

La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives

The Québec learning assessment policy and evaluation practices

La política quebequense de evaluación del aprendizaje y las prácticas evaluativas

Michel Laurier

Volume 42, Number 3, Fall 2014

Les politiques d'évaluation en éducation. Et après?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1027404ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1027404ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31–49.
<https://doi.org/10.7202/1027404ar>

Article abstract

In 2003, the Québec Ministry of Education issued a policy on the assessment of learning in schools. It then became necessary to consider the pedagogical approaches underpinning the new curriculum (including social constructivism), the skill organization mode, the reorganization of the curriculum based on the cycle concept, and the redefinition of the roles of various actors. Ten years and many questions later, some inconsistencies have appeared between the policy's practices and guidelines. We observe that the policy was deployed with the support of complementary documents and amendments to the regulations that clarify it and sometimes reduce its scope.

La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives

Michel LAURIER

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

En 2003, le ministère de l'Éducation du Québec faisait paraître une politique sur l'évaluation des apprentissages en milieu scolaire. Il fallait alors tenir compte des approches pédagogiques qui sous-tendaient le nouveau curriculum (notamment le socioconstructivisme), du mode d'organisation en matière de compétences, de la réorganisation du cursus amenée par la notion de cycle et de la redéfinition des rôles des divers acteurs. Après plus de dix années marquées par de nombreux questionnements, certaines incohérences apparaissent entre les pratiques mises en place et les orientations de la politique. On observe que celle-ci s'est déployée avec l'appui de documents complémentaires et de modifications aux règlements qui en précisent et parfois en réduisent la portée.

ABSTRACT

The Québec learning assessment policy and evaluation practices

Michel LAURIER
University of Ottawa, Ontario, Canada

In 2003, the Québec Ministry of Education issued a policy on the assessment of learning in schools. It then became necessary to consider the pedagogical approaches underpinning the new curriculum (including social constructivism), the skill organization mode, the reorganization of the curriculum based on the cycle concept, and the redefinition of the roles of various actors. Ten years and many questions later, some inconsistencies have appeared between the policy's practices and guidelines. We observe that the policy was deployed with the support of complementary documents and amendments to the regulations that clarify it and sometimes reduce its scope.

RESUMEN

La política quebequense de evaluación del aprendizaje y las prácticas evaluativas

Michel LAURIER
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

En 2003, el ministerio de Educación de Quebec publicó la política de la evaluación del aprendizaje escolar. Fue necesario tomar en consideración los enfoques pedagógicos que servían de base al nuevo currículo (en especial el socio-constructivismo), la organización de las materias por competencia, la reorganización de los cursos provocada por la noción de ciclo y la redefinición de los roles de los diversos actores. Después de más de diez años marcados por innumerables interrogaciones, aparecieron ciertas incoherencias entre las aplicaciones y las orientaciones de la política. Se observa que ésta última se ha desplegado gracias al apoyo de documentos complementarios y modificaciones a los reglamentos que han precisado y a veces reducido su alcance.

Introduction

La question de l'évaluation des apprentissages a toujours suscité des débats passionnés dans les milieux éducatifs au Québec. Autour des enjeux de l'évaluation, se noue souvent l'issue des réformes éducatives. On y voit se cristalliser les résistances au changement qui poussent certains acteurs à reproduire les situations antérieures, de même que les failles d'un curriculum qui ne permet pas toujours de réunir les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une évaluation rigoureuse et pertinente. Dans cet article, nous retracerons l'évolution des politiques et des pratiques évaluatives dans le contexte de l'implantation de la réforme amorcée au Québec au début des années 2000. Une décennie s'étant écoulée depuis la publication de la dernière politique québécoise d'évaluation des apprentissages, cette analyse se construit à partir du regard rétrospectif et critique qu'y jette un membre de l'équipe chargée de son élaboration et qui apportait le point de vue d'un chercheur dans le domaine de l'évaluation des apprentissages.

Nous décrirons brièvement le contexte dans lequel a été introduite la politique québécoise d'évaluation des apprentissages, puis nous en présenterons les composantes, c'est-à-dire les valeurs sur lesquelles elle repose, la démarche d'évaluation qui est proposée et les orientations qui sont mises en avant. Dans un second temps, nous adopterons une position plus critique pour expliquer les difficultés d'implantation et les enjeux que soulèvent les directives en ce qui a trait à la notation.

Le contexte

L'éducation étant, au Canada, de compétence provinciale, les programmes québécois ont évolué selon la logique imposée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et les tendances inspirées d'une recherche en évaluation qui se situe au confluent de la tradition nord-américaine et de la tradition européenne.

Au début des années 1980, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) publiait une première politique sur l'évaluation des apprentissages (MEQ, 1981) dans la foulée d'une remise en question des orientations de l'école dont les résultats étaient résumés dans un document (MEQ, 1979) paru deux ans plus tôt. Il s'agissait de la première réflexion collective sur l'état du système éducatif québécois depuis le rapport Parent, un document déterminant paru dans les années 1960 dans la foulée de la Révolution tranquille. Dans une perspective néo-béhavioriste, on prônait alors l'élaboration de programmes d'études par objectifs (généraux et spécifiques), ce qui a amené un découpage fin de la matière auquel devait répondre l'évaluation des apprentissages. La politique de 1981 adoptait donc cette perspective et mettait l'accent sur l'évaluation systématique des objectifs des programmes d'études. On y trouvait une distinction, héritée de Scriven (1967) et de Bloom (1969), entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Il faut noter qu'à l'origine cette distinction avait été proposée pour l'évaluation de programmes; c'est par la suite qu'elle a été appliquée à l'évaluation des apprentissages. L'introduction du concept d'évaluation

formation dans la politique québécoise n'est d'ailleurs pas étrangère à la transposition théorique du concept dans une perspective de régulation des apprentissages, dans la recherche francophone (Allal, 1991; Bonniol et Vial, 1997; Perrenoud, 1998), et à travers la notion d'évaluation centrée sur l'élève, dans la recherche anglo-saxonne (Stiggins, 2005; Shepard, 2007; Black et Wiliam, 2009; Andrade, 2009).

