

**ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE
DANS LES ÉCOLES ANGLAISES DU QUÉBEC**

RAPPORT À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION

SEPTEMBRE 1997

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE
1996 - 1997

Présidente

Gretta Chambers

Membres

Jocelyne Bergeron
David D'Aoust
Shirley Duncan
Curtis George
Donald Houston
David Johnson
Charley Levy
Marti McFadzean
Antoinette Modric
Garfield Mullins
Kevin O'Hara
Michael Palumbo
Frank Pettinicchio
Wendy Sturton
W. Duffie Van Balkom
Aline Visser

Membre d'office

Elaine Freeland

Secrétaire

Jim Cullen

Services de secrétariat

Mireille Laroche

Table des matières

CHAPITRES

Page

1.	Contexte	7
2.	Lignes directrices	
2.1	Justice et rigueur intellectuelle	9
2.2	Choix des méthodes d'évaluation	10
2.3	Établissement des normes et des méthodes d'évaluation	10
2.4	Délivrance de diplômes, de certificats et d'attestations officielles	11
2.5	Définition de l'évaluation	11
2.6	Surveillance de l'instruction dispensée à l'échelle locale	12
3.	Attitudes et impressions des parents, du personnel scolaire ainsi que des élèves	
3.1	Parents	13
3.2	Instituteurs et institutrices	16
3.3	Enseignants et enseignantes du secondaire	18
3.4	Gestionnaires	20
3.4.1	Gestionnaires de commission scolaire	20
3.4.2	Gestionnaires d'école	21
3.5	Élèves	22
4.	Réexamen des lignes directrices à la lumière de l'enquête : recommandations de la Commission	
4.1	Justice et rigueur intellectuelle	24
4.2	Droits des enseignants et des enseignantes	25
4.3	Normes	28
4.4	Régime pédagogique	29
5.	Conclusion	31
6.	Notes	33

ANNEXES

A.	Rapport intégral <i>Évaluation de l'apprentissage - Questionnaires adressés aux élèves, aux parents et au personnel scolaire, Analyse quantitative des résultats - 3 juillet 1997</i>	37
B.	Questionnaire adressé au personnel scolaire	73
C.	Résumé des recommandations de la Commission de l'éducation en langue anglaise sur l'évaluation de l'apprentissage	83
D.	Extrait du document de travail, <i>Étude des différences de rendement des élèves aux épreuves uniques, selon la langue de passation, MEQ/SCA-DPP, 20 novembre 1995</i>	87
E.	Extrait de <i>Vie pédagogique</i> : L'Autoévaluation : une tendance lourde en évaluation	93
F.	Personnes et groupes consultés lors de la préparation du rapport	103
G.	Bibliographie	107

L'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE DANS LES ÉCOLES ANGLAISES DU QUÉBEC

1. CONTEXTE

La Commission de l'éducation en langue anglaise a été créée en 1993 en réponse à une recommandation du Groupe de travail sur l'éducation en langue anglaise. Elle a pour mandat de conseiller la Ministre sur les questions qui touchent les services éducatifs dans les écoles anglaises primaires et secondaires.

Plusieurs indicateurs ont amené la Commission à étudier l'évaluation de l'apprentissage :

- le débat public suscité par le rapport intitulé *Résultats aux épreuves uniques de juin 1996*;
- le *document de travail* de 1995 intitulé *l'Étude des différences de rendement des élèves aux épreuves uniques, selon la langue de passation*;
- l'évolution du contexte des écoles et des commissions scolaires dotées de «cultures d'évaluation» différentes qui incite les élèves, les parents et le personnel scolaire à travailler ensemble;
- l'existence depuis 16 ans de la *politique générale d'évaluation pédagogique secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire* qui oriente la mesure et l'évaluation de la qualité dans les écoles du Québec.

Après avoir décidé en septembre 1996 d'étudier la question de l'évaluation de l'apprentissage, la Commission s'est donné le mandat suivant à la suite de discussions avec ses membres.

La Commission de l'éducation en langue anglaise préparera un rapport sur l'évaluation de l'apprentissage. Ce rapport, qui devrait aider

à comprendre les politiques et les méthodes d'évaluation dans le secteur anglophone, traitera des questions suivantes :

- Quelles valeurs guident l'évaluation de l'apprentissage : le rendement ou les résultats?
- Comment évalue-t-on l'apprentissage : à l'aide de normes internes ou externes? à l'aide de méthodes traditionnelles ou novatrices?
- Quand évalue-t-on : Dispose-t-on de temps pour l'évaluation formative et sommative? Comment établit-on les priorités?
- Pourquoi évalue-t-on : en vue d'exercer un contrôle ou de prendre des décisions locales ou centrales? ou pour favoriser l'apprentissage et le perfectionnement de l'élève et de l'enseignant ou de l'enseignante?
- À qui rend-on compte de l'évaluation de l'apprentissage : aux élèves et aux parents ou au grand public? Quels moyens utilise-t-on?

Le rapport devra aussi recommander des politiques et des méthodes d'évaluation à la Ministre et, en particulier des structures et des mesures de soutien qui répondent aux besoins des élèves, des parents et du personnel enseignant et qui concourent à renforcer la qualité de l'évaluation et l'efficacité de la responsabilisation.

Les comparaisons et les différences entre les écoles primaires et secondaires, les commissions scolaires et les régions, les secteurs linguistiques et socioculturels et les autres compétences aideront à clarifier et à démystifier l'évaluation dans le domaine de l'éducation.

Le présent rapport examine les lignes directrices qui régissent actuellement l'évaluation de l'apprentissage et rend compte des attitudes et des impressions des élèves, des parents et du personnel scolaire en se fondant sur une vaste enquête destinée à recueillir leur opinion. Enfin, le rapport présente un ensemble de recommandations qui pourront guider d'autres discussions sur ce sujet crucial. À la suite de ces recommandations se trouvent le document intitulé *Évaluation de l'apprentissage - Questionnaires adressés aux élèves, aux parents ainsi qu'au personnel enseignant - Analyse quantitative des résultats - Rapport final*, de même que le texte intégral du questionnaire adressé au personnel scolaire.

Les méthodes d'évaluation s'appuient-elles sur des instruments équitables et efficaces?

On entend par «évaluation» le mécanisme par lequel un système scolaire se juge et que, dans une large mesure, la société utilise pour le juger. Si les jeunes d'une collectivité semblent bien réussir à l'école, le système scolaire en tire le bénéfice et il se félicite de bien accomplir sa tâche. Pour mesurer la réussite ou l'échec, on se fonde habituellement sur le nombre de sortants du secondaire calculé d'après les notes décernées à la fin de la 5^e secondaire. L'évaluation générale tient compte du pourcentage d'élèves qui réussissent leur année et, parmi ceux-ci, du nombre d'élèves qui obtiennent d'assez bonnes notes pour poursuivre des études supérieures. Les écoles et le système scolaire qui acquièrent une réputation d'excellence obtiennent des résultats élevés dans les deux cas.

Il est intéressant de souligner que, même si les causes et les effets de l'évaluation pendant la scolarité de l'élève font depuis longtemps l'objet de discussions dans le milieu de l'éducation, le public a commencé à s'intéresser à cette question non pas en raison des notes médiocres obtenues à la fin du secondaire, mais en raison du nombre d'élèves qui abandonnent leurs études bien longtemps avant d'arriver à l'étape des épreuves finales. Par conséquent, le besoin de repenser l'évaluation en vue d'améliorer à la fois la capa-

cité d'apprentissage des élèves et les stratégies d'enseignement visant à les garder à l'école est en grande partie dû au décrochage et non au taux d'échec des élèves.

La démarche suivie pour atteindre le double objectif de l'évaluation n'est pas toujours uniforme. On s'attend à ce que l'évaluation soit au service d'un ensemble de normes que tous les élèves doivent s'efforcer d'atteindre : en ce sens, elle sert à mesurer la progression de chaque élève par rapport aux exigences de son programme d'études, ce qui constitue l'objectif traditionnel de responsabilisation. Cependant, il y a aussi un but pédagogique aux incidences sociales plus larges : on s'attend à ce que l'évaluation fournisse un cadre propre à favoriser la croissance intellectuelle, la socialisation et l'estime de soi des élèves. Il existe une tension constante entre ces deux objectifs — l'importance accordée au respect des normes et le désir d'obtenir le maximum des élèves — qui représentent deux «cultures» d'évaluation parallèles dans un système scolaire régi par un seul ensemble de règles et par un vaste éventail de méthodes d'évaluation.

La corrélation entre les modes d'évaluation et l'amélioration globale de l'éducation est une question extrêmement complexe comme le montrent clairement les écrits toujours plus nombreux sur le sujet. La Commission de l'éducation en langue anglaise ne prétend pas avoir trouvé une réponse aux très nombreuses questions soulevées par les enseignants et enseignantes, les chercheurs et chercheuses, les gestionnaires, les parents, les élèves et le grand public. Notre démarche est axée sur les personnes et non sur des absolus scientifiques ou pédagogiques. Nous avons tenté de déterminer le rôle de l'évaluation dans le cycle enseignement-apprentissage des écoles anglaises du Québec, en particulier en raison de la valeur que la collectivité anglophone attribue depuis toujours au «rite de passage» de l'élève. Une étude a démontré qu'à l'âge de 19 ans, 69,6 p. 100 des élèves anglophones ont leur diplôme d'études secondaires, comparativement à 63 p. 100 des élèves

francophones.¹ Pourtant, les élèves anglophones obtiennent des notes faibles aux épreuves uniques. Que nous indiquent ces constatations divergentes à propos de l'importance du diplôme d'études secondaires pour les Québécois anglophones? C'est dans ce contexte que nous avons entrepris d'examiner l'évaluation pratiquée dans le secteur anglophone. Nous avons commencé notre recherche en posant la question suivante :

Les méthodes d'évaluation utilisées dans le système scolaire anglophone s'appuient-elles sur des instruments équitables et efficaces pour mesurer le rendement des élèves dans un programme d'études?

Pour répondre à cette question fondamentale, la Commission de l'éducation en langue anglaise a entrepris auprès des élèves, du personnel scolaire et des parents une enquête dont les résultats ont soulevé plus de questions délicates que de réponses satisfaisantes. La manière de juger l'évaluation de l'apprentissage varie selon le rôle principal qu'on lui attribue. Quelle influence la mesure et l'évaluation doivent-elles exercer sur le processus d'apprentissage? L'évaluation nous aide-t-elle à établir des normes? Puisque des attentes différentes nous amènent à concevoir différemment les raisons de la mesure et de l'évaluation, quel est l'objet véritable de la mesure? Quelles décisions (évaluations) reposent sur la mesure? Pourquoi évalue-t-on? Pour qui?

D'autres questions apparues durant les travaux de la Commission concernent les valeurs sous-jacentes aux méthodes de mesure et d'évaluation. L'évaluation de l'apprentissage porte-t-elle sur le rendement des élèves ou sur les résultats du système scolaire? La mesure sert-elle à décider du classement des élèves ou à orienter les stratégies d'apprentissage de l'élève et les stratégies pédagogiques du personnel enseignant? Les résultats de l'évaluation sont-ils communiqués aux élèves et aux parents aux fins de rétroaction, ou bien servent-ils à rendre compte au public de la progression dans les programmes d'études? La réponse à ces questions soulève toute une série d'autres questions à propos des

normes convenues, de la diversité des capacités d'apprentissage et des possibilités d'étudier, du temps dont disposent les enseignants et les enseignantes pour procéder à l'évaluation, au compte rendu et à la consultation.

2. LIGNES DIRECTRICES

La Loi sur l'instruction publique fournit un cadre à l'évaluation obligatoire du rendement de chaque élève². L'examen sommaire des «obligations» officielles dans le domaine de l'évaluation révèle que les personnes responsables de l'évaluation disposent d'une latitude considérable, mais ne reçoivent guère d'orientation sur la manière de procéder.

2.1 Justice et rigueur intellectuelle

Les lignes directrices du ministère de l'Éducation soulignent l'importance d'appliquer les principes de justice et de rigueur intellectuelle aux méthodes d'évaluation³. Toutefois, ces deux principes ne vont pas nécessairement de pair. L'application stricte des normes ne rend pas toujours justice à l'élève : il est par exemple difficile d'évaluer les élèves présentant des besoins particuliers, maintenant intégrés aux classes ordinaires, de la même façon que leurs camarades de classe. La prise de décisions pertinentes à leur sujet ne peut pas toujours se fonder sur la rigueur intellectuelle et respecter les principes fondamentaux de la justice. Pour rendre justice aux différents modes d'apprentissage, on est parfois obligé de fonder ses méthodes d'évaluation sur des jugements de valeur plutôt que sur les notes obtenues aux épreuves uniques. La dichotomie entre la justice et la rigueur intellectuelle met en lumière la tension constante entre, d'une part, l'évaluation vue comme un moyen de servir les besoins d'apprentissage de l'élève et, d'autre part, l'évaluation considérée comme un jugement opportun sur le classement de l'élève par rapport à ses camarades et sur sa capacité de poursuivre son apprentissage.

2.2 Choix des modes d'évaluation

La Loi sur l'instruction publique autorise l'enseignant ou l'enseignante à choisir les moyens d'évaluer la progression des élèves. Comme il se doit, elle leur confère la responsabilité de veiller à l'efficacité de l'évaluation. Quand les enseignants et les enseignantes évaluent leurs élèves, ils s'évaluent aussi eux-mêmes dans une certaine mesure. Il n'existe pas de directives officiellement ratifiées ou approuvées par un vaste consensus sur la façon d'exécuter cette tâche imposante dont dépend une grande partie du travail en classe. Les enseignants et les enseignantes sont passablement laissés à eux-mêmes pour effectuer l'évaluation obligatoire du rendement des élèves dont ils ont la charge et pour en rendre compte. Les instruments spécialisés dont ils disposent peuvent être à la fois une aide et un obstacle dans leur recherche individuelle d'une évaluation juste, rigoureuse et axée sur la progression de l'apprentissage.

La Commission assume que tous les enseignants et enseignantes s'exercent à effectuer des mesures et des évaluations pendant leur formation initiale. Toutefois, la Commission n'a pas examiné les séances de formation et de perfectionnement qui leur sont offertes dans ces domaines. L'enquête a posé des questions sur la fréquence d'utilisation de diverses méthodes d'évaluation reprises de la liste des méthodes employées dans le cadre de l'enquête *Évaluation des élèves du secondaire 2^e cycle au Canada; politiques et méthodes des ministères et des conseils scolaires* effectuée auprès de 140 commissions scolaires du Canada⁴.

2.3 Établissement des normes et des méthodes d'évaluation

Chaque commission scolaire est tenue d'établir des normes et des méthodes d'évaluation des acquis scolaires des élèves. Il n'existe pas d'uniformité au sein du système, même en ce qui concerne les objectifs fondamentaux, comme en témoigne l'expérience de la Commission scolaire

de l'Eau-Vive, née de la fusion de quatre petites commissions scolaires de la Rive-Sud⁵. Cette fusion a, entre autres, obligé à normaliser les méthodes d'évaluation de la nouvelle commission scolaire. On a trouvé le moyen d'harmoniser quatre «cultures» d'évaluation passablement différentes et de les intégrer dans le «*règlement concernant les normes et les méthodes d'évaluation du rendement des élèves*».

La culture d'évaluation

La Commission scolaire de l'Eau-Vive a planifié l'intégration des diverses pratiques d'évaluation en se fondant sur quatre principes : la distinction entre le rendement et le comportement; la participation des élèves au processus d'évaluation aux fins d'un apprentissage actif; la nécessité de baser l'évaluation formative sur l'interaction avec l'élève et non seulement sur une note cumulative; la recherche d'un consensus sur le type de bulletin scolaire à privilégier. Une vaste consultation a montré de façon unanime que l'évaluation doit être centrée sur l'apprentissage actif et sur la participation des élèves au processus. Comme l'élaboration de certains points de la nouvelle politique demandaient plus de temps, la commission scolaire a adopté des mesures transitoires en attendant qu'on s'entende sur diverses questions comme la pondération relative des épreuves de fin d'étape. Après avoir choisi un bulletin scolaire, on a décidé de l'insérer dans un «dossier d'évaluation» incluant divers renseignements, y compris «l'évaluation du comportement». La commission scolaire a également conçu des descripteurs destinés à relier les brèves évaluations données pour chacune des matières dans le bulletin scolaire au contenu et aux objectifs des différents programmes. Les barèmes d'évaluation du comportement sont aussi mis à la disposition des enseignants et des enseignantes, des élèves et des parents.

Le fusion des diverses démarches d'évaluation, entreprise au moment de la création de la nouvelle commission scolaire en 1992, est un processus continu. Le défi consiste actuellement à

motiver les élèves en trouvant des moyens d'élargir l'éventail des éléments «qui comptent» et de pondérer les évaluations en fonction de critères inhérents aux programmes. Le dossier d'évaluation sert à combler l'écart actuel entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Les enseignants et les enseignantes demandent maintenant plus de séances de formation sur l'utilisation du dossier, tandis qu'à l'échelle de la commission scolaire, on étudie la pertinence des devoirs faits à la maison et leurs liens avec le travail en classe en vue d'élaborer, dans ces deux domaines, une démarche uniforme adaptée aux différentes cultures d'évaluation.

2.4 Délivrance de diplômes, de certificats et d'attestations officielles

Le régime pédagogique énonce les diplômes, les certificats et les attestations officielles à délivrer ainsi que les conditions de leur délivrance. Les commissions scolaires et le Ministère partagent la responsabilité d'évaluer le progrès des élèves. À l'heure actuelle, le Ministère évalue le rendement des élèves au moyen des épreuves uniques de 4^e et 5^e secondaire. Les conditions dans lesquelles se font l'apprentissage et la préparation des épreuves varient considérablement au sein du système. La population, qui s'appuie sur l'expérience réelle des élèves, a l'impression que les normes bureaucratiques et l'indifférence à l'égard des différences culturelles présentes au sein des effectifs scolaires du Québec peuvent affecter les résultats des épreuves et rendre les attestations officielles douteuses. Par ailleurs, le personnel scolaire fait peu confiance au rajustement des notes par le biais de la «modération». Si l'ensemble des élèves réussissent moins bien que prévu, le personnel enseignant a tendance à rejeter la responsabilité sur le programme d'études ou sur l'épreuve plutôt que de reconnaître qu'il a failli à son enseignement ou que les élèves ont mal appris.

Des discussions au niveau du Ministère visent à déterminer quelles matières devraient faire l'objet d'épreuves uniques chaque année. Le mélange

d'épreuves sommatives venant du Ministère, de la commission scolaire et de l'école – instruments qui mènent à un rite de passage –, suscite d'importantes différences dans l'évaluation de la substance et dans les conditions qui entourent l'évaluation.

Les Services à la communauté anglophone ont demandé une «analyse plus approfondie du rapport existant entre les méthodes d'évaluation dans le secteur anglophone et celles que favorise le Ministère⁶...». La Direction des politiques et des projets, qui fait partie de ces Services au Ministère, a examiné les résultats des élèves du secteur anglophone. Dans le *Document de travail, Étude des différences de rendement des élèves aux épreuves uniques, selon la langue de passation* – dont on trouve des extraits à l'annexe D du présent rapport –, les auteurs se sont efforcés d'utiliser des données pour valider certaines hypothèses concernant le rendement médiocre et répété des élèves du secteur anglophone aux épreuves uniques. Ils ont souligné plusieurs points qui demandent des adaptations du régime pédagogique et posé les questions suivantes aux fins de discussion complémentaire :

- La réduction des cours obligatoires contribuerait-elle à rehausser le taux de réussite en permettant aux élèves de consacrer plus de temps à leur tâche?
- Comment pourrait-on modifier la grille-matières pour répondre aux différences d'apprentissage de la langue seconde?
- Comment peut-on mettre du matériel pédagogique approprié à la disposition des écoles?

2.5 Définition de l'évaluation

Le *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire* définit ainsi l'évaluation : «le processus qui consiste à recueillir, à analyser et à interpréter des données relatives à l'atteinte des objectifs d'apprentissage déterminés dans les

programmes d'études ainsi qu'au développement général de l'élève, en vue de jugements et de décisions appropriés⁷». Il existe, semble-t-il, autant de façons d'interpréter cette définition de l'évaluation que d'évaluateurs. L'analyse et l'interprétation objectives des données recueillies reposent souvent davantage sur des impressions que sur des mesures étayées par des critères reconnus. Les impressions subjectives ne sont pas toujours liées à l'élève; elles peuvent aussi être influencées par l'attitude de l'enseignant ou de l'enseignante à l'égard du programme d'études établi selon les règles rigides du régime pédagogique. Comme on l'a vu plus haut pour les élèves présentant des besoins particuliers, les enseignants et les enseignantes ont parfois tendance à mettre davantage l'accent sur le travail accompli en classe que sur la maîtrise d'objectifs qui leur inspirent peu d'empathie et pour lesquels il existe peu de matériel didactique.

La définition de l'évaluation établie par le régime pédagogique ouvre la voie à de nombreuses interprétations. Les données à recueillir, la manière de les analyser et le but de leur interprétation constituent quelques-unes des variables qui entrent dans l'évaluation de la progression personnelle et scolaire de l'élève. Même si on normalisait les données proprement dites, leur analyse et leur interprétation demeureraient dominées par les diverses philosophies de l'éducation, par les habitudes pédagogiques des enseignants et des enseignantes et par le temps dont ils disposent. Les opinions sont partagées entre les personnes qui voient d'abord dans l'évaluation un moyen de mesurer les résultats et celles qui lui attribuent une valeur proportionnelle à sa contribution à faciliter l'apprentissage. Les enseignants et enseignantes cherchent sans cesse à établir un lien plus étroit entre l'évaluation, l'enseignement et l'apprentissage. Or, ce lien entre l'enseignement (travaux assignés), l'apprentissage (projets de l'élève, etc.) et l'évaluation est souvent difficile à distinguer et par conséquent inexistant aux yeux des élèves.

2.6 Surveillance de l'instruction dispensée à l'échelle locale

On demande instamment aux commissions scolaires de veiller à l'agrément de l'enseignement dispensé dans leurs écoles à l'échelle locale afin que les élèves puissent obtenir toutes les unités nécessaires à la sanction de leurs études. Une grande partie de l'évaluation se fait à l'école. Les enseignants et les enseignantes déclarent que l'évaluation a lieu régulièrement⁸. Il peut arriver que les commissions scolaires établissent la pondération de leurs épreuves sommatives en vue de vérifier le fonctionnement de la structure plutôt que le degré de réussite des élèves. Les notes cumulatives ou formatives, elles, proviennent d'activités en classe et sont jugées en conséquence. L'uniformité de la notation ou du contenu du programme est souvent une question de hasard et non de gestion. Les élèves sont souvent appelés à combler seuls les vides laissés par l'apprentissage dans le cadre de «projets», mais les épreuves qu'ils subissent ensuite n'ont aucun rapport avec ce qu'ils ont appris dans ces projets⁹. Dans de tels cas, on peut dire que la commission scolaire exerce une surveillance fort éloignée de ses responsabilités en matière d'agrément des études.

La Commission s'inquiète tout particulièrement de l'évaluation en anglais, langue maternelle. De nombreux répondants et répondantes à l'enquête ont soulevé cette question. Les enseignants et enseignantes d'anglais, langue maternelle, préféreraient la correction locale à la correction centralisée. Le secteur francophone consacre chaque année des sommes considérables à la correction centralisée. Les personnes qui enseignent l'anglais, langue maternelle, attachent une grande importance à l'approche locale car elles sont les mieux placées pour juger le travail des élèves. Mais cette approche a aussi des inconvénients. Comment traite-t-on la question de la fidélité? Les élèves reçoivent-ils un traitement équitable? Comment les enseignants ou les enseignantes peuvent-ils décider seuls de la note à attribuer à l'organisation, au contenu, à l'ortho-graphe et aux aspects techniques d'un travail écrit? Pour

les enseignants et les enseignantes de la langue maternelle, la question est de savoir comment obtenir les renseignements spécialisés dont ils ont besoin.

Les personnes qui enseignent la langue maternelle se demandent aussi comment trouver le temps de se rencontrer. Même si la collectivité enseignante tient à la correction locale, les centres de correction régionaux restent nécessaires. Les enseignants et les enseignantes font-ils des rencontres en équipe, apprennent-ils à varier et à assortir leurs stratégies, corrigent-ils des copies anonymes, sont-ils appelés à évaluer et à perfectionner leurs compétences? La Commission a déjà soulevé ce point : «Le taux d'échec aux épreuves d'anglais, langue maternelle, administrées à la fin du secondaire est de l'ordre de 5 p. 100 depuis les années 50. Or, les notes attribuées par les équipes du Ministère composées d'enseignants et d'enseignantes formés à l'utilisation des critères et collaborant à leur application révèlent un taux d'échec de l'ordre de 25 p. 100¹⁰». Cet écart soulève des questions quant à la formation que reçoivent les enseignants et enseignantes en matière d'évaluation.

Comment pouvons-nous continuer à valoriser notre tradition de correction locale et établir des normes destinées à baliser l'enseignement de l'anglais, langue maternelle, grâce à une correction fiable?

On devrait examiner de façon systématique les méthodes de correction des épreuves uniques afin d'éliminer les pratiques — comme l'insistance excessive sur certaines parties du travail — qui peuvent pénaliser les élèves. L'évaluation n'est pas et ne sera jamais une science exacte quel que soit le nombre de chiffres utilisés pour en rendre compte. On devrait pourtant la repenser sérieusement si on veut qu'elle donne une image raisonnablement exacte de notre système scolaire et de la façon dont les personnes pour qui ce système a été mis en place en tirent profit.

3. ATTITUDES ET IMPRESSIONS DES PARENTS, DU PERSONNEL SCOLAIRE AINSI QUE DES ÉLÈVES

Afin de consulter le plus grand nombre possible d'utilisateurs et d'utilisatrices, la Commission de l'éducation en langue anglaise a conçu des questionnaires qu'elle a fait parvenir à des parents, à des élèves du secondaire, à des enseignants et enseignantes ainsi qu'à des gestionnaires d'école¹¹. On trouvera plus loin le texte intégral du *questionnaire adressé au personnel scolaire*, les résultats détaillés des réponses reçues et la liste des spécialistes et des groupes de répondants invités à discuter des questions soulevées dans l'enquête. Des 8 100 questionnaires distribués aux parents, aux élèves et au personnel scolaire, 2 535 ont été retournés à la Commission. Soixante pour cent des parents et des enseignants ou enseignantes habitent dans l'île de Montréal ou dans un périmètre de 20 kilomètres de l'île, tandis que 40 p. 100 habitent à l'extérieur de la région de Montréal. Parmi les élèves qui ont répondu au questionnaire, 66 p. 100 habitent dans la région de Montréal et 33 p. 100 à l'extérieur.

Même si certains spécialistes ont participé à l'enquête, celle-ci demeure un exercice strictement interne. Elle nous a permis de recueillir de nombreux renseignements sur ce que les gens attendent de l'évaluation et sur la manière dont, à leur avis, elle sert leurs intérêts particuliers et contribue à l'éducation des élèves. Les sections qui suivent résument les principaux points soulevés par les divers groupes de répondants et de répondantes.

3.1 Parents

En tout, 2 800 questionnaires ont été envoyés aux parents par la poste ou par l'intermédiaire des conseils d'orientation, des comités d'école ou des comités de parents. De ce nombre, 755 personnes ont rempli le questionnaire et l'ont

retourné à la Commission.

Points saillants des réponses des parents au questionnaire :

- Les parents (83 p. 100) des élèves au-dessus de la moyenne montrent un taux de satisfaction plus élevé que les parents (75 p. 100) d'élèves moyens et légèrement au-dessous de la moyenne (tableau 18b - **Opinion globale**).

- 52 p. 100 des parents possèdent assez de **renseignements** sur le lien existant entre l'évaluation et l'apprentissage (tableau 20 - Planification et fréquence).

- Les parents ont fait plusieurs commentaires sur le **bulletin scolaire** : 50 p. 100 indiquent que le bulletin ne donne pas assez de renseignements détaillés, 39 p. 100 disent que l'évaluation n'est pas équitable et 59 p. 100 désirent des renseignements plus comparatifs (tableau 21 - Bulletins scolaires).

- 66 p. 100 des parents sont d'accord ou plutôt d'accord pour reconnaître que le bulletin scolaire du secondaire n'est qu'une manière d'informer la famille de l'évaluation. Ce ne doit pas être la seule manière. Le personnel enseignant, les parents et les élèves doivent passer plus de temps ensemble pour discuter du bulletin (tableau 21 - Bulletins scolaires).

- Plus de 60 p. 100 des parents font peu confiance aux **épreuves uniques** de fin d'année pour obtenir une évaluation exacte de l'apprentissage de l'élève (tableau 22 - Résultats).

- 98 p. 100 des parents conviennent que l'évaluation doit servir à **améliorer l'apprentissage** (tableau 24 - Buts de l'évaluation).

- 71 p. 100 des parents recommandent d'utiliser des méthodes d'évaluation permettant de **comparer plus facilement les élèves** (tableau 25 - Recommandations des répondants en vue d'améliorer l'évaluation).

Les conclusions de cette consultation ne peuvent pas être interprétées de façon scientifique puis-

que les questions et les réponses portaient principalement sur des impressions. Chaque parent a répondu en se fondant sur les besoins particuliers de son enfant. Prises globalement, les réponses expriment l'avis des parents sur l'aide que l'évaluation apporte à l'enfant. Comme les méthodes d'évaluation varient considérablement d'une commission scolaire à l'autre, d'une école à l'autre et d'une classe à l'autre, il est difficile de tirer une image claire de l'efficacité des méthodes utilisées.

En ce qui concerne le but de l'évaluation, on a beaucoup insisté tout au long de l'échantillonnage sur l'importance de l'évaluation pour améliorer le rendement de l'élève. Les critiques le plus fréquemment formulées par les parents au sujet des méthodes de compte rendu sont les suivantes : ces méthodes ne fournissent ni les renseignements, les encouragements et les mesures objectives qui permettraient aux parents d'évaluer le progrès et la place de leur enfant, ni les mesures correctives à prendre le cas échéant.

