



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

**PROJET DE POLITIQUE
D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**

**COMMENTAIRES DU
CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION**

Mars 2001

Le Conseil a confié à un comité de travail et à un comité du Conseil le mandat de réagir au projet de politique soumis pour consultation au milieu éducatif par le ministre de l'Éducation. La liste des membres de ces deux comités, présidés par Mme *Céline Saint-Pierre*, présidente du Conseil supérieur de l'éducation, apparaît à la fin du document.

Coordonnatrice et rédactrice :

Diane Duquet, avec la collaboration d'appoint de
Hélène Pinard pour la recherche.

Soutien technique :

Jocelyne Mercier au secrétariat ;
Patricia Réhel à la documentation.

Document adopté à la 497^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 9 mars 2001.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
UN RAPPEL DE CERTAINES POSITIONS ANTÉRIEURES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION SUR L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	3
QUELQUES RÉSERVES IMPORTANTES À SOULIGNER.....	5
Sur la nature d'un énoncé de politique.....	5
Sur la pertinence d'une seule politique pour plusieurs secteurs éducatifs.....	5
Sur le caractère peut-être prématuré d'une politique d'évaluation des apprentissages pour le secondaire et l'éducation des adultes.....	6
Sur l'autonomie effectivement laissée au personnel enseignant.....	6
Recommandations.....	7
COMMENTAIRES GÉNÉRAUX ET RECOMMANDATIONS.....	9
Des éléments absents du projet de politique.....	9
Recommandations.....	11
Des précisions à apporter.....	12
Recommandations.....	14
Des attentes particulières.....	15
Recommandations.....	16
COMMENTAIRES SPÉCIFIQUES.....	17
CONCLUSION ET RAPPEL DES RECOMMANDATIONS.....	35
Liste des membres des comités de travail.....	39

INTRODUCTION

En novembre dernier, dans le cadre d'une vaste consultation auprès du milieu éducatif sur un *Projet de politique d'évaluation des apprentissages* en lien avec les orientations de la réforme de l'éducation au Québec, le ministre de l'Éducation demandait au Conseil supérieur de l'éducation de lui faire part de ses commentaires sur ce projet de politique.

Le présent document constitue la réponse du Conseil à cette demande du ministre. Il se compose de quatre parties qui permettent au Conseil de situer ses commentaires sur quatre plans distincts : un rappel de certaines de ses positions antérieures sur la question de l'évaluation des apprentissages, les réserves qu'il souhaite formuler à l'égard du projet de politique soumis à la consultation, des commentaires généraux et des commentaires spécifiques sur le texte proposé, accompagnés de recommandations. Pour préparer sa réponse au ministre de l'Éducation, le Conseil s'est appuyé sur les réflexions qu'il a accumulées au fil des ans en matière d'évaluation des apprentissages, sur l'expertise de ses membres et de ses commissions du primaire, du secondaire et de l'éducation des adultes, ainsi que sur la consultation d'un comité de travail créé à cet effet et d'un comité du Conseil¹.

D'entrée de jeu, le Conseil tient à souligner à quel point la mise en place d'une telle politique est importante dans le contexte de la réforme en cours d'implantation et de la nouvelle Loi sur l'instruction publique qui donne un pouvoir accru aux acteurs de l'école. Un tel document s'impose pour accompagner le virage important que doit prendre l'évaluation par rapport à la politique de 1981, de façon à s'inscrire dans une philosophie de soutien à l'élève qui prône une évaluation continue et intégrée tout autant aux pratiques d'enseignement que d'apprentissage. Les commentaires et les observations critiques du Conseil visent à faire en sorte que cette politique devienne un instrument de premier ordre pour guider le milieu éducatif dans l'implantation d'une réforme éducative où l'évaluation pourra enfin trouver sa vraie place : au cœur des besoins de l'élève, pour permettre à chacun et à chacune d'accéder à la réussite.

1. La liste des membres de ces comités est présentée à la fin du document.

UN RAPPEL DE CERTAINES POSITIONS ANTÉRIEURES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION SUR L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Dans cette première partie, le Conseil entend rappeler certains des propos qu'il a déjà tenus dans des avis ou rapports précédents où la question de l'évaluation des apprentissages était abordée. L'objectif qu'il poursuit est de faire ressortir qu'une modification souhaitée des pratiques évaluatives n'est pas une préoccupation nouvelle et uniquement liée aux objectifs de la réforme en cours et au développement de compétences – soient-elles disciplinaires, transversales, professionnelles ou autres – mais un souci majeur en éducation quand la pédagogie vise à ce que tout enseignement soit synonyme d'apprentissage permanent et de réussite pour chaque élève.

Dans son rapport annuel de 1982-1983 sur l'évaluation², le Conseil amorçait son chapitre sur l'évaluation des apprentissages en affirmant que « L'évaluation des apprentissages permet plus précisément à l'élève de connaître les résultats de ses démarches d'apprentissage et de réagir en conséquence ; au maître de suivre le cheminement de ses élèves et d'y adapter son action pédagogique. » Il ajoutait plus loin que « l'enseignant demeure le premier responsable de l'évaluation des apprentissages, laquelle évaluation doit s'intégrer à son action pédagogique. Cette responsabilité, l'enseignant doit vouloir et pouvoir l'assumer pleinement (...)»³.

Une dizaine d'années plus tard, dans un avis sur l'évaluation au primaire, le Conseil s'inquiétait des méfaits du courant de spécialisation qui avait marqué le dossier de l'évaluation au cours des années quatre-vingts, et observait qu'on avait de plus en plus l'impression que « l'évaluation était parfois devenue une fin en soi, une opération davantage à la solde des impératifs de contrôle administratif qu'au service des élèves et de leurs apprentissages.⁴ » Il notait que « L'évaluation effectuée en cours d'apprentissage sert à en mesurer la progression et à ajuster l'enseignement en conséquence ; celle de fin d'étape sert à informer l'élève et

2. Conseil supérieur de l'éducation, *L'évaluation. Situation actuelle et voies de développement*, Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1983 ; Chapitre IV : L'évaluation des apprentissages, p. 89.

3. *Ibid.*, p. 102.

4. Conseil supérieur de l'éducation, *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, Québec, 1992, p. 12.

ses parents du cheminement scolaire réalisé ; celle de fin d'année sert à prendre des décisions relatives au classement de l'élève: promotion ou redoublement. Mais la distinction entre les visées de chacune de ces évaluations fait souvent défaut, de sorte que les pratiques les plus diverses coexistent actuellement dans le milieu scolaire. ⁵» Le Conseil faisait également la critique suivante au ministère de l'Éducation: « le développement qui a été fait par le ministère de l'Éducation dans le domaine de l'évaluation ces dernières années a été un peu trop centré sur la mesure elle-même, ce qui a amené tout le monde à occulter la partie jugement de l'enseignante ou l'enseignant, et un peu trop collé à la lettre plutôt qu'à l'esprit des programmes d'études, ce qui a rendu peu à peu difficile toute vision globale du cheminement d'un enfant, à l'école primaire ⁶» et lui signalait l'importance d'une mise à jour de la politique d'évaluation de 1981.

Enfin, dans son rapport annuel sur l'éducation à la citoyenneté, en 1997-1998, le Conseil s'inquiétait de la possibilité de réussir une formation de ce genre qui mise sur « des contenus à enseigner, des valeurs et des attitudes à encourager, des compétences à développer⁷» – l'essence de la réforme actuelle – en l'absence de mécanismes d'évaluation appropriés. Il s'appuyait sur le commentaire suivant : « Combien de fois le Conseil a-t-il lu ou entendu la remarque voulant que, en éducation, on ait plus souvent tendance à évaluer ce qu'on peut mesurer que ce que l'on souhaite enseigner, avec pour conséquence qu'il est tentant d'enseigner ce qui se mesure au détriment de ce qui peut être formateur ! ⁸».

C'est donc dire que, fondamentalement, la réforme actuelle et le projet de politique d'évaluation des apprentissages s'inscrivent dans la foulée des convictions et des préoccupations du Conseil au regard de la réalisation de la mission éducative. Toutefois, de l'avis du Conseil, par certains de ses aspects, le projet de politique soumis à la consultation du milieu éducatif ne répond pas toujours aux visées de la réforme et à l'esprit de la Loi sur l'instruction publique, et laisse un certain nombre de questions sans réponses, comme en témoignent les réserves et commentaires qui suivent.

5. *Ibid.*, p. 14.