La politique de 1981 posait comme valeurs fondamentales la justice et l'égalité. Elle reflétait l'émergence de préoccupations d'inclusion en prônant l'idée d'égalité des chances de réussite. Elle témoignait aussi d'un souci, parfois opposé à la notion d'inclusion, d'évaluer de façon uniforme et donc indifférenciée. Enfin, la politique de 1981 définissait les rôles et les responsabilités des différents acteurs (enseignants, directions d'école, parents et élèves), annonçant par le fait même une vision selon laquelle l'évaluation était une responsabilité partagée et non pas une responsabilité découlant du pouvoir du maître. La politique faisait de l'enseignant le maître d'œuvre de l'évaluation formative. Toutefois, peu de temps après la publication du document, un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1982) reconnaissait la difficulté pour les enseignants de concevoir l'évaluation formative autrement que comme un exercice d'évaluation sans notes.

Dans la seconde moitié des années 1990 s'est imposée la nécessité de repenser le système éducatif québécois. Un groupe de travail a été mis sur pied par le MEQ pour mener une vaste consultation sur les enjeux de l'éducation de base au Québec à l'aube du 21^e siècle. Cette consultation a mené au dépôt d'un rapport, *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997), connu sous le nom de «rapport Inchauspé», du nom du président du groupe de travail. Ce rapport proposait des moyens pour réaliser les trois missions de l'éducation (instruire, socialiser et qualifier), de même que des correctifs quant à l'évaluation et à la sanction des apprentissages. Pour faire suite à ce rapport, le MEQ s'est engagé à lier les changements dans l'organisation scolaire à un renouvellement du curriculum, du préscolaire (maternelle) à la fin du secondaire (11^e année). Le rapport visait à établir les bases d'une compréhension commune du «renouveau pédagogique» en précisant la mission éducative, les domaines d'apprentissage, le profil de formation, les disciplines communes ainsi que le contenu de formation «transversale». Sans imposer ni organisation curriculaire ni approche pédagogique particulières, le document ouvrait la voie à l'introduction du concept de compétence et à l'application de principes issus des théories constructivistes.

La nouvelle politique d'évaluation des apprentissages annoncée dans *Réaffirmer l'école* a mis du temps à paraître. De fait, lorsque la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003, ci-après la Politique) a été publiée, le nouveau curriculum était déjà implanté aux deux premiers cycles de l'enseignement primaire. Cette parution tardive reflète les longues discussions, voire les tergiversations, qui entouraient la question de l'évaluation des apprentissages dans le cadre du renouveau pédagogique. Elle reflète aussi l'ampleur de la consultation qui s'est effectuée afin que le document traduise les consensus en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages dans le contexte d'une réforme que les milieux scolaires et l'opinion publique jugeaient parfois sévèrement.

Les valeurs

La politique de 2003 reprend les valeurs fondamentales de justice et d'égalité. La justice revêt une importance particulière dans les situations d'évaluation liées à la sanction des études. Cette fonction implique, par exemple, la mise en place d'un dispositif permettant l'exercice d'un droit de reprise ou d'un droit d'appel. Quant à l'égalité, elle implique que tous les élèves ont des chances égales de démontrer les apprentissages qu'ils ont réalisés. Par exemple, des exigences uniformes doivent être définies en fonction des résultats attendus et des critères d'évaluation spécifiés dans les programmes de formation. Inspirés par les théories sur la justice (Rawls, 1971), les auteurs de la politique ont constaté qu'une intervention conçue comme juste et égale ne garantissait pas la mise en œuvre de moyens assurant la réussite du plus grand nombre que préconisait le rapport *Réaffirmer l'école*. C'est pourquoi la valeur d'équité s'est ajoutée à celles de justice et d'égalité pour former un ensemble de trois valeurs fondamentales en interaction entre elles. C'est en vertu de l'équité que les pratiques d'évaluation doivent respecter les caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes. Il faut non seulement s'assurer que l'évaluation est exempte de biais, mais aussi mettre en application au moment de l'évaluation les principes de différenciation pédagogique que prône le renouveau pédagogique.

Une politique étant un document qui s'adresse à un public relativement large, on doit éviter l'utilisation de termes trop techniques. C'est ainsi que les termes « validité » et « fidélité » sont quasi absents. Toutefois, même si le document n'y fait pas explicitement référence, ces exigences de mesure s'expriment à travers trois valeurs instrumentales qui se superposent aux valeurs fondamentales.

