivement des savoirs partagés sur la prise en compte des facteurs qui peuvent influencer l'exercice de leur jugement lors de l'évaluation. Une compréhension partagée des critères et des standards établis (ou une meilleure compréhension de ceux-ci) diminuerait probablement la nécessité de recourir à la modération statistique des résultats à partir des épreuves officielles.

#### Propos d'une chercheuse (dans une perspective collaborative et partenariale)

Les épreuves officielles permettraient de « prendre une photo » de l'état du Québec à un moment donné. Cette « photo » devrait être destinée aux enseignants, pour un ajustement des pratiques, et soutenir la professionnalisation de l'acte d'évaluer. Toutefois, les résultats des épreuves sont connus pendant les vacances et aucun moment n'est consacré à une réflexion collective, ce qui permettrait de décider ce que l'on veut développer chez les élèves (notamment pour pouvoir communiquer des attentes claires).

Les pratiques de modération sociale (qui peuvent prendre la forme d'une correction collective ou d'un échange de copies) sont de plus en plus courantes (et elles ne sont pas réservées au contexte des épreuves uniques), notamment en français et en mathématique (écriture, résolution de problèmes). Ces pratiques permettent de s'entendre sur les critères à considérer, c'est-à-dire de développer une vision commune de ce qui est demandé (attendu).

Par contre, dans certaines écoles ou commissions scolaires, pour que l'évaluation des épreuves officielles soit standardisée, on confie

à chaque enseignant la correction d'une question d'une épreuve. Autrement dit, chaque enseignant ne corrige qu'une seule question sur toutes les copies, ce qui ne permet pas de développer la vision commune recherchée.

Toutes les épreuves officielles (uniques ou obligatoires) sont bâties en fonction des programmes d'études, y compris la progression des apprentissages et les cadres de référence. Elles sont conçues par des professionnels du Ministère (Direction de l'évaluation des apprentissages) à partir de devis validés en plusieurs étapes par de nombreux enseignants.

Aux fins de sanction des études, ces épreuves sont aussi décrites comme une façon de s'assurer que le personnel enseignant s'aligne sur le programme. D'ailleurs, certaines commissions scolaires en analysent les résultats dans une perspective d'amélioration et effectuent ainsi une forme de pilotage. Une bonne rétroaction auprès des enseignants à partir de ces épreuves peut en effet soutenir la finalité d'aide à l'apprentissage de l'évaluation.

Il faudrait donc se garder de condamner les épreuves officielles en bloc sans tenir compte du contexte global dans lequel elles s'inscrivent : « de prime abord, les épreuves uniques permettent d'obtenir des données qui, même si elles ne constituent pas des mesures étalonnées, peuvent jouer leur rôle en dressant un portrait assez objectif des apprentissages réalisés et de leur qualité, dans un contexte relativement équitable » (Durand et Loye (dir.), 2014, p. 22). Ce n'est peut-être pas tant (ou pas seulement) la forme et la facture des épreuves qu'il faut remettre en question que la façon dont elles sont interprétées (ou vécues) et les fins auxquelles on en utilise parfois les résultats (par exemple, le palmarès des écoles<sup>25</sup>).

25. <https://www.fraserinstitute.org/fr/performance-des-%C3%A9coles>

Les évaluations standardisées devraient notamment permettre une bonne mesure de la qualité de l'enseignement, stimuler le perfectionnement des enseignants et faire progresser la gestion des établissements. Malheureusement, dans la pratique, les enjeux reliés à ces tests sont susceptibles de causer des dérives : entraînement intensif pour les examens, rétrécissement du curriculum, focalisation sur des objectifs strictement cognitifs et méthodes pédagogiques fondées sur la mémorisation, faible attention portée aux élèves en grande difficulté (Lessard, 2014 ; Mons, 2009).

L'accent que les épreuves standardisées mettent sur la reddition de comptes (gestion axée sur les résultats) et la comparaison entre les établissements qu'elles entraînent encourageraient les interventions fondées sur la restitution de contenus mémorisés (au détriment de la résolution de problèmes) et donnent peu d'information sur les besoins (nature des difficultés, défis) et les champs d'intérêt ou les forces des élèves (Lessard, 2014 ; Penuel et Shepard, 2016).

Les propos d'enseignants entendus dans le cadre des travaux du Conseil confirment que les évaluations officielles conduisent à de telles dérives, observées également ailleurs dans le monde.

Malgré tout, à des fins de sanction, les épreuves standardisées ont leur raison d'être. De plus, dans un contexte où existe un leadership pédagogique et où la responsabilité des élèves est assumée collectivement (contexte que la gestion axée sur les résultats ne contribuerait cependant pas à créer), les résultats de ces tests pourraient être utilisés pour améliorer l'apprentissage (Penuel et Shepard, 2016).

### **D'un autre usage des épreuves officielles**

En Ontario, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), une agence indépendante, est responsable des tests provinciaux qui permettent d'évaluer les compétences des élèves en littératie (lecture et écriture) et en mathématique, et ce, à trois étapes clés de leur parcours (3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années). Ces tests sont fondés sur le curriculum de l'Ontario et administrés uniformément, et la notation est faite par du personnel enseignant ayant suivi une formation spécialisée. Ils sont utilisés pour déterminer les tendances en matière d'apprentissage des élèves, cerner les domaines du curriculum qui doivent être mieux ciblés, affecter les ressources là où elles sont nécessaires, fournir une indication de l'apprentissage de chaque élève et renforcer la responsabilité. Les résultats de ces tests ne modifient pas le bulletin scolaire.

L'OQRE est également responsable du Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), dont la réussite est l'une des conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Le TPCL mesure les compétences en littératie que les élèves sont censés avoir acquises dans toutes les matières jusqu'à la fin de la 9<sup>e</sup> année. Ce test est « réussi » ou « non réussi ». Le résultat paraît au bulletin, mais n'entre pas en ligne de compte dans le calcul de la note finale. Il indique le niveau de rendement des élèves d'une école par rapport à ceux du conseil scolaire et de l'ensemble de la province ; il met en lumière les domaines où les élèves peuvent avoir besoin de soutien supplémentaire. Les écoles et les conseils scolaires utilisent les résultats de ce test pour cibler des projets novateurs d'enseignement et d'apprentissage. La pression s'exerce donc sur les écoles, l'enjeu étant l'alignement de l'enseignement sur le curriculum.

### **À considérer**

Si les épreuves obligatoires n'étaient pas comptabilisées dans les résultats des élèves, elles pourraient jouer un rôle dans le pilotage du système sans entraîner les dérives soulignées.

**À retenir quant à la formation générale des jeunes**

- Les changements majeurs (de paradigme) doivent prendre en considération les valeurs et les croyances des personnes appelées à mettre en œuvre ces changements ainsi que la réalité des contextes dans lesquels elles doivent travailler. Ces personnes doivent être soutenues et accompagnées (ce qui ne peut pas être résolu par le simple ajout de documents d'encadrement).
- L'évaluation normative contribue au contexte de concurrence (entre les élèves ou entre les écoles) qui domine actuellement et elle n'est pas favorable au passage vers une évaluation critériée. Un cercle vicieux est à briser.
- Il y a lieu de s'interroger sur les effets non désirés des épreuves officielles (notamment l'enseignement axé sur la préparation aux examens).

**4.2.2 LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

L'enseignement offert dans les centres de formation professionnelle est encadré par la *Loi sur l'instruction publique* (Québec, 2018b) et le *Régime pédagogique de la formation professionnelle* (Québec, 2018f). Même si elle est majoritairement suivie par une population adulte, la formation professionnelle (FP) est une formation initiale du secondaire. Les programmes y sont établis par compétences depuis 1986. Les partenaires du marché du travail et le milieu scolaire contribuent, avec le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, à la détermination des compétences à inscrire dans les programmes d'études de ce secteur (MEQ, 2003).

**Les documents d'encadrement**

La Politique d'évaluation des apprentissages (PEA) (MEQ, 2003) de même que le *Guide de gestion : sanction des études et épreuves ministérielles* (MEESR, 2015) s'appliquent à la formation professionnelle. La mise en œuvre de la PEA y est appuyée par le *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation* (MELS, 2005).

En formation professionnelle, chaque compétence fait l'objet d'une évaluation. Les résultats sont exprimés de façon dichotomique (succès ou échec). Si une personne a montré une préparation suffisante, elle peut s'inscrire à des épreuves imposées en vue de l'obtention d'unités sans avoir suivi le cours correspondant, en tenant compte des contraintes pédagogiques et organisationnelles qui s'imposent (Québec, 2018f).

De plus, la formation professionnelle a l'obligation de mettre en place des mesures d'adaptation et de soutien à l'apprentissage pour les élèves ayant des besoins particuliers. Comme à la formation générale des jeunes, il importe de prévoir les ressources et structures nécessaires à l'offre de ces services complémentaires.

La section de la PEA consacrée à la formation professionnelle est explicite en ce qui concerne la séparation à faire entre l'évaluation en soutien à l'apprentissage et celle qui vise la sanction. « Chaque compétence d'un programme d'études doit faire l'objet d'une évaluation aux fins de la sanction des études. Cette évaluation se fait au moyen d'épreuves ou d'exigences de participation, selon le type d'objectif visé. *L'évaluation effectuée pendant la formation pour aider à l'apprentissage ne doit pas servir à déterminer le résultat de l'évaluation définitive du cours.* » (Nous soulignons) (MEQ, 2003, p. 64.)

La PEA souligne aussi indirectement que l'évaluation et la façon d'en communiquer les résultats ne créent pas une hiérarchie entre les individus. « L'évaluation de l'acquisition d'une compétence ne peut se faire en comparant les résultats des élèves entre eux, mais uniquement en jugeant de la conformité de ces résultats aux critères d'évaluation déterminés par le Ministère. L'évaluation de la prestation aux fins de la sanction est toujours individuelle, même si la situation requiert un travail d'équipe. » (MEQ, 2003, p. 65.)

De son côté, le *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation* insiste sur l'importance d'amener l'élève à se situer par rapport à ce qui est attendu de lui :

En cours d'apprentissage ou lors de la transmission de ses observations, l'enseignant incite l'élève à s'autoévaluer en lui fournissant des instruments [et des critères], en lui apprenant à recueillir et à interpréter l'information. Ils se donnent ainsi une compréhension commune des attentes. L'élève s'engage dans une démarche de réflexion par rapport à ce qu'il apprend. L'autoévaluation est un moyen performant permettant d'estimer la valeur du chemin parcouru et celui qui reste à parcourir pour développer la compétence selon les performances attendues. Cette forme d'évaluation se perfectionne progressivement et doit être présente tout au long du développement de la compétence. (MELS, 2005, p. 44.)

### Quelques-uns des défis

L'évaluation en soutien à l'apprentissage est une responsabilité de l'enseignant. L'évaluation aux fins de sanction est, quant à elle, une responsabilité partagée entre le Ministère, le centre de formation professionnelle et l'enseignant. Pour certains programmes, le Ministère prépare lui-même les épreuves aux fins de sanction.

La rédaction de ces épreuves se fait en collaboration avec des spécialistes de l'enseignement. Les mises en situation, sélectionnées parmi toutes les situations possibles, doivent amener les élèves à faire appel aux différentes facettes de la compétence, c'est-à-dire les connaissances, les savoir-être et les savoir-faire. [...] Par ailleurs, dans tous les cas où le Ministère ne produit pas d'instruments d'évaluation servant à la sanction des études, l'établissement d'enseignement en est responsable. Les valeurs et les orientations décrites dans cette politique, et reconnues par l'ensemble des intervenants en évaluation des apprentissages, servent alors de références pour ces travaux. (MEQ, 2003, p. 66.)

Concrètement, la tâche de produire des évaluations aux fins de sanction revient alors aux enseignants, qui ont souvent recours à une banque d'instruments de mesure (BIM) et ont besoin d'accompagnement et d'outils pour exercer cette importante responsabilité.

Selon la période où ils ont été élaborés ou actualisés (avant 2007, entre 2007 et 2016 ou après 2016), certains programmes de formation professionnelle ne sont pas accompagnés d'un référentiel pour l'évaluation aux fins de sanction. En conséquence, le Ministère a publié et mis à jour un guide destiné à soutenir les commissions scolaires (conseillers pédagogiques et autres personnes responsables de l'évaluation des compétences) dans l'élaboration de référentiels pour les programmes dits orphelins (MEES, 2017b). Dans le cadre de l'optimisation des programmes instaurés depuis 2011, un cadre d'évaluation a été produit afin de soutenir les commissions scolaires dans l'élaboration des outils d'évaluation (aux fins de sanction) pour les programmes nouveaux ou actualisés.

Il existerait cependant un enjeu relativement à ces épreuves : pour assurer l'uniformité dans le réseau, le milieu souhaite toujours un engagement du Ministère dans l'élaboration des épreuves de sanction et une collaboration entre les commissions scolaires pour assurer la mobilité des élèves.

### **Des banques d'instruments de mesure (BIM) pour la FP et la FGA**

Créée en 1985 par les commissions scolaires pour répondre à leurs besoins en matière de technologies de l'information, la Société GRICS (Gestion du réseau informatique des commissions scolaires) est une entreprise sans but lucratif. Elle propose un portefeuille complet de solutions technologiques et une large gamme de services utilisés par les commissions scolaires et les établissements de formation québécois. La BIM est l'un de ses « produits ». Elle a pour mandat, en collaboration avec les enseignants et les conseillers pédagogiques, d'élaborer des épreuves pour les compétences dont l'évaluation est la responsabilité de l'établissement, tant à la formation professionnelle qu'à la formation générale des adultes. (<http://grics.ca/>; <http://bimenligne.qc.ca/fr/fp/Pages/mandat.aspx>).

Le secteur de la formation professionnelle dispose de tous les outils nécessaires pour assurer la cohérence entre l'évaluation en soutien à l'apprentissage et l'évaluation certificative (aux fins de sanction). L'un des défis qu'il doit surmonter est d'amener les enseignants à planifier les évaluations en aide à l'apprentissage, afin de s'assurer que l'élève maîtrise toutes les compétences prescrites selon les seuils attendus.

Le but est de rendre les élèves conscients de leur progression, en évaluant de façon formative chacun des éléments (critères) requis pour établir que la compétence est maîtrisée selon le seuil attendu (y compris des éléments liés à la santé et à la sécurité au travail). Le défi pour les enseignants (habitués d'évaluer à la fin du processus) est d'intégrer cette évaluation formative dans les situations d'apprentissage, c'est-à-dire d'**évaluer tout au long du processus**.

Actuellement, des élèves seraient en situation d'échec en raison d'un manque d'évaluation en soutien à l'apprentissage et de rétroaction, qui permettraient d'offrir de la récupération et de l'enseignement correctif avant l'évaluation aux fins de sanction. Le mode de financement pourrait contribuer à expliquer cette situation. En effet, les centres de formation professionnelle reçoivent leur financement à la sanction, pourvu que l'élève ait suivi le nombre d'heures prescrit pour la compétence (un financement est alors accordé, que l'élève réussisse ou échoue).

À la formation professionnelle, les documents d'encadrement livrent tous le même message. Ce secteur, qui n'est pas « contaminé » par un éventuel besoin de sélectionner, est peut-être moins soumis que les autres à la pression sociale.

Le Ministère émet périodiquement un relevé présentant les compétences acquises et sanctionne la formation lors de la délivrance du diplôme d'études professionnelles (DEP). En dehors de ces documents officiels, la communication des résultats, des forces à mettre en valeur et des attentes — la rétroaction — est essentielle tout au long de la formation pour le développement des attitudes professionnelles et de la capacité d'apprendre tout au long de la vie.

À la formation professionnelle, les enjeux ne sont donc pas du même ordre qu'à la formation générale des jeunes, notamment parce que les documents d'encadrement livrent tous le même message. Même si l'évaluation formative n'est pas toujours facile à mettre en pratique, l'évaluation aux fins de sanction ne classe pas les personnes. Cela s'explique peut-être en partie par le fait que ce secteur est moins soumis à la pression politique, qu'il n'est pas « contaminé » par la pression sociale et un éventuel besoin de sélectionner. Le milieu souhaiterait toutefois un engagement plus grand du Ministère dans les épreuves de sanction.

Les établissements de formation professionnelle doivent, eux aussi, se doter de normes et de modalités d'évaluation. Beaucoup des réflexions concernant les normes et modalités au primaire et au secondaire sont valables également pour ce secteur, qui devrait profiter de l'établissement (et de la révision) de ces normes et modalités pour tenir une discussion constructive sur l'évaluation des apprentissages, et pour faire vivre le document dans le milieu.

### 4.2.3 LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

La *Loi sur l'instruction publique* encadre la formation générale des adultes (FGA), à laquelle s'appliquent la Politique d'évaluation des apprentissages (PEA) (MEQ, 2003) de même que le *Guide de gestion : sanction et des études et épreuves ministérielles* (MEESR, 2015).

Les services éducatifs offerts aux adultes en formation générale comprennent des services de formation, des services d'éducation populaire et des services complémentaires. Ils ont pour objet : 1° de permettre à l'adulte d'accroître son autonomie; 2° de faciliter son insertion sociale et professionnelle; 3° de favoriser son accès et son maintien sur le marché du travail; 4° de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu; 5° de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre. (Québec, 2018e)

La formation de base commune comprend l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire, alors que la formation de base diversifiée est une version adaptée du deuxième cycle du secondaire du Programme de formation de l'école québécoise.

#### Quelques particularités

« Le Ministère n'assume pas la responsabilité de l'élaboration de tous les instruments de mesure et d'évaluation. Il impose des épreuves pour certains programmes et certains cours en vue d'assurer l'uniformité des modalités et des conditions d'évaluation aux fins de la certification. Par ailleurs, les centres d'éducation des adultes ont la responsabilité de produire d'autres épreuves. » (MEQ, 2003, p. 55.) En pratique, ce sont les enseignants qui assument cette responsabilité. Certaines commissions scolaires font appel à la banque d'instrument de mesure BIM-FGA<sup>26</sup>.

Lorsque le Ministère ne fournit pas d'outils d'évaluation, il offre un cadre, une *définition du domaine d'évaluation* (DDE), qui devrait assurer la correspondance entre chacun des cours et les instruments d'évaluation. Ce document de référence assure la validité et l'équivalence des épreuves sur le plan provincial<sup>27</sup>. « Dans la pratique, l'utilisation des DDE de la FBC [formation de base commune] actuellement disponibles, par BIM [banque d'instruments de mesure] et par les utilisateurs de certaines régions, permet de constater des limites qui causent des difficultés dans l'élaboration de situations d'évaluation<sup>28</sup>. » Sur ce sujet, un document de travail portant sur la FGA et produit dans le cadre de l'élaboration du Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, consacré à la réforme du curriculum (CSE, 2014), faisait état notamment d'inquiétudes relatives à la lenteur avec laquelle les nouvelles *définitions du domaine d'évaluation* étaient produites et au manque de soutien accordé aux commissions scolaires pour la production d'outils appropriés d'évaluation en vue de l'implantation du nouveau programme à la FGA.

Les épreuves sont corrigées par les enseignants. « Les résultats sont ou bien de nature dichotomique (succès/échec) ou bien présentés sous forme de pourcentage. La mention "succès" indique un résultat égal ou supérieur au seuil de réussite qui est établi à 60 [%]. La mention "échec" correspond à un résultat inférieur au seuil de réussite. En formation générale à l'éducation des adultes, aucune note provenant d'une évaluation locale n'est additionnée à celle obtenue à une épreuve ministérielle. Le rang centile [c'est-à-dire le pourcentage de notes inférieures ou égales] n'est pas non plus utilisé pour comparer la note individuelle à celle d'un groupe. » (MEQ, 2003, p. 56.) Il est donc explicite que le résultat de l'évaluation sommative ne repose pas sur un cumul de points.

26. <http://bimenligne.qc.ca/fr/fgj/catalogue/Pages/Default.aspx>

27. <http://bimenligne.qc.ca/Documents%20FGA/FRA-2101-4.pdf>

28. <http://bimenligne.qc.ca/fr/fga/Pages/FBC.aspx>

La formation générale des adultes s'adresse à une population souvent vulnérable, pour qui l'évaluation des apprentissages a pu être une expérience particulièrement négative.

La formation générale des adultes s'adresse à une population très diversifiée (dont les personnes inscrites en alphabétisation ou en francisation), souvent vulnérable, pour qui l'évaluation des apprentissages a pu être une expérience particulièrement négative. Selon les besoins et les objectifs de ces personnes, l'évaluation des apprentissages n'insistera pas sur les mêmes finalités. On s'attend à ce que les enseignants en tiennent compte. L'implantation du nouveau programme — qui va introduire de nouvelles pratiques évaluatives — est actuellement en

cours dans ce secteur, ce qui accentue le besoin de formation et d'accompagnement des enseignants. Il y a là un virage à ne pas manquer.

Une des grandes différences entre la formation générale des adultes et la formation générale des jeunes serait le temps (flexibilité). On exige des jeunes qu'ils satisfassent tous aux mêmes exigences à l'intérieur d'un temps précis (tous passent les mêmes examens en même temps), alors que les personnes inscrites au secteur des adultes ont la possibilité d'évoluer davantage à leur rythme (notamment de se présenter aux examens quand elles sont prêtes) et de façon individuelle (en fonction de leur projet personnel de formation).

Ce contexte crée son lot de difficultés. Par exemple, les entrées et sorties variables ne permettent pas de créer des groupes stables; il est nécessaire de former des groupes multiniveaux pour atteindre les ratios de financement. Il semble toutefois convenir à beaucoup de jeunes, qui quittent l'école dès qu'ils en ont la possibilité avec l'intention de terminer leur secondaire dans le cadre de la FGA (CSE, 2014).