Les parents parlent également des effets des bons et des mauvais bulletins scolaires sur le rendement subséquent de leur enfant. Ici encore, les variables sont trop nombreuses pour qu'on puisse en tirer un consensus. Toutefois, les parents ne disent jamais que de bons bulletins scolaires suscitent un relâchement; ils déclarent cependant que les mauvaises notes ont deux effets possibles : ou bien elles incitent l'élève à travailler davantage, ou bien elles sapent sa confiance dans sa capacité de faire mieux. De façon générale, les parents croient que pour avoir un effet bénéfique, les mauvaises notes devraient être accompagnées d'indices concrets indiquant à l'élève comment s'améliorer. De nombreux parents se plaignent que les bulletins scolaires permettent difficilement de découvrir où se situe le problème. Les parents imputent souvent ce rendement médiocre «inexpliqué» au fait qu'ils ne connaissent pas les résultats de leur enfant aux travaux «notés» faits à l'école, ignorent si les devoirs qu'ils supervisent à la maison sont notés ou, s'ils le sont, ne savent pas quels aspects particuliers du travail ont été jugés inadéquats.

Les compositions écrites ne portant pas de corrections précises sont fortement décriées par les parents qui jugent nécessaire de relever clairement les erreurs de contenu ou de langue afin de permettre à l'élève d'en tirer des leçons et de mieux connaître les normes à respecter.

Les parents qui ont répondu au questionnaire de la Commission de l'éducation en langue anglaise composé de 88 questions ont exprimé leur désir de faire de leur mieux à la maison pour améliorer la progression et les résultats de leur enfant, tout en précisant souvent que, pour y parvenir, ils ont besoin de directives plus précises. Dans le bulletin scolaire, tous les parents jugent insuffisants des commentaires du genre de ceux-ci : l'élève «semble avoir de la difficulté...» ou «ne semble pas comprendre...» ou encore «votre enfant est un bon travailleur, encouragez-le...». Les parents se plaignent également de l'utilisation de lettres pour marquer le progrès. Pour un grand nombre d'entre eux, la lettre «A» par exemple, qui signifie «Atteint les objectifs», ne dit rien de ce que sont ces objectifs ou de la façon dont l'élève les a atteints. Selon les parents, ce système oblique de compte rendu ne dit absolument rien aux enfants non plus; le bulletin souligne leurs points faibles sans leur fournir les moyens de les surmonter. Le parent d'un enfant du premier cycle du secondaire ajoute le commentaire suivant : «...si les parents n'insistent pas pour obtenir de l'aide, on ne leur en offre pas automatiquement». L'un après l'autre, les parents soulignent combien ils jugent important que l'évaluation leur fournisse «une indication de la surveillance à exercer sur le travail scolaire fait à la maison».

Les enseignants et les enseignantes attachent beaucoup d'importance au rôle de supervision exercé par les parents, car il aide les enfants à mieux réussir et à atteindre un bon rendement. Seulement 7 p. 100 des répondants ou des répondantes imputent le rendement médiocre de l'élève à l'enseignant ou à l'enseignante; 41 p. 100 croient que l'élève est le principal responsable de ses faibles résultats, alors que 42 p. 100 attribuent la responsabilité à la fois à

l'élève et à l'enseignant. À l'autre extrémité de l'échelle, 46 p. 100 des répondants et des répondantes attribuent la réussite scolaire principalement à l'élève, alors que 42 p. 100 l'attribuent à l'enseignant ou à l'enseignante. On retrouve souvent le thème voulant que les parents tirent grand profit de «la rétroaction fournie par l'enseignant ou l'enseignante à propos de l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant dans les domaines où il a de la difficulté». Ils apprécient beaucoup les rencontres parent-enseignant qui incluent l'élève, comme le montre le témoignage d'un parent d'une élève du secondaire : «Au début de l'année scolaire, ma fille ne réussissait pas bien au programme enrichi de mathématique de 10^e année. Au cours d'une rencontre parent-élève-enseignant, j'ai parlé avec son professeur et nous avons monté un programme que nous avons suivi tous les trois. Ma fille a maintenant plus de 90 p. 100 en mathématique et elle commence à aimer cette matière.»

Ailleurs, un parent d'élève du primaire voit les choses différemment; selon cette personne, «certains enseignants ou enseignantes s'y prennent mieux que d'autres. On se sent frustré quand l'enseignant ou l'enseignante n'essaie pas de trouver une solution avec l'élève et le parent». Ce même parent formule deux autres observations au sujet des relations élève-enseignant. Premièrement, plus l'enfant est jeune, plus il est important que les instituteurs et les institutrices aient de bonnes relations avec les parents. Deuxièmement, les enseignants des premières années du primaire jouent un rôle crucial dans l'avenir des enfants en décelant dès le début les besoins particuliers des élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

Un parent qui nous a gentiment souhaité bonne chance dans notre étude formule la suggestion suivante : «Écoutez davantage les enseignants ou les enseignantes dont les élèves montrent une amélioration constante à mesure que l'année avance. Ces personnes s'y prennent sans doute bien, leurs méthodes d'évaluation sont peut-être meilleures que celles de leurs collègues et on devrait en prendre note.»

On ne peut pas s'attendre à ce que les parents se montrent totalement objectifs au sujet de leurs enfants; néanmoins, le sentiment que l'évaluation est biaisée en raison de considérations liées au comportement ou en raison de préférences des enseignants a été exprimé par un nombre suffisant de répondants pour qu'on en tienne compte comme un facteur possible de distorsion de l'évaluation, duquel on veut protéger autant que possible l'élève et le personnel enseignant¹².

Les parents ne disent pas qu'il y a trop d'évaluations et ils ne s'opposent pas aux examens. Même s'ils voient dans l'évaluation formative l'élément clé de leur rôle de soutien, ils reconnaissent aussi la nécessité et la valeur de l'évaluation sommative. Ils continuent cependant de penser que les épreuves provinciales ne sont peut-être pas équitables pour les élèves des écoles anglaises. «Certaines des épreuves que j'ai vues sont traduites du français et peu compréhensibles», déclare un parent. Un autre ajoute : «Il semble que les épreuves continuent d'être axées sur le secteur francophone et que la "normalisation" des notes à l'échelle de la province ne reflète pas vraiment l'apprentissage.»

3.2 Instituteurs et institutrices

Parmi les 654 personnes de la catégorie «personnel scolaire» qui ont répondu au questionnaire, 307 enseignent au primaire.

Points saillants des réponses des instituteurs et des institutrices au questionnaire :

- 77 p. 100 de ces personnes indiquent qu'elles **renseignent** les élèves sur le lien existant entre la méthode d'évaluation et l'apprentissage (tableau 20e - Planification et fréquence).

- 70 p. 100 de ces personnes disent que le **bulletin scolaire** fournit assez de renseignements sur les efforts de l'élève (tableau 21e - Bulletins scolaires).

- 70 p. 100 des instituteurs et institutrices et 46 p. 100 des enseignants et enseignantes du secondaire trouvent que le bulletin scolaire ne donne **pas** assez de renseignements permettant de comparer les capacités de l'élève avec celles des autres élèves du groupe ou de la classe (tableau 21e - Bulletins scolaires).

- 69 p. 100 des instituteurs et institutrices indiquent qu'à la suite de notes médiocres, l'élève est disposé à discuter de **mesures correctives** (tableau 22e - Résultats).

- 44 p. 100 des instituteurs et institutrices déclarent qu'à la suite de résultats médiocres, les parents ne consentent **pas** à passer du temps avec eux pour examiner les moyens à prendre en vue de remédier à la situation (tableau 22e - Résultats).

- 83 p. 100 des instituteurs et institutrices sont d'accord pour donner plus d'importance à la réflexion de l'élève sur son propre apprentissage et pour accroître la **variété des méthodes** d'évaluation (tableau 26 - Recommandations du personnel scolaire).

Pour les instituteurs et les institutrices, la principale préoccupation est d'enseigner aux enfants à apprendre. Or, bon nombre d'entre eux voient leurs efforts dans ce domaine contrariés par les méthodes d'évaluation qu'on leur impose. Ils disent que les outils sont inadéquats et qu'ils n'ont jamais le temps de se concentrer sur l'apprentissage qu'ils jugent extrêmement important au primaire. Comme «l'évaluation» n'est pas un système uniforme, mais un ensemble disparate de procédés utilisés pour rendre

compte de la progression de l'enfant, les instituteurs et les institutrices se heurtent à un vaste éventail de problèmes liés à la rédaction des bulletins scolaires, aux disparités des programmes et à l'illogisme du calendrier.

Une grande partie de l'insatisfaction manifestée par les enseignants et les enseignantes à l'égard de l'évaluation est due à ce qu'ils considèrent comme un manque de préparation ou de compétence pour enseigner certaines matières du programme du primaire. L'une après l'autre, ces personnes disent trouver difficile d'enseigner et par conséquent d'évaluer les progrès de l'élève dans différents domaines comme les arts créatifs (pour lesquels il y a une pénurie de spécialistes), les sciences (trop spécialisées), l'anglais, langue maternelle (trop arbitraire) et, dans une certaine mesure, la mathématique, «très difficile à évaluer parce que le nouveau manuel utilise un vocabulaire qui devance de trois ou quatre ans le niveau linguistique des élèves pour lesquels il est conçu».

Les enseignants et les enseignantes s'entendent pour dire qu'ils ont besoin de perfectionnement sur diverses méthodes d'évaluation et qu'il est nécessaire d'inclure les parents dans le processus pour les aider à comprendre le rôle du bulletin scolaire et la manière dont il est préparé.

La nature arbitraire du compte rendu des résultats scolaires embarrasse un grand nombre de répondants et de répondantes. Comme chaque commission scolaire établit sa propre politique, les bulletins scolaires varient d'une commission à l'autre. On constate une nette antipathie pour le «nouveau bulletin scolaire» qui, selon un enseignant ou une enseignante, «est inutile car on doit y utiliser des euphémismes qui ne disent rien et qui sont incompréhensibles pour les parents». L'aversion des instituteurs et des institutrices pour les bulletins scolaires se présente de diverses façons. L'une des sources d'insatisfaction le plus fréquemment mentionnées est le système numérique, comme en témoigne le commentaire d'un répondant : «À l'école primaire, l'importance accordée à la notation

numérique ou alphabétique est une perte de temps. Les parents semblent réclamer cette notation pour comparer leur enfant aux autres. Mais ces notes ne reflètent pas nécessairement l'apprentissage de l'enfant.» Un autre répondant écrit : «Au primaire, on doit avant tout s'attacher à évaluer le progrès individuel de l'enfant et non comparer son rendement à celui des autres élèves.» Les parents sont néanmoins vus comme des alliés. Un répondant s'exprime ainsi : «Les commentaires sont beaucoup plus importants que les notes pour rendre exactement compte de la progression de l'enfant. Les rencontres avec les parents sont cruciales parce qu'elles permettent aux parents et à l'enseignant ou à l'enseignante de découvrir les raisons sous-jacentes à l'apprentissage de l'élève, puis de planifier ensemble des moyens plus efficaces pour l'aider.» D'autres enseignants et enseignantes reprochent aux bulletins de ne pas être fondés sur les objectifs du programme. Selon un enseignant qui admet ne pas être partisan du système de notation, «si les objectifs étaient plus clairement définis dans les bulletins, les parents comprendraient mieux les compétences que leur enfant a besoin d'acquérir».

Par ailleurs, de nombreux enseignants ou enseignantes ne sont pas d'accord avec les bulletins scolaires qu'ils préparent et cela les préoccupe. «Notre commission scolaire ne possède pas de bulletin scolaire normalisé pour toutes les écoles, déclare un répondant. L'évaluation par le bulletin scolaire est très subjective, les normes font vraiment défaut et de nombreux enseignants ont des méthodes différentes de notation». Une autre personne écrit : «Le manque d'uniformité des normes utilisées pour l'évaluation au cours de chaque année scolaire m'inquiète; dans mon école par exemple, trois personnes enseignent aux trois classes de 5^e année; or, chaque enseignant établit ses propres critères d'évaluation pour son groupe.» Les critères d'évaluation préoccupent de nombreux enseignants et enseignantes «qui, tout comme les élèves, sont accablés d'objectifs; même si un élève a raté un objectif, nous sommes obligés de passer au suivant. L'élève n'a pas le temps de maîtriser l'objectif

précédent». Comment noter? L'évaluation est également faussée lorsque les enseignants tentent d'adapter le matériel scolaire pour des élèves ayant des besoins particuliers. Voici un exemple : «Dans nos écoles primaires, jamais personne ne redouble une année. Les élèves qui n'arrivent pas à suivre bénéficient de programmes d'enseignement individualisé et le personnel enseignant est censé "adapter" le matériel. Je suis en train d'"adapter" du matériel pour douze élèves qui entreront au secondaire avec un niveau de connaissances inférieur de trois ans au niveau requis. Pourront-ils combler le retard? Je ne le crois pas.»

Nombreuses sont les demandes d'élargir la perspective des enseignants et des enseignantes mêmes. Collectivement, les instituteurs et les institutrices considèrent la mesure des éléments intangibles comme une partie fondamentale de leur travail d'évaluation et ils croient qu'au primaire, il est aussi important de prêter attention à des qualités comme l'attitude, l'effort, la créativité et l'adaptabilité à la vie scolaire qu'aux matières scolaires proprement dites. La présentation d'un portrait complet de l'enfant dans le bulletin scolaire pour que l'élève et les parents comprennent sa valeur et sa signification, demande plus de ressources que celles dont disposent les enseignants et les enseignantes. Comme l'écrit une institutrice, «il me faut deux heures pour rédiger des commentaires afin de préciser les notes. Comme nous travaillons de neuf à dix heures par jour, il est difficile de trouver du temps pour parler avec les élèves et les parents».

3.3 Enseignants et enseignantes du secondaire

Parmi les 654 personnes de la catégorie «personnel scolaire» ayant répondu au questionnaire, 175 enseignent au secondaire.

Points saillants des réponses des enseignants et enseignantes du secondaire au questionnaire :

- La majorité de ces personnes se disent **satisfaites** des méthodes d'évaluation dans les matières suivantes : anglais (67 p. 100), français (64 p. 100), mathématique (73 p. 100), éducation physique (57 p. 100), sciences (64 p. 100) et sciences sociales (60 p. 100) (tableau 19 - Satisfaction générale) (Voir les commentaires du tableau 18a touchant le taux escompté de satisfaction).

- Presque toutes ces personnes 98 p. 100 croient **renseigner clairement** les élèves sur la façon de noter (tableau 20e - Planification et fréquence).

- 86 p. 100 de ces personnes croient informer les élèves du lien existant entre l'évaluation et l'apprentissage (tableau 20e - Planification et fréquence).

- 20 p. 100 de ces personnes indiquent que les **résultats publiés dans les journaux** sur les sortants du secondaire aident les élèves et les parents à se faire une image exacte des différentes écoles secondaires (tableau 21e - Bulletins scolaires).

- Seulement 47 p. 100 de ces personnes disent que les élèves sont disposés à participer à des activités de rattrapage (tableau 22e - Résultats).

- Les enseignants et enseignantes du secondaire sont moins nombreux (69 p. 100) que les instituteurs et institutrices (83 p. 100) et que les gestionnaires (80 p. 100) à convenir que l'école récompense **l'effort de l'élève** même si celui-ci a des résultats médiocres (tableau 22e - Résultats).

- 47 p. 100 des enseignants et enseignantes du secondaire accordent de la valeur aux **épreuves uniques** et jugent qu'elles mesurent exactement l'apprentissage de l'élève (tableau 22e - Résultats).

De façon générale, les enseignants et enseignantes du secondaire voient l'évaluation sous l'angle «des progrès de l'élève» et la considèrent comme un aperçu de la situation, comme un point de repère destiné à «faciliter» le processus

d'apprentissage et à signaler les secteurs où l'élève a besoin d'un soutien plus marqué. Les enseignants et les enseignantes exerçant dans des écoles principalement destinées aux élèves ayant des besoins particuliers disent utiliser davantage l'évaluation interne, globale, conçue par l'enseignant, qu'ils ne pourraient le faire dans les écoles ordinaires et jugent cette évaluation «interne» plus fiable que l'évaluation imposée de l'«extérieur». Ce thème apparaît également dans les commentaires émanant d'enseignants et d'enseignantes exerçant leurs fonctions dans des écoles ordinaires dont les classes accueillent néanmoins des élèves présentant des besoins particuliers. De façon générale, les répondants ont le sentiment que, «pour l'adaptation scolaire, le compte rendu des résultats doit être plus personnalisé et refléter étroitement le contenu et les notions enseignés en classe».

Les enseignants et les enseignantes se méfient généralement du «classement» numérique des élèves et des méthodes non personnalisées de compte rendu. Un grand nombre d'entre eux imputent à l'éclatement des familles le manque d'intérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants. Formant un contraste marqué avec les instituteurs et les institutrices pour qui les problèmes avec les parents se résument principalement à des difficultés — et non au manque — de communication, les enseignants et enseignantes du secondaire déplorent souvent que les parents qui ne participent pas au partenariat foyer-école soient justement les parents des enfants qui ont le plus besoin d'aide et de soutien.

Un enseignant possédant plus de quinze ans d'expérience nous a dit : «Je n'ai aucune idée de la façon dont l'évaluation se fait dans les classes autres que la mienne parce qu'aucun moment n'est prévu pour en parler. Il n'existe pas de "départements" ou de chefs de département chargés d'organiser les contacts et la continuité.»

La «frustration» la plus souvent mentionnée par les répondants et les répondantes en ce qui touche l'évaluation concerne les examens. Une

personne enseignant le français, langue seconde, nous écrit : «Une seule épreuve ne devrait pas servir de critère pour décider de la réussite ou de l'échec définitifs.» Selon d'autres personnes, les épreuves uniques du Ministère ne correspondent pas toujours à la matière enseignée en classe ou vice versa. Les enseignants et enseignantes disent aussi qu'on devrait leur accorder plus de temps pour préparer les épreuves communes à une école, ce qui permettrait d'examiner les résultats des épreuves préparatoires. Un grand nombre jugent douteuses les statistiques publiées à propos des résultats, car «les commissions scolaires ont des politiques différentes d'admission des élèves aux épreuves finales».

L'évaluation extérieure, c'est-à-dire les épreuves du Ministère, préoccupe quelque peu certains membres du personnel enseignant qui se plaignent en particulier des épreuves fondées sur des livres et sur du matériel didactique dont les écoles anglaises ne disposent pas. Selon certains, les épreuves du Ministère sont «sans rapport avec la matière enseignée». D'autres déplorent que, souvent, les épreuves établies par le Ministère «ne soient pas rédigées dans un langage clair, bien connu des élèves». Les commissions scolaires s'attirent aussi certaines critiques parce qu'elles n'autorisent pas les élèves ayant montré une possibilité d'échec à passer les épreuves provinciales». Dans l'ensemble, les instituteurs et les institutrices ne sont pas contre les épreuves uniques, mais ils croient de façon prépondérante que les «grandes épreuves», quelle que soit leur forme, ne devraient pas constituer le principal élément de l'évaluation. Comme un enseignant l'a dit, «je crois plus aux examens hebdomadaires qu'aux grandes épreuves».

En ce qui concerne le compte rendu des résultats, tous les enseignants et les enseignantes s'entendent sur un facteur : ils s'opposent de façon unanime à la comparaison publique des résultats des écoles aux épreuves, étant donné l'absence de sélection dans le système public et les fortes disparités socio-économiques et pédagogiques entre les écoles qui le composent.

La demande de temps de perfectionnement dans le domaine de l'évaluation est très répandue. Les personnes chargées d'enseigner l'anglais, langue maternelle, réclament uniformément de l'aide dans ce domaine. Certaines expriment le besoin «de concevoir des instruments d'évaluation pertinents conformes aux principes du programme d'anglais, langue maternelle». Le fait que l'évaluation du rendement scolaire dans cette matière soit en grande partie laissée à la discrétion des enseignants et des enseignantes déconcerte quelque peu certains répondants et répondantes.

Deux commentaires généraux reflètent bien les opinions exprimées par un fort pourcentage d'enseignants et d'enseignantes : «Les résultats de l'évaluation devraient servir à interpréter la progression de l'apprentissage et non seulement le degré de maîtrise de la matière»; «L'évaluation devrait être transparente, uniforme et équitable. Il est nécessaire de préciser et d'interpréter clairement ce qu'on évalue[...]»

3.4 Gestionnaires

Points saillants des réponses des gestionnaires au questionnaire :

- Selon 91 p. 100 des gestionnaires, l'école donne aux élèves des **indications claires** sur la manière dont ils vont être évalués (tableau 20e - Planification et fréquence).

- 18 p. 100 des gestionnaires conviennent que **le contenu et les compétences évalués** par les épreuves finales diffèrent de ceux qui sont enseignés en classe (tableau 20e - Planification et fréquence).

- Un pourcentage légèrement supérieur de gestionnaires (24 p. 100) par rapport aux autres personnes de la catégorie «personnel scolaire» est d'accord avec l'énoncé selon lequel l'évaluation est **inéquitable** (tableau 21e - Bulletins scolaires).

- Selon 50 p. 100 des gestionnaires, les **épreuves uniques** mesurent exactement l'apprentissage de l'élève (tableau 22e - Résultats).

- 93 p. 100 des gestionnaires recommandent d'insister davantage sur la réflexion de l'élève sur son propre apprentissage (tableau 26 - Recommandations du personnel scolaire).

3.4.1 Gestionnaires de commission scolaire

Parmi les 654 personnes de la catégorie «personnel scolaire» ayant répondu au questionnaire, 23 sont des gestionnaires de commission scolaire.

Ces personnes ont répondu au questionnaire en relativement moins grand nombre que les autres personnes de la catégorie «personnel scolaire». Les préoccupations exprimées sont intéressantes en soi et elles appuient le travail déjà accompli pour améliorer les pratiques d'évaluation ou proposent des modifications aux programmes d'études destinées à rendre l'évaluation finale plus pertinente. Comme l'écrit un répondant, le document du MAPCO intitulé *A Framework for Improving Student Performance in Mathematics* contient de nombreuses suggestions qui peuvent être appliquées à toutes les autres disciplines¹³.

Selon une autre personne, «les commissions scolaires peuvent produire des épreuves finales efficaces» et «nous devons orienter plus d'élèves vers la formation technique ou professionnelle axée sur l'emploi».

Voici quelques-unes des suggestions visant à améliorer les pratiques d'évaluation :

«Notation en équipe, [accorder du] temps pour concevoir des instruments d'évaluation valables, etc.»;

«Ce que les enseignants ont appris il y a vingt ans est maintenant périmé. La commission scolaire doit absolument prendre la responsabilité de les recycler..., il le faut.»

«Nous évaluons des personnes, ne l'oublions pas. De nombreux élèves font des efforts, mais ne réussiront jamais à atteindre une norme arbitraire. Ils n'ont pas échoué. Nous devons reconnaître le besoin d'une forme beaucoup plus large d'évaluation pour tous.»

3.4.2 Gestionnaires d'école

Parmi les 654 personnes de la catégorie «personnel scolaire» ayant répondu au questionnaire, 98 sont des gestionnaires d'école.

Ces personnes recherchent des méthodes d'évaluation qui aident à évaluer l'efficacité des programmes et des stratégies d'enseignement. Elles aimeraient que l'on fixe des normes de rendement. Elles tendent à croire que des stratégies plus précises sont nécessaires en ce qui concerne les programmes et les méthodes d'évaluation. Elles s'inquiètent de ce que les épreuves rédigées au départ en français puissent pénaliser les élèves anglophones en raison de «problèmes de traduction et des divergences de la philosophie de l'éducation». Elles se disent frustrées par la pratique qui consiste à modérer les notes scolaires.

Plusieurs gestionnaires d'école jugent utile, voire

nécessaire, de recourir à un éventail de types d'évaluation pour obtenir une image fidèle des progrès et du rendement des élèves. «Il est impossible d'utiliser un seul instrument pour prendre des décisions importantes au sujet d'un élève.» Mais ils notent aussi : «Nous n'avons tout simplement pas les compétences ou le temps nécessaires pour exécuter les différents types d'évaluation requis. C'est pourquoi nous avons tendance à utiliser les mêmes épreuves pour répondre à des besoins différents.»

Ce groupe a tendance à favoriser les «points de repère» et la notation des élèves pour permettre aux enseignants et aux enseignantes d'établir des normes et aux parents ainsi qu'aux élèves de comprendre dans quelle mesure l'enfant répond aux attentes. Les gestionnaires d'école disent aussi que, quelles que soient les pratiques d'évaluation, le classement des élèves dépend davantage de facteurs comme la disponibilité de ressources en personnel que de l'efficacité des décisions touchant l'évaluation.

Ils mentionnent également les conséquences de certaines utilisations de l'évaluation. «Tant que les résultats de la 4^e et de la 5^e année du secondaire resteront les critères d'admission au cégep, notre notation conservera la même orientation. Cela laisse peu de latitude en matière d'évaluation.»

L'énoncé 7 du tableau 21e portant sur la publication des résultats des épreuves finales du secondaire dans les journaux a suscité des réactions uniformément négatives. Un gestionnaire déclare que «la publication et la comparaison des résultats mènent à un classement tout à fait immoral». Les répondants et les répondantes exposent de nombreuses raisons de croire que cette pratique est inutile, injuste, voire immorale. Le classement des écoles est fondé sur de nombreuses variables qui, même si elles sont mentionnées dans les articles contenant le classement des écoles, sont rarement mises en valeur ou signifient peu pour les parents. De nombreux facteurs comme la sélection exercée par l'école, la présence d'élèves présentant des

besoins particuliers, l'exclusion des épreuves écrites de janvier et les problèmes existants dans le secteur anglophone influent sur les résultats.»

3.5 Élèves

La plupart des 2 800 questionnaires destinés aux élèves ont été envoyés à des élèves du secondaire choisis au hasard; 1 126 élèves y ont répondu.

Points saillants des réponses données par les élèves au questionnaire :

- Lorsque leur rendement scolaire est médiocre, seulement 7 p. 100 des élèves imputent en grande partie **la responsabilité** à l'école; 48 p. 100 assument la responsabilité de ce rendement médiocre (tableau 4 - Renseignements descriptifs).

- 63 p. 100 des élèves se disent **convaincus** d'avoir reçu des notes équitables (tableau 18a - Opinion globale).

- 56 p. 100 des élèves indiquent que l'évaluation est un «**gros enjeu**» qui impose beaucoup de pression à certains élèves (tableau 20 - Planification et fréquence).

- 47 p. 100 des élèves conviennent que le contenu et les compétences évalués par les épreuves sont différents de ceux qui sont enseignés en classe (tableau 20 - Planification et fréquence).

- 57 p. 100 des élèves croient que les notes sont dans une certaine mesure fondées sur le **comportement** plus que sur le rendement scolaire. (tableau 21 - Compte rendu).

- 28 p. 100 reconnaissent que si l'élève a un rendement médiocre, mais travaille fort, ses **efforts** sont adéquatement récompensés à l'école (tableau 22 - Résultats).

- 45 p. 100 des élèves **se sentent à l'aise pour discuter** de notes médiocres avec les enseignants et les enseignantes (tableau 22 - Résultats).

- pour 89 p. 100 des élèves, l'évaluation a pour but **d'améliorer l'apprentissage des élèves** (tableau 24 - Buts de l'évaluation).

- 30 p. 100 des élèves sont d'accord pour qu'on augmente le nombre de matières soumises à des épreuves uniques (tableau 25 - Recommandations des répondants).

- Les élèves des écoles innovatrices se disent plus satisfaits que les autres élèves sur le plan des efforts qu'ils doivent faire (n° 6) et sur le plan de la communication avec les élèves qui ont besoin d'activités qui les aideront à améliorer leur apprentissage (n° 2) (tableau 22o - Résultats - écoles innovatrices).

- Les élèves des écoles innovatrices (42 p. 100) sont moins nombreux que les autres élèves (57 p. 100) à dire que **la notation est inéquitable**. C'est la principale différence remarquée dans la réponse des élèves des écoles innovatrices à la section sur le compte rendu (tableau 21o - Bulletins scolaires).

Réponses choisies à la question ouverte suivante : «Parfois, l'important n'est pas la matière, mais l'enseignant. Pouvez-vous penser à un enseignant ou à une enseignante qui suit une démarche particulièrement bonne en ce qui concerne la notation? Décrivez sa méthode de notation.»

- Chaque semaine, il donne des feuilles de travail, de nombreux tests et des devoirs. Il nous donne beaucoup d'occasions de montrer nos connaissances et prend le temps d'expliquer.
- Elle nous donne beaucoup de tests ou d'interrogations et elle inclut les notes des devoirs. C'est une enseignante très organisée et efficace.
- 20 p. 100 pour les travaux, 25 p. 100 pour les examens, 10 p. 100 pour la participation en classe, 20 p. 100 pour les interrogations, 10 p. 100 pour les devoirs, 10 p. 100 pour les projets, 5 p. 100 pour la présence en classe.

Les élèves apprécient avant tout qu'on recoure à de nombreux types d'évaluation. Les enseignants et les enseignantes à qui ils donnent la cote «bon» sont ceux qui évaluent fréquemment un vaste éventail d'activités exécutées en classe ou données comme devoirs. À leurs yeux, il est plus facile de lier l'apprentissage à l'évaluation quand on peut voir le lien direct et immédiat entre un travail et son évaluation. Les commentaires des élèves sur les méthodes d'évaluation qu'ils considèrent comme efficaces et utiles sont remarquablement semblables.