- **Cohérence** – C'est en vertu de la cohérence qu'il faut s'assurer que l'évaluation est en lien direct avec l'apprentissage et le programme de formation qui l'encadre. La cohérence dépasse la représentativité des éléments de contenu ainsi que la congruence entre les objets de l'évaluation et la performance qui est observée. Elle suppose aussi que les tâches soumises à l'élève pour amener cette performance sont alignées vers les finalités du programme et, plus largement, vers les missions de l'école.
- **Rigueur** – La valeur de rigueur impose que l'évaluation soit menée avec un souci de précision et d'exactitude. Le respect de cette valeur est donc garant de la fidélité. L'évaluation doit être planifiée et il importe de mettre en œuvre des moyens permettant de recueillir une information pertinente et suffisante en vue des inférences. Il faut aussi interpréter les données de façon à poser un jugement qui découle de ces données plutôt que d'une lecture impressionniste. Enfin, une démarche rigoureuse commande un suivi : une évaluation est inutile si elle ne se traduit pas par des décisions et des actions appropriées.
- **Transparence** – La Politique met l'accent sur l'importance de communiquer les enjeux et les résultats de l'évaluation. La valeur de transparence renvoie à la clarté et à l'intelligibilité de l'information qui est transmise dans le cadre de l'évaluation. Le respect de cette valeur se manifeste sur plusieurs plans. D'abord, le contexte réglementaire qui entoure l'évaluation doit être communiqué

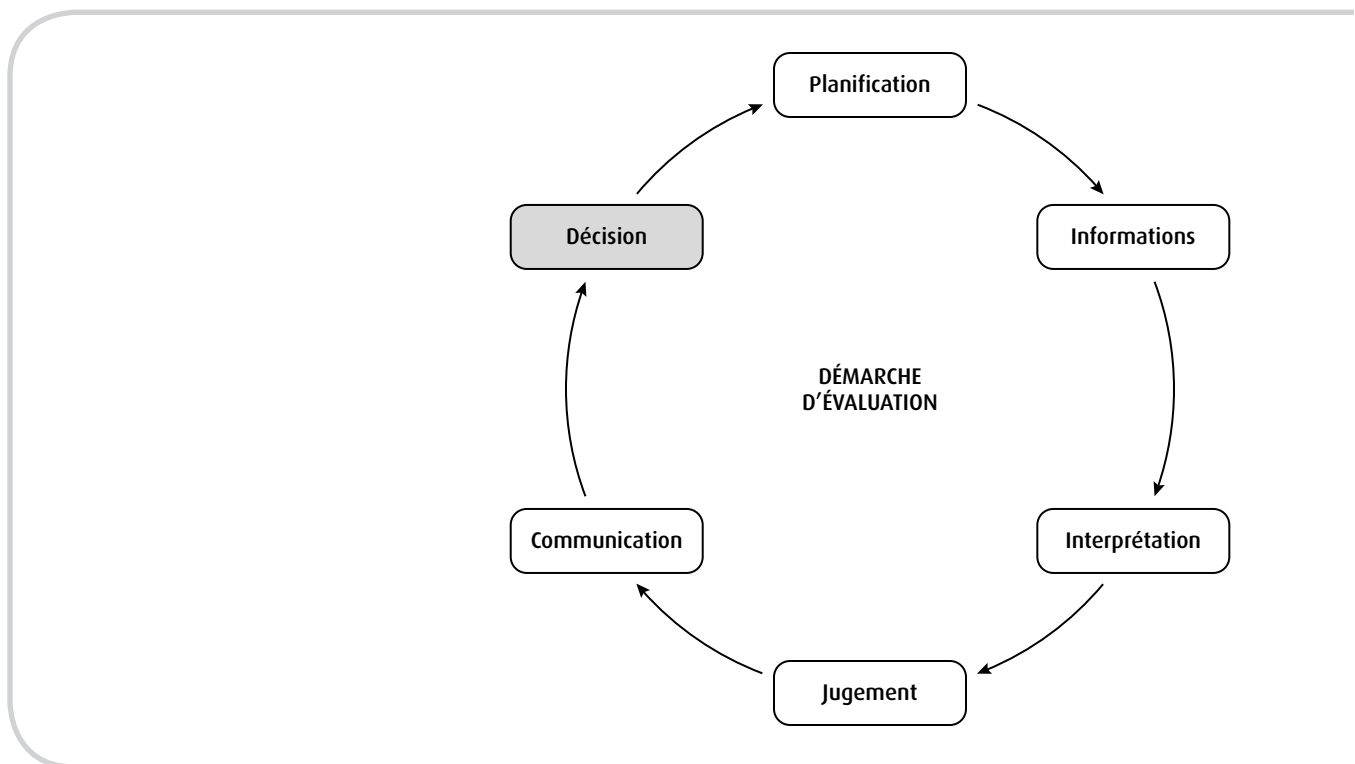
adéquatement : les normes et les modalités d'évaluation doivent être connues et comprises par tous les acteurs. De plus, l'élève doit savoir sur quoi il sera évalué, ce qu'on attend de lui; il doit aussi comprendre les jugements et les décisions qui le concernent. Une évaluation de type formatif s'accompagne d'une rétroaction pertinente et claire sur les apprentissages. Enfin, l'information concernant les apprentissages de l'élève doit être accessible aux destinataires, qui doivent facilement la comprendre.

La démarche d'évaluation

La Politique (p. 3) donne la définition suivante de l'évaluation des apprentissages :

L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, soit des connaissances et des compétences disciplinaires, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives (MEQ, 2003).

Figure 1. Les étapes de la démarche d'évaluation



Le processus dont il est question peut se présenter sous la forme illustrée par la figure qui précède. La case ombragée indique que la décision n'est pas à proprement parler une étape de l'évaluation, bien qu'elle en soit l'aboutissement et qu'elle détermine donc la forme des étapes précédentes du processus (Newton, 2007). Dans le but de sortir des ornières creusées au fil des ans par une interprétation un peu simpliste de la distinction entre évaluation formative et évaluation sommative où la première devient un exercice en vue de réussir la seconde, la Politique propose une distinction fondée sur le type de décision. La décision a une portée pédagogique lorsque l'intention est de fournir de l'aide à l'apprentissage, c'est-à-dire en vue d'une action de régulation de l'apprentissage. Dans l'exercice de la régulation, l'évaluation devient un moyen de planification, de diagnostic et de réflexion métacognitive (Allal, 2007; Morrissette, 2010; Mottier Lopez, 2012; Black et Wiliam, 2012). La comparaison des résultats entre les élèves occupe alors peu de place, puisqu'il s'agit d'informer ceux-ci sur leurs difficultés, leurs réalisations et leurs progrès personnels. La décision a une portée plus administrative lorsque l'intention est la reconnaissance des compétences, ce qui conduit à des actions qui revêtent un caractère plus formel.