6. *Ibid.*, p. 37.

7. Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1998, p. 79.

8. *Ibid.*

QUELQUES RÉSERVES IMPORTANTES À SOULIGNER

Sur la nature d'un énoncé de politique

S'appuyant sur la définition suivante d'une politique : « un énoncé général ou énoncé de principes indiquant la ligne de conduite adoptée par un organisme privé ou public, dans un secteur donné pour la gestion de ses affaires⁹ », le Conseil s'interroge sur l'ampleur et l'envergure données au projet de politique sur l'évaluation des apprentissages. Le document proposé lui semble aller bien au-delà des orientations ou des principes généraux qui pourraient traduire, pour l'ensemble des secteurs visés par le projet de politique – la formation générale des jeunes, la formation générale des adultes et la formation professionnelle –, une vision renouvelée de l'évaluation des apprentissages dans l'esprit de la réforme et d'une plus grande autonomie accordée au personnel enseignant par le législateur. Les visées pédagogiques du document, les consignes et directives utilisant le verbe « devoir » (notamment au chapitre VI, les lignes directrices) lui apparaissent superflus et seraient davantage pertinents et appropriés dans un document comme le *Cadre de référence*¹⁰ auquel devront, de toute façon, se référer les enseignants et autres responsables de l'éducation pour une application éclairée de la politique d'évaluation. Le Conseil estime que bon nombre des difficultés inhérentes au projet de politique qui entend couvrir trois secteurs éducatifs distincts sont en grande partie liées au degré de précision recherché dans le texte.

Sur la pertinence d'une seule politique pour plusieurs secteurs éducatifs

Dans la foulée des remarques qui précèdent, le Conseil croit qu'il est peut-être trop ambitieux de concevoir une politique d'évaluation des apprentissages qui puisse convenir à deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire) ainsi qu'à deux secteurs de formation (l'éducation des adultes et la formation professionnelle). Les pratiques d'évaluation peuvent difficilement être semblables à travers des ordres d'enseignement ou des secteurs de formation qui

9. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre, 1993.

10. Document de travail, 6 novembre 2000, destiné « aux enseignants et aux responsables de la mise en œuvre du Programme de formation, plus particulièrement les directions d'école » et conçu comme « un cadre de référence opérationnel pour guider les pratiques évaluatives dans la classe » (p.ii)

touchent des populations différentes et ont leurs propres particularités et objectifs de formation – comme en témoigne l’existence de régimes pédagogiques distincts pour chacun. Aussi a-t-on parfois l’impression qu’il a fallu un peu de « maquillage » pour réussir l’intégration des attentes et des besoins, débouchant ainsi davantage sur une harmonisation des mots qu’autre chose.

Sur le caractère peut-être prématuré d’une politique d’évaluation des apprentissages pour le secondaire et l’éducation des adultes

Le Conseil s’interroge sur l’à-propos de formuler une politique d’évaluation, quand elle est aussi détaillée et explicite que la présente, avant même que soient expressément connues l’organisation et les modalités de la formation au secondaire dans le contexte d’un fonctionnement sur deux cycles – l’un de trois ans, l’autre de deux ans – et l’approche par compétences prévus par la réforme. Dans un tel contexte, le projet de politique soulève davantage de questions qu’il ne permet d’en régler compte tenu de la part d’inconnu qui subsiste pour l’ordre secondaire.

Le problème se pose également à l’éducation des adultes, en raison des délais d’adoption d’une Politique de la formation continue en chantier depuis 1997 ; l’information apparaît insuffisante dans le présent contexte, particulièrement au regard de la reconnaissance des acquis. Tant que tous les aspects de cette politique ne sont pas réglés, il apparaît difficile au Conseil de se prononcer sur l’évaluation des apprentissages dans l’esprit de la réforme en cours et d’une vision renouvelée de la formation continue.

Sur l’autonomie effectivement laissée au personnel enseignant

Le Conseil est d’avis que le libellé de la politique va à l’encontre de l’autonomie que la Loi reconnaît à l’enseignant en matière d’évaluation (art. 19) et rend inopérants les articles 96.15 (alinéa 4) et 110.12 (alinéa 3). Il reconnaît, bien sûr, que l’application de ces deux derniers articles de la Loi est tributaire de ce qui est prévu au Régime pédagogique, lequel peut, selon l’article 447, alinéa 4 : « déterminer les règles sur l’évaluation des apprentissages et la sanction des études ». Mais alors, il lui semble important de soulever la question

suivante : où se situe « exactement » l'autonomie de l'enseignant en matière d'évaluation ?
Quand et comment un enseignant peut-il exercer son jugement professionnel en matière d'évaluation s'il doit constamment se référer au régime pédagogique et à la politique d'évaluation des apprentissages en la matière ?

Compte tenu des réserves énoncées dans cette première partie de ses commentaires au ministre de l'Éducation, le Conseil recommande :

- 1. Que la politique d'évaluation des apprentissages fasse l'objet d'un document plus succinct qui présente une vision et des orientations ministérielles sur ce que signifie l'acte d'évaluation dans l'esprit de la réforme de l'éducation et de la nouvelle Loi sur l'instruction publique et que toute intention pédagogique présente dans le projet actuel soit réinvestie dans le *Cadre de référence* destiné aux acteurs qui auront à mettre en œuvre les visées de la politique d'évaluation.**
- 2. Que la politique d'évaluation soit suffisamment générale pour convenir à tous les secteurs d'enseignement et de formation que vise le projet de politique actuel, sinon qu'il y ait une politique distincte pour le primaire, pour le secondaire, pour la formation générale des adultes, pour la formation professionnelle, ou des sections distinctes pour chacun de ces secteurs à l'intérieur d'une seule et même politique.**

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX ET RECOMMANDATIONS

Dans l'ensemble, le Conseil estime que le document proposé est porteur d'avenir, relativement rigoureux et susceptible de faire évoluer la culture de l'évaluation en milieu scolaire. Malgré un certain nombre de lacunes qui sont signalées dans le présent document, le projet de politique reflète bien les principes de l'évaluation mis en valeur depuis les années 1990 – notamment en ce qui a trait au primaire où la réforme est déjà en marche.

Par ailleurs, le Conseil croit que la politique ministérielle d'évaluation des apprentissages doit insister sur les raisons pour lesquelles il importe de changer les modes d'évaluation. Il lui apparaîtrait également approprié que cette politique rappelle que trop d'élèves peuvent réussir des examens tout en étant incapables d'utiliser et de réinvestir leurs connaissances dans des situations concrètes, qu'elle souligne à quel point l'évaluation contribue à changer les pratiques d'enseignement, un objectif poursuivi par la réforme en cours qui, contrairement à ce que laissent entendre certains (particulièrement les médias), s'appuie sur des fondements pédagogiques reconnus dans plusieurs pays.

Des éléments absents du projet de politique

Dans un contexte de décentralisation et d'une plus grande autonomie des écoles et des centres, l'implantation de la politique d'évaluation et ses effets risquent de varier beaucoup d'un établissement à l'autre. Or, **tout le volet d'implantation** d'une nouvelle philosophie en matière d'évaluation et des difficultés à considérer est peu présent dans le projet de politique.

De l'avis du Conseil, il serait souhaitable que la politique encourage le milieu éducatif à faire des liens avec une évolution de l'éducation et des pratiques d'évaluation déjà amorcée dans certaines écoles ou dans certaines classes. Qu'il s'agisse de la réforme en général ou de l'évaluation des apprentissages plus particulièrement, il importe de rappeler aux enseignants qu'ils n'ont pas nécessairement à faire « table rase » de tout ce qu'ils faisaient auparavant, notamment pour ceux et celles qui s'étaient déjà engagés dans des pratiques d'enseignement ou d'évaluation novatrices. Mais pour cela, **il faut prévoir du temps, de**

L'aide et du soutien pour outiller les enseignants: pour la formation, la lecture/réflexion/ échanges/discussion, l'accompagnement et le suivi dans l'implantation de nouvelles façons de faire, afin que chacun et chacune soit en mesure de bien saisir l'esprit de la réforme et des pratiques d'évaluation qui lui sont inhérentes, la nécessité de faire certaines choses différemment, de se concerter et de collaborer, et de s'approprier des concepts nouveaux comme ceux de « compétences » ou de « situations authentiques » d'évaluation, par exemple. À cet égard, le Conseil invite d'ailleurs le ministre à prévoir une bonification des sommes remises aux commissions scolaires à des fins de formation concernant la réforme éducative et l'évaluation des apprentissages. **Des ressources pédagogiques appropriées** – humaines, matérielles et financières – doivent être disponibles pour soutenir les enseignants. L'absence de conseillers pédagogiques en nombre suffisant dans les écoles ou dans les commissions scolaires constitue un problème important à cet égard. Le Conseil estime que des mesures devraient être prises pour que le personnel enseignant dispose du soutien nécessaire pour amorcer le changement souhaité avec confiance et compétence.