Les élèves ont tendance à considérer les «grandes épreuves» qui représentent 50 p. 100 de la note finale comme une sorte de concours d'endurance arbitraire imposant une forte pression. Pour certains élèves, à l'exception de ceux et celles que les enseignants ont préparés à des questions reliées de façon générale à la matière apprise en classe, les épreuves du Ministère semblent venir directement de l'espace

intersidéral. Un élève raconte : «Une de mes professeurs a récemment gagné un prix pour sa compétence pédagogique. Pour nous préparer à l'épreuve finale, elle nous donne des tests fondés uniquement sur les épreuves du Ministère. Pour faciliter l'étude, elle permet aussi aux élèves de créer leur propres questions et leurs propres réponses à partir de la matière vue en classe.» Les questions d'examen qui demandent d'appliquer des connaissances, d'analyser une situation ou de résoudre un problème en rapport avec le contenu du programme semblent pourtant surprendre la plupart des élèves. Certains présumement même qu'à l'épreuve finale, «on essaie de les tromper». Selon les élèves, le temps passé à discuter de stratégies concernant les épreuves avec les enseignants et les enseignantes les aide à tirer le meilleur parti de ce qu'ils ont appris ainsi qu'à comprendre les différentes raisons de contrôler leur apprentissage et son évaluation.

Les épreuves des commissions scolaires ne sont guère mieux vues par les élèves qui doivent les subir. Elles aussi sont teintées d'«arbitraire». Un commentaire résume bien le point de vue de l'élève sur la question de «l'équité» : «Tous les élèves qui suivent le même cours devraient subir les mêmes épreuves. Cela constitue une méthode équitable pour noter les élèves qui ont des enseignants différents et pour comparer les élèves de différentes classes.»

Un élève souligne que les épreuves orales présentent des avantages compensatoires, même si elles sont plus difficiles. «Premièrement, il est impossible de tricher à une épreuve orale. On prépare mieux une telle épreuve parce qu'on ne veut pas la rater devant tout le monde. Et le fait d'entendre les autres élèves répondre aux questions aide à se rappeler la matière.»

Les élèves se disent encouragés par les enseignants et les enseignantes qui notent tous les travaux, les devoirs faits à la maison, les épreuves et même les attitudes «positives». Ils ont plus confiance dans les enseignants et les enseignantes qui, à leur avis, utilisent les évaluations pour augmenter leurs notes. La

mesure constante de leur progression leur donne un sentiment de sécurité et, selon un grand nombre de répondants et de répondantes, leur signale s'ils doivent être plus attentifs en classe.

La distinction entre l'évaluation du programme et l'évaluation de l'apprentissage est souvent brouillée lorsque les évaluateurs tentent de faire les deux. Les buts de chaque évaluation devraient être clarifiés. La confusion qui règne est une conséquence du fait qu'on utilise les mêmes résultats d'évaluation pour des fins différentes.

Les élèves considèrent davantage l'évaluation comme un moyen de les juger que comme un moyen d'évaluer le programme d'études. Les élèves qui reçoivent une rétroaction détaillée sur leur apprentissage, qui bénéficient au besoin de cours d'appoint et qui ont la possibilité de rattraper les mauvaises notes sont ceux qui semblent le plus à l'aise vis-à-vis des pratiques d'évaluation.

Aux yeux de certains élèves, l'évaluation est intimement liée à «l'écoute». Ils acceptent mieux les évaluations d'un enseignant qui «écoute vraiment» et se montre réceptif à leur point de vue sur l'apprentissage et, à ce qu'ils disent, ils ont plus tendance à prendre les mesures demandées par cette personne. Pour ce qui est de «l'écoute», les rencontres parents-enseignants incluant l'élève sont jugées bénéfiques. «Si vous assistez à la réunion avec vos parents, ils sont obligés de vous écouter» ou «L'élève peut mieux se défendre. Par ailleurs, l'enseignant ou l'enseignante peut améliorer son enseignement en entendant ce que l'élève pense.»

4. RÉEXAMEN DES LIGNES DIRECTRICES À LA LUMIÈRE DE L'ENQUÊTE : RECOMMANDATIONS DE LA COMMISSION

4.1 Justice et rigueur intellectuelle

La justice implique transparence et équité, tandis que la rigueur intellectuelle est axée sur l'interrogation, la résolution de problèmes et le besoin de savoir. Si nous voulons que ces deux «philosophies» de l'évaluation deviennent complémentaires, il importe que les objectifs de l'évaluation soient largement acceptés et compris.

Les répondants et les répondantes à notre enquête ont formulé certaines suggestions sur la manière d'améliorer la justice des pratiques d'évaluation.

- ▶ Les élèves devraient participer à la planification de l'évaluation.
- ▶ La planification devrait comprendre un éventail de méthodes d'évaluation utilisées de façon opportune.
- ▶ Avant tout, les élèves devraient être informés des critères utilisés pour la notation.
- ▶ Les enseignants et les enseignantes devraient s'efforcer d'harmoniser l'enseignement, les pratiques en classe et l'évaluation.
- ▶ On devrait apporter des encouragements et de l'aide au personnel enseignant chargé de collaborer à la rédaction des questions d'examen et des instructions qui les accompagnent.
- ▶ Les écoles devraient expérimenter des «moyens d'échapper à la prison du temps» en variant l'établissement du calendrier et de l'emploi du temps.

La Commission convient que ces mesures pourraient mener à une évaluation plus transparente et plus équitable de l'apprentissage.

Un processus rigoureux d'évaluation commence par l'établissement de normes dans lesquelles les élèves, le personnel enseignant, les parents et le public ont confiance. Pour répondre à ces normes à tous les niveaux d'apprentissage, les élèves doivent bénéficier de méthodes d'évaluation axées sur la mesure exacte de l'apprentissage individuel. Voilà un des points que la Commission juge extrêmement importants : L'ÉVALUATION DOIT ÊTRE DESTINÉE À RENSEIGNER LES ÉLÈVES SUR CE QU'ILS SAVENT ET SUR CE QU'ILS DOIVENT MODIFIER POUR PROGRESSER. Même si les normes peuvent avoir une valeur intrinsèque, leur valeur pour le système scolaire d'une société se mesure uniquement par le nombre d'élèves qui les atteignent. Plus les normes sont élevées, plus on doit déployer d'efforts pour évaluer le potentiel d'apprentissage des élèves et pour rendre compte de ce qu'ils et elles ont accompli à un moment donné. L'évaluation doit par conséquent être intimement liée à l'apprentissage. La rigueur intellectuelle demande d'harmoniser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation afin de garantir que l'élève progresse vers l'atteinte des normes fixées par le programme d'études.

Recommandations concernant la justice et la rigueur intellectuelle :

- 1. Accroître la communication à propos des résultats de l'évaluation.** Intégrer ces résultats aux travaux scolaires et en tenir compte dans l'enseignement et dans le processus d'apprentissage, au lieu de les considérer comme un message indiscret à l'élève et aux parents.
- 2. Veiller davantage à ce que les élèves sachent ce qu'ils ont appris.** Fournir autant d'occasions que possible de montrer ce que l'élève a appris et la manière de s'en servir. Encourager l'utilisation de différentes méthodes d'évaluation

demandant de regarder en arrière : journaux personnels, rencontres élèves-enseignants, auto-évaluation et évaluation par les camarades.

- 3. En plus des évaluations traditionnelles de ce que l'élève a fait, faire à l'occasion l'évaluation de ce qu'il ou elle peut faire.** Il est essentiel d'inculquer des méthodes d'apprentissage à l'élève et de lui enseigner à tirer parti des résultats des évaluations si on veut qu'il ou elle acquière des connaissances et des stratégies d'éducation permanente.
- 4. Les écoles devraient faire des essais à propos de l'utilisation du temps et de l'établissement du calendrier afin d'optimiser l'utilisation du temps par l'élève et l'enseignant ou l'enseignante et d'harmoniser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.** L'évaluation est un facteur de changement. On doit prévoir les ressources et le temps nécessaires.

4.2 Droits des enseignants et des enseignantes

Le manque d'uniformité des modes d'évaluation au sein du système, des commissions scolaires et des écoles préoccupe fortement les enseignants et les enseignantes à qui il incombe de choisir le moment et les moyens d'évaluer la progression de leurs élèves. L'insuffisance des instruments disponibles pour exécuter cette tâche peut certes leur causer des problèmes, mais leur plus grand handicap est l'isolement. Dans bien des cas, ils élaborent seuls des méthodes, en l'absence de collègues et de lignes directrices. Ils ne possèdent pas nécessairement les compétences requises pour s'entretenir avec les parents, puisque ces compétences ne font pas partie de la formation des enseignants.

Au primaire, les méthodes d'évaluation des enfants varient selon les années. Le défi consiste

à allier la variété et l'uniformité sans dérouter l'élève. Au secondaire, les enseignants et enseignantes ont peu l'occasion de comparer les notes ou les démarches d'évaluation de l'apprentissage. Il n'est donc pas étonnant que les parents et les élèves se disent confrontés à un assortiment déconcertant de méthodes d'évaluation.

Les enseignants et les enseignantes ont besoin de temps et de stratégies pour se consulter. Cette consultation devrait devenir une priorité dans toutes les écoles. L'examen en équipe de la définition du domaine qui précise les compétences et le contenu requis dans chaque programme d'études constitue un premier pas vers l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage. Le fait de discuter des utilisations de l'évaluation et de la manière dont chacun conçoit son rôle dans ce processus pourrait aider à dissiper le malaise des enseignants et des enseignantes qui se sentent déchirés entre leur devoir de favoriser l'apprentissage et leur rôle d'évaluateurs. Le personnel enseignant a besoin de temps pour élaborer des méthodes d'évaluation fondées sur des critères acceptés par tous. Les rapports entre les parents et les enseignants seraient plus faciles et plus utiles si les règles d'évaluation étaient claires et uniformes, et par conséquent plus faciles à comprendre et à appliquer tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

La formation et le perfectionnement du personnel enseignant sont deux moyens de renforcer leur rôle dans l'évaluation.

La formation des enseignants et des enseignantes devrait aborder toutes les questions que W. James Popham¹⁴ juge essentielles à l'évaluation en classe. Tous les cours de formation devraient traiter des facettes suivantes de l'évaluation :

- comment construire et évaluer ses propres épreuves;
- comment interpréter les résultats des épreuves normalisées;

- comment préparer adéquatement les élèves en vue des épreuves données en classe et des épreuves uniques.

Les projets concernant la mathématique et l'anglais, langue maternelle, sont deux exemples de collaboration au perfectionnement des enseignants et des enseignantes dans le domaine de l'évaluation. Voici une brève description de ces deux projets :

Mathematics Action Plan Committee (MAPCO)

La publication récente dans le domaine de l'évaluation, intitulée *A Framework for Improving Student Performance in Mathematics*¹⁵, inclut une longue liste de questions ou de sujets liés à l'évaluation des élèves, que l'équipe-école peut utiliser pour entreprendre son auto-évaluation. Ce document¹⁶ comprend aussi certains commentaires précis sur les méthodes de mesure et d'évaluation actuellement utilisées par les enseignants et les enseignantes. Pendant l'année scolaire 1995-1996, le MAPCO a effectué un sondage d'opinion auprès de 160 professeurs et professeures de mathématique, de 58 gestionnaires d'école et de 8 conseillers et conseillères pédagogiques de mathématique. Un grand nombre de ces personnes se sont dites préoccupées par les différences entre l'évaluation faite dans les écoles et l'évaluation du Ministère.

Ce document donne un exemple de la collaboration vers laquelle doit s'orienter la pédagogie. La «boîte à outils» a été élaborée par des professeurs et des conseillers pédagogiques de mathématique (MAPCO) en collaboration avec le Ministère et avec de nombreux membres du personnel enseignant et du personnel de direction. Il oriente les écoles vers «... un système propice à l'amélioration du rendement scolaire...», fondé sur une conception commune du changement.

De son côté, *In Our Own Words: Teaching, Learning, Evaluating as an Ongoing Process of Change* est une réalisation remarquable où des instituteurs et des institutrices parlent de leur

expérience concernant l'harmonisation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Cette approche mérite d'être encouragée et analysée :

*On peut dire que les auteurs de ces récits se révèlent de sages spécialistes; montrent [...] qu'ils utilisent l'information pour concevoir leurs propres questions sur l'évaluation et pour élaborer les méthodes d'évaluation qui répondent le mieux à ces questions.*¹⁷

Dans le cadre du *Programme d'appui au perfectionnement professionnel du personnel enseignant en exercice* (PEOPT), du *Programme d'innovation en matière de pédagogie et d'organisation* (POIP) et de projets de formation sur place, la Direction des politiques et des projets (SCA-DPP) des Services à la communauté anglophone a encouragé de nombreux enseignants et enseignantes à collaborer au perfectionnement de leurs compétences. Ce soutien doit se poursuivre en mettant peut-être l'accent sur l'évaluation.

Depuis la publication, en 1981, de la *Politique générale d'évaluation pédagogique – secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*, le Ministère a offert des séances sur l'évaluation traitant entre autres de certains sujets proposés par Popham et par d'autres experts. Plus récemment, on a demandé à des personnes enseignant la mathématique ce qui les aidait dans leur travail. Ces personnes se trouvaient dans des écoles dont les élèves présentaient régulièrement un taux de réussite plus élevé.

Parmi les facteurs qui aident les enseignants et les enseignantes de ces écoles exemplaires¹⁸ à maintenir leurs compétences en évaluation figurent :

- l'élaboration d'épreuves communes;
- la surveillance des effets des diverses barèmes de correction : «Suis-je trop sévère? trop généreux ou généreuse?»;

- la surveillance des effets de la modération et de la conversion;
- l'examen des connaissances et la révision de même que la motivation des élèves;
- la collecte de données, puis l'analyse et l'interprétation de ces données;
- la communication avec les élèves en classe, au centre de documentation ou au cours d'entretiens à propos des devoirs faits à la maison.

Recommandations concernant l'enseignement

5. **Établir des critères uniformes de mesure et d'évaluation de qualité axés sur les besoins des élèves.**
6. **Donner aux instituteurs et aux institutrices l'occasion de collaborer, à l'échelle de l'école, à une stratégie d'évaluation dont ils comprennent et acceptent les critères.**
7. **Fournir aux enseignants et enseignantes du secondaire un cadre qui dépasse le tableau des spécifications et la définition du domaine et leur permettre de rapprocher leurs méthodes d'évaluation de celles de leurs collègues.** Ce cadre devrait être élaboré dans le but de répondre aux objectifs pédagogiques communs et d'offrir au bassin d'élèves commun une approche uniforme en ce qui concerne les exigences des travaux scolaires.
8. **Veiller à ce que les enseignants et les enseignantes reçoivent une formation et un soutien qui les aident à considérer les parents comme des partenaires.** Plutôt que de voir dans les parents un autre obstacle à franchir, les intégrer dans le cycle enseignement-apprentis-

sage-évaluation et les amener à jouer un rôle important dans la promotion de l'évaluation.

9. **Inclure l'élève dans les rencontres parents-enseignants.** De cette façon, les élèves et les parents recevront les mêmes renseignements et cela contribuera peut-être à rendre le processus plus transparent et plus pertinent pour les trois participants.
10. **Inciter les enseignants et les enseignantes à prendre l'initiative de lier l'évaluation à l'apprentissage en vue de favoriser la progression de celui-ci plutôt que sa simple évaluation.** Les enseignants et les enseignantes sont les mieux placés pour tracer les chemins d'apprentissage.
11. **Introduire davantage «l'apprentissage actif».** On doit donner plus de place à l'apprentissage actif en recourant à l'auto-évaluation de l'élève et du groupe.

4.3 Normes

Les commissions scolaires sont chargées d'établir les normes et les méthodes d'évaluation des élèves ainsi que de surveiller l'agrément de l'instruction dispensée à l'échelle locale¹⁹. Elles jouent aussi un rôle dans la coordination des pratiques et des méthodes d'évaluation au sein du secteur relevant de leur compétence. De plus, elles collaborent aux épreuves uniques avec le Ministère.

Il semble exister un manque de confiance²⁰ dans le régime actuel de sanction des études et une absence remarquable de transparence dans son fonctionnement et dans les objectifs particuliers sur lesquels il repose. L'établissement de normes et les profils de sanction des études qui en découlent devraient faire l'objet d'une discussion vaste et ouverte. Les commissions scolaires

se doivent de collaborer avec les diverses «cultures d'évaluation» présentes dans le secteur qui relève de leur compétence (voir Commission scolaire de l'Eau-Vive).

Dans le secteur anglophone, la sanction des études est vue comme un mode de passage, comme une façon de reconnaître qu'un élève «a réussi». Les rumeurs voulant que ce «mode de passage» soit arbitraire diminuent le respect pour la forme et la substance de la sanction des études. Les commissions scolaires accordent une importance différente aux instruments de sanction des études, ce qui est probablement une bonne chose dans la mesure où cela permet aux élèves de passer un éventail d'épreuves finales communes. Cette différence doit toutefois être la règle et être vue comme telle et non comme un moyen de contourner la règle commune.

L'évaluation de l'apprentissage en langue maternelle a connu deux changements ces dernières années : premièrement, l'évaluation et la notation des réponses des élèves sont plus clairement reliées au contexte²¹. Deuxièmement, l'utilisation d'exemplaires de travaux d'élèves, des séances de correction en groupe et des séances d'établissement de normes ont renforcé la valeur de l'évaluation²². Or, la formation traditionnelle des enseignants et des enseignantes n'accorde peut-être pas assez d'attention à la mesure et à l'évaluation. Elle met trop l'accent sur les suggestions d'évaluations proposées dans les manuels et les guides. L'évaluation en anglais, langue maternelle, a fait l'objet d'efforts collectifs intenses de la part des enseignants et des enseignantes qui se sont servi d'exemplaires de travaux d'élèves pour établir ensemble des modèles de correction et les analyser. Toutefois, l'évaluation doit être reconnue par les élèves et les parents.

Des exemplaires de travaux d'élèves ont permis aux enseignants et enseignantes de préciser et d'analyser, ensemble, le type d'évaluation souhaitable. Il y a eu de faux départs particulièrement en ce qui concerne les dossiers d'évaluation. Trop de notes élevées sont présentées au

Ministère. Ce genre de travail est long et demande beaucoup de personnel. Pour que des mesures novatrices de ce genre puissent réussir, les enseignants et les enseignantes ont besoin de formation, de temps et d'affectations budgétaires.

Recommandations concernant les normes et la surveillance des pratiques d'évaluation locales

12. **Dans leurs écoles, les commissions scolaires devraient encourager le travail en équipe en ce qui concerne l'évaluation.**
13. **On doit prévoir le temps et les affectations budgétaires nécessaires pour former les enseignants et les enseignantes dans divers domaines : méthodes d'évaluation, établissement de normes et utilisation des résultats pour rendre compte de l'apprentissage aux élèves et aux parents.**
14. **Pour renouveler les méthodes d'évaluation, il serait bon d'explorer une démarche collective associant les commissions scolaires, les universités et les associations d'enseignants et d'enseignantes dans le but de réduire l'écart entre la théorie et la pratique.** Ces séances permettent de mettre en commun les ressources, de tirer profit des compétences interdisciplinaires, d'explorer la docimologie et ses applications à différentes matières. On a besoin de données longitudinales pour examiner les incidences à long terme de certaines méthodes d'évaluation. Le Ministère peut collaborer avec les universités et le personnel enseignant dans le cadre de ces travaux de recherche.

15. **Il faudrait simplifier les bulletins scolaires afin qu'ils deviennent des instruments de communication efficaces approuvés par l'équipe-école.** Les bulletins scolaires font l'objet de nombreuses critiques : les bulletins du primaire, trop compliqués, ne facilitent pas la communication avec les parents; les bulletins du secondaire laissent trop peu d'espace pour qu'on puisse y inscrire des commentaires pertinents.

4.4 Régime pédagogique

Les répondants et les répondantes à l'enquête de la Commission font état d'instabilité et d'une certaine méfiance envers le système d'évaluation. La Commission a examiné les secteurs d'intervention possibles allant de la mise au point des pratiques actuelles menant à la sanction des études à la révision de la définition de l'évaluation. Les écrits concernant l'évaluation fournissent, à notre avis, plusieurs idées intéressantes :

- accorder plus d'importance à la réflexion de l'élève sur son propre apprentissage : de l'évaluation formative de l'apprentissage à l'évaluation formative *comme* apprentissage (G.Scallon)²³;
- encourager la révision de l'évaluation et de la sanction des études par le soutien des groupes comme le MAPCO et le groupe d'enseignants et d'enseignantes qui a rédigé *In Our Own Words*;
- investir dans la recherche appliquée afin d'élaborer deux cadres distincts pour l'évaluation en éducation — un cadre pour le contexte scolaire et un autre pour les épreuves normatives extérieures —, dans le but de réaffirmer clairement le rôle des enseignants et des enseignantes qui consiste à «favoriser l'apprentissage continu de l'élève» (Catherine Taylor).²⁴ Voir aussi le chapitre 6 du Rapport du

groupe de travail sur la révision du programme d'études, où le groupe propose de séparer l'évaluation de l'apprentissage de l'échantillonnage servant à évaluer le système²⁵;

- tenir des conférences régionales sur l'harmonisation du programme d'études, de la définition du domaine, de l'enseignement, de l'évaluation et du compte rendu.

L'une des redéfinitions les plus créatives de l'évaluation se trouve peut-être dans l'ouvrage de Gérard Scallon. Au cours de ses travaux avec Jean-Jacques Bonniol et Georgette Nunziati, il prend connaissance d'une manière structurale de comprendre l'auto-évaluation des élèves, décrite comme une véritable forme d'apprentissage. Il s'agit d'une tâche à apprendre, d'une compétence à acquérir ou à construire. Scallon nomme cette compétence «évaluation formative *comme* apprentissage» pour la distinguer de la notion traditionnelle d'«évaluation formative²⁶». Par conséquent, la définition de l'évaluation évolue parce que la conception de l'enseignement et de l'apprentissage évolue. L'évaluation concerne l'apprentissage des élèves à naviguer; l'enseignant ou l'enseignante y exerce le rôle de guide; ses jugements et ses décisions sont réorientés et réinvestis de concert avec les élèves qui construisent leur apprentissage.

Recommandations concernant la sanction des études et le contexte légal et réglementaire de l'apprentissage

- 16. Établir des normes claires sur ce qui doit être enseigné et sur le genre de rendement attendu et sur la façon d'évaluer les normes.** Ces normes peuvent inclure des profils de fins d'études, des profils d'apprentissage pour les différentes années ainsi qu'un énoncé des raisons pédagogiques et sociales qui sous-tendent l'élaboration du tronc commun.

- 17. Renforcer la progression de l'élève par une série de mesures unifiées.** Le Groupe de travail sur le curriculum a signalé des mesures susceptibles de renforcer les progrès des élèves :

- faire le bilan à l'aide d'évaluations périodiques suivies de cours d'appoint et non du redoublement de l'année;
- réduire l'utilisation des épreuves à choix multiple;
- bâtir à l'échelle de l'école un engagement profond envers la qualité de la langue d'enseignement.

- 18. Réformer l'élaboration des épreuves uniques et les conditions dans lesquelles elles sont interprétées et communiquées.** Mettre l'accent sur l'apprentissage actif; évaluer de multiples sources de preuves; surveiller les progrès afin de favoriser le perfectionnement; évaluer le rendement en vue de reconnaître les progrès réalisés. «Les élèves méritent un programme d'études qui développe leurs compétences en mathématique et un système d'évaluation qui leur permette de montrer ces compétences²⁷.»

- 19. Faire la révision du programme en pensant à l'évaluation.** Il importe en particulier d'adapter les tableaux de spécifications afin de tenir compte d'une vaste gamme d'activités pédagogiques ou didactiques et des méthodes d'évaluation qui permettront d'obtenir un éventail de résultats plus large et plus approfondi.

- 20. Adapter de façon plus réaliste le cadre proposé par le programme d'études au rythme d'apprentissage, non seulement dans une année précise, mais d'une année à l'autre et d'un cycle à l'autre.**

21. Construire une culture d'évaluation dans les écoles en harmonisant les objectifs des programmes, l'organisation des classes, les stratégies d'enseignement touchant les différentes classes et les différents programmes avec les profils de fin d'études et la sanction des études.

22. Redéfinir l'évaluation en tenant compte de certains critères :

- placer l'évaluation dans le contexte des indicateurs et de l'amélioration scolaires;
- établir des normes d'évaluation en définissant plus clairement les buts de l'évaluation des apprentissages; préciser à quoi servira l'information obtenue grâce à l'évaluation;
- soutenir les associations professionnelles dans le domaine de la mesure et de l'évaluation scolaires et de l'évaluation des programmes afin de favoriser une vision interdisciplinaire de l'évaluation.
- voir comment les technologies de l'information peuvent être utiles dans le domaine de l'évaluation.

5. CONCLUSION

Les chapitres précédents constituent une partie de ce que l'on pourrait nommer un rapport formatif sur l'évaluation. Les conclusions que nous avons tirées de notre étude et de nos consultations ne sont en aucune façon sommatives. Si on veut que l'évaluation fournisse une mesure exacte des normes atteintes, aide les élèves à atteindre les normes requises et réponde aux attentes des enseignants et des enseignantes désireux de guider leurs élèves vers un rendement toujours plus élevé, il faut introduire une démarche collégiale.

L'établissement de normes doit s'accompagner de la compréhension de ces normes et du moyen de les atteindre. Aux procédés d'évaluation construits par les enseignants et les enseignantes doivent s'ajouter les compétences nécessaires pour interpréter les résultats de méthodes d'évaluation conçues par d'autres (commissions scolaires, Ministère). Les élèves ne doivent pas seulement savoir qu'on va les évaluer, ils doivent aussi connaître le but de chaque évaluation. L'évaluation n'est pas un effort individuel. La collaboration professionnelle est la clé de son efficacité.

Il nous semble qu'une grande partie de cette efficacité disparaît en raison de l'isolement dans lequel l'évaluation est trop souvent pratiquée. On s'attend à ce que les enseignants et les enseignantes conçoivent leurs propres méthodes d'évaluation et préparent les élèves à des évaluations en fin d'année et en fin d'étape. Certains enseignants et enseignantes sentent que leur opinion compte peu quant à l'utilisation des résultats d'évaluation et dans le processus de prise de décisions qui auront une incidence directe sur les élèves. Il est vrai qu'un grand nombre réussissent à s'orienter dans le dédale de l'évaluation en s'appuyant sur leur simple expérience, mais ce n'est pas le cas de tous et de toutes. En ce qui concerne les buts de l'évaluation, tous les enseignants et les enseignantes tireraient bien plus profit d'un climat de leadership partagé que de la démarche au petit bonheur qui existe actuellement.

En tant qu'établissements d'apprentissage, les écoles doivent devenir plus proactives et plus sensibles aux causes et aux effets de l'évaluation qui touchent leur mission commune. Nous sommes d'accord avec Benjamin Levin lorsqu'il dit dans *Reforming Secondary Education* : «Je crois que nous devons nous efforcer de faire de nos écoles des lieux éducatifs en même temps que des lieux d'enseignement. Autrement dit, nous devons rechercher des moyens d'augmenter l'attention que les écoles portent à leur environnement et à leurs activités, d'analyser davantage ce que l'école fait²⁸.»

La recherche montre que la perspective de l'équipe de gestion de l'école et celle du personnel enseignant divergent souvent; John MacBeath décrit cette différence comme celle qui sépare «une vue au ras du sol et une vue à vol d'oiseau²⁹». Le défi consiste à déterminer la meilleure manière d'obtenir la participation sans réserve des enseignants et des enseignantes à un processus qui leur apporte des pressions, des priorités et dont la seule récompense vient des progrès réalisés par les élèves, et non de ce que fait «l'école».

Andy Hargreaves, professeur à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) et spécialisé dans le travail et la culture des enseignants et des enseignantes, attribue un rôle contextuel prépondérant «au mode d'organisation et de gestion de l'école, au genre de culture qu'elle a bâti et à la façon dont les enseignants et les enseignantes voient leurs élèves, leurs collègues, leur travail et leur propre efficacité. Les lieux de travail peuvent donner à leur personnel le sentiment d'être appréciés ou mésestimés, soutenus ou laissés de côté³⁰».

La vaste recherche menée par Hargreaves au sujet de l'intégration scolaire, c'est-à-dire de l'abandon de la répartition en classes homogènes, montre ceci : «quand les structures scolaires permettent aux enseignants et aux enseignantes de franchir les limites des matières, quand il existe une forte culture de collaboration où les enseignants travaillent ensemble à la réussite de leurs élèves communs, quand l'école vise un but moral clair dans lequel les besoins des élèves à risque occupent une place importante, quand les écoles offrent au personnel enseignant la possibilité de recevoir un perfectionnement professionnel concernant les classes intégrées et quand elles lui permettent d'observer des collègues ayant l'expérience directe de telles classes³¹», les enseignants et les enseignantes n'appuient pas seulement l'intégration; ils y voient une expérience constructive d'apprentissage et d'enseignement.

La question de la structure et de la culture de l'école dépasse la portée du présent rapport. Nous l'évoquons toutefois afin de suggérer que dans la restructuration actuelle du système scolaire, il serait bon d'accorder une place de choix à la culture et aux méthodes d'évaluation des écoles dans la liste des nouveaux pouvoirs et des nouvelles responsabilités qu'elles devront désormais assumer.