#### 4.2.4 L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

En 1993, le gouvernement du Québec édictait le *Règlement sur le régime des études collégiales* (RREC) (Québec, 2018g), qui accordait aux collèges de plus grandes responsabilités (de pair avec une autonomie accrue) et renforçait les dispositifs d'évaluation, aussi bien internes qu'externes. Ce règlement stipulait notamment que, dorénavant, tous les établissements qui dispensaient l'enseignement collégial<sup>29</sup> étaient tenus non seulement d'adopter une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), mais également de s'assurer de son application<sup>30</sup>. Créée la même année, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) a, entre autres mandats, celui d'évaluer ces politiques et leur application (Québec, 2018c), tant à la formation ordinaire qu'à la formation continue. Depuis 2014, « [p]lutôt que d'examiner la qualité et la mise en œuvre des programmes d'études ainsi que l'efficacité des politiques et des plans comme c'était le cas jusqu'à maintenant, [la CEEC] évalue l'efficacité du système d'assurance qualité de chaque établissement » (CEEC, 2015, p. 7). Les mécanismes qui visent à assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages font partie de ce système.

L'obligation de nourrir la cote R n'est pas favorable à des pratiques d'évaluation compatibles avec l'approche par compétences.

Les opérations de la CEEC ont révélé quelques lacunes ou signalé des pistes d'amélioration concernant, par exemple, le niveau taxonomique, la pondération ou le caractère synthèse de certaines épreuves finales (CEEC, 2012b, 2016, 2017). « L'efficacité des mécanismes veillant à la qualité des évaluations finales de cours est un point à améliorer dans bon nombre de collèges. » (CEEC, 2017, p. 2.) « Les difficultés observées concernent sou-

vent la capacité des mécanismes à veiller à ce que l'évaluation finale des cours atteste l'atteinte par les étudiants des objectifs selon les standards établis. » (CEEC, 2018, p. 16.)

29. C'est-à-dire (en date du 9 avril 2018) 48 cégeps, 21 collèges privés subventionnés, 42 établissements privés non subventionnés et 4 établissements relevant d'un ministère ou d'une université (publics). (<http://www.ceec.gouv.qc.ca/etablisements/>).

30. « Les résultats de la consultation du Conseil [des collèges] sont à ce propos explicites: les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, après "une démarche longue et douloureuse", n'ont pas réussi à donner un encadrement significatif aux évaluations des apprentissages, laissant subsister des écarts importants dans les pratiques d'un département à l'autre et d'un professeur à l'autre. » (Conseil des collèges, 1992, p. 262.)

Par ailleurs, les nouveaux enseignants ont tendance à s'inspirer des plans de cours de leurs collègues (et non de plans-cadres ou des devis) pour élaborer les leurs et à y apporter les modifications qu'ils jugent appropriées. On risque ainsi de s'éloigner de ce qui est prescrit et de ce qui doit être évalué.

Le corps enseignant des cégeps est réparti dans des départements (généralement disciplinaires), qui peuvent se donner des politiques départementales d'évaluation des apprentissages (PDEA). Ces normes sont conformes aux représentations de l'enseignement et aux valeurs de la majorité des membres d'un département, spécialistes d'une discipline. Ces politiques complètent ou précisent certains aspects de la PIEA. Les conséquences des travaux remis en retard ou les pénalités liées à la correction des erreurs de langue sont des exemples d'objets précisés dans les PDEA. Si bien que les étudiants peuvent parfois avoir l'obligation de se conformer à plusieurs PDEA différentes (pour chacun des départements de la formation générale — français, philosophie, anglais, éducation physique —, auxquels s'ajoute la formation spécifique, qui peut elle-même être assurée par plus d'un département). Les PIEA et les PDEA rassemblent parfois une lourde masse d'informations administratives, parmi lesquelles il n'est pas toujours facile de se retrouver.

Au collégial, bien que l'implantation de l'approche par compétences remonte à 1993, on observe que l'évaluation qualitative et critériée, qui devrait aller de pair avec cette approche, est encore à géométrie variable. Ainsi, en particulier dans les cours à vocation disciplinaire, la tendance à conserver une façon traditionnelle d'évaluer (quantitative et normative) est encore présente.

On observe [...] un triple discours à l'enseignement collégial : un discours reconnaissant que les programmes d'études sont par compétences, une pratique recourant au modèle par objectifs (présent dans les plans de cours) et une évaluation basée sur une note finale où 60 % devient un indice que les objectifs d'un cours ont été atteints minimalement. À l'enseignement universitaire, on observe la même situation, même dans certains programmes officiellement axés sur le développement de compétences. (Louis et Bédard, 2015, p. 34.)

L'évaluation formative est souvent confondue avec des évaluations auxquelles on accorde un très faible pourcentage dans la composition de la note finale (un coup d'essai avant l'examen qui compte vraiment ou encore une « carotte » pour inciter les étudiants à participer aux activités ou à faire les exercices proposés). Dans les faits, **l'évaluation formative ou en soutien à l'apprentissage n'est donc pas clairement dissociée du cumul de points** qui mène à la note. En effet, comme à l'enseignement obligatoire, **l'accumulation de notes en cours de session pour l'attribution d'un résultat final est encore profondément enracinée dans la tradition collégiale** (Bélanger et Tremblay, 2012).

**Profil de sortie :** « [E]xpression synthétique d'un ensemble de compétences à viser explicitement [...], ensemble capable de guider et d'orienter le travail éducatif à effectuer » (CSE, 1994, p. 27). « Le profil de sortie est un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, attendu au terme de la formation et qui permet de guider et d'orienter le travail éducatif dans un programme d'études. » (Otis et Ouellet, 1996, p. 9.) Ce seuil attendu de compétences exprime une **vision d'ensemble de ce que devraient être les acquis fondamentaux à la sortie d'un ordre d'enseignement ou d'un programme** (ce qu'il faut savoir, savoir faire et savoir être). « Le profil de compétence attendu à la sortie d'un programme d'études, sert de fil conducteur pour relier entre elles toutes les activités de formation. » (Bélsisle, 2015, p. 134.)

Enfin, la cote de rendement au collégial (cote R), utilisée par les universités (voir la section suivante), est notamment construite à partir des notes attribuées pour chacun des cours, qui ne sont pas révisées à la lumière des compétences réellement développées en fin de parcours. Il s'agit donc d'une forme de cumul de points, qui garde une trace indélébile d'un début lent ou difficile, et ce, même si la personne dépasse largement les seuils attendus au terme de sa formation. L'obligation de nourrir cette cote n'est donc pas favorable à des pratiques d'évaluation compatibles avec l'approche par compétences, qui devraient reposer sur un **profil de sortie** plutôt que sur un cumul de points.

Cela dit, une enquête menée à l'automne 2011 auprès de 700 enseignants d'une douzaine de cégeps indiquait que les formes d'évaluation utilisées au collégial sont variées et propices à l'évaluation de tâches complexes.

L'examen papier-crayon reste la forme la plus répandue, lequel comprend le plus fréquemment des questions à développement. Le portrait actualisé des croyances et des pratiques évaluatives des enseignants des cégeps indique une adhésion, sur le plan des croyances, et une appropriation, sur le plan des pratiques, des principes généralement reconnus en évaluation, et cohérentes avec l'approche par compétences. [...] À l'inverse, les croyances associées à la note accusent globalement un écart par rapport aux principes mis de l'avant par l'approche par compétences. En particulier, les résultats donnent des indications à l'effet que le cumul de points obtenus par un bon nombre d'évaluations emporte toujours la faveur. (Bélanger et Tremblay, 2012, p. 87.)

#### 4.2.5 LE CONTEXTE DES UNIVERSITÉS

Chaque université définit les objectifs de ses programmes d'études, leurs conditions d'admission et les critères de délivrance de ses grades. Par ailleurs, la liberté académique (ou universitaire) est un droit des professeurs. Selon Universités Canada, cette liberté « est toutefois encadrée par les normes professionnelles applicables aux diverses disciplines, et par l'obligation de chaque établissement de structurer sa mission d'enseignement<sup>31</sup> ».

Chaque établissement est responsable d'évaluer de façon continue les programmes qu'il offre afin de procéder aux ajustements nécessaires (adaptation aux changements contextuels, introduction de nouveaux cours, modification des méthodes d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, etc.) (CSE, 2012). De même, « l'évaluation périodique des programmes d'études universitaires relève de la responsabilité de chaque établissement. Cependant, tous ont convenu d'orienter leur processus respectif de façon concertée dans le cadre de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). C'est ainsi que fut adoptée, en 1991, la Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants [...]. [L'] adéquation des stratégies d'enseignement et d'évaluation des apprentissages aux objectifs du programme » (CREPUQ, 2004, p. 5 et 13) est l'un des neuf critères qui doivent être pris en considération.

Comme les établissements d'études collégiales, les universités ont donc une politique d'évaluation de programmes. L'importance accordée à l'évaluation des apprentissages dans cette politique varie selon les établissements. L'évaluation de l'enseignement (responsabilité des départements) peut aussi occuper une place plus ou moins grande dans l'évaluation des programmes, dans lesquels enseignent souvent les professeurs de plusieurs départements.

Créée au moment où la Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants a été adoptée, la Commission de vérification de l'évaluation des programmes (CVEP) de la CREPUQ a procédé à trois cycles de vérification. Dans son dernier rapport, la CVEP constatait « qu'un système d'évaluation périodique des programmes universitaires [était] en voie de consolidation au sein du réseau universitaire québécois » (CVEP, 2013, p. vi). Elle notait toutefois que les universités avaient tendance à évaluer moins régulièrement les programmes soumis à un processus d'agrément, en particulier les programmes de formation à l'enseignement.

Depuis, la CREPUQ a cessé d'agir en tant que porte-parole des universités québécoises. Dorénavant, le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) regroupe les autres services autrefois assurés par la CREPUQ. Tant que ne sera pas précisé le rôle en matière d'évaluation d'un éventuel organisme externe, la CVEP n'amorcera pas de nouveau cycle de vérification d'évaluation de programmes existants. Dans son dernier rapport, elle suggérait que, « quelle que soit la nature d'une éventuelle instance d'assurance qualité, et quel qu'en soit le lieu de rattachement, [...] des mécanismes distincts d'évaluation des programmes y soient maintenus, et qu'ils ne s'y retrouvent pas amalgamés à des fonctions de reddition de comptes plus générales » (CVEP, 2013, p. 40).

La vérification de l'évaluation périodique des programmes d'études par un organisme externe est donc en quelque sorte suspendue, mais elle est toujours effectuée par les universités elles-mêmes. De plus, « [l]es établissements universitaires québécois<sup>32</sup> ont convenu de confier au Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) [...] le soin d'assurer l'évaluation de la qualité des nouveaux programmes d'études [...], une fois le projet de programme approuvé par l'instance compétente de l'établissement concerné. [...] La qualité d'un programme repose sur l'adéquation entre les objectifs de ce programme et les moyens retenus pour les atteindre. Les moyens sont regroupés selon cinq catégories d'éléments : — la pertinence du profil de formation, — le cadre réglementaire, — les activités, — le personnel et — les ressources matérielles » (Comité des affaires académiques, 2016, p. 5). Le cadre réglementaire doit notamment couvrir le mode d'évaluation des apprentissages des étudiants : « le règlement pédagogique doit prévoir un mode d'évaluation permettant de s'assurer que l'étudiant a atteint les objectifs du programme aux plans intellectuel et scientifique et, le cas échéant, professionnel » (Comité des affaires académiques, 2016, p. 21).

À l'intérieur de ce cadre général, chaque université a une politique ou un règlement des études, qui contient généralement une section (ou chapeaute une politique) relative à l'évaluation des apprentissages. L'évaluation formative ou en soutien à l'apprentissage est mentionnée dans la moitié des documents examinés. Outre le fait que les politiques ou règlements des différents établissements universitaires n'obéissent pas à un modèle standardisé, l'éventail des contextes d'évaluation est très large (stages, laboratoires, cours magistraux, séminaires, travaux pratiques, etc.) et varie selon le cycle d'études (premier, deuxième ou troisième) ou le type de programme (notamment selon qu'il débouche sur une profession très normée, qui peut exiger un permis, ou qu'il vise le développement de compétences disciplinaires d'ordre plus général).

Dans le cadre des balises générales propres aux différentes universités, les programmes et les unités d'enseignement peuvent donc développer leur propre culture d'évaluation, qui s'incarne généralement dans une politique ou un règlement. Dans le cas des programmes d'études qui mènent à l'exercice d'une profession réglementée, cet encadrement peut s'aligner sur des exigences de l'ordre professionnel concerné<sup>33</sup>.

Pour de nombreux cours de premier cycle, la taille des groupes ne permet ni la mise en place de conditions d'évaluation en soutien à l'apprentissage ni l'évaluation de tâches complexes et de compétences de haut niveau.

32. École de technologie supérieure, École nationale d'administration publique, HEC Montréal, Institut national de la recherche scientifique, Polytechnique Montréal, Université TÉLUQ, Université Bishop's, Université Concordia, Université Laval, Université McGill, Université de Montréal, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Rimouski, Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Outaouais, Université du Québec (siège social) (<http://www.bci-qc.ca/membres/>).

33. Par ailleurs, les organismes d'agrément qui accréditent des milieux d'enseignement et des programmes d'études (qu'ils conduisent ou non à une profession réglementée) peuvent aussi exercer une influence sur la façon dont y est encadrée l'évaluation des apprentissages.

Les sections sur l'évaluation des apprentissages des politiques ou des règlements des études consultés dans le cadre de la production de ce rapport<sup>34</sup> ont certains points communs. Elles encadrent les conditions matérielles de l'évaluation (formes, quantité, délais de correction), contiennent habituellement une définition de l'évaluation, donnent des exemples d'outils et précisent un certain nombre de normes. Généralement, ces règlements stipulent que l'évaluation sommative doit s'appuyer sur plus d'une épreuve et que les notes doivent être individuelles. Les traits qui distinguent ces documents d'encadrement les uns des autres sont cependant plus importants que leurs points communs, à commencer par la définition même de l'évaluation, qui, selon les établissements, ne met pas l'accent sur les mêmes aspects.

Quelles que soient leurs différences, les documents qui encadrent l'évaluation des apprentissages (ou des étudiants) supposent (ou stipulent) que le personnel enseignant utilise des outils fidèles et valides, en lien avec les objectifs de formation (fonction de sanction). La finalité de soutien à l'apprentissage est mentionnée (de façon plus ou moins explicite) dans la moitié des politiques et règlements examinés, ce qui ne signifie pas que les facultés ou départements des autres universités ne disposent pas de leurs propres documents pour baliser (ou valoriser) cette finalité de l'évaluation, conformément à l'approche-programme, qui guide dorénavant l'élaboration, l'évaluation et la révision des programmes universitaires.

#### À propos de l'approche-programme

Dans les établissements d'études collégiales et les universités, l'approche-programme a demandé « aux enseignants de repenser et de revoir leur planification pédagogique en fonction d'un programme d'études, c'est-à-dire en tenant compte des autres composantes du programme » (Université de Montréal, s. d.).

**Cette approche vise l'intégration des apprentissages plutôt que l'accumulation de connaissances ; le programme (et non le cours) est l'unité de base de la formation et une cohérence étroite doit exister entre les différentes composantes du programme, ce qui exige une concertation et une collaboration continues entre les différents acteurs concernés** (Basque, 2016). La cohérence d'un programme tient au fait qu'il n'est pas une juxtaposition de cours et que toutes ses composantes sont alignées sur un profil de sortie.

L'enseignement en contexte universitaire est cependant tributaire de contraintes organisationnelles importantes, dont la taille des groupes, qui (au premier cycle) sont de plus en plus souvent composés de plus d'une centaine d'individus, ce qui représente un enjeu majeur quant à l'évaluation des apprentissages. L'enseignement donné à de grands groupes implique souvent le recours à des auxiliaires d'enseignement pour la correction des examens et des travaux. S'il n'existe pas de concertation entre les différentes personnes qui corrigent ou si elles ne sont pas adéquatement supervisées, cette situation peut soulever un enjeu d'équité. À cela s'ajoutent d'autres contingences telles que des sessions courtes, des échéances serrées pour la communication des notes, les obligations de recherche des professeurs ou le fait que les chargés de cours enseignent souvent en marge de leurs activités professionnelles.

34. Université Bishop's, Université Concordia, Université de Montréal, Université de Sherbrooke, Université Laval, Université McGill, réseau de l'Université du Québec.

Ce contexte ne facilite pas la mise en place de conditions d'évaluation en soutien à l'apprentissage ni l'évaluation de tâches complexes et de compétences de haut niveau, en lien avec les objectifs de formation des programmes. **On privilégierait donc encore souvent des outils qui permettent une correction rapide et standardisée.**

Compte tenu des compétences attendues des diplômés des universités, les étudiants devraient pourtant bénéficier d'une rétroaction efficace qui leur permettrait de se situer par rapport à ce qui est visé. Par ailleurs, dans un contexte où les étudiants participent à l'évaluation du personnel enseignant, on commence à documenter le fait que les activités pédagogiques et l'évaluation (par exemple, la quantité de lectures obligatoires ou la longueur des travaux) sont parfois aussi un objet de négociation (Segueda et Morrissette, 2017 ; Segueda, Morrissette et Ben Moustapha Diédhiou, 2017). Comme l'évaluation formative et la rétroaction efficace responsabilisent l'étudiant par rapport à ce qui est attendu de lui, il s'agit peut-être d'une façon constructive de prévenir les dérives que cela pourrait occasionner.

L'expertise des enseignants en évaluation varierait également selon les types de programmes<sup>35</sup>, certains ayant, de par leur nature, des exigences de rétroaction plus grandes. Les programmes dits « professionnalisants », notamment ceux du domaine de la santé, semblent plus avancés en matière d'accompagnement des enseignants et de soutien au développement de la compétence à évaluer. Ces programmes se développent selon une approche par compétences et mettent en œuvre des actions à long terme (accompagnement dans la durée) pour transformer les pratiques pédagogiques, dont l'évaluation des apprentissages. La plupart des programmes de médecine au Canada sont même passés à une communication dichotomique des résultats (succès ou échec), notamment pour des raisons liées à la santé mentale des étudiants<sup>36</sup>.

Une fois les étudiants admis à l'université, l'évaluation ne devrait plus avoir à jouer autant un rôle de sélection. Pourtant, notamment parce que les places de stage ou dans les cycles supérieurs sont limitées et que les programmes de bourses sont très sélectifs, l'évaluation à des fins de sélection continue d'être omniprésente et d'obnubiler bien des personnes. On peut craindre que cela soit au détriment des véritables finalités de l'évaluation. De plus, la logique de sélection qui prévaut ne favorise pas la mise en place d'un cheminement vocationnel, ce dont témoigne la détresse de certains étudiants, pris dans l'engrenage de programmes valorisés et compétitifs qui ne correspondent pas (ou plus) à leurs aspirations.

35. « Les concentrations orientées-objets, comprennent les concentrations dont les cours et les activités d'apprentissage sont axés sur des objets physiques, des données numériques, des procédures et des présentations séquentielles. Les concentrations orientées-personnes englobent les concentrations dont les contenus des cours et les activités d'apprentissage sont orientés vers les personnes et les relations humaines. » (Fallan, cité dans Lakhil, Frenette et Sévigny, 2012, p. 138.) Les étudiants des concentrations orientées-objets seraient plus exposés à des méthodes d'évaluation traditionnelle (tests à choix multiples et tests écrits) que ceux inscrits à des concentrations orientées-personnes (Lakhil, Frenette et Sévigny, 2012).

36. <https://www.journaldemontreal.com/2015/03/16/la-detresse-des-etudiants-en-medecine>  
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/201206/12/01-4534313-medecine-des-etudiants-en-detresse.php>  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1117212/faculte-medecine-universite-laval-notes-succes-echec-quebec>

**Extrait d'une enquête sur le travail professoral** (Leclerc et Bourassa, 2013, p. 155-157)

À cause de la distance qui se crée entre étudiant·e·s et professeur·e·s, ces derniers peuvent difficilement évaluer ce qui est plus ou moins bien compris, ni s'ajuster en conséquence au fil de la formation. La classe nombreuse est aussi incompatible avec l'évaluation qualitative, le feedback formatif et l'accompagnement personnalisé pourtant essentiels, lorsque les étudiant·e·s doivent s'aventurer sur des terrains non balisés, analyser des problèmes complexes, faire davantage que de donner une seule bonne réponse ou développer des savoir-faire qui vont au-delà de l'application d'une technique. De la même manière, les examens à questions fermées et correction objective, qui constituent la forme d'évaluation des apprentissages à laquelle plusieurs professeur·e·s se résignent, sont perçus comme inappropriés pour évaluer certains apprentissages. Les inconvénients de ces formes d'évaluations sont nombreux : elles ne permettent pas de faire écrire les étudiant·e·s, apprentissage pourtant crucial dans plusieurs formations, spécialement en sciences humaines et sociales et en lettres. De tels examens ne permettent pas non plus aux étudiant·e·s de nuancer, de préciser ou d'expliquer leurs réponses ; afin d'éviter l'ambiguïté et de permettre une correction automatisée, ils sont construits à partir de situations simplifiées. Enfin, ils ne permettent pas aux professeur·e·s d'évaluer des apprentissages complexes ou des compétences qui devraient être exercées de manière très différente selon des contextes variés et imprévisibles.