En ce qui concerne, d'ailleurs, les exigences de **collaboration et de concertation entre les enseignants en matière d'évaluation** – exigées par l'esprit de la réforme –, bien des interrogations subsistent sur la façon dont elles pourront s'exercer à l'intérieur d'un cycle, entre les cycles, entre le primaire et le secondaire, avec les spécialistes de l'école, au regard des compétences disciplinaires et des compétences transversales. Comment y arriver, où trouver le temps nécessaire ? Quelles mesures le ministère prévoit-il pour encourager et favoriser ces nouvelles façons de faire?

Le volet implantation devrait **accorder une place importante à la formation initiale et continue des enseignants**, afin que ceux-ci puissent acquérir et s'approprier les connaissances et compétences nécessaires aux nouvelles exigences en matière d'évaluation; il est fondamental que les universités soient conséquentes avec les nouveaux modes d'évaluation requis dans le contexte de la réforme – qu'elles les enseignent et qu'elles les utilisent dans le contexte de la formation, malgré la difficulté que pose l'enseignement à des grands groupes dans les universités. Par ailleurs, il importe de relever que, dans la plupart des programmes de formation des maîtres, il n'y a actuellement que trois crédits de formation qui soient explicitement consacrés à l'évaluation, une formation à laquelle s'ajoutent des modules spécifiques dans les cours de didactiques, mais qu'on élimine peut-être trop aisément quand le temps manque pour d'autres aspects du cours. Compte tenu du rôle que l'évaluation est

appelée à jouer dans le succès de la réforme, il s'agit là d'un élément de formation des maîtres qu'il ne faudrait pas sous-estimer afin que soient bien comprises les distinctions essentielles entre les divers modes d'évaluation et entre des notions de base comme la mesure et l'évaluation que trop d'acteurs de l'éducation ont parfois tendance à confondre.

Enfin, le Conseil s'étonne de ce qu'il ne soit nullement fait mention des **élèves de l'adaptation scolaire** et que n'apparaisse aucune préoccupation à leur égard dans le projet de politique, particulièrement en ce qui a trait à leur réussite. De quelle façon les besoins particuliers de ces jeunes qui ont beaucoup à gagner de la réforme en cours seront-ils pris en considération dans le cadre d'une transformation des façons de faire en évaluation? Dans quelle mesure les principes et valeurs mis de l'avant dans la politique de l'adaptation scolaire¹¹ sont-ils ou seront-ils intégrés aux nouveaux modes d'évaluation souhaités, particulièrement dans un contexte de réorganisation des cycles d'apprentissage ? D'autre part, il importe que les préoccupations qui y sont soulevées à l'égard du peu d'indicateurs disponibles pour bien réaliser des évaluations de qualité auprès de ces catégories d'élèves y trouvent un écho favorable.

Pour remédier à l'absence de certains éléments dans l'actuel projet de politique, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

3. Que la politique d'évaluation comporte un volet relatif aux modalités d'implantation de nouvelles pratiques d'évaluation, qui prendra notamment en considération

- les nouvelles exigences de concertation et de collaboration des enseignants;
- le temps nécessaire aux divers acteurs du milieu éducatif et des budgets de formation accrus pour qu'ils puissent s'approprier et mettre en pratique l'essence des changements souhaités;
- la nécessité de disposer de ressources pédagogiques appropriées;
- les besoins de formation initiale et continue en la matière.

4. Que la politique d'évaluation fasse état de préoccupations à l'égard des élèves de l'adaptation scolaire et établisse les liens qui s'imposent avec les visées de la politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves*.

11. *Une école adaptée à tous ses élèves*, Politique de l'adaptation scolaire, Ministère de l'Éducation, Québec, 1999, p.31.

Des précisions à apporter

Dans son état actuel, le projet de politique aborde certes beaucoup de points que le Conseil estime relever davantage d'un document comme le *Cadre de référence*. Toutefois, malgré les réserves déjà formulées à cet égard, un certain nombre d'éléments lui apparaissent tout de même devoir être mieux explicités au profit des lecteurs et des usagers de la politique, compte tenu de leur importance dans les changements souhaités.

Le Conseil constate avec un certain étonnement que le projet de politique semble évacuer toute référence à **la question des connaissances** et à leur importance dans le contexte d'une réforme qui met l'accent sur l'acquisition et le développement de compétences, une situation qui inquiète et préoccupe nombre de parents et d'enseignants. Il tient à rappeler que l'acquisition de connaissances joue un rôle très important qu'il ne faut pas minimiser sous prétexte d'une formation dorénavant axée sur le développement de compétences; que ce soit en français, en mathématiques, en histoire ou dans tout autre domaine d'apprentissage scolaire, il y a des connaissances de base à acquérir, des savoirs qu'on peut et qu'on doit enseigner à l'école sans qu'ils soient constamment et obligatoirement connectés à des compétences, comme le souligne Perrenoud¹². D'ailleurs, il est amplement question de la nécessité de mobiliser des connaissances pour témoigner d'une compétence dans les divers documents du ministère sur la notion de compétences, et le *Cadre de référence* mentionne expressément que la fonction d'aide à l'apprentissage – la fonction principale de l'évaluation – « permet à l'enseignant d'intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de ses connaissances et le développement de ses compétences »¹³. La politique d'évaluation et, faut-il le préciser, les programmes eux-mêmes devront être particulièrement clairs sur la question des compétences et des connaissances afin que chacun comprenne bien qu'avec cette réforme, les élèves doivent nécessairement acquérir des connaissances pour être capables de les enrichir et d'en découvrir de nouvelles dans le cadre du développement de compétences.

12. Philippe Perrenoud, « Raisons de savoir », *Vie Pédagogique*, n° 113, novembre-décembre 1999. Ces savoirs, Perrenoud en fait l'énumération suivante : ce sont les savoirs comme préalables à l'assimilation d'autres savoirs, les savoirs comme bases de la sélection scolaire, les savoirs comme sources d'ancrage identitaire et culturel, les savoirs comme matériaux pour exercer des savoir-faire intellectuels, les savoirs comme base d'un travail sur le rapport au savoir, les savoirs comme éléments de culture générale, les savoirs comme ressources au service de compétences identifiables.

13. *Op. cit.*, p.4.

De nombreuses questions restent sans réponse, dans le projet de politique, relativement à **l'évaluation de fin de cycle**, au regard du double aspect de l'acquisition de connaissances – sur lequel insistent peu les nouveaux programmes du primaire – et du développement de compétences, qu'il n'est pas toujours possible d'identifier clairement dans les matières générales : comment seront évaluées ces deux réalités différentes en fin de cycle ? D'autre part, en ce qui a trait à la mobilité des enseignants et des élèves d'une année scolaire à l'autre (plus rarement en cours d'année), comment assurer la continuité des apprentissages et l'équité de l'évaluation; comment éviter des situations problématiques où l'élève serait pénalisé dans l'évaluation de son niveau d'apprentissage ou dans l'évolution de ses apprentissages par l'arrivée d'un nouvel enseignant ou son transfert dans une nouvelle école? Au secondaire, une évaluation sommative qui n'arrive qu'à la fin du premier cycle de trois ans, est-ce bien réaliste, surtout quand on considère que ces trois années se situent au cœur de l'adolescence (12-15 ans)? À l'éducation des adultes, le Conseil l'a souligné précédemment, quel sens donner à cette notion de « fin de cycle »?

Par ailleurs, le projet de politique n'établit pas clairement **les intentions précises du ministère en matière de sanction et de certification** ainsi qu'en ce qui a trait à des examens ministériels qui pourraient s'ajouter à certaines étapes du cheminement scolaire (à la fin de primaire, par exemple, si ce n'est à la fin de chaque cycle du primaire – ce qui serait le cas en Europe et aux États-Unis – ou après le premier cycle du secondaire). Il y a là une lacune importante à combler.

