

1141150

E37C54

R511

1991

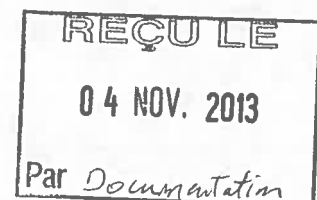
QUSE

**LES PRIORITÉS DE DÉVELOPPEMENT  
DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL**

**L'ÉVALUATION AU COLLÉGIAL:  
LES SYSTÈMES DE SANCTION DES ÉTUDES**

*Rapport de recherche*

Francine Richard  
Commission de l'évaluation  
Août 1991



## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ SYNTHÈSE DU RAPPORT DE RECHERCHE .....</b>	<b>I à XIX</b>
--	----------------

<i>Note préliminaire</i> .....	1
--------------------------------	---

<b>PARTIE 1: DESCRIPTION DE SYSTÈMES DE SANCTION DES ÉTUDES .....</b>	<b>3</b>
---	----------

1. Les systèmes de sanction externe des études .....	4
--	---

1.1 Le Québec : les examens d'État ou examens nationaux .....	4
---	---

1.2 L'Angleterre: les commissions de certification .....	23
--	----

2. Les systèmes de sanction locale des études .....	36
---	----

2.1 L'Ontario : les examens locaux .....	36
--	----

2.2 L'Allemagne : les examens locaux encadrés au niveau du Land .....	41
---	----

2.3 Les États-Unis: les examens locaux et le testing commercial .....	50
---	----

<b>PARTIE 2: LA SANCTION DES ÉTUDES: À QUELLES FINS? .....</b>	<b>70</b>
--	-----------

1.1 Le Québec et les examens d'État ou examens nationaux .....	71
--	----

1.2 L'Angleterre et les examens publics externes .....	78
--	----

1.3 Les examens locaux: l'Ontario, l'Allemagne et les États-Unis .....	83
--	----

<b>CONCLUSION .....</b>	<b>88</b>
-------------------------	-----------

### ANNEXE

Fiches de recherche n° 1 à 5

### BIBLIOGRAPHIE

**L'ÉVALUATION AU COLLÉGIAL:  
LES SYSTÈMES DE SANCTION DES ÉTUDES**

***RÉSUMÉ SYNTHÈSE DU RAPPORT DE RECHERCHE***

# 1. LE QUÉBEC: LES EXAMENS D'ÉTAT

## A) *Le système éducatif*

### Le secondaire

Système éducatif: *centralisé<sup>1</sup>.*

Curriculum de formation: *national (grille-matières détaillée avec prédominance des matières obligatoires).*

Programmes d'études: *nationaux ou d'État (contenus très détaillés incluant les méthodes pédagogiques et le matériel didactique).*

Diplôme: *délivré par l'État suite à des examens nationaux uniformes dans certaines matières; élaborés et administrés par le ministère de l'Éducation. La note de l'école compte pour 50% dans la sanction des études.*

Sanction des études: *cumul d'unités par cours-matières. Évaluation en partie locale mais surtout externe pour fin de diplomation.*

### Le collégial

Système éducatif: *centralisé.*

---

<sup>1</sup> Les critères pour déterminer si le système éducatif est centralisé ou non sont liés aux trois composantes que sont le curriculum de formation, les programmes d'études et le diplôme d'études. Si ces trois éléments sont "encadrés" par l'État, il s'agit d'un système centralisé. Il existe bien sûr des "degrés" de centralisation ou d'encadrement national qui seront précisés au fur et à mesure dans le texte.

Curriculum de formation: national (tronc commun de cours obligatoires: philosophie, français, éducation physique).

Programmes d'études: nationaux (peu détaillés, n'incluant pas les méthodes pédagogiques et le matériel didactique).

Diplôme: délivré par l'État, sur recommandation des établissements qui ont la responsabilité d'évaluer les études.

Sanction des études: cumul d'unités par cours-disciplines à l'intérieur d'un programme d'études spécifique.

### **B) Organisation scolaire**

Les principaux points à souligner pour le secondaire:

- ◆ Continuum entre le secondaire et l'université interrompu par les études collégiales (cas unique dans les systèmes à l'étude).
- ◆ La formation générale et professionnelle sont dispensées dans les mêmes établissements scolaires.
- ◆ Le curriculum laisse très peu d'espace aux matières optionnelles (formation très peu diversifiée).
- ◆ Des programmes d'études obligatoires et extrêmement précis qui dictent même les méthodes d'enseignement.

- ◆ Le cumul d'unités pour l'obtention du diplôme commence très tôt soit, dès la première année d'études secondaires. Tous les cours suivis comptent pour le diplôme dont peu d'unités de quatrième et cinquième années du secondaire.
- ◆ En principe, la seule condition d'accès aux études collégiales est de détenir le DES. Cette admission est cependant modulée par les exigences du collégial qui agissent un peu à la manière des universités à leur endroit (contingentement, préalables, résultats scolaires en mathématiques et en sciences, écarts à la moyenne etc).
- ◆ Absence de processus formel de sélection entre le secondaire et le collégial. Il s'agit en fait d'un système de distribution des inscriptions. La sélection et l'élimination se font plutôt en cours d'études.

Les principaux points à souligner pour le collégial:

- ◆ La formation générale et professionnelle sont dispensées dans le même établissement. Tous les étudiants sont obligés de suivre un tronc commun de cours obligatoires.
- ◆ Le curriculum de formation (tronc commun) est obligatoire et veut assurer une formation de base commune à l'ensemble des étudiants. Par le choix des programmes, la formation est plus diversifiée qu'au secondaire. Les matières à options sont cependant très réduites.
- ◆ Les programmes d'études sont des programmes-cadres qui, bien qu'obligatoires, laissent une certaine marge de manoeuvre aux autorités locales dans leur application (pour tenir compte des besoins locaux et régionaux, de la diversité des besoins de formation de leur clientèle, de leurs ressources, etc).

- ◆ Le cumul d'unités se fait par cours (matières ou disciplines). Tous les cours du programme doivent être réussis pour que le diplôme soit décerné.
- ◆ En principe, le DEC donne accès aux études universitaires. Mais les universités sont libres d'imposer leurs conditions d'admission qui sont plus ou moins homogènes.
- ◆ Absence de processus formel de sélection entre le collégial et l'université. La cote Z (non officielle), agit à la manière d'un mécanisme de sélection "au mérite"; les résultats scolaires jouent donc un rôle très important comme critère de sélection. L'élimination des candidats se fait au cours de la première année d'études universitaires plutôt qu'à la fin des études secondaires ou collégiales.

### ***C) La sanction des études***

#### **La sanction des études au secondaire: les traits saillants**

- ◆ Le ministère de l'Éducation administre annuellement des examens nationaux dans certaines matières, surtout en quatrième et cinquième années du secondaire. Ces examens sont majoritairement à choix multiples et à correction objective (plus économique).
- ◆ La note de passage est de 60% et est fixée à priori par règlement.
- ◆ Les examens sont rédigés, révisés et traduits par du personnel enseignant des commissions scolaires. Le Ministère coordonne tout le processus.
- ◆ Les examens ne sont pas mis à l'essai avant leur administration.

- ◆ La correction des examens est partagée entre le Ministère et les commissions scolaires sauf pour l'épreuve de français écrit langue maternelle qui est sous l'entière responsabilité du Ministère. Les corrections confiées aux commissions scolaires sont effectuées par les enseignants; de façon générale, ceux-ci corrigent les copies de leurs propres étudiants.
- ◆ Les résultats des élèves ne sont pas **normalisés** au sens statistique du terme. Pour cela, il faudrait que les résultats se distribuent selon une courbe dite normale.
- ◆ Les résultats des élèves sont cependant **convertis** (c'est-à-dire 43% devient 60%) surtout parce que les épreuves ne sont pas mises à l'essai avant leur administration.
- ◆ Les résultats sont aussi **modérés** parce que la note de l'école compte pour 50% (malgré l'existence de programmes d'études et de méthodes d'enseignement très uniformisés, le Ministère reconnaît que les pratiques d'évaluation varient considérablement d'une école à l'autre, voire d'un enseignant à l'autre. C'est donc par souci de justice et d'équité qu'il applique le principe de la modération).
- ◆ Pour le Ministère, l'administration d'examens nationaux visent plusieurs objectifs: **situer** l'élève par rapport aux objectifs d'un programme d'études; favoriser l'appropriation du programme par les enseignants ("les enseignants enseignent en fonction des examens"); promouvoir certains standards dans les matières principales; stimuler l'enseignement et les apprentissages; assurer une plus grande uniformité de l'évaluation et permettre une comparabilité des résultats scolaires.

#### La sanction des études au collégial: les traits saillants

- ◆ L'évaluation des études est sous l'entière responsabilité des collèges. L'évaluation des apprentissages dans chacun des cours est sous la responsabilité de chacun des enseignants.

*mais plus tôt l'avant!*

- ◆ Le processus d'évaluation dans un collège (objectifs, orientations, règles, rôle et responsabilités de chacun) est encadré et guidé par une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Chacun des collèges doit, en vertu d'un règlement, se doter d'une telle politique laquelle doit répondre à des exigences de qualité communes dans l'ensemble du réseau collégial. Ces exigences sont fixées par un organisme externe indépendant (la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges) qui en vérifie la conformité et en rend compte publiquement au Ministre à chaque année. L'État exerce donc un droit de regard indirect sur l'évaluation qui demeure de responsabilité institutionnelle ou locale.

## 2. L'ANGLETERRE: LES COMMISSIONS DE CERTIFICATION

### A) *Le système éducatif*

Systeme éducatif: *décentralisé (système très élitiste et ultra-sélectif).*

Curriculum de formation: *absence de curriculum national de formation jusqu'en 1988. Depuis, identification de matières: le "core" (mathématiques, sciences, anglais) et le "foundation" (biologie, technologie, géographie, musique, art, éducation physique, langue étrangère moderne). Ce curriculum demeure cependant assez souple, particulièrement par le jeu des options qui occupent un espace très important.*

Programmes d'études: *d'établissement (guidés par des directives nationales et surtout, par la définition de niveaux de performance attendue établis au niveau national).*

Diplôme: *délivré par une commission de certification indépendante de l'État et des autorités scolaires locales mais rattachée à une université.*

*Sanction des études: examens de fins d'études (par matières) élaborés et administrés par l'une ou l'autre des sept commissions de certification.*

**NOTE:** Les informations qui suivent font état de la situation **après** la réforme. Le rapport de recherche quant à lui présentera une description de l'organisation scolaire et du système de sanction des études, **avant et après** la réforme de 1988.

### ***B) Organisation scolaire***

Les principaux points à souligner:

- ◆ L'enseignement général et l'enseignement professionnel sont très cloisonnés. Ils sont dispensés dans des établissements scolaires différents.
- ◆ L'Angleterre se caractérise par une grande diversité d'écoles secondaires et d'établissements d'enseignement supérieur.
- ◆ Le système éducatif anglais demeure assez décentralisé même après la réforme de 1988. Le curriculum de formation est très "large" et le jeu des matières à options reconnaît la nécessité d'une formation diversifiée. Les milieux éducatifs anglais sont très jaloux de leur autonomie et de leur liberté d'enseigner.
- ◆ Le pouvoir des autorités scolaires locales a diminué avec la réforme mais il demeure à des "années lumière" du pouvoir dévolu ici aux commissions scolaires et aux collèges. Les autorités locales demeurent responsables des programmes d'études (sauf certains contenus de base) et responsables de l'évaluation en cours d'études.

- ◆ Le curriculum identifie les matières obligatoires et optionnelles mais l'État n'intervient pas dans les programmes d'études. Le Ministère donne des directives au sujet des contenus de base communs mais les écoles demeurent responsables de les traduire dans un programme d'études.
- ◆ Outre le nouveau curriculum national, l'État est en voie d'instaurer un système d'évaluation national (examens externes d'État) basé sur des niveaux de performance à atteindre; cette évaluation sera réalisée à différents stades de la scolarité (4, 7, 11 et 16 ans). Le nouveau diplôme d'études secondaires s'appuie sur une évaluation critériée non plus normative et atteste d'un niveau de compétence acquis dans chaque matière, si bas soit-il.
- ◆ Pour accéder à l'université, il faut se consacrer pendant deux ans à des études strictement préparatoires aux études supérieures; l'étudiant devra au préalable avoir obtenu son diplôme d'études secondaires. Au terme de ces deux années d'études préparatoires, il peut se présenter aux examens d'une commission de certification pour se qualifier pour un second diplôme, le GCE «A» level.
- ◆ L'accès à l'université repose fortement sur les résultats obtenus au GCE «A» level. Les universités peuvent fixer d'autres conditions d'entrée et même organiser d'autres concours.
- ◆ La sélection et l'élimination des candidats aux études supérieures se fait donc avant d'entrer à l'université ce qui présage d'un très haut taux de réussite. Seulement 5% des étudiants accèdent finalement à l'université.
- ◆ L'ensemble du système éducatif était jusqu'en 1988 presque entièrement contrôlé par les universités. Les commissions de certification demeurent après la réforme et continuent d'exercer une très forte influence.

**C) La sanction des études**

Au niveau du diplôme d'études secondaires "ordinaire":

- ◆ Évaluation sous la responsabilité de l'État (depuis 1988) et des enseignants.
- ◆ Évaluation critériée par matières, en fonction de niveaux de performance déterminés. L'évaluation sera réalisée à quatre stades clés de la scolarité au moyen d'examens externes standardisés, élaborés par le Ministère. Ils seront administrés et corrigés (?) par les enseignants dans les écoles. Le système est ainsi conçu qu'il ne laisse personne sans diplôme.
- ◆ La note de l'école comptera pour 20% dans le diplôme. D'ores et déjà, l'État est confronté aux problèmes de la conversion et de la modération des résultats scolaires.
- ◆ Le système d'évaluation national est encore au stade de la mise au point. (L'État doit d'abord s'assurer que le curriculum de formation est bien implanté et bien intégré, que les niveaux de performance soient bien définis et bien compris, il doit élaborer en collaboration avec les milieux scolaires, des instruments d'évaluation standardisés, prévoir des ressources pour la formation et le perfectionnement des enseignants etc).

Au niveau du diplôme d'études secondaires GCE «A» level:

- ◆ Ce sont les étudiants qui choisissent les matières pour lesquelles ils se présenteront aux examens externes.
- ◆ Ce sont les écoles qui choisissent la ou les commissions de certification où se présenteront leurs étudiants. Les écoles paient un coût unitaire par étudiant et par épreuve.

- ◆ Les examens et les critères d'évaluation sont différents d'une commission de certification à l'autre.
- ◆ Les seuils de réussite sont fixés à *posteriori* et les résultats d'examens sont convertis et normalisés pour respecter la courbe dite normale d'une année à l'autre.
- ◆ Pour l'essentiel, les examens mesurent surtout des performances académiques et contiennent des questions à choix multiples (sauf dans le cas de Cambridge qui a une batterie d'épreuves à questions nécessitant des réponses construites).

### 3. L'ONTARIO: LES EXAMENS LOCAUX

#### A) *Le système éducatif:*

Système éducatif: *centralisé.*

Curriculum de formation: *national (grille-matières de cours obligatoires et optionnels). Le curriculum demeure cependant assez souple, particulièrement par le jeu des options.*

Programmes d'études: *programmes-cadres provinciaux (très peu détaillés, s'apparentant beaucoup aux Cahiers de l'enseignement collégial).*

Diplôme: *délivré par l'État, sur recommandation des établissements qui ont la responsabilité d'évaluer les études.*

Sanction des études: *cumul de crédits par cours matières, de la neuvième à la douzième année du secondaire.*

**NOTE:** En 1983, le gouvernement de l'Ontario réorganisait l'ensemble des études, du primaire au secondaire. La caractéristique la plus visible des nouvelles dispositions est la disparition de la treizième année d'études (année d'études obligatoire pour les élèves se destinant à l'université).

**Le système éducatif et le système de sanction des études de l'Ontario comportent beaucoup de similitudes avec le collégial... à la différence qu'il s'agit là d'études secondaires obligatoires et non pas d'études postobligatoires et supérieures.**

### ***B) Organisation scolaire***

**Les principaux points à souligner:**

- ◆ L'enseignement général et professionnel sont très cloisonnés et dispensés dans des établissements scolaires différents. L'enseignement professionnel est très valorisé; en effet, les CAAT (Colleges of Applied Arts and Technology) exercent une force d'attraction importante auprès des étudiants. Ces collèges font partie des établissements d'enseignement supérieur et de plus en plus, des passerelles sont aménagées pour permettre aux étudiants d'accéder à l'université.
- ◆ Le système éducatif ontarien est centralisé mais laisse une marge de manoeuvre importante aux commissions scolaires dans l'élaboration des programmes d'études (les programmes-cadres sont très "larges", plus indicatifs que prescriptifs) et dans l'évaluation des apprentissages.
- ◆ Le curriculum de formation accorde une place importante aux matières optionnelles (près de la moitié), un peu moins pour les étudiants se destinant à l'université.

- ◆ Les cours sont offerts à trois niveaux de difficulté: fondamental, général et avancé.
- ◆ La treizième année a été abolie mais dans les faits, elle est remplacée par la nécessité de réussir six "Cours préuniversitaires de l'Ontario" (CPO). Ces cours sont obligatoires et de niveau "avancé". Ils agissent aussi à la manière de "préalables" universitaires (ils correspondent de fait aux préalables jugés nécessaires par les universités).
- ◆ Le diplôme d'études secondaires est constitué de crédits accumulés tout au long des études secondaires (16 crédits obligatoires et 14 crédits optionnels).
- ◆ L'accès à l'université repose en grande partie sur les résultats scolaires (réussir le plus de cours possibles de niveau "avancé", réussir les cours CPO). Les universités peuvent aussi imposer leurs propres conditions d'admission (préalables, entrevue, programmes contingentés etc.).

### ***C) La sanction des études***

- ◆ L'évaluation est sous l'entière responsabilité des commissions scolaires, des écoles ou des enseignants. Certaines commissions scolaires ou écoles se donnent une "politique" pour encadrer l'évaluation des apprentissages, mais en général, cette responsabilité est entièrement déléguée aux enseignants.
- ◆ L'évaluation est normative.
- ◆ Les crédits sont accordés par les écoles; elles produisent un relevé de notes et attestent la réussite des études. Elles recommandent ensuite au Ministre de décerner le diplôme.

- ◆ Un mécanisme permet à l'État de "veiller" en quelque sorte à la qualité de l'évaluation; ce mécanisme n'est cependant pas "obligatoire" mais d'usage facultatif. Il s'agit de la "Banque d'instruments de mesure de l'Ontario" (BIMO) qui s'intitule en milieu anglophone "Ontario Assessment Instrument Pool" (OAIP). Cet instrument permet en quelque sorte à l'État "d'orienter" ou de "guider l'évaluation réalisée dans les écoles, mais de façon très indirecte.

#### 4. L'ALLEMAGNE: LES EXAMENS LOCAUX ENCADRÉS AU NIVEAU DU LAND

##### A) *Le système éducatif*

Système éducatif: *centralisé (chaque Land ou province a entière juridiction sur l'éducation). C'est un système très sélectif ou précocement sélectif.*

Curriculum de formation: *national (grille-matières).*

Programmes d'études: *nationaux (directives très précises, incluant souvent les méthodes d'enseignement).*

Diplôme: *l'Abitur (diplôme d'études secondaires donnant accès aux études universitaires) est décerné par l'établissement scolaire. Cependant, il est tellement encadré par l'État au niveau de ses exigences qu'il possède toutes les caractéristiques d'un diplôme d'État.*

Sanction des études: *examen terminal synthèse. Note globale et non cumul de crédits par cours ou par matières (autrement dit, c'est le cumul des notes de l'année qui compte. Ainsi, un étudiant peut être fort dans trois matières ce qui a pour effet de hausser la moyenne générale et d'atténuer les notes plus basses de certains cours faibles ou échoués. Ce système est semblable à celui qui prévalait au Québec jusqu'en 1966).*

**B) L'organisation scolaire**

Les aspects à souligner:

- ◆ Le système éducatif allemand est très encadré au niveau de chaque Land. Ce sont les programmes d'études élaborés dans chaque matière qui font en fait office de curriculum de formation. Ces programmes sont obligatoires.
- ◆ Il existe une très grande diversité d'établissements secondaires, certains à vocation exclusivement professionnelle, d'autres réservés à la formation générale. La formation professionnelle et technique est très valorisée en Allemagne et draine un fort pourcentage d'étudiants et ce, jusqu'aux échelons supérieurs.
- ◆ Une caractéristique majeure de ce système est l'orientation "précoce" des étudiants. Dès la fin du primaire, à partir des résultats scolaires de l'élève, on détermine quel type d'école secondaire va fréquenter l'étudiant (enseignement général ou professionnel, enseignement général "avancé", etc).
- ◆ Une autre caractéristique est la possibilité de "redoublement" d'une année scolaire; cette situation est même assez fréquente (environ 10% de la clientèle étudiante de chaque type d'école secondaire).
- ◆ L'obtention du diplôme d'études secondaires "Abitur" donne automatiquement accès à l'université. Ces dernières relèvent de l'État mais sont entièrement autonomes quant à leurs programmes d'études, l'organisation de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, etc.
- ◆ Outre l'Abitur, les universités peuvent exiger certains préalables dans des programmes d'études contingentés (numerus clausus) mais cette pratique est très mal perçue par les

autorités du Land et la population en général. Une autre procédure de sélection est en expérimentation: on permet à l'étudiant de passer un test d'aptitude scolaire. Cette participation est totalement volontaire et l'étudiant peut utiliser les résultats de ce test pour améliorer ses chances d'entrer à l'université (si les résultats au test sont supérieurs à ceux de l'Abitur par exemple).

### *C) La sanction des études*

- ◆ La fin de chaque année d'études secondaires est sanctionnée par un examen qui détermine le passage à l'année suivante. L'étudiant peut redoubler une fois, sinon il change de "type" d'école.
- ◆ L'évaluation en cours d'études secondaires est sous la responsabilité des enseignants. Ces derniers sont cependant très encadrés par des directives nationales.
- ◆ Ce sont les enseignants qui élaborent les examens et les corrigent selon des standards normalisés et communs à l'échelle du Land.
- ◆ L'évaluation au niveau de l'Abitur ne porte pas sur les connaissances mais bien sur la **capacité à traiter les connaissances**. C'est un examen synthèse global du type Bac. français ou belge.
- ◆ Les règles régissant l'évaluation pour l'Abitur:
  - c'est un comité d'examen formé dans chaque école qui détermine si l'élève est admis à se présenter à l'examen;

- les enseignants envoient deux propositions d'examens à l'inspectorat central (des négociations peuvent avoir lieu entre les deux instances pour faire des modifications);
- l'enseignant est informé le matin même, de l'examen qu'il doit administrer;
- l'originalité de la correction est qu'elle est **double et anonyme**, c'est-à-dire qu'elle est toujours effectuée par deux correcteurs (enseignants), nommés par le comité d'examen. L'évaluation peut alors être comparée et normalisée;
- les directives et les standards pour la correction sont déterminés au niveau national;
- la formation des maîtres inclut un volet important consacré à l'évaluation des apprentissages. Néanmoins, le système compte surtout sur les traditions et l'expérience des enseignants pour l'élaboration et la correction des examens;
- l'évaluation des apprentissages au niveau de l'Abitur est très "crédible" aux yeux des allemands (universités, employeurs, parents, étudiants).

## 5. LES ÉTATS-UNIS: LES EXAMENS LOCAUX ET LE TESTING COMMERCIAL

### A) *Le système éducatif*

Système éducatif: *décentralisé (chaque État a entière juridiction en matière d'éducation).*

Curriculum de formation: *local (chaque district scolaire voire chaque école a son curriculum de formation qui lui est propre).*

Programmes d'études: locaux ou d'établissement.

Diplôme d'études: d'établissement.

Sanction des études: cumul de crédits par cours-matières. Évaluation locale et recours à des agences commerciales privées de testing.

### **B) L'organisation scolaire**

Les principaux aspects à souligner:

- ◆ L'enseignement général et l'enseignement technique de niveau secondaire sont dispensés dans les mêmes établissements scolaires.
- ◆ Il existe autant de curricula de formation qu'il existe de districts scolaires ou d'écoles. Cependant, de plus en plus d'États réglementent la grille-matières au secondaire et un fort courant va dans le sens d'imposer un curriculum de base (le "core") dans l'ensemble du pays.
- ◆ Les programmes d'études sont très diversifiés. Lorsqu'il existe des programmes au niveau de l'État ou du district scolaire, ils ne sont pas prescriptifs et servent surtout de guide pour faire de l'animation pédagogique.
- ◆ Le cumul des crédits pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (High school diploma) débute dès la neuvième année d'études. À ce moment, les élèves choisissent un certain nombre de matières obligatoires et à options qui peuvent varier considérablement d'un établissement à l'autre. Ils doivent accumuler un certain nombre de crédits en fonction de leur programme.

- ◆ De plus en plus d'États exigent que les étudiants passent le "Minimum Competency Test" (MCT) avant de leur décerner le High school diploma. C'est un test de compétences minimales destiné à mesurer des apprentissages généraux en mathématiques et en anglais.
- ◆ Il existe environ 3 000 établissements d'enseignement supérieur aux USA. Ces établissements sont très diversifiés: "community" colleges, collèges "junior", universités d'État, universités privées, etc. En raison de leur nombre et de leur variété, l'accréditation des établissements et des programmes est très répandue aux USA. Six grandes agences d'accréditation régionale et plus de cinquante agences d'accréditation professionnelle oeuvrent sur le territoire.
- ◆ Tous les établissements d'enseignement supérieur exigent comme base d'admission que l'étudiant réussisse le "Scholastic Aptitude Test" (SAT) ou "l'American College test" (ACT). Ces deux tests mesurent essentiellement les mêmes apprentissages. Chaque université impose ensuite ses propres exigences d'entrée.
- ◆ La plupart des candidats accèdent à l'un ou l'autre établissement d'enseignement supérieur. La sélection se fait surtout sur la base des résultats scolaires (High school diploma, MCT s'il y a lieu, SAT ou ACT). L'élimination se fait au cours de la première année d'études universitaires dans le cas des établissements moins sélectifs.

### *C) La sanction des études*

Les faits saillants:

- ◆ L'évaluation est critériée.

- ◆ L'évaluation en cours d'études secondaires est sous la responsabilité des enseignants. Les écoles peuvent avoir recours à des agences commerciales de testing pour préparer les examens en fonction de leur curriculum de formation et de leurs programmes d'études.
- ◆ Les tests préparés par les agences ou éditeurs privés sont à "choix multiples".
- ◆ Tous les tests sont standardisés (préexpérimentés, expérimentés, calibrés); les taux de réussite sont pour ainsi dire connus d'avance.
- ◆ Quelques États ont une note de passage minimale pour tous les élèves; d'autres permettent aux districts scolaires de fixer leur propre note de passage.
- ◆ Le "Minimum Competency Test" est la plupart du temps élaboré par des agences commerciales. Il peut être administré et corrigé par cette agence ou encore par les écoles elles-mêmes. Le contenu et les exigences du MCT peuvent varier considérablement d'une agence à l'autre même si en principe, ce test doit mesurer les mêmes compétences de base.
- ◆ Le Scholastic Aptitude Test et le American College Test sont élaborés, administrés et corrigés par des agences privées de testing. Le plus répandu de ces deux tests, le SAT, est sous l'égide de "Educational Testing Service" (ETS), une agence nationale privée, indépendante des établissements d'enseignement supérieur et du gouvernement fédéral.