Il faut aussi noter le caractère cyclique du processus, puisque la décision entraîne une action qui aura un effet sur l'apprentissage. La figure ne rend cependant pas compte du fait que la séquence des étapes n'est pas nécessairement linéaire : la direction des flèches n'exclut pas des allers-retours. Par exemple, la planification peut être revue en cours de processus.

La figure indique qu'une évaluation suppose d'abord une collecte d'information. La Politique s'écarte des approches antérieures fortement influencées par la psychométrie où cette information devait être recueillie à l'aide d'un instrument de mesure. On établit ici que l'information peut être de nature quantitative (une mesure) ou de nature qualitative (une observation). Plutôt qu'une interprétation normative en fonction d'un groupe de référence, on privilégie une interprétation de cette information en fonction des attentes du programme (interprétation critériée) ou une interprétation en fonction des progrès de l'élève.

Ainsi que le précise la définition ci-dessus, l'interprétation doit conduire à un jugement. Celui-ci est porté par l'enseignant, sauf dans des situations d'auto-évaluation ou d'évaluation par les pairs où l'objectif est formatif et où le jugement appartient aux élèves ou, à l'opposé, dans des situations d'évaluation certificative, particulièrement lorsqu'un organisme externe est responsable de porter le jugement. De ce point de vue, la Politique fait jouer un rôle central à l'enseignant dont le jugement professionnel est déterminant dans le processus d'évaluation. Enfin, le processus d'évaluation comporte une étape où les résultats doivent être communiqués. Cette communication peut prendre différentes formes selon le but fixé. En contexte formatif, où la régulation est intégrée à l'enseignement et doit fournir une rétroaction à l'élève, la communication devient l'étape finale du processus. Par contre, en contexte certificatif, la communication prend un aspect beaucoup plus formel et s'accompagne de suivis d'ordre plus administratif.

Les orientations

Sur la base des valeurs qui sous-tendent l'évaluation et de la définition qu'elle en donne, la Politique met l'accent sur une dizaine d'orientations.

1. *L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève.* Qu'il s'agisse d'un bilan périodique consigné dans un bulletin ou, a fortiori, d'une intervention à des fins de régulation, l'évaluation n'est pas une fin en soi. Elle est plutôt au service de l'apprentissage. Non seulement l'évaluation doit fournir une information diagnostique pour guider l'enseignement et l'apprentissage, mais une tâche conçue pour l'évaluation peut elle-même devenir une occasion d'apprentissage. De ce fait, pour l'enseignant l'évaluation est une partie intégrante de sa tâche et ne peut pas en être dissociée.
2. *L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant.* Évaluer est un acte professionnel auquel l'enseignant doit être préparé. Ce jugement, au cœur de la démarche d'évaluation, ne peut s'exercer de façon arbitraire, mais doit se fonder sur une information qui est recueillie soigneusement et que l'enseignant est apte à interpréter.
3. *L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences.* Cette exigence suppose que l'enseignant pratique la différenciation pédagogique non seulement dans son enseignement, mais aussi dans son évaluation. Il lui faut tenir compte de facteurs tels que la maîtrise de la langue d'enseignement par l'élève, ses références culturelles, le niveau de développement de ses connaissances antérieures, ses difficultés à apprendre, ses limitations physiques, etc.
4. *L'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études.* Le curriculum du Québec est structuré autour du développement de compétences disciplinaires et transversales qu'il faut évaluer dans toute leur complexité et leur globalité. Cela n'exclut pas l'évaluation régulière des connaissances, lesquelles sont des composantes essentielles des compétences, particulièrement à des fins de régulation. Cela suppose cependant qu'on ait recours à des tâches intégratives (complexes et contextualisées) pour évaluer une ou des compétences.
5. *L'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation.* La seconde orientation ne signifie pas que l'enseignant est le seul responsable de l'évaluation. Sauf quand il s'agit de sanction des apprentissages, l'évaluation est en effet une responsabilité partagée qui engage l'élève. Celui-ci doit apprendre à porter des jugements sur son propre apprentissage. L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs doivent être vues comme des moyens de rendre l'élève actif dans son apprentissage et de développer des habiletés métacognitives.
6. *L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités*

propres. L'élève et l'enseignant ne sont pas les seuls concernés par l'évaluation. La Politique se pose comme un complément aux encadrements réglementaires qui confie des responsabilités à divers acteurs. Ainsi, les directions d'école doivent approuver les modalités d'évaluation proposées par leurs enseignants. Les commissions scolaires doivent collaborer aux épreuves imposées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, autrefois le MEQ) qui s'est lui-même engagé à mettre en place des épreuves à la fin de certains cycles. Le MELS est aussi responsable de la sanction des études et de la délivrance des attestations qui en découlent. Par ailleurs, la priorité du MELS de favoriser la création d'équipes au niveau du cycle et de l'école à travers l'implantation de la réforme touche également les questions d'évaluation. Enfin, d'autres intervenants sont amenés à collaborer, qu'il s'agisse des professionnels qui apportent du soutien aux élèves, des entreprises ou organismes qui reçoivent des élèves dans le cadre de programmes à vocation professionnelle ou des parents eux-mêmes, qui doivent être considérés comme des partenaires incontournables.