« Dans les cours que nous donnons, l'apprentissage passe nécessairement par des travaux longs qui exigent non seulement de la correction pour attribuer une note, mais des rétroactions individualisées. Avec des grands groupes, ce n'est pas possible d'y arriver et de faire le suivi qu'il faut. On croule sous les travaux. »

C'est donc souvent à contrecœur que des professeur·e·s finissent par recourir à des exercices ou examens conçus pour permettre une correction automatisée. Ils font ce compromis parce que le temps dont ils disposent ne leur permet pas de corriger les travaux longs de cinquante ou cent étudiant·e·s ou parce qu'ils n'ont pas le soutien requis en heures d'assistantat d'enseignement. Même s'ils font pour le mieux, avec les moyens dont ils disposent, ils savent que les pratiques d'enseignement et d'évaluation imposées par les grands groupes ont des conséquences sur la nature des exigences auxquelles les étudiant·e·s doivent répondre et, en aval, sur le type de connaissances et de compétences qu'ils acquièrent. Plutôt que d'apprendre à approfondir un sujet, à développer une pensée critique, à se poser des questions ou à déployer des raisonnements, ces derniers apprennent à donner les réponses attendues, lorsqu'ils comprennent que c'est ce qui leur sera demandé aux examens. Insidieusement, les étudiant·e·s sont en effet incités à examiner les critères d'évaluation de façon à déceler ce qui leur fera perdre des points, à se conformer aux consignes et à faire d'abord et parfois presque uniquement le travail moins approfondi qui leur permettra de collectionner les bonnes notes. La curiosité intellectuelle ainsi que le travail de recherche, de réflexion critique et d'approfondissement qui devraient caractériser la formation universitaire cèdent le terrain au travail stratégique et morcelé de décryptage des règles. Le but de la formation finit par être de passer des épreuves qui se succèdent en accumulant les points qui permettront de décrocher le diplôme, de profiter d'une bourse ou d'être admis à un autre programme. Dans cette logique, une proportion importante d'étudiant·e·s sont tentés de ne faire que le minimum requis pour maintenir leur place dans le système.

### La cote de rendement au collégial : une logique contraire aux finalités de l'évaluation des apprentissages

Lorsqu'elles reçoivent un nombre de demandes d'admission supérieur au nombre de places disponibles dans un programme, les universités doivent procéder à une sélection parmi les candidatures qui satisfont aux conditions d'admission. Une cote de rendement au collégial (cote R) minimale peut faire partie des conditions d'admission à certains programmes universitaires. La sélection des candidats est faite dans chaque unité d'enseignement et de recherche, sur la base de critères qui varient d'un programme à l'autre et d'une université à l'autre.

Le tableau comparatif des critères de sélection utilisés dans les programmes de baccalauréat, publié chaque année (BCI, 2018b), montre que le **dossier scolaire** — c'est-à-dire la cote R — représente le **premier critère de sélection**, bien que d'autres critères puissent s'ajouter :

tests ou examens de langue, tests ou questionnaires d'aptitudes ou de compétences, lettres de motivation, d'intention ou autobiographiques, lettres de recommandation ou références, portfolios, curriculum vitæ, entrevues et auditions.

Autrement dit, si une excellente cote R n'est pas toujours suffisante pour accéder à un programme universitaire dont l'admission est contingentée, elle est néanmoins le sésame qui permet aux candidats d'accéder aux étapes de sélection ultérieures. La prépondérance de la cote R comme critère de sélection dans les programmes universitaires dont l'admission est contingentée est actuellement un crible extrêmement serré, qui élimine d'emblée des candidatures excellentes sans pour autant garantir que les personnes retenues auront le profil recherché.

Seuls les programmes dont l'admission est très contingentée (par exemple, ceux de médecine, de médecine dentaire, d'optométrie, de pharmacie, de physiothérapie ou de droit) exigent une cote R particulièrement élevée (BCI, 2018a). De plus, s'ils réussissent normalement leurs cours, les étudiants qui se dirigent vers des programmes universitaires où le nombre de demandes d'admission n'est pas supérieur au nombre de places disponibles et ceux qui sont inscrits à des programmes techniques ne devraient pas être obsédés par leur cote R. Et pourtant...

La cote R est calculée au Ministère à partir de la cote Z, qui exprime la position d'un étudiant par rapport à la moyenne et à l'écart-type d'un groupe. Ce calcul permet d'atténuer les différences reliées à la sévérité ou à la générosité des évaluateurs. Pour tenir compte des caractéristiques différentes que présentent les groupes, le calcul de la cote R prend aussi en considération l'indice de la force du groupe (IFGZ) et l'indice de dispersion de ce même groupe (IDGZ). L'IFGZ est fondé sur les résultats obtenus aux cours obligatoires de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> secondaire par l'ensemble des étudiants composant le groupe (du collégial)<sup>37</sup>.

#### Cote de rendement au collégial (cote R)

« Le règlement sur le régime des études du collégial reconnaît l'autonomie des collèges en matière d'évaluation des études. Par conséquent, les universités ont été amenées à se doter d'une méthode de classement des élèves aux fins de la sélection en empruntant à la statistique la technique de calcul qui permet de corriger les différences observées dans les systèmes de notation utilisés dans les collèges et en apportant à celle-ci un ajustement qui tient compte de la force relative de chaque groupe d'étudiants. Cette méthode, adoptée en 1995 par les universités québécoises, est la cote de rendement au collégial (CRC). » (BCI, 2017, p. 6; CREPUQ, 2013, p. 4.)

37. « Ce sont les résultats obtenus aux cours dans les matières ministérielles de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire suivis au secteur Jeunes par tous les étudiants qui appartiennent à un même groupe au collège qui servent à définir la force et la dispersion du groupe. Il a été démontré à cet égard que les résultats scolaires de la fin du secondaire étaient de très bons indicateurs de la performance ultérieure au collégial. » (BCI, 2017, p. 8.)

Le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) et la plupart des établissements d'études collégiales mettent à la disposition des étudiants une information claire sur cette cote, la façon dont elle est calculée et les fins auxquelles elle est destinée. L'information disponible vise notamment à démystifier cette cote, qui génère son lot de stress et conduirait certains étudiants à des comportements ou à des stratégies inutilement individualistes.

La prépondérance de la cote R comme critère de sélection élimine d'emblée des candidatures excellentes sans pour autant garantir que les personnes retenues auront le profil recherché.

Différentes tactiques permettraient d'améliorer sa cote R : choisir un établissement réputé fort pour bénéficier d'un bon indice de la force du groupe ou, au contraire, choisir un collège qui accueille des étudiants plus faibles pour être parmi les meilleurs de son groupe. Ces stratégies contradictoires, dont l'efficacité est démentie par le BCI (BCI, 2017), témoignent également du rapport utilitaire au savoir que le système contribue à renforcer. Ultimement, ce qui est valorisé actuellement dans ce calcul, ce n'est pas d'apprendre ou de progresser, mais de faire mieux

que les autres, quitte à tricher. En effet, dans un contexte de concurrence, l'enjeu n'est pas seulement d'avoir une cote R élevée ; il importe aussi de se démarquer (d'avoir une meilleure cote que les autres). Ce contexte, qui ne favorise ni la prise de risques ni le développement de l'esprit de collaboration (CSE, 2016), ne contribue pas à former des citoyens responsables et ne favorise pas le développement des qualités et des compétences les plus recherchées.

Pourtant, « [c]ontrairement à une opinion répandue, l'augmentation de la cote R ne nécessite nullement une atmosphère de compétition. En effet, l'entraide entre les étudiants, tout comme le soutien scolaire à la réussite du plus grand nombre, contribue habituellement à réduire les écarts entre les notes des élèves. Or, la réduction de ces écarts signifie la réduction de l'écart-type et donc l'augmentation de la cote R<sup>38</sup>. »

Malgré les efforts du BCI et des établissements d'enseignement collégial, il semble que les stratégies liées à la logique de la compétition l'emportent chez de nombreux étudiants qui, à tort ou à raison, nourrissent beaucoup d'inquiétude à propos de leur cote R et sont aux aguets pour repérer les tactiques qui peuvent les avantager. Les calculateurs accessibles sur Internet en sont un bon indice (<http://coter.online/>).

**Les comportements éthiques en baisse**

(<http://rire.ctreq.qc.ca/2017/07/culture-integrite/>)

Dans *Creating a Culture of Integrity in the Classroom* (2015), Marilyn Price-Mitchell présente « quelques points alarmants, issus de la compilation de données de recherche, qui portent sur les comportements éthiques en milieu scolaire aux États-Unis ».

Depuis dix ans, le nombre de cas de tricherie a augmenté chez les élèves dont les notes se situent au-dessus de la moyenne (la pression ressentie par les élèves pour être acceptés dans les collèges renommés en serait la cause).

Les étudiants qui trichent sentent que leurs gestes sont justifiés et qu'ils sont désavantagés par une approche intègre dans leurs études.

La tricherie commence à l'école primaire, où les élèves cherchent à contourner les règles pour gagner à des jeux compétitifs.

Les élèves du secondaire ressentent une pression qui les incite à tricher puisqu'on met davantage l'accent sur leurs notes.

Près de 75 % des élèves admettent une sorte de mauvaise conduite scolaire.

Une proportion de 40 % du personnel scolaire ignore des cas de tricherie pour éviter de faire des vagues ou d'avoir des confrontations avec des parents en colère.

**Une situation préoccupante**

(<https://coterexpert.com>)

Une offre de services privés visant des étudiants qui souhaitent obtenir une cote R exceptionnelle est en train de se développer : du tutorat spécialisé, du mentorat, des cours concentrés avant les examens finaux, voire la possibilité de suivre un cours de façon anticipée.

Autrement dit, des étudiants peuvent notamment s'offrir de suivre certains cours une première fois dans un service privé avant de se lancer dans le « vrai » cours, qui comptera dans le calcul de la cote R. Précisons qu'il s'agit d'un véritable détournement des intentions de la cote R, puisque, si son calcul permet de garder une trace des échecs (même une fois que les cours ont été réussis), c'est justement pour prévenir une telle stratégie (suivre un cours une première fois dans l'espoir d'obtenir un meilleur résultat la deuxième fois).

Le plus préoccupant est que ce marché — à l'instar des services périscolaires pendant la scolarité obligatoire (CSE, 2016) — ne vise pas des étudiants en difficulté ; il table de façon stratégique sur la compétition et s'adresse à une clientèle favorisée et bien informée.

Pourtant, la cote R se veut au service de l'équité. Pour s'assurer que le cap est maintenu sur cet objectif, la méthode de calcul est périodiquement réexaminée à la lumière des critiques (ou des observations) des parties prenantes (tenir compte des changements de programme, diminuer le poids des échecs, etc.).

Les derniers travaux conduisant à une modification de la cote R ont été entrepris en 2015 par le Comité de gestion des bulletins d'études collégiales (CGBEC) et la nouvelle façon de la calculer est entrée en vigueur à l'automne 2017 (BCI, 2017). Les changements auraient pour conséquence d'augmenter la cote R de la plupart des étudiants. Pendant la période de transition (c'est-à-dire pour ceux et celles qui ont commencé leurs études collégiales avant que cette nouvelle façon de calculer la cote R soit en vigueur), les universités tiendront compte des deux modes de calcul afin de s'assurer de retenir le plus avantageux des deux pour chacun des candidats.

Cet instrument de mesure comporte également des limites. Par exemple, un minimum d'élèves ou d'étudiants est nécessaire pour que le calcul de la force moyenne du groupe soit significatif. Or, les réseaux (le secondaire aussi bien que le collégial) comptent de plus en plus de très petits groupes (de moins de six personnes). On ne sait rien non plus de la force relative des groupes des étudiants qui ont fait leurs études secondaires hors du Québec.

La cote R représente l'aboutissement d'un système qui subordonne l'évaluation à la sélection, favorisant ceux qui, au départ, ont profité des meilleures conditions familiales et socioéconomiques.

Malgré ces réserves, il faut reconnaître que la cote R en elle-même ne génère pas d'inégalités. Cependant, elle masque des inégalités de traitement durant la scolarité obligatoire (CSE, 2016). Puisqu'elle repose uniquement sur les résultats scolaires, elle ne témoigne pas nécessairement de toutes les aptitudes ou forces d'une personne, notamment des savoir-agir et des savoir-être (collaboration, communication et travail d'équipe, responsabilité civique et citoyenne, pensée critique, esprit d'entreprise, etc.) qui traversent le curriculum sans être associés à une discipline en

particulier. De plus, la culture de compétition que la cote R nourrit ne favorise ni le développement de ces compétences (dites du 21<sup>e</sup> siècle (MEES, 2017a)) ni le développement du potentiel de chacun.

La cote R ramène donc inévitablement la survalorisation des notes dans la ligne de mire. Elle s'inscrit dans une **logique d'écramage contraire aux finalités de l'évaluation des apprentissages** et à l'approche par compétences. Le côté irréversible d'une faible réussite lors d'une première session au collégial — et ce, même si la personne finit par dépasser toutes les attentes — en est peut-être le plus bel exemple<sup>39</sup>. Elle représente l'aboutissement d'un système qui subordonne l'évaluation à la sélection, favorisant ceux qui, au départ, ont profité des meilleures conditions familiales et socioéconomiques.

### 4.3 DES CONSÉQUENCES FUNESTES DU FAIT DE FONDER L'ÉVALUATION SUR UN CUMUL DE POINTS

L'allégorie suivante illustre les effets pervers de la note fondée sur un cumul de points : une telle note ne témoigne pas fidèlement des acquis d'une personne qui a connu un début difficile. En cela, elle ne soutient pas la motivation, malmène l'estime de soi et peut mener au décrochage.

39. Voir à ce sujet un témoignage sur la cote R, *Un pardon pour le dossier « criminel scolaire »* : [http://plus.lapresse.ca/screens/1bc8e040-4f87-4bfb-a100-af06f6e3eb04%7C\\_0.html?utm\\_medium=Email&utm\\_campaign=Internal+Share&utm\\_content=Screen](http://plus.lapresse.ca/screens/1bc8e040-4f87-4bfb-a100-af06f6e3eb04%7C_0.html?utm_medium=Email&utm_campaign=Internal+Share&utm_content=Screen).

**Mon cher Grignote, c'est à ton tour...** (Dufour, 1997)

À quinze ans, Grignote, de son surnom, n'était pas tellement porté sur l'école. Ça ne voulait pas dire qu'il détestait apprendre... Mais, entre l'école et l'atelier de son grand-père, Grignote n'avait aucune hésitation. Il aimait mieux apprendre avec son grand-père.

Le grand-père de Grignote n'était pas un prof, mais il aimait son métier d'ébéniste... comme un prof aime le sien. Il aimait voir ses petits-fils apprendre... comme un prof aime voir ses élèves apprendre. Il se sentait bien dans son atelier quand ses petits-fils venaient travailler avec lui. De plus, il aimait beaucoup chantonner en travaillant et il avait un faible pour Gilles Vigneault.

Un beau jour, Grignote fit irruption dans la boutique de son grand-père. Le vieil homme tournait alors une patte de table. Vous savez, c'est une vraie merveille de voir un ébéniste travailler sur un tour à bois. La pièce de bois brute et informe se met à tourner de plus en plus vite et, quand l'artisan sort le ciseau à bois, des milliers de petites éclisses entrent dans une folle danse... Grignote était béat d'admiration. Quand le tour s'arrêta quelques minutes plus tard, la pièce de bois rude s'était métamorphosée en une jolie patte de table, bien polie, bien galbée... De toute beauté !

– *C'est bien beau, grand-papa ! s'ébahit notre ami Grignote. J'aimerais ça, essayer... Est-ce... possible ?*

– *Bien sûr, mon homme. Je vais te donner quelques conseils de sécurité et puis, après ça, tu pourras essayer.*

Et voilà notre Grignote au travail... Maladroit, le jeune garçon fit une fausse manœuvre dès le départ. Si bien que la patte cassa immédiatement. Imaginez la déception ! Il avait encore échoué. Mais le grand-père, qui avait supervisé la manœuvre, avait détecté la maladresse. Quelques ajustements, quelques encouragements, une nouvelle pièce de bois... et revoilà notre ébéniste en herbe au travail.

Quand le tour s'immobilisa, cette fois-là, on était à des kilomètres de la patte de table de l'ancêtre, bien sûr, mais c'était beaucoup mieux que la première fois. Et, c'est là-dessus que le grand-père insista pour que Grignote retourne au tour. L'homme d'expérience savait, lui, que son jeune protégé était sur le point de réussir.

Il lui donna donc une pièce de bois digne de l'événement. De nouveau, le tour s'activa dans un tourbillon d'éclisses qui papillonnèrent dans toutes les directions. Quand Grignote poussa l'interrupteur, il lui sembla que la pièce de bois ne s'immobiliserait jamais. Les yeux de Grignote étaient rivés sur le tour. Ceux du grand-père étaient fixés sur ceux de Grignote.

La patte était parfaite. Un chef-d'œuvre. Le grand-père était si fier qu'il entonna d'une voix forte sa chanson favorite. Il la transformait selon les circonstances: « *Mon cher Grignote, c'est à mon tour de dire BRAVO pour ton succès.* »

Mais Grignote, lui, était bien triste.

– *Tu vois, grand-papa, murmura-t-il, j'ai encore échoué aujourd'hui. La première patte, ça a été un gros zéro. La deuxième, ça valait à peine quarante pour cent. Alors, même si tu me donnes cent pour cent pour celle-là, ça ne me donnera que quarante-sept pour cent de moyenne...*

– *Mais, voyons, Grignote, s'étonna le grand-père, tu vois bien que tu es maintenant capable de travailler sur un tour à bois !*

– *Tu ne comprends pas, grand-papa... Tu n'es pas allé à l'école assez longtemps.*

En regardant Grignote quitter tristement l'atelier, le vieil homme, la larme à l'œil, essaya de comprendre quel diable avait bien pu convaincre Grignote de son échec...



Cette allégorie est également reprise dans *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats* (Durand et Chouinard (dir.), 2012, p. 65-66).

## 4.4 DE QUELQUES POSSIBILITÉS À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

Le marché des technologies de la communication et de l'information met à la disposition des enseignants de nombreux outils informatiques susceptibles d'enrichir leur enseignement et de les aider à gérer leur classe ou à évaluer les apprentissages. Toutefois, en elle-même, l'utilisation d'appareils ou d'applications électroniques ne garantit ni la qualité des instruments de mesure (fidélité et fiabilité) ni leur pertinence par rapport aux finalités poursuivies. Autrement dit, on peut très bien continuer à évaluer de façon traditionnelle et normative en utilisant des technologies numériques. Néanmoins, ces technologies sont appelées à prendre de plus en plus de place et offrent des possibilités inédites.

### 4.4.1 LE JEU SÉRIEUX

Une des raisons invoquées pour expliquer la difficulté à mettre en pratique l'évaluation formative est que les élèves ou les étudiants ne s'y engageraient pas sérieusement, étant donné que « ça ne compte pas ». Pour susciter la motivation, et ce, à tous les ordres et secteurs d'enseignement, la mise en place de mécaniques similaires à celles du jeu sérieux — dont le principe est de faire progresser, de faire grimper des échelons — serait-elle une piste à explorer ? Selon un rapport sur la pertinence du jeu sérieux à l'université, celui-ci serait notamment utilisé pour rendre plus attrayant le développement de certaines compétences abstraites, dont l'importance est moins bien comprise par les étudiants (Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot, 2016).

Le jeu sérieux doit être pensé et conçu pour permettre aux joueurs de construire leurs apprentissages au fil de multiples joutes. En d'autres termes, le jeu sérieux permet de **répéter un apprentissage jusqu'à la maîtrise de celui-ci. L'erreur est permise**, sans conséquence sur les résultats ou la performance finale de l'étudiant. Celui-ci peut tenter de résoudre une situation problème en faisant preuve de créativité et en **ajustant ses solutions** selon la **rétroaction** obtenue par le jeu. L'étudiant construit ses savoirs à travers ce mode d'apprentissage ce qui rejoint la théorie du constructivisme. (Nous soulignons) (Gagnon-Mountzouris, Lemieux et Pouliot, 2016, p. 10-11.)

**Jeu sérieux** : « Application informatique qui combine une intention sérieuse de type pédagogique, informatif, communicationnel, idéologique ou autre, avec un environnement d'apprentissage prenant la forme d'un jeu vidéo, afin de transmettre un savoir pratique ou de sensibiliser à un enjeu social. [...] Les jeux sérieux proposent des environnements ludiques des plus immersifs derrière lesquels prennent forme des mises en situation à valeur pédagogique » (Perron, 2012, p. 159.) Parce qu'il **fournit de la rétroaction**, le jeu sérieux favorise notamment la capacité d'établir des liens et de transposer des connaissances dans différents contextes. La rétroaction contribue également à augmenter la confiance en soi de l'apprenant et son sentiment de satisfaction (Université TÉLUQ, 2017).

Les caractéristiques du jeu sérieux décrites ici ont une parenté certaine avec les finalités formatives de l'évaluation. D'ailleurs, le rapport cité souligne aussi que le facteur de réussite est bien l'**engagement** dans l'activité.

#### 4.4.2 LE NUMÉRIQUE ADAPTATIF

Le numérique adaptatif, qui fait davantage que simplement permettre de diversifier la présentation des contenus, ouvre également des perspectives intéressantes. Il permet d'adapter les contenus ainsi que le niveau de difficulté aux besoins individuels des apprenants et d'y répondre de façon précise : « Dans le numérique adaptatif, nous parlons de systèmes qui analyseraient les comportements de l'élève, à évaluer par rapport à son niveau et son besoin pour l'apprentissage. Le système pourrait proposer des activités d'apprentissage, des conseils, des contenus, des orientations qui feraient que l'apprenant serait dans un système plus adapté à son besoin et donc il apprendrait mieux [...]»<sup>40</sup>. »

#### 4.4.3 LA TRACE DES INTERACTIONS SUR INTERNET

Enfin, les interactions sur Internet laissent des traces qui peuvent témoigner concrètement de certains apprentissages, ce à quoi des chercheurs commencent à s'intéresser. Il y aurait donc là des pistes nouvelles à explorer pour la reconnaissance d'acquis et de compétences. Les perspectives ouvertes par ces possibilités laissent-elles présager que le système scolaire perdrait la prérogative de l'évaluation ?