## NOTE PRÉLIMINAIRE

Le plan initial de cette étude comportait cinq axes ou fiches de recherche dont on trouvera une copie en annexe:

- ◆ Fiche n° 1: Systèmes de sanction externe ou locale des études;
- ◆ Fiche n° 2: Systèmes de cueillette de données;
- ◆ Fiche n° 3: Les politiques institutionnelles d'évaluation;
- ◆ Fiche n° 4: Les examens;
- ◆ Fiche n° 5: L'accréditation.

La période de temps consacrée à la recherche documentaire et à la revue de littérature étant limitée (9 semaines), il fut convenu de concentrer les recherches sur la fiche n° 1.

Le présent rapport se limite donc à la description de quelques systèmes de sanction des études à savoir, ceux du Québec, de l'Angleterre, de l'Ontario, de l'Allemagne et des États-Unis. L'un des systèmes externes n'a pas été investigué faute de temps soit, le Baccalauréat international offert dans différents pays dont le Canada. Par ailleurs, quelques éléments d'information contenus dans les fiches n° 2, 4 et 5 seront traités de façon ponctuelle tout au long de ce rapport. Par exemple, les informations de la fiche n° 2 concernant le NAEP (National Assessment Education Progress) et certaines informations de la fiche n° 5 concernant l'Accréditation seront traitées en étudiant le système de sanction des études en vigueur aux États-Unis. Aussi, bon nombre de données techniques sur les «examens» (fiche n° 4), seront abordées lors de la description des différents systèmes utilisant ce mode de sanction des études.

Ce rapport de recherche est donc moins «large» que prévu, surtout en ce qui a trait aux données recueillies. Il présente différentes pratiques de sanction externe ou locale des études, rejoignant ainsi l'un des principaux objectifs de la recherche: informer les membres du comité d'orientation sur un certain nombre de pratiques d'évaluation interne et externe en usage à travers le monde et alimenter leurs réflexions sur la possibilité d'instaurer une quelconque forme de sanction externe des études au collégial.

La seconde partie de ce rapport est un essai d'analyse et de critique qui tentera de situer toute la question des modes de sanction des études dans une perspective plus globale d'accountability. Cette section repose en grande partie sur des réflexions personnelles et n'engage ni les membres de la Commission de l'évaluation, ni ceux du Conseil des collègues. Ces derniers auront à définir leurs propres orientations en s'inspirant de l'une ou l'autre des deux parties de ce rapport ou mieux encore, en tablant sur leur expérience propre d'éducateur, d'évaluateur, de parent, d'employeur, d'étudiant...

Bonne lecture!

## **PARTIE 1: DESCRIPTION DE SYSTÈMES DE SANCTION DES ÉTUDES**

La description de chacun des systèmes de sanction des études débutera par une présentation très schématique de cinq (5) caractéristiques fondamentales du système éducatif dans lequel il s'insère. Ces informations sont essentielles à la compréhension de l'objet décrit car elles donnent un éclairage important aux données recueillies et permettent de visualiser rapidement les éléments clés du système scolaire en vigueur. Les caractéristiques répertoriées sont les suivantes: la nature du système éducatif, le type de curriculum de formation, le type de programmes d'études, le type de diplôme d'études et enfin, le mode de sanction des études secondaires de deuxième cycle.

En second lieu, l'organisation scolaire de chacun des pays ou provinces dont les systèmes de sanction des études ont été retenus sera brièvement décrite. Ces renseignements sont importants pour comprendre les fonctions de promotion et de sélection rattachées à l'un ou l'autre mode d'évaluation. On verra ainsi que la sanction des études est intimement liée au processus de sélection et d'admission au collège ou à l'université. De plus, ces informations donnent un portrait assez précis des traditions scolaires du pays et de ses valeurs éducatives et permettent de mieux appréhender le contexte politique, social, culturel et économique dans lequel ces valeurs et ces traditions s'inscrivent.

Troisièmement, le système de sanction des études sera décrit et explicité: ses caractéristiques, ses fonctions, ses objectifs, ses conditions particulières, les changements ou réformes récentes ou à venir, etc. Dans cette section seront également colligées des informations (lorsque disponibles) sur les avantages et les limites de ces systèmes et ce, en partant du point de vue d'experts et de chercheurs dans les domaines de l'évaluation et de l'éducation.

## 1. Les systèmes de sanction externe des études

### 1.1 Le Québec: les examens d'État ou examens nationaux

#### A) *Le système éducatif*

##### Caractéristiques du système éducatif au secondaire

Système éducatif: centralisé.

Curriculum de formation: national (grille-matières détaillée, forte prédominance des matières obligatoires).

Programmes d'études: nationaux ou d'État (contenus très détaillés incluant les méthodes pédagogiques et le matériel didactique).

Diplôme: délivré par l'État suite à des examens nationaux uniformes élaborés et administrés par le ministère de l'Éducation. La note de l'école compte pour 50% dans la sanction des études.

Sanction des études: cumul d'unités par cours-matières. Évaluation en partie locale mais surtout externe pour fins de diplomation.

##### Caractéristiques du système éducatif au collégial

Système éducatif: centralisé.

Curriculum de formation: national (tronc commun de cours obligatoires: philosophie, français, éducation physique).

Programmes d'études: programmes-cadres nationaux (peu détaillés, n'incluant pas les méthodes pédagogiques et le matériel didactique).

Diplôme: délivré par l'État, sur recommandation des établissements qui ont la responsabilité d'évaluer les études.

Sanction des études: cumul d'unités par cours-disciplines à l'intérieur d'un programme d'études spécifique.

## **B) Organisation scolaire**

Du secondaire à l'université, le cas du Québec est unique car il comporte une étape intermédiaire, le collégial. Il existe bien sûr des collèges en Ontario, en Angleterre et aux États-Unis mais ceux-ci sont différents, soit par leur vocation exclusivement professionnelle ou parce qu'ils ne constituent pas à eux-seuls un ordre d'enseignement. La spécificité du Québec en cette matière nécessite la description de deux formes d'organisation scolaire et de deux formes de sanction des études, celles du secondaire et celles du collégial. Dans le cas des autres pays à l'étude et dans la province de l'Ontario, le continuum de formation entre le secondaire et l'université n'étant pas interrompu par des études collégiales, ce sont l'organisation scolaire et les systèmes de sanction des études secondaires de deuxième cycle qui seront décrits.

### Le secondaire

Au Québec, les études secondaires sont divisées en deux cycles, le premier d'une durée de deux ans et le second, d'une durée de trois ans. La formation générale et la formation professionnelle sont dispensées dans le même établissement scolaire. Le curriculum comprend des matières obligatoires et des matières optionnelles, les secondes occupant peu d'espace dans l'ensemble de la formation (22 unités contre 156).

Le diplôme d'études secondaires est constitué d'unités accumulées à partir de la première année du secondaire. Ce diplôme est décerné à l'élève qui accumule 130 unités réussies sur un total possible de 178 unités; de ce nombre, certaines doivent être réussies obligatoirement en 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> secondaire. La note de passage est de 60% dans chacune des matières.

Le diplôme d'études secondaires (DES) donne normalement accès aux études collégiales; l'étudiant détenteur d'un DES peut donc théoriquement être admis au collégial. S'ajoute pour l'admission au collège, l'obligation de satisfaire à certains préalables ce qui réduit d'autant la portion de cours optionnels du curriculum de formation du secondaire. Cette admission est aussi modulée par le contingentement de certains programmes d'études ou encore par le nombre de places disponibles dans le collège choisi par l'étudiant. C'est pourquoi lors de l'inscription au collégial, l'étudiant doit identifier deux et même trois collèges constituant pour lui autant d'établissements possibles pour poursuivre sa formation.

En somme, il n'y a pas de processus de sélection «formel» pour l'admission au collégial. Il s'agit plutôt d'un «système de distribution» opéré par des regroupements de collèges (les services régionaux d'admission) ou par les collèges eux-mêmes en l'absence de telles structures. On appelle ce système de distribution le *système des trois tours*, c'est-à-dire que l'étudiant refusé au premier tour (premier choix de programme et/ou premier choix de collège refusés) pourra être choisi au second tour ou au troisième tour (premier choix de programme ou de collège pouvant différer). Bref, tous les étudiants munis d'un DES et qui sont désireux de poursuivre des études collégiales, seront admis dans l'un ou l'autre collège du Québec.

L'absence de système de sélection formel entre le secondaire et le collégial amène les collèges à définir eux-mêmes des règles d'admission plus ou moins officielles. Ainsi, on *recommandera* à l'étudiant détenteur d'un DES et qui souhaite rencontrer les exigences du premier tour d'inscription, d'avoir de bonnes notes en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire, d'avoir de bons «écarts à la moyenne» du groupe/classe, de réussir plus d'unités de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire que le minimum requis (autrement dit, bien choisir les matières optionnelles, autant que possible en

mathématiques et en sciences) et enfin, d'avoir de bons résultats dans les matières apparentées au programme choisi au collégial.

### Le collégial

Les études collégiales conduisent au diplôme d'études collégiales (DEC). Les programmes qui conduisent à ce diplôme sont de deux types: les programmes dont l'objet principal est de préparer au marché du travail (formation technique ou professionnelle) et les programmes dont l'objet principal est de préparer aux études universitaires (formation générale ou préuniversitaire). Le premier est décerné avec mention de *spécialisation* après trois années d'études et le second avec mention de *concentration* après deux années d'études. Certains programmes conduisent également au certificat d'études collégiales (CEC), à l'attestation d'études collégiales (AEC) et au diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC); pour les besoins de la présente étude, seuls les DEC seront pris en compte.

La formation générale et la formation professionnelle sont dispensées dans le même établissement d'enseignement. Les études conduisant au diplôme d'études collégiales avec mention de spécialisation ou de concentration comportent des cours communs obligatoires qui constituent en quelque sorte le curriculum de formation du collégial. Ce sont là deux traits caractéristiques des études collégiales à savoir, la réunion de deux secteurs d'enseignement (professionnel et général) et l'existence d'un «tronc commun» de cours obligatoires constitué des disciplines que sont la philosophie, le français et l'éducation physique.

Le diplôme d'études collégiales est constitué d'unités accumulées cours par cours (disciplines) tout au long des études. Les programmes, formés d'une série de cours, comprennent:

- 1) des cours obligatoires (philosophie, français, éducation physique);
- 2) des cours de concentration ou de spécialisation;
- 3) des cours complémentaires.

Les cours obligatoires totalisent 18 unités et deux tiers, les cours de concentration se situent entre 24 et 32 unités, les cours de spécialisation se situent entre 32 et 65 unités et enfin, les cours complémentaires totalisent 8 unités. La note de passage pour chacun des cours est de 60%; la réussite de tous les cours qui composent le programme d'études permet de décerner le DEC.

Le diplôme d'études collégiales avec mention de spécialisation donne accès au marché du travail; il n'est toutefois pas exclu que les sortants de ces programmes puissent s'inscrire à l'université. En effet, plusieurs programmes universitaires accueillent directement ces diplômés ou les admettent moyennant quelques cours d'appoint.

Le diplôme d'études collégiales avec mention de concentration donne normalement accès aux études universitaires. Comme dans le cas du diplôme d'études secondaires, les étudiantes et les étudiants détenteurs d'un DEC peuvent théoriquement accéder à l'université. S'ajoutent pour l'admission à cet ordre d'enseignement, l'obligation de satisfaire à certains préalables spécifiques au programme d'études choisi, le contingentement de certains programmes et leurs règles d'admission particulières (examen d'entrée, entrevue, etc.) et enfin, la politique d'admission de chacune des universités puisque ce sont des corporations autonomes entièrement libres de fixer leurs exigences d'entrée. Bon nombre d'universités francophones se sont dotées d'une «politique sur la connaissance suffisante du français». Dès la rentrée, un test de connaissances est administré à tous les étudiants et étudiantes; la réussite de ce test n'est cependant pas une condition pour l'admission mais la plupart des universités en font une condition pour l'obtention du diplôme.

Le candidat s'inscrit dans une ou plusieurs universités et peut identifier plus d'un choix de programmes d'études. L'université étudie la demande d'admission de l'étudiant en tenant compte des exigences propres du programme (contingentement et préalables) et sélectionne les candidats sur la base de leur rendement scolaire (moyenne générale, écart à la moyenne et cote Z). En fait, ce n'est pas l'étudiant qui choisit l'université mais plutôt cette dernière qui choisit l'étudiant.

En somme, le processus de sélection et d'élimination entre le collégial et l'université obéit à des règles plus ou moins officielles (cote Z) et à des exigences d'admission plus ou moins homogènes (politique d'admission, préalables) qui créent une pression énorme sur la nomenclature des programmes du collégial et sur le choix des cours complémentaires de l'étudiant. Les finissants du collégial sont donc soumis aux «desirata» de chacune des universités, lesquelles opèrent une sélection plus ou moins serrée des étudiants selon des critères très variables. Le passage du collège à l'université n'est donc pas automatique, pas plus d'ailleurs que le passage du secondaire au collégial même si l'enseignement supérieur au Québec s'inspire d'une «politique de portes ouvertes», c'est-à-dire que cet enseignement est accessible à tout étudiant désireux de poursuivre ses études.

### *C) La sanction des études*

#### *La sanction des études au secondaire*

Depuis 1929, l'État sanctionne les études secondaires au Québec selon une procédure qui a beaucoup évolué jusqu'à nos jours. De 1929 à 1966, le diplôme d'études secondaires était délivré à l'élève qui obtenait une moyenne générale d'au moins 60 sur 100 et un résultat d'au moins 50 sur 100 pour chaque matière. Avec l'adoption du Règlement n° 2 en 1966, le Ministère modifie sa pratique: disparition de l'exigence de 60 sur 100 comme moyenne générale; attribution d'un code permanent à chaque étudiant; conversion des résultats bruts des épreuves.

En 1971, en conséquence de l'adoption du Règlement n° 7 et pour donner suite à l'instauration de la promotion par matière, d'autres changements sont effectués: établissement d'un système d'unités pour tenir compte des succès et des échecs des élèves; prise en considération de la note d'école dans une proportion de 50 sur 100 pour chaque matière qui fait l'objet d'une épreuve officielle; désignation d'un certain nombre de matières obligatoires pour l'obtention du diplôme; introduction du procédé statistique de modération.

En février 1981, avec l'adoption du nouveau régime pédagogique du secondaire, de nouvelles conditions de délivrance du diplôme d'études secondaires sont mises en vigueur: à partir de la première année du secondaire, l'élève accumule des unités pour chaque matière de formation générale et professionnelle réussie; la note de passage est fixée à 60% pour toutes les matières; le nombre de matières obligatoires pour l'obtention du diplôme est réparti de la troisième à la cinquième année du secondaire.

Les caractéristiques générales du système de sanction des études secondaires au Québec se présentent comme suit:

- ◆ Tous les cours réussis par un élève du secondaire comptent dans le processus de certification, c'est-à-dire que chaque cours comporte des unités permettant d'atteindre le total exigé (130 unités).
- ◆ La réussite de certains examens obligatoires est exigée en plus de l'accumulation de ce nombre minimal d'unités.
- ◆ Les examens sont pour la plupart préparés dans les commissions scolaires (surtout pour les trois premières années du secondaire).
- ◆ Un certain nombre d'examens de certification de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire sont préparés par le ministère de l'Éducation.
- ◆ Le Ministère organise trois sessions d'examen par année scolaire, à savoir les sessions de janvier, juin et août. (Le temps fort pour l'administration des épreuves uniques se situe en juin. La session du mois d'août est réservée aux reprises d'examen tandis que celle du mois de janvier est organisée à l'intention des commissions scolaires qui ont une «organisation semestrielle» des études ou qui choisissent d'inscrire les étudiants qu'ils estiment capables de réussir le mieux).

- ◆ Le Ministère détermine *annuellement* un certain nombre de matières pour lesquelles il prépare des épreuves uniques. Les autres matières font l'objet d'évaluation sous la responsabilité des commissions scolaires. (En vertu de l'article 72 du Régime pédagogique du secondaire, le Ministère doit publier annuellement la liste des épreuves uniques, le nombre de sessions, le calendrier et les horaires d'examens. Dans les faits, cette liste est à toutes fins utiles la même d'une année scolaire à l'autre).
- ◆ Les résultats des examens du Ministère ne sont pas *normalisés* au sens statistique du terme. (Pour cela, le Ministère devrait modifier les notes brutes de chacune des épreuves pour qu'elles se distribuent selon la courbe dite normale).
- ◆ Les résultats des examens du Ministère sont *convertis*, par exemple, 43% devient 60%. (Par souci de justice, le Ministère s'assure que ses épreuves aient, d'une année à l'autre, un degré de difficulté équivalent. Par ailleurs, comme ces épreuves ne sont pas mises à l'essai, il peut donc arriver malgré les précautions prises lors de la rédaction et de la révision des épreuves, que le Ministère constate pendant et après l'administration de l'épreuve, des anomalies qui entraînent des taux d'échec anormalement élevés. Le Ministère procède alors à la conversion en relevant légèrement tous les résultats, diminuant ainsi le taux d'échec).
- ◆ Les résultats de ces examens ne comptent que pour une partie de la note finale (50%), l'autre partie (50%) provenant de la note locale *modérée*. (Le Ministère reconnaît que les notes des écoles ne sont pas toujours comparables entre elles puisque les pratiques d'évaluation varient beaucoup d'une commission scolaire à une autre, d'une école à une autre, voire d'un enseignant à un autre. De plus, le degré de difficulté des épreuves varie aussi d'un organisme scolaire à un autre. Pour être juste envers l'ensemble des candidats, le Ministère tente de rendre les notes des écoles aussi comparables et aussi objectives que possible. Par un procédé statistique, il modifie à la hausse ou à la baisse, la note de l'école de chaque élève après avoir comparé la note moyenne de son groupe à l'école et la note moyenne du même groupe à

l'épreuve unique. Fait à noter, la modération ne peut pas faire échouer un élève qui a obtenu la note de passage à l'école et à l'épreuve unique).

- ◆ Le Ministère produit des relevés de notes et il décerne le diplôme à tout candidat qui a satisfait aux exigences de la certification.

Les caractéristiques des épreuves centralisées (ou examens d'État) sont les suivantes:

- ◆ Les épreuves couvrent la plupart des programmes enseignés en fin d'études secondaires.
- ◆ Les épreuves sont majoritairement à choix multiples et à correction objective.
- ◆ Le système de notation est en pourcentage avec une note de passage (60%) fixée à priori par règlement.
- ◆ Les épreuves sont faites à partir des objectifs des programmes d'études lesquels sont obligatoires et les mêmes pour tous les élèves du Québec.
- ◆ Les épreuves sont rédigées par des personnes appartenant au personnel enseignant, francophone et anglophone, en fonction dans les établissements d'enseignement. Des centaines de personnes appartenant à des organismes scolaires contribuent chaque année à la rédaction des questions, à la révision et à la traduction des épreuves. Le ministère de l'Éducation coordonne tout le procédé.
- ◆ Ces épreuves ne sont pas mises à l'essai avant d'être administrées à tous les élèves du Québec: pour chaque matière et pour chaque session, on rédige une nouvelle épreuve. D'une session à l'autre, le Ministère tente de bâtir des épreuves comparables.

- ◆ Depuis l'introduction des nouveaux programmes d'études (implantation depuis 1981), toutes les épreuves uniques comportent des questions à choix multiples (environ 70%) et des questions à développement court (environ 30%), à l'exception des épreuves de français et anglais écrits, langue maternelle.
  
- ◆ La correction des épreuves uniques est partagée entre le Ministère et les commissions scolaires. Le Ministère corrige les questions à choix multiples et les commissions scolaires les questions à développement court. L'examen de français écrit est entièrement corrigé par le Ministère. Les examens de français (autres volets du programme) et d'anglais, langue maternelle, sont entièrement corrigés par les organismes scolaires selon les directives du Ministère. (Les corrections confiées aux commissions scolaires sont effectuées par les enseignants dans les écoles; de façon générale, les enseignants corrigent les copies de leurs propres étudiants; les résultats de la correction sont inscrits sur des «feuilles mécanographiées» puis retournées au Ministère).

La sanction des études secondaires au Québec est donc une responsabilité partagée entre l'État et les organismes scolaires. L'évaluation locale réalisée par les enseignants occupe une place importante: évaluation des apprentissages en cours d'année scolaire, évaluation de fin de session ou de fin d'année, de la première à la cinquième année du secondaire dans les matières pour lesquelles il n'y a pas d'épreuves ministérielles, prise en considération de la note de l'école dans une proportion de 50% pour la certification des études, participation à l'élaboration des épreuves uniques et à leur correction, etc.

Pour comprendre la fonction des examens nationaux dans un tel système de sanction externe des études, il est important de connaître les objectifs poursuivis par le ministère de l'Éducation. Ces objectifs permettent d'expliquer en partie pourquoi le Ministère maintient ce système tout en accordant au palier local un rôle non négligeable dans l'évaluation des études.

L'objectif central est bien sûr de situer l'élève par rapport aux objectifs d'un programme d'études et d'évaluer ses apprentissages pour fins de sanction et de certification des études secondaires. À cela s'ajoutent des objectifs d'ordre administratif et pédagogique comme celui de contribuer à accélérer le processus d'implantation du programme national. En effet, dans un document d'information «interne» sur les examens de sanction des études secondaires, le ministère de l'Éducation énonce clairement cet objectif pour justifier l'utilité et la nécessité des épreuves centralisées:

"Or, il est important de noter que, dans l'ensemble de la démarche ministérielle d'implantation des nouveaux programmes d'études, il découle presque naturellement que les épreuves ministérielles soient perçues comme l'un des instruments privilégiés d'appropriation des contenus des programmes par les enseignants, puisque selon un adage fort connu, les professeurs enseignent en fonction des examens («teachers teach to the tests», comme le disent les Anglais)."<sup>1</sup>

Les responsables de la sanction des études secondaires affirment également que de telles épreuves sont nécessaires pour assurer une certaine stabilité dans les programmes d'études et pour promouvoir certains standards dans les matières principales. Ils estiment par ailleurs que les épreuves ministérielles constituent une stimulation souhaitable pour les écoles.

Un autre objectif poursuivi par le Ministère est davantage de l'ordre du «contrôle» du système éducatif:

"Un des objectifs visés par l'administration d'épreuves centralisées par le Ministère est d'assurer une plus grande uniformité dans l'évaluation des apprentissages en fin d'études secondaires et de permettre une «comparabilité» des résultats (entre les élèves eux-mêmes, entre les groupes

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation, *Les examens de sanction des études secondaires*, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 1987, p. 4.

d'élèves, entre les écoles, entre les commissions scolaires voire entre les régions).<sup>2</sup>

Mais, de l'avis de Louise Bélair, professeure en Mesure et évaluation à l'Université d'Ottawa, cette visée de «comparabilité» est illusoire:

"La politique de sanction des études actuellement en pratique au Québec est différente de celle des autres provinces, d'abord à cause de la centralisation du processus de sanction des études. Ce programme permet, théoriquement du moins, de comparer plus adéquatement les résultats des étudiants et assure une prise de décision plus équitable quant à la remise du diplôme d'études secondaires... Cette politique de centralisation permet en réalité un meilleur contrôle sur la prise de décision, mais entraîne une certaine inadéquation dans la construction des instruments de mesure. En effet, il est difficile d'établir une norme équivalente pour toutes les régions de la province et de définir une spécification des items, pour que les enseignants soient en mesure d'insister sur telle ou telle partie d'un programme sans pour autant enseigner pour l'examen."<sup>3</sup>

De tels objectifs (accélérer l'implantation des programmes, comparer, contrôler la qualité du système) ne sont pas illégitimes. Ils rappellent cependant que, quel que soit le système de sanction des études, il n'existe pas de formule univoque et entièrement vouée à la seule sanction des études. Chaque système répond, parfois de façon plus ou moins explicite, à des impératifs autant pédagogiques, politiques, qu'économiques... qui débordent largement les seuls objectifs d'une évaluation fiable, rigoureuse et objective des apprentissages. Les responsables de la sanction des études au secondaire reconnaissent les limites des examens d'État comme système de sanction externe des études. En effet, ils en font état dans le document déjà cité *Les examens de sanction des études secondaires*, en soulignant un certain nombre d'aspects critiques:

---

<sup>2</sup> Idem, p. 14.

<sup>3</sup> *Évaluation: comparer en toute équité. Démarche de réflexion.* Dans *Mesure et évaluation*, vol. 13, n° 2 (Été 1990), p. 37 et 38.

Des examens centralisés: oui ou non?

"Les systèmes d'examen sont davantage influencés par des impératifs culturels voire politiques, que par des impératifs purement pédagogiques... Au Québec, les épreuves ministérielles font partie de la culture scolaire. Le principe même d'avoir des épreuves centralisées reçoit un large assentiment des milieux scolaires et de la population, même si c'est plus évident pour les francophones que pour les anglophones dont la culture est plus américaine à cet égard."

Qui fait les examens?

"Au Québec, les épreuves sont élaborées, révisées et traduites par les enseignants et enseignantes sous la responsabilité et la coordination du Ministère. Quelques centaines d'enseignants (500) sont mis à contribution chaque année (rédaction d'items, révision des épreuves, traduction, etc.)."

"Le cas du Québec est une exception dans les pays occidentaux où les examens sont souvent faits par des sociétés sans but lucratif ou par des commissions (councils, syndicates) rattachées à des universités ou carrément par l'entreprise privée."

Qu'est-ce qu'on évalue au moyen d'une épreuve centralisée?

"Avec les nouveaux programmes, le Québec propose un type de curriculum qui ne se retrouve nulle part à ce degré en Amérique du Nord ou à l'OCDE. Les programmes proposent non seulement des contenus notionnels mais aussi des objectifs décrivant des comportements, des attitudes et des habiletés et même des approches pédagogiques bien particulières et parfois obligatoires."

Si, comme au Québec, l'épreuve ministérielle veut à la fois évaluer les apprentissages et contribuer à accélérer le processus d'implantation du programme d'études national, il y a danger

d'écart entre le contenu de l'épreuve et les apprentissages effectivement réalisés par les étudiants pour deux raisons principales:

- ◆ les programmes d'études du Québec contiennent des objectifs qui portent largement sur le développement d'habiletés complexes qui sont, par définition, plus difficiles à évaluer au moyen d'une épreuve externe;
- ◆ l'appropriation par les éducateurs du contenu des programmes d'études est nécessairement très variable d'un enseignant à un autre durant les premières années d'application; il peut donc y avoir divorce entre le libellé strict des objectifs du programme et la lecture qui en est faite.

Les épreuves ministérielles devraient donc se fonder sur les programmes d'études et sur une lecture de la pratique pédagogique réelle par exemple, en réunissant un comité d'orientation (comme cela se fait quand il n'y a pas de programme d'études national) pour baliser le choix des dimensions du programme qu'il est raisonnable d'évaluer. Cette façon de faire a l'avantage «d'accompagner» l'implantation du programme plutôt que de la forcer et surtout de viser une plus grande adéquation entre l'épreuve et ce que les élèves ont effectivement appris."

*La forme des épreuves centralisées: choix multiples ou questions ouvertes?*

"Les avantages des épreuves à choix multiples:

- ◆ la correction est facile et rapide (procédés informatiques et lecteurs optiques);
- ◆ elles permettent habituellement de couvrir plus facilement l'ensemble des dimensions d'un programme;
- ◆ elles peuvent être administrées à de grandes populations et à des coûts abordables (il en coûte cinq fois plus pour corriger des épreuves traditionnelles);

- ◆ les données obtenues peuvent être immédiatement disponibles à des fins statistiques (analyse d'items, etc.);
- ◆ la correction est moins soumise à la subjectivité du correcteur, les données sont moins sujettes à contestation et les résultats obtenus sont comparables.