7. *L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants.* L'exercice du jugement professionnel de l'enseignant doit être balisé par des règles d'éthique qui vise à assurer le respect des valeurs prônées par la Politique et de règles déontologiques souvent codifiées (Rogers *et al.*, 1994). Ces règles éthiques font l'objet d'un consensus plus ou moins explicite parmi les différents partenaires pour régir les pratiques évaluatives. Ces règles incluent le respect de la confidentialité des résultats de l'évaluation, l'absence de biais pouvant causer de la discrimination, l'interprétation juste des données, etc.
8. *L'évaluation des apprentissages doit contribuer à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite de l'élève.* Cette orientation fait écho à un principe directeur du nouveau programme qui fait une place plus large aux compétences langagières tant sur le plan disciplinaire que sur le plan transversal. Dans cet esprit, il s'agit de reconnaître que la responsabilité de la qualité de la langue incombe à l'ensemble des intervenants et de fournir du soutien constant à l'élève. On doit éviter de contaminer les résultats de l'évaluation par des méthodes punitives telle que la soustraction de points.
9. *L'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des titres officiels.* Cette orientation, tout comme la suivante, s'inscrit dans la fonction de reconnaissance des compétences. La sanction des études fait l'objet d'un encadrement réglementaire résumé dans un guide (MELS, 2013). La maîtrise d'œuvre de la sanction des études appartient au MELS qui fixe les seuils de réussite et est responsable de l'émission des titres officiels – attestations, certificats ou diplômes.
10. *La reconnaissance des acquis doit permettre de reconnaître les compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition.* Par cette orientation, on admet que l'environnement de l'école n'est pas le seul

milieu où les compétences attendues peuvent être développées. Cela est d'autant plus important que la Politique vise non seulement les apprentissages réalisés dans le cadre des programmes réguliers du primaire et du secondaire, mais couvre aussi les programmes de formation technique du secondaire et les programmes de formation à l'intention des adultes.

Les suites...

Les orientations proposées par la Politique ne sont pas uniques au Québec. Un peu partout en Occident, on observe la promotion de tels principes. Laveault (2009) signale que l'évaluation des apprentissages à travers les réformes des dernières années est caractérisée par l'importance accordée à la régulation des apprentissages à l'aide de l'évaluation formative et par la définition de l'objet à évaluer sous la forme d'une compétence.

Dans le prolongement de la Politique, le MELS a publié différents documents d'accompagnement afin d'outiller les enseignants dans la mise en application des orientations préconisées. Il était prévu que la Politique allait être suivie de cadres de référence. De fait, le cadre de référence pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (MEQ, 2002) a paru avant même la Politique. On y définit ce qu'est une compétence et comment l'évaluer. On reprend les principes de la Politique en les illustrant à partir d'exemples pour le préscolaire et le primaire et l'on y définit les principaux termes relatifs à l'évaluation dans un glossaire. Quant au cadre de référence pour le secondaire, la version définitive n'a pas été complétée.

Il faut s'interroger sur ce qui a pu contribuer à retarder autant la parution de la Politique et, par la suite, celle des documents d'accompagnement. Quatre facteurs peuvent expliquer les difficultés qui s'observent dans l'implantation de la politique québécoise d'évaluation des apprentissages.

1) *La viabilité du concept de compétence en milieu scolaire*

Crahay (2006) note que la dimension intégrative de la compétence permettrait de faire le lien entre les connaissances construites à l'école et les savoirs mobilisés dans l'action, mais que cette attente est de fait difficilement comblée. Au Québec, le débat sur la question s'est polarisé autour de la distinction entre l'évaluation des connaissances et l'évaluation des compétences. Il s'agit en quelque sorte d'un faux débat, puisque le développement d'une compétence implique l'acquisition de connaissances. Pourtant, les programmes de formation proposés à l'origine par le MEQ faisaient peu de place aux connaissances, alimentant ainsi la perception qu'elles avaient été évacuées. C'est dans ce contexte qu'ont été entrepris les travaux autour de la progression des apprentissages. À l'origine prévue pour le programme de français langue d'enseignement, la progression des apprentissages s'est

généralisée à l'ensemble des disciplines¹. Trop peu, trop tard, diront certains : la parution de ces documents complémentaires a vite été interprétée comme un retour massif des connaissances, d'autant mieux accueilli par certains que le concept de compétence était déjà perçu comme l'héritage d'une vision utilitariste de l'éducation. Les documents sur la progression des apprentissages ont été reçus comme une invitation à accorder une place prépondérante à l'évaluation des connaissances. De fait, il faut se demander si le concept de compétence, développé, d'une part, dans le domaine de l'apprentissage des langues et, d'autre part, dans le domaine de l'enseignement technique, satisfait les attentes sociales en ce qui a trait au contenu d'un programme qui rassemble toutes les matières du primaire et du secondaire. En ce sens, la question de savoir si le programme mis en œuvre peut effectivement rendre compte des résultats attendus à la fin de la scolarité obligatoire devient secondaire. C'est en effet l'acceptabilité sociale d'un programme par compétence, quel qu'il soit, qui est en cause.