Le projet de politique n'est pas plus explicite sur les façons de réaliser **l'arrimage de l'évaluation formative avec l'évaluation sommative**, qui prévaut en matière de sanction ou de certification de la formation. S'il y a un décalage entre ces deux modes d'évaluation, le Conseil craint que l'évaluation formative ne soit affaiblie, son importance minimisée au profit d'une évaluation qui « prépare » aux examens du MEQ et qui semble privilégier celui-ci – dans les faits, si ce n'est dans le discours. Le Conseil croit, et même craint, que le type d'évaluation sommative prévue par le ministère à des fins de sanction risque de porter davantage sur une évaluation des connaissances et des capacités de l'élève, dans un contexte d'évaluation qui sera vraisemblablement différent de celui pratiqué en classe tout au long de l'année ou du cycle. Alors que la politique est relativement claire sur la nécessité d'évaluer à la fois le produit résultant de l'apprentissage et le processus pour y arriver, le propos sur la sanction est moins clair : s'applique-t-elle au produit, au processus, à l'un de préférence à l'autre? Dans l'ensemble du projet de politique, d'ailleurs, le concept d'évaluation formative

est peu mis en valeur par rapport à celui mieux connu d'évaluation sommative; on ne fait pas suffisamment ressortir que la première se fait de façon continue, s'intègre aux méthodes pédagogiques utilisées en classe et permet des ajustements précoces dans l'enseignement et l'apprentissage, alors que la deuxième se fait à des étapes bien identifiées, répond à un objectif de « mesure » dont les résultats ont un caractère final à une étape donnée et que, dans certains cas, il peut être trop tard pour intervenir – à l'étape de la certification, notamment. D'autre part, au secteur de l'éducation des adultes, l'évaluation sommative se fait à la fin de chaque cours, au fur et à mesure des progrès de chacun: comment réaliser l'arrimage avec l'évaluation formative?

Dans la foulée des remarques qui précèdent, des questions se posent également sur **les liens à faire entre l'évaluation et les nombreux arrimages exigés au cours d'un parcours scolaire** : quel rôle jouera l'évaluation des apprentissages dans l'arrimage entre les cycles, entre le primaire et le secondaire, avec les programmes, entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales? Comment s'assurer qu'il y ait concordance des attentes et des besoins sur tous ces aspects? Comment réaliser toutes les concertations nécessaires? Quels arrimages seront nécessaires lors du passage d'un élève d'une école à une autre en cours de cycle?

Enfin, le Conseil note que le projet de politique reste très « discret » sur **le sort réservé aux élèves en difficulté d'apprentissage** : les possibilités d'échec d'un élève n'y sont jamais mentionnées et tout porte à croire que l'élève sera poussé (de gré ou de force?) jusqu'à la fin du primaire où une année de rattrapage pourrait s'ajouter. Qu'en est-il exactement à ce sujet? Qu'en sera-t-il au secondaire? Quelle est l'autonomie des enseignants et de la direction d'école à cet égard? De quelle marge d'influence les parents disposent-ils?

Tout en souhaitant que la politique d'évaluation des apprentissages soit un document plus succinct et moins descriptif dans son approche, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

- 5. Que la politique d'évaluation établisse clairement la place des connaissances dans l'apprentissage et dans l'évaluation, spécifie qu'elles font toujours partie du programme scolaire et qu'elles sont essentielles au développement de compétences que vise la réforme de l'éducation pour des apprentissages mieux maîtrisés.**
- 6. Que des précisions soient apportées sur l'évaluation en fin de cycle et les intentions précises du ministère en matière de sanction et de certification des études.**

7. **Que la politique fasse la lumière sur la question des arrimages que soulèvent la mise en place de nouvelles façons de faire en matière d'évaluation et un nouveau mode d'organisation des ordres d'enseignement, notamment en ce qui a trait à l'arrimage de l'évaluation formative avec l'évaluation sommative et aux nombreux arrimages qui seront requis, à un titre ou à un autre, tout au long du parcours scolaire d'un élève.**
8. **Que la politique précise quel sort sera réservé aux élèves en difficulté d'apprentissage, dans un contexte où le redoublement apparaît comme une mesure d'exception.**

Des attentes particulières

Considérant l'effervescence médiatique de l'automne 2000 au sujet du contenu et du format du bulletin qui serait utilisé dans les communications de l'école avec les parents, le Conseil estime que le sujet mérite un traitement particulier dans le cadre de la politique d'évaluation des apprentissages. Il importe que **le rôle et la nature du bulletin**, non seulement dans le contexte de la réforme et d'une transformation des modes d'évaluation, mais aussi dans le cadre d'un système éducatif davantage décentralisé, soient clairement explicités afin que chacun soit bien informé sur le sujet et rassuré sur les objectifs d'enseignement et d'apprentissage poursuivis par la réforme tout autant que sur l'équivalence (si ce n'est l'uniformité) des modes d'évaluation d'un établissement à l'autre, d'une région à l'autre. À cet égard d'ailleurs, le Conseil suggère **qu'une réflexion approfondie soit menée sur le sujet** afin d'identifier la ligne de conduite qui serait la plus appropriée dans le contexte de l'autonomie et des prérogatives des établissements à cet égard mais en même temps capable de tenir compte des besoins inhérents à la mobilité des élèves et à leur admission aux ordres d'enseignement subséquents (secondaire et collégial). En plus du bulletin, la politique devrait également insister davantage sur la diversité des modes d'évaluation susceptibles de permettre une communication plus riche et davantage continue avec les parents au sujet du « rendement scolaire » de leur enfant.

Le Conseil estime que la politique d'évaluation devrait insister sur l'importance d'**établir des liens entre les enseignants du primaire et du secondaire** en matière d'évaluation, afin qu'il y ait un plus grand échange d'expertise d'un ordre d'enseignement à l'autre, voire un transfert vers le secondaire de l'expertise acquise au primaire à cet égard. Des mécanismes pourraient être prévus dans la politique pour favoriser de tels échanges.

Il apparaît particulièrement important aux yeux du Conseil que la politique d'évaluation spécifie les moyens ou mécanismes dont **le ministère entend se doter pour suivre de près** l'évolution de la réflexion sur l'évaluation en matière de réussite éducative ainsi que l'évolution des pratiques en milieu scolaire, de façon à redresser le tir, voire à ralentir le processus d'implantation de la réforme si nécessaire.

En dernier lieu, le Conseil souhaite attirer l'attention du ministre sur la nécessité de s'assurer de la **cohérence de la terminologie utilisée**, notamment dans les documents publics à caractère officiel (à l'intérieur du projet de politique, mais aussi entre le lexique et le texte, entre la Loi sur l'instruction publique, les régimes pédagogiques et le projet de politique), et de **s'efforcer de garder un langage compréhensible** quand il traite de la réforme et de l'évaluation des apprentissages dans ces documents.

En lien avec les attentes qu'il a énoncées ci-dessus, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

- 9. Que la politique d'évaluation des apprentissages accorde un traitement particulier au rôle et à la nature du bulletin ainsi qu'aux autres modes de communication avec les parents et qu'une réflexion approfondie soit menée sur ce sujet afin d'harmoniser les besoins de l'élève et les attentes des parents avec le degré d'autonomie et les prérogatives des établissements scolaires.**
- 10. Que la politique d'évaluation favorise et encourage l'établissement de liens entre les enseignants du primaire et du secondaire dans la perspective d'un transfert d'expertise en ce qui concerne les changements attendus en matière d'évaluation des apprentissages.**
- 11. Que la politique d'évaluation précise de quelle façon le ministère entend suivre de près l'évolution de la mise en œuvre de cette nouvelle démarche d'évaluation des apprentissages dans le milieu scolaire afin d'y apporter les ajustements nécessaires au moment opportun.**
- 12. De veiller à ce qu'il y ait cohérence de la terminologie utilisée dans la Loi sur l'instruction publique et les documents officiels relatifs à l'évaluation des apprentissages et de s'efforcer de garder un langage compréhensible dans ces documents.**

COMMENTAIRES SPÉCIFIQUES

Dans la présente partie de ses commentaires au ministre de l'Éducation sur le projet de politique d'évaluation des apprentissages, le Conseil passe en revue les différentes sections de l'énoncé de politique et suggère des modifications.