Les inconvénients des épreuves à choix multiples:

- ◆ elles sont moins efficaces pour mesurer des niveaux taxonomiques plus élevés ou complexes comme les capacités d'analyse ou de synthèse;
- ◆ elles sont inefficaces pour évaluer certaines habiletés prescrites par les programmes;
- ◆ elles sont inefficaces pour juger de l'habiletés à écrire;
- ◆ elles risquent d'entraîner une forme de paresse intellectuelle chez les étudiants et les enseignants: moins de lecture et d'écriture, moins d'effort dans la démonstration, etc.

Les avantages des épreuves à questions ouvertes (voir les inconvénients des épreuves à choix multiples mais à l'inverse).

Les inconvénients des épreuves à questions ouvertes: (les responsables de la sanction des études au Ministère se réfèrent ici à l'exemple de l'examen de français écrit de 5<sup>e</sup> année du secondaire administré en 1987)

- ◆ ces épreuves coûtent chères (plus de 300 000,00 \$);
- ◆ elles comportent des problèmes techniques considérables;

- ♦ elles prennent un temps énorme de correction (10 semaines de correction à plus de 70 correcteurs), et ce, pour un seul des quatre volets du programme de français;
- ♦ même avec une grille de correction extrêmement serrée, il est très difficile de garantir une uniformité de correction pour une épreuve non objective si la correction est laissée à chaque école. Il y a donc ici un choix à faire en fonction des objectifs visés. Plus les questions de l'épreuve sont «ouvertes», moins l'évaluation et la correction sont uniformes et moins les résultats sont comparables."

Qui réussit? Qui échoue? Qui décide? Comment?

"La fixation des seuils de réussite et leur utilisation n'est pas un problème purement pédagogique mais c'est une question qui s'inspire aussi de considérations à la fois sociales, politiques et économiques. Contrairement à ce qui se passe au Québec, les seuils de réussite sont habituellement fixés à posteriori ou encore ne font pas l'objet d'une réglementation stricte."

"Une notation à «l'anglo-saxonne» (ABCDE) paraît plus orthodoxe; on détermine quel résultat (chiffré) d'une épreuve équivaut au seuil de réussite (notation alphabétique) et la *conversion* est faite. Au Québec, la conversion d'un résultat brut (en pourcentage) en résultat net (en pourcentage) prend les allures d'une opération de maquillage. Mais au Québec, la note en pourcentage est aussi profondément ancrée que le congé du 24 juin."

"La fixation du taux d'échec, à priori ou à posteriori, demeure une opération relative et subjective. Il faudrait une meilleure validation à priori des épreuves mais le processus classique de préexpérimentation et d'expérimentation prend deux ans et même 5 à 7 ans dans le cas des évaluations comparées à grande échelle."

Au secondaire, la certification ministérielle des études justifie de l'avis du Ministère, une intervention de l'État dans l'évaluation des apprentissages. Au moyen d'épreuves centralisées,

le Ministère mesure de façon uniforme l'atteinte des objectifs des programmes, il exerce un certain contrôle des enseignements («teachers teach to the tests»), il vérifie le degré d'appropriation des programmes d'études par les enseignants et dans une certaine mesure, il évalue le contenu même des programmes.

En fait, sous le couvert de la sanction ministérielle des études, il «contrôle» la qualité du système éducatif. Ce contrôle s'exerce aussi par l'existence d'un curriculum de formation national, des programmes d'études obligatoires très détaillés (incluant les méthodes pédagogiques et le matériel didactique), un régime pédagogique réglementé, des règles budgétaires et des conventions collectives nationales. Au secondaire, l'État exerce en fait un contrôle très centralisé du système comparativement à d'autres pays ou provinces à l'étude.

#### La sanction des études au collégial

Au collégial, l'évaluation des apprentissages est effectuée cours par cours par le personnel enseignant qui en a l'entière responsabilité. En fait, cette situation est analogue à celle des universités, que ce soit au Québec ou ailleurs. Le diplôme d'études collégiales est cependant décerné par le Ministre, après que le conseil d'administration du collège où l'étudiant est inscrit lui en ait fait la recommandation. C'est donc l'État qui *sanctionne* les études et le collège (par l'intermédiaire des enseignantes et des enseignants) qui les *évalue*. Il s'agit là d'une délégation importante de responsabilités dans une logique de système qui comporte en amont des programmes d'État et en aval, une certification ou un diplôme d'État.

L'État n'exerce aucun contrôle direct sur l'évaluation des apprentissages. Historiquement, le régime pédagogique provisoire des études collégiales (1967-1984) contenait deux articles qui permettaient au Ministre d'intervenir en matière d'évaluation; cependant, ces deux articles n'ont jamais été appliqués. Il s'agit des articles 23 et 26 qui stipulaient:

**Article 23:** "Chaque cours comprend un examen final administré sous la responsabilité du ministère de l'Éducation."

**Article 26:** "Le ministère de l'Éducation se réserve le droit de vérifier les plans d'études, les moyens de contrôle des cours, les questionnaires d'examens, la correction des copies d'examens et les autres travaux."

En 1984, le régime pédagogique provisoire est remplacé par le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Les articles 23 et 26 sont abrogés et en quelque sorte «remplacés» par l'article 31 qui fait obligation aux collèges de se doter d'une *politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Ce qu'il faut retenir de cette brève histoire de l'évaluation des apprentissages au collégial se résume comme suit:

- ◆ Au collégial, le personnel enseignant a toujours eu l'entière responsabilité professionnelle de l'évaluation des apprentissages. Cette évaluation s'est toujours effectuée cours par cours (ou discipline par discipline). La note de passage pour chacun des cours est de 60%; la réussite de chacun des cours constituant le programme de formation est nécessaire pour que le diplôme soit décerné par le Ministre.
- ◆ L'État n'est jamais intervenu directement dans l'évaluation des apprentissages; selon le partage des responsabilités établi, l'évaluation au collégial est de responsabilité institutionnelle.
- ◆ L'année 1984 (promulgation du nouveau régime pédagogique) marque cependant un tournant car elle permet à la Commission de l'évaluation créée quelques années plus tôt, d'exercer son mandat d'examen des politiques institutionnelles d'évaluation dans le champ des apprentissages. Pour l'État, il s'agit en fait d'exercer un «contrôle indirect» sur l'évaluation et ce par l'intermédiaire d'un organisme externe neutre et indépendant soit, la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges.

- ◆ Le rôle des politiques institutionnelles d'évaluation dans cette logique de système est de permettre à l'État d'exercer un certain droit de regard sur l'évaluation pratiquée dans les collèges tout en préservant leur autonomie et leurs responsabilités en cette matière.
  
- ◆ À l'échelle du système, les politiques institutionnelles d'évaluation exercent deux grandes fonctions. D'abord une fonction de «reddition de comptes» ou «d'accountability» puisque chaque politique doit être examinée par l'organisme externe qu'est la Commission de l'évaluation et recevoir son «veto» avant d'être mise en oeuvre (du moins théoriquement); cet examen accorde donc de la crédibilité à l'évaluation pratiquée localement et assure l'État que l'évaluation locale respecte des normes de qualité minimales et communes dans l'ensemble du réseau. Les politiques exercent ensuite une fonction d'«harmonisation et d'encadrement» de l'évaluation, d'abord au niveau du collège ensuite à l'échelle du réseau collégial. En effet, une politique institutionnelle d'évaluation est un guide qui encadre les pratiques et les exigences en matière d'évaluation et les rend plus cohérentes et plus objectives, quelle que soit la discipline et quel que soit l'évaluateur; en somme, les politiques *encadrent le processus ou la démarche d'évaluation des études collégiales jusqu'à la sanction des études par le Ministre*. Leur action se déroule d'abord et avant tout sur le terrain du collège puisqu'il s'agit d'une politique *institutionnelle* et que l'évaluation au collégial est une responsabilité déléguée à chacun des collèges par le Ministre.
  
- ◆ Les politiques institutionnelles d'évaluation se situent au rang des mécanismes «qualitatifs»; leurs résultats ou effets sont donc difficilement mesurables: développement d'une pensée commune en matière d'objectifs à poursuivre et d'orientations à promouvoir en évaluation, développement de la concertation entre les différents agents concernés par l'évaluation, développement de consensus à propos des règles et exigences relatives à l'évaluation, détermination des droits et responsabilités de chacun des partenaires, etc. Leur action est prometteuse de changements durables mais qui se manifestent à plus ou moins long terme.

## 1.2 L'Angleterre: les commissions de certification

### A) *Le système éducatif*

Système éducatif: *décentralisé (système élitiste et sélectif).*

Curriculum de formation: *absence de curriculum national de formation jusqu'en 1988. Depuis, identification de matières: le «core» (mathématiques, sciences, anglais) et le «foundation» (biologie, technologie, géographie, musique, art, éducation physique, langue étrangère moderne). Ce curriculum demeure cependant assez souple, particulièrement par le jeu des options qui occupent un espace important.*

Programmes d'études: *d'établissement (guidés par des directives nationales et surtout, par la définition de niveaux de performance attendue établis au niveau national).*

Diplôme: *délivré par une commission de certification indépendante de l'État et des autorités scolaires locales mais rattachées à une université.*

Sanction des études: *examens de fin d'études (par matières) élaborés et administrés par l'une ou l'autre des sept commissions de certification.*

**Note:** Le système éducatif anglais a été réformé depuis 1988; la description qui suit signalera au fur et à mesure les principaux changements apportés. Le système de sanction externe des études opéré par des commissions de certification n'a pas été modifié; cependant, tous les auteurs s'entendent pour prédire un changement du rôle des commissions de certification à plus ou moins long terme, surtout en ce qui a trait au «rôle supplétif» joué par les examens externes sur le curriculum de formation et sur le contrôle de l'ensemble du système éducatif.

## **B) Organisation scolaire**

En Angleterre, les études secondaires s'échelonnent sur cinq années; il s'agit en fait de la «formation de base». Les étudiantes et les étudiants peuvent ensuite acquérir une formation professionnelle qui les conduit sur le marché du travail ou encore, ils poursuivent pendant deux ans un enseignement préparatoire aux études universitaires. L'enseignement professionnel et l'enseignement préuniversitaire sont très cloisonnés; des expériences sont actuellement menées pour regrouper ces deux formes d'enseignement à l'intérieur des «Tertiary colleges» (à l'image des cégeps) mais il s'agit encore d'un phénomène marginal.

L'Angleterre se caractérise par la diversité des écoles secondaires: les «grammar schools» et les «publics schools» sont des écoles privées offrant l'enseignement général et les «secondary modern» et les «comprehensive schools» sont des écoles publiques traditionnelles offrant également l'enseignement général. S'ajoutent les «sixth form colleges» pour les études préparatoires à l'université, les «tertiary colleges» qui regroupent l'enseignement général et professionnel et enfin, les «colleges of further education» pour l'enseignement exclusivement professionnel.

L'Angleterre se caractérise également par la diversité des établissements d'enseignement supérieur: des universités indépendantes dotées d'une charte très ancienne (Cambridge, Oxford, Durham, London); les «Polytechnics» qui sont des universités rattachées aux conseils scolaires, les Local Education Authority ou LEA (ces autorités scolaires locales sont en quelque sorte des commissions scolaires qui seraient aussi responsables sur leur territoire, des collèges et des constituantes de l'Université du Québec); et enfin, les «Open-University» pour l'enseignement à distance qui est très développé en Angleterre.

L'enseignement est très décentralisé en Angleterre, même après la réforme de 1988. Chaque LEA ou conseil scolaire est responsable de ses écoles et jusqu'en 1988, était responsable d'établir son propre curriculum de formation et ses programmes d'études. Depuis, le curriculum national identifie des matières «obligatoires» (le core) et des matières complémentaires (le foundation); les

programmes d'études sont toujours élaborés par les LEA mais des directives nationales décrivent maintenant à grands traits certains éléments communs de formation qui doivent être transmis à tous les élèves.

L'enseignement est dispensé par matières ou «subjects» jusqu'à la fin des études secondaires. Les examens publics n'ont pas lieu avant l'âge de 16 ans. Avant 1988, deux sortes de diplômes pouvaient être décernés soit, le GCE de niveau «ordinaire» (General Certificate of Education «O» level) *qui ouvrait la porte aux études supérieures*, soit le CSE (Certificate of Secondary Education) qui attestait la fin des études secondaires. Les deux certificats s'appuyaient sur des matières obligatoires et des matières optionnelles réparties de façon à peu près égale et suivies en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années du secondaire. Depuis 1988, ces deux diplômes ont été fusionnés soit le GCSE (General Certificate of Secondary Education). Ce nouveau diplôme s'appuie sur une évaluation entièrement critériée et non plus normative et atteste d'un niveau de compétence acquis dans chaque matière, si bas soit-il.

Le nouveau GCSE obtenu après la fin de la 5<sup>e</sup> année du secondaire, permet d'accéder à la «sixth form», c'est-à-dire à des enseignements strictement préparatoires aux études universitaires. Ces études durent généralement deux ans et conduisent aux examens de niveau «avancé» (A level); leur réussite donne le GCE «A level» et permet d'accéder à l'université. Le cheminement vers l'université par l'intermédiaire de la «sixth form» et des examens fait en sorte que l'accès à l'université est très restreint et la sélection se fait avant plutôt qu'en cours de premier cycle universitaire.

En somme, autrefois, l'absence de curriculum national et «d'objectifs de niveaux» établis sur le plan national laissait énormément de latitude aux LEA et aux écoles dans le contenu de la formation dispensée et de son évaluation. Ce sont les examens publics sous le contrôle des commissions de certification rattachées aux universités qui dictaient en quelque sorte le curriculum de formation et ce, dès les premières années de la scolarité. Ces commissions ont désormais moins d'influence sur le curriculum et sur l'ensemble du système éducatif.

Pour bien saisir l'ampleur des changements introduits par l'État depuis 1988, il importe de présenter brièvement les principaux éléments de la réforme avant de décrire les règles de passage entre les études secondaires et les études universitaires.

La réforme du système éducatif: les traits saillants

Le «Education Reform Act» (ERA) adopté par le gouvernement Tatcher en 1988 s'inspire d'une philosophie de «libre marché». Cette loi diminue les pouvoirs des autorités locales (LEA) et place les parents en position d'exercer beaucoup d'influence. Il retire aux LEA le contrôle du curriculum de formation, des programmes d'études et de l'évaluation. Il confie directement aux écoles la responsabilité de gérer leurs ressources en concurrence les unes avec les autres; les crédits alloués pour chaque élève varieront d'un établissement à l'autre; les écoles pourront avoir recours à diverses formes de «sponsoring» et à des collectes de fonds pour leur financement.

L'ERA instaure également la liberté de choix des parents pour l'inscription de leurs enfants à l'école; les écoles pourront inscrire le nombre d'élèves qu'elles désirent et ce, pour permettre aux parents le maximum de choix. Pour les éclairer, les parents pourront comparer le rendement des écoles sur la base des résultats scolaires qui devront être publiés à compter de 1992 pour chaque classe et chaque établissement.

Pour la première fois, dans l'histoire éducative de ce pays, l'État impose un curriculum national de formation. Les arguments du gouvernement en faveur d'un curriculum national sont:

- ◆ tous les enfants doivent avoir accès à un curriculum de qualité;
- ◆ un curriculum national aide à développer un consensus sur les buts et objectifs de l'éducation;
- ◆ dans une visée d'égalité des chances, une base commune est de nature à réduire les différences de qualité ou les inégalités;

- ◆ des écoles communes devraient transmettre une culture commune à l'aide d'un curriculum commun;
- ◆ il est important pour toutes les écoles de poursuivre des standards communs qui témoignent de niveaux de formation attendus;
- ◆ cela facilite la mobilité géographique des étudiants;
- ◆ cela accroît «l'accountability» des écoles.

Le gouvernement introduit également un nouveau système d'évaluation qui, même s'il est déjà appliqué dans trois matières, demeure encore à l'étape de mise au point. Ce nouveau système fixe des «résultats-cibles» à un certain nombre de stades de la scolarité pour chaque matière du curriculum. En tout, 10 niveaux de performance sont spécifiés. Les élèves sont répartis en quatre stades clés: 7 ans, 11 ans, 14 ans et 16 ans, la fin de chaque stade étant sanctionnée par un examen national. Les résultats de ces examens seront non seulement communiqués aux parents, mais également publiés sous une forme globale.

En bref, l'État statue désormais sur ce que les élèves doivent savoir, comprendre et faire à la fin de chaque stade clé et il détermine le contenu minimum de chaque matière et le mode d'évaluation des élèves à la fin de chacun des stades. En imposant un curriculum de formation et en établissant un système national d'évaluation, l'État se donne de nouveaux moyens de contrôler le système éducatif, contrôle qui était autrefois l'apanage presque exclusif du système d'examens externes.

Le système éducatif anglais demeure toutefois très décentralisé en dépit de la réforme. Le curriculum de formation national, même s'il identifie des matières obligatoires et complémentaires, ne se traduit pas dans des programmes d'études nationaux «obligatoires» et rigides. Les LEA demeurent responsables de l'élaboration de ces programmes qu'ils peuvent, à partir d'indications

très larges édictées au niveau national, interpréter, traduire et adapter à leur réalité locale et aux besoins de leur clientèle. Par ailleurs, ce sont surtout les niveaux de performance établis sur le plan national qui guideront le contenu des programmes. D'autre part, la certification demeure sous la responsabilité de commissions de certification indépendantes de l'État; les écoles continueront donc de choisir la commission qui offre les examens correspondant le mieux au contenu de leurs programmes et au profil de leur clientèle, conservant ainsi une certaine liberté dans le choix de ce qu'elles enseigneront et de ce qu'elles évalueront.

Le nouveau système d'évaluation nationale n'est pas encore effectif, le gouvernement n'ayant toujours pas statué définitivement sur ses objectifs, ses orientations, ses modalités de fonctionnement, etc. Un important groupe de travail a été mis sur pied par le gouvernement pour le conseiller dans la mise en place de ce système, soit le TGAT ou Task Group on Assessment and Testing. Le rapport de ce comité souligne entre autres qu'avant de mettre en place un système d'évaluation aussi ambitieux, on doit rôder et expérimenter ce système pendant plusieurs années, on doit s'assurer que le curriculum de formation soit «bien implanté et bien intégré», que les standards ou niveaux de performance soient «bien définis et bien compris», que les instruments d'évaluation nationaux soient «standardisés et validés». Il souligne également que la coopération des enseignants et des écoles est «essentielle» et que des ressources importantes doivent être investies dans la «formation et le perfectionnement».

Par ailleurs, le groupe de travail insiste particulièrement sur l'importance que ce soit *l'évaluation* qui soit reliée à l'âge, non pas les niveaux de performance. Dans le cas contraire, ils craignent que cette nouvelle approche ait pour effet d'étiqueter les élèves plus clairement à chaque stade, d'après le niveau atteint et d'après l'écart qui en résultera par rapport à leur âge ou leur stade. Selon eux, il y aurait alors danger que les niveaux de performance soient considérés comme des normes et non plus comme des guides visant à soutenir la démarche d'apprentissage et d'enseignement.

Le nouveau système d'évaluation est un dispositif de contrôle qui aura sûrement plus d'impact sur la pédagogie que les autres éléments de la réforme. C'est d'ailleurs la question centrale des débats entourant la mise en place de ce système: Les examens qui seront administrés à chacun des stades clés de la formation et la publication des résultats auront-ils pour effet d'orienter l'enseignement sur le testing ou de contribuer à l'améliorer? Les milieux éducatifs anglais semblent accepter plus facilement le «contrôle indirect» du système actuel d'examens publics que celui que s'apprête à mettre en place l'État.

### Du secondaire à l'université

Le passage du secondaire à l'université s'effectue en deux étapes bien distinctes. Après avoir obtenu le diplôme GCSE sanctionnant la fin des études secondaires, l'étudiante ou l'étudiant doit se consacrer pendant deux ans à des études strictement préparatoires à l'université; au terme de ces études, il obtiendra le diplôme GCE «A» level. À chacune de ces étapes, l'étudiant doit réussir un certain nombre d'examens externes élaborés, administrés et corrigés par l'une ou l'autre des sept commissions certifiant les études secondaires.

L'obtention du GCE «A» level donne normalement accès à l'université, l'élimination et la sélection des étudiants s'étant faite au cours de l'une ou l'autre des deux étapes précédentes soit, au GCSE ou au GCE «A» level. Mais l'étudiant ayant obtenu le GCE «A» level n'est toujours pas parvenu au bout de ses peines; il doit encore rencontrer certaines conditions imposées par les établissements d'enseignement supérieur.

De façon générale, les universités exigent comme condition d'entrée, un minimum de «passes» dans cinq matières, dont deux au moins au niveau avancé, ou dans quatre matières, dont trois au moins au niveau avancé ou «A» level. Les conditions peuvent varier selon les matières que le candidat désire étudier à l'université et selon le niveau des examens eux-mêmes. Souvent l'étudiant aura déjà réussi dans dix matières au niveau «ordinaire» ou GCSE.

Ces conditions minimales ne sont pas nécessairement suffisantes pour être admis à l'université; celles-ci peuvent imposer leurs propres conditions d'entrée. En effet, les universités sont des corporations autonomes qui fixent individuellement leurs exigences d'admission, hors du contrôle de l'État. Elles peuvent amender ces conditions d'une année à l'autre. Les «Polytechnics» qui sont sous la responsabilité des LEA ont des conditions similaires.

Ainsi, en plus de considérer les résultats obtenus aux examens externes du GCSE et du GCE «A» level, les universités peuvent exiger une combinaison particulière de «passes» au «A» level, demander que l'étudiant fournisse des références personnelles du directeur de l'école qu'il fréquente, administrer des tests d'aptitude scolaire, procéder à un interview personnel du candidat, etc. De plus, les universités d'Oxford, de Cambridge et de Durham organisent leurs propres concours d'entrée.

Le passage du secondaire aux études supérieures dans le système éducatif anglais obéit donc à des règles très strictes. C'est un système «ultrasélectif» composé d'étapes éliminatoires successives au terme desquelles seulement 5% des étudiantes et des étudiants accéderont à l'université. Ce système, cela va de soi, présage d'un très fort taux de réussite aux études supérieures. L'ensemble du système (du moins jusqu'à ce que tous les éléments de la réforme initiée ces dernières années soient en place), est presque entièrement «contrôlé et réglé» par les universités. En effet, dès les premières années de la scolarité secondaire, l'étudiant doit tout mettre en oeuvre pour rencontrer les exigences particulières du programme d'études universitaires dans lequel il souhaite s'inscrire de même que les conditions d'admission spécifiques de l'université qu'il désire fréquenter.

### *C) La sanction des études*

Avant 1988, l'évaluation en cours d'études secondaires était entièrement réalisée par les enseignants. Ceux-ci étaient guidés par des «syllabus» élaborés par les commissions de certification qui en somme, déterminaient ce qui devait être enseigné et évalué. La fin des études secondaires était sanctionnée par des examens publics externes, élaborés, administrés et corrigés

par ces mêmes commission de certification. Ces examens conduisaient au GCE «O» level ou au CSE.

Depuis 1988, nous l'avons vu précédemment, ces deux diplômes ont été unifiés pour donner le GCSE. L'évaluation en cours d'études est toujours réalisée par les enseignants mais le nouveau système d'évaluation prévoit une évaluation externe (examen national) à quatre stades clés de la scolarité. Selon les informations aujourd'hui disponibles, ces examens standardisés seront élaborés par le ministère de l'Éducation et administrés et corrigés par les enseignants dans les écoles, selon des directives établies sur le plan national. Cette évaluation sera entièrement critériée non plus normative. De plus, la note de l'école comptera pour 20% ce qui pose le problème de la comparabilité des résultats scolaires; d'ores et déjà, l'État est confronté à la problématique de la «modération» et de la «conversion» des notes de l'école. Ainsi, cette combinaison d'exams terminaux externes et d'évaluation interne laisse présager que l'évaluation locale est appelée à augmenter dans le diplôme GCSE sanctionnant la fin des études secondaires. Toutefois, l'opinion publique continue à réclamer une quelconque forme de contrôle externe des études. Les commissions de certification continueront de sanctionner les études secondaires conduisant au GCE «A» level, certificat ouvrant les portes de l'université. Mais l'État maintiendra-t-il un double système d'évaluation au niveau du GCSE? (l'évaluation nationale réalisée au stade clé de 16 ans et les examens externes des commissions de certification pour l'obtention de ce diplôme).

#### Les modalités entourant la sanction des études

Ce sont les étudiants qui choisissent les matières pour lesquelles ils se soumettront aux examens externes, et ce autant au niveau du GCSE que du GCE «A» level. Ces examens sont offerts à deux niveaux de difficulté, «ordinaire» et «avancé». Le choix des examens est conditionné par l'intérêt de l'étudiant et sa force dans cette matière, son orientation de carrière, les exigences du programme d'études et celles de l'université où il souhaite s'inscrire. Pour l'obtention du diplôme, l'étudiant n'est donc pas tenu de réussir un examen externe dans chaque matière étudiée. Idéalement, au niveau du GCSE, il doit réussir au moins cinq examens dans autant de matières;

au niveau du GCE «A» level, il doit réussir quatre ou cinq examens dont un certain nombre au niveau «avancé».

Ce sont les écoles qui choisissent la ou les commissions de certification où se présenteront leurs étudiants. Elles détiennent en effet une grande liberté dans ce domaine; elles exercent ce choix en fonction de leur curriculum et du contenu de leurs programmes d'études. Ainsi, les étudiants qui s'inscrivent à l'examen dans une certaine discipline auprès d'une commission de certification sont «autosélectonnés» au sens qu'ils ont choisi eux-mêmes d'étudier le sujet envisagé et que leurs écoles ont choisi de les inscrire à l'examen de cette commission particulière. Les écoles paient un coût unitaire par étudiant et par épreuve.

Avant 1988, les écoles étaient libres de présenter les seuls étudiants susceptibles de réussir leurs examens. Ainsi, certaines écoles présentaient tous les étudiants qui souhaitaient se qualifier pour le diplôme, d'autres ne présentaient que les meilleurs étudiants. La nouvelle réforme obligera les écoles à évaluer les performances de tous leurs étudiants au stade clé de 16 ans, ce nouveau système d'évaluation nationale étant pour ainsi dire conçu comme un instrument de reconnaissance des acquis, aussi bas soient-ils, ne laissant personne sans diplôme. Cela signifie-t-il que les écoles devront également présenter *tous les étudiants* qui le désirent aux examens externes des commissions de certification?

Les examens et les critères d'évaluation sont différents d'une commission de certification à l'autre. Les seuils de réussite (ou notes de passage) sont fixés à posteriori et les résultats d'examens sont «convertis» et «normalisés» pour respecter la courbe dite «normale» d'une année à l'autre. Les commissions offrent des examens sommatifs dans une série de matières différentes, dont beaucoup sont communes à l'ensemble des commissions. Pour l'essentiel, les examens mesurent surtout des connaissances académiques. Ce sont des questions à choix multiples, à l'exception de la commission rattachée à l'université de Cambridge qui propose une batterie d'épreuves externes dont une bonne partie contient des questions exigeant des réponses construites (Cambridge, c'est

300 employés à plein temps, plus de 5 000 «examineurs-correcteurs» pigistes, une organisation extrêmement sophistiquée, rodée et efficace, un budget très important).

### Modalités entourant la correction des examens

Les examens sont administrés chaque année, à l'automne et à l'été. Les «syllabus d'examens» sont élaborés et approuvés par des comités représentatifs des enseignants; au niveau du GCE «A» level, les universités sont aussi représentées. Les épreuves sont parfois mises à l'essai. Les examens sont ensuite administrés dans les écoles, selon des conditions aussi standardisées que possible. Les copies sont retournées au centre de correction de la commission.

Pour corriger les travaux des étudiants, la commission fait appel à une équipe de spécialistes de la discipline examinée, professeurs de l'enseignement secondaire ou universitaire. Après de nombreuses années d'expérience dans la même commission, ces correcteurs peuvent être nommés examineurs en chef dont les responsabilités consistent à fixer les consignes de correction, contrôler leur application par les correcteurs et déterminer les niveaux d'exigences pour l'attribution des notes finales.