2) *Le passage difficile d'une politique à de nouvelles pratiques*

Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008) expliquent que les représentations défavorables d'une politique éducative peuvent se transformer en frein à sa mise en œuvre. De ce point de vue, on peut penser que la mauvaise presse qui a entouré les programmes par compétence a pu contribuer aux difficultés d'implantation de la politique québécoise d'évaluation des apprentissages. L'implantation d'une politique est un processus complexe (Fullan, 2007; Carpentier, 2012) et il est toujours possible que les acteurs la réinterprètent en fonction de leurs représentations et leurs objectifs (Howlett, Ramesh et Perl, 2009). Dans cette perspective, il est important que les enseignants comprennent et s'approprient les éléments d'une politique éducative si l'on veut éviter une prolifération de pratiques divergentes. Or, non seulement la Politique fait la promotion d'un concept de compétence dont on conteste la pertinence en milieu scolaire, mais en plus elle fournit peu d'exemples clairs pour les praticiens qui veulent l'appliquer. Qui plus est, le contexte difficile dans lequel elle a été lancée a empêché la mise en œuvre d'une stratégie d'implantation efficace pour susciter l'adhésion et clarifier les enjeux. Le décalage entre la publication des cadres de référence par rapport au texte de la politique de même que le retard à produire du matériel d'appoint (par exemple, les fiches qui ont été mises en ligne pour aider les enseignants) sont liés à la réception mitigée qu'a connue la politique dans les milieux éducatifs.

1. Les documents sur la progression des apprentissages sont disponibles à l'adresse <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/> pour le primaire et à l'adresse <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/> pour le secondaire.

3) *La lourdeur de la tâche demandée aux enseignants*

Pour beaucoup d'enseignants, les attentes associées aux deux fonctions principales de l'évaluation des apprentissages (régulation des apprentissages et reconnaissance des compétences) étaient trop élevées. On leur demandait de concilier divers rôles qui demandent du temps et des efforts supplémentaires et les amènent à adopter des postures parfois inconciliables allant de celle du conseiller et ami à celle du juge et contrôleur (Jorro, 2006). Les enseignants disent manquer de temps pour faire tout ce qu'on attend dans des classes jugées encore trop nombreuses, composées d'élèves qui ont des besoins très diversifiés. Exacerbées par un contexte de relation de travail tendu, il est clair que les exigences nouvelles, à la fois pour pratiquer la différenciation pédagogique et évaluer comme le prescrit la Politique, ont amené une contestation relativement au réalisme des attentes. Ces problèmes ont sans doute été amplifiés par des exigences administratives accrues, une division du travail (surtout au secondaire) qui ne favorise guère la concertation sur le plan de l'évaluation et le manque de matériel.

C'est d'ailleurs dans le but de faciliter la tâche des enseignants que des échelles descriptives ont été proposées (MELS 2007; MELS 2009a, 2009b). Le projet autour des échelles descriptives visait à fournir aux enseignants des descriptions succinctes et compréhensibles de ce que globalement l'on peut observer chez un apprenant typique à divers degrés de l'évolution de chaque compétence des programmes d'études. Ces descriptions ont été mises au point à l'aide d'une méthodologie qui permettait de faire ressortir les consensus au sein de la communauté des enseignants par rapport à des indicateurs caractéristiques de performance en regard des cinq degrés suggérés par les programmes, à partir d'une compétence insuffisante jusqu'à une compétence marquée. Le but poursuivi était de permettre aux enseignants de porter un jugement global sur la compétence afin de positionner l'élève sur le continuum de son développement. Bien que plusieurs enseignants continuent de s'y référer, ces échelles ont été peu à peu mises en veilleuse, avec la diffusion des documents sur la progression des connaissances.

4) *L'alignement entre curriculum et évaluation*

Le retard à publier la Politique tient en partie au fait que le programme de formation avait été établi sans tenir compte des problèmes d'évaluation qui allaient se poser. C'est avec un certain retard qu'on a constaté que des attentes du programme étaient irréalistes ou que les manifestations des compétences n'étaient pas toujours observables. L'idée de concevoir des tâches intégratives a alors été avancée comme solution au problème d'évaluation. Ces tâches doivent d'abord être contextualisées afin de répondre à l'exigence d'authenticité qui assure une certaine validité et motive la personne évaluée dans son exécution. La contextualisation pose un premier problème en ce

qui a trait à la possibilité d'inférer que l'élève pourra exécuter un ensemble de tâches appartenant à la même famille, puisque les éléments contextuels peuvent influencer sur la difficulté de la tâche (Crooks, Kane et Cohen, 1996; Linn, Baker et Dunbar, 1991). Celle-ci doit aussi être complexe. Pour Dierendonck et Fagnant (2010), une tâche est considérée comme complexe dans la mesure où elle « nécessite l'identification, la mobilisation et l'intégration de plus d'une ressource et qu'elle nécessite dès lors une interprétation (ou un cadrage) de la situation et une organisation de la démarche de résolution » (p. 13). La complexité pose un deuxième problème, puisqu'il s'avère parfois impossible de distinguer dans l'exécution l'effet d'une compétence particulière par rapport à l'interaction entre plusieurs compétences. Cela est encore plus difficile si l'on retient l'idée de Carette (2007) d'exiger de la tâche qu'elle permette un certain diagnostic. Certes, une attention particulière à l'élaboration des tâches et à la mise au point d'instruments d'observation pertinents et pratiques peut permettre de faire des inférences justes sur le développement des compétences ou même d'éléments de compétence. Il n'en reste pas moins que certaines compétences peuvent être difficiles à évaluer avec une validité et une fidélité acceptables. Il peut en résulter une réduction de la portée de l'évaluation au point où des pans du programme d'études risquent de passer sous le radar de l'évaluateur (Rey, 2014).