Introduction

Le Conseil est d'avis qu'il serait important de mieux situer le débat dans l'introduction (en référence à la Loi sur l'instruction publique, aux régimes pédagogiques, aux programmes et au cadre de référence), de rappeler où en est la réforme et le rôle crucial que joue l'évaluation dans son implantation et sa réussite. Le ministre pourrait profiter de cette introduction pour rappeler qu'il y a eu évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation dans le milieu éducatif (dans les écoles dites alternatives comme dans les écoles à vocation internationale, à projet spécifique ou chez certains enseignants qui ont innové en la matière), en lien avec une évolution des connaissances sur l'apprentissage. Faire le lien avec la politique de 1981 pour bien montrer sur quels plans se situent les changements souhaités et les acquis en la matière.

Chapitre I - Exposé de la situation

Au 2^e paragraphe de la page 3, le Conseil doute qu'une politique soit « un moyen pour favoriser, encadrer et encourager [l]es innovations » en matière d'évaluation des apprentissages.

▪ Nécessité d'une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages

Malgré sa longueur, le texte ne démontre pas suffisamment cette nécessité – dans le contexte de la réforme en cours, de l'évolution des connaissances sur l'apprentissage, de l'évolution de la société et de la transformation du marché du travail – et devrait être plus explicite. La nécessité du changement n'est pas mise en évidence.

En ce qui concerne l'affirmation voulant que « la formation générale des adultes (...) renforce les pratiques existantes selon lesquelles l'élève construit ses compétences » (3^e paragraphe), le Conseil tient à signaler ses doutes sur l'existence de telles pratiques dans ce secteur de formation.

Le paragraphe suivant sur les « nouvelles orientations » est jugé majeur. Le Conseil se demande cependant ce qu'il faut entendre exactement par « situation authentique », les discussions sur le sujet démontrant des différences de perception notables à cet égard. Des précisions devront donc être apportées sur ce concept. Par ailleurs, considérant que la mention de « situations authentiques » peut, pour certains, référer implicitement à la pédagogie de projet, il serait sans doute approprié de mentionner qu'il n'y a pas que la pédagogie de projet qui se prête à des « tâches complexes et contextualisées » et d'ouvrir sur les différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage à la disposition des enseignants; ces stratégies devraient elles aussi être soumises à évaluation. Considérant la difficulté – sans doute temporaire – des enseignants à concevoir les tâches devant se prêter à l'évaluation en situations réelles, du temps et des modèles requis pour ce faire, le Conseil croit que le *Cadre de référence* pourrait comporter de tels exemples, ou tout autre document dont pourraient s'inspirer les enseignants pour amorcer le changement souhaité.

S'agissant de « l'importance de l'évaluation intégrée à l'apprentissage » (p.6, 1^{er} par.), il faudrait prendre garde à ce que l'idée de « grilles d'observation » qui peut être inhérente à une telle démarche ne prédomine pas de façon simpliste chez les enseignants (une série d'étapes progressives qui vont jusqu'à la sanction et qu'il suffit de cocher pour évaluer où en est l'élève...) – des précisions qui pourraient trouver place dans le *Cadre de référence*. La dernière phrase sur l'évaluation des apprentissages en fin de cycle semble laisser entendre qu'il n'y a pas d'évaluation des processus mis en œuvre pour démontrer la compétence, ce qui va à l'encontre de l'esprit de la réforme; il faudra s'assurer, tout au long de l'énoncé de politique, qu'il n'y ait pas d'incohérence dans le projet de politique.

Dans le contexte d'une modification du partage des responsabilités mis en place par la réforme (p.6, 2^e par., dernière phrase), le Conseil ne peut s'empêcher de noter la complexité d'une telle décentralisation, notamment en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Et d'autant plus que la finalité de l'évaluation (de l'éducation ?) n'est pas clairement précisée ou rappelée dans le texte – que faut-il viser ? la formation de citoyens ? celle de futurs

travailleurs? Dans quelle mesure des seuils, des frontières, seront-ils déterminés pour chacun des cycles, pour le passage du primaire au secondaire ou d'un établissement à l'autre – les bulletins descriptifs seront-ils suffisamment clairs ? Comment préservera-t-on l'homogénéité et la valeur des diplômes? N'y aura-t-il pas beaucoup de concertation à faire entre les divers acteurs et les divers établissements? Considérant qu'il existe déjà des différences importantes d'une école à l'autre et que ça ne cause pas d'énormes difficultés, le Conseil a tendance à croire qu'à l'usage les problèmes seront moins épineux qu'ils ne l'apparaissent à ce moment-ci de l'implantation de la réforme; il attire tout de même l'attention du ministre sur ces interrogations que d'autres se poseront sûrement.

Tout le paragraphe sur la formation professionnelle et la formation générale des adultes (p. 6, 3^e par.) témoigne d'une grande confusion et montre que ces deux secteurs de formation sont mal intégrés au contenu du projet de politique.

Chapitre II - Champ d'application de la politique

Dans ce chapitre, le Conseil se demande s'il est bien approprié de distinguer entre ceux et celles qui sont concernés par la politique et les autres qui méritent d'en être informés? D'ailleurs, n'y aurait-il pas lieu de combiner ce chapitre avec le chapitre VII qui traite sensiblement du même sujet mais sous un autre angle?

Dans l'état actuel des choses, si ce chapitre est conservé, le Conseil suggère de respecter le titre de la section (« À qui s'adresse la politique d'évaluation des apprentissages ») et de mentionner, effectivement, les acteurs auxquels la politique s'adresse. Dans les faits, cependant, ne serait-il pas préférable de considérer que les tout premiers destinataires de cette politique sont les enseignants et les acteurs expressément mentionnés dans la Loi sur l'instruction publique quand il y est question d'évaluation des apprentissages : les directions d'établissement (articles 96.15 et 110.12), les commissions scolaires (article 231) et le comité de parents (article 193)?

Si le ministre décide de ne pas modifier la liste des destinataires de sa politique d'évaluation, il lui faudrait également mentionner « les jeunes adultes en formation professionnelle » si l'on s'en tient à un seul énoncé de politique. Pour l'équipe-école, l'équipe-cycle et l'équipe-programme, c'est une réalité qui n'existe pas à l'éducation des adultes et à la

formation professionnelle. D'autre part, tout en sachant bien que l'enseignant est partie prenante des diverses équipes mentionnées, le Conseil s'étonne tout de même qu'il n'apparaisse pas à titre individuel.

En dernier lieu, il serait préférable de référer aux instances elles-mêmes et non pas aux personnes concernées à l'intérieur de ces instances : les commissions scolaires, les conseils d'établissement, le collégial, la formation des maîtres. Concernant les conseils d'établissement, le Conseil signale que la Loi sur l'instruction publique stipule qu'ils sont « informés », ce qu'il faudrait établir clairement lorsque le projet de politique précise quels sont les acteurs qui sont « concernés » par une telle politique.. D'autre part, le Conseil s'étonne que les responsables de la formation des maîtres fassent partie de la catégorie des acteurs qu'il faut « informer » compte tenu du rôle que la formation (initiale et continue) joue auprès des enseignants en matière d'évaluation et de la responsabilité qu'ont les universités de les former adéquatement à cet effet.

Chapitre III – Objectifs de la politique

De façon générale, le Conseil estime qu'il serait plus intéressant d'établir un lien entre les objectifs de la politique et les fonctions de l'évaluation, quitte à modifier la structure du texte (les fonctions de l'évaluation étant traitées au chapitre suivant). La question des finalités de l'évaluation prend toute son importance dans le présent chapitre et permettrait de mieux positionner les différents objectifs énumérés.

Comme la question des compétences y est prédominante, il ne faudrait pas minimiser les différences de perceptions qui existent à l'heure actuelle dans le milieu éducatif au sujet de la notion de compétences : pour certains, toute la question des compétences se résume à un changement de terminologie, alors que pour d'autres il faudra bien calibrer tous les éléments d'une compétence, identifier les éléments caractéristiques sur lesquels porter un jugement éclairé dans ses manifestations (en fonction du niveau de compétence recherché, selon l'âge, le degré scolaire, etc.), éventuellement à l'aide d'une mesure donnée. Il sera donc important de s'assurer que l'énoncé de politique spécifie clairement ce qu'on y entend par « compétence » avant de préciser les objectifs et les fonctions de l'évaluation.