Les correcteurs participent à une séance de préparation avant de recevoir leur part de copies à corriger. Chacun effectue son travail en appliquant les consignes et attribue une note «chiffrée» à chaque copie. Les distributions de notes données par les correcteurs sont alors comparées. Si des tendances à la sévérité ou à l'indulgence apparaissent, elles sont compensées par des corrections globales. Ces diverses distributions sont ensuite combinées en une distribution d'ensemble, qui peut être normalisée ou convertie si nécessaire. Comme l'examen comporte plusieurs épreuves, la même procédure est appliquée à chacune. On totalise ensuite les notes accordées pour chaque épreuve, en leur appliquant généralement des coefficients différents. On obtient un total par candidat, dont on étudie la distribution. Les notes sont fixées sur la base de cet histogramme, par une procédure en partie subjective et en partie automatique.

Les examinateurs en chef analysent un petit nombre de copies «à la limite» que des employés de la commission leur présentent. Ces derniers ont choisi ces copies en supposant que la commission conserverait la même proportion de réussites à l'examen que les années précédentes. Les examinateurs en chef fixent alors le point de coupure. Ceci suffit pour déterminer l'ensemble des notes, puisque l'on a déterminé au préalable la proportion de candidats qui doivent recevoir chaque note. Les résultats bruts sont rarement utilisés; on utilise plutôt les notes transformées. Les notes «brutes» servent surtout pour des analyses statistiques sur le rendement réel des élèves, pour analyser la pertinence des programmes, pour donner de la rétroinformation aux enseignants, etc.

Avant de terminer la présentation du système de sanction externe des études en vigueur en Angleterre, il est intéressant de rendre compte des résultats d'une recherche sur la «comparabilité des notations entre jurys d'examens» dont le sujet central était précisément le système anglais<sup>4</sup>. Les principales conclusions de cet important programme de recherche qui s'est déroulé sur plusieurs années sont les suivantes:

- ◆ "Les notes d'examens sommatifs en Angleterre ne sont pas en général, directement interprétables par elles-mêmes, et des corrections statistiques sont inapplicables du fait que la qualité de la population des candidats inscrits peut varier d'une commission à l'autre.
- ◆ La façon d'attribuer les notes (décrite précédemment) fait en sorte que personne ne peut connaître la nature exacte de la performance mesurée.
- ◆ On n'a pu connaître la nature des critères de notation utilisés par les évaluateurs. Ceux-ci tablant sur leur grande expérience ont pu exprimer les capacités et les attributs requis pour que la performance d'examen soit réussie dans leur discipline. Ils sont en revanche démunis lorsqu'il s'agit de spécifier les critères de notation.

---

<sup>4</sup> JOHNSON, Sandra. *Évaluation de la comparabilité des notations entre jurys d'examens* dans *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 12, no° 2 (printemps 1989), pp. 5-21.

- ◆ Les critères des évaluateurs se différencient nettement dans leurs standards généraux de notation. Les évaluateurs travaillant au sein d'une même commission de certification ne s'accordent pas plus entre eux qu'avec leurs collègues d'autres commissions.
- ◆ Une faible part est laissée au jugement des examinateurs dans la détermination des notes, en comparaison du poids donné aux critères statistiques.
- ◆ Une autre conclusion importante concerne la preuve de l'existence d'une différence entre les standards de notation des jurys. En conséquence, des centaines de candidats à l'examen, notés par la commission la plus sévère, auraient obtenu des notes plus élevées pour une performance égale s'ils s'étaient présentés à l'examen «équivalent» d'une autre commission.
- ◆ Les recherches ont aussi démontré que même dans les sujets hautement structurés comme les mathématiques, où existe un degré élevé de concordance entre programmes, structures d'examens et définition des critères, des différences sérieuses peuvent survenir d'un examen à l'autre, du point de vue de leurs exigences.
- ◆ Les méthodes statistiques à elles seules ne peuvent résoudre le problème de la comparabilité des notations. Le jugement subjectif de l'examineur joue un rôle essentiel dans l'estimation de la qualité relative des performances. Mais les études d'évaluation confirment que des examinateurs individuels, tous experts qu'ils soient, sont incapables d'articuler des critères de notation suffisamment bien construits pour être applicables de façon régulière et générale."

L'auteur de cet article conclut finalement qu'il n'existe aucune méthode infaillible: «Lorsque des enseignants du secondaire ou de l'université notent directement les travaux de leurs étudiants comme c'est le cas aux États-Unis et ailleurs, il est clair que se pose aussi le problème de la comparabilité de leurs échelles de notes ou des moyennes qu'on en tire».

## 2. Les systèmes de sanction locale des études

### 2.1 L'Ontario: les examens locaux

#### A) *Le système éducatif*

##### Caractéristique du système éducatif

Système éducatif: *centralisé.*

Curriculum de formation: *national (grille-matières de cours obligatoires et optionnels). Le curriculum demeure cependant assez souple, particulièrement par le «jeu des options».*

Programmes d'études: *programmes-cadres provinciaux (très peu détaillés, s'apparentant beaucoup aux Cahiers de l'enseignement collégial).*

Diplôme: *délivré par l'État, sur recommandation des établissements qui ont la responsabilité d'évaluer les études.*

Sanction des études: *cumul de crédits par cours-matières, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année du secondaire. Ce sont des examens locaux, élaborés, administrés et corrigés par les enseignants dans les écoles.*

**Note:** En 1983, le gouvernement de l'Ontario réorganisait l'ensemble des études, du primaire au secondaire. Pour l'essentiel, la caractéristique la plus marquante des nouvelles dispositions est la disparition de la 13<sup>e</sup> année d'études (année d'études obligatoire pour les élèves se destinant à l'université).

## ***B) Organisation scolaire***

En Ontario, les études secondaires s'échelonnent sur quatre années, de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Le curriculum de formation comprend des matières obligatoires et des matières optionnelles.

Les matières obligatoires: français ou anglais langue maternelle, français ou anglais langue seconde, mathématiques, sciences, géographie du Canada, histoire du Canada, sciences sociales, arts, éducation physique ou hygiène, études commerciales ou études technologiques.

Les matières optionnelles: parmi tous les cours offerts dans les programmes-cadres, y compris dans les matières obligatoires.

La formation générale et la formation professionnelle sont assez cloisonnées. Dans les écoles secondaires «ordinaires», le diplôme mentionnera une concentration «technologique» seulement à partir de huit crédits obtenus dans une discipline technique ou commerciale. Par ailleurs, il existe dans les régions à densité de population plus élevée, des écoles secondaires spécialisées en formation professionnelle. Il y a aussi, mais cette fois au rang des établissements d'enseignement supérieur, les «Colleges of Applied Arts and Technology» (CAAT) qui accueillent les finissants du secondaire qui souhaitent poursuivre des études techniques. Ces collèges offrent des cours d'une durée de deux ans.

Le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) est constitué d'unités accumulées tout au long des études secondaires. Il est décerné à l'élève qui accumule 30 crédits dont 16 obligatoires et 14 optionnels; trois des crédits obligatoires doivent être réussis en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années. Ainsi, presque tous les cours réussis et pour lesquels l'étudiant a obtenu des crédits sont comptabilisés dans le DESO, soit 30 crédits sur une possibilité de 32.

L'étudiant qui se dirige à l'université doit réussir six «cours préuniversitaires de l'Ontario» (CPO). Les crédits des CPO peuvent faire partie des 30 crédits nécessaires à l'obtention du DESO et

répondre aux conditions régissant les crédits obligatoires (ces six cours CPO remplacent en fait plusieurs cours de l'ancienne 13<sup>e</sup> année d'études. De plus, ils obéissent en quelque sorte à la logique des cours «préalables» exigés pour divers programmes universitaires).

Le DESO donne normalement accès au «College of Applied Arts and Technology» ou à l'université. L'admission au collège ou à l'université semble surtout assujettie aux résultats scolaires inscrits sur le relevé de notes du secondaire. Viennent aussi moduler l'admission, le contingentement de certains programmes d'études et le nombre de places disponibles dans l'établissement que souhaite fréquenter l'étudiant. Pour l'entrée à l'université s'ajoutent en plus, la réussite des six CPO et les exigences spécifiques de chacun des établissements.

Outre les caractéristiques générales qui viennent d'être mentionnées plus haut, le système scolaire ontarien se distingue par quelques traits particuliers qui laissent beaucoup de latitude aux commissions scolaires, aux écoles et aux enseignants. Il convient ici de souligner deux grands principes énoncés par le ministère de l'Éducation dans un document intitulé Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur<sup>5</sup>:

Concernant les programmes, le ministère de l'Éducation reconnaît que l'éducation en Ontario est une responsabilité partagée avec les commissions scolaires et les écoles. Ainsi, «il revient à l'école d'établir des programmes scolaires axés sur la satisfaction des besoins intellectuels, physiques et sociaux de l'élève. Chaque école peut choisir son propre programme parmi les divers programmes-cadres provinciaux et élaborer ses propres cours en s'inspirant de ces programmes-cadres, de façon à répondre aux besoins, aux goûts et aux aptitudes des élèves qu'elle dessert. La responsabilité première de la planification du programme scolaire appartient à la direction de l'école et aux enseignants».

---

<sup>5</sup> Ministère de l'Éducation, *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur*. Ontario, Gouvernement de l'Ontario, 1984.

Concernant l'évaluation des élèves, le ministère de l'Éducation reconnaît que «chaque enseignant a ses propres méthodes pédagogiques qui dépendent de sa personnalité et de son style particulier. Le jugement professionnel de l'enseignant sur toutes les données recueillies par l'observation et l'évaluation des élèves est généralement reconnu comme constituant la forme d'évaluation la plus efficace».

Dans la tradition anglo-saxonne, il y a davantage de résistance à l'adoption de programmes d'études précis et obligatoires pour l'ensemble des écoles et l'Ontario n'échappe pas à cette tradition. Le système scolaire de l'Ontario est somme toute assez décentralisé. Les autorités scolaires locales disposent d'une marge de manoeuvre importante dans l'élaboration des programmes et dans l'évaluation et la sanction des études. Le Ministre assure un certain contrôle du système par l'établissement d'un curriculum de formation national et l'existence de programmes-cadres provinciaux.

### *C) La sanction des études*

En Ontario, l'évaluation et la sanction des études sont sous l'entière responsabilité des écoles et des enseignants. Les caractéristiques générales du système:

- ◆ L'évaluation et la sanction des études sont décentralisées au plan des commissions scolaires et des écoles. L'enseignant est le seul responsable de la prise de décision concernant le diplôme de fin d'études secondaires même si ce dernier est décerné par le Ministre de l'Éducation.
- ◆ L'évaluation est réalisée cours par cours et est normative; la correction des examens est sous l'entière responsabilité des enseignants.
- ◆ Certaines commissions scolaires organisent des sessions d'examens communs à toutes leurs écoles.

- ◆ Les crédits sont accordés par l'école qui offre des programmes de niveau secondaire au nom du Ministre de l'Éducation.
- ◆ Les cours sont offerts à trois niveaux de difficulté: fondamental, général et avancé. Ces termes s'appliquent aux cours dispensés et non aux élèves, c'est-à-dire qu'ils sont définis en fonction de leurs objectifs et de leur contenu et non en fonction des qualifications exigées des élèves qui les choisissent. Ainsi, les élèves qui se destinent à des études universitaires sont-ils fortement encouragés à suivre la plupart des cours obligatoires au niveau «avancé» pour mieux se préparer aux CPO qui eux sont tous dispensés au niveau avancé.
- ◆ Le Ministère décerne un DESO après recommandation de la direction de la dernière école fréquentée par un élève (si l'élève change d'école, ses crédits sont transférables).
- ◆ Les résultats scolaires inscrits sur le relevé de notes doivent être indiqués en pourcentage (certaines écoles utilisent un code alphabétique (ABCDE) et le convertissent en pourcentage).
- ◆ Un mécanisme à l'échelle nationale permet à l'État de «veiller» en quelque sorte à la qualité de l'évaluation; mais ce mécanisme n'est pas «obligatoire», il est d'usage facultatif. Il s'agit de la «Banque d'instruments de mesure de l'Ontario» (BIMO) qui s'intitule en milieu anglophone «Ontario assessment instrument pool» (OAIP). Cet instrument met à la disposition des enseignants dans les écoles, une banque de questions d'examens liées étroitement aux objectifs des programmes-cadres provinciaux. Les enseignants peuvent puiser dans cette banque pour élaborer leurs questions d'examens. De plus, à l'aide de cet instrument, le ministère de l'Éducation peut réaliser des «enquêtes curriculaires» pour évaluer les programmes d'études et effectuer des «enquêtes pour connaître l'état de l'éducation» La BIMO permet en quelque sorte à l'État «d'orienter ou de guider» l'évaluation réalisée dans les écoles, mais de façon très indirecte. Il s'agit en fait d'un mécanisme national d'évaluation, complémentaire à l'évaluation locale et qui supplée à l'absence d'examens nationaux imposés par l'État.

Pour conclure, on peut dire que le système éducatif et le système de sanction des études de l'Ontario comportent beaucoup de similitudes avec l'enseignement collégial... à la différence qu'il s'agit là d'études secondaires obligatoires et non pas d'études postobligatoires et supérieures.

## 2.2 L'Allemagne: les examens locaux encadrés au niveau du LAND

### A) Le système éducatif

Système éducatif: *centralisé (système sélectif qui se caractérise particulièrement par une orientation scolaire très précoce). Au niveau fédéral, l'Éducation est décentralisée; chaque Land ou province a entière juridiction en ce domaine. Cependant, au niveau du Land, le système éducatif est très encadré et centralisé.*

Curriculum de formation: *national (grille-matières). Chaque type d'école a un curriculum de formation qui lui est spécifique. En fait, ce sont les programmes d'études élaborés dans chaque matière qui font office de curriculum.*

Programmes d'études: *nationaux et obligatoires (directives très précises incluant souvent les méthodes d'enseignement).*

Diplôme: *L'Abitur (diplôme d'études secondaires donnant accès aux études supérieures) est décerné par l'établissement scolaire. Cependant, il est tellement encadré par l'État au niveau de ses exigences qu'il possède toutes les caractéristiques d'un diplôme d'État.*

Sanction des études: *examen terminal synthèse. Note globale et non cumul de crédits par cours ou par matières. Chaque année d'études secondaires est sanctionnée par un examen terminal qui détermine le passage à l'année suivante.*

## **B) Organisation scolaire**

L'une des caractéristiques majeures du système allemand est l'orientation «précoce» des étudiants; dès la fin du primaire (d'une durée de quatre ans), on détermine sur la base des résultats scolaires, quel type d'école secondaire l'étudiant va fréquenter. Ce choix est fait par l'école primaire, en consultation avec les parents. Il y a cependant au début des études secondaires, une période de deux ans qui constitue en quelque sorte un «stage d'orientation, d'observation et de promotion» destiné à atténuer les effets d'une orientation trop hâtive. Le choix de l'école peut être modifié si l'élève réussit, après la période probatoire de deux ans, les examens dans le nouveau type d'école demandé par les parents.

Les écoles secondaires sont très diversifiées et la durée des études est variable dépendamment du type d'école. On retrouve ainsi quatre types d'école secondaire offrant la formation générale et cinq types d'école offrant l'enseignement professionnel.

Les écoles secondaires de formation générale:

- ◆ **Hauptschule:** durée de quatre ans, c'est une «école populaire», au curriculum allégé et qui prépare au marché du travail.
- ◆ **Realschule:** durée de six ans, c'est une école qui prépare aux carrières semi-professionnelles.
- ◆ **Gymnasium:** durée de neuf ans, c'est une école de type «lycée» qui conduit à l'Abitur, diplôme donnant accès aux écoles professionnelles supérieures ou à l'université.
- ◆ **Gesamtschule:** durée variable, c'est une école de type «polyvalente» qui est encore au stade expérimental. Elle intègre au sein d'un même établissement les trois types d'école précédente.

Les écoles secondaires de formation professionnelle:

- ◆ **Berufschule:** durée de trois ans, formation en alternance ou «système dual» qui se réalise essentiellement en entreprise avec un enseignement à temps partiel à l'école.
- ◆ **Berufsfachschule:** durée variable, formation à temps plein. C'est une école technique: études commerciales, garde d'enfants, etc.
- ◆ **Berufsaufbauschule:** durée variable, complément d'une première formation professionnelle: ingénierie, économique, études sociales, etc.
- ◆ **Fachoberschule:** durée de deux ans, on y accède après les études secondaires générales dispensées à la Realschule. Elle prépare à: administration, management, design, etc.
- ◆ **Fachoberschulen:** durée de neuf ans, ce sont en fait des Gymnasium d'orientation professionnelle. Ces écoles mettent l'accent sur les sciences technologiques et économiques et ouvrent la porte aux études supérieures (universités ou écoles professionnelles supérieures).

Il est important de noter à propos de l'enseignement professionnel en Allemagne, que ce secteur draine un fort pourcentage de la clientèle étudiante et ce, jusqu'aux échelons supérieurs. C'est un enseignement très valorisé et il n'y a pas de mépris envers ce type de formation; le travail manuel, la production et la technique font partie de la «culture» de ce pays. De plus, la formation technique et professionnelle repose sur une longue tradition de partenariat et de concertation entre l'État, les entreprises, les syndicats et le milieu scolaire.

La formation préuniversitaire qui s'échelonne de la 5<sup>e</sup> à la 13<sup>e</sup> année d'études se termine par la réussite de l'Abitur. Les cours sont dispensés à deux niveaux, les cours «de base» axés sur la formation fondamentale et les cours «plus avancés» pour la formation préuniversitaire. Trois champs doivent faire partie du curriculum de chaque élève: a) les langues, la littérature et les arts,

b) les sciences sociales, c) les mathématiques, les sciences et la technologie. À partir de la 12<sup>e</sup> année d'études, l'étudiant doit choisir l'une ou l'autre des concentrations suivantes: langues classiques, langues modernes, sciences naturelles, mathématiques, sciences économiques, sciences sociales et arts. Pour se présenter aux examens de l'Abitur, l'étudiant doit avoir réussi ses cours de base (20) et ses cours avancés (6). Le diplôme de fin d'études secondaires est constitué des notes scolaires des deux dernières années d'études secondaires et des résultats aux examens de l'Abitur.

L'Abitur obtenu après 13 années de scolarité donne automatiquement accès à l'université et en principe, dans toutes les spécialités. Les études secondaires professionnelles supérieures y donnent aussi accès même si elles conduisent plus directement à l'École polytechnique. Les universités relèvent de l'État mais sont entièrement autonomes quant à leurs programmes d'études, leurs programmes de recherche, l'organisation de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, les ressources humaines, etc.

L'admission à l'université est cependant modulée par le nombre de places disponibles, particulièrement dans certains programmes contingentés comme la médecine. Dans certaines disciplines, on exige avant l'admission, un stage qui peut être effectué pendant les études. Certaines universités peuvent exiger des préalables spécifiques pour être admis dans certains programmes mais cette pratique est très mal perçue par les autorités scolaires du Land et la population en général de sorte qu'elle est plutôt exceptionnelle. Une nouvelle procédure de sélection a été mise à l'essai il y a quelques années dans certaines facultés où la demande dépasse nettement la capacité d'accueil: lors de la demande d'admission à l'université, on administre à l'étudiant un test d'aptitude scolaire. Cette participation est totalement volontaire et l'étudiant est libre d'utiliser les résultats de ce test s'ils sont supérieurs aux résultats de l'Abitur améliorant ainsi ses chances d'entrer à l'université. L'implantation de ce «second degré» au mécanisme d'admission à l'université ne semble cependant pas s'être généralisée.

Un autre trait caractéristique du système scolaire allemand mérite d'être souligné soit, une longue tradition de «développement de directives nationales» pour encadrer le curriculum des divers types d'école, pour déterminer le contenu des programmes d'études et des matières à enseigner, pour élaborer les examens, pour encadrer l'évaluation des apprentissages, pour déterminer les critères de correction des examens, etc. Les directives sont définies par les différents partenaires du milieu scolaire comme étant souples, peu rigides. Elles sont connues et acceptées par l'ensemble des intervenants et reconnues comme étant utiles et nécessaires au bon fonctionnement du système.

Outre cette tradition concernant les directives nationales, l'Allemagne a une longue tradition d'harmonisation des exigences concernant l'enseignement supérieur et son accès mais cette fois, au niveau fédéral, entre les Lands. La Conférence permanente des Ministres de l'Éducation et de la Culture assure une certaine harmonisation des examens, des conditions d'admission, de la planification des besoins de formation, du financement des établissements, de la recherche scientifique, de l'aide financière aux étudiants, etc. Par exemple depuis 1980, des directives élaborées conjointement par les Lands ont été adoptées pour encadrer les exigences (contenu, évaluation, standards, normalisation de l'échelle de notation) en 12<sup>e</sup> et 13<sup>e</sup> années d'études secondaires conduisant à l'Abitur.

En somme, le système éducatif allemand se distingue des autres systèmes par plus d'un trait: variété des établissements scolaires pour répondre aux divers cheminements de formation, orientation scolaire très précoce qui assure à chaque étudiant «une place dans le système» (90% de la population scolaire reçoit l'une ou l'autre des qualifications offertes dans les différents types d'école), valorisation et importance majeure de la formation technique et professionnelle, traditions concernant l'encadrement national du système au moyen de directives, accès ouvert à l'université à tout étudiant ayant obtenu l'Abitur.

### *C) La sanction des études*

Le système de sanction des études allemand se caractérise par plusieurs aspects:

- ◆ Les objectifs poursuivis en évaluation: tester les connaissances, encourager les étudiants et diagnostiquer leurs difficultés, mesurer l'aptitude de l'étudiant à entreprendre une nouvelle année d'études ou à demeurer dans le même type d'école, aider les enseignants à évaluer leur enseignement, fournir une base de données pour «communiquer» avec les parents et les étudiants, informer les employeurs des qualifications d'un étudiant.
- ◆ La fin de chaque année d'études secondaires est sanctionnée par un examen terminal synthèse qui détermine le passage à l'année suivante. C'est la note globale ou moyenne générale de l'année qui compte et non le cumul de crédits par cours ou par matières. Il en est également ainsi pour l'Abitur. (Il s'agit en fait de la situation qui prévalait au Québec jusqu'en 1966. Ainsi, un étudiant peut être fort dans trois matières ce qui a pour effet de hausser sa moyenne générale et d'atténuer les notes plus basses de certains cours faibles ou échoués).
- ◆ Dans le système allemand, il y a possibilité de «redoublement» d'une année scolaire et cette situation est même assez fréquente (environ 10% de la population scolaire et ce, dans les différents types d'école). L'étudiant peut ainsi redoubler une fois, sinon il change de type d'école. Cette pratique est génératrice de stress chez les étudiants et les parents souhaiteraient qu'elle soit abandonnée; cependant, un certain nombre d'étudiants trouvent cette formule positive car elle permet un rattrapage scolaire surtout s'ils se destinent à des études supérieures.
- ◆ L'élaboration et la correction des examens sont sous la responsabilité des enseignants. Il existe cependant des directives nationales pour encadrer ces deux opérations. De fait, le Land régit le «cadre organisationnel» des examens et les enseignants ont ensuite la responsabilité de le mettre en oeuvre. Le système repose sur la confiance et la responsabilisation des enseignants, la reconnaissance de leur conscience professionnelle, la crédibilité de leur formation, leur

expérience et leur bonne connaissance du système, en place depuis des décennies. (Ces thèmes reviennent souvent dans la littérature sur l'Allemagne)

- ◆ C'est la responsabilité du directeur de l'école et du personnel enseignant de voir à ce que l'enseignement et les apprentissages respectent les normes et de voir à ce que les directives établies par le Land soient respectées. Le directeur de l'école exerce une fonction de «contrôle» au regard des examens et du processus d'évaluation: il peut rassembler les cahiers d'exercice des étudiants, faire enquête sur l'évaluation à la suite d'une plainte des étudiants ou des parents, demander des explications s'il y a écart important entre la note de l'examen final et les résultats scolaires de l'année, etc.
- ◆ L'originalité de la correction des examens est qu'elle est *double et anonyme*; elle est toujours effectuée par deux correcteurs (enseignants) dont l'un peut être le professeur de l'étudiant. L'évaluation peut alors être comparée et réajustée.
- ◆ La formation des maîtres inclut un volet consacré à l'évaluation des apprentissages. Après trois ou quatre années de formation dans deux disciplines, le futur enseignant effectue un stage de deux ans sous la supervision d'un tuteur. Durant cette période, il doit aussi suivre des séminaires qui portent entre autres sur l'évaluation des apprentissages. D'autre part, les tuteurs initient les futurs enseignants à l'évaluation de l'Abitur.
- ◆ Il existe une échelle de notation nationale, la *Notenskala*, dont les symboles sont normalisés et connus. Cette échelle de notation est utilisée par les enseignants dans tous les Lands pour l'évaluation conduisant à l'Abitur. Elle comprend six grades: 1 = très bon, 2 = bon, 3 = satisfaisant, 4 = adéquat, 5 = pauvre, 6 = très pauvre.

♦ Les règles régissant l'Abitur et son évaluation:

- c'est un comité d'examen formé dans chaque école qui détermine si l'élève est admis à se présenter à l'Abitur. C'est ce même comité qui répartit les tâches liées à la correction des examens et qui assure le respect des normes et des directives du Land;
- l'Abitur comprend quatre examens: deux examens de niveau avancé (durée de cinq heures chacun), un examen au niveau de base, au choix de l'élève (durée de trois heures) et un examen oral (durée de 20 à 30 minutes);
- dans les deux Lands étudiés, l'élaboration des examens conduisant à l'Abitur suit une procédure différente bien que semblable quant au choix de l'examen à administrer aux étudiants. Pour l'un, l'enseignant envoie deux propositions d'examens aux autorités centrales et des modifications peuvent être «négociées» entre eux. L'enseignant est informé le matin même de l'examen, de celui qu'il doit administrer à ses étudiants. Pour l'autre Land, les enseignants élaborent leurs deux exemplaires d'examens à partir d'une banque centrale de questions, examens qu'ils font ensuite approuver par les autorités du Land; le jour de l'examen, l'enseignant est informé de l'exemplaire à administrer;
- chaque copie d'examen est corrigée à l'aide de la Notenskala par deux correcteurs. Les évaluations sont comparées puis au besoin, réajustées. Cette correction, même si elle est souvent effectuée par le professeur de l'étudiant, est toujours anonyme.

Avant de terminer la description de ce système de sanction des études, il est intéressant de faire état du point de vue exprimé par des membres du corps inspectoral anglais à propos de l'expérience allemande. Au retour d'un stage d'étude pour étudier divers aspects du système éducatif allemand, ces inspecteurs critiquent notamment le processus d'évaluation en vigueur:

- ◆ L'échelle de notation ou *Notenskala* est jugée trop vague et trop peu précise, surtout lorsqu'il s'agit de déterminer ce qui constitue une performance minimale acceptable (grade 4 = adéquat). Ils ont constaté des variations importantes dans les standards de notation, en dépit des directives nationales et en dépit de l'expérience des correcteurs. Cette échelle appliquée aux examens de l'Abitur ne produit pas davantage de corrections uniformes à l'intérieur du Land et encore moins entre les Lands. Ces variations dans les standards ont semblé moins importantes en ce qui a trait à la formation professionnelle.
- ◆ Les inspecteurs anglais doutent sérieusement de la compétence du directeur de l'école à exercer un contrôle sur les examens, dans toutes les matières du curriculum de formation. De plus, ils estiment que ce dernier exerce deux fonctions souvent incompatibles, l'une orientée sur l'animation pédagogique et l'autre orientée sur le contrôle; l'une aura nécessairement préséance sur l'autre.
- ◆ Les travaux écrits semblent être mieux évalués que les prestations orales. Ils notent que les enseignants prennent très au sérieux leurs tâches d'élaborer les examens et de les corriger. Cependant, ils remarquent que l'encadrement très poussé de l'évaluation au niveau du système amène les enseignants à évaluer seulement ce qui est incontestable.
- ◆ Ils notent enfin que le système de sanction des études allemand est très crédible aux yeux de tous les intervenants: étudiants, parents, enseignants, autorités scolaires, employeurs. Les facteurs invoqués par les Allemands:

"On ne peut isoler l'évaluation, du curriculum de formation et de la formation des enseignants. Comme on a confiance dans le curriculum et que la formation des maîtres est de qualité, l'évaluation est crédible."