6. NOTES

1. BRAIS, Y. *Premier coup d'oeil sur la situation des 18-19 ans*, Document de travail, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation, Québec, 20 décembre 1994.
2. Voir *Guide de gestion de la sanction des études secondaires en formation générale des jeunes, édition de 1996*, Chapitre 1 : Références aux textes juridiques. MEQ (16-7175A-96).
3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique générale d'évaluation pédagogique - secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*, Direction générale du développement pédagogique, Québec, 1981, p. 4.
4. Lenora PERRY FAGAN et Dana SPURRELL. *Évaluation des élèves du secondaire 2^e cycle au Canada; politiques et méthodes des ministères et des conseils scolaires*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 1995.
5. La Commission a apprécié l'exposé approfondi présenté par des représentants de la Commission scolaire de l'Eau-Vive sur le *règlement concernant les normes et les méthodes d'évaluation du rendement scolaire, décembre 1995*, récemment adopté.
6. Elaine FREELAND. *Document de travail. Étude des différences de rendement des élèves aux épreuves uniques, selon la langue de passation*, MEQ/SCA-DPP, 20 novembre 1995, p. 36.
7. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, Décret gouvernemental 74-90, 24 janvier 1990, a. 42.
8. Voir le tableau 20e, énoncé 4.
9. Voir les tableaux 20 et 20o, énoncé 7.
10. Commission de l'éducation en langue anglaise. *Apprentissage des langues dans les écoles du Québec ; maîtrise impérative des deux langues. Rapport présenté au ministre de l'Éducation du Québec, juin 1995*, Québec, CELA, 1995, p. 11.
11. La présentation et la formulation des questions ont été supervisées par Jim Cullen, secrétaire de la CELA, en collaboration avec Gail Cornell, assistante à la recherche, et Mireille Laroche, secrétaire de M. Cullen.
12. Voir le tableau 21, énoncé 4.
13. Voir les autres références au *Framework For Improving Student Performance in Mathematics* dans la section 4.2 du présent document.
14. POPHAM, W. James. *Classroom Assessment, What Teachers Need to Know*, Allyn and Bacon, 1995, p. 13-15.

15. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *A Framework for Improving Student Performance in Mathematics*, SCA-DPP, 1997, section 6.
16. *Ibid.*, section 8.
17. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *In Our Own Words: teaching, learning, evaluating as an ongoing process of change*, Québec, DFGJ, 1996, 16-2295A, p.1.
18. La section 2 du document intitulé *Framework* contient une indication des outils mis à la disposition du personnel enseignant.

De nombreux enseignants et enseignantes (66 p. 100) ne sont pas en faveur des questions à choix multiple. De plus, 62 p. 100 des personnes qui ont répondu à l'enquête de 1995 indiquent que les méthodes d'évaluation utilisées dans les écoles ne sont pas du même type que les épreuves du Ministère. Si les élèves ne sont pas habitués à un type d'évaluation, il se peut que les résultats des épreuves ne mesurent pas exactement leurs aptitudes. Soixante pour cent des répondants et des répondantes notent que leur école possède une politique d'évaluation. Toutefois, 47 p. 100 de ces enseignants et enseignantes pensent que la politique actuelle ne réussit pas à mesurer exactement les aptitudes des élèves et à les préparer aux épreuves du Ministère. (p. 4, section 2)

19. On doit noter que l'*Avant-projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (avril 1997)* propose de transférer la responsabilité de l'évaluation des commissions scolaires aux écoles, de sorte que celles-ci aient la responsabilité d'établir les normes et les méthodes d'évaluation du rendement scolaire ainsi que de déterminer les règles de classement des élèves et de passage d'une année à l'autre.
20. Voir les tableaux 20 et 21 du questionnaire.
21. Voir *Information Document. Uniform Exam. English language Arts Secondary V 630-516 (June 1997, August 1997, January 1998)*, p. 7 et suivantes. Voir aussi *Focus on Form: Exemplars of Student Writing - Cycle II, Secondary (16-4611A)* et *1997 MEQ Grade Six Complimentary Examination. Follow-up Report (16-4609)*.
22. *Ibid.*, p. 12.
23. Voir l'annexe E du présent document.
24. TAYLOR, Catherine S., et NOLEN, Susan B. *What Does the Psychometricians Classroom Look Like? Reframing Assessment Concepts in the Context of Learning*, Education Policy Analysis Archives, vol. 4, n° 17, 11 novembre 1996, p. 33.
Adresse URL : <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v4n17.html>
25. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 16 juin 1997.
26. Voir l'annexe E du présent document.

27. La CELA a apprécié la présentation des professeurs de mathématique Françoise Boulanger, Carolyn Gould et Denis Savard. M^{me} Gould a exprimé cet énoncé lors de sa présentation. M^{me} Gould fait partie du conseil d'administration du National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
28. LEVIN, Benjamin. «Reforming Secondary Education», dans *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, University of Manitoba, 1995, p. 5.
Adresse URL : <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/issue1.htm>
29. MACBEATH, John. *Using Performance Indicators in School Self-Evaluation* (document présenté à une conférence MEQ/ADIGECS qui a eu lieu en avril 1996 et qui portait sur les indicateurs dans le domaine de l'éducation).
30. HARGREAVES, Andy. «Revisiting Voice», dans *Educational Researcher*, Janvier-février 1996, p. 16.
31. *Ibid.*

**Évaluation de l'apprentissage - Questionnaires adressés aux élèves, aux parents
et au personnel scolaire**

Analyse quantitative des résultats - Rapport final

**Préparé par Gail Cornell,
Assistante de recherche,
Commission de l'éducation en langue anglaise,
Version finale du 3 juillet, 1997**

Évaluation de l'apprentissage - Questionnaires adressés aux élèves, aux parents et au personnel scolaire

Analyse quantitative des résultats - Rapport final

Table des matières

	Page
1 Introduction	41
2 Méthodes	42
3 Résultats	
Renseignements descriptifs	
▶ Tableaux 1-6 Élèves	46
▶ Tableaux 7-12 Parents	48
▶ Tableaux 13-17 Personnel scolaire	50
Opinion globale sur les méthodes d'évaluation	
▶ Tableaux 18a-19	52
Planification et fréquence	
▶ Tableau 20	54
Bulletins scolaires	
▶ Tableau 21	56
Résultats	
▶ Tableau 22	58
Méthodes d'évaluation	
▶ Tableau 23	60
Buts de l'évaluation	
▶ Tableau 24	62
Recommandations des répondants et des répondantes en vue d'améliorer l'évaluation	
▶ Tableaux 25-26	64
Différences au sein des groupes - écoles innovatrices	
▶ Tableaux 18o, 20o, 21o, 22o	66
Différences au sein des groupes - différences entre les membres du personnel scolaire	
▶ Tableaux 20e, 21e, 22e	70

1. Introduction

La Commission de l'éducation en langue anglaise a préparé un questionnaire portant sur l'évaluation de l'apprentissage et l'a soumis à des élèves, des parents et des membres du personnel scolaire. Le présent rapport contient des tableaux qui résument les réponses fournies par les groupes interrogés. La méthode utilisée y est aussi décrite. Le rapport, qui s'intitule *L'évaluation de l'apprentissage dans les écoles anglaises du Québec, Rapport à la ministre de l'Éducation, septembre 1997 (72-5011)*, traite des incidences des résultats obtenus. Ces données, ainsi que le questionnaire destiné au personnel scolaire, font partie du présent rapport.

On peut consulter au site Internet de la Commission (<http://www.meq.gouv.qc.ca>). On peut aussi présenter des demandes de renseignements complémentaires à l'adresse suivante :

M. Jim Cullen
Secrétaire
Commission de l'éducation en langue anglaise
600, rue Fullum, 9^e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1

N° de téléphone : (514) 873-5656
N° de télécopieur : (514) 864-4181
Courrier électronique : cela-abee@meq.gouv.qc.ca

2. Méthodes

Conception

Nous avons centré les questionnaires sur les thèmes que la Commission avait énoncés dans son mandat : valeurs qui guident l'évaluation (buts), comment se fait l'évaluation (méthodes), quand (planification et fréquence), pourquoi (buts, résultats de l'évaluation) et pour qui (compte rendu). Les questions préliminaires du questionnaire ont résulté des discussions de la Commission et les rubriques qui encadrent les questions ont été élaborées en collaboration avec certains experts, notamment avec les représentants et représentantes du *Committee of Anglophone Curriculum Responsables* (CACR). Nous avons aussi reçu des conseils du service de la recherche et de spécialistes du Ministère ainsi que d'experts universitaires.

Section A - Cette section a été conçue pour recueillir des renseignements descriptifs de base sur les répondants et les répondantes.

Nous avons demandé aux élèves d'indiquer l'année scolaire où ils ou elles se trouvaient (âge approximatif), l'emplacement de leur école secondaire (au sein ou à l'extérieur de la région de Montréal), leur sexe, leur niveau de réussite scolaire et la personne ou l'organisme qui, à leur avis, est responsable du bon rendement ou du faible rendement des élèves.

Nous avons demandé aux parents d'indiquer leur sexe, la personne ou l'organisme qui, à leur avis, est responsable de la réussite des élèves, l'âge de leur enfant, l'emplacement de son école et son niveau de réussite scolaire.

Nous avons demandé aux membres du personnel scolaire de préciser leur profession (enseignants ou enseignantes, gestionnaires, conseillers ou conseillères pédagogiques, spécialistes des services aux élèves), l'ordre d'enseignement où ils exercent leurs fonctions, le nombre de leurs années d'expérience, la principale matière enseignée (enseignants et enseignantes), l'emplacement de leur école, leur sexe et leur participation à des associations scolaires.

Sections B à E - Ces sections sont presque identiques dans les trois questionnaires. Nous avons légèrement varié la formulation afin que tous les répondants et répondantes puissent comprendre les questions. Dans la plupart des sections qui suivent, le questionnaire demande aux participants et aux participantes de répondre aux énoncés à l'aide d'une échelle de Likert à quatre points. Chaque section prévoit un espace pour les commentaires personnels des répondants et des répondantes.

Section B	Quelle est votre expérience des politiques et des méthodes d'évaluation? I Méthodes d'évaluation II Planification et fréquence de l'évaluation III Bulletins scolaires IV Résultats de l'évaluation
Section C	Quelle est votre opinion globale de l'évaluation de l'apprentissage dans votre école?
Section D	Quel est le but de l'évaluation?
Section E	Recommandations à la Commission de l'éducation en langue anglaise

Validité et fidélité

Nous avons établi un certain niveau de validité des questions vu la période de référence limitée. Nous avons emprunté certaines questions à du matériel d'enquête existant et déjà mis à l'essai, comme l'*Instrument d'auto-analyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école primaire/secondaire* (28-2641 et 82-0011), ainsi qu'à d'autres instruments d'enquête du Ministère. Nous avons demandé à des élèves, à des enseignants ou enseignantes et à des parents de mettre à l'essai les ébauches initiales du questionnaire et leurs commentaires nous ont amenés à réduire le nombre de questions et à apporter plusieurs modifications au cadre initial. Nous avons rectifié les questionnaires destinés aux parents et aux élèves après avoir appris que les textes initiaux étaient trop savants et peu pertinents à l'expérience des répondants.

Le temps dont nous disposions ne nous permettait pas de vérifier la fidélité du questionnaire : en effet, nous ne pouvions pas déterminer si les mêmes personnes répondraient de la même façon si on leur posait une deuxième fois les questions.

Cet instrument a néanmoins fourni de précieux indicateurs de différents types à la ministre et au milieu scolaire anglophone du Québec : certains indicateurs de niveau soulignent un problème qui requiert une réponse immédiate; certaines mesures de la responsabilité s'appuient sur des critères et des normes établis, tandis que d'autres indicateurs encore servent à «ouvrir la discussion». Le présent rapport contient de nombreuses réponses de groupe comparables. La comparaison des réponses des élèves, des parents et des enseignants ou enseignantes se nomme «triangulation». Les résultats de cette enquête lancent la discussion et constituent à ce titre des indicateurs tout à fait fiables. John MacBeath, spécialiste de l'utilisation des indicateurs, dit que ceux-ci «permettent aux enseignants ou aux enseignantes et à leurs partenaires de parvenir à une définition commune plus concise et plus critique de la "réussite", du "rendement" et des "résultats"» (MacBeath, 1995). Or, c'était le but que la Commission s'était fixé en préparant l'enquête.

Diffusion des questionnaires

Élèves - 2800 questionnaires ont été distribués

- par courrier individuel à divers élèves choisis au hasard dans les dossiers du Ministère, soit :

900 à des élèves inscrits à ce moment-là en 3^e, 4^e ou 5^e année du secondaire;

600 à des élèves inscrits à ce moment-là au cégep (1^{re} année);

300 à des élèves qui ne fréquentent plus l'école, n'ont pas obtenu le diplôme d'études secondaires, mais étaient inscrits à l'école secondaire au cours des deux années précédentes;

450 à des élèves de moins de 20 ans inscrits à ce moment-là à des cours d'éducation des adultes;

- ou ont été envoyés au personnel scolaire aux fins de distribution dans les écoles, soit :

200 à des enseignants et à des enseignantes exerçant dans des écoles innovatrices : L'*Outreach Secondary School Association* a distribué 200 questionnaires à sept écoles des commissions scolaires suivantes : Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, Commission scolaire de Lakeshore, Commission scolaire Laurenval, Commission scolaire de la Côte-du-Sud et Commission des écoles catholiques de Montréal; 154 réponses ont été retournées.

350 à des directeurs et à des directrices des services éducatifs (en paquets de 20 questionnaires environ).

Parents - 2800 questionnaires ont été distribués

Courrier individuel à différents parents, soit :

900 aux parents des 900 élèves inscrits à ce moment-là en 3^e, 4^e et 5^e année du secondaire, choisis au hasard dans les dossiers du Ministère aux fins d'envoi du questionnaire;

Envoyés à des organisations aux fins de distribution aux parents, soit :

30 à des associations provinciales de parents;

1870 à 200 écoles primaires et secondaires anglaises (choisies au hasard parmi les 400 écoles de la province) avec l'instruction de faire parvenir les questionnaires aux parents par l'intermédiaire du comité d'école ou du conseil d'orientation.

Personnel scolaire - les 2500 questionnaires ont été distribués indirectement à des écoles et à des associations professionnelles, soit :

270 à des associations professionnelles (principalement à des associations d'enseignants et d'enseignantes);

2230 à 200 écoles primaires et secondaires choisies au hasard, avec l'instruction de faire parvenir la plupart des questionnaires à des enseignants ou à des enseignantes par l'intermédiaire du conseil d'école, et un certain nombre à des directeurs ou à des directrices d'école ainsi qu'à des directeurs adjoints ou à des directrices adjointes.

Les 8 100 questionnaires distribués contenaient des enveloppes-réponses préaffranchies.

2535 questionnaires ont été retournés à la Commission. Les taux de réponse sont indiqués à la section *Renseignements descriptifs* du présent *Rapport final*. La distribution aléatoire et la distribution globale combinées ont entraîné un taux de réponse appréciable des élèves (40 p. 100), des parents (27 p.100) et du personnel scolaire (26 p. 100).

Analyse des données

Nous avons confié à la compagnie Ascii de Montréal la tâche de coder les données quantitatives. Les fichiers ont ensuite été convertis en fichiers Excel, puis les données ont été analysées à l'aide de la version 6.1 pour Windows de l'Ensemble des programmes statistiques relatifs aux sciences sociales (SPSS). Les essais ont inclus des statistiques de fréquence et des tests chi carré de Pearson.

Commentaire et interprétation des résultats

Les tableaux de données sont accompagnés de brefs commentaires. Les lecteurs et les lectrices doivent se rappeler que ces résultats ne donnent pas une image objective de l'état des méthodes d'évaluation dans les écoles québécoises. Les questionnaires visaient à connaître un peu mieux l'avis des personnes — élèves, parents, personnel scolaire — qui participent principalement à l'évaluation des politiques et des méthodes d'apprentissage. Même si les résultats ne suggèrent aucune orientation précise en vue de la réforme des politiques et des méthodes d'évaluation, ils font clairement ressortir les questions qui demandent un examen plus approfondi.

Les vingt-deux recommandations formulées dans le présent rapport suggèrent la nécessité de discussions complémentaires. La Commission tient à remercier les 2 535 personnes qui ont répondu aux questionnaires et demande instamment à la collectivité de prendre note des opinions exprimées.

3. Résultats

Commentaires sur les tableaux 1 à 6

Questionnaire des élèves - Renseignements descriptifs

Le taux de réponse des élèves (40 p. 100) est très appréciable.

Tableau 1

Il s'agit d'un groupe assez homogène. Tous les élèves répondent aux questions sur les méthodes d'évaluation qu'ils ou elles ont connues pendant leurs études secondaires. Tous les répondants et répondantes fréquentent l'école secondaire ou l'ont fréquentée au cours des deux années précédentes.

Tableau 2

Géographiquement, les répondants et les répondantes sont assez représentatifs de la collectivité anglophone québécoise.

Tableau 3

Du point de vue du sexe, la représentation est excellente.

Tableaux 4 et 5

Quand leurs résultats scolaires sont médiocres, c'est-à-dire quand leurs notes les déçoivent, seulement 7 p. 100 des répondants et des répondantes rejettent en majeure partie la faute sur l'école; 48 p. 100 assument entièrement la responsabilité de ces résultats. 63 p. 100 de ce même groupe assument entièrement la responsabilité de leurs résultats scolaires, lorsque ceux-ci sont bons.

Tableau 6

Ces données laissent entendre que la vaste majorité des répondants et des répondantes ont des résultats scolaires moyens ou supérieurs à la moyenne. Toutefois, la recherche montre que les élèves ont tendance à surestimer leurs capacités lorsqu'on leur demande de répondre à ce genre de question.

Pour que les tests statistiques puissent mesurer s'il existe des différences significatives entre les sous-groupes, nous avons réorganisé ces répondants et répondantes en deux groupes : supérieurs à la moyenne et légèrement supérieurs à la moyenne d'une part; moyens, légèrement inférieurs à la moyenne et inférieurs à la moyenne d'autre part.

Questionnaire des élèves - Renseignements descriptifs

(Taux de réponse des élèves = 1126/2800 = 40 %)

T.1 - Situation des élèves - Q. élèves (N= 1126)	
1 ^{er} cycle du sec.	15 %
2 ^e cycle du sec.	61 %
Éduc. des adultes	5,5 %
Cégep/université	14 %
N'étudie plus	3 %
Pas de réponse	1,5 %

T.2 - Emplacement de l'école - Q. élèves (N= 1126)	
Région de Montréal	66 %
Ext. de la région de Montréal	33 %
Pas de réponse	1 %

T.3 - Sexe des répondants - Q. élèves (N= 1126)	
Féminin	52 %
Masculin	47 %
Pas de réponse	1 %

T.4 - Responsabilité des résultats médiocres - Q. des élèves (N= 1126)	
1. L'élève est principalement responsable	48 %
2. L'école/l'enseignant est principalement responsable	7 %
3. À la fois l'élève et l'école/l'enseignant	34 %
4. Autres raisons	9 %
Pas de réponse	2 %

T.5 - Responsabilité des bons résultats scolaires - Q. élèves (N= 1126)	
1. L'élève est principalement responsable	63 %
2. Les enseignants ont sans aucun doute apporté de l'aide	27 %
3. Autres raisons	9 %
Pas de réponse	1 %

T.6 - Capacités des élèves selon l'auto-analyse Q. élèves (N=1126)	
1. Supérieures à la moyenne	25 %
2. Légèrement supérieures à la moyenne	32 %
3. Moyennes	35 %
4. Légèrement inférieures à la moyenne	5,5 %
5. Inférieures à la moyenne	1 %
Pas de réponse	1,5 %

Commentaires sur les tableaux 7 à 12

Questionnaire adressé aux parents - Renseignements descriptifs

Un taux de réponse de 27 p. 100 est acceptable pour ce type de distribution.

Tableau 7

Le présent groupe est moins homogène que celui des élèves. La réponse de 41 p. 100 des parents porte sur les méthodes d'évaluation au primaire, tandis que celle de 59 p. 100 des parents porte sur les méthodes d'évaluation au secondaire. Aux fins des tests statistiques servant à déterminer l'existence éventuelle de différences significatives entre les sous-groupes, il s'agit d'une différence importante : ces deux groupes diffèrent dans leur manière de rendre compte de la fréquence des méthodes d'évaluation utilisées à l'école de leurs enfants.

Tableau 8

Pour ce qui est de la répartition géographique, les répondants et les répondantes sont représentatifs de leur collectivité.

Tableau 9

La majorité des répondants sont des femmes.

Tableaux 10 et 11

La responsabilité des résultats scolaires médiocres indiquée par ces parents est très semblable à celle qu'indiquent les élèves. Seulement 7 p. 100 des parents rejettent exclusivement la responsabilité sur l'école. Pour ce qui est de la réussite des élèves, les parents voient de façon beaucoup plus généreuse la contribution des enseignants et des enseignantes à l'apprentissage.

Tableau 12

Une fois encore, les données laissent croire que ces répondants et répondantes représentent seulement des élèves moyens et supérieurs à la moyenne. Même si on doit tenir compte du fait que les parents ont tendance à surestimer les capacités de leurs enfants, il est fort possible que les parents d'élèves ayant des résultats scolaires inférieurs à la moyenne soient sous-représentés dans la présente enquête. Seulement 32 p. 100 des répondants ont été choisis au hasard parmi les fichiers de données du Ministère concernant les élèves. La plupart des parents qui ont répondu ont été joints en raison de leur participation au comité d'école ou au comité d'orientation. Or, la recherche laisse entendre qu'il existe une corrélation entre le rendement des élèves et la participation de leurs parents à ce genre d'organismes.

Pour que les tests statistiques puissent mesurer s'il existe des différences significatives entre les sous-groupes, nous avons réorganisé ces répondants et répondantes en deux groupes : supérieurs à la moyenne et légèrement supérieurs à la moyenne d'une part; légèrement inférieurs à la moyenne et inférieurs à la moyenne d'autre part.

Questionnaire des parents - Renseignements descriptifs

(Taux de réponse des parents = $755/2800 = 27$ p. 100)

T.7 - Situation de l'enfant Q. des parents (N=755)	
Primaire	41 %
1 ^{er} cycle du sec.	25 %
2 ^e cycle du sec.	32 %
Éduc. des adultes	-
Cégep/université	0,7 %
N'étudie plus	0,3 %
Autres	1 %

T.8 - Emplacement de l'école Q. des parents (N=755)	
Région de Montréal	60 %
Ext. de la région de Montréal	39 %
Pas de réponse	1 %

T.9 - Sexe des répondants Q. des parents (N=755)	
Féminin	73 %
Masculin	27 %

T.10 - Responsabilité des résultats médiocres de l'élève - Q. des parents (N= 755)	
1. L'élève est principalement responsable	41 %
2. L'école/l'enseignant est principalement responsable	7 %
3. À la fois l'élève et l'école/l'enseignant	42 %
4. Autres raisons	5 %
Pas de réponse	5 %

T.11 - Responsabilité des bons résultats de l'élève - Q. des parents (N= 755)	
1. L'élève est principalement responsable	46 %
2. Les enseignants ont sans aucun doute apporté de l'aide	42 %
3. Autres raisons	10 %
Pas de réponse	2 %

T.12 - Capacités scolaires de l'enfant (Évaluation des parents) (N=755)	
1. Supérieures à la moyenne	35 %
2. Légèrement supérieures à la moyenne	30 %
3. Moyennes	27 %
4. Légèrement inférieures à la moyenne	6 %
5. Inférieures à la moyenne	1 %
Pas de réponse	1 %

Commentaires sur les tableaux 13 à 17

Questionnaire du personnel scolaire - Renseignements descriptifs

Un taux de réponse de 26 p. 100 est acceptable.

Tableau 13

Le groupe du personnel scolaire est le moins homogène. Pour que les tests statistiques mesurent s'il existe des différences significatives entre les sous-groupes, on a réorganisé ces répondants et répondantes en quatre groupes : instituteurs et institutrices (47 p. 100), enseignants et enseignantes du secondaire (27 p. 100), gestionnaires (18,5 p. 100), autres (7,5 p. 100). Les réponses de ces sous-groupes à de nombreuses questions diffèrent de façon significative.

Tableau 14

La répartition géographique est représentative de la collectivité.

Tableau 15

La majorité des répondants sont des femmes. Cela est probablement dû au fort pourcentage d'institutrices.

Tableau 16

Ces enseignants et enseignantes du secondaire représentent de façon équitable les différentes disciplines.

Tableau 17

Les trois-quarts des répondants (74 p. 100) ont plus de 15 ans d'expérience professionnelle, ce qui est représentatif du personnel scolaire actuel.

Questionnaire adressé au personnel scolaire - Renseignements descriptifs

(Taux de réponse du personnel scolaire : 654/2500 = 26 p. 100)

T.13 - Situation du personnel scolaire (N= 654)	
Enseign. du primaire	47 %
Enseign. du sec.	27 %
Gestionnaires d'école	15 %
Conseillers pédagogiques	2 %
Gestionnaires de commission scolaire	3,5 %
Services aux élèves	1,5 %
Autres	4 %

T.14 - Emplacement de l'école Q. du personnel scolaire (N=654)	
Région de Montréal	60 %
Ext. de la région de Montréal	40 %

T.15 - Sexe - Q. du personnel scolaire (N=654)	
Féminin	68 %
Masculin	32 %

T.16 - Matière enseignée Enseign. du secondaire seulement (N=175)	
Arts créatifs	3 %
Anglais	29 %
Français	17 %
Mathématique	18 %
Éducation physique	4 %
Sciences	15 %
Sciences humaines	14 %

T.17 - Nombre d'années d'expérience prof. - Q. du personnel scolaire - (N=654)	
1 à 5 ans	11 %
6 à 15 ans	13 %
Plus de 15 ans	74 %
Pas de réponse	2 %

Commentaires sur les tableaux 18 à 19

Opinion globale à propos des méthodes d'évaluation

Hypothèse initiale

Les élèves, les parents et le personnel scolaire sont satisfaits des politiques et des méthodes d'évaluation de l'apprentissage mises en oeuvre au Québec.

Tableau 18a - Quelle est votre opinion globale à propos de l'évaluation?

«En général, j'ai reçu des notes équitables. Les renseignements inscrits dans mon bulletin scolaire nous aident, moi et mes parents, à comprendre mon apprentissage et à bien choisir les cours qui me conviennent.» (élève)

«En général, je suis satisfait(e) de la qualité des méthodes d'évaluation utilisées à l'école de mon enfant.» (parent)

«En général, je suis satisfait(e) de la qualité des méthodes d'évaluation utilisées dans mon(mes) école(s).» (éducateur)

Pour ce qui est du degré global de satisfaction, 63 p. 100 des élèves, 76 p. 100 des parents et 73 p. 100 du personnel scolaire se disent satisfaits. Même si cela représente la majorité absolue de chaque groupe, Paul Favaro, chef de la recherche et de l'évaluation des programmes au Peel Board of Education, estime qu'une question touchant la satisfaction globale comme celle-ci exige une réponse positive de 70 à 80 p. 100 des répondants pour qu'on puisse conclure à un degré normal de satisfaction de l'exécution des programmes.

Tableau 18b - Opinion globale à propos de l'évaluation - Parents

Du point de vue statistique, il existe une différence significative dans la manière dont les parents ont répondu à cette question. Les parents d'élèves supérieurs à la moyenne et légèrement supérieurs à la moyenne sont plus satisfaits que les parents d'élèves moyens et légèrement inférieurs à la moyenne. Il n'est pas déraisonnable de croire que les parents d'élèves inférieurs à la moyenne — probablement assez mal représentés dans la présente enquête — sont encore moins satisfaits des méthodes d'évaluation.

Tableau 19 - Méthodes d'évaluation dans diverses disciplines

La majorité des répondants et des répondantes de chacun des trois groupes ne se sont pas dits insatisfaits des méthodes d'évaluation dans les matières examinées.

Opinion globale sur les méthodes d'évaluation

Tableau 18a - Opinion globale sur les méthodes d'évaluation					
	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	S.O./pas de rép.
Élèves	20 %	43 %	17 %	8 %	12 %
	63 %		25 %		12 %
Parents	31 %	46 %	12 %	5 %	6 %
	77 %		17%		6 %
Personnel scolaire	26 %	47 %	13 %	6 %	8 %
	73 %		18 %		8 %

Tableau 18b - Opinion globale sur les méthodes d'évaluation - Parents					
	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	S.O./pas de réponse
Parents (d'élèves supérieurs et légèrement sup. à la moyenne)	38 %	45,4 %	10 %	5,3 %	1,3 %
	83,4 %		15,3 %		1,3 %
Parents (d'élèves moyens et légèrement inférieurs à la moyenne)	21,7 %	53,7 %	16,4 %	5,7 %	2,5 %
	75,4 %		22,1 %		2,5 %

Tableau 19 - Satisfaction générale à propos de l'évaluation dans les diverses matières Pourcentage total de personnes ayant répondu «oui»			
Matières	Élèves	Parents	Personnel scolaire*
Arts créatifs	61 %	61 %	45 %
Anglais	73 %	78 %	67 %
Français	74 %	76 %	64 %
Mathématique	77 %	80 %	73 %
Éd. physique	68 %	72 %	57 %
Sciences	75 %	76 %	64 %
Sciences humaines	78 %	71 %	60 %

* Ces personnes avaient la possibilité de choisir «Sans opinion», car elles ne sont pas nécessairement au courant de toutes les matières. Leur taux d'insatisfaction (pourcentage de réponses «non») n'est pas supérieur à celui des élèves et des parents.

Commentaires sur le tableau 20 - Planification et fréquence

2. Certains élèves et parents croient ne pas avoir assez d'information sur le lien entre l'évaluation et l'apprentissage. Les membres du personnel scolaire présumant peut-être à tort que ce lien, qui leur paraît évident, est tout aussi évident pour les élèves et leurs parents.

5. et 7.

Dans ce domaine, il semble exister un certain désaccord entre les élèves et le personnel scolaire. Près de la moitié des élèves sont d'accord avec les critiques énoncées, comparativement à moins du quart du personnel scolaire. Les parents se situent entre les élèves et le personnel scolaire.

La manière différente dont les élèves ont répondu aux énoncés positifs et négatifs de la section Planification et fréquence révèle peut-être une faiblesse de la fiabilité de ces questions pour ce qui est de la compréhension des élèves. Par exemple, 80 p. 100 des élèves déclarent que leurs enseignants et enseignantes les préparent bien à l'évaluation, mais 47 p. 100 conviennent que le contenu des épreuves diffère de la matière enseignée en classe; par ailleurs, 77 p. 100 reconnaissent que l'évaluation se fait régulièrement, mais 56 p. 100 conviennent que la notation est un «enjeu important». Il se peut que les élèves pensent à des types différents d'évaluation quand ils répondent aux questions. Certains élèves ont expliqué de la façon suivante les divergences de leurs réponses aux questions 3 et 7 au cours d'une courte discussion sur les résultats : les enseignants préparent bien les élèves en leur disant sur quels chapitres ou modules l'examen va porter, mais les questions des épreuves finales n'envisagent pas le contenu sous le même angle que le travail habituel en classe.

