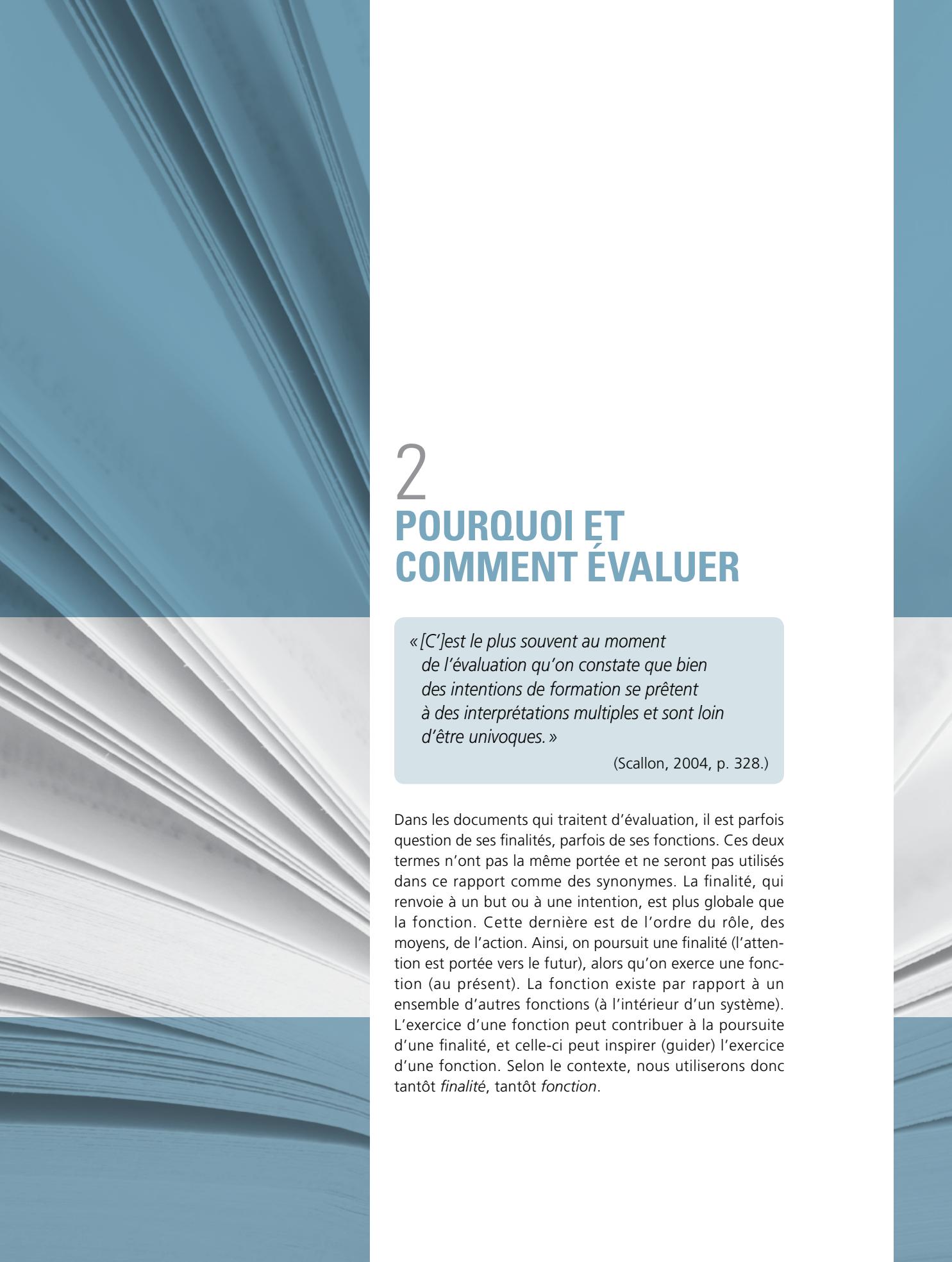


RAPPORT SUR L'ÉTAT  
ET LES BESOINS  
DE L'ÉDUCATION  
2016-2018

# Évaluer pour que ça compte vraiment

Conseil supérieur  
de l'éducation



## 2

# POURQUOI ET COMMENT ÉVALUER

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

(Scallon, 2004, p. 328.)