- ◆ Les inspecteurs anglais ajoutent enfin qu'aucun intervenant du milieu éducatif allemand ne songerait à critiquer le système d'évaluation qui a servi un jour à évaluer leurs propres

compétences académiques. C'est un système qui repose largement sur des traditions et des consensus sociaux et qui pour l'heure, ne semble pas devoir être remis en question.

### 2.3 Les États-Unis: les examens locaux et le testing commercial

#### A) *Le système éducatif*

Système éducatif: décentralisé (chaque État a entière juridiction en matière d'éducation. Le système éducatif de chacun des États est très diversifié; l'organisation scolaire est décentralisée au niveau des districts scolaires et au niveau des écoles).

Curriculum de formation: local (chaque district scolaire voire chaque école a son curriculum de formation qui lui est propre).

Programmes d'études: locaux ou d'établissement. Lorsqu'il existe des programmes d'études, ce sont plutôt des guides servant à l'animation pédagogique; ils sont rarement prescriptifs ou obligatoires.

Diplôme d'études: cumul de crédits par cours-matières. Examens locaux et recours à des agences commerciales privées de testing, autant pour la sanction des études secondaires que pour les tests d'aptitude conduisant aux études supérieures.

#### B) *L'organisation scolaire*

Aux États-Unis, l'organisation de l'enseignement secondaire varie selon les États. Le type d'organisation de l'enseignement le plus répandu divise les études secondaires en deux cycles de trois ans, de la septième à la neuvième année pour le premier (junior high school) et de la dixième à la douzième année pour le second cycle (senior high school). La formation générale et la formation professionnelle sont dispensées dans le même établissement scolaire.

À partir de la neuvième année, les étudiants choisissent généralement leur programme qui doit comporter un certain nombre de matières obligatoires (required subjects). Ils choisissent ensuite un certain nombre de matières optionnelles (elective subjects) parmi un nombre de disciplines variables selon l'établissement. Enfin, les étudiants doivent accumuler un nombre d'unités déterminé et choisir durant les trois dernières années une option principale (major) comportant des matières précises et une option secondaire (minor).

Depuis quelques années, les États précisent de plus en plus les éléments d'un «curriculum de formation de base» («core» curriculum) requis tant pour la sanction des études secondaires que pour l'accès à des études supérieures. Ce curriculum se traduit généralement par la grille-matières suivante: anglais, mathématiques, sciences, sciences humaines.

Lorsque les étudiants ont accumulé le nombre d'unités exigées, le «High school diploma» sanctionne la fin des études secondaires. De plus en plus d'États obligent les étudiants à passer le «Minimum competency test» ou MCT dès la fin du secondaire. Ce test vise à mesurer les aptitudes de base des étudiants en anglais et en mathématiques. Les sanctions rattachées à l'échec du MCT sont très variées. Certains États exigent la réussite de ce test pour décerner le diplôme; d'autres laissent chacun des districts scolaires, voire chacune des écoles, décider des conditions régissant l'émission du diplôme en cas d'échec du MCT; certains États décerneront un «certificat» au lieu du High school diploma; d'autres feront redoubler les étudiants et les étudiantes qui échouent ou leur offriront des cours d'appoint.

Le High school diploma donne accès aux études supérieures. Au nombre de 3 000, les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis sont très diversifiés:

- ♦ *Technical colleges*: instituts techniques offrant l'enseignement professionnel court, durée des études de deux ou trois ans. Ces instituts forment des techniciens qui se destinent à des emplois semi-professionnels.

- ◆ **Junior colleges:** collèges communautaires, durée des études de deux ans. Ces collèges préparent à l'emploi ou préparent aux études conduisant au «Bachelor degree», la formation dispensée dans les «collèges de quatre ans».
- ◆ **Four-year colleges:** collèges universitaires d'éducation générale comprenant les «**Liberal arts colleges**» et les «**State colleges**», durée des études de quatre ans. Ces collèges décernent le premier diplôme, le «Bachelor degree».
- ◆ **Écoles professionnelles indépendantes:** écoles qui décernent aussi le «Bachelor degree», durée des études variable. Elles comprennent les écoles normales, les instituts techniques, les écoles de théologie, etc.
- ◆ **Universités:** universités privées ou publiques d'État.

Certains États obligent les établissements d'enseignement supérieur à accepter tous les titulaires du High school diploma. Mais la plupart des établissements sélectionnent leurs candidats à partir des résultats scolaires obtenus au secondaire et à partir des résultats obtenus au «Scholastic Aptitude Test» ou *SAT* ou au «American College Test» ou *ACT*. Le plus répandu des deux tests est le *SAT* qui mesure les compétences de base des étudiants dans différentes matières; la réussite de ce test est en quelque sorte la base de l'admission des candidats aux études supérieures, surtout pour ceux se dirigeant dans les collèges et universités les plus sélectifs. La plupart des candidats accèdent à l'un ou l'autre établissement d'enseignement supérieur; l'élimination se fait au cours de la première année d'études universitaires dans le cas des établissements moins sélectifs.

Outre l'obtention du *High school diploma*, la réussite du *Minimum competency test* (s'il y a lieu) et l'obligation de réussir le *Scholastic aptitude test* ou l'*American college test*, le passage du secondaire au collège ou à l'université obéit à des règles plus ou moins homogènes qui dépendent largement du type d'établissement que souhaite fréquenter l'étudiant ou l'étudiante. Il existe en effet autant de politiques d'admission que d'établissements d'enseignement supérieur.

Les politiques d'admission varient en fonction du nombre de places disponibles et surtout en fonction du niveau d'excellence que les établissements veulent maintenir. Ainsi, les établissements les plus sélectifs n'admettront que les meilleurs étudiants, c'est-à-dire ceux qui obtiennent les résultats les plus élevés au secondaire et aux différents tests d'aptitude. Ces collèges et universités organisent également leurs propres concours d'entrée; leur accès est aussi tributaire de la «capacité de payer» des étudiants... Les «collèges de quatre ans» sont quant à eux modérément sélectifs tandis que les «collèges de deux ans» pratiquent pour la plupart une «politique de portes ouvertes» qui permet à l'étudiant de faire ses preuves dans la classe, lors de la première année d'études.

En somme, le processus d'admission est davantage un système de distribution qu'un système de sélection; il y a assez de places dans les établissements postsecondaires américains pour accueillir tous les candidats. La grande majorité des étudiants fréquentent le collège ou l'université de leur premier choix; ils connaissent à l'avance les exigences d'entrée pour être admis dans l'un ou l'autre établissement de même que leur capacité de payer. Aux États-Unis, on dit que «l'étudiant sélectionne son collège ou son université plus souvent qu'il n'est sélectionné par l'un ou l'autre».

### C) *La sanction des études*

Le système de sanction des études aux États-Unis est sous l'entière responsabilité des États qui dans la très grande majorité des cas, délèguent cette responsabilité aux districts scolaires, aux écoles et aux enseignants. Le trait le plus caractéristique de la sanction des études dans ce pays est le «testing»; *c'est la population scolaire la plus «testée du monde»*. Le «testing» aux États-Unis est une industrie, un commerce de plus en plus florissant qui engloutit chaque année plus de 900 millions de dollars US.

L'évaluation est réalisée cours par cours et est critériée. L'étudiant doit accumuler un certain nombre de crédits selon le programme d'études dans lequel il est inscrit. Quelques États ont une

note de passage minimale, d'autres permettent aux districts scolaires de fixer leur propre note de passage.

L'élaboration et la correction des examens sont réalisées par les enseignants. Quelques États ont leur propre programme de testing et leur agence particulière chargée d'élaborer les examens. Les écoles peuvent aussi avoir recours à des agences commerciales de testing pour préparer leurs instruments d'évaluation. Le choix d'une agence privée de testing est alors fonction du curriculum de formation et des programmes d'études en vigueur au niveau de l'État, au niveau du district scolaire ou au niveau de l'école.

Les examens préparés par les éditeurs commerciaux sont généralement à «choix multiples». Le contenu et les exigences des tests peuvent varier considérablement d'un éditeur à l'autre. Les tests sont standardisés (préexpérimentés, expérimentés et calibrés) de sorte que les taux de réussite sont pour ainsi dire connus à l'avance. Parfois, la correction sera laissée aux enseignants dans les écoles ou confiée à l'agence.

Le diplôme sanctionnant la fin des études secondaires est décerné par l'établissement. Il atteste d'une formation correspondant à un curriculum spécifique, transmise à l'aide de programmes d'études d'établissement aussi variés que nombreux et évaluée à l'aide d'une mosaïque d'instruments de mesure. Les critères d'évaluation sont également très disparates puisque les standards de formation sont différents d'un État à l'autre voire d'un district scolaire à l'autre à l'intérieur d'un État.

Le simple fait d'être diplômé de l'enseignement secondaire ne donne donc plus d'indications suffisamment précises du degré de qualification des étudiants et des étudiantes pour entreprendre des études supérieures car la formation et les exigences varient trop d'une école à l'autre. C'est l'un des facteurs qui a donné naissance au programme de test des compétences minimales (MCT), au programme de test pour l'admission à l'université (SAT et ACT), à la création de nombreuses agences de testing dont «Educational Testing Service» (ETS), à la création d'un organisme

national chargé d'évaluer l'état de l'éducation soit le «National Assessment Educational Progress» (NAEP) et enfin, au développement de l'accréditation des programmes et des établissements. Il convient de présenter brièvement ces divers éléments du système scolaire américain qui «complètent» en quelque sorte le système de sanction des études en vigueur.

### Les tests de compétences minimales

On l'a vu précédemment, l'éducation aux États-Unis ne relève pas du gouvernement fédéral mais de chacun des États. Traditionnellement, les États opposent donc une forte résistance à toute velléité d'intervention du fédéral autant sur le curriculum que sur l'évaluation de la formation. Dans un tel contexte de diversité des curricula, des programmes d'études, des modes d'évaluation, des standards de formation, etc., il est extrêmement difficile, voire impossible de comparer les performances des étudiants entre les écoles, entre les districts scolaires et entre les États. Le test de compétences minimales, véritable béquille aux examens d'État, était destiné au départ à évaluer les apprentissages fondamentaux que devrait maîtriser tout étudiant à la fin des études secondaires et ce, indépendamment de son lieu d'appartenance dans l'ensemble du pays.

Les États se sont vite opposés à l'imposition d'un test de compétences uniforme dans l'ensemble du pays, arguant que les objectifs et le contenu de la formation ne sont pas comparables d'un État à l'autre pas plus que les ressources investies en éducation. Aussi, les informations obtenues à l'aide des tests étaient-elles irrémédiablement contestées par l'une ou l'autre instance: validité des instruments, choix des critères, interprétation des données, etc. Le «Minimum competency test» s'est donc développé sous la gouverne des autorités «locales» et non «fédérales».

Les agences commerciales de testing se sont emparées de cet instrument d'évaluation. Comme les standards de formation et les compétences à évaluer doivent être en relation avec le curriculum de l'école ou du district scolaire, il existe une très grande diversité de tests, les éléments communs sont peu nombreux, leur construction varie grandement. Mais d'autre part, les coûts de développement de ces tests sont très élevés, ils doivent donc viser un marché le plus large possible. Le

contenu des tests est donc très large et limité aux éléments communs des divers curricula; de plus, les questions à choix multiples limitent le type d'items à être testés. Par conséquent, le Minimum competency test est devenu un instrument peu exigeant et peu crédible.

Le programme de «testing» des compétences minimales a aussi été récupéré par les politiciens à des fins «d'accountability». Ils ont découvert que la «chose éducative» intéressait leurs électeurs, attirait des votes et que c'était un excellent moyen de mobiliser l'opinion publique. Les considérations politiques ont pris le pas sur les considérations pédagogiques et éducatives de telle sorte que le «Minimum competency test» est devenu un instrument de contrôle du système dans plusieurs États et a été détourné de ses fins premières. Ainsi, quelques États ont lié l'attribution des ressources aux écoles aux résultats obtenus aux tests; les écoles dont le curriculum correspondait le plus aux items testés ont vu leur budget augmenter; d'autres États appliquent de fortes sanctions aux écoles ou aux districts scolaires qui sont sous les standards minimaux de passage qu'ils ont fixés, par exemple, la mise sous tutelle.

Essentiellement orienté sur l'évaluation des connaissances de base en mathématiques et en anglais, le Minimum competency test doit attester de compétences minimales acquises au secondaire mais aussi d'habiletés à entreprendre des études supérieures. C'est pourquoi bon nombre d'États, 36 selon certaines sources, ont légiféré pour obliger tous les étudiants à passer ce test avant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Les contenus testés, les exigences et les performances à atteindre sont connus à l'avance pour donner à chacun l'opportunité de se préparer au test. Les apprentissages cognitifs testés doivent être en relation avec le curriculum de l'école et non seulement avec les compétences elles-mêmes. De plus, les items testés doivent éviter tout biais culturel.

L'élaboration et la correction du Minimum competency test sont le plus souvent confiées à des agences commerciales privées de testing. Dans d'autres cas, ces tâches sont réalisées par le personnel enseignant de l'école sous la supervision d'experts. Quelques États ont créé leur propre

agence de testing qui a la responsabilité d'élaborer, d'administrer et de corriger les examens de fin d'études secondaires de même que le Minimum competency test.

Les résultats du Minimum competency test sont généralement publiés. Cette pratique «d'accoutumance» est positive pour les uns qui y voient un lieu de compétition et de stimulation pour les enseignants et les étudiants. Pour les autres, les résultats du test ne devraient pas être utilisés pour évaluer la qualité de la formation puisqu'ils ne sont que l'un des nombreux indicateurs de rendement d'une école et que dans le contexte éducatif américain, la signification des résultats pour une communauté ou pour une école peut différer totalement d'une autre.

#### Le SAT (Scholastic Aptitude test) et l'ACT (American College test)

Parce que la mission des établissements secondaires n'est pas uniforme dans l'ensemble du pays pas plus que le curriculum de formation, il ne peut y avoir d'examens communs de sortie et d'exigences communes pour l'admission au collège et à l'université. Dans un contexte de diversité aussi considérable, il y avait un besoin pour une mesure standardisée du niveau de qualification des étudiantes et des étudiants et ce, à l'échelle nationale. Les tests d'admission, SAT et ACT, poursuivent cet objectif pour 2 000 collèges et universités aux États-Unis.

Ces tests «d'admission» sont tous deux imposés par les établissements d'enseignement supérieur aux titulaires du diplôme d'études secondaires (High school diploma). Le SAT et l'ACT sont des tests standardisés composés de questions à choix multiples, quelquefois avec une section incluant un essai. Ils sont administrés dans des conditions standards, à une date déterminée dans tout le pays. Ces examens sont généralement préparés et organisés par des sociétés commerciales et comportent des tests de connaissances et des tests d'aptitude. L'usage répandu de ces tests permet de comparer les résultats des candidats provenant de diverses écoles.

Les tests d'aptitude scolaire font partie intégrante de la demande d'admission des étudiants au collège ou à l'université. Ils s'insèrent dans le processus d'admission formel durant la dernière

année d'études secondaires, habituellement à l'automne. L'étudiant s'inscrit directement auprès des établissements d'enseignement supérieur de son choix en tenant compte des exigences particulières du programme de formation et des règles d'admission de l'établissement (incluant les tests d'aptitudes «SAT ou ACT» et d'autres examens d'entrée s'il y a lieu). Le candidat soumet normalement sa demande d'admission en février; parallèlement, il doit prendre les arrangements nécessaires pour passer le SAT ou l'ACT et ainsi compléter sa demande d'admission. Le collège ou l'université reçoit les résultats du candidat directement de l'agence de testing. Le bureau d'admission des établissements d'enseignement supérieur fait ensuite connaître sa décision tôt au printemps.

Le SAT ou l'ACT est administré dans des conditions étroitement contrôlées en vue d'assurer justice et équité pour tous les étudiants. De l'information est diffusée pour renseigner les étudiants de la date des tests, des coûts, des procédures d'inscription, du processus de traitement des feuilles de réponse et des résultats, etc. Les étudiants qui s'inscrivent à l'un ou l'autre test reçoivent gratuitement un document d'information comprenant un échantillon des questions pour les aider à se préparer. Des publications recensant les questions et réponses des tests des années antérieures sont aussi vendues par les agences de testing à l'intention des étudiants qui désirent se préparer au test quelques semaines, voire quelques mois à l'avance. Les tests standardisés sont administrés le même jour dans plus de 3 800 «centres de tests» à travers le pays. Dans un délai de quatre à six semaines, les résultats sont transmis à l'étudiant et au collège ou à l'université identifiée sur la demande d'admission. (Le traitement des feuilles de réponses et des résultats est fait à l'aide d'ordinateurs. Les résultats bruts sont convertis par les statisticiens et les corrections sont ensuite appliquées dans les programmes des ordinateurs).

#### ETS (Educational Testing Service)

Le leader dans le domaine du testing aux États-Unis et plus particulièrement dans la gestion du programme SAT est *Educational Testing Service* ou *ETS*. Organisme à but non lucratif, ETS a été créé par une loi fédérale pour le «bien du public». Il est né de la fusion de trois organismes

qui administraient déjà divers programmes de testing dont les tests d'admission au collège et à l'université. Ces trois organismes étaient le «College Entrance Examination Board», l'«American Council of Education» et la «Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching». La création de ETS visait plusieurs buts: créer une organisation habilitée à la recherche en éducation et en évaluation et qui soit capable «d'orienter» le testing; assurer la logistique et l'administration de divers programmes de testing à travers la nation, dont le SAT; servir les intérêts supérieurs de la société en matière d'éducation, particulièrement sur le plan de l'enseignement supérieur; définir des standards de formation qui soient une mesure commune de l'habileté et de la préparation des étudiants à entreprendre des études supérieures, mesure qui puisse être utilisée pour comparer les demandes d'admission provenant de diverses écoles disséminées sur le territoire de l'est et de l'ouest des États-Unis.

Par ailleurs, les collèges et universités du midwest et du sud des États-Unis ont créé l'American College Testing ou ACT, programme plus approprié à leurs besoins particuliers. Ces deux programmes de testing, ACT et SAT, mesurent essentiellement les mêmes apprentissages et offrent aujourd'hui des services très semblables.

ETS n'est pas sous le contrôle du gouvernement fédéral bien qu'il administre pour lui certains programmes de testing. ETS est gouverné par dix-sept administrateurs provenant de divers secteurs de l'éducation, des affaires et des services publics. Les politiques établies par les gouverneurs sont mises en oeuvre par dix-huit officiers qui sont des employés de l'organisme.

ETS emploie 2 400 personnes dont 650 professionnels, experts en mesure et évaluation, en psychométrie, en informatique et en gestion. De plus, ETS compte près de cent spécialistes de diverses disciplines académiques: sciences, histoire, mathématiques, etc. Ces experts et spécialistes travaillent avec des comités formés d'enseignants et d'enseignantes provenant de diverses écoles à travers le pays. Les membres de ces comités représentent une variété d'établissements scolaires, de régions et de valeurs éducatives. Essentiellement, le rôle de ces comités est d'identifier les objectifs de chaque test et de déterminer ce qui doit être objet d'évaluation, de

spécifier le contenu de chaque test, de déterminer les habiletés et les niveaux de connaissance et de performance à être testés et enfin, de rédiger et de réviser la version finale des différents tests. En 1986, ETS avait un budget annuel d'opération de 178 millions de dollars US dont 21 millions étaient consacrés à la recherche et au développement. Quatre-vingt-dix pour cent des coûts d'opération de ETS sont défrayés par les utilisateurs des tests et le gouvernement fédéral subventionne l'autre portion du budget.

En plus de la gestion et de l'administration de divers programmes de testing, ETS est une source d'information et de formation pour les écoles, les collègues, les administrateurs et les enseignants en matière de testing et de sélection. De plus, l'organisme conduit des recherches dans divers domaines de l'éducation, de la mesure et de l'évaluation et produit de nombreux manuels techniques et rapports de recherche.

ETS accorde une grande attention à l'interprétation, à la compréhension et à l'usage des tests et des résultats. Conscient que tous les utilisateurs des tests ne sont pas des spécialistes en ce domaine et qu'ils n'ont pas l'opportunité d'acquérir les connaissances techniques nécessaires à la fabrication et à l'interprétation de tests standardisés, ETS diffuse à leur intention du matériel qui explique le but du test, le contenu spécifique, comment le test est administré et corrigé, comment les résultats sont interprétés et les limites de ces résultats.

#### *Le NAEP (National Assessment of Educational Progress)*

Le NAEP est un système national de cueillette de données qui utilise les tests standardisés mais cette fois à d'autres fins que l'évaluation individuelle des apprentissages, des compétences ou des aptitudes des étudiantes et des étudiants. Il ne s'agit donc pas d'évaluation normative mais d'évaluation critériée.

Le système a été développé entre 1963 et 1968 pour évaluer de façon continue ce que les jeunes américains «savent et peuvent faire». C'est aussi un outil pour informer de l'état de l'éducation

le grand public, les législateurs, les administrateurs scolaires et les enseignants et alimenter de données les chercheurs et les spécialistes du curriculum de formation.

De façon plus spécifique, le NAEP veut recueillir des données significatives sur les forces et les faiblesses de l'éducation américaine en identifiant les acquis, les déficiences et les inégalités dans certains champs d'apprentissage, particulièrement la lecture, la composition et les mathématiques. L'objectif n'est pas de mesurer le rendement scolaire de telle école dans tel État, ni d'évaluer les enseignants ou les programmes de formation, mais de refléter l'état de l'éducation dans le pays. Les comparaisons employées pour décrire le NAEP sont le «thermomètre et le recensement»; le NAEP n'interprète pas la réalité, il en est le miroir.

Un comité directeur composé de dix-huit membres est responsable de l'administration des activités du NAEP et de ses orientations. La gestion du système est confié par contrat à un organisme privé de testing; depuis 1983, le contrat a été accordé à ETS. Le budget de base annuel de fonctionnement du NAEP était de sept millions de dollars US en 1986 auquel s'ajoutent des subventions privées et gouvernementales et des revenus de contrat pour des activités supplémentaires.

Les objectifs et les items testés par le NAEP portent sur des connaissances, des habiletés et des attitudes. Au nombre de huit, les champs d'apprentissage évalués sont: lecture et littérature, composition ou expression écrite, mathématiques, sciences, études sociales et instruction civique, arts, musique, orientation de carrière. La lecture et les mathématiques font l'objet d'une évaluation tous les deux ans et les autres champs tous les quatre ans.

Les variables retenues sont l'âge, le sexe, la région, la communauté, l'ethnie et le niveau d'éducation des parents. Pour des raisons politiques, dont les principales sont la crainte de l'ingérence du fédéral dans la juridiction des États sur l'éducation, la détermination de standards nationaux et les comparaisons entre les États, le NAEP n'a pas retenu la variable «État», éliminant ainsi toute comparaison possible entre les districts scolaires et entre les États. Cependant, depuis

1983, le NAEP peut fournir des résultats aux États, aux districts scolaires et aux écoles qui peuvent eux-mêmes se comparer aux autres.

Le NAEP a choisi comme groupes-cibles des groupes d'âge: 9 ans, 13 ans et 17 ans, non pas les groupes-classes comme c'est la tradition. Ces groupes correspondent à la fin du primaire, à la fin de «l'intermédiaire» et à la fin du secondaire. Le NAEP considère qu'il est plus significatif d'évaluer les jeunes à des âges donnés, les groupes étant plus homogènes, que d'examiner les connaissances et les habiletés à telle ou telle année de scolarité. L'examen ne doit pas durer plus d'une heure et le NAEP supervise lui-même les examens et forme les examinateurs.

Le processus d'évaluation se déroule en huit étapes et dure environ deux ans:

- ◆ définition des objectifs d'apprentissage;
- ◆ création des items ou mesures de ces objectifs;
- ◆ expérimentation, validation et révision des items;
- ◆ impression des cahiers d'exercices;
- ◆ cueillette des données;
- ◆ analyse et traitement des données;
- ◆ élaboration des rapports des résultats;
- ◆ divulgation des résultats.

Les principales critiques que l'on adresse au NAEP ont trait au peu d'impact des résultats de l'évaluation et aux coûts d'un tel système de cueillette de données. La masse de données est peu intelligible et difficilement interprétable, sauf par les spécialistes. De plus, on considère que le NAEP n'a pas enrayeré le déclin de la qualité de l'éducation et qu'il a peu ou pas du tout influencé les prises de décisions et les politiques éducatives.

Cependant, les jugements du milieu sont positifs en ce qui a trait à la qualité des instruments d'évaluation, la rigueur de la démarche et la valeur des services offerts par le NAEP. On concède

finalement au système le fait d'avoir profondément influencé le testing aux États-Unis et de l'avoir orienté vers la vérification de l'atteinte des objectifs.

### L'accréditation

Aux États-Unis, les établissements d'enseignement supérieur sont nombreux (3 000 établissements) et très diversifiés. Ils sont publics (d'État) ou privés; les établissements publics sont largement financés par le gouvernement tandis que dans le cas des établissements privés, l'aide financière de l'État est limitée.

Pour pallier cette diversité d'établissements dont les exigences de qualité peuvent différer énormément, le système scolaire américain dispose d'un mécanisme d'évaluation externe, l'accréditation. Ces divers organismes «régulateurs» sont des organisations privées qui ont pour mission d'harmoniser la structure des programmes de formation et les méthodes d'enseignement et de s'assurer du respect des normes qui permettent de maintenir le haut niveau de qualité de l'enseignement supérieur. En somme, ils veillent au maintien et au renforcement de la qualité de l'éducation postsecondaire.

L'accréditation convient à la nature pluraliste de l'éducation postsecondaire aux États-Unis puisqu'elle permet et favorise la diversité des établissements et sauvegarde leur indépendance et leur autonomie. Mais, c'est un mécanisme d'évaluation fragmenté où les agences d'accréditation, à quelques exceptions près, fonctionnent indépendamment les unes des autres et partagent peu d'information sur leurs politiques respectives, leurs exigences et leurs critères.

L'accréditation est un processus d'évaluation toujours volontaire qui est effectué par des pairs. Elle est de deux types: l'accréditation des programmes de formation (accréditation spécialisée) et l'accréditation des établissements d'enseignement. De nombreuses agences d'accréditation existent et procèdent en général selon une démarche identique:

- ◆ développement de standards ou de normes pour effectuer l'évaluation;
- ◆ auto-évaluation par l'établissement ou une partie de l'établissement dans le cas de l'accréditation des programmes;
- ◆ visite sur le terrain par un groupe de pairs pour vérifier et compléter l'auto-évaluation;
- ◆ jugement par l'organisme d'accréditation au sujet du respect des standards prédéterminés;
- ◆ suivi des décisions de l'organisme d'accréditation.

Les agences d'accréditation sont chapeautées par deux instances centralisées à Washington: l'«Office of postsecondary education» (OPE) rattaché au gouvernement fédéral américain et le «Council of postsecondary accreditation» (COPA) qui est un organisme privé composé de personnes représentant l'ensemble des agences d'accréditation membres.