La formulation du troisième objectif apparaît au Conseil davantage comme une « approche » qu'un « objectif »; cet objectif gagnerait à être reformulé pour correspondre davantage au sens de la première phrase du paragraphe suivant qui souligne l'interdépendance de l'évaluation et de l'apprentissage. Pour bien situer cet objectif, il importe d'insister sur le fait qu'il doit y avoir un lien tangible entre l'évaluation et l'apprentissage, qu'il faut multiplier les occasions d'observation et colliger les observations qui sont faites. En ce qui concerne le paragraphe suivant, il n'est pas pertinent avec les visées du troisième objectif. Il pourrait cependant constituer un objectif distinct sur le jugement professionnel de l'enseignant assorti d'un souci d'équité et de justice; il serait alors souhaitable de faire ressortir son importance dans le contexte de la sanction de l'apprentissage. Le troisième paragraphe n'est pas pertinent à l'objectif mentionné.

Chapitre IV – Démarche d'évaluation et ses fonctions

▪ Démarche d'évaluation

Le Conseil rappelle ici son commentaire à l'effet qu'un tel niveau de précision ou de visée pédagogique n'est peut-être pas approprié dans un énoncé de politique. Les commentaires qui suivent sont donc formulés à l'égard du projet de politique dans son état actuel.

Il faudrait clarifier ce qu'on entend par « reconnaissance des acquis (...) extrascolaires » dans le contexte de la formation générale au primaire et au secondaire et apporter plus de précisions en ce qui a trait à « l'émission des titres officiels ».

À la dernière phrase du premier paragraphe, quel sens faut-il donner à l'affirmation selon laquelle « évaluer une compétence ne peut se faire directement »? Tout en admettant que la compétence exige une action et se vérifie par l'accomplissement d'une tâche (ce qui en ferait une évaluation indirecte...) et l'observation de l'élève en action, le Conseil croit qu'il faudrait préciser davantage en s'appuyant sur une définition claire et succincte de ce qu'est une « compétence » – un ajout déjà suggéré pour le chapitre précédent. Dans la deuxième partie de cette même phrase, quand il est question d' « infère[r] le développement et l'acquisition de la compétence (...) », il faudrait également préciser ce que l'on entend par l'usage du verbe « inférer ». S'agit-il d'éviter de réduire l'évaluation d'une compétence à une addition de ses composantes? et que, puisqu'on parle généralement d' « intégration », ce devrait être le résultat global qui importe? D'autre part, qu'arrive-t-il quand, chez un

élève, il n'y a pas « évolution » des compétences à acquérir dans un cycle? Le sujet n'est pas abordé dans la politique.

La planification

Le Conseil craint ici que soit donnée l'impression qu'il est possible de tout planifier en classe; ce qui n'est certes pas le cas, ni souhaitable sur le plan pédagogique. À cet égard d'ailleurs, la dernière phrase du paragraphe pourrait insister sur l'importance d'une évaluation qui permette un réajustement qui tiendra compte des nouvelles situations qui pourront se présenter.

La prise d'information

Tel qu'elle apparaît dans le projet de politique, c'est une tâche que plus d'un enseignant risque de trouver fort exigeante et qui devra être mieux clarifiée et mieux explicitée, vraisemblablement dans le *Cadre de référence*. Il faudrait mentionner qu'elle est souvent spontanée, exige beaucoup de souplesse de la part de l'enseignant et repose sur des manifestations de compétences dans le cadre d'actions réalisées par les élèves. La dernière phrase du paragraphe devrait signaler que la prise d'information doit également être « fréquente », mais sans pour autant faire l'objet d'un processus lourd pour l'enseignant et constituer un handicap dans l'accomplissement de son travail d'enseignant.

L'interprétation

Ses différentes possibilités soulèvent la question de la cohérence à l'intérieur du système éducatif et de l'effet d'entraînement qu'exerce l'université sur le collégial par ses exigences en matière de notation des résultats, le collégial sur le secondaire et le secondaire sur le primaire. Par comparaison, les changements proposés pour le primaire, dans le cadre de la réforme, ont peu d'impact sur les autres ordres d'enseignement et risquent donc de demeurer à la remorque des exigences des autres niveaux. Quoi qu'il en soit, l'interprétation de résultats fondés sur l'acquisition de compétences n'est pas une tâche simple. Le Conseil en profite d'ailleurs pour rappeler que la réforme en cours au collégial depuis sept ans éprouve encore certaines difficultés dans l'élaboration d'un nouveau bulletin faisant état de l'acquisition de compétences.

Tout en comprenant la perspective dans laquelle ces distinctions sont présentées et l'utilité qu'elles peuvent avoir dans différents contextes, le Conseil se demande dans quelle mesure les distinctions « critérielle », « dynamique » et « normative » sont pertinentes et si chacune de ces interprétations ne peut pas « être utilisée à des fins de classement ou de sélection » et non pas seulement l'évaluation « normative », tel que mentionné dans la politique; le ministère pourrait peut-être élaborer des échelles descriptives qui permettraient de jouer ce rôle. Dans le cas de l'interprétation critérielle, il faudrait éliminer la référence à un taux de réussite de 60 % qui constitue une certaine marque d'incohérence avec les objectifs de la réforme et du projet de politique d'évaluation; pour certains enseignants, ce type d'interprétation est même considéré comme un moyen, parmi d'autres, pouvant contribuer à développer l'estime de soi chez les élèves, notamment ceux qui sont en difficulté d'apprentissage.

En ce qui a trait à l'affirmation de la dernière phrase dans le paragraphe consacré à l'interprétation dynamique, laquelle ne serait « pas approprié[e] lorsqu'il s'agit de reconnaître l'acquisition d'une compétence », le Conseil doute que ce soit le cas; il faudrait apporter des nuances.

S'agissant de l'interprétation « normative », le Conseil éprouve un certain malaise face à ce type d'interprétation en évaluation. Il a tendance à y percevoir un manque de cohérence avec l'esprit de la réforme et de la politique, une forme de recul. Le Conseil, comme bien d'autres acteurs du milieu éducatif, a eu l'impression que la réforme en cours visait l'élimination de ce type d'interprétation ou, à tout le moins, en relativisait l'importance. S'il s'agit d'un choix laissé au milieu éducatif, il peut être lourd de conséquences pour certains élèves (accès à des programmes contingentés, par exemple, admission dans certains établissements, etc.) et à l'échelle du système (émergence de tests standardisés de toutes sortes). Si c'est le type d'évaluation que privilégie le ministère dans ses propres évaluations, comment pourrions-nous faire le lien entre une évaluation normative du ministère et l'évaluation critérielle ou dynamique pratiquée dans l'école? Que fera-t-on de la motivation des élèves auxquels on tente d'inculquer que ce n'est pas de savoir ce qui compte qui importe, mais de pouvoir compter sur ce que l'on sait? de la nouvelle émulation de l'élève par rapport à lui-même qui en résulte? de l'enrichissement mutuel que l'absence d'interprétation normative permet d'instaurer? Le Conseil est cependant conscient qu'en fin de cycle ou à la fin d'un ordre d'enseignement, l'élève doit être évalué autrement que par rapport à lui-même et à ses progrès; la mise au point d'une grille de repères pour évaluer les apprentissages réalisés apparaît comme une solution possible pour résoudre cette difficulté.

Le jugement

Pour certains, le droit au jugement, à l'observation critique pour les enseignants est associé à « la plus noble action de l'enseignant ». Cette section de la politique pourrait donc être l'occasion de semer un doute sur la valeur des notations chiffrées, un mode d'interprétation de l'évaluation qui témoignerait peut-être d'une certaine insécurité des enseignants à s'affirmer pleinement sur le plan professionnel. Ce serait aussi l'occasion, croit le Conseil, de signaler une distinction importante entre la mesure et l'évaluation, la première ne nécessitant pas de jugement de la part de l'enseignant, contrairement à la deuxième. Il serait par ailleurs souhaitable que la dernière phrase de ce paragraphe mentionne que les informations à recueillir en vue de l'évaluation doivent également être précises, ainsi que valides et fidèles à des fins de comparaison.

La communication

Le projet de politique laisse beaucoup de questions en suspens sur le bulletin, généralement considéré comme l'élément de communication majeur avec les parents. Le Conseil estime que ce bref paragraphe sur le sujet de la communication, une question relativement vaste et qui prête à débat (comme en témoignent les nombreuses prises de position dans les médias à l'automne 2000), ne permet pas de faire convenablement le tour de la question et fait trop référence aux « résultats » de l'élève. Sa neuvième recommandation porte d'ailleurs explicitement sur le sujet.