Le *learning data analytics* est l'ensemble des statistiques pédagogiques qu'il est possible de construire à partir des traces de consultation ou d'interaction sur des sites. Les algorithmes de *learning data analytics* seront peut-être les héritiers des évaluateurs ou contrôleurs d'examen de l'ancien monde. [...] En résumé de la même façon que le savoir est de plus en plus accessible, les effets de la reconnaissance du savoir seront moins centralisés sur quelques autorités académiques définitives mais finalement plus liés à l'évaluation en continu des traces d'interaction et d'apprentissage. Le fait d'être originaire d'une école prestigieuse à l'âge de 25 ans aurait ainsi moins d'impact sur la carrière que toutes les traces qui vont s'accumuler et montrer des réalisations effectives et pas seulement le prestige ou les promesses d'un diplôme. En rendant plus visibles les interactions de chacun, Internet affaiblit le poids et les rôles d'évaluateur professionnels dont les effets pouvaient être parfois de coller des étiquettes définitives sur des individus<sup>41</sup>.

Par exemple, des traces d'apprentissage peuvent être notamment repérées dans les formations en ligne ouvertes à tous (ou *Massive Open Online Course* [MOOC]) ou les environnements collaboratifs, comme la contribution à des forums.

Bref, bien qu'elles offrent de nombreuses possibilités — notamment des occasions et des moyens de fournir de la rétroaction — et qu'elles peuvent contribuer à créer des contextes favorables au travail collaboratif et à l'évaluation critériée, les technologies numériques ne sont pas en elles-mêmes une panacée. Par ailleurs, il est essentiel de réfléchir aux **enjeux éthiques** que leur utilisation est susceptible de soulever, notamment quant à la confidentialité et à l'utilisation des données accumulées et gardées en mémoire.

40. <http://www.ludovia.com/2017/12/numerique-educatif-adaptatif/>

41. [http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/29131/les-traces-apprentissage-ligne-replacient-les/?utm\\_source=Thot+Cursus+-+Bulletins+hebdomadaires&utm\\_campaign=4837d12b15-UA-5755289-1&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_3ba118524c-4837d12b15-13551229#.WUu0q1HkXct](http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/29131/les-traces-apprentissage-ligne-replacient-les/?utm_source=Thot+Cursus+-+Bulletins+hebdomadaires&utm_campaign=4837d12b15-UA-5755289-1&utm_medium=email&utm_term=0_3ba118524c-4837d12b15-13551229#.WUu0q1HkXct)

**À retenir**

Les programmes de formation à l'enseignement contiennent peu de cours explicitement consacrés à l'évaluation des apprentissages. L'approche-programme peut cependant contribuer à ce que la compétence à évaluer soit développée dans d'autres composantes, notamment les cours de didactique et les stages.

Le personnel enseignant des collèges et des universités n'est pas tenu d'avoir suivi une formation en enseignement. Les établissements mettent généralement à la disposition des membres de leur personnel enseignant des outils et des ressources pédagogiques pour soutenir leur perfectionnement professionnel.

La formation continue n'est pas obligatoire. Elle est souvent offerte à la pièce, sans véritable perspective de continuité.

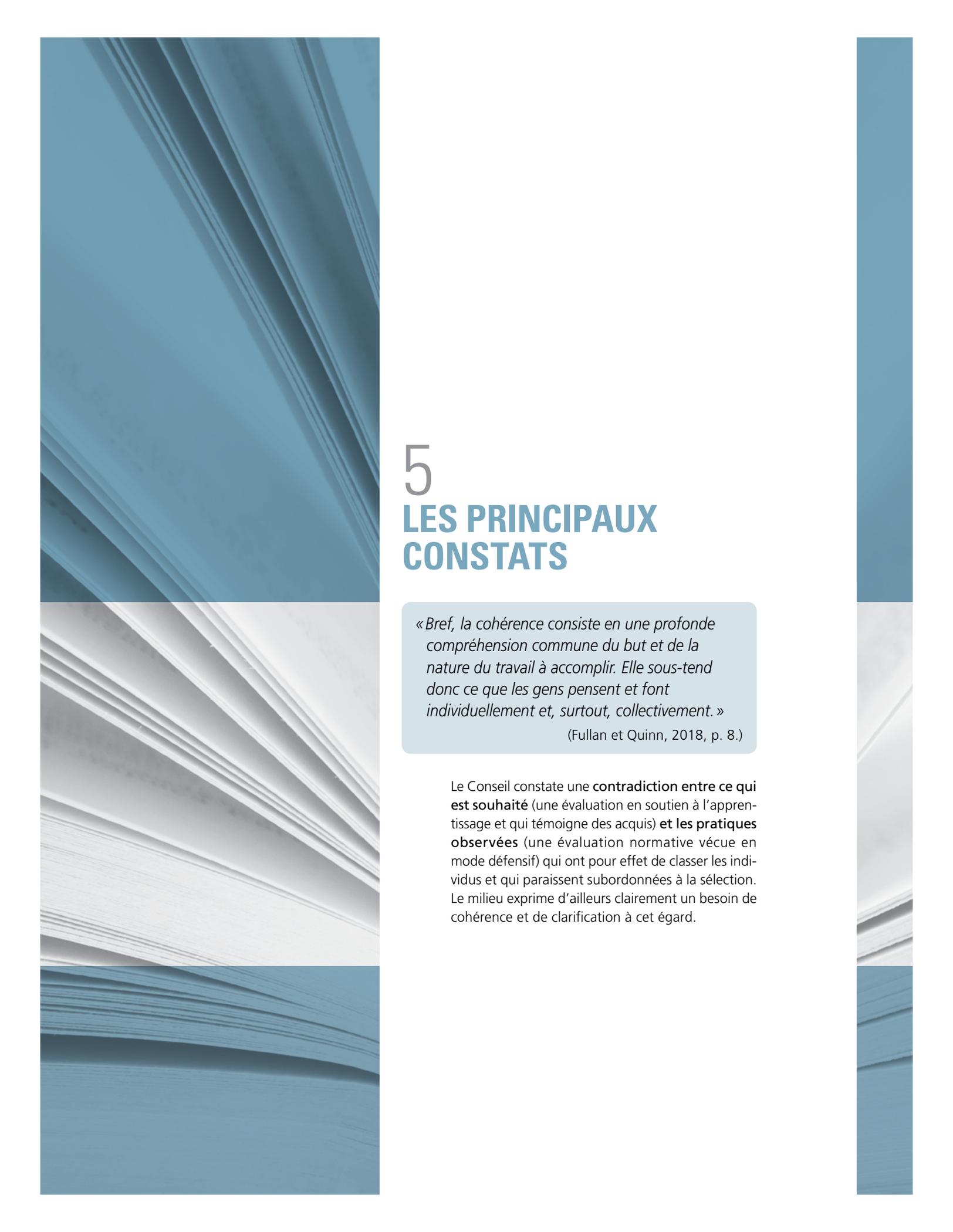
En ce qui a trait à la scolarité obligatoire, les documents d'encadrement de système actuellement en vigueur n'ont pas été planifiés ensemble : le bulletin unique n'est pas aligné sur la Politique d'évaluation des apprentissages ni sur le Programme de formation de l'école québécoise.

Pour la formation professionnelle, les documents d'encadrement livrent tous le même message. Ce secteur est peut-être moins soumis que les autres à la pression sociale.

À la formation générale des adultes, l'implantation du nouveau programme nécessite l'adoption de nouvelles pratiques évaluatives. Il y a là un virage à ne pas manquer.

Au collégial, l'obligation de nourrir la cote R est un obstacle important à des pratiques d'évaluation compatibles avec l'approche par compétences.

À l'université, de plus en plus de cours de premier cycle accueillent plus d'une centaine de personnes, ce qui n'est pas favorable à des pratiques d'évaluation en soutien à l'apprentissage ni à l'évaluation de tâches complexes et de compétences de haut niveau.



# 5 LES PRINCIPAUX CONSTATS

*«Bref, la cohérence consiste en une profonde compréhension commune du but et de la nature du travail à accomplir. Elle sous-tend donc ce que les gens pensent et font individuellement et, surtout, collectivement.»*

(Fullan et Quinn, 2018, p. 8.)

Le Conseil constate une **contradiction entre ce qui est souhaité** (une évaluation en soutien à l'apprentissage et qui témoigne des acquis) **et les pratiques observées** (une évaluation normative vécue en mode défensif) qui ont pour effet de classer les individus et qui paraissent subordonnées à la sélection. Le milieu exprime d'ailleurs clairement un besoin de cohérence et de clarification à cet égard.

De façon générale, l'ensemble de la société a tendance à confondre l'action d'évaluer avec le fait d'attribuer des notes à des travaux ou à des examens et de situer ces notes par rapport à une moyenne. Même s'il s'agit somme toute d'une information assez pauvre, cette moyenne est souvent le principal repère sur lequel les parents s'appuient pour suivre le cheminement scolaire de leur enfant.

Tant qu'il en sera ainsi, l'évaluation des apprentissages sera synonyme de hiérarchisation et de classement, et impliquera des perdants. On parle de réussite pour tous, alors qu'on place les élèves en compétition, ce qui est paradoxal et en porte-à-faux par rapport aux finalités poursuivies, soit le soutien à l'apprentissage et la certification.

## 5.1 LA SÉLECTION : UN BESOIN PONCTUEL QUI FAIT PERDRE DE VUE LES FINALITÉS

En admettant que tel a déjà été le cas, on peut affirmer que le rôle de l'éducation aujourd'hui ne consiste pas à sélectionner l'élite sur la base du mérite. Désormais reconnue comme un droit, l'éducation a pour mission d'amener chaque personne à développer le plus possible ses capacités. Cela signifie que, loin de se résigner au nivellement par le

L'évaluation critériée, intégrée aux apprentissages, est le principal outil dont l'éducation dispose pour amener chaque personne à développer le plus possible ses capacités (c'est-à-dire tirer tout le monde vers le haut).

bas en abandonnant ceux qui ont un rythme ou des talents différents, l'éducation doit au contraire tirer tout le monde vers le haut, tout en donnant à chacun une image juste de ses forces et de ses défis. L'objectif est de **permettre à chacun de relever des défis stimulants**. L'évaluation critériée, intégrée aux apprentissages, est le principal outil dont elle dispose pour remplir cette mission.

Le Programme de formation de l'école québécoise, les programmes de formation générale des adultes et de formation professionnelle de même que les programmes formulés par compétences au collégial et l'approche-programme dans les universités appellent tous des pratiques d'évaluation authentiques et critériées, tant pour soutenir les apprentissages que pour témoigner des acquis en fonction de standards souvent élevés — un **profil de sortie** — et sans passer par la comparaison entre les personnes.

L'évaluation des apprentissages, telle qu'on la pratique aujourd'hui, poursuit un but plus ou moins avoué de sélection.

Ce qui ne devrait être qu'un besoin marginal du système (l'admission est contingentée pour seulement quelques programmes) exerce pourtant une pression énorme sur les enseignants, les élèves et les étudiants. Cette pression contribue certainement à la problématique de l'abandon scolaire et explique en grande partie l'attitude défensive à l'égard de l'évaluation.

## 5.2 UN SYSTÈME SUR LA DÉFENSIVE

En effet, le milieu de l'éducation (ceux qui enseignent aussi bien que ceux qui apprennent) paraît avoir adopté une **position défensive par rapport à l'évaluation**. Les enseignants accumulent des preuves et s'en tiennent parfois à ce qui est le plus facile à mesurer. Les élèves et les étudiants évitent les risques, se privant ainsi d'occasions d'apprendre. Tous sentent le besoin de se protéger.

La pression sociale, la comparaison avec la moyenne et le besoin de justifier les décisions par une multitude de traces — qui conduisent à un cumul de points — exercent une pression qui se traduit par la multiplication des situations d'examen. Qu'on fasse davantage confiance aux notes fondées sur un cumul de points plutôt qu'à celles appuyées sur le jugement professionnel témoigne d'un malaise et d'une méconnaissance. Il est nécessaire de construire un lien de confiance avec la population pour remettre en perspective la note chiffrée et pour que l'évaluation formative prenne tout son sens. Les finalités de l'évaluation des apprentissages doivent donc être mieux comprises à l'échelle de la société.

Le contexte actuel n'aide pas les enseignants à bâtir leur confiance en leur jugement professionnel, ce qui contribue notamment à expliquer le recours aux outils traditionnels. L'observation informelle, qui n'est pas tributaire d'une situation d'examen, permettrait aux enseignants de **porter un jugement sur les apprentissages de leurs élèves ou de leurs étudiants en situation d'apprentissage**.

De surcroît, **les nombreux documents qui encadrent ou orientent l'évaluation des apprentissages ne sont pas tous cohérents entre eux**. Malgré les intentions de la Politique d'évaluation des apprentissages et du Programme de formation de l'école québécoise, les bulletins chiffrés font en sorte que la finalité certificative de l'évaluation est associée à une fonction de sélection. Dans ce contexte, l'erreur ne peut pas être perçue comme partie intégrante du processus d'apprentissage puisqu'elle fait perdre des points. **Une évaluation qui pénalise nourrit en effet un rapport malsain à l'erreur**. L'individu en mode défensif veut avant tout se protéger, quitte à se contenter de paraître compétent. Au contraire, celui qui se sent en confiance accepte de prendre des risques et est disposé à accueillir la critique, qui lui donne l'heure juste et lui permet de progresser.

Par ailleurs, la finalité de soutien à l'apprentissage est difficile à concrétiser puisque, du primaire à l'université, élèves et étudiants ont tendance à ne s'investir que « si ça compte ». Ce faisant, ils ne saisissent pas les occasions de se situer par rapport à ce qui est attendu.

S'autoévaluer est pourtant une compétence essentielle à acquérir pour apprendre tout au long de la vie et s'adapter aux changements, comme l'exige le contexte actuel. Le défi — et il est de taille — consiste à apprendre à considérer ses erreurs comme des occasions d'avancer. Pour ce faire, la comparaison (rapport à l'autre), nécessaire pour développer le regard critique et l'autonomie, doit être pensée en dehors de la concurrence.

Pour s'autoréguler et développer un regard réaliste sur leurs apprentissages, les élèves et les étudiants ont besoin de connaître et de comprendre les objectifs à atteindre (ce qui est attendu d'eux) et les critères de réussite, et ce, tout au long de leur formation. Ils ont également besoin de savoir comment se situer par rapport à ces critères. C'est la qualité (pertinence) de la rétroaction qui fait qu'une évaluation est formative (tournée vers la suite). Si, pendant la formation, l'évaluation en soutien à l'apprentissage a donné l'heure juste et si la rétroaction a été efficace, une évaluation de fin de cours (d'étape, de stage, etc.) ne devrait pas être une surprise, une situation qui échappe au contrôle de la personne évaluée.

## 5.3 UN CHANGEMENT DE PARADIGME À SOUTENIR

Pour plusieurs enseignants, il existe une tension entre un discours pour une évaluation au service de l'apprentissage et des exigences qui répondent à la demande d'une gestion axée sur les résultats (Baribeau, 2015). Cela est sans compter la pression sociale qui découle du fait qu'on réduit l'évaluation aux situations d'examen.

Le passage de l'évaluation normative à l'évaluation critériée représentait — et représente toujours — un important changement de paradigme qui a bousculé des valeurs et remis en question des croyances, et ce, à l'échelle de la société. En conséquence, on a toujours tendance à confondre évaluation et notation, et à y associer une forme de concurrence.

Au primaire et au secondaire, la publication tardive et à la pièce des documents qui devaient soutenir le changement ainsi que le manque de formation et d'accompagnement sur le terrain n'ont pas favorisé le passage à l'évaluation critériée. Les travaux menés dans le cadre de la production de ce rapport confirment que **les conditions nécessaires pour réussir un tel changement n'étaient pas réunies**. La culture de compétition et les pratiques normatives sont donc encore très ancrées et elles traversent tout le système : dès le primaire (voire au préscolaire<sup>42</sup>), l'évaluation est subordonnée au rôle de sélection qu'on lui fait jouer, notamment pour l'accès à certains programmes ou écoles.

Le Conseil rappelle que la formation à l'enseignement contient un minimum de cours explicitement consacrés à l'évaluation des apprentissages. Il reconnaît toutefois que, dans le contexte de l'approche-programme, d'autres composantes des programmes de formation des maîtres peuvent contribuer au développement de la compétence à évaluer. Il invite les facultés de sciences de l'éducation à s'en assurer.

Cependant, tout ne peut pas reposer sur la formation initiale, d'autant plus que la formation en pédagogie n'est pas obligatoire pour les personnes qui enseignent au collégial ou à l'université. **L'accompagnement du personnel enseignant** au moment de son insertion professionnelle et l'installation d'une culture d'échanges, de collaboration et de perfectionnement professionnel continu semblent donc **essentiels** pour qu'à tous les ordres et secteurs d'enseignement, **les personnes chargées d'enseigner s'approprient l'évaluation critériée et ses fondements, et se dégagent d'une vision techniciste de l'évaluation des apprentissages (cumul de points)**.

Ce sont le volontariat et la collaboration, conjugués avec le développement de l'expertise collective, qui peuvent conduire aux changements et non des moyens imposés unilatéralement par une instance supérieure.

La formation continue devrait s'appuyer sur une démarche structurée de collaboration qui s'inscrit dans la durée, axée sur la réussite des élèves et des étudiants, tirant profit de la recherche et soutenue par un leadership affirmé de la direction, que ce soit de l'école, du département, de la faculté ou de l'établissement d'enseignement.

42. Plusieurs spécialistes se consacrent au dépistage précoce des difficultés de développement et d'apprentissage afin d'intervenir le plus tôt possible. Malheureusement, faute de ressources, les élèves ciblés n'obtiennent pas toujours les services qui leur seraient nécessaires. De plus, cette préoccupation légitime pour le dépistage comporte des risques de dérives, associés à l'utilisation d'outils qui se rapprochent de l'évaluation standardisée (qui tend à comparer les enfants entre eux et conduit à un classement prématuré). « Le dépistage précoce permet d'intervenir tôt auprès des enfants présentant le risque d'éprouver des difficultés. Il importe toutefois de choisir des moyens appropriés à l'approche développementale et à l'âge préscolaire. La passation de tests, modèle répandu dans certaines écoles et déconseillé auprès des jeunes enfants, peut être [remplacée] par l'évaluation dynamique [la réussite est relative au progrès de l'enfant] ou l'évaluation transdisciplinaire basée sur le jeu. » (Drainville et Krasimira, 2016, p. 15.)

Il y a donc lieu de soutenir les initiatives qui facilitent la collaboration entre enseignants, avec les conseillers pédagogiques et avec les universitaires. Le respect mutuel entre enseignants et universitaires est essentiel pour l'intégration de la théorie et de la pratique. Lorsqu'il s'agit de faire face à des situations nouvelles, il ne faut pas négliger le rôle des communautés apprenantes — comme les chantiers 7<sup>43</sup> — pour mettre en commun les questions et stimuler la recherche de solutions inédites. Ce sont le volontariat et la collaboration, conjugués avec le développement de l'expertise collective, qui peuvent conduire aux changements et non des moyens imposés unilatéralement par une instance supérieure.

Les travaux menés par le Conseil ont permis d'entendre des responsables ou des participants de certains programmes ou projets qui ont pour objectif de favoriser les liens entre la recherche et la pratique enseignante **à partir d'un engagement volontaire et des préoccupations exprimées par les enseignants et les équipes-écoles** (par exemple, le projet CAR<sup>44</sup>, la Tournée R\_École<sup>45</sup> ou le programme *Une école montréalaise pour tous*<sup>46</sup>). De façon générale, de tels programmes ou projets permettent une réflexion collective et sont propices au développement de communautés d'apprentissage professionnelles.

Les milieux qui bénéficient de ces programmes ou projets observent et dénoncent le manque de cohérence des pratiques d'évaluation et des modes d'encadrement actuels. Des enseignants expriment le besoin d'assainir ou de modifier l'évaluation, notamment pour en renforcer la finalité de soutien à l'apprentissage. Une réflexion est donc amorcée, voire bien engagée, dans plusieurs écoles et certaines ont commencé à revoir leur façon d'évaluer. Chaque milieu doit en effet trouver ses réponses aux questions concrètes qu'un changement de paradigme en évaluation fait surgir.

## 5.4 TROUVER LE TEMPS

Le Conseil constate que le temps est un enjeu à plusieurs égards. Rappelons d'abord que les exigences reliées au bulletin ne facilitent pas le respect des rythmes d'apprentissage. Cependant, plus l'organisation scolaire montre de la souplesse (groupes multiniveaux ou sous-groupes de besoins, ouverture au fait de ne pas attribuer des notes dans toutes les matières et à toutes les étapes, etc.), plus il est possible de respecter les rythmes individuels. Les documents d'encadrement laissent d'ailleurs aux milieux une certaine marge de manœuvre qui n'est pas toujours utilisée.

43. Nom communément donné au Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, créé par le MELS en 2008 dans le cadre d'un réinvestissement en enseignement supérieur. Ce programme s'adressait « aux universités intéressées à développer et à mettre en œuvre des projets de formation destinée au personnel scolaire dans le réseau public ou privé, tant au secteur des jeunes qu'à celui des adultes, à la formation professionnelle et à la formation générale ». Depuis l'année 2015-2016, aucun nouveau projet n'a été financé. La demande pour des chantiers 7, qui représentaient une formation continue appréciée des enseignants, serait pourtant encore assez importante (<http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/>).