L'OPE a essentiellement pour mandat d'agréer les agences d'accréditation sur la base des standards établis par le gouvernement fédéral, de confirmer leur mandat et de recevoir d'eux des rapports d'activités périodiques. Les organismes accrédités ainsi reconnus peuvent à leur tour agréer des programmes ou des établissements d'enseignement supérieur; lorsqu'ils sont accrédités, ces établissements deviennent éligibles à des programmes de financement du gouvernement fédéral.

Le COPA a également pour mandat de reconnaître ou d'agréer les agences d'accréditation. Toutefois, son rôle consiste surtout à assurer un leadership auprès de l'ensemble de ses membres et de leur offrir un certain nombre de services. Aussi, il révisé périodiquement les pratiques d'accréditation pour assurer l'intégrité, l'équité et la cohérence des standards et des procédures d'agrément.

Pour réaliser l'accréditation des établissements ou des programmes de formation, il existe six agences régionales d'accréditation (le territoire américain a été divisé en six grandes régions) et environ cinquante agences d'accréditation professionnelle liées aux diverses professions. Il est à noter que les agences régionales et les agences spécialisées d'accréditation aux États-Unis exercent un pouvoir de décision et de réglementation auprès des établissements membres.

### Le processus d'accréditation des programmes

Le processus d'accréditation des programmes aux États-Unis est volontaire, complexe et souvent fort coûteux (compte tenu de son caractère privé, l'accréditation d'un programme est financé par l'établissement faisant l'objet de cet agrément).

Bien qu'il puisse sous certains aspects varier d'une agence à l'autre, le processus d'accréditation est relativement normalisé. Chaque agence établit ses propres standards portant sur tous les aspects d'un programme: contenu théorique et pratique, méthodes d'enseignement, matériel didactique, clientèle, ressources, etc.

L'établissement ou les responsables du programme à agréer élabore un rapport d'auto-évaluation en relation avec les standards et les critères d'évaluation de l'agence d'accréditation. Par la suite, une petite équipe de personnes composée d'experts du secteur, donc de pairs, se rend sur place et examine systématiquement les divers aspects du programme. L'équipe de visite prépare ensuite un rapport destiné à un comité d'agrément de l'agence d'accréditation qui délibère et porte un jugement sur le programme évalué. La décision rendue par l'agence est ensuite transmise aux responsables du programme et au recteur ou directeur général de l'établissement où le programme est offert.

Il est très rare que des programmes se voient refuser l'agrément ou le renouvellement de cet agrément. De manière générale, il est reconduit. Il arrive que des programmes soient mis sous probation, c'est-à-dire qu'ils soient agréés sous réserve de modifications particulières et de visites

de contrôle ultérieures de la part de l'agence d'accréditation. Il existe une possibilité d'appel des décisions rendues. Quant à la périodicité de ces agréments, elle varie d'une agence à l'autre, prévalant pour cinq, sept ou dix ans.

Les standards ou normes en usage dans les différentes agences sont généralement conçus comme des niveaux minima à atteindre. Ces standards reposent à la fois sur des données quantitatives et sur des données qualitatives. Un certain nombre de standards touchent à des aspects communs à l'ensemble des programmes tandis que les autres ont trait spécifiquement à la profession.

Ces standards sont définis sur la base de l'expérience accumulée par l'organisme d'accréditation depuis plusieurs décennies. Les milieux éducatifs américains interrogent de plus en plus la pertinence de ces standards qui font en sorte que l'on compare un programme et un établissement à l'ensemble des programmes et des établissements déjà agréés. Pour échapper à cette approche de type «historique», certaines agences d'accréditation tendent à concentrer davantage leurs standards sur les compétences que devrait avoir acquis l'étudiante ou l'étudiant au terme de son programme de formation. Une autre voie est celle de l'analyse comparative des divers curricula de formation afin de dégager des critères qui ne conduisent pas à une trop grande uniformisation des programmes et de la formation.

#### Observations diverses sur l'accréditation de programmes

- ♦ Équipe de visite: Les membres de l'équipe de visite sont choisis en fonction du programme à accréditer, souvent à partir d'une liste de noms proposés par les établissements membres de l'agence d'accréditation. On reproche souvent aux agences de faire appel à des groupes professionnels intéressés dont l'objectivité peut être questionnée. Pour parer à cette difficulté, la tendance actuelle vise à introduire des personnes extérieures au groupe professionnel lui-même (par exemple, pour l'agrément du programme de physiothérapie, l'équipe de visite est composée de dix personnes dont cinq physiothérapeutes et cinq personnes oeuvrant en milieu hospitalier ou en milieu universitaire ou provenant de groupes socio-économiques intéressés).

- ♦ Personnes rencontrées lors de la visite: Personnel administratif, coordonnateur des programmes, chef de département, enseignants, étudiants. C'est l'organisme d'accréditation qui décide des groupes à rencontrer.
- ♦ Objets évalués: Administration et organisation de l'établissement, politiques administratives du département, services à l'enseignement (bibliothèque, laboratoires, etc.), effectif étudiant (recrutement, degré de satisfaction, etc.) personnel enseignant (effectif, qualifications, salaires, etc.), budget affecté au programme, travaux pratiques, méthodes d'évaluation, rapports, thèses, procès-verbaux de réunions du département, etc.
- ♦ Durée de la visite: Dure en moyenne deux jours.
- ♦ Coûts de l'accréditation: Au début des années 1980, les coûts s'établissaient à environ 3 500 dollars US par programme évalué. Souvent, l'établissement doit aussi défrayer les frais de séjour et de transport de l'équipe de visite. Il faut ajouter les frais de la cotisation annuelle réclamée par l'agence d'accréditation aux établissements membres qui représentaient en 1981 une somme d'environ 500 dollars US.

#### Le processus d'accréditation des établissements

L'accréditation institutionnelle permet de préserver la liberté académique, d'encourager la diversité de l'enseignement et de promouvoir l'amélioration de la qualité de la formation en général. Mais plus précisément, elle vise à établir la «liste» des établissements d'enseignement supérieur qui répondent aux standards de qualité prédéterminés de l'une ou l'autre agence d'accréditation.

Le processus d'accréditation des établissements se définit comme étant une évaluation régulière et formelle de toutes les dimensions d'un établissement. Il se déroule selon une démarche quasi identique à celle de l'accréditation des programmes de formation.

C'est un processus volontaire essentiellement réalisé par des pairs (établissements membres de l'agence d'accréditation). Les standards et les critères d'évaluation sont définis en termes très généraux. Ils sont de trois types: ceux qui sont liés au curriculum de formation et aux matières enseignées; ceux qui ont trait à la cohérence du curriculum de formation de l'établissement avec ses objectifs et sa mission; ceux qui concernent l'organisation administrative de l'établissement.

L'établissement élabore un rapport d'auto-évaluation à partir d'un guide ou d'un questionnaire approuvé par l'agence d'accréditation. Certains guides sont assez précis et peuvent même donner des directives au sujet de la composition des comités d'évaluation et prescrire quoi et comment évaluer. Certaines agences peuvent même fournir des instruments pour la cueillette de données.

Une équipe de personnes visite ensuite l'établissement. Cette équipe est composée d'enseignants, de responsables du district scolaire et d'universitaires. L'agence d'accréditation est responsable de former l'équipe de visite; toutefois, le directeur de l'établissement a droit de veto sur sa composition. À l'aide du rapport d'auto-évaluation, l'équipe de visite fait de l'observation en classe et discute avec le personnel enseignant et les étudiants. Tout en respectant les caractéristiques de l'établissement (mission, objectifs, clientèle, environnement, etc.), les visiteurs doivent vérifier si l'établissement rencontre les standards d'accréditation. Ils étayent leur évaluation dans un rapport qu'ils transmettent à l'agence qui décide de l'accréditation.

Le rapport est transmis à l'établissement qui peut contester le jugement. Même si l'établissement est accrédité, l'agence peut exiger des modifications sur divers points. Le suivi consiste généralement en un rapport du directeur de l'établissement dans lequel il fait état des changements apportés. La procédure d'accréditation est répétée à tous les cinq, sept ou dix ans. La liste des établissements accrédités est publiée annuellement.

Les coûts de l'accréditation institutionnelle varient en fonction du nombre d'établissements membres; ils étaient en 1981, sensiblement les mêmes que ceux exigés pour l'accréditation de programmes. La durée de la visite est aussi de deux jours en moyenne. C'est l'équipe de visite

qui détermine quelles personnes elle souhaite rencontrer; il s'agit généralement du directeur de l'établissement, du personnel enseignant et d'étudiants.

## **PARTIE 2: LA SANCTION DES ÉTUDES: À QUELLES FINS?**

Les descriptions des systèmes de sanction des études du Québec, de l'Angleterre, de l'Ontario, de l'Allemagne et des États-Unis illustrent à quel point les pratiques en vigueur sont le reflet du système éducatif et des traditions scolaires d'une nation en particulier. Toute comparaison entre les systèmes de sanction des études se bute donc irrémédiablement au contexte particulier de telle organisation scolaire ou à l'un ou l'autre trait culturel et historique qui caractérise l'ensemble du système éducatif d'un pays ou d'une province. On aura pu constater également que ces pratiques sont fonction de choix politiques, économiques et sociaux qui s'éloignent bien souvent des seules considérations pédagogiques et évaluatives.

La reconnaissance de la valeur du diplôme ou de la valeur de la formation est inextricablement liée à la crédibilité que l'on accorde au mode de sanction des études. Quant à savoir lequel de ces systèmes garantit le mieux la qualité de l'évaluation des apprentissages, le fait que cette sanction soit «externe ou locale» n'est sans doute pas le seul facteur à considérer. Les finalités poursuivies par la sanction des études et le fait que ces finalités s'accordent et répondent aux préoccupations dominantes de la société environnante (population, employeurs, universités) contribuent certainement à accroître sa crédibilité et sa popularité. C'est ce que j'essaierai de démontrer dans la seconde partie de ce rapport. Je tenterai de déterminer quelles finalités poursuivent chacun des systèmes, de cerner les avantages et les limites des différents modes de sanction des études et de comprendre les facteurs qui expliquent le succès de l'une ou l'autre approche évaluative.

## Les multiples facettes de la sanction des études

Tous les systèmes étudiés ont pour objectif premier de situer l'élève par rapport aux objectifs d'un programme d'études et d'évaluer ses apprentissages pour fins de sanction et de certification des études secondaires. À cela s'ajoutent des finalités de «second degré», celles-là moins officielles mais qui influencent considérablement le fonctionnement du système, les instruments et les critères d'évaluation, les modalités de correction, le rôle des différents partenaires voire même le contenu du curriculum de formation et des programmes d'études.

Ainsi, les données recueillies dans la première partie de ce rapport font ressortir les multiples facettes de la sanction des études: *outil de contrôle du système éducatif, outil pour fins d'accountability du système et enfin, outil de contrôle social pour la sélection et l'admission aux études supérieures.* Chacun des systèmes de sanction des études poursuit une, deux, voire ces **trois finalités**.

### 1.1 Le Québec et les examens d'État ou examens nationaux

Au Québec, le système des examens nationaux permet à l'État de contrôler l'ensemble du système éducatif, système qu'il maîtrise aussi par l'existence d'un curriculum national de formation et de programmes d'études obligatoires et extrêmement précis. Le ministère de l'Éducation considère que les épreuves ministérielles sont un outil privilégié d'appropriation des programmes par les enseignants et qu'elles lui permettent en outre de contrôler les enseignements et les apprentissages à transmettre. Au fil des ans, les examens permettent donc au Ministère de contrôler les contenus enseignés et évalués, de les rendre plus uniformes et plus comparables d'une commission scolaire à une autre, voire d'une école à une autre.

Le contrôle externe du système éducatif, en plus d'être renforcé par l'imposition d'un curriculum de formation national et des programmes d'études obligatoires est assuré par un régime pédagogique national réglementant l'organisation des études, des conventions collectives nationales régissant les conditions de travail des différents personnels, des règles budgétaires uniformes pour l'allocation des

ressources aux commissions scolaires et aux écoles, etc. C'est un système très centralisé où l'État exerce de fait des contrôles «externes» extrêmement nombreux.

Mais il est plutôt exceptionnel que l'État contrôle le système en amont (curriculum et programmes d'études) et en aval (évaluation et certification). En effet, on observe diverses situations dans les autres nations étudiées. Ainsi, en Angleterre, l'État définit le curriculum dans ses grandes lignes, n'impose pas de programmes d'études mais il a recours à un mécanisme d'évaluation externe pour la sanction des études. Aux États-Unis, le curriculum et les programmes d'études ne sont pas contrôlés par les États (sauf exception) mais en guise de contrôle externe, on a fréquemment recours à des agences de testing privées ou d'État pour la sanction des études secondaires. En Ontario, le curriculum de formation et les programmes d'études sont définis par l'État mais la sanction des études est laissée aux autorités locales. L'Allemagne présente les mêmes caractéristiques que le Québec en terme d'encadrements nationaux mais la sanction des études est laissée aux enseignants dans les écoles.

Le système québécois de sanction des études secondaires est aussi utilisé par l'État à des fins d'accountability du système. Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation publie les résultats obtenus aux examens nationaux et ce, pour chacune des écoles et pour chacune des commissions scolaires. La publication de ces résultats vise à informer les milieux éducatifs afin qu'ils puissent situer et comparer les performances de leurs étudiants et au besoin, apporter les correctifs nécessaires à l'un ou l'autre aspect de leur organisation pédagogique ou administrative.

La publication des résultats aux examens nationaux permet également au Ministère de rendre des comptes à la population. Le geste de rendre publics les résultats scolaires est légitime de la part de l'État. Il doit rendre compte des résultats de l'éducation aux payeurs de taxes, s'assurer par divers moyens de la qualité des services offerts et du rendement des ressources qu'il investit. Il a par ailleurs le droit et le devoir de veiller au maintien d'une éducation de haut niveau et de s'assurer qu'elle correspond aux exigences et normes qu'il a lui-même fixées dans les programmes d'études.

Enfin, il doit connaître les forces et les faiblesses du système éducatif qu'il a mis en place et les résultats scolaires font partie des indicateurs de rendement qu'il doit développer et interpréter.

La publication et la diffusion annuelle des résultats scolaires revêtent aussi un caractère stratégique pour l'État. En s'appuyant sur ces données, le gouvernement peut par exemple mieux justifier certaines réformes ou politiques éducatives impopulaires auprès des administrateurs scolaires et des enseignants. Il peut aussi justifier auprès du public, de nouveaux investissements financiers en éducation.

La sanction des études comme outil pour l'accountability du système est très légitime et comme nous le constaterons plus loin, n'est pas exclusive au système québécois. L'utilisation du produit de la sanction des études (les résultats scolaires) à des fins d'accountability est cependant inquiétante lorsque d'indicateur simple, il devient indicateur quasi absolu de l'efficacité d'un établissement scolaire et par voie de conséquence, de l'efficacité du rendement du système éducatif dans son entier. On substitue alors la fin au moyen.

La qualité d'un établissement repose sur une multitude de facteurs qui débordent largement la seule qualité des résultats scolaires à des tests de rendement ou à des examens. Pourtant, c'est l'interprétation première que l'on tire de la publication de telles données et les effets ne sont pas toujours très heureux.

Bien souvent, loin de stimuler les milieux éducatifs et de créer une saine émulation entre les commissions scolaires et les écoles, la publication des résultats scolaires démotivent les enseignantes et les enseignants et orientent l'enseignement en fonction des seuls examens. De plus, certaines commissions scolaires apprennent à déjouer le système, en empêchant par exemple les étudiants susceptibles d'échouer aux examens de fin d'année de s'y présenter.

Par l'utilisation de la sanction des études à des fins d'accountability du système, le Québec s'inscrit dans un courant nord-américain, voire occidental. Toutes les sociétés portent un intérêt renouvelé aux résultats scolaires comme indicateur de la qualité et de l'efficacité d'une école.

Ce mouvement tire ses origines aux États-Unis. La décennie 80 fut marquée par une crise de confiance face à l'école et des interrogations majeures ont surgi quant à la qualité de l'éducation. Aussi, la population a-t-elle réclamé que des contrôles extérieurs de qualité beaucoup plus serrés soient exercés en éducation. Dans la quête de réponses claires quant à la qualité de la formation, on a constaté un nouvel engouement pour les modes d'évaluation qui produisent des données «quantifiables» et «mesurables».

C'est ainsi que durant cette période, le testing aux États-Unis a connu un essor considérable. Plusieurs États ont créé des commissions d'enquête de tous ordres pour examiner les résultats de l'éducation; d'autres ont édicté des lois pour créer leur propre agence de testing; certains États pour leur part ont questionné les qualifications des enseignants et des enseignantes et ont administré des tests pour mesurer leurs compétences à l'entrée dans la profession ou à ceux qui étaient déjà en exercice; d'autres États ont assujéti l'attribution des ressources aux écoles à la qualité des résultats scolaires des étudiants aux tests de fin d'année.

Cette période de crise «éducative» a eu pour conséquence que le testing des étudiants américains à l'heure actuelle est plus important que ce qu'il n'a jamais été dans toute l'histoire des États-Unis. Et c'est bien connu, l'influence américaine dans l'ensemble des pays occidentaux est importante particulièrement dans le domaine de l'éducation.

En Angleterre par exemple, l'État a mis sur pied l'APU (Assessment Performance Unit) qui est en quelque sorte l'équivalent du NAEP américain. De plus, au début des années 80, le gouvernement Thatcher promulguait une loi, l'*Education Act in England and Wales*, pour obliger les écoles à publier les résultats scolaires de leurs étudiants. La réforme éducative de 1988, l'*Education Reform Act* qui instaure la liberté pour les parents de choisir l'école de leur enfant prévoit également qu'à compter

de 1992, tous les districts scolaires devront publier les résultats scolaires et ce pour chaque école et chaque classe. Sur ce dernier point, les intentions gouvernementales sont très claires: la publication des résultats vise à informer le public et les parents pour qu'ils puissent évaluer et comparer les écoles sur la base des résultats scolaires et ainsi, choisir celle qui leur semble la plus efficace et la plus performante.

L'Ontario également n'échappe pas à ce mouvement. L'OAIP ou BIMO comporte un volet consacré à l'évaluation de l'efficacité et de la pertinence des programmes. Ainsi, à l'intérieur d'une école, les éducateurs peuvent comparer les résultats scolaires de divers groupes d'élèves d'une même classe ou de classes différentes. Les conseils scolaires peuvent procéder à des comparaisons semblables dans l'ensemble de leurs écoles. À date, ce volet de la BIMO a été peu développé et peu utilisé par les autorités scolaires pour évaluer l'état de l'éducation et la qualité des écoles. Il n'en demeure pas moins que l'État, en ajoutant ce mandat à l'organisme, manifestait son intention de recourir au testing national pour évaluer l'efficacité des programmes et les performances des élèves.

En se dotant de tels systèmes, l'Angleterre et l'Ontario s'inscrivaient dans le modèle américain qui est un modèle «économique» (input-output), un modèle qui s'intéresse au produit et aux résultats pour juger de l'efficacité des écoles et de la qualité de l'éducation. Pour l'heure, seule l'Allemagne semble échapper à ce mouvement.

Par ailleurs, le système québécois de sanction des études secondaires est un piètre outil pour la sélection des candidats au collégial. On pourrait même dire qu'il n'exerce pas cette fonction de contrôle social pour l'admission aux études supérieures. En cette matière, le cas du Québec est assez unique. En effet, la plupart des systèmes de sanction des études présentés dans la première partie de ce rapport exercent une fonction de sélection assez poussée en vue de l'admission à l'enseignement supérieur: cheminement scolaire ou fréquentation d'un établissement d'enseignement spécifique pour qui se destine au collège ou à l'université, imposition de réussir des cours présentant un degré de difficulté plus élevé ou des cours strictement préparatoires à des études supérieures, administration d'examens ou de tests mesurant les capacités d'entreprendre des études supérieures, etc.

Le diplôme d'études secondaires québécois atteste quant à lui d'un cumul suffisant d'unités, comptabilisées durant les cinq années d'études, donc à partir d'un âge très précoce et presque sans égards au contenu des cours réussis dans des matières «principales» ou «secondaires». Dans la logique de notre système scolaire, le DES comme le DEC, donnent accès aux études collégiales ou universitaires. C'est un système dit «ouvert», un système d'éducation de masse qui compte sur l'effet «vers le haut» (warming up) que suscite la fréquentation scolaire la plus longue possible.

Les systèmes éducatifs qui poursuivent officiellement des objectifs d'accessibilité et de démocratisation de l'enseignement sont peu enclins à mettre en place des mécanismes de sélection et d'élimination officiels et formels qui, à première vue, s'accordent mal à de tels objectifs. Il s'agit en fait d'un choix de société où la sélection s'opère très tardivement et qui suppose en corollaire, des taux d'abandon et de réorientation très élevés. L'élimination des étudiantes et des étudiants s'effectue alors au cours de la première année d'études universitaires plutôt qu'à la fin des études secondaires ou collégiales comme c'est le cas dans certains systèmes dits plus «sélectifs» comme en Angleterre ou plus «précoces» quant à l'orientation scolaire comme en Allemagne.

Au Québec, la double diplomation (DES et DEC) a cependant un effet inévitable sur le processus de sélection avant l'université. Dans notre système, ce sont en fait ces étapes successives qui exercent une forme de contrôle social pour l'admission des candidats aux études supérieures. Il en est ainsi en Angleterre où la double diplomation demeure après la réforme; après avoir obtenu le GCSE, le candidat doit se qualifier au GCE «A» level. C'était aussi le cas en Ontario lorsque le candidat à l'université devait réussir une 13<sup>e</sup> année d'études secondaires (année d'études essentiellement préparatoires aux études supérieures) après avoir obtenu le DESO; l'Ontario a abandonné cette pratique depuis la réforme de 1983.

Mais au Québec, le maintien des examens nationaux comme mode de sanction des études secondaires n'est pas seulement motivé par la volonté d'assurer un meilleur contrôle du système et par l'utilité et la nécessité de disposer d'un outil stratégique pour l'accountability des commissions scolaires et des écoles. L'État est au fait des lacunes de ce système et c'est davantage pour des considérations

sociales, politiques et économiques qu'il continue d'administrer des épreuves centralisées. En fait, l'État est placé dans un dilemme.

D'un côté, les examens d'État répondent à des demandes conjuguées de la population et des politiciens. Ils ont besoin de résultats rapides, chiffrés et quantifiés, de résultats qui soient le produit d'une mesure uniforme pour pouvoir comparer les écoles entre elles et pouvoir apprécier le progrès des élèves dans le temps.

D'autre part, pour des raisons économiques, les ressources dont l'État dispose pour opérer le système des examens nationaux le confine à administrer des épreuves à choix multiples. Ces épreuves se prêtent mal à l'évaluation des objectifs contenus dans les nouveaux programmes d'études qui eux portent sur des niveaux taxonomiques plus élevés qui, par définition, sont plus difficiles à évaluer à l'aide de ce type d'épreuve. De plus, le ministère de l'Éducation ne dispose pas de ressources suffisantes pour mettre les épreuves à l'essai avant de les administrer et pour assurer lui-même la correction des examens qu'il doit confier aux enseignants dans les écoles; du même coup, le système perd une bonne part de l'objectivité dont il se réclame.

Bref, à mon avis, si l'État devait faire des choix entre l'évaluation locale et l'évaluation externe pour des motifs purement pédagogiques et dans le respect de toutes les règles de la docimologie, il n'est pas certain que le système actuel d'épreuves centralisées serait retenu par les responsables ministériels de la sanction des études et de la certification. Si les dimensions pédagogiques l'emportent sur les dimensions sociopolitiques, la question ne serait pas tellement de savoir *qui* du Ministère ou de l'enseignant est le mieux placé pour apprécier le travail de l'élève et ses progrès mais plutôt, *quel* est le meilleur moyen de savoir si l'étudiant a acquis les connaissances, attitudes, compétences et habiletés prescrites dans les programmes d'études.

Le système québécois de sanction des études secondaires est donc davantage influencé par des finalités de «second degré» que par des caractéristiques le rattachant à un mode d'évaluation

«externe». Ces finalités s'accordent aux préoccupations actuelles de la population et de l'État ce qui confère au système une crédibilité plus grande.

## 1.2 L'Angleterre et les examens publics externes

En Angleterre, la sanction des études au moyen des examens publics externes remplit sans contredit une fonction de contrôle du système éducatif. Ce contrôle est cependant double depuis 1988, l'un assuré par les universités et l'autre assuré par l'État.

Avant la réforme de 1988 (Education Reform Act), le contrôle du système éducatif était presque exclusivement l'apanage des universités. Ce contrôle est depuis ce temps partagé avec l'État. En effet, le nouveau système national de sanction des études devrait permettre à l'État d'exercer un contrôle plus direct sur la qualité de la formation. De plus, le contrôle du système est dorénavant renforcé par l'existence d'un curriculum de formation officiel, par l'établissement de lignes directrices encadrant minimalement les programmes d'études et enfin, par la définition de standards nationaux de formation. Il sera très intéressant d'observer dans l'avenir la réaction des universités anglaises qui viennent en quelque sorte de perdre leur hégémonie absolue sur l'enseignement secondaire.

Force est de reconnaître que les examens publics continuent à dominer le processus d'enseignement et le processus d'évaluation, du moins jusqu'à ce que tous les éléments de la réforme éducative de 1988 soient mis en place. Pour les besoins de la présente étude, ce seront donc les fonctions ou finalités du système traditionnel de sanction des études administré par les commissions de certification qui seront analysées.

Le système des examens publics externes a toujours été le principal cadre de contrôle socialement reconnu du système éducatif anglais. Le contrôle du système est cependant assuré ici par des tiers externes, les universités, auxquelles sont rattachées les commissions de certification qui administrent le système de sanction des études secondaires. Le pouvoir de ces commissions et une certaine concertation entre elles n'ont pu éviter d'entraîner la constitution d'une forme de curriculum national

de formation et une certaine forme de contrôle de l'enseignement. L'influence inévitable des examens sur le curriculum et l'enseignement est même largement reconnue en Angleterre.

Il est intéressant de noter que les systèmes anglais et québécois, bien qu'utilisant tous deux le même moyen (les examens externes), poursuivent des objectifs tout à fait opposés à l'échelle du système. Au Québec, les épreuves centralisées visent à assurer une application des programmes d'études et une évaluation des apprentissages les plus uniformes possibles tandis qu'en Angleterre, les examens externes élaborés et administrés par des commissions de certification différentes visent précisément le contraire.

En effet, le système d'examens est pour les anglais de nature à maximiser la liberté de choix des écoles et à respecter la liberté d'enseigner des professionnels de l'enseignement en offrant un choix sur divers objets: choix d'une commission de certification, choix de syllabus (ou programmes d'études), choix d'examens selon les matières. Le système permet en fait des curricula de formation et des programmes d'études locaux et diversifiés qui correspondent aux besoins variés de la population scolaire et aux différentes méthodes d'enseignement des enseignantes et des enseignants.

Le système des examens publics externes est aussi un outil utilisé à des fins d'accountability pour les écoles mais il s'est avéré peu efficace et peu crédible jusqu'à ce jour.

D'abord, la compilation de statistiques à propos des examens publics a démontré qu'il était difficile, voire impossible d'établir des comparaisons entre des commissions de certification différentes qui offrent des examens différents et corrigent les épreuves selon des critères différents. La composition du groupe-repère de chacune des commissions fausse inévitablement les statistiques.

Ensuite, les écoles ont des politiques d'admission aux examens qui sont très variées, certaines écoles présentant les seuls étudiants susceptibles de réussir les examens tandis que d'autres présentent tous les étudiants qui souhaitent se qualifier pour le diplôme. Une école peut ainsi être réputée «bonne école» du seul fait d'une politique d'admission aux examens plus restrictive.