Le Conseil sait que, pour plusieurs, un résultat équivaut à une note (généralement chiffrée), et d'autant plus qu'on y précise que le résultat peut situer l'enfant par rapport au groupe. Les questions du portfolio – une pratique en cours depuis quelques années déjà dans certains milieux détenant une expertise qui devrait d'ailleurs être réinvestie dans le réseau – et des rencontres avec les parents ne sont qu'évoquées alors que ce sont des sujets qui peuvent jouer un rôle majeur dans la transformation des modes d'évaluation et de communication sur l'élève et la réalisation de ses apprentissages, sa capacité à s'intéresser à sa réussite (par l'auto-évaluation). En outre, des distinctions sont à faire entre la communication en cours de formation et la communication qui résulte d'un processus de sanction (en fin de cycle, par exemple). Le texte laisse dans l'ombre de nombreuses interrogations comme la transposition des attentes de la politique pour le secondaire, pour les grands groupes, pour une

implication plus grande des parents, pour la mise en place de véritables équipes-écoles. Comment assurer une certaine uniformité des informations communiquées aux parents à travers le bulletin de l'élève (qui n'entrave pas la mobilité de l'élève) tout en préservant l'autonomie reconnue par la Loi à chaque établissement scolaire? Pourrait-on établir des paramètres communs (un langage commun) à travers tout le système qui permettrait à tous ceux et celles qui sont concernés par le cheminement d'un élève d'échanger sur le sujet et de se comprendre mutuellement sans nécessairement remettre en cause les objectifs de la décentralisation? Si le Conseil se fie aux quelques exemples de bulletins mis en circulation à titre expérimental, il faudra trouver un moyen pour insister encore plus sur les qualités de la communication : claire, simple et signifiante.

▪ **Fonctions de l'évaluation**

La fonction d'aide à l'apprentissage

Bien qu'on ne le mentionne pas, il est question d'évaluation formative dans cette section; ce n'est qu'en fin de section qu'on y fait allusion. Le Conseil a d'ailleurs pu constater, dans l'ensemble de la politique, que l'évaluation formative y est peu mentionnée, bien que ce soit souvent à ce type d'évaluation que la politique fasse référence. Que faut-il en déduire? Sur un tout autre plan, dans la première phrase du 3^e paragraphe, l'usage du « ou » peut induire le lecteur en erreur; il vaudrait mieux remplacer chacun par des virgules.

La fonction de reconnaissance des compétences

Au 2^e paragraphe, il faudrait traiter non seulement du bilan de fin de cycle mais également du passage au cycle suivant; le Conseil constate que ce sujet est à toutes fins utiles absent de la politique. Comme c'est souvent le cas dans le projet de politique quand il est question de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle, le 3^e paragraphe est insatisfaisant : par exemple, la dernière phrase sur l'évaluation sommative et la sanction des études dénote une certaine confusion. De l'avis du Conseil, cet élément et bien d'autres du projet de politique appuient la nécessité d'attendre la sortie de la politique sur la formation continue avant de statuer sur des aspects spécifiques de l'évaluation dans ce secteur de formation.

La fonction de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires

Il faudrait préciser clairement ce qu'on entend par des acquis « extrascolaires », notamment au primaire ou au secondaire. Ce paragraphe soulève également des questions sur l'arrimage qu'il pourra y avoir quand des jeunes de la formation professionnelle voudront retourner à la formation générale. Le Conseil craint que ce paragraphe soulève des problèmes dans le cas des élèves nouvellement arrivés au Québec. D'autre part, quand il est question de la formation professionnelle au 2^e paragraphe, il semble y avoir incohérence avec les documents déjà en usage et le Conseil s'interroge sur les outils disponibles pour mettre en application les exigences de reconnaissance des acquis; à l'heure actuelle, le processus de reconnaissance des acquis est très coûteux à administrer et des outils plus simples s'avèrent essentiels à cet effet.

La fonction de certification

Le Conseil note que le paragraphe commence par « selon des règles déterminées par le ministère de l'Éducation » : ces règles ont besoin d'être précisées et doivent témoigner d'une grande cohérence avec le rôle du ministère dans un système qui reconnaît davantage d'autonomie aux établissements scolaires. Il tient également à souligner que la phrase du dernier paragraphe, lorsqu'il est mentionné que le processus de certification « conduira à des décisions déterminantes sur l'avenir de l'élève », neutralise en quelque sorte les visées de la réforme actuelle qui mise plutôt sur une évaluation continue et un ajustement constant.

Le tableau-synthèse

Le Conseil s'interroge sur la pertinence de faire des distinctions sur les « moments » de formation en fonction des « secteurs concernés », quand il s'agit de la « fonction de reconnaissance des compétences »; il se demande même ce qui empêcherait une évaluation à la fin d'un cours pour les jeunes de la formation générale?

Chapitre V - Valeurs

Le Conseil s'étonne du peu d'importance que le projet de politique semble accorder à la question des valeurs, du moins si l'on en juge par la longueur du texte et l'emplacement du chapitre: le sujet, lui semble-t-il, devrait être traité en début de politique et de façon plus consistante. C'est un sujet fondamental et il mérite qu'on lui accorde davantage d'importance.

Tout le paragraphe **sur les valeurs de justice, d'égalité et d'équité** gagnerait à être plus explicite. La valeur d' « équité » soulève beaucoup de questions et le concept même semble difficile à comprendre et à appliquer – la vision qui en est présentée est-elle bien réaliste? Car, s'il est possible de faire preuve d'équité quand il s'agit d'évaluer l'acquisition de compétences transversales, la chose apparaît plus difficile pour les compétences disciplinaires; où se situe le seuil de la différence individuelle, de quels outils dispose l'enseignant pour s'assurer qu'il fait preuve d'équité en matière d'évaluation, a-t-il la formation requise en la matière? La recherche de l'équité ne risque-t-elle pas d'entraîner des dérapages nuisibles à l'élève dans son cheminement scolaire et sa capacité à évoluer dans ses apprentissages? S'il s'agit de respecter le rythme et les différences de chacun, comment pourra-t-on y arriver, particulièrement au secondaire?

En ce qui a trait à la valeur de **transparence**, le Conseil croit qu'elle avait peut-être plus d'importance dans les anciennes façons de faire et en matière d'évaluation sommative où il est important de préciser sur quels critères reposera l'évaluation (transparence = honnêteté de la part de l'évaluateur, dans ce cas). Avec un objectif d'évaluation formative, tout au long de l'apprentissage, trop de transparence dans les explications sur les objectifs poursuivis par la réalisation d'une tâche donnée peut empêcher l'élève de témoigner de ses apprentissages, de démontrer sa capacité à mobiliser ses connaissances pour réaliser la tâche demandée. Pour compléter la transparence, il faudrait lui adjoindre la valeur d'« **imputabilité** » de l'enseignant en matière d'évaluation, qui indiquerait qu'il existe une possibilité de **recours** (de l'élève ou de ses parents) – d'ailleurs prévue dans la Loi – face à des évaluations jugées inappropriées, assortie bien sûr de balises pour éviter les dérapages en la matière. Concernant la valeur de **cohérence**, le Conseil rappelle que la cohérence doit s'exercer non seulement dans les stratégies d'évaluation, mais également entre stratégies d'apprentissage et stratégies d'évaluation. Il serait sans doute souhaitable, pour éclairer le propos, d'accompagner les trois valeurs de transparence, rigueur et cohérence (et les autres valeurs, s'il s'en ajoute) d'un exemple comme celui qui a été utilisé pour les valeurs de justice, d'égalité et d'équité.

Chapitre VI - Orientations, principes et lignes directrices devant guider l'évaluation des apprentissages

▪ Orientations

La première orientation

Le Conseil estime qu'il est important de préciser qu'il s'agit de l'évaluation dans sa fonction d'aide à l'apprentissage, car toutes les fonctions de l'évaluation ne sont pas au service de la réussite éducative (la fonction de sanction et de certification ne semble pas associée à cet objectif). Et plutôt que de dire qu'elle « doit être au service de la réussite éducative », il serait plus approprié de dire qu'elle « doit s'inscrire dans une perspective de réussite éducative ». Il serait souhaitable de rappeler que l'évaluation est un « acte professionnel » de la part de l'enseignant et qu'il doit en assumer la responsabilité vis-à-vis la société (lien à faire avec l'imputabilité).

La deuxième orientation

Le Conseil rappelle que tous les enseignants de la formation professionnelle n'ont pas nécessairement reçu de formation adéquate en matière d'évaluation, contrairement à ce que pourrait laisser entendre la dernière phrase de cette section. Et que cette formation repose sur l'intervention de conseillers pédagogiques, en nombre insuffisant pour répondre à tous les besoins du milieu scolaire. D'autre part, peut-on vraiment parler de formation « adéquate » en formation des maîtres compte tenu des trois crédits généralement compris dans le programme de formation initiale; et qu'en est-il de la formation continue en la matière?