44. « Le projet "CAR : collaborer, apprendre, réussir" vise le renforcement des expertises professionnelles des gestionnaires et des enseignants et la mise en place de cultures collaboratives au sein des équipes-écoles. Le développement de ce leadership pédagogique poursuit un objectif principal : améliorer la réussite des élèves et le taux de diplomation. » (<https://www.ctreq.qc.ca/realisation/projet-car/>).

45. « Le réseau PÉRISCOPE se veut une plateforme d'échange, de recherche et d'intervention, en matière de persévérance et de réussite scolaires. La [Tournée R\_École] vise à entendre les préoccupations et les souhaits des praticien-ne-s de terrain. Les chercheur-e-s présents y partagent également leurs préoccupations. L'idée est de se parler ouvertement, de dire ce que l'on voit partant de son propre périscope. » ([https://www.periscope-r.quebec/fr/tournee\\_R\\_ecole](https://www.periscope-r.quebec/fr/tournee_R_ecole)).

46. « Une école montréalaise pour tous, c'est... une interface entre le milieu de la recherche et celui de la pratique des enseignants et des différents intervenants scolaires. » (<http://ecolemontrealaise.info/apropos>).

Parce que l'évaluation n'est pas intégrée au processus d'apprentissage, elle est perçue comme du temps retranché de ce dernier.

Par ailleurs, dans l'état actuel des choses, le temps consacré à l'évaluation est perçu par plusieurs comme du temps retranché des apprentissages. Cette difficulté s'estompe si on considère qu'évaluer fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Autrement dit, c'est la multiplication des situations de contrôle et d'examen qui retranche du temps d'apprentissage. En ce sens, il faudrait songer à en réduire le nombre, comme cela est envisagé dans la Politique de la réussite éducative (MEES,

2017a). Le problème n'est pourtant pas qu'on évalue trop (puisque l'évaluation en soutien à l'apprentissage devrait se faire en continu), mais qu'**on ne s'en remet pas assez au jugement professionnel des enseignants**, qui devraient normalement être constamment (lors des activités d'enseignement) en train de prendre des décisions (d'évaluer), de suivre (d'observer) les progrès de leurs élèves ou de leurs étudiants (sans avoir à attribuer des notes chiffrées à toutes les productions).

## 5.5 MAINTENIR DES ATTENTES ÉLEVÉES POUR CHACUN

Les diplômes et les qualifications doivent permettre à la société de savoir qui a développé les capacités requises pour exercer certaines fonctions et assumer certaines responsabilités. À cette fin, les programmes, tels qu'ils sont écrits, impliquent que la certification des apprentissages est alignée sur un profil de sortie.

Il ne s'agit pas de nier les vertus d'une saine compétition ni de prétendre que tous peuvent atteindre les mêmes résultats : les aptitudes, la motivation ou l'intérêt pour des études universitaires poussées ne sont pas réunis chez tous les individus. Cela ne signifie pas que l'évaluation des apprentissages doit fonctionner comme si les uns étaient des gagnants et les autres, des perdants. Les résultats de l'évaluation créent une hiérarchie qui infléchit l'orientation prématurément ou ferme des portes de façon définitive.

Un mode d'évaluation qui ne compare pas les individus permet de nourrir des **attentes élevées pour tous**, sans nécessairement avoir les mêmes attentes pour chacun.

Parce que les pratiques d'évaluation normative sont souvent vécues comme des situations nouvelles et imprévisibles sur lesquelles les individus ont peu de contrôle, elles menacent le sujet et contribuent à l'anxiété et au stress de performance (Centre d'études sur le stress humain, 2017), même (et peut-être surtout) chez ceux qui réussissent bien. Le système de notes en pourcentages et de moyennes exerce notamment sur eux une **pression sociale** pour qu'ils se dirigent vers les programmes

élitistes (dont l'admission est contingentée) plutôt que de choisir leur orientation en fonction de leurs champs d'intérêt (la performance est décisive et la note influence les choix).

Au lieu de valoriser différents types de parcours en insistant sur le fait que tous les secteurs ont besoin de personnes performantes et compétentes, on nourrit en chacun l'illusion que les filières scientifiques ou les formations universitaires sont les seules valables et qu'elles conduisent automatiquement à un meilleur avenir.

Ainsi, la formation professionnelle — une voie de diplomation vers laquelle on n'encourage pas assez ceux qui réussissent leur secondaire à se diriger, même si elle débouche sur des métiers bien rémunérés qui connaissent parfois une pénurie — reçoit beaucoup de personnes qui sont d'abord passées par le collégial ou l'université et qui reviennent ensuite vers un type de formation qui correspond véritablement à leurs champs d'intérêt ou à leurs aptitudes.

Pour soutenir l'orientation des élèves et, comme le veut la Politique de la réussite éducative, donner à la formation professionnelle la place qui lui revient, « soit celle d'une formation d'avenir pouvant mener rapidement au marché du travail ou à des études plus poussées » (MEES, 2017a), on aurait plutôt avantage à encourager les élèves à cultiver leurs centres d'intérêt, à nourrir leur curiosité, à développer leur capacité de s'autoévaluer (reconnaître leurs forces et leurs défis). Le Conseil fait le pari qu'un mode d'évaluation qui ne compare pas automatiquement les personnes et permet de ne pas nourrir les mêmes attentes pour tous — mais d'avoir des attentes élevées pour chacun — conduirait à un meilleur équilibre des choix vocationnels (en fonction des champs d'intérêt et de la motivation plutôt qu'en fonction des notes et du prestige rattaché à certaines carrières).

Comme le système actuel ne favorise pas la finalité de soutien à l'apprentissage de l'évaluation, il ne stimule pas la **responsabilisation des élèves et des étudiants par rapport à leurs apprentissages ni le développement de leur capacité d'autoévaluation**. Ainsi, certains peuvent réussir en privilégiant les apprentissages de surface et négliger d'acquérir les outils nécessaires pour apprendre à apprendre. Par contre, ceux qui ne réussissent pas selon les attentes établies ne connaissent pas suffisamment leurs forces et leurs faiblesses; ils ne savent pas comment ils apprennent ni comment organiser leur travail. S'autoévaluer est donc une capacité qu'il faut développer pour des apprentissages durables. Cette capacité permet également de comprendre où sont ses forces et ses limites, et de nourrir des projets d'orientation conformes à ses possibilités.

## 5.6 STIMULER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DU 21<sup>e</sup> SIÈCLE

L'expression « compétences du 21<sup>e</sup> siècle » est utilisée dans le milieu de l'éducation pour mettre en avant la mise à jour nécessaire des compétences devant être enseignées aux élèves en vue de suivre le rythme des changements culturels, sociaux et économiques de la société d'aujourd'hui. La publication de référentiels concernant les compétences du 21<sup>e</sup> siècle par plusieurs organismes internationaux et pays démontre l'intérêt de la communauté internationale à ce sujet depuis quelques années. (*Bulletin de veille de la Direction de la veille stratégique et organisationnelle*, 2018, p. 1.)

Ainsi, une série de documents synthèses sur les apprentissages de demain, préparée pour l'UNESCO, « met en lumière les éléments clés de l'apprentissage au 21<sup>e</sup> siècle que seront, notamment, la personnalisation, la collaboration, la communication, l'apprentissage informel, la productivité et la création de contenu. Il souligne également l'importance que revêtiront, dans le monde du travail du 21<sup>e</sup> siècle, des compétences personnelles telles que l'initiative, la résilience, la responsabilité, la prise de risque et la créativité; des compétences sociales telles que le travail d'équipe, la mise en réseau, l'empathie et la compassion; et des compétences d'apprentissage telles que la gestion, l'organisation, les compétences métacognitives et "l'apprentissage par l'échec" » (Scott, 2015a, p. 1).

Le développement des compétences du 21<sup>e</sup> siècle n'est pas favorisé par des pratiques d'évaluation qui conduisent à des apprentissages de surface et découragent la prise de risques.

Le développement de ces compétences, étroitement lié à l'omniprésence du numérique (MEEs, 2018a), devrait s'appuyer sur les matières de base, abordées de façon intégrée (pluridisciplinaire) et non pas compartimentée. Il exige également la mise en place de nouvelles formes d'enseignement, dont l'apprentissage actif et collaboratif<sup>47</sup>, et ce, dès le début de la scolarisation. En outre, l'évaluation formative et individualisée, notamment parce qu'elle contribue au développement de la capacité de s'autoévaluer et de celle d'apprendre à apprendre, devrait jouer un rôle de plus

en plus grand dans la salle de classe du 21<sup>e</sup> siècle (Scott, 2015b). Comme nous l'avons souligné dans ce rapport, le développement de ces compétences n'est pas favorisé par les pratiques ancrées d'évaluation normative, qui conduisent souvent à des apprentissages de surface et qui découragent la prise de risques.

L'anecdote suivante illustre concrètement la forme que prennent ces compétences dites du 21<sup>e</sup> siècle (elles ne sont pas nouvelles, mais elles ont pris une importance nouvelle). En 2013, la firme Google a évalué l'efficacité de ses critères d'embauche en compilant des données relatives à l'embauche, à la mise à pied et aux promotions de son personnel, données accumulées depuis son incorporation en 1998. À la surprise générale, les résultats de cette évaluation ont révélé que les compétences en science, en technologie, en ingénierie et en mathématiques (STIM) sur lesquelles l'entreprise avait misé ne sont pas la force principale de ses employés les plus performants. Elles se classent même en huitième et dernière position, derrière des compétences d'ordre général comme le fait d'être un bon meneur et un bon communicateur, de comprendre les autres (notamment leurs valeurs ou leurs points de vue), de montrer de l'empathie et de soutenir ses collègues, de posséder un esprit critique, d'être capable de résoudre des problèmes et de traiter des idées complexes (faire des liens)<sup>48</sup>.

Plus récemment (décembre 2016), un rapport intitulé *Perspective étudiante sur l'enseignement des STIM au Canada* concluait notamment que « [l]es cours en STIM sont trop dépendants de la mémorisation des faits et ne font pas assez la promotion du développement des compétences nécessaires pour appliquer ces connaissances aux problèmes plus divers », et que « [l]es étudiants n'ont pas développé les compétences essentielles attendues par les employeurs, y compris la communication, l'autonomie et la capacité à prendre des risques<sup>49</sup> ».

47. L'apprentissage actif et collaboratif concerne aussi le perfectionnement professionnel au 21<sup>e</sup> siècle, « qui doit inclure à la fois le développement individuel et le développement organisationnel » (Scott, 2015b, p. 18).

48. Traduction libre. « In 2013, Google decided to test its hiring hypothesis by crunching every bit and byte of hiring, firing, and promotion data accumulated since the company's incorporation in 1998. Project Oxygen shocked everyone by concluding that, among the eight most important qualities of Google's top employees, STEM [science, technology, engineering and math] expertise comes in dead last. The seven top characteristics of success at Google are all soft skills: being a good coach; communicating and listening well; possessing insights into others (including others different values and points of view); having empathy toward and being supportive of one's colleagues; being a good critical thinker and problem solver; and being able to make connections across complex ideas. » ([https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/12/20/the-surprising-thing-google-learned-about-its-employees-and-what-it-means-for-todays-students/?utm\\_term=.9ff038a159e8](https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/12/20/the-surprising-thing-google-learned-about-its-employees-and-what-it-means-for-todays-students/?utm_term=.9ff038a159e8)).

49. <http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2016/12/plaidoyer-etudiant-reforme-enseignement-sciences>

# 6

## LES ORIENTATIONS PROPOSÉES

*« En aucun cas, évaluer consisterait à poser une étiquette, rendre un verdict. Car la promesse de l'évaluation réside justement dans la possibilité d'une réorientation de l'activité, de sa régulation. »*

(Jorro, 2013, p. 112.)

Le Conseil tient à réaffirmer que **le soutien à l'apprentissage**, qui permet notamment à l'apprenant de se responsabiliser et de développer une image réaliste de ses possibilités, **est une finalité essentielle de l'évaluation**, tout aussi importante que celle qui consiste à témoigner des acquis (certifier). Il note que les principales dérives en évaluation des apprentissages observées pour ce qui est de la scolarité obligatoire (survalorisation des notes et du classement) paraissent liées aux contingences des ordres d'enseignement ultérieurs.

## 6.1 RECENTRER L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES SUR SES FINALITÉS

Les travaux menés pour la production de ce rapport ont permis d'observer que plusieurs personnes qui travaillent sur le terrain sont globalement insatisfaites des conditions actuelles d'évaluation des apprentissages. Plus particulièrement, elles estiment que l'évaluation en soutien à l'apprentissage est difficile à mettre en œuvre et que beaucoup de temps est sacrifié aux contrôles et aux examens. Le point de vue de ces personnes n'est cependant pas univoque. De plus, les enseignants doivent composer avec les attentes des parents et les messages véhiculés dans la société, qui sont parfois incompatibles.

En effet, selon les valeurs et les croyances qui les animent, les enseignants — à l'image du reste de la population — n'ont pas la même vision de l'évaluation des apprentissages et de l'éducation. L'expression des besoins peut même être contradictoire. Posons deux extrêmes.

- À partir d'une **position méritocratique**, on peut considérer que le rôle du système d'éducation est de sélectionner « les meilleurs ». Dans ce cas, la subordination de l'évaluation à des besoins de sélection ne paraît pas comme un problème ; au contraire, elle va de soi. De même, la finalité de soutien à l'apprentissage de l'évaluation n'est pas prise en considération.
- À l'inverse, une **position complaisante** conduit à ne pas donner l'heure juste par rapport à l'atteinte de standards ou d'objectifs, à ne pas témoigner de ce qui est réellement acquis, voire à diminuer les attentes et à consentir au nivellement par le bas. C'est la validité des diplômes qui est alors remise en question.

Entre ces deux pôles, une **position d'accompagnement** consiste à fournir du soutien aux personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles progressent (Lafortune et Deaudelin, 2001). Cette position repose sur l'adhésion au principe d'éducabilité de toutes les personnes, sans compromis sur ce qui est attendu (en fonction d'attentes déterminées). Elle permet d'assumer, dans la cohérence et au moment voulu, les responsabilités liées aux finalités de l'évaluation. Les élèves et les étudiants sont **soutenus dans leurs apprentissages** et **responsabilisés** par rapport à ces derniers. Ils savent ce qui est attendu d'eux et peuvent mesurer la distance qu'il leur reste à parcourir pour y arriver. La certification témoigne qu'ils **ont atteint les seuils nécessaires** pour passer à l'étape suivante ou obtenir leur diplôme.

Certaines croyances sont un obstacle aux changements nécessaires pour que l'évaluation soit cohérente par rapport aux finalités poursuivies.

Tendre vers une telle position d'accompagnement est nécessaire chez toutes les personnes qui enseignent. Cela peut cependant représenter un important changement pour certaines d'entre elles. Il faut d'abord discuter des croyances, valeurs ou visions de l'éducation, tout en gardant en tête que certaines croyances

sont un obstacle aux changements nécessaires pour que les pratiques d'évaluation soient cohérentes par rapport aux finalités poursuivies. C'est la raison pour laquelle ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation a d'abord défini des concepts, expliqué les finalités de l'évaluation et traité de certains mythes qui conduisent à la survalorisation des notes.

Cette clarification, qui concerne toute la société, est indispensable pour favoriser l'abandon des pratiques d'évaluation qui reposent sur le cumul de points et la comparaison entre individus. Il faut en effet prendre le temps d'expliquer en quoi une évaluation fondée sur des critères et l'atteinte de standards permettra de soutenir les apprentissages et de témoigner des acquis plus efficacement qu'actuellement.

En outre, pour que les obligations administratives reliées à la communication des résultats, à la sanction des études et au pilotage du système ne détournent pas l'évaluation des apprentissages de ses finalités, il y a lieu d'actualiser et de simplifier les documents d'encadrement de système afin d'en améliorer la cohérence. Il est nécessaire d'aligner tous ces documents sur les finalités de l'évaluation (soutenir l'apprentissage et témoigner des acquis) et d'exercer un leadership qui repose sur une vision claire de ces dernières et qui se maintienne dans le temps.

Sur le plan de la cohérence, le Conseil constate que la Politique de la réussite éducative et les plans d'engagement vers la réussite privilégient des indicateurs comme les taux de diplomation et la performance, qui ne témoignent pas nécessairement du développement des compétences et du potentiel de chacun. Une contradiction existerait donc entre les objectifs de cette politique de réussite « éducative » et le recours exclusif à des indicateurs de performance « scolaires » pour en mesurer l'atteinte. Tout le système est en effet fondé sur des chiffres.

La Politique de la réussite éducative annonce un chantier « sur la modernisation des encadrements pédagogiques et des modalités de l'évaluation des apprentissages » (MEES, 2017a). Le Conseil y voit l'occasion de mettre à jour, d'alléger ou d'abandonner certains documents, de remettre en question le bulletin chiffré actuel et de s'assurer que tous les documents d'encadrement de système sont cohérents par rapport à des pratiques d'évaluation critériée. Cependant, « l'harmonisation des politiques sur papier ne suffit pas. Cette harmonisation théorique n'a que peu à voir avec ce qui se passe sur le terrain. Autrement dit, la cohérence doit se créer non pas au moment de l'élaboration des politiques, mais bien au moment de leur mise en œuvre » (Fullan et Quinn, 2018, p. 15).

## 6.2 RÉUNIR LES CONDITIONS NÉCESSAIRES POUR PASSER À L'ÉVALUATION CRITÉRIÉE

Parallèlement, les conditions nécessaires doivent être réunies pour faire évoluer la perception de l'évaluation dans la société. La mission du système d'éducation est d'abord de donner à tous les élèves et étudiants les outils leur permettant d'aller le plus loin possible dans leur développement (**soutenir** l'apprentissage), et ce, tout au long de leur vie. Il a également pour mandat de sanctionner les apprentissages (**témoigner** à la société des acquis et des compétences) de façon transparente.

- L'évaluation des apprentissages est le principal outil dont le système dispose pour assumer adéquatement ces deux responsabilités.
- Les pratiques d'évaluation à interprétation critériée sont celles qui permettent de prendre les meilleures décisions relatives aux deux finalités essentielles de l'évaluation : elles soutiennent l'apprentissage et elles témoignent des acquis de façon plus précise que le cumul de points.

Pour toutes sortes de raisons, les pratiques d'évaluation normative sont cependant encore fortement ancrées dans la tradition. L'ensemble de la société y est habituée et elles permettent de répondre aux principaux besoins concernant la gestion axée sur les résultats. Tout se passe comme si certaines fonctions de l'évaluation avaient fait en sorte qu'on en perde de vue les finalités. Par exemple, la sélection est une contingence — une fonction que le système fait jouer à l'évaluation — qui affecte la poursuite de ses finalités. Autrement dit, dès le primaire, les modes d'évaluation paraissent assujettis à d'éventuels besoins de sélection. D'ailleurs, certains programmes sélectifs et certaines écoles privées se fondent toujours principalement sur les résultats scolaires pour admettre les élèves. Pour s'attaquer aux racines de ce problème et accorder à l'évaluation en soutien à l'apprentissage l'importance qui lui revient, il faut se dégager d'une vision de l'évaluation réduite aux contrôles et aux examens.

Les pratiques d'évaluation critériée sont celles qui permettent de prendre les meilleures décisions relatives aux finalités de l'évaluation.

À cet effet, il est nécessaire d'adopter des pratiques d'évaluation critériée et, par conséquent, de revoir la façon dont les notes sont attribuées et dont les bulletins ou relevés de notes sont construits. Cela exige de développer une expertise collective et de favoriser la collaboration (et le respect) entre enseignants, conseillers pédagogiques, directions d'école et universitaires. Il y a également lieu d'utiliser davantage d'autres moyens de communication. Si on conserve les notes, elles ne seront plus fondées sur un cumul de points. Si on adopte des cotes ou des symboles, ils ne devraient pas induire automatiquement une hiérarchie. La progression des apprentissages pourrait aussi être traduite par des représentations graphiques.

L'évaluation par l'observation, préconisée au préscolaire, devrait se poursuivre au primaire (voire au premier cycle du secondaire), où l'on devrait abandonner le bulletin chiffré actuel. Pour ce faire, il faut toutefois relever le défi de communiquer aux parents une information à la fois critériée et précise sur l'état des apprentissages de leur enfant, en adoptant des formes de notation qui n'impliquent aucun classement et en ayant recours à des formes de communication autres que le bulletin traditionnel.

Il faut envisager sérieusement la possibilité de communiquer les résultats de façon dichotomique (la réussite ou l'échec, comme à la formation professionnelle, à la formation générale des adultes et dans la plupart des programmes de médecine), quitte à commencer par certaines matières ou disciplines. Mais, dans tous les cas, il est essentiel de faire connaître les critères utilisés et, si les standards établis ne sont pas atteints, de préciser ce

qui manque à l'élève ou à l'étudiant pour qu'il puisse satisfaire aux exigences et ce qu'il peut faire pour s'améliorer, sans négliger les forces sur lesquelles il peut s'appuyer.

Les modes d'évaluation ne devraient pas être assujettis à d'éventuels besoins de sélection.

Les responsables des programmes collégiaux et universitaires dont le nombre de places est limité sont invités à reconsidérer l'importance des notes dans leur processus de sélection. Ainsi, à partir du

moment où les candidats ont atteint les standards établis (connaissances et compétences nécessaires pour aborder la formation), la sélection devrait reposer sur un **profil d'entrée** (qualités personnelles, motivation, objectifs, valeurs, etc.) et tenir compte de savoir-être et de savoir-faire qui traversent le curriculum sans être attachés à une matière ou discipline précise et dont les notes (telles qu'on les connaît) ne témoignent pas nécessairement.