Donc, en dépit d'une «culture» des examens publics et en dépit d'une loi édictée en 1980 pour obliger les écoles à publier les résultats scolaires de leurs étudiants, le système éducatif anglais a peu fait usage du système de sanction des études à des fins d'accountability. La réputation des écoles est plutôt calquée ou établie en référence à la réputation de la commission de certification choisie pour les examens publics, commission dont la réputation est elle-même étroitement liée à celle de l'université à laquelle elle est rattachée.

(L'Education Reform Act prévoit cependant qu'à compter de 1992, tous les établissements d'enseignement devront publier les résultats scolaires de leurs étudiantes et étudiants aux examens nationaux préparés par le ministère de l'Éducation et administrés aux quatre stades de la scolarité obligatoire. Ainsi, le nouveau système d'évaluation national remplira manifestement une fonction d'accountability plus marquée que le système actuel d'examens publics externes administré par les commissions de certification. Les milieux éducatifs anglais et plus particulièrement les enseignants, expriment de nombreuses réserves à l'égard de la volonté gouvernementale de publier les résultats scolaires craignant que cela aboutisse à une évaluation hâtive des succès et des échecs des établissements scolaires et du travail des enseignants).

Le système anglais de sanction des études est aussi un puissant outil de contrôle social pour la sélection et l'admission aux études supérieures. Sans doute parce qu'il est sous le contrôle direct des universités, cette fonction se révèle être la finalité principale du système.

Le rôle des examens publics externes à l'égard de la sélection pour l'admission aux études supérieures est comparable aux tests d'aptitude SAT et ACT administrés aux États-Unis pour les mêmes fins. La principale distinction tient au fait qu'en Angleterre, cet outil sert aussi à la sanction des études secondaires alors qu'aux États-Unis, les deux fonctions sont bien distinctes. Cela peut s'expliquer par des raisons historiques.

Les commissions de certification ont été créées au milieu du 19<sup>e</sup> siècle à la demande des écoles et non en vertu de politiques gouvernementales, et ce en vue d'établir une mesure uniforme pour

l'admission à l'université. Les écoles échappaient ainsi au contrôle gouvernemental mais se plaçaient du même coup sous la gouverne des universités.

Dans le cadre de ce qu'elles estiment être leur «freedom to teach the curriculum wich they feel best suits their pupils' needs», les écoles peuvent ainsi choisir entre les épreuves des sept commissions de certification. La conception de ce qu'est un bon curriculum de formation et les exigences de qualité de chacune des universités auxquelles sont rattachées les commissions se reflètent inmanquablement dans les syllabus et les examens offerts aux écoles secondaires.

Cette liaison étroite entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire assure un arrimage parfait entre les exigences des programmes d'études universitaires et les contenus enseignés au secondaire. Aussi, n'est-il pas étonnant que le mécanisme sanctionnant la fin des études soit tout orienté sur la sélection des candidats qui satisfont aux exigences définies par l'enseignement supérieur.

Cette distinction entre les systèmes américain et anglais met aussi en lumière des différences de perspective entre les deux nations. Le système éducatif anglais se proclame officiellement élitiste et sélectif tandis que le système éducatif américain est un système déclaré d'éducation de masse qui prône l'égalité des chances en éducation. Si cela conditionne la législation et les politiques éducatives d'une nation, une telle différence de perspective n'est pas non plus sans influencer les procédures et les modes de sélection pour l'accès à l'enseignement supérieur. Et lorsque les processus de sanction des études secondaires et de sélection à l'université sont «fondus» l'un dans l'autre comme en Angleterre, c'est le système éducatif dans son entier qui est tout orienté vers la sélection et l'élimination.

L'Angleterre est un pays qui évacue l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur pour des considérations sociales et économiques. Pour eux, une procédure de sélection qui permet de prédire quels candidats compléteront avec succès leurs études universitaires bénéficie autant à la société qu'aux établissements d'enseignement. Cela réduit le taux d'échec et d'abandon ce qui a un impact

économique direct pour l'ensemble de la société. Il s'agit en fait d'un choix de système où l'élimination et la sélection se font avant plutôt que pendant les études universitaires. La question est alors de développer des mécanismes de sélection qui maximisent les prédictions quant aux succès scolaires et académiques futurs des étudiants.

Les différences de perspective idéologique ont donc un effet non seulement sur les systèmes de sanction des études et sur les processus de sélection pour l'admission à l'université mais également sur le choix d'un mode d'évaluation. Que ce mode soit «externe ou local» est pour ainsi dire secondaire; ce qui importe, c'est qu'il s'accorde aux finalités du système éducatif et aux finalités de la sanction des études.

Ainsi, dans un système sélectif comme celui de l'Angleterre, le recours à des examens qui évaluent surtout des connaissances académiques peut se faire sans considération pour les distinctions raciales, culturelles, géographiques et économiques. Dans un système démocratique comme celui des États-Unis, l'usage des tests d'aptitude est plus approprié; ils permettent de s'assurer que les items testés sont construits pour mesurer équitablement les performances des divers groupes ethniques et socio-économiques.

La présence ou l'absence de contraintes de système, qu'elles soient sociales ou politiques, joue à mon avis un rôle important dans la détermination de l'efficacité et de la crédibilité de la sanction des études et d'un mode d'évaluation. En Angleterre, les parents et le public en général ont acquis une confiance quasi mystique à l'égard des examens publics externes ce qui explique vraisemblablement le maintien de ce système de sanction des études en dépit de la réforme éducative de l'État dont certains éléments s'accordent mal à un système aussi élitiste. Certains points de la réforme sont résolument tournés vers l'égalité des chances en éducation que l'on songe à l'établissement d'un cadre curriculaire national et au nouveau système d'évaluation qui vise à ne laisser personne sans diplôme. La disparition du GCE «O» level dont le rôle de sélection était trop évident est aussi un signe éloquent d'une transformation idéologique du système éducatif et par voie de conséquence, d'une transformation des finalités du système de sanction des études.

Les prochaines années seront sans doute révélatrices de changements majeurs dans l'utilisation du système de sanction des études secondaires à des fins de sélection pour l'admission à l'université. Confronté à des défis semblables à ceux que doivent résoudre les systèmes américain ou québécois, le système éducatif anglais laissera-t-il les universités définir seules ce qu'est une éducation de qualité et définir seules comment évaluer et sélectionner les candidats qui correspondent à leurs critères de qualité et d'excellence?

### 1.3 Les examens locaux: l'Ontario, l'Allemagne et les États-Unis

#### L'Ontario

Ni outil de contrôle du système par l'État sinon par des moyens facultatifs, ni outil utilisé à des fins d'accountability pour les commissions scolaires et les écoles, le système de sanction des études de l'Ontario est sans doute l'exemple le plus éloquent d'un système exclusivement orienté sur la promotion et la sélection des étudiants pour l'admission aux études supérieures.

L'Ontario privilégie un mode de sanction des études «local» pour évaluer et sanctionner les études secondaires. Comme les allemands, les ontariens prétendent que les épreuves élaborées et administrées par l'école sont meilleures que les épreuves externes pour rendre compte convenablement du travail de l'étudiante ou de l'étudiant. Leurs efforts pour assurer une évaluation fiable et rigoureuse des apprentissages et pour attester que les étudiants ont acquis le niveau de qualification nécessaire pour entreprendre des études supérieures n'ont donc pas porté jusqu'ici sur la «mécanique» externe de la sanction des études. Ils ont plutôt porté sur l'établissement d'un curriculum de formation pertinent et cohérent, sur l'élaboration de programmes-cadres pour faciliter la définition des contenus de cours et la détermination de leurs niveaux de difficulté, sur l'arrimage de ces cours avec les préalables académiques des collèges et universités, etc.

### L'Allemagne

En Allemagne, le système de sanction des études est un outil de contrôle du système et ce, au même titre que peuvent l'être les programmes d'études obligatoires et extrêmement précis qui font office de curriculum de formation, les directives nationales encadrant tous les aspects du système éducatif, les modalités de concertation et de coordination établies dans chaque Land et entre les Lands en ce qui a trait à l'enseignement supérieur, etc.

De façon plus précise, l'État, en encadrant les modalités entourant les examens locaux, en définissant les règles concernant l'Abitur et en définissant une échelle nationale de notation pour la correction des examens, la Notenskala, contrôle au moyen de la sanction des études, les contenus enseignés, les méthodes d'enseignement et les modes d'évaluation.

Il s'agit en fait d'un système éducatif très centralisé qui se démarque des autres systèmes par plus d'un trait culturel: encadrement national très développé et ce jusqu'aux échelons supérieurs de l'enseignement, longues traditions de concertation avec tous les partenaires de la société, «culture» du redoublement, «culture» de l'enseignement professionnel, cheminements scolaires établis en fonction du type d'école fréquenté, etc. Toutes ces caractéristiques de système reflètent une très grande cohésion sociale autour de l'éducation.

Même si ce système peut sembler désuet par certains aspects ou peu crédible aux yeux d'autres nations, le système éducatif tout comme le système de sanction des études secondaires conduisant à l'Abitur bénéficient d'une très grande crédibilité aux yeux des allemands, crédibilité qui n'est certes pas étrangère à cette cohésion sociale et au consensus de tous les partenaires autour des objectifs de l'éducation.

Comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, le système allemand de sanction des études secondaires n'est pas utilisé pour l'accountability des écoles. C'est cependant un outil de contrôle pour la sélection des candidats aux études supérieures. Comme dans le cas de l'Angleterre, cette

fonction de sélection est la plus évidente en matière de sanction des études en Allemagne. À la différence toutefois que le mécanisme de sélection est sous le contrôle direct et sous la supervision des autorités scolaires responsables du secondaire. Les universités ne dirigent ni de près ni de loin le système de sanction des études secondaires conduisant à l'Abitur. Toute tentative d'ingérence des universités dans le processus d'enseignement et le processus d'évaluation a même toujours été fortement décriée.

### Les États-Unis

Aux États-Unis, comme en Allemagne et en Ontario, l'évaluation et la sanction des études secondaires sont réalisées au moyen d'examens locaux. Mais ceux-ci sont élaborés et corrigés tantôt par les enseignants eux-mêmes, tantôt par des agences commerciales de testing. L'effet des tests sur le curriculum de formation, sur les programmes d'études et sur l'enseignement est indéniable surtout si les résultats scolaires de ces tests sont utilisés à des fins d'accountability. La sanction des études peut alors revêtir une fonction de contrôle du système par l'État mais ses finalités premières demeurent d'abord et avant tout axées sur l'accountability des écoles et des districts scolaires.

Le système de sanction des études secondaires aux États-Unis n'est manifestement pas un outil de contrôle pour la sélection et l'admission aux études supérieures. C'est d'ailleurs l'une des raisons principales qui a donné naissance aux tests d'aptitude SAT et ACT pour régler l'entrée au collège et à l'université. Mais encore là, les résultats scolaires obtenus à l'aide de ces tests servent aussi à des fins d'accountability des écoles secondaires.

Fait à noter, les systèmes de sanction des études qui n'exercent pas cette fonction de sélection en vue des études universitaires appartiennent à des systèmes d'éducation de masse. En l'absence d'un tel contrôle, ces systèmes éducatifs sont tout de même contraints de mettre en place des mécanismes de sélection plus formels comme les tests d'aptitude aux États-Unis.

L'une des critiques que l'on oppose à l'administration de ces tests est qu'ils ont pour fonction d'évaluer les capacités intellectuelles et les chances de réussir d'un candidat dans des études supérieures, capacités qu'ils doivent précisément acquérir à l'université ou dans l'exercice de leur profession future. Mais la principale critique que l'on adresse à ce type de tests tient au fait qu'ils ne sont pas considérés comme de bons prédicateurs des succès scolaires ultérieurs. En effet, plusieurs études ont révélé que les tests d'aptitude sont plus efficaces à prédire la réussite dans certaines disciplines et moins dans d'autres domaines. En général, les résultats en mathématiques, ingénierie et sciences naturelles offrent un haut degré de corrélation tandis que les prédictions dans les sciences humaines et dans les sciences sociales sont moins bonnes.

Au Québec, en l'absence de tests d'aptitude et de mécanisme de sélection officiel (autant pour le passage du secondaire au collégial que du collégial à l'université), ce sont les collèges et les universités qui dictent leurs exigences plus ou moins formellement. Ces exigences prennent la forme de préalables académiques, de cote Z, de tests d'entrée et de conditions d'admission très hétérogènes.

Bref, le système américain de sanction des études secondaires se caractérise surtout par une forte prédominance de la fonction d'accountability, à laquelle se greffe secondairement dans certains États, une volonté de contrôler le système éducatif au moyen de l'évaluation. Le testing sous toutes ses formes est en quelque sorte devenu le principal moteur de l'appareil éducatif. La montée des groupes de pression qui expriment des attentes souvent divergentes face à l'éducation, l'intérêt croissant que portent les politiciens à la chose éducative depuis une décennie, le rôle important que joue cette industrie dans l'économie américaine sont autant de facteurs qui assurent un fort enracinement du testing aux États-Unis.

.....

Même si le système de sanction des études reste interne à l'école, il n'est pas à l'abri des groupes de pression qui peuvent d'une manière ou de l'autre exercer une influence sur le système éducatif. Quand les choses vont mal, particulièrement en période de crise économique, la société en général

a besoin d'un bouc émissaire et l'éducation est souvent un candidat désigné. Ces divers groupes peuvent exercer une influence conservatrice sur les programmes d'études, les méthodes d'enseignement, les modes d'évaluation, une influence qui peut à la longue limiter les innovations pédagogiques.

D'abord les parents qui accordent de plus en plus d'importance aux résultats scolaires en raison de la concurrence pour l'entrée dans les collèges et facultés les plus renommés. Les contribuables qui voient grimper les dépenses de l'éducation et qui se demandent de plus en plus si les coûts ne sont pas arrivés à dépasser le rendement. Les employeurs qui exigent de plus en plus une «race d'étudiants» à l'esprit universel, ayant tout lu, étant supérieurement intelligents, disciplinés et équilibrés. Les médias d'information qui mettent en évidence le moindre signe de déclin de la qualité de l'éducation, alertant le «bon citoyen» et les politiciens. Les universités dont l'influence s'exerce puissamment et en profondeur par les exigences qu'elles formulent à l'égard de l'enseignement secondaire et préuniversitaire.

La rivalité d'influence entre ces groupes de pression reflète la tension entre les objectifs sociaux, professionnels et individuels de l'enseignement. Dans un pays donné, à une époque donnée, l'un de ces groupes et l'un de ces objectifs peuvent prédominer sur les autres ce qui affecte la hiérarchie des valeurs, les choix de société, les finalités éducatives, la mission de l'école et à sa suite, les finalités de la sanction des études.

L'éclectisme  
- il faut respecter  
"de tout un peu" ?

## CONCLUSION

En guise de conclusion, j'aimerais citer les propos de l'une des participantes à un séminaire international tenu à Lisbonne en 1987 sous l'égide de la Banque mondiale de développement, séminaire portant sur le rôle des examens dans la gestion d'un système d'éducation («Role of Examinations and Testing in Educational Management»):

"Les tests ne sont pas parfaits, ils ne peuvent mesurer plusieurs attributs importants et ne pourraient être utilisés comme seule mesure des capacités de quelqu'un.

"Aucun test ne peut se substituer à un jugement professionnel éclairé. Les tests peuvent informer, ils peuvent éclairer, ils peuvent guider, ils peuvent suggérer mais ils ne pourront jamais supplanter les décisions consciencieuses prises par des êtres humains."

Alice J. Irby  
Vice-présidente  
Educational Testing Service  
États-Unis

**ANNEXE**

***L'ÉVALUATION AU COLLÉGIAL***

**Commission de l'évaluation**

**Février 1991**

### *Évaluation externe ou évaluation locale?*

"Les professeurs aujourd'hui ne font que répéter les mêmes choses, ennuient les élèves avec des questions stupides (...). Ce qu'ils donnent à leurs élèves est faux et ce qu'ils attendent d'eux est également faux.

Comme résultat, les jeunes se découragent devant les difficultés de leurs études. Voilà pourquoi l'éducation aujourd'hui est une faillite complète".

C'est là le discours de l'un de nos contemporains? Non. Confucius, environ 500 ans avant notre ère.

Au Québec comme ailleurs, le discours sur l'éducation est redevenu à la mode. Il n'est pas une semaine sans qu'un journal, une revue, une émission de radio ou de télévision ne s'avise de commenter les "grandeurs et les misères" du système éducatif:

- ◆ L'école privée est-elle meilleure que l'école publique?
- ◆ L'école d'aujourd'hui est-elle vraiment plus mauvaise que l'école d'hier?
- ◆ Les connaissances générales de la population sont-elles en décroissance?

Les journaux sont friands de réponses "catastrophées" à ces questions. L'exemple du "Palmarès des collèges" de la revue L'Actualité (février 1991) en est un bon exemple. Les réactions à cet article ont ravivé les débats sur la "nécessité" d'instaurer une forme quelconque d'évaluation externe des études collégiales. Pour les uns, seuls les examens d'État offrent une garantie sérieuse de la valeur du diplôme; pour les autres au contraire, la sanction externe des études (étatique ou non) n'est qu'un moyen de rassurer la population parce qu'elle produit généralement des chiffres, des pourcentages, des données... et le pouvoir des chiffres est grand, on peut les traiter, les manipuler au hasard de ses besoins. L'évaluation est donc au coeur du débat sur la qualité de l'évaluation.

Peut-on apprécier la qualité de la formation, la qualité d'un établissement, la qualité d'un système éducatif sur la base des résultats scolaires? Existe-t-il une méthode infaillible pour évaluer les performances scolaires? Pourquoi les États optent-ils tantôt pour une évaluation externe des études, tantôt pour une évaluation locale? Quelles sont les caractéristiques et les conditions propres à l'une et l'autre approche? Existe-t-il plus d'un modèle d'évaluation externe des études et plus d'un modèle d'évaluation locale? Où se situe le Québec en cette matière? Est-il possible et selon quelles conditions, d'instaurer une quelconque forme d'évaluation externe au collégial? Où se situent les politiques institutionnelles d'évaluation au regard de la sanction des études au collégial? Les politiques institutionnelles d'évaluation peuvent-elles cohabiter avec un modèle de sanction externe des études au collégial? Si oui, pourquoi, à quelles fins, comment, à quelles conditions? Est-ce que la sanction externe des études au collégial serait plus équitable pour l'étudiant et l'étudiante? Etc. Etc.

Comme on peut le constater, les interrogations sur la qualité de l'éducation et la valeur du diplôme ne sont pas étrangères au dossier de l'évaluation. Aussi, l'évaluation ne peut-elle être isolée de toutes les composantes d'un système éducatif (finalités et valeurs éducatives, programmes d'études, organisation scolaire, ressources, décentralisation et autonomie des établissements, etc.). L'évaluation ne peut non plus être isolée du contexte sociopolitique dans lequel s'insère le système éducatif; l'évaluation des performances scolaires se déroule dans une arène publique (salle de classe, collège) et dans la mesure où l'évaluation est une activité publique, elle devient une activité politique. Il faut donc considérer les facteurs sociaux, culturels et politiques qui influencent le choix d'un système d'examens externes ou locaux, qui président à la publication des résultats scolaires, qui déterminent les seuils de réussite, les standards minimaux, les niveaux de performance, etc.

Quant à savoir s'il faut instaurer ou non des examens externes au collégial, il appartiendra au comité d'orientation du Conseil des collèges de statuer sur cette question. La présente recherche tentera pour sa part d'alimenter les réflexions des membres du comité sur le sujet

afin que les propositions de développement de l'évaluation au collégial pour l'an 2000 soient éclairées et guidées par le droit de l'étudiant à une évaluation rigoureuse et équitable.

**Les priorités de développement de  
l'enseignement collégial  
Vers l'an 2000**

*Systèmes de sanction externe ou locale des études*

**ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE**

Qu'est-ce qui distingue les systèmes scolaires de la Suisse, de l'Allemagne, de la Belgique, de l'Ontario ou de 36 États américains sur 50, des systèmes scolaires de l'Angleterre, de la France, du Québec ou de l'Alberta? Dans les États de la première catégorie, l'évaluation des apprentissages au secondaire se fait au moyen d'évaluations locales, alors que, dans le second cas, il y a des systèmes d'évaluation externe. Lesquels sont les meilleurs? Qui peut prétendre pouvoir répondre à cette question?

**DESCRIPTION DE SYSTÈMES**

Tous les systèmes d'évaluation externe ne sont pas semblables, pas plus d'ailleurs que les systèmes d'évaluations locales. La description de quelques-uns des modèles appartenant à l'une ou l'autre catégorie permettra d'illustrer cette diversité. La plupart des modèles décrits sont utilisés pour la sanction des études au niveau secondaire (ce qui recoupe bien souvent les études collégiales au Québec). Les modèles choisis devraient permettre:

- ◆ de connaître des systèmes différents dans leurs caractéristiques, leurs objectifs, leurs fonctions;
- ◆ de connaître les conditions dans lesquelles se déploient ces systèmes (système d'éducation centralisé ou non, programmes d'études nationaux ou non, etc.);

- ◆ de connaître les coûts (ressources humaines et budgétaires) de tels systèmes;
- ◆ de situer le Québec (au secondaire et au collégial) dans l'ensemble de ces systèmes.

## 1. SYSTÈMES DE SANCTION EXTERNE DES ÉTUDES

### A. *Les "examens d'État" (Québec)*

Ce système a été retenu parce qu'il est notre première référence connue lorsque l'on songe à instaurer une sanction externe des études au collégial. Il est aussi intéressant de l'étudier parce que les "examens centralisés" utilisés dans ce système sont élaborés et administrés sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, ce qui est plutôt exceptionnel pour cette catégorie de systèmes. En effet, si l'on considère l'ensemble des pays de l'O.C.D.E. et les États américains, les examens sont souvent élaborés par des sociétés sans but lucratif, par l'entreprise privée ou par des commissions rattachées à des universités.

### B. *Les "board examination" (Grande-Bretagne)*

Ce système a été choisi parce qu'il remplit une fonction de "sanction et de sélection" très poussée (niveaux de performance), mais aussi parce que les "examens centralisés" sont élaborés et administrés par sept (7) "commissions autonomes", non financées par l'État, dont six (6) sont rattachées à des universités dont Cambridge, London, Oxford, Durham.

**C. Le "baccalauréat international" (Divers pays dont le Canada)**

Ce système a été retenu car il constitue une forme "d'examen-synthèse" qui suppose de la part de l'étudiant, un effort d'approfondissement et d'intégration des connaissances acquises. Ce sont aussi des examens externes centralisés.

**2. SYSTÈMES DE SANCTION LOCALE DES ÉTUDES**

**A. "Educational Testing Service" (E.T.S.) (États-Unis)**

Aux États-Unis, la plupart des États utilisent des examens élaborés par des éditeurs privés. Le plus connu est E.T.S., un système complexe qui requiert des ressources considérables. Ce système permet aux 16 000 "districts scolaires" (système éducatif fortement décentralisé), de conserver leurs prérogatives sur les programmes d'études. C'est un système d'examens qui permet d'évaluer les matières de base, les connaissances et habiletés fondamentales.

**B. Les "examens locaux" (Ontario)**

En Ontario, on n'administre aucune "épreuve centralisée" dans le cadre de la sanction des études secondaires. On s'en remet aux commissions scolaires pour l'évaluation de fin d'études. (Les informations sur les programmes d'études en Ontario sont à recueillir).

**C. Les "Lands" (Allemagne)**

En Allemagne, les examens tiennent une grande place dans le système d'éducation, mais ce sont les "enseignants" qui assument au premier chef la responsabilité de l'évaluation des apprentissages. Cette responsabilité s'accompagne cependant de directives très claires formulées dans chaque "land" (commissions scolaires?) quant aux objectifs et au contenu des programmes. (Les informations sur les programmes d'études sont à recueillir).

**Les priorités de développement de  
l'enseignement collégial  
Vers l'an 2000**

***Systèmes de cueillette de données  
(résultats scolaires)***

**ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE**

Les systèmes de sanction des études ne doivent pas être confondus avec les systèmes de cueillette de données, tels le N.A.E.P. (États-Unis), l'O.A.I.P. (Ontario), l'A.P.U. (Angleterre), etc. Ce sont là quelques-uns des systèmes (statistiques) les plus élaborés et les plus connus pour évaluer "l'état de l'éducation" dans une province, un pays, un État. Ces systèmes utilisent le "testing" pour mesurer les niveaux de connaissances de certains groupes d'âge. Ces banques de données remplissent-elles d'autres fonctions que l'évaluation du rendement scolaire? Le Québec devrait-il créer un tel système de cueillette de données? Quels sont les avantages et limites, les coûts de tels systèmes? Pourquoi ont-ils été institués?

**DESCRIPTION DE SYSTÈMES**

1. *N.A.E.P.* (National Assessment of Education Progress)
  - ◆ Caractéristiques, fonctions, avantages, limites, coûts.
  
2. *O.A.I.P.* (Ontario Assessment Instrument Pool)
  - ◆ Caractéristiques, fonctions, avantages, limites, coûts.
  
3. *A.P.U.*
  - ◆ Caractéristiques, fonctions, avantages, limites, coûts.

**Les priorités de développement de  
l'enseignement collégial  
Vers l'an 2000**

***Les politiques institutionnelles d'évaluation***

**ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE**

Les politiques institutionnelles d'évaluation, leur rôle, leurs fonctions dans l'ensemble du système collégial, sont mal connues. Elles exercent pourtant un rôle important tout au long du processus de "sanction des études collégiales"; elles encadrent le processus d'évaluation mis en place par chacun des collèges (processus institutionnel) et assurent que ce processus respecte des exigences communes dans l'ensemble du réseau collégial.

Les politiques institutionnelles d'évaluation sont orientées vers le développement; leurs résultats sont difficilement mesurables et se manifestent à moyen et long terme. Les politiques ont des effets durables sur les attitudes et comportements, elles favorisent la concertation des divers personnels de même que la coordination et la cohérence des pratiques institutionnelles d'évaluation.

Malgré tout, la population perçoit mal la relation qui existe entre les politiques institutionnelles d'évaluation et la valeur du diplôme d'études collégiales; il est vrai que ce mécanisme commande une bonne "dose de confiance" car il se situe au rang des mécanismes "qualitatifs". Il s'accorde aux caractéristiques d'un ordre d'enseignement supérieur mais paradoxalement, cet ordre d'enseignement dispense une formation encadrée par des programmes d'État et couronnée par un diplôme d'État.

Les politiques institutionnelles d'évaluation ont-elles un avenir en enseignement collégial?

**OBJECTIFS:**

- ◆ Décrire la problématique de l'évaluation au collégial.
- ◆ Expliquer le rôle et les fonctions des politiques institutionnelles d'évaluation.
- ◆ Expliquer le rôle et présenter les modes de fonctionnement de la Commission de l'évaluation dans l'exercice de son rôle d'examineur.
- ◆ Expliquer les liens entre les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et la sanction des études au collégial.
- ◆ Présenter les voies de développement possibles des politiques institutionnelles d'évaluation, particulièrement dans le champ des programmes de formation.
- ◆ Expliquer la relation entre les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes et la qualité de la formation.
- ◆ Expliquer des scénarios de "cohabitation" des politiques institutionnelles d'évaluation avec un système de sanction ou d'évaluation externe des études au collégial.

**Les priorités de développement de  
l'enseignement collégial**

**Vers l'an 2000**

***Les examens***

**ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE**

L'étude de systèmes de sanction externe des études suppose que l'on regarde de près diverses questions d'ordre pédagogique qui constituent autant de pistes de réflexions possibles pour le Conseil des collèges. Par ailleurs, d'autres questions plus "techniques" reliées aux examens, mériteraient d'être investiguées. Quelques-unes sont énoncées ici à titre indicatif; elles pourraient faire l'objet de courtes fiches de recherche dans la perspective d'une compréhension plus entière des enjeux en cause.