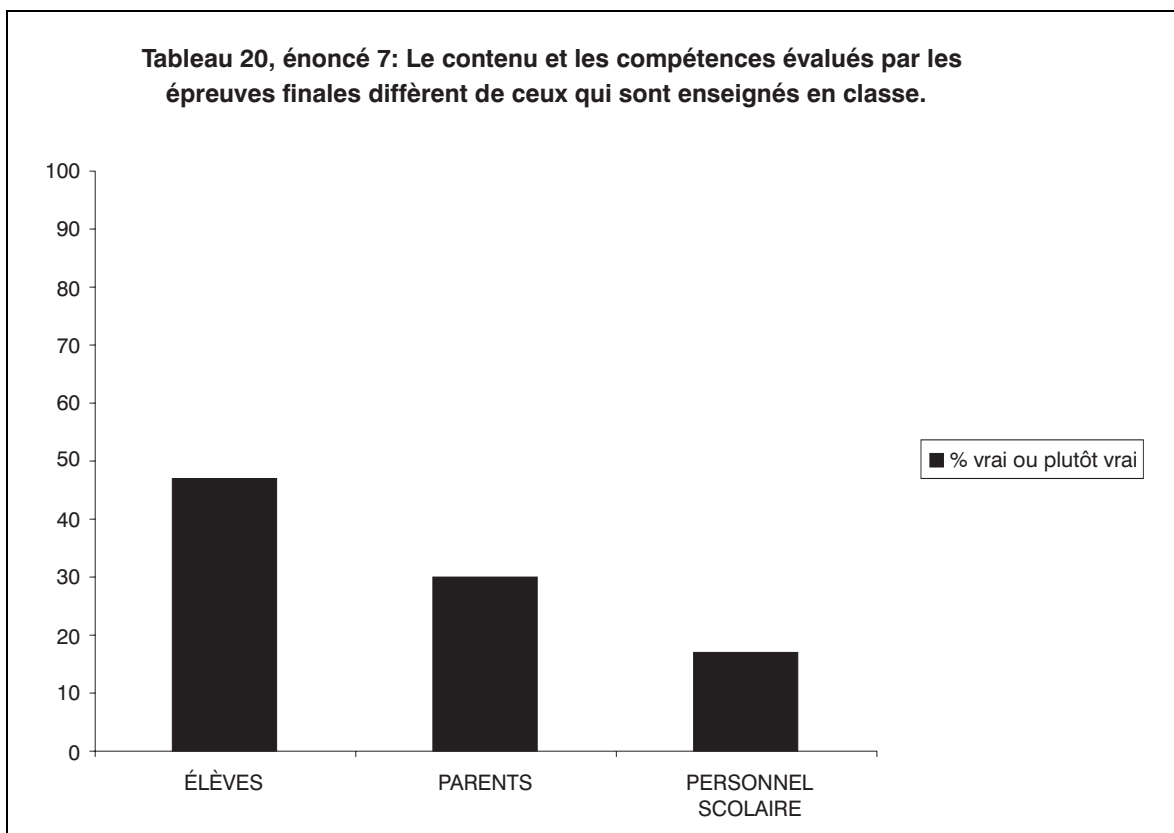


Tableau 20 - Planification et fréquence
Pourcentage total de personnes ayant répondu «vrai» ou «plutôt vrai»

	Élèves	Parents	Personnel scolaire
Énoncés dits positifs :			
1. L'école (l'enseignant ou l'enseignante) renseigne clairement les élèves sur la manière dont ils vont être évalués (autrement dit, l'enseignant explique exactement comment les notes seront établies).	83 %	77 %	92 %
2. L'école (l'enseignant et l'enseignante) explique aux élèves comment la méthode d'évaluation est liée à l'apprentissage.	58 %	52 %	78 %
3. Les enseignants et enseignantes préparent bien les élèves à l'évaluation : par exemple, ils intègrent des échantillons de questions d'épreuve aux activités d'apprentissage, ils avertissent suffisamment les élèves des épreuves qui vont avoir lieu.	80 %	84 %	95 %
4. L'évaluation du travail ou du rendement des élèves a lieu régulièrement (toutes les semaines, toutes les deux semaines, tous les mois).	77 %	82 %	96 %
Énoncés dits négatifs :			
5. L'évaluation est un enjeu important parce que, pendant l'année, les élèves ne disposent que de deux ou trois grandes épreuves pour prouver leurs capacités dans le cadre du cours. Cela impose une forte pression à certains élèves.	56 %	40 %	24 %
6. L'évaluation a lieu à des moments arbitraires du calendrier, même si le groupe d'élèves n'est pas prêt.	56 %	37 %	22 %
7. Le contenu et les compétences évalués par les épreuves finales diffèrent de ceux qui sont enseignés en classe.	47 %	30 %	17 %

Commentaires sur le tableau 21 - Bulletins scolaires

2. Les trois groupes se montrent un peu préoccupés de la quantité ou du type de renseignements présents dans le bulletin scolaire de l'élève. Cela ne doit cependant pas être interprété comme une invitation à modifier considérablement le bulletin (voir commentaire suivant).
 3. Au total, 65 p. 100 des élèves, 66 p. 100 des parents et 55 p. 100 du personnel scolaire conviennent qu'ils ont besoin de passer plus de temps à discuter du contenu du bulletin scolaire du secondaire.
 7. De l'avis des trois groupes, les rapports publiés qui classent les écoles selon les résultats des épreuves de fin du secondaire ne donnent pas une description exacte ou utile des différentes écoles.
1. et 6.
Les parents et le personnel scolaire se montrent inquiets du fait que le bulletin scolaire ne donne pas de renseignements sur les progrès de l'élève d'une étape à l'autre ou sur le rendement de l'élève par rapport aux autres élèves.
4. La majorité du personnel scolaire n'est pas d'accord avec 57 p. 100 des élèves et 39 p. 100 des parents pour qui les notes sont, dans une certaine mesure, basées sur le comportement plutôt que sur le rendement scolaire.

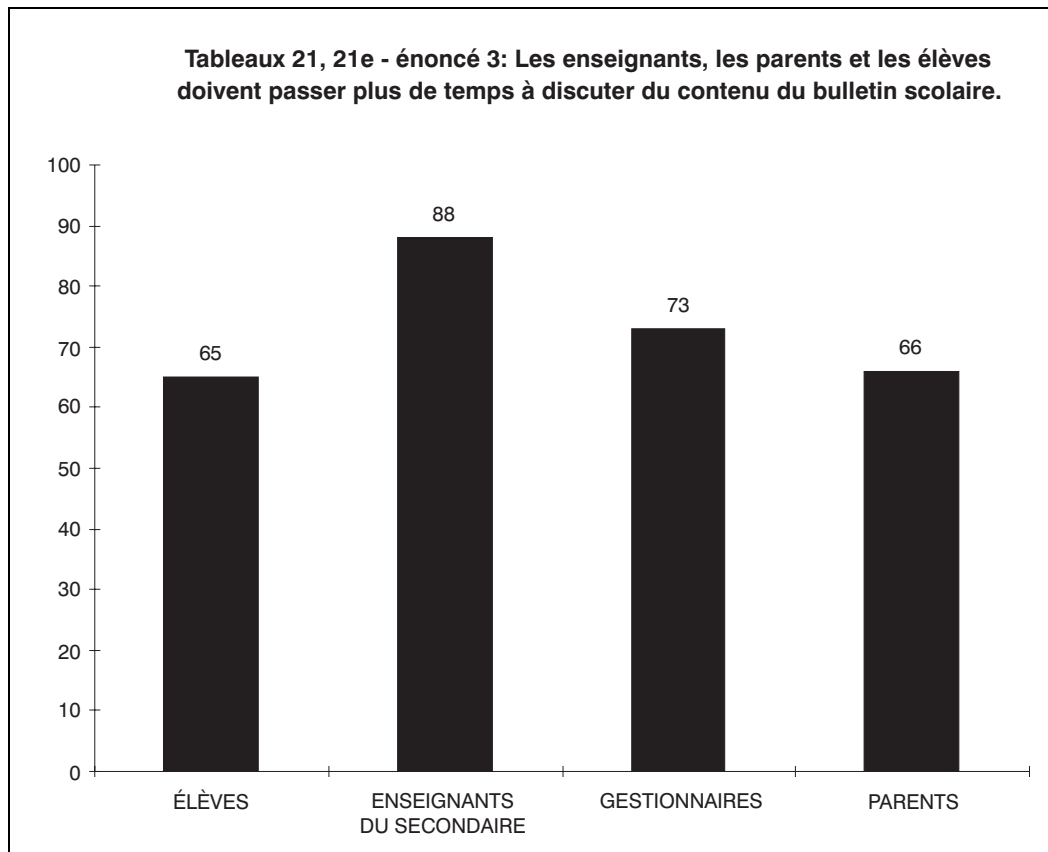


Tableau 21 - Bulletins scolaires
Pourcentage total de personnes ayant répondu «vrai» ou «plutôt vrai»

	Élèves	Parents	Personnel scolaire
Énoncés dits positifs :			
2. Le bulletin scolaire fournit assez de renseignements aux élèves et aux parents pour les aider à bien choisir les cours ou le programme futurs.	49 %	48 %	52 %
5. Le bulletin scolaire fournit assez de renseignements sur les efforts que l'élève consacre à son travail scolaire.	47 %	62 %	64 %
7. Les résultats des épreuves de fin du secondaire publiés dans les journaux aident les élèves et les parents à se faire une image exacte des différentes écoles secondaires.	44 %	34 %	13 %
Énoncés dit négatifs :			
1. Le bulletin scolaire ne fournit pas assez de renseignements détaillés sur la progression de l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire n'indique pas si l'apprentissage de l'élève a augmenté, diminué ou reste stable d'une étape à l'autre.	35 %	50 %	59 %
3. Le bulletin scolaire du secondaire ne constitue qu'une des manières dont dispose l'école pour renseigner l'élève et ses parents sur l'évaluation. Le bulletin ne doit pas être le seul moyen de communication. Les enseignants, les parents et les élèves doivent passer plus de temps à discuter du contenu du bulletin scolaire.	65 %	66 %	55 %
4. L'évaluation n'est pas équitable parce qu'un élève qui se comporte bien ou qui est apprécié par l'enseignant obtient une note plus élevée que celle qu'il mérite, alors qu'un élève dont le comportement est médiocre et qui est peu apprécié par l'enseignant reçoit une note plus basse que celle qu'il mérite.	57 %	39 %	15 %
6. Le bulletin scolaire ne donne pas assez de renseignements pour qu'on puisse comparer les capacités de l'élève et celles des autres élèves du groupe ou de la classe.	43 %	59%	58 %

Commentaires sur le tableau 22 - Résultats

2. Dans l'énoncé voulant que les élèves faibles bénéficient de mesures d'appoint de la part des enseignants, les élèves et les parents se montrent un peu moins convaincus que les enseignants.
6. Les élèves tout comme les parents croient avec inquiétude que, si un élève a un rendement médiocre mais travaille fort, ces efforts ne sont pas suffisamment récompensés.
7. Les élèves ne semblent pas se sentir à l'aise pour discuter de notes médiocres ou de difficultés d'apprentissage avec les enseignants. Il semble que le personnel scolaire ne soit pas au courant de l'étendue de ce malaise.
9. Les élèves, les parents et le personnel scolaire répondent de façon très voisine à la question : «Les épreuves uniques données en fin d'année par le Ministère ou la commission scolaire donnent des renseignements utiles sur l'apprentissage de l'élève.» Il semble exister un manque de confiance dans ces outils d'évaluation.
4. Quarante-deux pour cent du personnel scolaire conviennent que les parents ne sont pas disposés à discuter avec les enseignants de la manière dont ils devraient réagir face à des résultats médiocres.
8. Même si 41 p. 100 des élèves reconnaissent que l'évaluation est mal organisée et que les résultats ne sont pas utiles, seulement un faible pourcentage des parents et du personnel scolaire est d'accord avec cet énoncé.

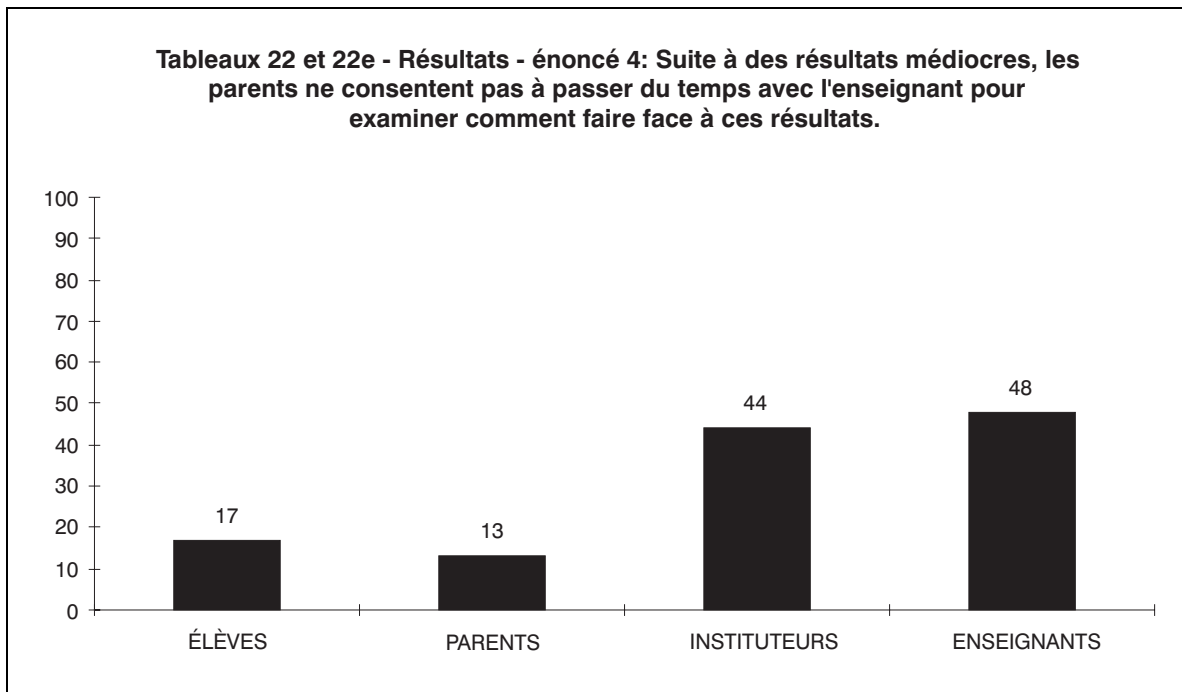


Tableau 22 - Résultats
Pourcentage total de personnes ayant répondu «vrai» ou «plutôt vrai»

	Élèves	Parents	Personnel scolaire
Énoncés dits positifs :			
2. Si un élève obtient des résultats médiocres à la suite d'une évaluation, l'école (l'enseignant ou l'enseignante) lui offre les activités de rattrapage qui conviennent.	54%	63%	82%
3. Si un élève obtient des résultats médiocres à la suite d'une évaluation, il ou elle consent à discuter d'activités de rattrapage et à y participer.	52%	66%	60%
6. Quand un élève a des résultats faibles, c'est-à-dire des notes médiocres, mais fait des efforts évidents pour apprendre, l'école récompense ces efforts.	28%	48%	74%
7. Lorsque les élèves ont de la difficulté à réussir aux épreuves ou à d'autres activités d'évaluation, ils peuvent discuter de leurs difficultés d'apprentissage avec l'enseignant ou l'enseignante.	45%	61%	83%
9. Les épreuves uniques ou les épreuves de la commission scolaire constituent une mesure exacte de l'apprentissage de l'élève.	35%	38%	34%
Énoncés dits négatifs :			
1. L'école (l'enseignant ou l'enseignante) ne consent pas à passer du temps avec les élèves et les parents pour examiner comment faire face à des résultats médiocres, c'est-à-dire à des notes faibles, à la suite d'une évaluation.	23%	21%	8%
4. Si l'élève obtient des résultats médiocres à la suite d'une évaluation, les parents ne consentent pas à passer du temps avec l'enseignant pour examiner comment faire face à ces résultats.	17%	13%	42%
5. Le rendement scolaire de l'élève rapporté dans le bulletin scolaire n'est pas récompensé adéquatement à l'école.	33%	36%	36%
8. L'évaluation est mal organisée et les résultats ne constituent pas des indicateurs utiles de l'apprentissage de l'élève.	41%	25%	18%

Commentaires sur le tableau 23 - Méthodes d'évaluation

Il est difficile de tirer des conclusions de ces données en comparant les réponses des trois groupes : en effet, les élèves commentent exclusivement leur expérience au secondaire, alors que 60 p. 100 seulement des parents évaluent les pratiques du secondaire et que tous les parents sont contraints de fonder leurs réponses sur les renseignements transmis par un intermédiaire, à savoir leur enfant. De leur côté, les membres du personnel scolaire sont divisés : ils ne s'occupent pas tous du même ordre d'enseignement et ils exercent des professions différentes.

Nous avons ajouté les réponses d'instituteurs ou d'institutrices et d'enseignants ou d'enseignantes du secondaire afin de rendre les conclusions plus claires. Il convient toutefois de souligner qu'on a demandé aux enseignants et enseignantes du secondaire de répondre à toutes les questions en fonction de la matière qu'ils enseignent. Cela explique pourquoi 69 p. 100 des élèves disent qu'on utilise des travaux en laboratoire aux fins de l'évaluation, alors que 25 p. 100 seulement des enseignants du secondaire font la même déclaration.

Le présent tableau permet toutefois de tirer certains renseignements utiles.

Méthodes d'évaluation aidant les élèves à réfléchir à leur apprentissage :

La majorité des élèves, des parents et du personnel scolaire s'entendent pour dire que les écoles devraient utiliser plus de méthodes d'évaluation susceptibles d'aider les élèves à réfléchir à leur apprentissage (voir annexe E - Recommandations à l'intention de la Commission, tableau 25). Selon les élèves et le personnel enseignant, ce sont les méthodes les moins utilisées dans les écoles secondaires (marquées d'un astérisque dans le tableau 23).

De l'avis des enseignants, ces méthodes sont plus utilisées au primaire.

Méthodes peut-être mal connues des parents :

De nombreuses méthodes d'évaluation conçues pour aider les élèves à réfléchir à leur apprentissage – dossiers d'évaluation, évaluation par les camarades, auto-évaluation et rencontres parents-enseignants – sont peut-être mal connues des parents.

Tableau 23 - Méthodes d'évaluation					
Pourcentage total de personnes ayant répondu «fréquemment» ou «parfois»					
Méthodes	Élèves	Parents	Personnel scolaire	Enseign. du primaire	Enseign. du secondaire
Épreuves conçues par l'enseignant	90 %	81 %	93 %	94%	93%
Journaux personnels *	42 %	52 %	62 %	73%	37%
Épreuves orales	64 %	62 %	60 %	61 %	42%
Présence en classe	53 %	40 %	24 %	20 %	23%
Dossier d'évaluation *	24 %	23 %	52 %	56 %	35%
Évaluation par les camarades *	30 %	24 %	35 %	32 %	27%
Auto-évaluation *	18 %	19 %	37 %	42 %	25%
Participation orale	79 %	79 %	81 %	93 %	59%
Travaux écrits quotidiens	74 %	77 %	84 %	91 %	71 %
Travail en laboratoire	69 %	45 %	27 %	11 %	25 %
Rencontres enseignants-élèves *	20 %	13 %	40 %	48 %	25 %
Exposés oraux	79 %	73 %	75 %	77 %	62 %
Devoirs à la maison	88 %	82 %	78 %	73 %	83 %
Épreuves de la commission scolaire	76 %	54 %	54 %	41 %	61 %
Projets	75 %	77 %	81 %	81 %	75 %
Expérience de travail (programmes spéciaux)	8 %	3 %	10 %	4 %	6 %

Remarque : les méthodes marquées d'un astérisque (*) sont conçues pour aider les élèves à réfléchir à leur apprentissage.

Commentaires sur le tableau 24 - Buts de l'évaluation

Dans l'ensemble, les trois groupes, en particulier les parents et le personnel scolaire, ont des avis très semblables sur les divers buts de l'évaluation. Les parents et le personnel scolaire se disent fortement en faveur des objectifs de l'évaluation formative (rétroaction aux élèves et au personnel scolaire), mais ils approuvent aussi les objectifs de l'évaluation sommative (mesure et compte rendu du rendement de l'élève aux fins de placement, de passage à une classe supérieure ou d'obtention d'un diplôme).

On doit noter certaines divergences au sein des sous-groupes du personnel scolaire :

3. Améliorer le placement des élèves dans des programmes, mesurer les capacités :

87 p. 100 des enseignants et enseignantes du secondaire sont d'accord avec ces buts, comparativement à 79 p. 100 du personnel scolaire en général.

5. Faciliter le passage à une classe supérieure ou l'obtention d'un diplôme :

90 p. 100 des enseignants et enseignantes du secondaire ainsi que 88 p. 100 des gestionnaires sont d'accord avec cet énoncé, comparativement à 81 p. 100 des instituteurs et institutrices et 79 p. 100 des autres personnes de ce groupe.

Tableau 24 - Buts de l'évaluation
Pourcentage total de personnes ayant répondu «très important» et «important»

Buts	Élèves	Parents	Personnel scolaire
1. Améliorer l'apprentissage de l'élève en lui donnant une rétroaction sur son rendement. La rétroaction fait ressortir les points forts et faibles de l'élève et aide l'élève et l'enseignant à orienter plus efficacement les activités continues d'apprentissage. (Améliorer l'apprentissage)	89 %	98 %	99 %
2. Améliorer l'apprentissage de l'élève en donnant au personnel scolaire une rétroaction sur le rendement de programmes, de stratégies d'enseignement, de matériel didactique particuliers, etc. Cette rétroaction aide le personnel scolaire à déterminer les stratégies (ou le matériel ou les méthodes) qui facilitent le mieux l'apprentissage de l'élève. (Améliorer l'enseignement)	83 %	96 %	94 %
3. Mesurer les capacités des élèves afin de les placer dans le cours ou le programme d'études qui leur convient le mieux. (Améliorer le placement des élèves)	81 %	86 %	79 %
4. Mesurer les capacités des élèves dans le but d'en rendre compte avec exactitude aux élèves, aux parents, aux écoles postsecondaires et aux employeurs. (Améliorer le compte rendu)	69 %	84 %	82 %
5. Mesurer les capacités des élèves afin de les faire passer dans la classe supérieure et, par la suite, de décerner le diplôme d'études secondaires aux élèves qui le méritent. (Améliorer le passage d'une classe à une autre ainsi que l'attribution de diplômes)	79 %	84 %	82 %

Commentaires sur les tableaux 25 et 26 - Recommandations en vue d'améliorer l'évaluation

Il est nécessaire de souligner que les répondants et les répondantes n'ont reçu qu'une liste limitée de recommandations à examiner. On ne leur a pas non plus demandé d'établir des priorités au sein de cette liste, ni d'expliquer pourquoi ils sont en faveur de certaines recommandations. Au moment de tirer des conclusions, le lecteur ou la lectrice devra se rappeler que les déductions faites peuvent ne pas être exactes. Une fois ces précautions prises, on peut examiner les commentaires qui suivent.

Tableau 25 - Vue d'ensemble

Secteurs suscitant une nette approbation

1. Amener davantage l'élève à réfléchir sur son apprentissage (ex. : journaux personnels, conférences, auto-évaluation et évaluation par les camarades);
5. Augmenter la variété des méthodes d'évaluation.
8. NE PAS augmenter le nombre de matières soumises à des épreuves uniques.

Secteurs suscitant une certain désaccord

2. Mettre davantage l'accent sur une évaluation uniforme afin de faciliter la comparaison des élèves des différentes écoles.
4. Augmenter les méthodes facilitant l'évaluation des élèves par les organismes postsecondaires.

Remarque : Voilà un exemple de la faible fiabilité de certains énoncés en ce qui concerne la compréhension de la question par les élèves et par les parents. Le personnel scolaire se rend compte que le fait d'augmenter l'uniformité des méthodes d'évaluation entraîne une diminution de la responsabilité des enseignants et des enseignantes dans le domaine de l'évaluation. Les méthodes qui facilitent l'évaluation des élèves par les organismes postsecondaires sous-entendent elles aussi une évaluation plus uniforme. La manière dont la plupart des parents et des élèves ont répondu à ces énoncés indique qu'ils ne voient pas le lien entre les différentes options.

6. Diminuer la pression que subissent les élèves pendant l'évaluation.
7. Fixer des normes minimales plus élevées pour la réussite aux cours.

Tableau 26 - Divergences de vue parmi le personnel scolaire au sujet des recommandations

Les enseignants et enseignantes du secondaire envisagent avec moins d'enthousiasme que les autres enseignants :

- de mettre davantage l'accent sur les méthodes d'évaluation qui encouragent les élèves à réfléchir sur leur apprentissage;
- d'augmenter la variété des méthodes d'évaluation;
- de diminuer la pression que subissent les élèves pendant l'évaluation.

Les enseignants et enseignantes du secondaire envisagent avec plus d'enthousiasme que les autres enseignants :

- de faciliter l'évaluation des élèves par les organismes postsecondaires;
- de fixer des normes minimales plus élevées pour la réussite aux cours.

**Tableau 25 - Résumé des recommandations en vue d'améliorer l'évaluation.
Pourcentage total des personnes ayant répondu «d'accord» et «plutôt d'accord».**

Recommandations	Élèv.	Par.	Personnel scolaire
1. Les écoles devraient utiliser davantage les méthodes d'évaluation qui aident les élèves à réfléchir sur leur propre apprentissage (évaluation par des camarades, auto-évaluation, journal, dossier d'évaluation, rencontres enseignant-élève).	70%	78 %	80 %
2. Les écoles devraient utiliser davantage les méthodes d'évaluation qui permettent de comparer plus facilement les élèves des différentes classes, des différentes écoles (d'une école, d'une commission scolaire, d'une région, de la province).	66%	71 %	38 %
3. Les écoles devraient donner plus de responsabilité aux enseignants et aux enseignantes en ce qui concerne l'évaluation. Cette responsabilité accrue leur permettrait de décider des méthodes d'évaluation (notation) qui conviennent le mieux au groupe d'élèves dont ils ont la charge.	65%	68 %	76 %
4. Les écoles devraient concevoir des méthodes d'évaluation (notation) qui permettraient aux établissements postsecondaires (cégeps, universités, employeurs) d'évaluer plus facilement les diplômés du secondaire.	73%	69 %	58 %
5. Les écoles devraient accroître la variété des méthodes d'évaluation utilisées pour noter les élèves.	75%	77 %	81 %
6. Les écoles devraient concevoir des méthodes d'évaluation (notation) qui réduisent la pression subie par les élèves pendant l'évaluation.	85%	79 %	69 %
7. Les écoles devraient établir des normes minimales d'évaluation plus élevées, c'est-à-dire qu'elles devraient exiger un meilleur rendement de l'élève pour lui attribuer la note de passage. Ainsi, les élèves devraient consacrer plus d'efforts à leur travail scolaire s'ils veulent réussir les cours.	40%	57 %	64 %
8. Actuellement, certaines matières sont évaluées par le ministère de l'Éducation et d'autres par la commission scolaire ou par l'école. Il serait préférable qu'un plus grand nombre de matières fassent l'objet d'épreuves uniques.	30%	32 %	28 %

**Tableau 26 - Recommandations du personnel scolaire
(Énoncés à propos desquels l'opinion des sous-groupes diffère)**

Recommandations	Inst.	Prof.	Gest.	Autres
1. Accorder plus d'importance à la réflexion de l'élève sur son apprentissage.	83 %	66 %	93%	90%
4. Concevoir davantage de méthodes pour faciliter l'évaluation de l'élève par les établissements postsecondaires.	53 %	75%	55 %	67 %
5. Accroître la variété des méthodes d'évaluation.	83 %	70 %	93 %	86 %
6. Réduire la pression subie par les élèves pendant l'évaluation.	79 %	56 %	73 %	68 %
7. Établir des normes minimales plus élevées pour réussir les cours.	64 %	74 %	61 %	62 %
8. Accroître le nombre de matières faisant l'objet d'épreuves uniques.	25 %	38 %	30 %	23 %

Commentaires sur les tableaux 18o et 20o - Écoles innovatrices

Tableau 18o - Opinion globale sur les méthodes d'évaluation

«En général, j'ai obtenu des notes équitables. Les renseignements sur mon bulletin nous aident, moi et mes parents, à comprendre mon apprentissage et à choisir les cours qui me conviennent le mieux.»

En réponse à cet énoncé touchant la satisfaction globale, les élèves des écoles innovatrices semblent moins satisfaits que les autres élèves. Ils se disent toutefois plus satisfaits d'un certain nombre de méthodes précises concernant la planification et la fréquence, les bulletins scolaires et les résultats de l'évaluation (voir plus loin tableaux 20o, 21o et 22o).

Tableau 20o - Planification et fréquence

Dans l'ensemble, les élèves des écoles innovatrices se disent plus satisfaits de leur préparation à l'évaluation. À leur avis,

- 1 - ils savent clairement comment ils seront évalués;
- 3 - ils sont bien préparés;
- 4 - ils sont évalués de façon régulière;
- 2 - les enseignants et les enseignantes les informent du lien existant entre l'évaluation et l'apprentissage (sous cet angle, ils diffèrent nettement des autres élèves).