## 6.3 CONSTRUIRE UN RAPPORT POSITIF À L'ÉVALUATION

Dans *Remettre le cap sur l'équité*, le Conseil déplorait la logique de concurrence qui fait que l'éducation contribue à la reproduction des inégalités sociales. Faire évoluer une certaine vision de la correction et des notes — **dissocier évaluation et notation** — devrait contribuer à atténuer ce phénomène. En effet, pratiquée dans une perspective critériée, l'évaluation est plus constructive (moins menaçante) sans sacrifier sur ce qui est attendu. Elle est donc susceptible de favoriser la réussite et de prévenir le décrochage.

Un tel changement de vision est nécessaire pour que l'évaluation soit un véritable moteur de l'apprentissage, ce qui deviendra possible dans un contexte qui encouragera la collaboration plutôt que la compétition, et qui tablera sur la motivation intrinsèque et l'engagement pour des apprentissages durables. Ce sont par ailleurs les conditions propices au développement des compétences du 21<sup>e</sup> siècle.

En tant que parties prenantes et premiers intéressés, les élèves et les étudiants doivent, eux aussi, s'approprier l'évaluation critériée (en comprendre la pertinence). Certes, ceux qui obtiennent toujours d'excellentes notes devront peut-être renoncer à un important facteur de renforcement positif. Pour d'autres (sans doute plus nombreux), cela signifie l'abandon des stratégies d'apprentissage de surface (le bourrage de crâne à la veille de l'examen) et exige une plus grande responsabilisation ainsi que le développement de leur autonomie. Pour sortir de la logique comptable en évaluation et améliorer le rapport au

savoir, élèves et étudiants (guidés par les enseignants) doivent apprendre à se situer par rapport à ce qui est attendu (s'approprier les critères d'évaluation, développer des stratégies d'autorégulation).

Les seuils requis pourront ne pas être atteints, mais la rétroaction qui va de pair avec l'évaluation formative (pratique d'observation qui permet d'obtenir des traces d'apprentissage et d'en tenir compte) aura responsabilisé l'élève ou l'étudiant en lui envoyant les signaux nécessaires pour qu'il ajuste sa stratégie au fur et à mesure ou revoie ses objectifs. Dans ce cas, l'évaluation certificative ne tombe pas comme un verdict sur lequel la personne croit n'avoir aucun contrôle; elle est précédée de nombreux indices pertinents.

Dans l'état actuel des choses, le Conseil constate que les examens officiels servent très mal les finalités de l'évaluation des apprentissages: d'une part, leurs résultats ne sont pas réinvestis pour améliorer les apprentissages; d'autre part, ils occasionnent plusieurs dérives. On leur sacrifie notamment du temps d'apprentissage, d'abord pour y préparer les élèves et ensuite pour la correction. L'utilisation de ces tests devrait être retardée le plus longtemps possible au cours de la scolarité. Si on choisissait de maintenir les examens officiels, leurs résultats devraient servir uniquement au pilotage du système et, par conséquent, ne devraient pas être comptabilisés dans le bulletin.

La communication des résultats (bulletin ou relevé de notes) est un enjeu qui concerne toute la société. Parents, élèves et étudiants sont notamment susceptibles d'exercer une certaine pression pour le maintien du *statu quo*. Pour s'éloigner du cumul de points (vision techniciste) et faire véritablement reposer l'évaluation sur le jugement professionnel, il faut créer un climat de confiance. Le jugement professionnel repose sur diverses sources d'information (observations pertinentes) et ne s'exerce pas seul, mais « dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel » (Mottier Lopez et Allal, 2008, p. 476). C'est dire que la réflexion collective sur les critères considérés et les seuils attendus est faite en amont de l'évaluation des élèves et des étudiants, que ces critères et ces seuils sont partagés et connus (notamment par les personnes évaluées) et qu'en cas de doute, les membres du personnel enseignant consultent leurs pairs.

L'évaluation comme responsabilité collective, dans la logique de l'approche-programme, permet également de résoudre certaines difficultés. Ainsi, si on doit former de grands groupes (par exemple, pour inculquer certaines connaissances de base), on doit s'assurer que d'autres composantes du programme contribuent, en tenant compte du profil de sortie, à l'évaluation des compétences visées, notamment pour s'assurer que toutes les personnes ont reçu la rétroaction nécessaire à un moment ou l'autre de leur formation.

Le climat de confiance passe aussi par une communication des résultats de l'évaluation permettant aux apprenants ainsi qu'à leurs parents de comprendre les critères sur lesquels elle repose. Le bulletin critérié indique les forces et les faiblesses de chacun (communication riche et utile) sans faire de classement.

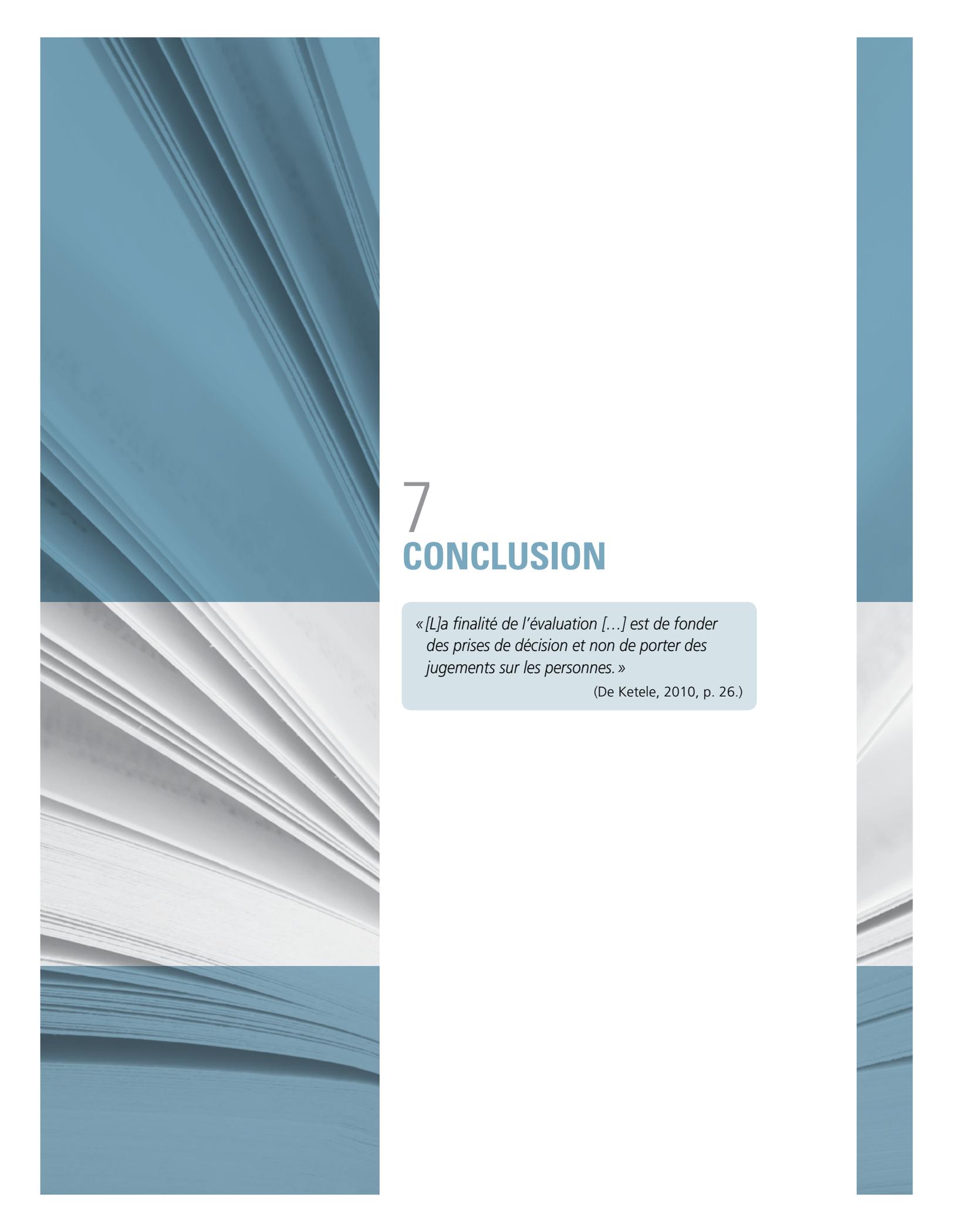
Actuellement, la formation continue du personnel enseignant relève essentiellement d'initiatives personnelles, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Au secondaire, au collégial et à l'université, beaucoup d'enseignants se définissent d'abord par rapport à leur discipline, ce qui est déterminant dans leur façon de percevoir leur rôle et peut orienter leurs choix en matière de formation continue. Par ailleurs, les budgets sont prévus pour de courtes périodes circonscrites (par exemple, des journées pédagogiques). Cette logique serait à revoir. Des changements aussi importants que ceux que nécessite le passage de pratiques d'évaluation normative à des pratiques d'évaluation critériée exigent un accompagnement structuré sur une période suffisamment longue.

S'approprier les critères d'évaluation est une responsabilité collective des enseignants. Il est essentiel de dégager du temps et d'allouer des budgets à ce travail collectif, qui doit être soutenu par une direction exerçant un leadership pédagogique.

La prise de conscience observée sur le terrain — de l'incohérence entre les obligations du bulletin et les finalités de l'évaluation — est un contexte favorable à l'appropriation du changement de vision pour passer de l'évaluation normative à l'évaluation critériée et l'opérationnaliser dans les milieux. Cela représente toutefois pour certains un important changement de culture qui exige de mettre en place des conditions systémiques.

Pour y arriver, il faut notamment s'assurer de répondre de façon transparente et efficace au besoin de communication des parents. Il est également nécessaire de mettre en place les

modalités qui permettent ce travail de concertation pour que les enseignants s'approprient les critères d'évaluation, qu'ils co-construisent et développent la culture du partage. Les équipes doivent également mieux tenir compte des documents d'encadrement de système, qui prévoient déjà une latitude que certains enseignants et certaines directions semblent méconnaître ou ne pas utiliser. Il est essentiel de dégager du temps et d'allouer des budgets à ce travail collectif, qui doit être soutenu par une direction exerçant un leadership pédagogique.



# 7 CONCLUSION

*« [L]a finalité de l'évaluation [...] est de fonder des prises de décision et non de porter des jugements sur les personnes. »*

(De Ketele, 2010, p. 26.)

L'évaluation des apprentissages, telle qu'elle se concrétise actuellement dans les bulletins et les relevés de notes, contribue à une logique de concurrence qui fait obstacle à l'équité (CSE, 2016). Elle est fortement déterminée par des contingences liées à des besoins de sélection, alors que celle-ci n'est pas une finalité de l'évaluation et devrait avoir un caractère exceptionnel.

Pratiquée de cette façon, l'évaluation des apprentissages s'apparente à un sprint en ligne droite, à remporter par les plus rapides, ce qui ne favorise pas la persévérance aux études et la diplomation chez ceux qui considèrent qu'ils n'ont aucune chance de gagner cette course. Ils seraient certainement plus motivés à poursuivre leurs études si elles prenaient la forme d'une épreuve de fond qui autorise un choix parmi certains parcours que chacun peut terminer à son rythme.

Pour que l'évaluation des apprentissages ne soit plus réduite aux notes et reçue comme un verdict, et pour qu'elle devienne un véritable exercice de réflexion auquel la personne évaluée participe, il faut d'abord remettre les choses en perspective à l'échelle de la société. Pour ce faire, il importe de s'assurer de véhiculer une information cohérente et claire sur les finalités de l'évaluation des apprentissages.

Les pratiques d'évaluation normative et celles qui reposent essentiellement sur la mémorisation ne répondent pas adéquatement à la première finalité de l'évaluation, soit le soutien à l'apprentissage. Qui plus est, comme elles ne témoignent pas nécessairement d'apprentissages en profondeur, elles ne permettent pas toujours non plus de certifier le développement attendu des compétences (ce qui est la deuxième grande finalité de l'évaluation). Bref, ces pratiques ne servent pas de façon satisfaisante les finalités poursuivies. Elles ne soutiennent donc pas toujours correctement la prise de décisions. À l'inverse, les pratiques d'évaluation critériée contribuent à des apprentissages durables et témoignent des acquis, tout en responsabilisant les élèves et les étudiants afin qu'ils atteignent des seuils plus élevés.

Par ailleurs, la mécanique du bulletin et du relevé de notes, fondée sur un cumul de points, nourrit un rapport malsain à l'erreur (on pénalise l'erreur plutôt que de s'en servir pour faire avancer) en plus de rendre l'évaluation fastidieuse : on consacre trop de temps à des examens et on n'en passe pas assez à faire des observations en situation d'apprentissage. Le Conseil comprend que, transposée dans la logique actuelle, l'évaluation critériée devienne très lourde pour le personnel enseignant. C'est pourquoi il appelle à un meilleur alignement des documents d'encadrement de système.

Compte tenu de ces constats, le Conseil invite à un renversement de perspective, c'est-à-dire à installer, dès le primaire, une logique d'observation et d'évaluation critériée fondée sur la rétroaction, pour soutenir efficacement l'apprentissage, responsabiliser les apprenants et mieux témoigner des acquis. Ainsi, les élèves développeront tôt dans leur parcours un rapport positif à l'apprentissage et à l'évaluation, c'est-à-dire dégagé de la compétition induite par l'évaluation normative et tourné vers des buts de maîtrise. Ils auront appris à s'exprimer, à travailler en équipe, à prendre des risques, à apprendre de leurs erreurs, à demander de l'aide et à nommer leurs besoins. Toutes ces capacités, considérées comme les compétences du 21<sup>e</sup> siècle, assureront une réussite personnelle plus durable que le fait d'avoir travaillé en vue d'obtenir une meilleure note que les autres. Ils pourront également faire des choix vocationnels mieux orientés ; ceux qui choisiront de poursuivre leurs études connaîtront leurs défis et les forces sur lesquelles ils pourront tabler.

C'est dans un tel esprit — et non dans une logique de classement — que devrait être menée l'évaluation des apprentissages tout au long de la scolarité. À tous les ordres et secteurs d'enseignement, le personnel enseignant ne devrait donc plus continuer à évaluer comme il a lui-même été évalué... Il doit cependant être accompagné pour opérer cet important changement de cap, qui exige une vision à long terme portée par les décideurs.



# 8 ANNEXES

## 8.1 L'ÉVALUATION DANS LA PENSÉE DU CONSEIL : QUELQUES RAPPELS

*« L'évaluation n'est pas une fin en elle-même; on doit la pratiquer dans la perspective de lui assurer une suite concrète. »*

(CSE, 1983, p. 18.)

Au début des années 1980, dans le premier rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (REBE) qu'il consacrait à l'évaluation, le Conseil voulait surtout observer et décrire la pratique, les tendances majeures, les effets, les obstacles, les attentes et les voies de développement envisagées « pour cette fonction majeure du système d'éducation » (CSE, 1983, p. 4). Ce rapport portait sur toutes les facettes de l'évaluation : celle du personnel, celle de l'établissement et celle des élèves ou des étudiants. Il soulignait d'emblée que « l'évaluation fait depuis longtemps l'objet de divergences idéologiques dans le monde de l'éducation » (p. 11). Le Conseil y formulait notamment une préoccupation quant à l'usage des résultats de l'évaluation à des fins de sélection et d'élimination.

Dix ans plus tard, dans un avis sur l'évaluation des apprentissages au primaire, le Conseil constatait que des développements considérables avaient été accomplis dans les dernières années (évaluation formative, interprétation critériée, consignation des résultats), mais que ces développements s'étaient produits à la pièce et qu'il fallait encore trouver un équilibre pour que l'évaluation prenne sa place dans une pratique éducative plus large (CSE, 1992).

Dans les années qui ont suivi l'entrée en vigueur du nouveau programme de formation au primaire et au secondaire, plusieurs changements réglementaires relatifs à l'évaluation des apprentissages ont nécessité des avis du Conseil. « Entre 2005 et 2011, le Conseil a formulé pas moins de sept avis réglementaires sur cet objet précis ou sur d'autres sujets connexes. » (CSE, 2014, p. 65.) Sans entrer dans les détails, rappelons quelques faits saillants qui paraissent toujours d'actualité et qui contribuent à expliquer les enjeux actuels.

Tout d'abord, par souci de cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise, le Conseil ne recommandait pas de rendre obligatoire, au primaire, l'expression des résultats de l'élève et de la moyenne du groupe sous forme de pourcentages ni de permettre le redoublement (2007). Ensuite, en ce qui concerne la façon de rendre compte des connaissances acquises par l'élève, le Conseil rappelait que l'évaluation des compétences porte sur la capacité de mobiliser un ensemble de ressources, alors qu'une évaluation des connaissances hors contexte appelle un retour à des évaluations qui portent uniquement sur la quantité de connaissances acquises par l'élève (2008). Enfin, le Conseil notait que l'instauration d'un bulletin unique remettait en question le choix d'une évaluation conçue pour servir les apprentissages et la réussite (2010). De façon générale, les changements réglementaires contre lesquels le Conseil s'était prononcé se sont éloignés des orientations de base de la réforme du curriculum.

Dans le Rapport sur l'état et les besoins de l'évaluation 2012-2014, *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*, le Conseil rappelait que « [l]es questions entourant l'évaluation des apprentissages, le bulletin et les notes sont au cœur des obstacles rencontrés dans les réformes entreprises en France, en Belgique francophone et en Suisse romande » (2014, p. 66). Le Québec ne fait pas exception. « Pour le Conseil, ce sont là des questions qui appellent une importante réflexion, voire un débat de société, sur le rôle et la place de l'évaluation des apprentissages tout au long de l'enseignement obligatoire ainsi que sur les attentes des parents et de la société en général. » (CSE, 2014, p. 66.)

Dans le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, *Remettre le cap sur l'équité*, le Conseil soulignait que les finalités de l'évaluation — soutenir l'apprentissage ou le sanctionner — appellent des règles de justice opposées : différencier ou uniformiser. L'évaluation des apprentissages sert donc des fins différentes qui peuvent être contradictoires : observation en vue d'une action pédagogique en cours d'apprentissage et certification à la fin d'un cycle (ou d'une étape), au moment où les apprentissages devraient avoir atteint un certain niveau. Dans ce dernier cas, elle peut devenir un outil de comparaison et de sélection.

Cette incompatibilité des règles de justice en jeu est un argument supplémentaire en faveur d'une distinction claire entre deux grandes finalités de l'évaluation. Le Conseil s'inquiète en outre du fait que l'évaluation, telle qu'on la pratique actuellement, place très (ou même trop) tôt les enfants en concurrence. Ce faisant, elle ne rend pas justice à ceux qui ont un rythme différent ou dont les forces ne s'exercent pas dans les matières valorisées par le curriculum. En outre, la concurrence incite au bachotage, décourage la prise de risques et n'est pas propice au développement de l'esprit de collaboration (CSE, 2016).

## 8.2 ÉVALUATION, NOTATION, CLASSEMENT ET PERFORMANCE : REPENSER L'ÉDUCATION EN FAVEUR DE L'APPRENTISSAGE

Extrait du rapport de la Coalition Interjeunes déposé dans le cadre de la consultation menée à l'automne 2016 pour une politique de la réussite éducative

« La plupart des jeunes présents ont déploré l'importance que l'école accorde à la performance, au détriment de l'effort et des apprentissages. Suite au visionnement d'une vidéo présentant différentes approches et réalités scolaires inspirantes, à travers le monde, plusieurs jeunes ont soutenu que le système d'éducation québécois devrait s'inspirer de l'exemple scandinave pour son système de notation. Celui-ci [n']applique des notes qu'à partir de l'âge de 14 ans, ce qui favoriserait l'égalité entre les élèves.

Selon Stéphanie : "il faudrait repenser le système de notation, car ce n'est pas parce qu'un élève a une mauvaise note qu'il n'est rien ou pas bon. Il peut être bon dans d'autres choses. Chaque élève avance à son rythme, tout le monde est différent". Il serait ainsi pertinent, en vue de favoriser la réussite, de valoriser la diversité des réussites et la progression des jeunes par rapport à leurs objectifs et ainsi de repenser le système d'évaluation et de notation.

"Quand on est jeune, on se fait attribuer des notes sur tout et l'on ne se sent pas à la hauteur de ce que les autres attendent de nous". À la suite de cet énoncé d'une jeune en classe de rattrapage, plusieurs mains se sont levées pour dénoncer la trop grande importance accordée aux notes. Les résultats scolaires deviendraient trop importants aux yeux de certaines directions d'établissements en raison de l'importance accordée au classement des écoles : "notre directeur veut seulement qu'on aille [sic] des bonnes notes, qu'on soit les meilleurs, pour améliorer le classement de notre école, il se fout de comment on se sent, de nos difficultés et de notre progression". Cette mise en compétition entre les écoles génère une pression indue sur les jeunes et ne favorise pas un climat propice à l'apprentissage. Des modèles d'évaluation alternatifs aux évaluations sommatives devraient ainsi être développés.

Plus encore, **la sélection et le classement des élèves en fonction de leurs notes sont vivement dénoncés**. Dans le cas d'Alex, qui ira à l'école secondaire l'année prochaine, le système sélectif brime son choix d'étude[s]. En effet, il n'a pas d'assez bonnes notes, en raison de sa dyslexie, pour avoir accès au volet qui le passionne — l'électronique — et dans lequel il est doué.

Le classement des élèves par l'entremise de la moyenne générerait quant à lui de la compétition et du stress, affecterait l'estime personnelle des élèves et, ultimement, leur motivation scolaire : "On se sent tout le temps comparé aux autres, quand on a de la misère ça affecte notre confiance et on n'a pu [sic] envie d'aller à l'école", soutient Mélina. Les jeunes proposent conséquemment d'abolir les moyennes.