**THÈMES DE RECHERCHE**

- ◆ Examens externes, objectifs d'enseignement et programmes d'études.
- ◆ Examens externes: sélection ou promotion?
- ◆ Types d'épreuves: à choix multiples ou questions ouvertes?
- ◆ Examens externes: qui fait quoi? (M.E.S.S., collèges, enseignants)
- ◆ Examens externes et autonomie des collèges.
- ◆ Examens externes: que doit-on évaluer?

- ◆ Examens externes: le traitement des résultats
  - la conversion et la modération.

**Les priorités de développement de  
l'enseignement collégial  
Vers l'an 2000**

***L'accréditation***

**ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE**

Le modèle de l'accréditation (des établissements et des programmes) est souvent évoqué comme mécanisme susceptible de "remplacer" les politiques institutionnelles d'évaluation au collégial. La Commission de l'évaluation a colligé en 1988, un certain nombre de "fiches descriptives" sur l'accréditation aux États-Unis et au Canada et ces informations sont susceptibles d'éclairer le Conseil des collèges dans le choix des orientations à privilégier en matière d'évaluation au collégial.

Ces informations ne sont cependant pas traitées en ce sens que la Commission n'a pas analysé "l'applicabilité" de ce mécanisme en enseignement collégial. Néanmoins, nous possédons suffisamment de données pour:

- ◆ dégager les critères d'évaluation utilisés en accréditation;
- ◆ décrire les processus d'accréditation (établissements et programmes);
- ◆ comparer le processus d'accréditation avec le processus d'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et en dégager les similitudes;
- ◆ présenter les contraintes ou conditions d'implantation de ce mécanisme au collégial.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- BÉLAIR, Louise. "Évaluation: comparer en toute équité. Démarche de réflexion" dans *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, no. 2 (été 1990), pp. 23-45.
- BOISVERT, M., BOUFFARD, D., BRUNET, M. et GÉLINEAU, G. *Rapport de la mission sur l'agrément des programmes universitaires de formation professionnelle aux États-Unis*, du 26 au 30 octobre 1988, février 1982, 58 p.
- BOLLEN, Robert, HOPKINS, David. *La pratique de l'auto-analyse scolaire*. Paris, OCDE-ISIP, Ed. Economica, 1988, 276 p.
- BRUCE, Michael G. "The standards debate across the Atlantic" dans *Educational Leadership*, vol. 48, no. 5 (février 1991), pp. 31-33.
- CONSEIL ONTARIEN DES AFFAIRES COLLÉGIALES. *Vision 2000: Qualité et possibilités*. Ontario, ministère des collèges et universités, Gouvernement de l'Ontario, 1990, 183 p.
- C.S.E. *Le deuxième cycle du secondaire: Particularités, enjeux, voies d'amélioration*. Avis au ministre de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1986, 44 p.
- COUNCIL ON POSTSECONDARY ACCREDITATION. *The Balance Wheel for Accreditation: Organization, Membership and Publications List*, Washington, D. C., the Council, July 1980, 27 p.
- DAVIES, Martin R. "The English national curriculum: A landmark in educational reform" dans *Educational Leadership*, vol. 48, no. 5 (février 1991), pp. 28-29.
- DEPARTEMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *Education in the Federal Republic of Germany. Aspects of curriculum assessment*. London, An HMI Report, Her Majesty's Stationery Office, 1986, 50 p.
- DESROSIER, Jean-Yves. *Les études collégiales et universitaires en Ontario*. Québec, M.E.S.S., Direction générale de l'enseignement de la recherche universitaire, 1990, 54 p.
- GAZETTE OFFICIELLE DU QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec, décret 74-90, 24 janvier 1990.
- GINGRAS, Paul-Émile. *Évaluer l'état de l'éducation. Étude de systèmes*. Québec, Conseil des collèges, Commission de l'évaluation, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial, 1984, 96 p.
- JACOBI, Maryann, ASTIN, Alexander, AYALA, Frank jr. *College student outcomes assessment: a talent development perspective*. Washington U.S.A., Association for the Study of Higher Education, Report no. 7, 1987, 124 p.
- JOHNSON, Sandra. "Évaluation de la comparabilité des notations entre jurys d'examen" dans *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 12, no. 2 (printemps 1989), pp. 5-21.
- LAWTON, Denis. *The education reform act: choice and control*. Toronto, Hodder and Stoughton, 1989, 119 p.

- MARSOLAIS, Arthur, PARÉ, Jean-Louis, VALOIS, Paul. *Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec*. Dossier technique de l'avis intitulé: Le deuxième cycle du secondaire: Particularités, enjeux, voies d'amélioration. Québec. C.S.E., 1986, 64 p.
- MCCORMICK, Robert and Janes, Mary. *Curriculum evaluation in schools*. Australie, Croom Helm London and Sydney, 1984, 367 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Élaboration des épreuves en formation générale*. Québec, Gouvernement du Québec, Direction du développement de l'évaluation, 1988, 18 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur*. Ontario, Gouvernement de l'Ontario, 1984, 46 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les examens de sanction des études secondaires*. Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 1987, 16 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation dans le système éducatif. Cadre général et perspectives de développement*. Québec, Gouvernement du Québec, 1983, 144 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique générale d'évaluation pédagogique. Secteur du primaire et du secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec, Direction de l'évaluation pédagogique, 1981, 23 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Évaluer les collèges et les lycées: études et outils, dans Éducation et formations*, no. 22, janvier-mars 1990, Paris, France.
- NATIONAL INSTITUTE FOR CURRICULUM DEVELOPMENT. *Views on core curriculum. Contributions to an International Seminar*. Enschede, Netherlands, 1986, 222 p.
- O.C.D.E. Gestion de l'enseignement supérieur. Paris
- ACHERMAN, Hans A. "Évaluation de la qualité par un contrôle collégial". Vol. 2, no. 2 (juillet 1990), pp. 203-218.
  - FRANKE-WIKBERG, Sigbrit. "Évaluation de la qualité de l'enseignement au niveau des établissements". Vol. 2, no. 3 (novembre 1990), pp. 305-329.
  - KELLS, H.R. "Les défauts des indicateurs de performance applicables à l'enseignement supérieur: nécessité d'un modèle plus complet et constructif". Vol. 2, no. 3 (novembre 1990), pp. 291-304.
  - NEWMAN, Frank. "L'enseignement supérieur aux États-Unis: à la recherche de la qualité". Vol. 1, no. 3 (novembre 1989), pp. 304-316.
- O.C.D.E. *Guide pour l'innovation pédagogique. Élaboration des programmes scolaires*. Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1975, 204 p.
- O.C.D.E. *La qualité de l'enseignement. L'évaluation et le contrôle du système scolaire*. Rapport sur la réunion des représentants et experts nationaux, 15 au 17 septembre 1986. Paris, OCDE, 1986, 30 p. (diffusion restreinte)

O.C.D.E. Revue internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur. Paris ..

- BAWER, Marianne. *"Un commentaire sur les programmes d'évaluation mis en oeuvre dans les universités du Northeast Missouri et du Tennessee"*. Vol. 10, no. 3 (novembre 1986), pp. 304-306.
- COULTER, William B., MOORE, Annh. *"L'utilisation des indicateurs de performance pour le financement au niveau de l'État aux États-Unis"*. Vol. 11, no. 2 (juillet 1987), pp. 231-244.
- CUENIN, Serge. *"L'utilisation des indicateurs de performance dans les universités: une enquête internationale"*. Vol. 11, no. 2 (juillet 1987), pp. 146-169.
- CULLEN, Bernard D. *"Les indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni: état d'avancement et perspectives"*. Vol. 11, no. 2 (juillet 1987), pp. 205-215.
- DRENTH, Pieter J.D., VANDS, Willem, BERNAERT, Georges F. *"L'amélioration de la qualité de l'enseignement par l'évaluation interne"*. Vol. 10, no. 3 (novembre 1986), pp. 307-315.
- FRACKMANN, Edgar. *"Les enseignements à tirer d'une décennie de débats sur les indicateurs de performance"*. Vol. 11, no. 2 (juillet 1987), pp. 180-195.
- FURUMARK, Anne-Marie. *"L'auto-évaluation des établissements d'enseignement supérieur suédois"*. Vol. 5, no. 3 (novembre 1981), p. 233-244.
- GEVERS, J.K.M. *"L'évaluation de l'université et les méthodes d'examen"*. Vol. 9, no. 2 (juillet 1985), pp. 164-209.
- HÜFNER, Klaus. *"La place des indicateurs de performance dans les établissements d'enseignement supérieur: le cas de la République Fédérale d'Allemagne"*. Vol. 11, no. 2 (juillet 1987), pp. 170-179.
- KELLS, H.R. *"Le deuxième aspect ironique: le système d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis"*. Vol. 10, no. 2 (juillet 1986), pp. 152-162.
- KOGAN, Maurice. *"L'évaluation des établissements d'enseignement supérieur: une introduction"*. Vol. 10, no. 2 (juillet 1986), pp. 135-151.
- LOCKWOOD, Geoffrey. *"Études de l'efficacité des universités britanniques"*. Vol. 10, no. 1 (mars 1986), pp. 5-15.
- MCCLAIN, Charles J., KRUEGER, Darrel W., TAYLOR, Terry. *"Le programme d'évaluation de la valeur ajoutée élaboré par l'université d'État du Northeast Missouri: un modèle pour la reddition de comptes des établissements d'enseignement supérieur"*. Vol. 10, no. 3 (novembre 1986), pp. 280-291.
- MILLER, Richard I. *"L'évaluation de la qualité des établissements d'enseignement supérieur: quelques méthodes et difficultés"*. Vol. 10, no. 3 (novembre 1986), pp. 267-279.
- SIZER, John. *"L'évaluation de la performance des établissements d'enseignement supérieur face à l'évolution des besoins"*. Vol. 6, no. 1 (mars 1982), pp. 19-40.

- STRAPOLI, André. *"Le comité national d'évaluation des universités: son rôle et son fonctionnement"*. Vol. 10, no. 2 (juillet 1986), pp. 171-175.
- O'NEIL, John. *"Drive for national standards picking up steam"* dans *Educational Leadership*, vol. 48, no. 5 (février 1991), pp. 4-8.
- PETERSON, Dorothy G. *Accrediting Standards and Guidelines*, Council on Postsecondary Accreditation, Washington, D. C., august 1979, 168 p.
- SÉMINAIRE ORGANISÉ PAR LA BANQUE MONDIALE DE DÉVELOPPEMENT. *"Role of examinations and testing in educational management"*. Lisbonne, Portugal, 1987 (textes de conférences non publiés)
- IRBY, Alice J. (Vice President, E.T.S.), *"Administration and management of examinations: practices in the United States"*.
- LAPOINTE, Archie E. (Executive Director, N.A.E.P., U.S.A.), *"Assessing the quality of education"*.
- MAPES WOOD, Susan (Director, Technology Information Center, E.T.S., U.S.A.), *"Technology: applications to testing"*.
- REDDAWAY, John Lewis (University of Cambridge Local examinations Syndicate), *"Examinations for university selection in England"*.
- RICHTER, Ingo (University of Hamburg, Germany), *"Selection and Reform in Higher Education in Western Europe"*.
- THRASH, Patricia A. *"Accreditation: A Perspective"*, *Journal of Higher Education*, march/april 1979, vol. 50, no. 2, pp. 115-120.
- unesco. *Les études supérieures: Présentation comparative des régimes d'enseignement et des diplômes*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Organisation des Nations Unies, 1983, 511 p.
- VACHON, Paul. *"L'évaluation sans frontières: de Pékin à Québec"* dans *Vie pédagogique*, no. 52, janvier 1988, pp. 4-9.
- WALBERG, Herbert J., HAERTEL, Geneva D. *The international Encyclopedia of educational evaluation*, Pergamon Press, Washington, 1990.
- WALKER, Karen. *"What state legislators need to know about the NAEP State-by-state assessment program"* dans *State legislative report*, vol. 13, no. 21 (septembre 1988), pp. 1-6.
- WESTON, Penelope. *"Les changements apportés au système d'évaluation en Angleterre et au Pays de Galles: leurs effets sur la motivation des élèves"* dans *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, no. 3 (automne 1990), pp. 69-73.
- WIDEEN, Marvin F., HOPKINS, David. *"School-based review: stressing the developmental side of accreditation"* dans *Education Canada*, vol. 29, no. 4 (hiver 1989), pp. 16-22).

WIGGINS, Grant. *"Standards, not standardization: evolving quality student work"* dans *Educational Leadership*, vol. 48, no. 5 (février 1991), pp. 18-25.

## LEXIQUE

Le lexique qui suit a été élaboré à l'aide des ouvrages suivants. Certaines définitions se réfèrent à plus d'une source, un auteur complétant ou ajoutant parfois un élément ou un exemple qui clarifie l'une ou l'autre définition.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, "*Vers des politiques institutionnelles d'évaluation. Faire de l'évaluation institutionnelle*", Tome 4, Québec, Automne 1982.

DE LANDSHEERE, Gilbert, "*Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*", P.U.F., 1979.

LEGENDRE, Renald, "*Dictionnaire actuel de l'éducation*", Librairie Larousse, Paris - Montréal, 1988.

LESSINGER, Léon, "*Engineering Accountability for Results in Public Education*", in Phe Delta Kappan n° 52, Décembre 1970 (p. 217).

MIALARET, Gaston, "*Vocabulaire de l'éducation*", P.U.F., 1979.

**Accountability:**

"L'"Accountability" est le résultat d'un processus. À son niveau le plus fondamental, elle signifie qu'un agent, public ou privé, s'engageant dans un accord contractuel à fournir un service, devra répondre de sa performance selon les termes de l'accord, à l'intérieur d'un laps de temps défini, et selon une utilisation délimitée de ressources et de standards de performance. Cette définition de l'"accountability" exige que les parties au contrat tiennent des compilations claires et complètes et que cette information soit disponible pour un éventuel vérificateur de l'extérieur. Elle suggère aussi des punitions et des récompenses; l'"accountability" sans correction ni stimulant est de la pure rhétorique."

(Lessinger, p. 217)

"Responsabilité civile en matière pédagogique: responsabilité accepté par les enseignants en matière d'obligations professionnelles. La législation de certains États américains permet d'intenter une action administrative contre des enseignants qui n'auraient pas atteint certains objectifs jugés essentiels à leur mission."

(G. De Landsheere, p. 237)

**Accréditation:**

"Dire plutôt agrément: Reconnaissance officielle suite à l'évaluation par un organisme compétent de la valeur des objectifs, des opérations ainsi que des ressources humaines, matérielles et financières d'une institution."

(R. Legendre, p. 14)

**Critère:**

"Indice, propriété, signe objectif qui permet de distinguer entre des personnes, des choses ou des concepts.

Norme, règle, standard de référence qui permet de porter un jugement d'appréciation sur une personne, un objet, une situation ou une variable."

(R. Legendre, p. 131)

"Caractère ou propriété d'un objet (personne ou chose) d'après lequel on porte sur lui un jugement d'appréciation (Lalande). Le critère est un modèle utilisé pour une comparaison qualitative. Pour les comparaisons quantitatives, on se réfère à une unité de mesure."

(G. De Landsheere, p. 63)

**Critère d'évaluation:**

"Qualité ou norme qui sert à porter un jugement."

(R. Legendre, p. 131)

"Les critères d'évaluation sont en étroite relation avec les standards. Les standards retenus peuvent suggérer des critères d'évaluation; les standards indiquent le degré ou niveau d'exigence ou d'excellence par rapport aux critères servant à l'évaluation (ex: sera considéré comme excellent le rendement d'une personne qui a obtenu telle appréciation ou a présenté telle caractéristique pour 8 des 10 critères choisis pour l'évaluer."

(Fédération des cégeps, p. 125 et 132)

**Critère de performance:**

"Seuil minimal à partir duquel on considère qu'un objectif est atteint.

Synonyme: critère de réussite, degré de succès, seuil de réussite."

(R. Legendre, p. 131)

**Curriculum:**

"Ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation."

***Genèse du concept:***

Selon le *Shorter Oxford Dictionary*, le terme curriculum est apparu au XVII<sup>e</sup> siècle dans le vocabulaire de l'éducation. Jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le curriculum désignait, chez les anglo-saxons, le programme d'études (séquences d'objectifs de contenus et ensemble du matériel didactique) d'un système d'éducation ou d'une institution scolaire, ou plus spécifiquement d'un niveau et, ou d'un objet d'études. Dans le monde francophone, l'expression *programme et méthode* était d'usage plus courant et avait le même sens que le terme *curriculum*. Progressivement, le curriculum est également devenu un champ d'études spécialisées dans la structuration pédagogique du milieu scolaire. Une importante littérature anglo-américaine, traitant de tous les aspects du développement curriculaire, s'est imposée, rejoignant également la francophonie. Vers les années 1960, le terme *curriculum* s'est peu à peu distingué de son acception traditionnelle de *programme scolaire*. Sa signification s'est élargie pour comprendre dorénavant l'ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage (objectifs de contenu, d'habileté et spécifiques, cheminements ramifiés et règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et d'apprentissage, relations d'aide, mesures, évaluations et critères de réussite, environnement éducatif, ressources humaines, horaires, etc.) planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs prédéterminés.

(R. Legendre, p. 134-135)

**Délivrance des diplômes (diplomation):**

"Dire plutôt délivrance des diplômes: Acte administratif par lequel les diplômes sont remis. Délivrance des diplômes par le Ministère; délivrance des diplômes par l'établissement.

Il ne faut pas employer émission des diplômes, certification ministérielle ou certification institutionnelle."

(R. Legendre, p. 152)

**Épreuve:**

"Exercice écrit, oral ou pratique, que subit une personne au moment d'un examen ou d'un concours afin d'être évaluée selon ses capacités ou ses connaissances. On emploie le mot épreuve pour désigner indifféremment un examen ou un test.

Instrument de mesure composé d'un ensemble d'items choisis en fonction des objectifs dont on veut mesurer l'atteinte."

(R. Legendre, p. 244)

**Évaluation:**

"Processus systématique visant à formuler un jugement sur la valeur d'une réalité (un programme, une personne, un service), à l'aide de critères et de standards préalablement définis. Résultat de ce processus."

(Fédération des cégeps, p. 126)

"1. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif. Jugement et interprétation que l'on donne de la qualité ou de la valeur de l'objet étudié, dans une perspective opérationnelle de prise de décision — COPIE (1979). Formulation, dans un but bien déterminé, de jugements sur la valeur de certaines idées, travaux, situations, méthodes, matériel, etc. — BLOOM, B.S. (1956).

2. Démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision.

3. Cueillette et traitement d'informations qualitatives et, ou quantitatives ayant pour but d'apprécier le niveau d'apprentissage atteint par le sujet par rapport à des objectifs en

vue de juger d'un cheminement antérieur et de prendre les meilleures décisions quant à un cheminement ultérieur; activité consistant à accorder une valeur aux résultats provenant d'une mesure en les situant par rapport à un critère ou à une norme.

4. Habileté cognitive concernant l'estimation, l'expression d'un jugement et la prise de décision sur la valeur d'idées, de personnes, d'objets, de méthodes, de processus, d'institutions, ou de situations.

5. Appréciation de la valeur globale d'un système de formation, d'un cours ou d'un programme sous son aspect social et humain aussi bien que financier — MUNGER, M. (1983)."

(R. Legendre, p. 254)

#### Évaluation (types):

"Un jugement définitif qui met un terme à une activité est une *évaluation sommative*. Un jugement provisoire en cours d'activité est une *évaluation formative*; celle-ci a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement d'apprentissage. Si l'évaluation vise à situer la position d'un objet dans sa catégorie (*ex: situation d'un sujet au sein d'un groupe d'élève*), on parle d'*évaluation normative*. Si elle vise à déterminer si l'objet est satisfaisant par rapport à un critère (*ex: comparaison de la réussite d'un élève par rapport à l'ensemble des objectifs à atteindre*), il s'agit d'*évaluation critériée* — LAMER, C., MAURICE, P.-Y., MEQ: D.G.D.P. (1985)."

(R. Legendre, p. 255)

#### Évaluation/Mesure:

"Le terme *mesure* a une acception beaucoup plus restreinte que le mot *évaluation*. La mesure concerne des informations quantitatives tandis que l'évaluation englobe à la fois des données quantitatives et qualitatives. La mesure vise une précision élevée en

déterminant une grandeur par rapport avec une autre grandeur prise pour unité; en ce sens, la mesure est objective. De son côté, l'évaluation prétend à une moins grande précision; elle vise une appréciation juste mais approximative. Sans être affectée d'autant de subjectivité que l'estimation, l'évaluation possède cependant un degré moins élevé d'objectivité que la mesure. Sur une échelle d'objectivité décroissante, on aurait en premier lieu de mesure, suivie de l'évaluation formelle et enfin, l'évaluation informelle. On peut également dire que la mesure concerne la cueillette et le traitement des informations, alors que l'évaluation concerne le jugement sur ces informations. La mesure constitue une étape dans l'évaluation considérée comme une démarche ou un processus.

***Évaluer/mesurer.*** En mesure et évaluation, *évaluer* c'est porter un jugement de valeur sur un résultat obtenu. Cueillir et classifier systématiquement des données quantifiables sur un sujet ou une classe d'objets, comparer ces résultats avec un cadre de référence (groupe de sujets ou ensemble des objectifs), c'est mesurer."

(R. Legendre, p. 254-255)

**Instrument de mesure:**

"Ensemble d'items regroupés pour recueillir des données pertinentes quant au jugement à poser et à la décision à prendre.

Un instrument de mesure est un instrument qui sert à produire des résultats relativement au rendement scolaire ou au développement général des élèves.

Cette expression est utilisée lorsqu'il s'agit indifféremment de test, d'épreuve, de grille d'observation, d'échelle d'appréciation ou autres."

(R. Legendre, p. 320)

**Instrument standardisé:**

"Élément d'un instrument de mesure. Ce peut être un problème à résoudre, une question ou une tâche plus ou moins complexe."

(R. Legendre, p. 336)

"Question d'un test. La question peut être complètement formulée ou, au contraire, consister en une phrase à compléter.

Les questions composant un questionnaire standardisé, les propositions constituant une échelle d'attitudes, etc., sont parfois aussi appelées items.

Synonyme: Question, tâche, article."

(G. De Landsheere, p. 157)

**Norme:**

"Critère objectif, standard de réussite fixé à différentes phases du processus d'enseignement — apprentissage pour évaluer le degré d'atteinte d'un ensemble d'objectifs par un groupe de sujets, ou encore la validité d'une planification pédagogique. Situation qui fait consensus entre plusieurs personnes et qui constitue pour celles-ci un guide de référence ou une règle pour leurs actions, leurs comportements et leurs jugements."

(R. Legendre, p. 396)

**Normes:**

"Échelle numérique dérivée de la distribution des scores obtenus par un groupe de référence. Pareille échelle doit présenter des caractéristiques bien définies (centiles, notes standardisées) et revêtir une signification normative. Elle permet de situer, par comparaison, le niveau de développement ou la performance d'un individu ou d'un

groupe. Pour que la comparaison soit possible, il faut que l'individu considéré présente les mêmes caractéristiques que les membres du groupe de référence.

Les normes peuvent être calculées pour une population d'un âge donné (*normes d'âge, age norms*), d'un niveau scolaire donné (*grade norms*), ou exerçant une profession donnée (*occupational norms*)."

(G. De Landsheere, p. 183)

"Échelle à laquelle on se réfère pour interpréter les résultats individuels obtenus à un test standardisé."

(R. Legendre, p. 397)

**Notation:**

"Action d'attribuer une note (chiffre ou %) ou une cote (lettre ou symbole) ou encore de donner une appréciation ou un commentaire sur les apprentissages scolaires ou le développement général de l'élève."

(R. Legendre, p. 397)

**Note transformée:**

"Note qui a été changée suite à une modération, une conversion ou une normalisation."

(R. Legendre, p. 397)

• **Modération:**

"Méthode statistique qui consiste à transformer les notes, en se basant sur un critère commun, en vue de les rendre comparables d'un groupe à l'autre, d'une école à l'autre ou d'une région scolaire à l'autre."

Ex: La modération des notes pour fins de sanction des études secondaires s'effectue en prenant comme critère les résultats obtenus à l'épreuve unique du Ministère."

(R. Legendre, p. 385)

• **Conversion:**

"Méthode statistique qui permet, s'il y a lieu, de réduire les taux d'échecs en se basant sur les données des années antérieures.

La conversion a pour but d'éviter que les élèves ne soient désavantagés par un examen dont l'indice de difficulté moyen est anormalement élevé."

(R. Legendre, p. 123)

• **Normalisation:**

"Transformation qui a pour effet de distribuer les notes autour d'une moyenne selon le modèle de la courbe dite normale (courbe de GAUSS).

Après la normalisation, l'élève occupe le même rang mais sa note peut être différente."

(R. Legendre, p. 396)

**Sanction des études:**

"Reconnaissance officielle, au moyen d'un diplôme, du succès d'un élève à un programme d'études."

(R. Legendre, p. 501)

**Seuil de réussite:**

"Critère quantitatif exprimé en nombre (ex.: 4 items sur 5) ou en pourcentage (ex.: 10%) des items auxquels ont n'a répondu correctement, parmi un ensemble de tâches,

de problèmes, ou de questions, relatif à un objectif ou à un domaine déterminé permettant de diviser la distribution des scores en deux catégories mutuellement exclusives: une catégorie contient les scores égaux ou supérieurs au critère à partir desquels la maîtrise ou la compétence des répondants sont inférées, une autre catégorie comprend les scores inférieurs au critère à partir desquels la non-maîtrise ou l'incompétence des répondants sont inférées. *Syn.* critère de performance; note ou score de césure; seuil de performance, *note de passage.*"

(R. Legendre, p. 511)

**Standard:**

"Qui est conforme à une norme."

(G. De Landsheere, p. 247)

"Degré ou niveau d'exigence ou d'excellence considéré comme souhaitable ou comme acceptable dans le rendement ou le fonctionnement d'une personne, d'un programme, d'une unité administrative, etc. Un standard peut se référer à quelque chose de quantitatif (e.g. la note de passage pour un cours de mathématiques sera de 50%) ou à quelque chose de qualitatif (e.g. tel modèle d'équipement scolaire servira de standard pour juger de la qualité de l'équipement effectivement disponible dans l'institution).

Le choix de standards comporte toujours une part d'arbitraire. Cependant par convention, on décide que ce sont ces standards qui serviront à l'évaluation: e.g. l'étudiant qui a moins de 50% dans son cours de mathématiques a échoué et il doit le reprendre s'il veut être admis à tel autre cours; ou: "par rapport à l'équipement scolaire considéré comme standard, notre équipement est déficient sur tel et tel point..."

(Fédération des cégeps, p. 131)

**Taxonomie:**

"Classification systématique et hiérarchisée d'objectifs d'habileté, indépendante des objectifs de contenu, définis avec précision et agencés selon un continuum de complexité croissante de développement et selon une logique naturelle de cheminement de l'apprenant; classification hiérarchique des comportements cognitifs, affectifs et moteurs, établie sur la base d'un ou de plusieurs critères (complexité, intériorisation...). *La taxonomie en éducation est donc une classification organisée et hiérarchisée de phénomènes d'apprentissage ou de développement.*

Domaines taxonomiques: le cognitif, l'affectif, le psychomoteur, le moral, le social, le perceptuel, le conceptuel, etc."

(R. Legendre, p. 545-546)

**Test:**

"Instrument de mesure dont les qualités métrologiques ont été éprouvées et dont on connaît par conséquent le degré de fidélité et de validité des résultats qu'il produit."

(R. Legendre, p. 605)