Le bulletin

Aucune étude complète n'est disponible pour déterminer avec précision comment, dans ce contexte, les orientations de la Politique ont été mises en vigueur par les enseignants. Un élément est toutefois venu influencer de façon déterminante leur appropriation par les membres de la communauté éducative. En effet, une modification au Régime pédagogique a imposé, à compter de l'année scolaire 2011-2012, l'usage d'un bulletin unique. De nouvelles modalités d'évaluation ont été établies afin de baliser la confection des bulletins². Ces modalités ont pour but déclaré :

- de réduire le nombre de résultats à consigner et à communiquer dans les bulletins;
- de fournir des critères d'évaluation plus simples et plus uniformes;
- de réduire le temps consacré à l'évaluation et ainsi d'augmenter celui qui est consacré à l'apprentissage.

Les modifications au Régime pédagogique définissent deux types de communications aux parents. D'une part, on trouve des communications dont la forme est déterminée par l'école, mais qui doivent comprendre au moins un résumé des modalités en début d'année et une évaluation préliminaire de la part de l'enseignant avant la mi-octobre. D'autre part, les bulletins doivent suivre le modèle imposé par

2. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1607>

le MELS et leur nombre est réduit, passant de cinq à trois : un premier avant le 20 novembre, un deuxième avant le 15 mars et un troisième avant le 15 juillet.

La réduction du nombre de résultats à consigner tient non seulement à la réduction du nombre de bulletins, mais aussi au fait qu'il n'est plus requis de porter un jugement sur chacune des compétences. Pour ce qui est des matières «secondaires», on donne un résultat global pour la discipline. En ce qui concerne la langue d'enseignement (français ou anglais), la langue seconde (anglais ou français), les mathématiques et les sciences, les compétences ont été reformulées et, dans certains cas, fusionnées. Outre le fait que cela réduit le nombre de jugements à porter, on justifie cette initiative par un souci d'assurer l'intelligibilité des énoncés du bulletin. En contrepartie, l'alignement entre les programmes et l'évaluation n'est plus aussi évident.

Alors que le programme ne précise pas l'importance relative des compétences, le bulletin unique pondère chaque compétence. Le tableau qui suit reproduit les cases à remplir dans la section «Résultats» du nouveau bulletin en ce qui a trait à la langue d'enseignement. Dans ce cas, on retient trois compétences qui ont été formulées le plus simplement possible et qui reçoivent un poids différent. Ainsi, la compétence *Communiquer oralement* contribue au résultat disciplinaire deux fois moins que ne le font *Lire* ou *Écrire*. Le résultat disciplinaire représente le total sur 100 des appréciations pour chacune des compétences. La référence antérieure au seuil de réussite de 60 % est rétablie. Plus encore, on voit réapparaître la moyenne de groupe, héritage d'une tradition qui privilégie une interprétation normative plutôt que de déterminer si les objectifs d'apprentissage ont été atteints. En effet, la moyenne de groupe permet de situer un élève par rapport à l'ensemble du groupe. Il va sans dire que le retour des notes en pourcentage en vue de calculer des moyennes de groupe s'éloigne des orientations de la Politique.

Tableau 1. **La consignation des résultats de l'évaluation au bulletin unique**

Français, langue d'enseignement	Étape 1 20 %	Étape 2 20 %	Étape 3 60 %	Final
Lire 40 %				
Écrire 40 %				
Communiquer oralement 20 %				
Résultat disciplinaire				
Moyenne de groupe				

Le tableau ci-dessus montre aussi que les résultats des trois étapes sont additionnés pour entrer dans le calcul de la note finale de l'école. Même si la dernière étape compte pour 60%, alors que les deux précédentes ne comptent que pour 20%, l'interprétation d'une telle note est problématique dans le contexte d'une évaluation de la compétence (Scallon, 2007). En effet, l'évaluation qui devrait être retenue est celle qui porte sur le moment où la compétence est le plus achevée. La prise en

compte des stades antérieurs ne permet pas de considérer la note comme l'indication du niveau de compétence atteint par l'élève. L'objectif de rendre compte d'une performance scolaire tout au long de l'année et celui d'informer sur le degré de développement d'une compétence paraissent ici incompatibles.

Il faut aussi signaler que le bulletin du secondaire maintient la pratique antérieure de donner un poids égal à la note finale de l'école et à la note obtenue aux épreuves ministérielles à la fin de la 4^e année du secondaire dans certaines matières et à la fin de la 5^e année du secondaire dans d'autres. Par ailleurs, pour le primaire, le MELS a mis au point au cours des dernières années des épreuves en français langue d'enseignement et en mathématiques pour la fin du 2^e cycle (après quatre années de scolarité) et la fin du 3^e cycle (après six années de scolarité). La construction de ces épreuves s'inspire de celle des épreuves du secondaire en ce qu'elle tente d'intégrer les principes d'une évaluation authentique visant à évaluer une compétence dans toute sa complexité et sa globalité. Ces épreuves ministérielles du primaire comptent pour 20 % de la note finale, la proportion restante (80 %) provenant de la note finale de l'école.

Conclusion

Les débats qui se sont tenus autour du bulletin unique ne sont pas sans rappeler ceux qui avaient eu cours vingt-cinq ans plus tôt autour du bulletin descriptif (Lussier, 2001). On évoquait alors le manque de clarté des énoncés, la longueur du bulletin, l'absence de repères quantitatifs et donc « objectifs », l'impossibilité de comparer les élèves entre eux... Du même souffle, sont ignorés les efforts pour éviter le recours à une symbolique numérique trompeuse, pour donner un portrait complet et nuancé du rendement de l'élève et pour le situer en regard des attentes du programme. Dans ce contexte d'un retour vers les pratiques antérieures, une question se pose : A-t-on respecté les valeurs instrumentales mises en avant dans la Politique?