Selon les jeunes les échecs ne devraient pas être mentionnés devant tout le monde. Le personnel enseignant devrait faire preuve de respect envers les élèves et leur expliquer leurs erreurs en privé. Il a aussi été proposé d'évaluer les acquis plus fréquemment, afin de favoriser une meilleure maîtrise de la matière. Selon David : "on devrait être évalué après chaque module, comme à l'école aux adultes".

L'ensemble des jeunes a mentionné l'importance de recevoir des explications par rapport à leurs résultats, afin de favoriser leur compréhension et, à terme, leur réussite. » (Carpentier et Ouimet-Savard, 2016, p. 10.)

## 8.3 LES PRINCIPAUX DOCUMENTS D'ENCADREMENT

### 8.3.1 ENCADREMENT DE L'ÉVALUATION À LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES

#### DOCUMENTS D'ENCADREMENT LÉGAUX ET RÉGLEMENTAIRES

- *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (Québec, 2018b)
- *Loi sur l'enseignement privé* (Québec, 2018a)
- *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (Québec, 2018d)

#### DÉCISION DU MINISTRE

- *Instruction annuelle 2017-2018*

#### RÈGLES ADMINISTRATIVES QUI S'APPUIENT SUR LA LIP

- *Guide de gestion : sanction des études et épreuves ministérielles* (MEESR, 2015)

#### DOCUMENTS MINISTÉRIELS PRESCRIPTIFS

- *Programme de formation de l'école québécoise* (MEES, 2018b)
  - Préscolaire et primaire (depuis 2001)
  - Secondaire (premier cycle) (depuis 2004)
  - Secondaire (deuxième cycle) (depuis 2007)
  - Secondaire (parcours de formation axée sur l'emploi) (depuis 2008)
- Progression des apprentissages au primaire (depuis 2009)
- Progression des apprentissages au secondaire (depuis 2010)
- Cadres d'évaluation des apprentissages du préscolaire, du primaire et du secondaire (depuis 2011)
- Cadres d'évaluation des apprentissages des parcours de formation axée sur l'emploi (depuis 2011)

#### DOCUMENTS MINISTÉRIELS INFORMATIFS

- Échelles des niveaux de compétence (primaire) (2002)
- *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003)
- Cadres de référence en évaluation des apprentissages
  - Préscolaire et primaire (2002)
  - Secondaire (2006)
- Échelles des niveaux de compétence (premier cycle du secondaire) (2006)
- Échelles des niveaux de compétence (deuxième cycle du secondaire) (2009)
- *Politique de l'adaptation scolaire* (1999)
- *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages — Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires* (MELS, 2006)
- *Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique* (MELS, 2011)

Les écoles primaires et secondaires doivent se doter de normes et de modalités d'évaluation.

### 8.3.2 ENCADREMENT DE L'ÉVALUATION À LA FORMATION PROFESSIONNELLE

- *Lois sur l'instruction publique* (Québec, 2018b)
- *Régime pédagogique de la formation professionnelle* (Québec, 2018f)
- *Guide de gestion : sanction des études et épreuves ministérielles* (MEESR, 2015)
- *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003)
- *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation* (MELS, 2005)
- *Portrait d'ensemble 2017-2018 — Services et programmes d'études — Formation professionnelle* (MEES, 2017c)

Les centres de formation professionnelle doivent se doter de normes et de modalités d'évaluation.

### 8.3.3 ENCADREMENT DE L'ÉVALUATION À LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

- *Lois sur l'instruction publique* (Québec, 2018b)
- *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* (Québec, 2018e)
- *Guide de gestion : sanction des études et épreuves ministérielles* (MEESR, 2015)
- *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003)

Les centres de formation des adultes doivent se doter de normes et de modalités d'évaluation.

### 8.3.4 ENCADREMENT DE L'ÉVALUATION AU COLLÉGIAL

- *Règlement sur le régime des études collégiales* (Québec, 2018g)
- *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* (Québec, 2018c)

Les établissements d'études collégiales doivent se doter de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et les départements peuvent se doter de politiques départementales d'évaluation des apprentissages.

### 8.3.5 ENCADREMENT DE L'ÉVALUATION DANS LES UNIVERSITÉS

- *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants* (CREPUQ, 2001), jusqu'en 2013
- *Mécanisme et procédures d'évaluation des projets de programmes* (Comité des affaires académiques, 2016).

## REMERCIEMENTS

**Le Conseil tient à remercier les personnes, groupes ou organismes suivants, consultés ou entendus dans le cadre de la production de ce rapport :**

**M<sup>me</sup> Anick Baribeau**, professeure adjointe, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

**M<sup>me</sup> Sylvie Barma**, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

**M<sup>me</sup> Sylvie Cartier**, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

**M<sup>me</sup> Marie-Josée Dubois**, enseignante de mathématiques au secondaire

**M. Robert Howe**, consultant en pédagogie de l'enseignement supérieur

**M<sup>me</sup> Thérèse Laferrière**, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

**M<sup>me</sup> Fanny Lamache**, conseillère à la Fédération des syndicats de l'enseignement

**M. Dany Laveault**, professeur émérite, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

**M<sup>me</sup> Julie Lyne Leroux**, professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

**M<sup>me</sup> Angela Mastracci**, consultante en éducation et instructrice pédagogique

**M<sup>me</sup> Mélanie Tremblay**, professeure, Université du Québec à Rimouski

**M<sup>mes</sup> Christine Bégin**, enseignante au primaire, et **Laurence Houllier**, directrice, École alternative Nouvelle-Querbes

**M. Philippe Savard**, enseignant de sciences au secondaire, et **M<sup>me</sup> Geneviève Tremblay**, directrice, École alternative Le Vitrail

**M<sup>mes</sup> Linda Drouin et Judith Gagné**, Direction de l'évaluation des apprentissages, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

La **Fédération des comités de parents du Québec**, qui nous a donné accès aux résultats de sa consultation menée auprès des parents délégués de son conseil général (février 2017)

Les responsables du programme *Une école montréalaise pour tous*, qui nous ont permis de participer à une journée de codéveloppement professionnel sur le thème de l'évaluation des apprentissages

Les responsables du **projet CAR** (collaborer, apprendre, réussir), qui nous ont permis de participer à une activité visant la mise en place de pratiques collaboratives et réunissant des directions d'établissement et des enseignants volontaires

Le réseau **PÉRISCOPE**, dont une équipe nous a présenté les résultats de la **Tournée R\_École**, une consultation ayant conduit à un projet de recherche collaborative visant à améliorer les pratiques d'évaluation des apprentissages

## BIBLIOGRAPHIE

- Allal, Linda et Dany Laveault (2009). « Assessment for Learning = Évaluation-soutien d'Apprentissage », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n° 2, p. 99-106, réf. de juin 2018, <http://id.erudit.org/iderudit/1024956ar>.
- Antibi, André (2003). *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves?*, Toulouse (France), Math'Adore, 159 p.
- Astolfi, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, 11<sup>e</sup> éd., Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur, 117 p.
- Baribeau, Anick (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*, thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières; Montréal, Université du Québec à Montréal, 239 p., réf. de juin 2018, <http://www.archipel.uqam.ca/8123/1/D2885.pdf>.
- Baribeau, Anick, Mélanie Tremblay, Thérèse Laferrière et Sylvie Barma (2017). « Étude des tensions dans la pratique évaluative des apprentissages aux niveaux primaire, secondaire et à l'éducation des adultes » dans *Les objets de l'évaluation: défis, tensions, méthodologies*, 39<sup>e</sup> session d'études de l'ADMEE-Canada (Québec).
- Basque, Josianne (2016). *L'approche-programme, c'est quoi?*, réf. de juin 2018, <http://pedagogie.quebec.ca/portail/approche-programme/lapproche-programme-cest-quoi>.
- Bélair, Louise M. et Éric Dionne (2009). « Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois: entre décisions politiques et pratiques en salle de classe », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n° 3, p. 77-100, réf. de juin 2018, <http://www.erudit.org/revue/mee/2009/v32/n3/1024932ar.pdf>.
- Béland, Sébastien, Julien Bureau et Serge Larivée (2018). « L'ampleur du plagiat dans les universités », *Le Devoir*, 12 avril, réf. de juin 2018, <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/525017/l-ampleur-du-plagiat-dans-les-universites>.
- Bélangier, Danielle-Claude et Katia Tremblay (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial: rapport*, Montréal, PERFORMA; Collège de Maisonneuve, 135 p., réf. de juin 2018, <https://cdc.qc.ca/performa/788243-belanger-tremblay-croyances-pratiques-evaluation-PERFORMA-2012.pdf>.
- Bélec, Catherine (2016). « La rétroaction multitype », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 2, p. 20-26, réf. de juin 2018, [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/belec-vol\\_29-2.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/belec-vol_29-2.pdf).
- Bélisle, Marilou (2015). « Planifier l'évaluation des compétences: une approche globale et collective », dans Julie Lyne Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 129-153.
- Bulletin de veille de la Direction de la veille stratégique et organisationnelle* (2018). « Les compétences du 21<sup>e</sup> siècle: conjuguer le futur au présent », n° 6, (janv.).
- Bureau de coopération interuniversitaire (2018a). *Questions et réponses sur la cote de rendement au collégial*, Montréal, Le Bureau, 16 p., réf. de juin 2018, [http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/CRC-Questions\\_Reponses-BCI-fevrier2018-1.pdf](http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/CRC-Questions_Reponses-BCI-fevrier2018-1.pdf).
- Bureau de coopération interuniversitaire (2018b). *Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures évaluées sur la base du DEC aux programmes contingentés de baccalauréat, 2018-2019*, Montréal, Le Bureau, réf. de juin 2018, <http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/01/Tab-criteres-selection-progr-contingentes-2018-2019-Compilation.pdf>.

- Bureau de coopération interuniversitaire (2017). *La cote de rendement au collégial: aperçu de son rôle et de son utilisation*, Montréal, Le Bureau, 14 p., réf. de juin 2018, [http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/06/03-CRC-Apercu-Role\\_utilisation-BCI-16juin2017.pdf](http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/06/03-CRC-Apercu-Role_utilisation-BCI-16juin2017.pdf).
- Carpentier, Marie-Ève et Tristan Ouimet-Savard (2016). *Compte-rendu de la Consultation jeunesse du 22 et 23 novembre 2016 (dans le cadre des travaux pour une politique nationale de la réussite éducative)*, Écho de la voix des jeunes «La réussite éducative, ça me concerne!», Montréal, Coalition Interjeunes, 17 p., réf. de juin 2018, [https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewiB9ty89MjaAhUlmeAKHSXXABAQFggMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.roclid.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F10%2FCONSULTATION-COALITION-INTERJEUNES.pdf&usg=AOvVaw1aH-69ND\\_jyorm\\_ejGN\\_zS](https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewiB9ty89MjaAhUlmeAKHSXXABAQFggMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.roclid.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F10%2FCONSULTATION-COALITION-INTERJEUNES.pdf&usg=AOvVaw1aH-69ND_jyorm_ejGN_zS).
- Centre d'études sur le stress humain (2017). *Recette du stress*, réf. de juin 2018, <http://www.stresshumain.ca/le-stress/comprendre-son-stress/source-du-stress/>.
- Chouinard, Roch (2002). « Évaluer sans décourager » dans *Sessions de formation liées à la réforme en éducation* (18 et 19 mars 2002, Québec).
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (2014). *Rapport annuel de gestion 2013-2014*, Montréal, Le Comité, 41 p., réf. de juin 2018, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/Rapport\\_annuel-CAPFE\\_13-14.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Rapport_annuel-CAPFE_13-14.pdf).
- Comité des affaires académiques (2016). *Mécanisme et procédures d'évaluation des projets de programmes*, Adopté par le Comité des affaires académiques le 25 février 2011, Montréal, Bureau de coopération interuniversitaire, 35 p., réf. de juin 2018, [https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/03/Mecanismes-Procedures\\_CEP-07-10-2016.pdf](https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/03/Mecanismes-Procedures_CEP-07-10-2016.pdf).
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2018). *Bilan des résultats de l'an 3 du premier cycle d'audit 2016-2017: évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*, Québec, La Commission, 37 p., réf. de juin 2018, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2018/04/bilan-des-resultats-de-lan-3-du-premier-cycle-dauidit-2016-2017-evaluation-de-lefficacite-des-systemes-dassurance-qualite-des-colleges-quebecois-2.pdf>.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2017). *Bilan des résultats de l'an 2 du premier cycle d'audit 2015-2016: évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*, Québec, La Commission, 46 p., réf. de juin 2018, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2017/03/bilan-des-resultats-de-lan-2-du-premier-cycle-dauidit-2015-2016-evaluation-de-lefficacite-des-systemes-dassurance-qualite-des-colleges-quebecois-2.pdf>.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2016). *Bilan des résultats de l'an 1 du premier cycle d'audit 2014-2015: évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*, Québec, La Commission, 49 p., réf. de juin 2018, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2016/03/bilan-des-resultats-de-lan-1-du-premier-cycle-dauidit-2014-2015-evaluation-de-lefficacite-des-systemes-dassurance-qualite-des-colleges-quebecois.pdf>.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2015). *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois: orientation et cadre de référence*, Québec, La Commission, 79 p., réf. de juin 2018, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2015/07/evaluation-de-lefficacite-des-systemes-dassurance-qualite-des-colleges-quebecois-orientations-et-cadre-de-reference-deuxieme-edition.pdf>.

- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2012a). *Évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages*, Cadre de référence, 2<sup>e</sup> éd., Québec, La Commission, 17 p., réf. de juin 2018, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2012/05/evaluation-des-politiques-institutionnelles-devaluation-des-apprentissages-2e-edition.pdf>.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2012b). *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages : pour des évaluations justes et équitables*, Rapport synthèse, Québec, La Commission, 37 p., réf. de juin 2018, <http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2012/02/lapplication-des-politiques-devaluation-des-apprentissages-pour-des-evaluations-justes-et-equitables-2.pdf>.
- Commission de vérification de l'évaluation des programmes (2013). *L'évaluation périodique des programmes universitaires au Québec : un système en voie de consolidation : rapport du troisième cycle de vérification (2008-2012)*, Montréal, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 58 p., réf. de juin 2018, [http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/CVEP\\_Rapport\\_3e\\_cycle\\_version\\_Final\\_28-03-2013\\_Internet.pdf](http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/CVEP_Rapport_3e_cycle_version_Final_28-03-2013_Internet.pdf).
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2013). *La cote de rendement au collégial : ce qu'elle est, ce qu'elle fait*, Montréal, La Commission, 23 p., réf. de juin 2018, <http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/12/CRC-long-mars2013.pdf>.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2004). *Guide d'application de la politique de la CREPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes existants*, Montréal, La Conférence, 39 p., réf. de juin 2018, [https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Guide\\_Politique\\_v-f.pdf](https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Guide_Politique_v-f.pdf).
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2001). *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants*, Appendix 1b, Montréal, La Conférence, 47 p., réf. de juin 2018, [http://www.beepe.umontreal.ca/Documents/CREPUQ\\_2001\\_Politique\\_eval\\_prog.pdf](http://www.beepe.umontreal.ca/Documents/CREPUQ_2001_Politique_eval_prog.pdf).
- Conseil des collèges (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Sainte-Foy, Le Conseil, 413 p., réf. de juin 2018, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilCollege/EnsCollRenouveau.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, Le Conseil, 100 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, Québec, Le Conseil, 121 p., réf. de janvier 2016, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0199.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*, Québec, Le Conseil, 123 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0476.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*, avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Québec, Le Conseil, 95 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0473.pdf>.

- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté*, Québec, Le Conseil, 74 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0459.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Québec, Le Conseil, 35 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0455.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Projet de politique d'évaluation des apprentissages. Commentaires du Conseil supérieur de l'éducation*, Québec, Le Conseil, 41 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/evalapp.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, Sainte-Foy, Le Conseil, 62 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ren-prom.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 116 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0397.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, Sainte-Foy, Le Conseil, 82 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0387.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1983). *L'évaluation, situation actuelle et voies de développement*, Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 132 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1982a). « L'évaluation des apprentissages : ça compte-tu ? », dans *Rapport 1981-1982 : tome I : activités*, Sainte-Foy, Le Conseil, p. 245-265.
- Conseil supérieur de l'éducation (1982b). « Pour une amélioration des ententes collectives », dans *Rapport 1981-1982 : tome I : activités*, Sainte-Foy, Le Conseil, p. 150-170.
- Cosnefroy, Laurent (2010). « L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes », *Savoirs*, vol. 2, n° 23, p. 9-50, réf. de juin 2018, <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-9.html>.
- De Ketele, Jean-Marie (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 15, n° 1, p. 25-37, réf. de juin 2018, <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>.
- Dion-Viens, Daphnée (2017). « Notes planchers pour des élèves en échec », *Le Journal de Québec*, 9 mai, réf. de mai 2018, <http://www.journaldequebec.com/2017/05/09/notes-planchers-pour-des-eleves-en-echec>.
- Drainville, Roxane et Marinova Krasimira (2016). « L'évaluation au service de l'intervention », *Revue préscolaire*, vol. 54, n° 3, p. 12-15.
- Dufour, Michel (1997). *Allégories II : croissance et harmonie*, Chicoutimi, Éditions JCL.
- Durand, Micheline-Joanne et Roch Chouinard (dir.) (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal, Marcel Didier, 399 p.
- Durand, Micheline-Joanne et Nathalie Loye (dir.) (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*, Montréal, Marcel Didier, 245 p.
- Favre, Daniel (2003). « Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages », *Psychologie de la motivation*, n° 36, p. 100-115, réf. de juin 2018, [http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/DANIEL\\_FAVRE\\_Decontaminer\\_l\\_erreur.pdf](http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/DANIEL_FAVRE_Decontaminer_l_erreur.pdf).

- Fédération des comités de parents du Québec (2017). *Le suivi du cheminement scolaire et le bulletin des élèves: ce que les parents veulent savoir*, Résultats de la consultation menée auprès des délégués des comités de parents du Québec lors du conseil général du 18 février 2017, Québec, La Fédération, 39 p.
- Fédération des établissements d'enseignement privés (2016). *Mémoire de la FEEP: pour une politique de la réussite éducative*, Montréal, La Fédération, 16 p., réf. de juin 2018, [http://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/FEEP\\_Memoire-Politique-Reussite-educative\\_VF.pdf](http://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/FEEP_Memoire-Politique-Reussite-educative_VF.pdf).
- Fullan, Michael et Joanne Quinn (2018). *La cohérence: mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 179 p.
- Gagnon-Mountzouris, Vicky, Marie-Michèle Lemieux et Jean-Philippe Pouliot (2016). *Jeu sérieux: rapport sommaire sur la pertinence du jeu sérieux à l'Université*, Québec, Université du Québec, 21 p., réf. de juin 2018, <http://ptc.quebec.ca/pdci/system/files/documents/administration/rapportjeuserieuxpdci.pdf>.
- Gervais, Lisa-Marie (2016). « Les examens "responsables d'une bonne partie du décrochage scolaire" », *Le Devoir*, 26 novembre, réf. de juin 2018, <http://www.ledevoir.com/societe/education/485704/les-examens-responsables-d-une-bonne-partie-du-decrochage-scolaire>.
- Hadji, Charles (2014). « L'évaluation est-elle condamnée à être une calamité sociale ? », dans Philippe Maubant, Dominique Groux et Lucie Roger (dir.), *Cultures de l'évaluation et dérivés évaluatives*, Paris, L'Harmattan, p. 181-209.
- Howe, Robert et Andrée Dagenais (2016). « L'évaluation sommative », *Bulletin de la documentation collégiale*, n° 16, réf. de juin 2018, <https://cdc.qc.ca/bulletin/bulletin-CDC-16-mai-2016-fr.pdf>.
- Jeffrey, Denis (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 114 p.
- Jorro, Anne (2013). « L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 18, n° 1, p. 107-116, réf. de juin 2018, [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=RFLA\\_181\\_0107](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RFLA_181_0107).
- Lafortune, Louise et Linda Allal (dir.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 254 p., réf. de juin 2018, <https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=aSG1gFLNfyQC&oi=fnd&pg=PR7&dq=jugement+professionnel+enseignant&ots=XdzpT3ZSwB&sig=jwrJOfb15TCzKk9ePDE9Nx1qbcQ#v=onepage&q=jugement%20professionnel%20enseignant&f=false>.
- Lafortune, Louise et Colette Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 208 p.
- Lakhal, Sawsen, Éric Frenette et Serge Sévigny (2012). « Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans les cours en administration des affaires: qu'en pensent les étudiants ? », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 35, n° 3, p. 117-143, réf. de juin 2018, <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2012-v35-n3-mee01362/1024672ar.pdf>.
- Laurier, Michel (2014). « La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives », *Éducation et francophonie*, vol. 42, n° 3, p. 31-49, réf. de juin 2018, [www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF42-3-NoSpecial-031-LAURIER.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF42-3-NoSpecial-031-LAURIER.pdf).