Différences au sein des groupes - écoles innovatrices

Tableau 18o (écoles innovatrices) - Opinion globale sur les méthodes d'évaluation					
	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	S.O. et pas de rép.
Élèves	20 %	43 %	17 %	8 %	12 %
(écoles ordinaires)	63 %		25 %		12 %
Élèves	20 %	32 %	21 %	10 %	17 %
(écoles innovatrices)	52 %		31 %		17 %

Tableau 20o - Planification et fréquence - écoles innovatrices		
Pourcentage total des élèves ayant répondu «vrai» ou «plutôt vrai»		
	Élèves (écoles ord.)	Élèves (écoles innov.)
Énoncés dits positifs :		
1. L'école (l'enseignant ou l'enseignante) donne aux élèves des renseignements clairs sur la façon dont ils seront notés (explique exactement comment les notes seront déterminées).	83 %	87 %*
2. L'école (l'enseignant ou l'enseignante) donne aux élèves des renseignements sur la façon dont les activités notées (épreuves, laboratoires, devoirs, etc.) les aideront à améliorer leur apprentissage.	58 %	76 %*
3. Les enseignants et les enseignantes préparent bien les élèves aux activités notées (épreuves, projets, laboratoires, etc.). Ils leur donnent par exemple des modèles de questions posées aux épreuves et ils les avertissent suffisamment des épreuves à venir.	80 %	86 %*
4. Les enseignants et les enseignantes planifient les activités notées (épreuves, laboratoires, devoirs, etc.) de façon régulière (par exemple toutes les semaines, toutes les deux semaines, une fois par mois).	77 %	82 %*
Énoncés dits négatifs :		
5. Les notes constituent un enjeu important. En effet, les élèves ne disposent que deux ou trois épreuves principales pendant l'année pour prouver leurs capacités dans le cadre du cours. Cela impose une forte pression à certains élèves.	56 %	50 %*
6. Les enseignants et les enseignantes dressent un calendrier rigide des activités notées (épreuves, laboratoires, devoirs, etc.), même si les élèves ne sont pas prêts à y faire face.	56 %	56 %
7. Le contenu et les compétences évalués par les épreuves finales diffèrent du contenu et des compétences enseignés en classe.	47 %	51 %

* S'il existe une différence significative entre les réponses des élèves des écoles ordinaires et des écoles innovatrices selon le test chi carré, les résultats sont marqués d'un **astérisque**. Parfois la différence n'est pas évidente. Elle peut se situer dans l'intensité de la réponse (par ex., pour un groupe, le pourcentage de réponses «vrai» est supérieur au pourcentage de réponses «plutôt vrai») ou dans l'utilisation de la réponse «sans opinion ou ne sais pas».

Tableau 21o - Bulletins scolaires - écoles innovatrices Pourcentage total des personnes ayant répondu «vrai» ou «plutôt vrai»		
	Élèves (écoles ord.)	Élèves (écoles innov.)
Énoncés dits positifs :		
2. Le bulletin de l'école secondaire fournit assez de renseignements aux élèves et aux parents pour les aider à bien choisir les cours ou le programme futurs.	49 %	50 %
5. Le bulletin scolaire fournit assez de renseignements sur les efforts que l'élève consacre à son travail scolaire.	47 %	48 %*
7. Les résultats des épreuves de fin du secondaire publiés dans les journaux aident les élèves et les parents à se faire une image utile des différentes écoles secondaires.	44 %	48 %*
Énoncés dits négatifs :		
1. Le bulletin scolaire du secondaire ne donne pas assez de renseignements détaillés sur la progression de l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire n'indique pas si l'apprentissage de l'élève a augmenté, diminué ou est resté stable d'une étape à l'autre.	35%	39%*
3. Le bulletin scolaire du secondaire ne constitue qu'une des manières dont dispose l'école pour renseigner l'élève et ses parents sur l'évaluation. Le bulletin ne doit pas être le seul moyen de communication. Les enseignants, les parents et les élèves doivent passer plus de temps à discuter du contenu du bulletin scolaire.	65 %	61 %*
4. La notation n'est pas équitable parce qu'un élève qui se comporte bien ou qui est apprécié par l'enseignant ou l'enseignante obtient une note plus élevée que celle qu'il mérite, alors qu'un élève dont le comportement est médiocre et qui est peu apprécié de l'enseignant reçoit une note plus basse que celle qu'il mérite.	57 %	42 %*
6. Le bulletin ne donne pas assez de renseignements pour que l'on puisse comparer un élève aux autres élèves du groupe ou de la classe.	43 %	44 %*

Commentaire

C'est à l'énoncé 4 que la réponse des élèves des écoles innovatrices diffère le plus. En effet, ils sont beaucoup moins nombreux que les autres élèves à affirmer que les notes ne sont pas équitables.

* Voir tableau 20o.

Tableau 22o - Résultats - écoles innovatrices		
Pourcentage total des personnes ayant répondu «vrai» ou «plutôt vrai»		
	Élèves (écoles ord.)	Élèves (écoles innov.)
Énoncés dits positifs :		
2. Quand le bulletin scolaire d'un élève présente des notes médiocres, l'enseignant ou l'enseignante essaie d'amener l'élève à participer à des activités qui l'aideront à améliorer son apprentissage.	54 %	69 %*
3. À la suite de résultats médiocres d'une évaluation, l'élève consent à discuter d'activités de rattrapage et à y participer.	52 %	53 %
6. Lorsque les notes de l'élève sont faibles, mais qu'il ou elle consacre beaucoup d'efforts à son travail, l'école récompense ces efforts.	28 %	46 %*
7. Les élèves se sentent suffisamment à l'aise pour discuter de leurs notes médiocres et de leurs problèmes d'apprentissage avec l'enseignant ou l'enseignante.	45%	62%*
9. Les épreuves uniques ou les épreuves de la commission scolaire administrées en fin d'année fournissent des renseignements utiles sur l'apprentissage de l'élève.	35 %	27 %*
Énoncés dits négatifs :		
1. L'enseignant ou l'enseignante ne consent pas à passer du temps avec les élèves et les parents pour discuter de la façon d'améliorer les notes faibles obtenues.	23 %	20 %*
4. À la suite de résultats médiocres d'une évaluation, les parents ne consentent pas à passer du temps avec l'enseignant pour examiner comment faire face aux résultats médiocres.	17%	18%*
5. Les élèves qui obtiennent des notes élevées sur leur bulletin scolaire ne sont pas adéquatement récompensés à l'école.	33%	35%
8. La manière de noter les élèves au secondaire est mal organisée et les bulletins scolaires ne donnent pas de renseignements utiles sur l'apprentissage de l'élève.	41%	45%

Commentaire

Pour ce qui est des résultats, les écoles innovatrices semblent très bien réussir en ce qui concerne le respect de l'effort individuel (6) et la communication efficace avec les élèves qui ont besoin d'aide (2); cela peut expliquer pourquoi les élèves des écoles innovatrices se sentent plus à l'aise pour discuter de leurs problèmes d'apprentissage avec les enseignants ou les enseignantes (7).

* Voir tableau 20o.

Différences au sein des groupes - Divergences parmi le personnel scolaire

Tableau 20e (personnel scolaire) - Planification et fréquence Pourcentage total des personnes ayant répondu «vrai» ou «plutôt vrai»				
	Enseign. au prim.	Enseign. au sec.	Gestionn.	Autres
Énoncés dits positifs :				
1. L'école (l'enseignant ou l'enseignante) donne aux élèves des renseignements clairs sur la façon dont ils seront notés (explique exactement comment les notes seront déterminées).	80 %	98 %	91 %	84 %
2. L'école (l'enseignant ou l'enseignante) explique aux élèves comment la méthode d'évaluation est liée à l'apprentissage.	77 %	86 %	79 %	61 %
3. Les enseignants et les enseignantes préparent bien les élèves à l'évaluation : par exemple, ils intègrent des échantillons de questions d'épreuves aux activités d'apprentissage; ils avertissent suffisamment les élèves des épreuves à venir.	95 %	99 %	94 %	92 %
4. L'évaluation du travail ou du rendement des élèves a lieu <u>régulièrement</u> (toutes les semaines, toutes les deux semaines ou tous les mois).	98 %	98 %	97 %	84 %
Énoncés dits négatifs :				
5. L'évaluation est un enjeu important. En effet, les élèves ne disposent que de deux ou trois épreuves principales pendant l'année pour prouver leur capacité dans le cadre du cours. Cela impose une forte pression à certains élèves.	21 %	23 %	27 %	36 %
6. L'évaluation a lieu à des moments arbitraires du calendrier, même si le groupe d'élèves n'est pas prêt.	21 %	21 %	27 %	18 %
7. Le contenu et les compétences évalués par les épreuves finales diffèrent du contenu et des compétences enseignés en classe.	17 %	19 %	18 %	16 %

Commentaire

La réponse du personnel scolaire à tous ces énoncés présente des différences significatives selon le test chi carré. Toutefois, la différence n'est pas toujours évidente et pourrait être assez peu importante pour les fins de notre enquête. Parfois, la différence concerne l'intensité de la réponse ou le nombre de répondants ayant choisi «sans opinion/ne sais pas». À la question 3 par exemple, il s'agit d'une différence d'intensité parce qu'un plus fort pourcentage d'enseignants et d'enseignantes du secondaire ont répondu «vrai» comparativement aux autres personnes du groupe. À la question 7, il s'agit aussi d'une différence d'intensité car un pourcentage plus grand d'enseignants et d'enseignantes ont choisi la réponse «faux» au lieu de «plutôt faux».

Fortes divergences parmi le le personnel scolaire :

1. et 2. - Presque tous les enseignants et enseignantes du secondaire croient donner des renseignements clairs sur la façon dont les élèves seront notés et 86 p. 100 d'entre eux pensent qu'ils renseignent les élèves sur le lien entre l'évaluation et l'apprentissage.
5. et 6. - Les gestionnaires se montrent un peu plus d'accord que les enseignants et les enseignantes avec ces deux critiques.

Tableau 21e - Bulletins scolaires - Personnel scolaire Pourcentage total des personnes ayant répondu «vrai» ou «plutôt vrai»				
	Ens. prim.	Ens. sec.	Gest.	Autres
Énoncés dits positifs :				
2. Le bulletin scolaire fournit assez de renseignements aux élèves et aux parents pour les aider à bien choisir les cours ou le programme futurs.	52 %	56 %	56 %	40 %
5. Le bulletin scolaire fournit assez de renseignements sur les efforts que l'élève consacre à son travail scolaire.	70 %	60 %	68 %	34 %
7. Les résultats des épreuves de fin du secondaire publiés dans les journaux aident les élèves et les parents à se faire une image exacte des différentes écoles secondaires.	10 %	20 %	11 %	12 %
Énoncés dits négatifs :				
1. Le bulletin scolaire ne donne pas assez de renseignements détaillés sur la progression de l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire n'indique pas si l'apprentissage de l'élève a augmenté, diminué ou est resté stable d'une étape à l'autre.	57 %	56 %	66 %	65 %
3. Le bulletin scolaire du secondaire ne constitue qu'une des manières dont dispose l'école pour renseigner l'élève et ses parents sur l'évaluation. Le bulletin ne doit pas être le seul moyen de communication. Les enseignants, les parents et les élèves doivent passer plus de temps à discuter du contenu du bulletin scolaire.	S.O.30 %	88 %	73 %	75 %
4. L'évaluation n'est pas équitable parce qu'un élève qui se comporte bien ou qui est apprécié par l'enseignant ou l'enseignante obtient une note plus élevée que celle qu'il mérite, alors qu'un élève dont le comportement est médiocre ou qui est peu apprécié de l'enseignant reçoit une note plus basse que celle qu'il mérite.	14 %	12 %	24 %	12 %
6. Le bulletin scolaire ne donne pas assez de renseignements pour qu'on puisse comparer les capacités de l'élève et celles des autres élèves du groupe ou de la classe.	70 %	46 %	58 %	41 %

Commentaire

2. - Ici, la différence entre les enseignants et enseignantes du secondaire et ceux du primaire provient probablement de ce que les bulletins du primaire contiennent des notes ou des remarques sur les efforts des élèves.
3. - Cette réponse a été oubliée quand on a adapté les questionnaires avant de solliciter l'avis des parents et des éducateurs du primaire. De nombreux instituteurs et institutrices ont choisi de répondre «sans opinion/ne sais pas». Les enseignants et enseignantes du secondaire semblent particulièrement en faveur d'une communication plus grande entre les parents, les élèves et les enseignants sur le contenu des bulletins scolaires.
4. - Les gestionnaires sont légèrement plus d'accord avec cette critique que les autres personnes de la catégorie «personnel scolaire».
6. - Ici, la différence entre les enseignants et enseignantes du primaire et ceux du secondaire est compréhensible. De nombreux bulletins scolaires du secondaire indiquent la moyenne de la classe ou du groupe à côté de la note de l'élève.

Tableau 22e - Résultats - Éducateurs et éducatrices
Pourcentage total des personnes ayant répondu «vrai» ou «plutôt vrai»

	Ens. prim.	Ens. sec.	Gest.	Autres
Énoncés dits positifs :				
2. Si un élève obtient des résultats médiocres à la suite d'une évaluation, l'école (l'enseignant ou l'enseignante) lui offre les activités de rattrapage qui conviennent.	87 %	82 %	86 %	67 %
3. À la suite de résultats médiocres d'une évaluation, l'élève consent à discuter d'activités de rattrapage et à y participer.	69 %	47 %	66 %	53 %
6. Quand un élève a des résultats faibles, c'est-à-dire des notes médiocres, mais fait des efforts évidents pour apprendre, l'école récompense ces efforts.	83 %	69 %	80 %	51 %
7. Lorsque les élèves ont de la difficulté à réussir aux épreuves ou à d'autres activités d'évaluation, ils peuvent discuter de leurs problèmes d'apprentissage avec l'enseignant ou l'enseignante.	83 %	89 %	86 %	82 %
9. Les épreuves uniques ou les épreuves de la commission scolaire administrées en fin d'année constituent une mesure exacte de l'apprentissage de l'élève.	23 %	47 %	50 %	35 %
Énoncés dits négatifs :				
1. L'école (l'enseignant ou l'enseignante) ne consent pas à passer du temps avec les élèves et les parents pour examiner comment faire face à des résultats médiocres, c'est-à-dire à des notes faibles, à la suite d'une évaluation.	4 %	7 %	18 %	12 %
4. À la suite de résultats médiocres d'une évaluation, les parents ne consentent pas à passer du temps avec l'enseignant pour examiner comment faire face aux résultats médiocres.	44%	48%	35%	31%
5. Le rendement scolaire de l'élève rapporté dans le bulletin scolaire n'est pas adéquatement récompensé à l'école.	35%	45%	34%	29%
8. L'évaluation est mal organisée et les résultats ne constituent pas des indicateurs utiles de l'apprentissage de l'élève.	21 %	13 %	18 %	29 %

Commentaire

- 3. - Seulement 47 p. 100 des enseignants et enseignantes du secondaire affirment que les élèves consentent à participer à des activités de rattrapage. Ce chiffre est assez voisin de la réponse des élèves du secondaire à cet énoncé (52 p. 100).
- 6. - Les enseignants et enseignantes du secondaire (et «autres») sont moins nombreux que les instituteurs et les gestionnaires à convenir que les efforts d'un élève qui a des résultats médiocres sont récompensés.
- 9. - Les enseignants et enseignantes du secondaire et les gestionnaires attribuent plus de valeur aux épreuves uniques que les instituteurs et les «autres».

ANNEXE B : QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AU PERSONNEL SCOLAIRE

Directives

3 (1)
2-5

Le présent questionnaire a pour but de connaître le point de vue du personnel scolaire sur les politiques et les méthodes d'évaluation dans les écoles du Québec. Les personnes qui répondent au questionnaire adressé au personnel scolaire doivent se reporter à leur expérience à titre d'enseignant ou d'enseignante, de gestionnaire, de conseiller ou de conseillère dans les écoles du Québec.

Avant de répondre, vous êtes tout à fait libre de discuter de ces questions avec d'autres personnes dans la salle des professeurs, pendant une réunion du comité d'école ou du conseil scolaire par exemple.

Un certain nombre de questions ou d'énoncés du présent questionnaire concernent précisément les politiques et les méthodes d'évaluation propres au secondaire. Si une question ne s'applique pas à votre expérience professionnelle pertinente, répondez «sans opinion».

Plusieurs questions s'adressent aux enseignants et aux enseignantes et concernent leurs méthodes d'évaluation. Si vous êtes gestionnaire, conseiller ou spécialiste des services aux élèves, veuillez répondre en vous reportant aux méthodes utilisées par les enseignants ou les enseignantes de votre école ou de votre commission scolaire.

La réponse au questionnaire devrait demander une vingtaine de minutes.

Veuillez ne pas écrire votre nom sur le questionnaire afin que vos réponses restent confidentielles.

Cochez (✓) la case correspondant à la réponse qui convient.

Section A - Renseignements sur vous-même.

1. Indiquez votre situation actuelle.

(6)

- | | | |
|---|---|--------------------------|
| J'enseigne à l'école primaire. | 1 | <input type="checkbox"/> |
| J'enseigne à l'école secondaire. | 2 | <input type="checkbox"/> |
| Je suis gestionnaire d'école. | 3 | <input type="checkbox"/> |
| Je suis conseiller (conseillère) pédagogique. | 4 | <input type="checkbox"/> |
| Je suis gestionnaire de commission scolaire. | 5 | <input type="checkbox"/> |
| Je travaille aux services aux élèves. | 6 | <input type="checkbox"/> |
| Autre (précisez): _____ | 7 | <input type="checkbox"/> |

2. Emplacement de l'école ou de la commission scolaire où vous travaillez :

(7)

- | | | |
|--|---|--------------------------|
| Dans l'île ou près de l'île de Montréal (dans un rayon de 20 km) | 1 | <input type="checkbox"/> |
| À l'extérieur de la région de Montréal | 2 | <input type="checkbox"/> |

3. Avez-vous rempli ce questionnaire après en avoir discuté avec d'autres personnes?

(8)

- | | | |
|-----|---|--------------------------|
| Oui | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Non | 2 | <input type="checkbox"/> |

4. Sexe :

(9)

- | | | |
|----------|---|--------------------------|
| Féminin | 1 | <input type="checkbox"/> |
| Masculin | 2 | <input type="checkbox"/> |

5. Faites vous partie du **conseil du personnel enseignant** ou du **comité d'orientation** de votre école? (10)

Oui

Non

6. **Matières enseignées** (enseignants et enseignantes du secondaire seulement) (11)

Dans plusieurs cas, les enseignants et enseignantes du secondaire enseignent plusieurs matières. Aux fins du présent questionnaire, veuillez choisir **une** des matières énumérées ci-dessous. Ayez cette matière à l'esprit quand vous répondrez aux autres questions (si, par exemple, vous choisissez les arts créatifs, on présumera que vous parlez des méthodes d'évaluation utilisées par les professeurs d'arts créatifs).

1 Arts créatifs

2 Anglais

3 Français

4 Mathématique

5 Éducation physique

6 Sciences

7 Sciences sociales

Autre (Veuillez préciser) : _____

7. **Expérience pédagogique (ou professionnelle)** (nombre d'années) (12)

1 1 à 5 ans

2

6 à 15 ans

3

plus de 15 ans

Section B - À titre de membre du personnel scolaire, quelle est votre expérience des politiques et des méthodes d'évaluation?

I. Méthodes d'évaluation

Dans le tableau ci-dessous, la **première colonne** énumère plusieurs méthodes d'évaluation.

Personnel enseignant : Veuillez indiquer dans la **deuxième colonne** si vous avez utilisé cette méthode pour établir les notes de vos élèves. Si votre réponse est OUI, cochez une réponse dans la **troisième colonne**. En vous servant de l'échelle placée au-dessus de la colonne 3, essayez d'indiquer approximativement la fréquence d'utilisation de cette méthode.

Personnel non-enseignant : Veuillez indiquer dans la **deuxième colonne** si les enseignants ou les enseignantes avec lesquels vous travaillez ont utilisé cette méthode pour déterminer les notes des élèves. Si votre réponse est OUI, cochez une case dans la **troisième colonne**. En vous servant de l'échelle placée au-dessus de la colonne 3, essayez d'indiquer approximativement la fréquence d'utilisation de cette méthode.

Échelle (colonne 3)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
Souvent	Parfois	Rarement
	(de temps à autre)	(presque jamais)

Colonne 1

Colonne 2

Colonne 3

Méthode	Est-ce que des enseignants utilisent cette méthode?	Si OUI, est-elle souvent utilisée?
Épreuves conçues par l'enseignant	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (13)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (29)
Journaux personnels	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (14)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (30)
Épreuves orales	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (15)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (31)
Présence en classe	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (16)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (32)
Dossiers d'évaluation	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (17)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (33)
Évaluation par des camarades (les élèves évaluent d'autres élèves)	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (18)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (34)
Auto-évaluation (l'élève s'évalue lui-même)	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (19)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (35)
Participation orale en classe	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (20)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (36)
Travaux écrits quotidiens en classe	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (21)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (37)
Travail en laboratoire	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (22)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (38)
Rencontres enseignant-élève	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (23)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (39)
Exposés oraux	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (24)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (40)
Devoirs à la maison	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (25)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (41)
Épreuves de la commission scolaire	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (26)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (42)
Projets	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (27)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (43)
Expérience professionnelle et évaluation de l'employeur (adultes/professionnel/ alt. tr.-études)	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Ne sais pas (28)	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> (44)

Autre (précisez) : _____

II. Planification et fréquence de l'évaluation

Veillez utiliser l'échelle ci-dessous pour indiquer votre avis sur chacun des énoncés suivants.

- | | | |
|----------|------------------------------------|--|
| 1 | Vrai | - Cela est presque toujours vrai. |
| 2 | Plutôt vrai | - Cela est plus souvent vrai que faux. |
| 3 | Plutôt faux | - Cela est plus souvent faux que vrai. |
| 4 | Faux | - Cela est faux la plupart du temps. |
| 9 | Sans opinion/je ne sais pas | |

1. L'école (l'enseignant ou l'enseignante) donne aux élèves des renseignements clairs sur la façon dont ils seront notés (explique exactement comment les notes seront déterminées). (45)

1 2 3 4 9
Vrai plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

2. L'école (l'enseignant ou l'enseignante) explique aux élèves comment la méthode d'évaluation est liée à l'apprentissage. (46)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

3. Les enseignants préparent bien les élèves à l'évaluation : par exemple, ils intègrent des échantillons de questions d'épreuves aux activités d'apprentissage, ils avertissent suffisamment les élèves des épreuves qui vont avoir lieu. (47)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

4. L'évaluation du travail ou du rendement des élèves a lieu régulièrement (toutes les semaines, toutes les deux semaines, tous les mois). (48)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

5. L'évaluation est un enjeu important. En effet, les élèves ne disposent que de deux ou trois épreuves principales pendant l'année pour prouver leurs capacités dans le cadre du cours. Cela impose une forte pression à certains élèves. (49)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

6. L'évaluation a lieu à des moments arbitraires du calendrier, même si le groupe d'élèves n'est pas prêt. (50)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

7. Le contenu et les compétences évalués par les épreuves finales diffèrent du contenu et des compétences enseignés en classe. (51)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

Autres commentaires :

III. Bulletins scolaires

1. Le bulletin scolaire ne donne **pas** assez de renseignements détaillés sur la progression de l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire n'indique pas si l'apprentissage de l'élève a augmenté, diminué ou est resté stable d'une étape à l'autre. (52)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

2. Le bulletin scolaire fournit assez de renseignements aux élèves et aux parents pour les aider à bien choisir les cours ou le programme futurs. (53)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

3. Le bulletin scolaire du secondaire ne constitue qu'une des manières dont dispose l'école pour renseigner l'élève et ses parents sur l'évaluation. Le bulletin ne doit pas être le seul moyen de communication. Les enseignants, les parents et les élèves doivent passer du temps à discuter du contenu du bulletin scolaire. (54)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

4. L'évaluation n'est pas équitable parce qu'un élève qui se comporte bien ou qui est apprécié par l'enseignant ou l'enseignante obtient une note plus élevée que celle qu'il mérite, alors qu'un élève dont le comportement est médiocre et qui est peu apprécié de l'enseignant reçoit une note plus basse que celle qu'il mérite. (55)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

5. Le bulletin scolaire fournit assez de renseignements sur les efforts que l'élève consacre à son travail scolaire. (56)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

6. Le bulletin scolaire ne donne **pas** assez de renseignements pour qu'on puisse comparer les capacités de l'élève et celles des autres élèves du groupe ou de la classe. (57)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

7. Les résultats des épreuves de fin de secondaire publiés dans les journaux aident les élèves et les parents à se faire une image exacte des différentes écoles secondaires. (58)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

Désirez-vous ajouter des commentaires sur les politiques et les méthodes de compte rendu de l'évaluation?

IV. Résultats de l'évaluation

1. L'école (l'enseignant ou l'enseignante) ne consent **pas** à passer du temps avec les élèves et les parents pour examiner comment faire face à des résultats médiocres, c'est-à-dire à des notes faibles, à la suite d'une évaluation. (59)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

2. Si un élève obtient des résultats médiocres à la suite d'une évaluation, l'école (l'enseignant ou l'enseignante) lui offre les activités de rattrapage qui conviennent. (60)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

3. À la suite de résultats médiocres d'une évaluation, l'élève consent à discuter d'activités de rattrapage et à y participer. (61)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

4. À la suite de résultats médiocres d'une évaluation, les parents ne consentent **pas** à passer du temps avec l'enseignant pour examiner comment faire face aux résultats médiocres. (62)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

5. Le rendement scolaire de l'élève rapporté dans le bulletin scolaire n'est **pas** adéquatement récompensé à l'école. (63)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

6. Quand un élève a des résultats faibles, c'est-à-dire des notes médiocres, mais fait des efforts évidents pour apprendre, l'école récompense ces efforts. (64)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

7. Lorsque les élèves ont de la difficulté à réussir aux épreuves ou à d'autres activités d'évaluation, ils peuvent discuter de leurs problèmes d'apprentissage avec l'enseignant ou l'enseignante. (65)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

8. L'évaluation est mal organisée et les résultats ne constituent pas des indicateurs utiles de l'apprentissage de l'élève. (66)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

9. Les épreuves uniques ou les épreuves de la commission scolaire administrées en fin d'année constituent une mesure exacte de l'apprentissage de l'élève. (67)

1 2 3 4 9
Vrai Plutôt vrai Plutôt faux Faux Sans opinion

Désirez-vous ajouter d'autres commentaires à propos de l'effet des politiques et des méthodes d'évaluation sur l'apprentissage?

Section C - Quelle est votre opinion globale sur l'évaluation de l'apprentissage dans votre école?

«En général, la qualité des méthodes d'évaluation dans mon(mes) école(s) me satisfait.»

Dans l'échelle suivante, cochez la case qui reflète le mieux ce que vous pensez de l'énoncé ci-dessus :

(68)

1 D'accord 2 Plutôt d'accord 3 Plutôt en désaccord 4 En désaccord 9 Sans opinion

Les méthodes d'évaluation diffèrent quelque peu d'une matière à l'autre. En vous fondant sur votre expérience à titre de membre du personnel scolaire, veuillez répondre aux questions ci-dessous.

Dans la **première colonne** se trouve la liste de plusieurs matières. Dans la **deuxième colonne**, veuillez répondre à la question suivante : «Êtes-vous généralement satisfait(e) de la manière dont les enseignants et les enseignantes de votre école évaluent les élèves dans cette matière?» Si vous répondez NON, veuillez expliquer pourquoi dans la **troisième colonne**.

Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3
Matière	Êtes-vous satisfait(e)?	Si vous avez répondu «non», veuillez expliquer la raison de votre insatisfaction de l'évaluation dans cette matière.
Arts créatifs (danse, musique, théâtre, arts)	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Sans opinion (69)	
Anglais	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Sans opinion (70)	
Français	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Sans opinion (71)	
Mathématique	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Sans opinion (72)	
Éducation physique	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Sans opinion (73)	
Sciences	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Sans opinion (74)	
Sciences sociales (histoire, économie, géographie)	1 <input type="checkbox"/> Oui 2 <input type="checkbox"/> Non 3 <input type="checkbox"/> Sans opinion (75)	
Autre (précisez)		

Autres commentaires :

Section D - Quel est le but de l'évaluation?

L'évaluation est utilisée à de nombreuses fins différentes. À l'aide de l'échelle qui suit, veuillez indiquer ce que vous pensez de chacun des buts énumérés ci-dessous.

Échelle

1	C'est une raison très importante .
2	C'est une raison importante .
3	C'est une raison peu importante .
4	Cela n'est pas important .
9	Je n'ai pas d'opinion.

L'évaluation de l'apprentissage à l'école devrait :

1. Améliorer l'apprentissage de l'élève en lui fournissant une rétroaction sur son rendement. La rétroaction fait ressortir les points forts et faibles de l'élève et aide l'élève et l'enseignant ou l'enseignante à orienter plus efficacement les activités continues d'apprentissage. (**Améliorer l'apprentissage**) (76)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
Très important	Important	Peu important	Pas important	Sans opinion

2. Améliorer l'apprentissage de l'élève en donnant au personnel scolaire une rétroaction sur le rendement de programmes, de stratégies d'enseignement et de matériel didactique particuliers. Cette rétroaction aide ces personnes à déterminer les stratégies (matériel, méthodes) qui facilitent le mieux l'apprentissage de l'élève. (**Améliorer l'enseignement**) (77)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
Très important	Important	Peu important	Pas important	Sans opinion

3. Mesurer les capacités des élèves afin de les placer dans le cours ou le programme d'études qui leur convient le mieux. (**Améliorer le placement des élèves**) (78)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
Très important	Important	Peu important	Pas important	Sans opinion

4. Mesurer les capacités des élèves dans le but d'en rendre clairement compte aux élèves, aux parents, aux écoles postsecondaires et aux employeurs. (**Améliorer le compte rendu**) (79)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
Très important	Important	Peu important	Pas important	Sans opinion

5. Mesurer les capacités des élèves afin de les faire passer dans la classe supérieure et, par la suite, de décerner le diplôme d'études secondaires aux élèves qui conviennent. (**Améliorer le passage d'une classe à l'autre ainsi que l'attribution de diplômes**) (80)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
Très important	Important	Peu important	Pas important	Sans opinion

6. Autres buts de l'évaluation qui ne sont pas mentionnés ci-dessus :

Section E - Recommandations à la Commission de l'éducation en langue anglaise

Veillez utiliser l'échelle pour indiquer ce que vous pensez de chacun des énoncés suivants.