En s'éloignant des contenus des programmes, le bulletin ne respecte plus la cohérence prônée dans le document. Qui plus est, la cohérence devrait aussi se vérifier dans les effets que peuvent avoir les pratiques évaluatives sur les pratiques pédagogiques et, à plus long terme, sur le curriculum lui-même (Frederiksen et Collins, 1989). En effet, l'évaluation n'est jamais un phénomène neutre : il s'établit une interaction entre l'évaluation des apprentissages et l'enseignement-apprentissage, et il est important que les changements induits par la mise en place de dispositifs d'évaluation respectent les objectifs et les orientations des programmes. La valeur de cohérence est de ce point de vue liée aux conséquences des pratiques évaluatives et il faut se demander, d'une part, si la mise en place de nouvelles pratiques conduit à des réinterprétations des programmes et, d'autre part, comment celle-ci façonne nos valeurs éducatives. On voit donc que la valeur de cohérence impose une version élargie au sens où l'entend Messick (2000).

En imposant une arithmétique discutable, le bulletin ne respecte plus la rigueur attendue de la part de professionnels. Quant à la transparence, même si c'est au nom

de cette valeur que le nouveau bulletin a été introduit, on peut se demander si elle ne tient pas uniquement au maintien de références solidement ancrées dans la tradition scolaire. Qui plus est, la Politique avait fait une place à l'équité comme valeur fondamentale pour traduire l'engagement de l'école publique à assurer la réussite pour le plus grand nombre dans la perspective d'une éducation inclusive où la différenciation devient une stratégie privilégiée. En remplaçant la moyenne de groupe dans le bulletin, on peut se demander si la table n'est pas mise pour une évaluation qui favorise la réussite des meilleurs et stigmatise ceux qui éprouvent des difficultés.

Ce qui est certain, c'est que l'évolution récente du dossier de l'évaluation des apprentissages au Québec nous rappelle que l'évaluation n'est pas à l'abri des tensions sociales et qu'en matière d'éducation les décisions politiques heurtent parfois nos idéaux.

Références bibliographiques

- ALLAL, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ALLAL, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- ANDRADE, H. L. (2009). Summing up and moving forward. Key challenges and future directions for research and development in formative assessment. Dans H. L. Andrade et G. J. Cizek (dir.), *Handbook of Formative Assessment* (p. 344-351). New York : Routledge.
- BLACK, P. et WILIAM, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- BLACK, P. et WILIAM, D. (2012). Assessment for learning in the classroom. Dans J. Gardner (dir.), *Assessment and Learning* (p. 11-33). Londres : SAGE.
- BLOOM, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Educational Evaluation: New Roles, New Means. The 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education* (part 2), 26-50.
- BONNIOL, J.-J. et VIAL, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CARETTE, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 49-71.

- CARPENTIER, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1982). L'évaluation des apprentissages : « Ça compte-tu? » Québec : Gouvernement du Québec.
- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154 (La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique), 97-110.
- CROOKS, T., KANE, M. et COHEN, A. (1996). Threats to the valid use of assessment. *Assessment in Education*, 3(3), 265-285.
- DIERENDONCK, C. et FAGNANT, A. (2010). Quelques réflexions autour des épreuves d'évaluation développées dans le cadre de l'approche par compétences. *Bulletin de l'ADMEE-Europe* 1, 5-20.
- FREDERIKSEN, J. R. et COLLINS, R. (1989). A system approach to educational testing. *Educational Research*, 9, 27-42.
- FULLAN, M. (2007). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- HOWLETT, M., RAMESH, M. et PERL, A. (2009). *Studying Public Policy. Policy Cycles and Policy Subsystems* (3^e éd.). Canada : Oxford University Press.
- JORRO, A. (2006). L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaire et posture. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (p. 67-75). Paris : L'Harmattan.
- LAVEAULT, D. (2009). L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 4-22.
- LESSARD, C., KAMANZI, P. et LAROCHELLE, M. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 1(25), 155-194.
- LINN, R. L., BAKER, E. L. et DUNBAR, S. B. (1991). Complex, performance-based assessment. Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, 20, 15-21.
- LUSSIER, D. (2001). Le bulletin scolaire au carrefour des pressions sociales et des mythes qui l'entourent. *Vie pédagogique*, 120, 35-37.
- MESSICK, S. (2000). Consequences of test interpretation and use. The fusion of validity and values in psychological assessment. Dans R. D. Goffin et E. Helmes (dir.), *Values in Psychological Assessment* (p. 3-20). New York : Springer Science + Business Media.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1977). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *Politique générale d'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Échelles des niveaux de compétence: enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009a). *Échelles des niveaux de compétence: enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009b). *Échelles des niveaux de compétence: enseignement secondaire, 2^e cycle (3^e éd.)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2013). *Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MORRISSETTE, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-28.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles: De Boeck.
- NEWTON, P. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 149-170.
- PERRENOUD, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- RAWLS, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- REY, B. (2014). Compétence et évaluation en milieu scolaire: une relation complexe. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 8-30). Bruxelles: De Boeck.
- ROGERS, T. et al. (1994). *Principes d'équité pour l'évaluation des apprentissages au Canada*. Edmonton, AL: CRAME.
- SCALLON, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (2^e éd.)*. Bruxelles: De Boeck.

- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. Dans R. W. Tyler, R. M. Gagné et M. Scriven (dir.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (vol. 1, p. 39-83). Chicago, IL : Rand McNally.
- SHEPARD, L. A. (2007). Formative assessment: Caveat emptor. Dans C. A. Dwyer (dir.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (p. 279-303). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- STIGGINS, R. J. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.