- Laveault, Dany (2012). « Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage », dans Lucie Mottier Lopez et Gérard Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 115-130.
- Leclerc, Chantal et Bruno Bourassa (2013). *Travail professoral et santé psychologique : sens et dérives*, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail ; Université Laval, 284 p., réf. de juin 2018, [http://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_crievat/documents/Rapports\\_de\\_recherche/SENS\\_ET\\_DERIVES\\_Leclerc\\_Bourassa.pdf](http://www.crievat.fse.ulaval.ca/fichiers/site_crievat/documents/Rapports_de_recherche/SENS_ET_DERIVES_Leclerc_Bourassa.pdf).
- Leclerc, Marie-Josée (2015). *L'évaluation : un élément crucial du processus d'apprentissage*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 5 p., réf. de juillet 2015, <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/06/Marie-Josée-Leclerc-Methodes-devaluation.pdf>.
- Legendre, Marie-Françoise (2001). « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, sept.-oct., p. 15-19.
- Legendre, Rénaud (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> éd., Montréal, Guérin, 1554 p.
- Lemay, Violaine (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale : droit, éducation et société*, Saint-Laurent (Québec), ERPI, 337 p.
- Lenoir, Yves (2016). « Comment trouver un directeur de recherche : un choix réfléchi », *Affaires universitaires*, 27 avril, réf. d'avril 2018, <https://www.affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/conseils-carriere-article/comment-trouver-un-directeur-de-recherche-un-choix-reflechit/>.
- Lessard, Claude (2014). « La montée en puissance de l'évaluation, instrument d'action politique au Canada et au Québec : enjeux sociopolitiques et socioéducatifs », dans Joëlle Morrissette et Marie-Françoise Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 143-164.
- Lison, Christelle et Chrystelle St-Laurent (2015). « Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation », dans Julie Lyne Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 311-334.
- Louis, Roland et Denis Bédard (2015). « Les tendances en évaluation des apprentissages en enseignement supérieur », dans Julie Lyne Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 23-63.
- Merle, Pierre (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*, Paris, Presses universitaires de France, 334 p.
- Merle, Pierre (2014). « Faut-il en finir avec les notes ? », *La vie des idées*, p. 1-10, réf. de juin 2018, <http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20141202-evaluationdef-2.pdf>.
- Merle, Pierre (2012). « L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? », *Regards croisés sur l'économie*, vol. 2, n° 12, p. 218-230, réf. de juin 2018, <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-218.htm>.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, 68 p., réf. de juillet 2016, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf).
- Ministère de l'Éducation (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 253 p., réf. de juillet 2016, [http://www.bibliotheque.qc.ca/Archives/pgq/E3A1\\_F683\\_2001.pdf](http://www.bibliotheque.qc.ca/Archives/pgq/E3A1_F683_2001.pdf).

- Ministère de l'Éducation (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 218 p., réf. de juin 2018, [https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwj0wr\\_7tIraAhVhyoMKHdYYBXQQFggyMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.education.gouv.qc.ca%2Ffileadmin%2Fsite\\_web%2Fdocuments%2Fdpse%2Fform\\_ens\\_prof.pdf&usg=AOvVaw2I3PjWtZ5YhE0cJg6BOPxL](https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwj0wr_7tIraAhVhyoMKHdYYBXQQFggyMAI&url=http%3A%2F%2Fwww.education.gouv.qc.ca%2Ffileadmin%2Fsite_web%2Fdocuments%2Fdpse%2Fform_ens_prof.pdf&usg=AOvVaw2I3PjWtZ5YhE0cJg6BOPxL).
- Ministère de l'Éducation (2002). *Échelles des niveaux de compétence: enseignement primaire*, Québec, Le Ministère, 124 p., réf. de juin 2018, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/echellesduprimaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/echellesduprimaire.pdf).
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*, Québec, Le Ministère, 40 p., réf. de juin 2018, [http://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Lecole\\_tout\\_un\\_programme.pdf](http://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf).
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Guide de gestion: sanction des études et épreuves ministérielles. Formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, 193 p., réf. de juin 2018, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf).
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Faire croître le succès: évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, Toronto, Le Ministère, 176 p., réf. de juin 2018, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/grow-Successfr.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Les choix de notre école à l'heure du bulletin unique: document de soutien à l'intention des équipes-écoles pour la révision des normes et modalités d'évaluation des apprentissages*, Québec, Le Ministère, 22 p., réf. de juin 2018, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/LesChoixDeNotreEcole\\_DocSoutien\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/LesChoixDeNotreEcole_DocSoutien_f.pdf).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages: guide à l'intention des centres de formation professionnelle et des commissions scolaires: formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, 38 p., réf. de juin 2018, [https://www.inforoutefpt.org/ministere\\_docs/AdminInfo/CadreRef/GuideEncadrementLocal\\_Partie1.pdf](https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/AdminInfo/CadreRef/GuideEncadrementLocal_Partie1.pdf).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation: formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, 106 p., réf. de juin 2018, [https://www.inforoutefpt.org/ministere\\_docs/AdminInfo/CadreRef/CadreReference.pdf](https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/AdminInfo/CadreRef/CadreReference.pdf).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018a). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*, Québec, Le Ministère, 84 p., réf. de juin 2018, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/PAN-plan-action.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN-plan-action.pdf).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018b). *Programme de formation de l'école québécoise*, réf. de février 2018, <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, Le Ministère, 79 p., réf. d'avril 2018, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf).

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *Guide d'élaboration des référentiels pour l'évaluation aux fins de la sanction. Formation professionnelle. Document de transition pour les programmes d'études sans référentiel*, Québec, Le Ministère, 45 p.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017c). *Portrait d'ensemble 2017-2018. Services et programmes d'études. Formation professionnelle*, Québec, Le Ministère, 130 p., réf. de juin 2018, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_professionnelle/Doc\\_administratif\\_2017-2018.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Doc_administratif_2017-2018.pdf).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016a). *Épreuves obligatoires : enseignement primaire, 3<sup>e</sup> cycle : français, langue d'enseignement : 6<sup>e</sup> année du primaire : lecture 014-630, écriture 014-620*, Document d'information - Janvier 2017 - Juin 2017, Québec, Le Ministère, 12 p.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016b). *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction annuelle 2016-2017*, Québec, Le Ministère, réf. de juin 2018, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/Instruction\\_annuelle\\_2016\\_2017.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Instruction_annuelle_2016_2017.pdf).
- Monney, Nicole et Sylvie Fontaine (2016). « La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 39, n° 2, p. 59-85.
- Mons, Nathalie (2009). « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisées », *Revue française de pédagogie*, vol. 169, oct.-déc., p. 99-140, réf. de juin 2018, <https://rfp.revues.org/1531>.
- Mottier Lopez, Lucie (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck, 112 p.
- Mottier Lopez, Lucie et Linda Allal (2008). « Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, p. 465-482, réf. de juin 2018, [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4229/pdf/SZBW\\_2008\\_H3\\_S465\\_Mottier\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4229/pdf/SZBW_2008_H3_S465_Mottier_D_A.pdf).
- Mottier Lopez, Lucie, Walther Tessaro, Lionel Deschamboux et Fernando Morales Villabona (2012). « La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves », *Questions vives, recherches en éducation*, vol. 6, n° 18, p. 159-175, réf. de juin 2018, <http://questionsvives.revues.org/1235>.
- Nimier, Jacques (2005). « La docimologie », *Cahiers pédagogiques*, n° 438, réf. de juillet 2018, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-docimologie>.
- Nizet, Isabelle (2016). « Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages », *Éducation et francophonie*, vol. 44, n° 2, automne, p. 109-125, réf. de juin 2018, [www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-44-2-109\\_NIZET.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-44-2-109_NIZET.pdf).
- Nizet, Isabelle (2014). « Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 373-396.

- Organisation de coopération et de développement économiques (2013). « Les grandes espérances : comment les notes et les politiques éducatives façonnent-elles les aspirations des élèves ? », *PISA à la loupe*, vol. 26, n° 3, mars, réf. de juillet 2016, [https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/les-grandes-esperances-comment-les-notes-et-les-politiques-educatives-faconnent-elles-les-aspirations-des-eleves\\_5k49czl17mr5-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/les-grandes-esperances-comment-les-notes-et-les-politiques-educatives-faconnent-elles-les-aspirations-des-eleves_5k49czl17mr5-fr).
- Otis, Françoise et Lise Ouellet (1996). « Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme », *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 1, p. 9-13, réf. de juin 2018, [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/otis\\_10\\_1.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/otis_10_1.pdf).
- Penuel, William R. et Lorrie A. Shepard (2016). « Assessment and Teaching », dans Drew H. Gitomer et Courtney A. Bell (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 5<sup>e</sup> éd., Washington, American Educational Research Association, p. 787-850.
- Perrenoud, Philippe (2001). « Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? », *Formation professionnelle suisse*, n° 4, p. 25-28, réf. de juin 2018, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_13.html#begin](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html#begin).
- Perrenoud, Philippe (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*, Paris, DeBoeck Université, 219 p.
- Perron, Yolande (2012). *Vocabulaire du jeu vidéo*, Montréal, Office québécois de la langue française, 234 p., réf. de juin 2018, [www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/20120701\\_jeu\\_video.pdf](http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/20120701_jeu_video.pdf).
- Price-Mitchell, Marilyn (2015). « Creating a Culture of Integrity in the Classroom », *Edutopia*, 9 juin, réf. de juin 2018, <https://www.edutopia.org/blog/8-pathways-creating-culture-integrity-marilyn-price-mitchell>.
- Québec (2018a). *Loi sur l'enseignement privé : RLRQ, chapitre E-9.1*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> mars 2018, réf. de juin 2018, <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-9.1>.
- Québec (2018b). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13-3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> avril 2018, réf. de juin 2018, [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html).
- Québec (2018c). *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial : RLRQ, chapitre C-32.2*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> février 2018, réf. de juin 2018, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-32.2>.
- Québec (2018d). « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : chapitre I-13.3, r. 8 », dans *RLRQ*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> mars 2018, réf. de juin 2018, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208>.
- Québec (2018e). « Régime pédagogique de la formation générale des adultes : chapitre I-13.3, r. 9 », dans *RLRQ*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> mars 2018, réf. de juin 2018, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%209/>.
- Québec (2018f). « Régime pédagogique de la formation professionnelle : chapitre I-13.3, r. 10 », dans *RLRQ*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> mars 2018, réf. de juin 2018, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%2010/>.
- Québec (2018g). « Règlement sur le régime des études collégiales : chapitre C-29, r. 4 », dans *RLRQ*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> mars 2018, réf. de juin 2018, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-29,%20r.%204>.
- Reuter, Yves (2013). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*, Villeneuve d'Ascq (France), Presses universitaires du Septentrion, 157 p.

- Rey, Olivier et Annie Feyfant (2014). « Évaluer pour (mieux) faire apprendre », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 94, sept., réf. de juillet 2016, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>.
- Scallon, Gérard (2015). *Des savoirs aux compétences: explorations en évaluation des apprentissages*, Montréal, Pearson, 126 p.
- Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent (Québec), Éditions du renouveau pédagogique, 342 p.
- Scott, Cynthia Luna (2015a). « Les apprentissages de demain 2: quel type d'apprentissage pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? », *Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques*, n° 14, p. 1-18, réf. de juin 2018, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996F.pdf>.
- Scott, Cynthia Luna (2015b). « Les apprentissages de demain 3: quel type de pédagogie pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? », *Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques*, n° 15, p. 1-26, réf. de juin 2018, [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewjN0\\_SY\\_ZvbAhUH0IMKHeQKB1oQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0024%2F002431%2F243126F.pdf&usq=AOvVaw01pzn1KPX\\_bjmwD24WA4Ju](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewjN0_SY_ZvbAhUH0IMKHeQKB1oQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0024%2F002431%2F243126F.pdf&usq=AOvVaw01pzn1KPX_bjmwD24WA4Ju).
- Segueda, Saïdou et Joëlle Morrissette (2017). « Un éclairage sur l'influence des évaluations mutuelles entre enseignants et étudiants en contexte universitaire: vers une conception resocialisante », *Formation et profession*, vol. 25, n° 2, p. 92-101, réf. de juin 2018, [http://formation-profession.org/files/numeros/17/v25\\_n02\\_398.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/17/v25_n02_398.pdf).
- Segueda, Saïdou, Joëlle Morrissette et Serigne Ben Moustapha Diédhiou (2017). « L'évaluation des apprentissages en contexte universitaire: l'ombre innommée de la négociation des activités pédagogiques entre enseignants et étudiants », dans *Les objets de l'évaluation: défis, tensions, méthodologies*, 39<sup>e</sup> session d'études de l'ADMEE-Canada (Québec), réf. de juin 2018, [https://docs.wixstatic.com/ugd/3ced62\\_41b91bf69a244cb59131efd4b2f8ae04.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/3ced62_41b91bf69a244cb59131efd4b2f8ae04.pdf).
- Tardif, Jacques (2004a). « Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences: déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement (2<sup>e</sup> partie) », *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 2, p. 13-20, réf. de juin 2018, [https://dspacecdc.judas.inlibro.net/xmlui/bitstream/handle/11515/21545/Tardif\\_18\\_2.pdf?sequence=1](https://dspacecdc.judas.inlibro.net/xmlui/bitstream/handle/11515/21545/Tardif_18_2.pdf?sequence=1).
- Tardif, Jacques (2004b). « Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences: la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1<sup>re</sup> partie) », *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 1, p. 21-26, réf. de juin 2018, [http://www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/fileadmin/groups/7/Babillard/4.Evaluer/4.3.4\\_Un\\_passage\\_oblige\\_dans\\_la\\_planification\\_de\\_l\\_evaluation\\_partie1\\_.pdf](http://www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/fileadmin/groups/7/Babillard/4.Evaluer/4.3.4_Un_passage_oblige_dans_la_planification_de_l_evaluation_partie1_.pdf).
- Université de Montréal (s. d.). *La mise en œuvre de l'approche-programme à l'université*, réf. de juin 2018, [http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours\\_formation/soutenir/approche-programme.html#](http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/soutenir/approche-programme.html#).
- Université TÉLUQ (2017). *Cognition, apprentissage, enseignement*, réf. de juin 2018, [http://wiki.telug.ca/ted6210/index.php/Jeu\\_s%C3%A9rieux](http://wiki.telug.ca/ted6210/index.php/Jeu_s%C3%A9rieux).
- Van de Kerkhove, Anthony (2016). *Libérons l'école des notes*, Paris, Le Pommier, 141 p.
- Wathelet, Valérie, Matthieu Dontaine, Xavier Massart, Philippe Parmentier, Sandrine Vieillevoey et Marc Romainville (2016). « Exactitude, déterminants, effets et représentations de l'auto-évaluation chez des étudiants de première année universitaire », *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 32, n° 2, réf. de juin 2018, <https://ripes.revues.org/1102>.
- Zakhartchouk, Jean-Michel (2012). « Erreur et travail par compétences », *Cahiers pédagogiques*, n° 494, p. 46-47.

## LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ DU RAPPORT SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION 2016-2018

### Président

**Alain VÉZINA**

*Directeur*

*École l'Arc-en-Ciel*

*Commission scolaire des Affluents*

### Membres

**Sylvie CHARTRAND**

*Directrice*

*Service de la formation*

*professionnelle et diversifiée*

*Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*

**Colette DEAUDELIN**

*Professeure associée*

*Faculté d'éducation*

*Université de Sherbrooke*

**France FONTAINE**

*Directrice scientifique du Bureau*

*de l'évaluation (retraîtée)*

*Université de Montréal*

**Michaël HÉTU**

*Enseignant de français*

*Cégep André-Laurendeau*

**Marie-Noëlle JEAN**

*Enseignante*

*École Charles-Le Moyne*

*Commission scolaire Marie-Victorin*

**Philippe LABROSSE**

*Directeur*

*École secondaire Monseigneur-Richard*

*Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*

### Coordination

**Hélène GAUDREAU**

*Coordonnatrice du Comité*

**Étienne LAMY**

*Étudiant*

*Université du Québec à Montréal*

**Claire LAPOINTE**

*Professeure et directrice*

*Département des fondements*

*et pratiques en éducation*

*Université Laval*

**David LEFRANÇOIS**

*Professeur*

*Département des sciences de l'éducation*

*Université du Québec en Outaouais*

**Yves PELLETIER**

*Parent*

*Conseiller en gestion du changement*

**Joanne TEASDALE**

*Enseignante*

*Commission scolaire de Montréal*

## LISTE DES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AU MOMENT DE L'ADOPTION DU RAPPORT

### Présidente par intérim

Lucie BOUCHARD

### Membres

**Kelly BELLONY**

*Coordonnateur à l'organisation des réseaux  
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île*

**Jean BERNATCHEZ**

*Professeur titulaire  
Sciences de l'éducation  
Université du Québec à Rimouski*

**Lise BIBAUD**

*Vice-présidente affaires externes  
Association du Québec pour les enfants  
avec problèmes auditifs, Montréal Régional  
(AQEPA-MR)*

**Christian BLANCHETTE**

*Doyen  
Faculté de l'éducation permanente  
Université de Montréal*

**Sophie BOUCHARD**

*Directrice  
École primaire-secondaire Le Bois-Vivant  
Commission scolaire René-Lévesque*

**Julie BRUNELLE**

*Directrice du Service du secrétariat général,  
affaires corporatives et communications  
Commission scolaire Marie-Victorin*

**Bonny Ann CAMERON**

*Enseignante d'anglais et conseillère pédagogique  
Commission scolaire de la Capitale*

**Jean-Marc CHOUINARD**

*Président  
Fondation Lucie et André Chagnon*

**Nathalie DIONNE**

*Enseignante au secondaire  
École des Vieux-Moulins  
Commission scolaire de  
Kamouraska-Rivière-du-Loup*

### Membres adjoints d'office

**Simon BERGERON**

*Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur  
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement  
supérieur*

### Secrétaire générale

Lucie BOUCHARD

**Sylvie FORTIN GRAHAM**

*Représentante de la communauté*

**Michelle FOURNIER**

*Directrice générale (retraîtée)  
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries*

**Isabelle GONTHIER**

*Directrice adjointe  
École de l'Horizon-Soleil  
Commission scolaire de la  
Seigneurie-des-Mille-Îles*

**Claire LAPOINTE**

*Professeure et directrice  
Département des fondements  
et pratiques en éducation  
Université Laval*

**Carole LAVALLÉE**

*Directrice des études  
Cégep de Saint-Laurent*

**Édouard MALENFANT**

*Directeur général (retraité)  
Externat Saint-Jean-Eudes*

**Louise MILLETTE**

*Directrice  
Département des génies civil,  
géologique et des mines  
Polytechnique Montréal*

**Christian MUCKLE**

*Directeur général (retraité)  
Cégep de Trois-Rivières*

**Joanne TEASDALE**

*Enseignante  
Commission scolaire de Montréal*

**Amine TEHAMI**

*Consultant international*

**Anne-Marie LEPAGE**

*Sous-ministre adjointe à l'éducation préscolaire et  
à l'enseignement primaire et secondaire  
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement  
supérieur*

## LISTE DES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

### Présidente

**Maryse LASSONDE**

### Membres

**Kelly BELLONY**

*Coordonnateur à l'organisation des réseaux  
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île*

**Jean BERNATCHEZ**

*Professeur titulaire  
Sciences de l'éducation  
Université du Québec à Rimouski*

**Lise BIBAUD**

*Vice-présidente affaires externes  
Association du Québec pour les enfants  
avec problèmes auditifs  
Montréal Régional (AQEPA-MR)*

**Christian BLANCHETTE**

*Doyen  
Faculté de l'éducation permanente  
Université de Montréal*

**Josée BONNEAU**

*Directrice et professeure au programme  
de maîtrise en sciences infirmières  
Université McGill*

**Sophie BOUCHARD**

*Directrice  
École primaire-secondaire Le Bois-Vivant  
Commission scolaire René-Lévesque*

**Gordon BROWN**

*Directeur des études  
Cégep John Abbott*

**Julie BRUNELLE**

*Directrice du Service du secrétariat général,  
affaires corporatives et communications  
Commission scolaire Marie-Victorin*

**Claude CORBO**

*Professeur et ex-recteur  
Université du Québec à Montréal*

**Lyne DESCHAMPS**

*Commissaire  
Commission scolaire des Laurentides*

**Nathalie DIONNE**

*Enseignante au secondaire  
École des Vieux-Moulins  
Commission scolaire de  
Kamouraska-Rivière-du-Loup*

### Membres adjoints d'office

**Simon BERGERON**

*Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur  
Ministère de l'Éducation  
et de l'Enseignement supérieur*

### Secrétaire générale

**Lucie BOUCHARD**

**Sylvie FORTIN GRAHAM**

*Représentante de la communauté*

**Michelle FOURNIER**

*Directrice générale (retraîtée)  
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries*

**Catherine GRONDIN**

*Étudiante à la maîtrise en affaires publiques  
et internationales  
Université de Montréal*

**Malika HABEL**

*Directrice générale  
Cégep de Maisonneuve*

**Michaël Héту**

*Enseignant de français  
Cégep André-Laurendeau*

**Vincent LARIVIÈRE**

*Professeur agrégé et titulaire de la  
Chaire de recherche du Canada sur les  
transformations de la communication savante  
Université de Montréal*

**Raymond NOLIN**

*Enseignant au primaire  
Commission scolaire de Montréal*

**Sébastien PICHÉ**

*Directeur adjoint des études  
Cégep régional de Lanaudière*

**Sylvie PINSONNAULT**

*Vice-présidente  
Initiatives stratégiques et conseils  
au comité de direction  
Investissement Québec*

**Caroline SIROIS**

*Directrice des services éducatifs  
Collège de Lévis*

**Anne-Marie LEPAGE**

*Sous-ministre adjointe à l'éducation préscolaire  
et à l'enseignement primaire et secondaire  
Ministère de l'Éducation  
et de l'Enseignement supérieur*

**Édité par le Conseil supérieur de l'éducation**

1175, avenue Lavigerie, bureau 180

Québec (Québec) G1V 5B2

Tél. : 418 643-3850

[www.cse.gouv.qc.ca](http://www.cse.gouv.qc.ca)