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

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

## 2.1 PREMIÈRE FINALITÉ: SOUTENIR L'APPRENTISSAGE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **L'erreur comme tremplin**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enfin, **c'est la qualité de la rétroaction qui assure le caractère formatif de l'évaluation**, qui fait qu'elle est tournée vers la suite (plutôt que reçue comme un verdict). Une rétroaction efficace — que l'élève ou l'étudiant peut interpréter correctement — s'appuie sur une intention claire (des critères) et adaptée aux besoins de l'apprenant (son niveau). Elle met l'accent sur ce qui est visé (et non sur les lacunes) et évite les commentaires strictement positifs ou négatifs, par exemple sur la *quantité* d'efforts

fournis ou à fournir. Un élève ou un étudiant peut en effet avoir fourni des efforts importants (comme avoir fait toutes les lectures suggérées), mais infructueux parce que mal orientés (il n'a pas cherché à faire des liens entre les textes lus). Lui demander de faire davantage d'efforts n'est donc pas une rétroaction efficace et peut même être une cause de découragement, particulièrement s'il éprouve des difficultés. Il faut s'assurer qu'il a compris pourquoi ses efforts ont été infructueux. Malheureusement, une proportion importante des commentaires inscrits sur les copies ne seraient pas compris ou interprétés correctement (Bélec, 2016).

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

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

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

## 2.2 DEUXIÈME FINALITÉ: TÉMOIGNER DES ACQUIS

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

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

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

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

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

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

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

## 2.3 TROUVER L'ÉQUILIBRE ENTRE LES FINALITÉS

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

(Perrenoud, 1998.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**À retenir**

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

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

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

# 3

## LA NOTE : UN SYMBOLE IMPARFAIT

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

(Perrenoud, 1998, p. 144.)

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

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

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

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

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

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

Toutefois, pour faire avancer les choses, le débat devrait être axé sur la signification de la note plutôt que sur le passage automatique de 58 % et de 59 % à 60 %, prévu depuis des années pour compenser de possibles erreurs de mesure ou des différences d'exigences entre enseignants ou correcteurs. Le débat sur la note de passage est également alimenté par la croyance à l'inaïffibilité et à la comparabilité des outils d'évaluation couramment utilisés ou à l'objectivité des notes chiffrées. Par ailleurs, le Conseil déplore que ce débat fasse planer le doute sur la rigueur de l'école publique, qui laisserait passer n'importe qui n'importe comment.

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

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

L'idée de classer les élèves et de distribuer des prix en fin d'année remonte au 16<sup>e</sup> siècle : les

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

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

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

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

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

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

### Livrer le bon message

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

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

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

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

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

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

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

#### La consultation de la Coalition Interjeunes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Par ailleurs, pour améliorer la valeur informative de la note, on pourrait, par exemple, travailler le processus en évaluant plusieurs versions (ou étapes) du même travail ou de la même tâche pour réorienter l'élève ou l'étudiant, c'est-à-dire le faire progresser, lui permettre de prendre des risques et d'apprendre à partir de ses erreurs. Une note indicative pourrait être attribuée à chacune des étapes du parcours, au fur et à mesure que l'élève ou l'étudiant améliore sa maîtrise des compétences visées. Cependant, la note finale ne serait pas un cumul des notes précédentes : elle refléterait l'atteinte de la compétence ou des objectifs à la fin du processus.

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

### 3.3 À PROPOS DES COTES

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

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

---

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

## 3.4 L'INCLUSION, UN SUJET NÉVRALGIQUE

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

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

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

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

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

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

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

Par ailleurs, le Conseil remet en question le fait qu'en situation d'examen, l'utilisation de certains outils technologiques d'usage courant soit réservée aux personnes présentant un handicap. Par exemple, il faut faire l'objet d'un plan d'intervention ou avoir reçu un diagnostic concernant sa limitation (dyslexie ou dysorthographie) pour avoir le droit d'utiliser un logiciel de correction grammaticale et d'aide à la rédaction. Cela témoigne du fait que l'évaluation est menée selon une logique de contrôle qui limite l'accès aux ressources. Dans un souci d'évaluation authentique, pourquoi ne pas autoriser d'emblée pour tous — voire enseigner — l'utilisation de ces outils ? En effet, aucun contexte de travail n'exige de rédiger des textes sans eux. Au contraire, leur maîtrise est nécessaire.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.5.2 DES IDÉES POUR RENOUVELER LE BULLETIN

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

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

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

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

#### À retenir

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

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

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

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