1. Les écoles devraient utiliser davantage les méthodes d'évaluation qui aident les élèves à réfléchir sur leur propre apprentissage (évaluation par des camarades, auto-évaluation, journaux, dossiers, rencontres enseignant-élève). (81)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Sans opinion

2. Les écoles devraient utiliser davantage les méthodes d'évaluation qui permettent de comparer plus facilement les élèves de différentes classes ou de différentes écoles (d'une école, d'une commission scolaire, d'une région, de la province). (82)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Sans opinion

3. Les écoles devraient donner plus de responsabilité aux enseignants et aux enseignantes en ce qui concerne l'évaluation. Cette responsabilité accrue leur permettrait de décider des méthodes d'évaluation (notation) qui conviennent au groupe d'élèves dont ils ont la charge. (83)

1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	En désaccord	Sans opinion

4. Les écoles devraient concevoir des méthodes d'évaluation (notation) qui permettraient aux établissements postsecondaires (cégeps, universités, employeurs) d'évaluer plus facilement les diplômés du secondaire.

ANNEXE C :	RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE SUR L'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE
-------------------	--

Recommandations concernant la justice et la rigueur intellectuelle :

- 1. Accroître la communication à propos des résultats de l'évaluation.** Intégrer ces résultats aux travaux scolaires et en tenir compte dans l'enseignement et le processus d'apprentissage, au lieu de les considérer comme un message indiscuté à l'élève et aux parents.
- 2. Veiller davantage à ce que les élèves sachent ce qu'ils ont appris.** Fournir autant d'occasions que possible de montrer ce que l'élève a appris et la manière de s'en servir. Encourager l'utilisation de différentes méthodes d'évaluation demandant de regarder en arrière : journaux personnels, rencontres élèves-enseignants, auto-évaluation et évaluation par les camarades.
- 3. En plus des évaluations traditionnelles de ce que l'élève a fait, faire à l'occasion l'évaluation de ce qu'il ou elle peut faire.** Il est essentiel d'inculquer des méthodes d'apprentissage à un élève et de lui enseigner à tirer parti des résultats des évaluations si on veut qu'il ou elle acquière des connaissances et des stratégies d'éducation permanente.
- 4. Les écoles devraient faire des essais à propos de l'utilisation du temps et de l'établissement du calendrier afin d'optimiser l'utilisation du temps par l'élève et l'enseignant ou l'enseignante et d'harmoniser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.** L'évaluation est un facteur de changement. On doit prévoir les ressources et le temps nécessaires.

Recommandations concernant l'enseignement :

- 5. Établir des critères uniformes de mesure et d'évaluation de qualité axés sur les besoins des élèves.**
- 6. Donner aux instituteurs et aux institutrices l'occasion de collaborer, à l'échelle de l'école, à une stratégie d'évaluation dont ils comprennent et acceptent les critères.**
- 7. Fournir aux enseignants et enseignantes du secondaire un cadre qui dépasse le tableau des spécifications et la définition du domaine et leur permettre de rapprocher leurs méthodes d'évaluation de celles de leurs collègues.** Ce cadre devrait être élaboré dans le but de répondre aux objectifs pédagogiques communs et d'offrir au bassin d'élèves commun une approche uniforme en ce qui concerne les exigences des travaux scolaires.
- 8. Veiller à ce que les enseignants et les enseignantes reçoivent une formation et un soutien qui les aident à considérer les parents comme des partenaires.** Plutôt que de voir dans les parents un autre obstacle à franchir, les intégrer dans le cycle enseignement-apprentissage-évaluation et les amener à jouer un rôle important dans la promotion de l'évaluation.

9. **Inclure l'élève dans les rencontres parents-enseignants.** De cette façon, les élèves et les parents recevront les mêmes renseignements et cela contribuera peut-être à rendre le processus plus transparent et plus pertinent pour les trois participants.
10. **Inciter les enseignants et les enseignantes à prendre l'initiative de lier l'évaluation à l'apprentissage en vue de favoriser la progression de celui-ci plutôt que sa simple évaluation.** Les enseignants et les enseignantes sont les mieux placés pour tracer les chemins d'apprentissage.
11. **Introduire davantage «l'apprentissage actif».** On doit donner plus de place à l'apprentissage actif en recourant à l'auto-évaluation de l'élève et du groupe.

Recommandations concernant les normes et la surveillance des pratiques d'évaluation locales :

12. **Dans leurs écoles, les commissions scolaires devraient encourager le travail en équipe en ce qui concerne l'évaluation.**
13. **On doit prévoir le temps et les affectations budgétaires nécessaires pour former les enseignants et les enseignantes dans divers domaines : méthodes d'évaluation, établissement de normes et utilisation des résultats pour rendre compte de l'apprentissage aux élèves et aux parents.**
14. **Pour renouveler les méthodes d'évaluation, il serait bon d'explorer une démarche collective associant les commissions scolaires, les universités et les associations d'enseignants et d'enseignantes dans le but de réduire l'écart entre la théorie et la pratique.** Ces séances permettent de mettre en commun les ressources, de tirer profit des compétences interdisciplinaires, d'explorer la docimologie et ses applications à différentes matières. On a besoin de données longitudinales pour examiner les incidences à long terme de certaines méthodes d'évaluation. Le Ministère peut collaborer avec les universités et le personnel enseignant dans le cadre de ces travaux de recherche.
15. **Il faudrait simplifier les bulletins scolaires afin qu'ils deviennent des instruments de communication efficaces approuvés par l'équipe-école.** Les bulletins scolaires font l'objet de nombreuses critiques : les bulletins du primaire, trop compliqués, ne facilitent pas la communication avec les parents; les bulletins du secondaire laissent trop peu d'espace pour qu'on puisse y inscrire des commentaires pertinents.

Recommandations concernant la sanction des études et le contexte légal et réglementaire de l'apprentissage :

16. **Établir des normes claires sur ce qui doit être enseigné et sur le genre de rendement attendu et sur la façon d'évaluer les normes.** Ces normes peuvent inclure des profils de fin d'études, des profils d'apprentissage pour les différentes années ainsi qu'un énoncé des raisons pédagogiques et sociales qui sous-tendent l'élaboration du tronc commun.

17. **Renforcer la progression de l'élève par une série de mesures unifiées.** Le Groupe de travail sur le curriculum a signalé des mesures susceptibles de renforcer les progrès des élèves :
- faire le bilan à l'aide d'évaluations périodiques suivies de cours d'appoint et non du redoublement de l'année;
 - réduire l'utilisation des épreuves à choix multiple;
 - bâtir à l'échelle de l'école un engagement profond envers la qualité de la langue d'enseignement.
18. **Réformer l'élaboration des épreuves uniques et les conditions dans lesquelles elles sont interprétées et communiquées.** Mettre l'accent sur l'apprentissage actif; évaluer de multiples sources de preuves; surveiller les progrès afin de favoriser le perfectionnement; évaluer le rendement en vue de reconnaître les progrès réalisés. «Les élèves méritent un programme d'études qui développe leurs compétences en mathématique et un système d'évaluation qui leur permette de montrer ces compétences. (Voir note N° 27).
19. **Faire la révision du programme en pensant à l'évaluation.** Il importe en particulier d'adapter les tableaux de spécifications afin de tenir compte d'une vaste gamme d'activités pédagogiques ou didactiques et des méthodes d'évaluation qui permettront d'obtenir un éventail de résultats plus large et plus approfondi.
20. **Adapter de façon plus réaliste le cadre proposé par le programme d'études au rythme d'apprentissage, non seulement dans une année précise, mais d'une année à l'autre et d'un cycle à l'autre.**
21. **Construire une culture d'évaluation dans les écoles en harmonisant les objectifs des programmes, l'organisation des classes, les stratégies d'enseignement touchant les différentes classes et les différents programmes avec les profils de fin d'études et à la sanction des études.**
22. **Redéfinir l'évaluation en tenant compte de certains critères :**
- placer l'évaluation dans le contexte des indicateurs et de l'amélioration scolaires;
 - établir des normes d'évaluation en définissant plus clairement les buts de l'évaluation des apprentissages; préciser à quoi servira l'information obtenue grâce à l'évaluation;
 - soutenir les associations professionnelles dans le domaine de la mesure et de l'évaluation scolaires et de l'évaluation des programmes afin de favoriser une vision interdisciplinaire de l'évaluation.
 - voir comment les technologies de l'information peuvent être utiles dans le domaine de l'évaluation.

DOCUMENT DE TRAVAIL

Étude des différences
de rendement des élèves aux épreuves uniques,
selon la langue de passation

**Ministère de l'Éducation
Services à la communauté anglophone
Direction des politiques et des projets
20 novembre 1995**

TABLEAU 1

Taux d'échec dans le secteur privé (Pr.), dans le secteur public (Pub.) et à l'échelle de la province selon la langue de passation et d'après les notes finales de 1990 à 1994.

	1990			1991			1992			1993			1994		
	Pr.	Pub.	Total	Pr.	Pub.	Total	Pr.	Pub.	Total	Pr.	Pub.	Total	Pr.	Pub.	Total
Histoire 414	*	*	20	*	*	18	5	19	17	7	21	19	9	27	24
History 414	*	*	32	*	*	27	9	30	27	11	34	30	13	38	34
Géographie 314	*	*	26	*	*	23	10	30	26	4	17	15	°		
Geography 314	*	*	37	*	*	35	13	42	38	10	34	30	°		
Éducation économique	*	*	19	*	*	16	3	13	11	6	17	15	7	19	17
Economics	*	*	23	*	*	24	8	19	17	6	18	16	9	30	26
Mathématique 416	°			°			°						17	24	23
Mathematics 416	°			°			°						19	37	35
Sc. Physiques 416	°			°			°						19	24	24
Physical Sc. 416	°			°			°						17	41	39

* **Données non disponibles**

° **Pas d'épreuve unique**

Source : Document d'information. Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire, 1992 (16-7152), juin 1993 (16-7152-93), juin 1994 (16-7152-94).

DISCUSSION GÉNÉRALE

(Pages 36-40)

Que nous a révélé l'étude des sept hypothèses couramment répandues?

Nous observons que, de l'avis du personnel enseignant comme de celui des experts, le manque de manuels et la difficulté de la langue utilisée dans les épreuves rendent la partie inégale pour les élèves du secteur anglophone.

Nous observons que les élèves du secteur anglophone reçoivent peut-être moins d'heures cumulatives d'enseignement, au moins dans certaines matières, mais nous ne disposons pas d'assez de preuves pour conclure que les programmes d'études officiels ne sont pas respectés.

Même s'il ressort clairement qu'en juin 1994 au moins, le classement des élèves dans les programmes ordinaires et enrichis a peu contribué aux différences des taux de réussite, il se peut que la taille des écoles anglophones ait entraîné des situations qui ont obligé l'inscription des élèves à des cours qui ne leur convenaient pas.

Les groupes d'immersion ont certainement un rendement supérieur aux groupes anglophones qui n'y sont pas inscrits et il reste à situer le rendement des élèves anglophones inscrits dans des établissements francophones. Toutefois, l'inclusion des résultats des élèves d'immersion dans le taux de réussite en histoire parvient seulement à élever ce taux de 2 p. 100.

De plus, même si le taux d'obtention du diplôme dans le secteur anglophone est supérieur de 6 p. 100 à celui du secteur francophone, cette situation pourrait n'être que temporaire.

Cette étude préliminaire ne peut vraiment faire plus qu'indiquer les secteurs nécessitant une recherche plus poussée. Le danger est bien sûr que les preuves d'ordre qualitatif soient considérées comme purement anecdotiques et rejetées ou que les preuves d'ordre quantitatif laissent fortement place à l'interprétation. En fait, les sources existantes de données quantitatives sont insuffisantes, ne fournissent pas toujours les mêmes résultats et doivent constamment faire l'objet de renvois. On doit toutefois ajouter foi à plusieurs des hypothèses soulevées dans le présent rapport à moins de croire que les élèves anglophones aient moins de capacité intellectuelle.

On semble croire que les hypothèses liées au système — pertinence et disponibilité du matériel didactique; langue utilisée dans la traduction des épreuves uniques — influent de façon considérable sur le taux de réussite des élèves. Cette réaction n'est pas surprenante puisque la communauté anglophone n'a cessé de se plaindre de ces questions. On a récemment suggéré qu'une solution partielle à la question des manuels pourrait consister à désigner des catégories de programmes pour lesquels la disponibilité de matériel didactique serait jugée essentielle au moment de la mise en oeuvre. Quant à la traduction des épreuves, on a déjà procédé à des changements en confiant cette tâche à la Direction de la production en langue anglaise, unité de traduction spécialisée du MEQ.

Comme les hypothèses liées aux caractéristiques organisationnelles incluent un vaste éventail de choix, il sera, dans la plupart des cas, nécessaire de poursuivre les travaux pour comprendre leur incidence sur les résultats des élèves. Toutefois, pour ce qui est des hypothèses liées au classement des élèves, à l'incidence des résultats des élèves d'immersion et au taux de persévérance scolaire, les résultats obtenus suffiront peut-être à démontrer que ces facteurs n'influent pas sur le taux de réussite.

La présente étude n'a pas étudié d'hypothèse concernant les méthodes d'évaluation utilisées dans le secteur anglophone et, rétrospectivement, on peut se demander pourquoi il en a été ainsi. Au terme de la première phase de l'enquête, il nous semble nécessaire d'analyser de façon plus approfondie le rapport entre les méthodes d'évaluation utilisées dans le secteur anglophone et les méthodes privilégiées par le Ministère.

Même si les concepts et les procédés sur lesquels s'appuient les pratiques d'évaluation du MEQ sont inspirés de recherches faites aux États-Unis, ils semblent, dans une certaine mesure, avoir été mieux intégrés aux pratiques du secteur francophone du Québec que du secteur anglophone.

Tout au long des années 1980, le secteur francophone de nombreuses commissions scolaires s'est attaché à élaborer des méthodes d'évaluation, puis à les parfaire et à les intégrer aux activités scolaires. On a également établi des politiques d'évaluation qui non seulement énonçaient des normes pour le passage dans la classe supérieure et l'élaboration des bulletins scolaires, mais qui portaient aussi sur la mise en application des programmes d'études, les procédés d'évaluation formative et sommative ainsi que les modèles d'élaboration des épreuves.

La plupart des commissions scolaires du secteur francophone emploient des spécialistes en mesure et évaluation qui mettent en oeuvre les politiques d'évaluation, conçoivent des instruments de mesure et aident les enseignantes et les enseignants à parfaire leurs compétences en évaluation de l'apprentissage. Pour une raison quelconque, cette fonction ne semble pas exister dans le secteur anglophone et il est extrêmement rare que les facultés anglophones des sciences de l'éducation du Québec dispensent une formation spécialisée en mesure et en évaluation.

De nombreux points restent à éclaircir. En ce qui concerne le «programme d'études prescrit» :

- Les pratiques d'évaluation du MEQ peuvent-elles ou devraient-elles être moins étroitement liées aux objectifs terminaux?
- La réduction des cours obligatoires contribuerait-elle à rehausser le taux de réussite en permettant aux élèves de consacrer plus de temps à leur tâche?
- Comment pourrait-on modifier la grille-matières pour répondre aux différences d'enseignement de la langue seconde?
- Comment peut-on mettre du matériel pédagogique ou didactique adéquat à la disposition des écoles?

En ce qui concerne le «programme d'études mis en oeuvre» :

- Comment peut-on améliorer la mise en oeuvre des programmes?
- Est-il nécessaire d'améliorer la formation continue du personnel enseignant?
- Devrait-on harmoniser davantage les pratiques d'évaluation existant dans les écoles avec celles du MEQ?
- Dans les écoles anglaises, au secondaire, est-ce que trop d'élèves sont dirigés vers des cheminements trop restreints?
- Comment peut-on maximiser les heures d'enseignement?

Finalement, en ce qui concerne «le programme d'études réalisé» :

- Pourquoi existe-t-il un écart aussi important entre les écoles publiques et les écoles privées?
- Comment les écoles peuvent-elles tirer mieux parti des renseignements statistiques pour déceler les points faibles du rendement des élèves?

De toute évidence, ces questions sont complexes et leur solution n'est pas simple. Certains aspects à revoir sont du ressort du MEQ, tandis que d'autres relèvent plutôt des écoles et des commissions scolaires. Il importe de tenir compte également de certains principes d'équité et de justice qui sont sous-jacents à toute forme d'évaluation. On pourrait envisager des changements au niveau global ou essayer de traiter individuellement les diverses variables qui contribuent au phénomène.

Nous pouvons seulement recommander que l'étude de ces questions se poursuive en collaboration avec les principaux partenaires du monde de l'éducation.

L'autoévaluation: une tendance lourde en évaluation

par Gérard Scallon

Publié dans la revue «*Vie pédagogique*», numéro 103, avril-mai, 1997**Entrée en matière**

Selon un vieil adage, se connaître soi-même est une entreprise humaine des plus difficiles. Comme anciennes écolières ou anciens écoliers, nous y sommes parvenus plus ou moins bien, au gré des récitations, des épreuves, des exercices et des examens faits sur l'initiative de nos dévoués professeurs. «Plus ou moins bien!», faut-il le reconnaître, car il s'agissait la plupart du temps de ce que l'on pourrait appeler un «état d'âme» qui devait permettre à chacun de nous de se construire une «image de soi» ou de se situer quelque part entre le bon élève et l'élève médiocre. Il fallait se fier au jugement des autres, ce qui constitue une sorte de dépendance d'ailleurs inscrite dans nos actions quotidiennes, voire dans nos moeurs les plus profondes, et ce, depuis des décennies. Les exemples ne manquent pas pour s'en convaincre. Pour juger de son état de santé ou en diagnostiquer les faiblesses, c'est la consultation médicale qui convient. Pour décider de l'achat d'une maison ou d'une automobile, l'avis d'un expert est recommandé. Et comment apprécier son «portefeuille» d'assurances sur la vie sans recourir à un conseiller? Et que dire des risques associés à l'achat de certaines actions cotées en bourse et que l'on ne saurait prendre seul? Ce sont là autant de situations dans lesquelles le jugement d'experts est tout à fait indiqué, principalement dans des domaines qui exigent une longue expérience et des connaissances qui ne sont pas à la portée de tous.

C'est fort probablement en parallèle avec ces situations et sans mauvaise intention que l'évaluation pédagogique a été traitée comme une entreprise d'expert mettant à contribution les différents responsables du système éducatif sans négliger l'apport privilégié des enseignantes et des enseignants.

En matière d'apprentissage, l'appréciation des capacités de chaque élève, de ses compétences ou de son rendement devrait se présenter différemment. On ne peut affirmer simplement que celui ou celle qui apprend est dans une opposition profane/expert. On ne peut davantage prétendre que, dans un contexte éducatif, les résultats relatifs au rendement scolaire échappent complètement à la conscience des individus évalués. Ces résultats peuvent être interprétés d'une façon ou d'une autre. Certains élèves anticipent leurs résultats d'examen. L'issue d'une compétition est relativement facile à traiter de la part des élèves en général pour ce qui est d'éprouver de la satisfaction ou de l'insatisfaction à l'occasion d'une tâche scolaire. Le principal acteur de toute situation d'enseignement et d'apprentissage, l'élève, ne peut donc pas être mis sur le même pied que le commun des mortels qui éprouve des besoins d'expertise au regard de certaines sphères d'activité qui lui échappent. L'élève prend part à sa propre évaluation même si cette réalité n'a pas toujours été bien cernée ni suffisamment mise en valeur.

Cette participation rejoint-elle le «connais-toi toi-même» si souvent évoqué? Pour les élèves qui en sont capables ou qui sont invités à s'y engager, est-elle utile? Est-elle accessible à tous? Doit-on la considérer comme un don naturel ou la placer au rang des compétences «éducables»?

Voilà autant de questions qu'il faut soulever à l'endroit de ce qui est devenu un leitmotiv dans le monde de l'éducation. Le but du présent texte est de proposer des éléments de réflexion autour de l'idée de faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages, de le faire participer à des degrés divers le conduisant vers un engagement total.

L'autoévaluation: de quoi parlons-nous?

La première partie du terme n'est pas exclusive au domaine de l'évaluation, et on la rencontre d'ailleurs à maintes occasions dans les écrits en éducation: autoapprentissage, autoenseignement, autodidactie, autoformation, autorégulation, autocensure, autocritique, etc. Le préfixe «auto» en dit long. Il va de soi que la morphologie du mot *évaluation* nous en dicte le sens sans que l'on ait vraiment besoin de recourir à un dictionnaire. Pourtant, ce serait bien imprudent que d'en rester à cette intuition première. La définition que propose Legendre (1993, p. 118) apporte les précisions nécessaires:

Processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation. Résultat du processus précédent.

Cette définition renferme à elle seule plusieurs éléments à considérer, dont deux qui devraient retenir notre attention. En premier lieu, il apparaît nettement que l'autoévaluation peut être entendue non seulement comme un processus, mais aussi comme un résultat obtenu par ce processus. C'est la différence entre le processus d'évaluation (l'acte même d'évaluer) et le jugement

porté (explicite ou non), c'est-à-dire le résultat de ce processus. En second lieu, la démarche empruntée par l'élève dans l'exécution d'une tâche, son cheminement ou sa progression dans une séquence d'apprentissages peuvent être l'objet de cette autoévaluation tout comme le produit fini qui apparaît au terme de cette démarche.

En tentant de cerner l'autoévaluation, on ne peut s'empêcher de faire intervenir la notion d'autonomie. Toute évaluation se fait selon des critères plus ou moins explicites. La définition de Legendre ne précise pas leur origine: viennent-ils de l'extérieur ou sont-ils choisis ou déterminés par l'élève? La différence est d'importance, mais, d'après les écrits traitant d'autoévaluation, il semble que, la plupart du temps, on invite les élèves à utiliser des critères déjà fixés. Cependant, si trop de «choses» sont imposées, l'autoévaluation risque d'être dénaturée. Leselbaum (1982) a déjà donné des éléments importants de définition en séparant l'autoévaluation de l'autocorrection. Cette dernière fait plutôt référence à des exercices accompagnés de corrigés que l'élève utilise pour coder ses réponses. L'auteure situe cependant l'autoévaluation dans un cadre de semi-autonomie, c'est-à-dire dans le cadre d'un système éducatif avec «ses structures, ses programmes et ses normes» (1982, p. 11). Enfin, pour terminer, Legendre associe l'autoévaluation à deux notions fondamentales: l'évaluation formative et la métacognition. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

L'autoévaluation et les fonctions de l'évaluation

Pendant nombre d'années, les écrits traitant de docimologie ou de mesure et d'évaluation ont tenu l'autoévaluation à l'écart. Il faut comprendre que la fonction certificative (ou sommative) de l'évaluation, implicitement ou explicitement dominante, imposait une certaine crédibilité qui excluait toute participation de l'élève placé en situation de conflit d'intérêts. Mais il y a plus! L'évaluation des apprentissages a été limitée

pendant longtemps à l'utilisation d'instruments de mesure papier-crayon qui présentaient des ensembles de tâches se prêtant à une correction «objective». Dans une perspective aussi restreinte, et même dans un contexte autre que celui de certification, il s'est avéré difficile de situer l'autoévaluation au-delà d'un exercice d'anticipation de résultats d'examen ou d'une forme quelconque d'autonotation.

La mise en évidence de la fonction formative de l'évaluation des apprentissages a permis de réhabiliter les activités qui engagent l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages ou du moins de leur donner un sens que l'évaluation certificative ne pouvait leur donner. L'autoévaluation est d'ailleurs tout à fait compatible avec la notion de régulation, si cruciale et indispensable à la définition de l'évaluation formative.

Néanmoins, ce serait réduire la vraie nature de l'autoévaluation que de la situer uniquement dans le discours de l'évaluation. On risquerait alors de la reléguer au rang de simple modalité ou de simple variante d'une méthode parmi bien d'autres. On lui imposerait des exigences qui sont sensiblement les mêmes que dans le cas d'une évaluation à des fins de diplomation ou de sanction : la validité des critères utilisés et la justesse ou l'exactitude des jugements portés, par exemple. C'est un piège que j'ai essayé le plus possible d'éviter dans un livre de réflexion au moment de traiter de la participation de l'élève comme une modalité d'appropriation de l'évaluation formative (Scallon, 1988).

De l'évaluation formative à l'évaluation formatrice

La pratique de l'autoévaluation relève d'impératifs d'un tout autre ordre que celui de répondre aux besoins d'une technologie particulière. Il ne devrait pas être difficile de démontrer que cette pratique est rattachée d'abord et avant tout à une conception de la formation et c'est sous cet angle que l'on parvient le mieux à la décrire en profondeur.

Depuis son origine, l'autoévaluation (le *self-assessment* des écrits anglo-saxons) a été étroitement associée aux approches pédagogiques qui se sont donné pour mission le développement de l'autonomie. Le livre de Leselbaum (1982), l'un des premiers ouvrages francophones consacrés strictement à cet aspect, en témoigne avec éloquence. Dans les années 80, le système d'apprentissage géré par l'élève (connu sous le sigle SAGE au Québec) a aussi été le chantier d'une pédagogie de l'autonomie qui sollicitait une participation active de chaque élève à l'évaluation de ses apprentissages. Il serait difficile de rendre compte ici de toutes les expériences pédagogiques qui se sont centrées sur l'autoévaluation, entendue à divers degrés d'engagement des élèves. Dans ce contexte, l'autoévaluation apparaît comme un complément indispensable aux activités de formation.

C'est en participant à une Académie d'été, en 1982, avec Jean-Jacques Bonniol et Georgette Nunziati, que j'ai pris connaissance d'une conception assez inédite de l'autoévaluation. Beaucoup plus qu'une simple participation de l'élève à l'évaluation formative, l'autoévaluation a été décrite comme une habileté «authentique» à développer, c'est-à-dire une habileté à considérer au même titre qu'un objectif de formation, une compétence à acquérir ou à construire. Il m'apparaissait clairement alors que le vocable *formative* dans le syntagme d'*évaluation formative*, avec son train de pratiques déjà bien ancrées devant relever des enseignantes et des enseignants, ne convenait pas pour décrire ce dont il était question. J'ai alors suggéré que l'on appelle «formatrice» la conception de l'évaluation avancée par mes collègues de Provence pour bien marquer la distinction (Nunziati, 1990). Dans cette visée, l'autoévaluation est beaucoup plus qu'un complément aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle devient objectif de formation, faut-il le rappeler avec insistance.

Cette façon de voir correspond à une tendance qui s'observe assez facilement depuis quelques années. Il faut la rattacher à une certaine conception de l'apprentissage, laquelle se traduit par

un souci de plus en plus marqué de placer les élèves dans des situations de problèmes complexes. C'est ainsi que Nunziati (1990) a explicité les modèles théoriques pouvant appuyer l'évaluation formatrice. De nombreux auteurs ont tenté de dresser un parallèle entre la conception de l'apprentissage et l'évaluation, mais, pour mieux se saisir du processus d'autoévaluation, les écrits théoriques font intervenir de plus en plus la métacognition (p. ex., Allal, 1993). Les apprentissages en lecture et en écriture ont constitué un terrain propice à l'étude des comportements d'évaluation chez les élèves.

Les mises en chantier de l'autoévaluation

Dans le déroulement des programmes scolaires, quelles sont les occasions qui peuvent être fournies aux élèves de s'évaluer? Ou encore, de quoi peut-il s'agir lorsque l'on invite ces derniers à l'autoévaluation? Je passe sous silence, ici, la question de savoir à quel âge faut-il commencer.

L'évaluation par l'élève peut avoir plusieurs sites selon la perspective que l'on veut bien lui donner. L'un de ces sites les plus exploités est celui des tâches complexes. L'exécution d'une routine en éducation physique, le rapport écrit d'une expérience en chimie, un exposé oral sur un sujet de discussion, la rédaction d'un récit d'aventures en sont des exemples. La formation professionnelle, que ce soit en coiffure, en cuisine, en administration des affaires ou en médecine, fourmille de tâches tout aussi complexes qui offrent aux individus l'occasion de s'évaluer. On comprendra que, dans tous ces cas, le rendement observé ne se prête pas à un codage de nature dichotomique qui consisterait tout simplement à le juger bon ou mauvais, réussi ou échoué. La démarche ou le produit, selon ce qui est en observation, doit être «examiné» sous plusieurs angles, sous plusieurs aspects ou dimensions que l'on appelle «critères».

D'après une longue tradition, inspirée des pratiques d'évaluation sommative, l'évaluation porte habituellement sur un produit fini, achevé.

L'autoévaluation peut s'y prêter, mais la porte est grande ouverte pour introduire une dimension importante : l'évaluation ou l'autoévaluation de la démarche même ou du processus engagés par l'élève dans l'exécution d'une tâche. Dans les écrits traitant de participation des élèves à l'évaluation, la distinction n'est pas toujours très claire, et il faut souvent examiner de près les instruments d'observation qui leur sont proposés pour déceler les éléments touchant à la démarche et les éléments touchant au produit fini. En communication écrite, par exemple, des expressions comme «j'ai signé ma lettre» ou «j'ai soulevé des questions pour intéresser mes lecteurs», etc., se rapportent principalement au produit fini. De même, des phrases telles que «je me suis servi d'un dictionnaire» ou «j'ai demandé des explications en cours de route» intéressent plutôt la démarche empruntée par l'élève, c'est-à-dire les étapes à suivre ou les stratégies à mettre en oeuvre. Il est important de signaler qu'il existe déjà des approches de résolution de problèmes complexes pouvant inspirer l'observation du processus d'autoévaluation plutôt que de son produit. Les cinq phases d'une action complexe décrites par Nunziati (1990) et le processus de régulation métacognitive décrit par Allal (1993) sont des exemples qui s'appliquent à l'exécution de travaux d'écriture, mais qui s'inscrivent également dans une perspective beaucoup plus large que l'évaluation d'une tâche donnée.

En effet, l'autoévaluation ne doit pas se limiter à des situations ou à des tâches ponctuelles complexes. Ce serait la confiner à un domaine particulièrement dominé par des savoirs et des savoir-faire. Elle peut devenir une pratique continue qui rejoint le savoir-être des élèves. Dans le présent exposé, je ne saurais rendre justice à toutes les personnes qui ont travaillé en ce sens. Je ne peux rapporter que quelques témoignages qui sont caractérisés par une certaine intensité.

Doyon et Juneau (1991 et 1992) ont proposé une approche en quatre étapes pour favoriser le processus d'évaluation et placer l'autoévaluation dans un contexte où beaucoup d'acteurs doivent

intervenir: les enseignants, les parents, mais aussi les élèves. Leur approche a été décrite dans le cadre de l'apprentissage de la communication écrite. Les travaux d'auteurs déjà cités répondent également à cette préoccupation de faire de l'autoévaluation une manière d'apprendre et d'améliorer constamment ses apprentissages (p. ex., Nunziati, 1990; Allal, 1993). À ces travaux on pourrait ajouter de nombreux textes de l'ouvrage collectif de Allal, Bain et Perrenoud (1993) traitant d'évaluation formative et de didactique du français et celui de Tremblay et Demers (1990). On remarquera que tous ces travaux concernent l'apprentissage du français. L'autoévaluation se pratique sans aucun doute dans d'autres matières. Par exemple, Bruneau et Turcotte (1995) ont conçu une approche d'évaluation en danse qui exige beaucoup d'autonomie de la part des élèves. Il ne s'agissait pas ici de faire un bilan exhaustif de tous les programmes d'autoévaluation et le portrait est sans doute fort incomplet. Il faut s'y résigner pour l'instant.

Le traitement de l'autoévaluation atteint son apogée avec la notion de dossier d'apprentissage (appelé «portfolio» dans les écrits anglo-saxons). Il existe une certaine confusion pour ce qui est de décrire exactement ce qu'il est et le sens qu'il faut lui donner. Dans beaucoup de milieux, le «portfolio» est interprété comme une sorte de bulletin scolaire et, même s'il est constitué par l'élève lui-même, il peut prendre l'allure d'un «présentoir» (*showcase*). C'est une caractéristique dominante qui a été décelée au moyen d'une recension d'écrits sur le sujet menée par Gauvreau (1996).

Pour aborder le «portfolio» sous l'angle de l'autoévaluation, il faut se rapporter aux travaux de Simon et Giroux (1994). L'appellation retenue par les auteurs, soit le dossier d'apprentissage, est des plus heureuses, car elle leur permet de se distancer de la confusion. Essentiellement, selon cette appropriation du «portfolio», le dossier d'apprentissage est «*un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignante*

ou l'enseignant à des fins d'évaluation.» (1994, p. 29).

Sans verser dans les nombreuses subtilités inhérentes à un instrument d'évaluation aussi complexe à utiliser, le dossier d'apprentissage, selon Simon et Giroux, est une excellente occasion pour l'élève de prendre conscience des étapes de sa démarche d'apprentissage, des difficultés éprouvées, des améliorations apportées et de témoigner ainsi de sa progression. Ce n'est certes pas un bulletin. Je me permets de le considérer comme un outil «métacognitif», puisqu'il force l'élève à prendre conscience de ses apprentissages et des stratégies de régulation qu'il a adoptées. La démarche proposée s'applique à toutes les matières et répond sans nul doute à une conception assez inédite de l'autoévaluation.

Les expérimentations de l'autoévaluation sont nombreuses, mais se rapportent la plupart du temps à des séquences de réalisations de tâches complexes ou de résolutions de problèmes. La méthodologie de l'autoévaluation n'a pas encore envahi d'autres sphères d'activités scolaires comme celle du travail intellectuel ou celle des méthodes d'études. Il existe une foule de situations, en dehors de toute idée de tâche complexe, dans lesquelles la pratique de l'autoévaluation pourrait être mise à profit. C'est notamment le cas des stratégies de préparation à des examens dits «objectifs», stratégies qui pourraient être indiquées aux élèves qui s'engagent dans l'étude de certaines matières qui exigent de répondre à des questions de connaissance ou de compréhension. Il existe bien quelques recherches menées dans l'optique de l'autoquestionnement, mais elles demeurent trop peu connues. L'autoquestionnement doit être entendu ici comme une stratégie d'étude par laquelle un élève imagine des questions à répondre en vue d'une autorécitation. En tant que stratégie, la démarche suppose certaines habiletés qui relèvent de la métacognition pour ce qui est de déceler et de prévenir des difficultés qui pourraient survenir durant l'examen (le vrai) du point de vue de l'individu qui apprend. La démarche exige éga-

lement une certaine habileté à prévoir les questions qui pourraient alors être posées. Enfin, c'est l'élève qui prend acte pour ce qui est de réviser certains passages à étudier (autorégulation). L'autoquestionnement, ainsi défini, constitue une forme authentique d'autoévaluation avec toutes les composantes cognitives et affectives que l'on trouve dans le domaine de l'évaluation de tâches complexes. Malheureusement, l'étude des stratégies de préparation à un examen est trop peu avancée pour que l'on puisse en faire profiter pleinement les élèves dans leur métier d'élève (Dolbec, 1996).

Valoriser l'autoévaluation: des exemples à suivre

D'un point de vue purement théorique, voire philosophique, l'importance qu'il faut accorder à l'autoévaluation ne manque pas de démonstration. Cependant, la prédication à elle seule ne suffit pas pour répandre la bonne nouvelle et la mettre en pratique. Enseignantes et enseignants ne doivent pas se sentir isolés dans leur démarche de formation de leurs élèves à l'autonomie. Si plusieurs entraves peuvent être posées pour nuire à l'implantation de l'autoévaluation, et qu'il faut contourner à tout prix, d'importantes mesures d'appui peuvent être prises. On a pu le constater avec la politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec qui a eu pour conséquence d'accorder une grande visibilité à l'évaluation formative. Des dérapages dans le système demeurent possibles et il faut repenser l'évaluation de temps à autre comme on le suggère à juste titre dans un rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1992) à propos de l'évaluation des apprentissages au primaire.

Un exemple récent de cette mise à jour nous est fourni dans un document de l'Institut romand de recherches pédagogiques de Neuchâtel (IRDP) faisant état du rapport d'une commission chargée de définir une «*conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin*» (Weiss, 1996). Essentiel-

lement, dans ce rapport, on valorise la pratique de l'évaluation formative et on recommande, entre autres, la réduction des activités d'évaluation certificative, la suppression des décisions de sélection et une évaluation centrée sur la régulation du système scolaire. Ce n'est pas par hasard, semble-t-il, que la toute première proposition du rapport touche l'évaluation formative et l'autoévaluation. Voici ce que l'on y trouve très brièvement.

Tout en maintenant le cap sur l'amélioration et l'orientation des processus d'apprentissage, la fonction formative de l'évaluation doit être assumée par les élèves en interaction les uns avec les autres et en interaction avec l'enseignant ou l'enseignante. Il s'agit d'une autoévaluation guidée. L'objet visé par cette pratique ne se limite pas à une succession d'activités scolaires isolées, mais englobe la progression de l'élève dans le développement de ses capacités. L'autoévaluation ne veut pas dire absence de limites, car il est précisé clairement, dans le rapport de l'IRDP, que l'appréciation par l'élève de ses réalisations doit être comparée à celle de l'enseignant en ayant bien en vue les objectifs du programme. Pour aider les élèves à structurer une telle démarche d'autoévaluation, les auteurs du rapport sur l'évaluation en Suisse romande et au Tessin font allusion au «portfolio» formatif. Enfin, pour apporter de tels changements à la pratique d'évaluation, notamment en matière d'évaluation formative, ces derniers recommandent d'en faire bénéficier les enseignants au moment de leur formation initiale.

Il est une autre expérience, relevant celle-là de l'organisation même d'un établissement d'enseignement et qui place l'apprentissage autonome et l'autoévaluation au premier rang d'un projet éducatif. Il s'agit du Collège Alverno, situé à Milwaukee, qui propose un programme de formation de quatre ans dans différentes disciplines (site Internet: <http://www.alverno.edu/>). L'établissement a maintes fois été cité en exemple, et plus récemment pour son engagement à développer chez les élèves des compétences fondamentales parmi lesquelles la capacité de s'autoévaluer

qui est grandement valorisée (Lavoie et Painchaud, 1993).

Ces quelques exemples n'épuisent certes pas le sujet, mais elles illustrent comment faire de l'autoévaluation une préoccupation partagée par différents partenaires du milieu scolaire.

Pour conclure sans en finir avec l'autoévaluation

Le développement de l'autonomie, apprendre à apprendre, l'acquisition du sens critique, entre autres, figurent aux premiers rangs des grands objectifs de notre système éducatif. Nous sommes tous d'accord avec ces principes fondamentaux et s'y engager ne pose pour ainsi dire aucun problème. C'est en ce qui concerne leur mise en pratique que les difficultés se présentent. La conception de l'éducation que l'on se partage les uns les autres est très certainement un facteur clé, et j'ai le goût de laisser la discussion à ce sujet à des personnes beaucoup plus compétentes que moi.

Si l'autoévaluation a déjà suscité des interrogations comme pratique évaluative, il en est tout autrement depuis l'avènement de l'évaluation formative avec laquelle elle peut et doit s'associer presque naturellement. Cependant, elle est beaucoup plus qu'une simple modalité, car elle répond à une conception de l'apprentissage qui accorde un rôle primordial à l'élève. D'ailleurs, ce sont les apports les plus récents du domaine des sciences cognitives, avec la métacognition en tête, qui donnent à l'autoévaluation formative ses lettres de noblesse. Celle-ci est plus que formative : elle est formatrice. En effet, il n'est pas difficile de comprendre que l'élève qui est engagé dans une pratique continue d'autoévaluation est doté du moyen le plus puissant qui soit pour assurer lui-même sa propre formation, pour «naviguer» à l'aise dans des apprentissages complexes ou encore pour parcourir le labyrinthe des situations pédagogiques mal structurées. Le rôle des enseignants n'est pas effacé pour autant. Bien au contraire! L'entreprise d'autoévaluation,

si on peut l'appeler ainsi, exige beaucoup de guidance de leur part, car il n'est absolument pas question de laisser les élèves à eux-mêmes.

On pourrait facilement causer pendant des heures et des heures autour de ce qui vient d'être dit. Faut-il convaincre davantage les enseignants qui doutent, qui hésitent, qui soupçonnent, qui ne croient pas ou qui croient peu à la «faisabilité» de l'autoévaluation? Il n'y a aucun problème pour en parler du moins, car il existe une abondante littérature pour inspirer toute personne chargée de motiver les troupes et de les engager à fond de train dans l'aventure. Le dossier de l'autoévaluation se présente bien et les perspectives en sont à leur meilleur. Sur le plan théorique du moins!

Je me suis demandé par ailleurs ce que pourrait être le contenu d'une session de formation ou de perfectionnement d'enseignants à l'autoévaluation. Certes, il faudrait choisir des enseignants du primaire, du secondaire ou du postsecondaire. Oublions la distinction pour l'instant. Les arguments pour convaincre de l'importance du sujet ne manqueraient pas. Les définitions non plus! Sans oublier les très nombreux témoignages d'éducateurs qui sont eux-mêmes passés à l'action. Tout ce qu'il faut pour convaincre, bien sûr, et probablement beaucoup de démarches à imiter. Et après?

La question qui se pose maintenant est de savoir où en est le corpus de connaissances lié à la pratique de l'autoévaluation. De quoi est-il composé? Comment est-il diffusé pour le bénéfice des praticiens de l'éducation?

Un corpus de connaissances devrait, à mon avis, toucher un certain nombre de sujets que je vais tenter d'évoquer par des questions. Comment s'y prend-on pour amener des élèves à s'autoévaluer, des jeunes élèves mais des adultes également qui n'ont jamais été rompus à cette pratique? On enseigne bien des stratégies d'écriture, des stratégies de révision de texte, des stratégies de compréhension ou encore des stratégies de résolution de problèmes. Y a-t-il par ailleurs des

stratégies d'autoévaluation qui peuvent être acquises et maîtrisées? qui réussissent? qui réussissent à qui? Peut-on établir des limites ou imaginer des marqueurs de progression qui guideraient élèves et enseignants dans le développement de la compétence à s'autoévaluer? Et là où l'autoévaluation a été bien implantée, a-t-on pris les moyens pour s'assurer qu'elle est menée correctement? Pour revenir au problème de la diffusion des connaissances, je prends pour exemple l'ouvrage de De Bal, De Landsheere et Paquay-Beckers (1976) sur la construction d'échelles descriptives; à l'exception de certains travaux menés au ministère de l'Éducation du Québec, c'est un ouvrage auquel on a fait peu écho, dans les écrits sur l'évaluation ou dans les pratiques connues, pour remplacer les traditionnelles échelles uniformes (p. ex., excellent, très bien, etc.) encore utilisées à profusion pour graduer nos jugements «vague-à-l'âme» devant un critère ou une qualité. Dans ce cas comme dans beaucoup d'autres, et ce n'est qu'un exemple bien timide, la «technologie» n'est certes pas à la hauteur de la noble mission que l'on veut bien mener pour ce qui est d'apprendre à des élèves à s'autoévaluer!

Il faut également se préoccuper de la justesse avec laquelle les élèves parviennent à s'autoévaluer, c'est-à-dire du degré d'exactitude des jugements que ceux-ci sont capables de porter à l'égard de leur rendement scolaire ou de leur progression. On sait, par exemple, qu'il est difficile pour certains élèves de déterminer eux-mêmes le degré de certitude d'avoir répondu correctement à une question dite «objective», pourtant facile à coder bonne ou mauvaise, mais qui suppose que l'on doive savoir que l'on sait! En matière de tâches complexes, certains critères échappent à la compétence des élèves qui s'autoévaluent. On entend souvent dire que si les élèves pouvaient s'évaluer correctement sur le plan orthographique, leurs travaux d'écriture comporteraient moins de fautes. L'écart existant entre les évaluations de l'élève et celles de l'enseignant a maintes fois été signalé (par ex. Leselbaum, 1982; Falchikov et Boud, 1989). Il ne s'agit pas ici de dresser un procès contre

l'autoévaluation, mais de faire voir que la capacité de chaque élève de s'autoévaluer doit être suivie de près et que l'autoévaluation, comme pratique d'évaluation à valoriser, doit être soumise à des contrôles de qualité. Il ne s'agit pas tellement ici de viser la justesse pour elle-même, mais de s'assurer, ou du moins de pouvoir vérifier, si l'élève arrive à faire les bonnes actions en passant par l'autoévaluation. Qu'un patient arrive à un diagnostic différent de celui de son médecin, ça peut aller. Si ce patient devait choisir sa propre médication, sans s'assurer de la qualité de son diagnostic, qu'arriverait-il? L'utilisation que les individus font de l'autoévaluation, en apprentissage comme dans bien d'autres domaines, devrait être une préoccupation majeure de recherche.

On comprendra que, à défaut de pouvoir alimenter notre corpus de connaissances au sujet des moyens d'assurer une pratique d'autoévaluation éprouvée, nous risquons fort d'engager des personnes dans une aventure débridée. En somme, nous avons tout ce qu'il faut, et peut-être assez, pour faire de l'autoévaluation un savoir-être, autant chez les enseignantes et les enseignants dans leur pratique pédagogique quotidienne que chez les élèves dans leur métier d'élève. Les nombreux témoignages de celles et de ceux qui sont passés à l'action nous rassurent amplement sur ce point et livrent parfois de précieuses indications au regard d'un savoir-faire à développer. Il faut maintenant nous engager toutes et tous dans la construction et la diffusion d'un savoir et d'un savoir-faire qui seront à la hauteur de cette tendance lourde de l'évaluation des apprentissages, soit l'autoévaluation, dont plusieurs aspects demandent à être maîtrisés.

Gérard Scallon est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Bibliographie

ALLAL, L. "Régulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?" Dans L. ALLAL, D. BAIN, et P. PERRENOUD, *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1993. Pp. 81-98.

ALVERNO COLLEGE, a Four-Year Liberal Arts College for Women.
Internet: <http://www.alverno.edu/>

BRUNEAU, M., et TURCOTTE, N. "L'élève, partenaire de l'évaluation en danse", *Vie pédagogique*, N° 92, 1995, p. 10-13.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, 1992.

DE BAL, R., G. DE LANDSHEERE, ET J. PAQUAY-BECKERS. *Construire des échelles d'évaluation descriptives*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1976.

DOLVEC, J. *Les stratégies de préparation aux examens et la vérification des apprentissages par l'étudiant dans le cadre des méthodes d'étude*, essai présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.), 1996.

DOYON, C., et R. JUNEAU. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Montréal, Éditions Beauchemin, 1991.

DOYON, C., et R. JUNEAU. "Faire participer l'élève du primaire à l'évaluation de ses apprentissages." *Vie pédagogique*, N° 77, 1992, p. 3-8.

FALCHIKOV, N., et D. BOUD. "Student Self-Assessment in Higher Education : A Meta-analysis", *Review of Educational Research*, vol.59, n°. 4, 1989, p. 395-430.

GAUVREAU, C. *Le portfolio: ce qu'en disent les auteurs*, essai présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.), 1996.

LAVOIE, C., et J. PAINCHAUD. "La compétence: une définition", *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n°. 3, 1993, p. 16-20.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd, Montreal, Guérin, 1993.

LESELBAUM, N. *Autonomie et auto-évaluation*, Paris, Economica, 1982.

NUNZIATI, G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Cahiers pédagogiques*, n° 280, 1990, p. 47-64.

SCALLON, G. *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, t.1, 1988.

SIMON, M., et FORGETTE-GIROUX, R. "Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage", *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (3/4), 1994, p. 27-40.

TREMBLAY, G., et DEMERS, C. "Au primaire: écrire et s'autocorriger." *Vie pédagogique*, N° 64, 1990, p. 19-26.

WEISS, J. *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Une évaluation pour apprendre et pour choisir: voies et moyens*, rapport n° 2, Commission d'évaluation, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1996.

ANNEXE F :	LISTE DES PERSONNES ET DES GROUPES CONSULTÉS POUR LA RÉDACTION DU PRÉSENT RAPPORT
-------------------	--

PERSONNES INVITÉES

M ^{me} Françoise Boulanger	Commission scolaire Baldwin-Cartier
M ^{me} Iolanda Bolduc	Commission scolaire de l'Eau-Vive
M. Gilles Boisvert	Direction de la sanction des études - Ministère de l'Éducation
M. Jerry Dunn	Committee of Anglophone Curriculum Responsables (CACR)
M. Grant Fabes	Committee of Anglophone Curriculum Responsables (CACR)
M ^{me} Carolyn Gould	Commission scolaire South Shore
M ^{me} Diane Lalancette	Commission scolaire de l'Eau-Vive
M. Louis Laliberté	Commission scolaire de l'Eau-Vive
M. Denis Savard	Groupe de Travail sur l'enseignement et l'évaluation des mathématiques (GTEEM)
M ^{me} Beverly Steele	Coordinatrice de l'évaluation Programme d'anglais, langue maternelle - Ministère de l'Éducation
M. Gary Thompson	Committee of Anglophone Curriculum Responsables (CACR)

GROUPES DE DISCUSSION

Groupe de discussion formé d'élèves

(en collaboration avec M^{me} Helen Vertolli, directrice de la St.Pius X Comprehensive School)

NOM	ÉCOLE	COMMISSION SCOLAIRE
M ^{me} Sarah Antonacci	St. Pius X Comprehensive School	Commission des écoles catholiques de Montréal
M ^{me} Angela Colicchio	St. Pius X Comprehensive School	Commission des écoles catholiques de Montréal
M ^{me} Melissa Mascioli	St. Pius X Comprehensive School	Commission des écoles catholiques de Montréal

Groupe de discussion formé d'élèves (suite)

M ^{me} Rachel Primiani	St. Pius X Comprehensive School	Commission des écoles catholiques de Montréal
M ^{me} Judith Theberge	St. Pius X Comprehensive School	Commission des écoles catholiques de Montréal

Groupe de discussion formé de parents

(en collaboration avec M. Michael Cooper, de la Direction régionale de l'Outaouais, MEQ, et M. Ainsley Rose, de la Commission scolaire Western Quebec)

NOM	ÉCOLE	COMMISSION SCOLAIRE
M ^{me} Ann Amyot	D'Arcy McGee High School	Commission scolaire de Outaouais-Hull
M ^{me} Debi Brown	Aylmer, Philemon Wright High School, Commissaire de la CSWQ représentant les parents	Commission scolaire Western Québec
M ^{me} Mary Cuddihy	D'Arcy McGee High School, CEGEP Collège Heritage	Commission scolaire de Outaouais-Hull
M ^{me} Debbie Edwards	St-Mark's, D'Arcy McGee High School	Commission scolaire d'Aylmer et Commission scolaire Outaouais-Hull
M ^{me} Norma Ewen	Aylmer, Hadley, Philemon Wright High School	Commission scolaire Western Québec
M. Dawn Harkness	Philemon Wright High School	Commission scolaire Western Québec
M ^{me} Danielle Lanyi	Aylmer, South Hull, PWHS	Commission scolaire Western Québec
M ^{me} Cindy Montgomery	St-Mark's, D'Arcy McGee High School	Commission scolaire d'Aylmer et Commission scolaire de Outaouais-Hull
M. Pat Normandeau	D'Arcy McGee High School	Commission scolaire de Outaouais-Hull
M ^{me} Nancy Peppy	Philemon Wright High School	Commission scolaire Western Québec
M ^{me} Anne Valcov	Eardley, South Hull	Commission scolaire Western Québec

Groupe de discussion formé du personnel scolaire

(en collaboration avec M. Michael Cooper, de la Direction régionale de l'Outaouais, MEQ, et M. Ainsley Rose, de la Commission scolaire Western Québec)

NOM	ÉCOLE	COMMISSION SCOLAIRE
M. Willie Allan		Commission scolaire Western Québec
M. Mike Dawson		Commission scolaire Western Québec
M ^{me} Diane Fyfe		Commission scolaire Western Québec
M. Leo Marleau	St-Mark's School	Commission scolaire d'Aylmer
M. Ralph Mason		Commission scolaire Western Québec
M. Ellard Perry		Commission scolaire Western Québec
M. Ainsley Rose		Commission scolaire Western Québec
M ^{me} Anne Valcov	Eardley, South Hull Schools	Commission scolaire Western Québec

ORGANISMES

CACR Committee of Anglophone Curriculum Responsables

Groupe de discussion formé de membres du Conseil du curriculum

(en collaboration avec M. Alan Smith, de l'Association provinciale des enseignants protestants, et M. Donal Irving, Provincial Association of Catholic Teachers)

APEP :

M. Paul Horowicz (LTA)
M. Don Houston (MTA)

M. Mike Bradley (BAT)
M. Alan Smith (Consultant APEP)

M^{me} Shirley Ginter (CVTA)

PACT :

M. Ed Zegray (FESCT)
M^{me} Carol Kelly (WITA)
M^{me} Frances Di Geronimo (LECTA)

M^{me} Maria Marazza (FESCT)
M. Kevin O'Hara (WITA)
M. Donal Irving (Consultant PACT)

M. George Cybulski (FESCT)
M^{me} Marilyn Conway (CETA)

QFHSA :

M^{me} Anne McLeod

Groupe de discussion formé de membres du Conseil du curriculum (Suite)

(en collaboration avec M. Alan Smith, de l'Association provinciale des enseignants protestants, et M. Donal Irving, Provincial Association of Catholic Teachers)

CELA :

(M. Don Houston et M. Kevin O'Hara sont aussi membres de la Commission de l'éducation en langue anglaise)

M. Jim Cullen

M^{me} Gail Cornell

M^{me} Marti McFadzean

PARTICULIERS

M. Phil Abrami

Faculté d'éducation

Université Concordia

M. Pavel De Liamchin

Direction de la formation générale des jeunes

Ministère de l'Éducation

M. Guy Legault

Direction de la recherche

Ministère de l'Éducation

M^{me} Abigail Goodman

Direction de la formation générale des jeunes

Ministère de l'Éducation

M^{me} Lynn Butler-Kisber

Faculté d'éducation

Université McGill

ANNEXE G : BIBLIOGRAPHIE

ASSEMBLÉE NATIONALE, Commission de l'éducation. *Les conditions de la réussite scolaire au secondaire. Rapport et recommandations*, Québec, 1996.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION. «L'évaluation des élèves aujourd'hui», dans *Le Bulletin*, Toronto, 1997.

CANADIAN SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. «Accountability in Education in Canada», dans *Canadian Journal of Education* (numéro spécial, vol. 20, n° 1, été 1995), Ottawa, 1995.

FEGAN, Lenora Perry, et Dana SPURRELL. *Évaluation des élèves du secondaire 2e cycle au Canada; politiques et méthodes des ministères et des conseils scolaires*, Association canadienne d'éducation, Toronto, 1995.

GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DE LA MATHÉMATIQUE (GTEEM). *Rapport de la première année de la recherche-action en mathématique au secondaire — extraits du document de travail*, Québec, 1996.

HARGREAVES, Andy. «Revisiting Voice», dans *Educational Researcher* (janvier-février 1996), Washington, DC., 1996.

HODGKINSON, Douglas, Nelly McEWEN, Lorna M. EARL, Robert MAHEU, Lenora Perry FAGAN. «Accountability in Education in Canada», dans *Canadian Journal of Education* (vol. 20, n° 1), 1995.

KIRKWOOD, Kristian J., et Alexander L. NORRIE. *Assessment with Interaction*, Ginn, 1995.

LEVIN, Benjamin. «Reforming Secondary Education», dans *Canadian Journal of Educational Administration and Policy (CJEAP)*, n° 1, 1995.

(Adresse URL: <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/>)

MACBEATH, John. *Schools Speaking for Themselves: Towards a Framework for Self-Evaluation*, Glasgow, Écosse, University of Strathclyde, 1995.

MACBEATH, John. *Using Performance Indicators in School Self-Evaluation* (Rapport de conférence non publié), 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique générale d'évaluation pédagogique - secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire* (16-7500), Québec, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, *Gazette officielle*, Décret gouvernemental 74-90, 24 janvier 1990, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide d'élaboration d'instruments de mesure* (16-7290), Québec, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Apprentissage des langues dans les écoles du Québec : étude impérative des deux langues. Rapport présenté au ministre de l'Éducation du Québec (72-5004)*, Commission de l'éducation en langue anglaise, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Document de travail. Étude des différences de rendement des élèves aux épreuves uniques, selon la langue de passation*, Québec, 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide de gestion de la sanction des études secondaires en formation générale des jeunes (16-7175-96)*, Québec, 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *In Our Own Words: teaching, learning, evaluating as an ongoing process of change (16-2295A)*, Québec, 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. «Dossier : L'évaluation, une pratique à remettre à sa place», dans *Vie pédagogique*, n° 103, avril-mai 1997, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Focus on Form: Exemplars of Student Writing Cycle II, Secondary (16-4611A)*, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Grade Six, Complementary Examination Follow-up Report (16-4609A)*, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Résultats aux épreuves uniques de juin 1996 par commission scolaire et par établissement d'enseignement privé et diplomation par commission scolaire (16-7407-56)*, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *A Framework for Improving Student Performance in Mathematics (A Guide for Developing Action Plans at the School and Board Levels) (72-0082A)*, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Information Document. Uniform Exam. English Language Arts Secondary V 630-516, (June 1997, August 1997, January 1998)*, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (49-1401), Québec, 1997.

POPHAM, W. James. *Classroom Assessment, What Teachers Need to Know*, Allyn and Bacon, Boston, 1995.

ROSE, Richard, Sylvia McNAMARA et John O'NEIL. «Promoting the Greater Involvement of Pupils with Special Needs in the Management of Their Own Assessment and Learning Processes», dans *British Journal of Special Education*, vol. 23, n° 4, décembre 1996.

ROSEN, Linda P., et Edward T. ESTY. «A Fresh Look at the NCTM Standards», dans *NASSP Bulletin*, 1996.

SANDERS, W.L, et Sandra P. HORN. «The Usefulness of Standardized and Alternative Measures of Student Achievement as Indicators for the Assessment of Educational Outcomes», dans *Education and Policy Analysis Archives*, vol. 3, n° 6, 1995.

(Adresse URL: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v3n6.html>)

TAYLOR, Catherine S., et Susan B. NOLEN. «What Does the Psychometricians Classroom Look Like?: Reframing Assessment Concepts in the Context of Learning», dans *Education Policy Analysis Archives*, vol. 4, n° 17, Arizona State University, 1996.
 (Adresse URL: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v4n17.html>)

Sites Web portant sur l'évaluation des apprentissages

Sujet ou organisme	Adresse
Assessment and Evaluation on the Internet	http://www.cua.edu/www/eric_ae/intbod.htm
Canadian Education on the Web	http://www.oise.utoronto.ca/~mpress/eduweb.html
National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student testing (CRESST)	http://www.cse.ucla.edu
Ministère de l'Éducation du Québec	http://www.meq.gouv.qc.ca
National Center for Education Statistics (NCES)	http://www.ed.gov/NCES/
National Assessment of Educational Progress (NAEP)	http://www.nagb.org/about/abt_naep.html
Québec English School Network (ministère de l'Éducation du Québec)	http://www.qesn.meq.gouv.qc.ca
Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)	http://www.csteep.bc.edu/TIMSS
U.S. Department of Education - Voluntary National Tests	http://www.ed.gov/nationaltests/
What Does Research Say About Assessment?	http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.htm

72-5011