La troisième orientation

Le Conseil note une certaine incohérence entre l'énoncé de l'orientation et la première phrase : dans le premier cas, il s'agit de la langue d'enseignement (donc celle de l'enseignant) et dans le deuxième cas, il est question de la langue écrite des élèves; ces deux orientations sont-elles privilégiées par la politique ou uniquement celle concernant les élèves? Outre cette ambiguïté, la première phrase sous-tend l'idée que l'évaluation se ferait toujours par écrit, ce qui n'est pas le cas. Concernant le dernier paragraphe sur la formation professionnelle, et particulièrement la dernière phrase, le Conseil craint qu'il y ait de gros problèmes à appliquer cet objectif en formation professionnelle, compte tenu des caractéristiques particulières

des enseignants dans ce secteur de formation; ce sont souvent des gens de métier qui sont embauchés pour leur expertise professionnelle et pas nécessairement pour leur maîtrise des codes linguistiques. Par ailleurs, il importe de mentionner qu'en vertu de la Loi sur l'instruction publique, il est du devoir de l'enseignant « de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée » (art. 22, alinéa 5), et que le Régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire précise que « l'école doit prendre les mesures nécessaires pour que la qualité de la langue écrite et parlée, dans l'apprentissage et dans la vie de l'école, soit le souci de chaque enseignant (...) » (article 35). Compte tenu que ces dispositions sont déjà présentes dans la Loi et le Régime pédagogique, est-il justifié d'en faire une orientation spécifique de la politique sur l'évaluation des apprentissages ? Si cette orientation devait être maintenue dans l'énoncé de politique, il y aurait lieu d'ajouter également la « langue parlée » plutôt que de se limiter seulement à la langue écrite.

La quatrième orientation

De l'avis du Conseil, il ne faudrait pas limiter l'énoncé à l'obtention du DES, mais l'ouvrir à tous les diplômes qui peuvent être obtenus au secondaire de façon à ne pas déprécier la formation professionnelle. Par ailleurs, quand le texte mentionne que les évaluations des apprentissages feront « appel à des exigences uniformes », il y a un manque de cohérence avec les objectifs poursuivis par la réforme et l'autonomie des établissements.

Principes et lignes directrices

Dans l'ensemble, le Conseil est d'accord avec les principes retenus. Il serait toutefois important de mieux les cerner, autrement qu'en faisant appel aux lignes directrices. Le **premier principe** sur l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage est particulièrement important et devrait orienter tout le contenu de la politique. Concernant le **cinquième principe** sur la collaboration, il faudrait préciser quels sont les acteurs concernés et à quel niveau d'intervention. Le **sixième principe** sur les règles d'éthique devrait être mieux explicité; le Conseil estime que les questions de reddition de compte et d'imputabilité pourraient en faire partie. Pour le **septième principe** sur la reconnaissance des acquis, s'il apparaît risqué de l'introduire à l'éducation des adultes en l'absence d'une politique sur la formation continue, c'est un principe qui soulève notamment la question des élèves bilingues au primaire et au secondaire; sont-ils tenus de suivre des cours de langue qui peuvent être trop élémentaires pour eux, par exemple?

En ce qui a trait aux lignes directrices, le Conseil estime qu'elles n'ont pas leur place dans une politique et qu'elles encadrent beaucoup les enseignants alors qu'une plus grande autonomie leur est reconnue par la Loi sur l'instruction publique. Elles pourraient trouver place dans le *Cadre de référence*, tel que suggéré dans la première recommandation du Conseil.

Chapitre VII - Responsabilités partagées et complémentaires en matière d'évaluation des apprentissages

Le Conseil considère que ce chapitre est relativement faible en ce qui concerne les acteurs et les responsabilités qui ne sont pas déjà mentionnés dans la Loi sur l'instruction publique. À cet égard, il faudra s'assurer qu'il y a concordance entre les libellés de la politique et ceux de la Loi. Peut-être le titre pourrait-il également faire référence à l'imputabilité des divers acteurs en matière d'évaluation. Chose certaine, ce chapitre de la politique d'évaluation des apprentissages doit être très clair en ce qui a trait aux responsabilités de chacun et à l'imputabilité qui en découle.

▪ Responsabilités prévues dans le contexte de la loi

L'enseignant de l'école ou du centre

Le texte pourrait insister sur l'imputabilité des enseignants – une réalité souvent méconnue – qui ont notamment la responsabilité de choisir leurs instruments d'évaluation et de porter un jugement relatif aux observations qu'ils font.

Le directeur d'école ou de centre

Le Conseil a l'impression que le projet de politique minimise son rôle en matière d'évaluation – il doit souvent « initier » en la matière et pas seulement « approuver » – et le fait apparaît trop technique, trop effacé; l'accompagnement des équipes n'est pas suffisamment mis en évidence. N'y aurait-il pas lieu de souligner également que c'est lui, plus que tout autre dans l'école, qui assume l'imputabilité des décisions qui sont prises (ou des jugements qui sont faits) en matière d'évaluation, tout en rappelant qu'il s'agit là d'une responsabilité qui devrait être « partagée » avec l'enseignant? Considérant qu'il y aurait actuellement beaucoup d'incertitudes quant à la marge de manœuvre ou à la latitude dont disposent les

directions d'école dans leurs champs d'intervention, il apparaît important que la politique d'évaluation des apprentissages soit très claire sur leurs pouvoirs et responsabilités en matière d'évaluation.

La commission scolaire

À l'éducation des adultes et en formation professionnelle, la commission scolaire est appelée à jouer un rôle important qui ne ressort pas de l'actuel projet de politique.

Le ministère de l'Éducation

Tout comme pour la commission scolaire, le Conseil estime que le rôle du ministère de l'Éducation en formation professionnelle et à l'éducation professionnelle doit être davantage mis en évidence.

▪ Autres responsabilités

L'élève

Concernant le rôle de l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages (l'auto-évaluation), le Conseil souhaite que le texte de la politique fasse ressortir que cette auto-évaluation a pour but de permettre à chacun d'assumer sa propre part de responsabilité dans la progression de ses apprentissages et l'acquisition de compétences – une habileté qui lui sera utile tout au long de sa vie pour maintenir ses compétences à jour ou en acquérir de nouvelles. Le Conseil croit cependant que les acteurs concernés auraient besoin d'information sur le sujet de l'auto-évaluation et que des outils devraient être produits pour favoriser le développement d'une telle démarche.

L'équipe-cycle et l'équipe-programme

Si une seule politique doit convenir à tous les secteurs comme prévu dans le projet de politique, le Conseil tient à rappeler, comme il l'a fait précédemment, que l'existence d'équipe-cycle et d'équipe-programme ne fait pas partie des secteurs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle.

Les parents

Le Conseil a pu constater que, de façon générale, les parents ne sont pas suffisamment sensibilisés aux objectifs poursuivis par la réforme scolaire et à la transformation des processus d'évaluation des apprentissages nécessaire à sa réalisation; davantage d'information s'impose à leur égard sur les tenants et aboutissants de l'évaluation et ce, peu importe qu'il y ait ou pas une réforme. Mais en même temps, force est de reconnaître qu'il y a chez les enseignants une certaine insécurité face à un rôle trop actif des parents en matière d'évaluation des apprentissages, que certains peuvent trouver « menaçant ». Tout document relatif à l'évaluation et au rôle des parents à cet égard doit donc trouver un juste équilibre entre le « pouvoir » reconnu aux parents en la matière et la responsabilité première des enseignants compte tenu de leur expertise professionnelle pour tout ce qui touche l'évaluation. D'autre part, notamment en ce qui concerne l'objectif de « communication » et toute la question des bulletins, il ne faudrait pas infantiliser les parents et s'imaginer à tort qu'ils ne peuvent comprendre que des bulletins exagérément simplifiés; il faut cependant miser sur une information pertinente pour les associer aux objectifs poursuivis par de nouveaux modes d'évaluation et les amener vers d'autres modes de communication complémentaires au bulletin sur les acquis de l'élève ou sur ses progrès.

Les membres du conseil d'établissement

Le Conseil tient à attirer l'attention sur l'énoncé selon lequel ceux-ci « jouent un rôle dans la mise en place de la politique d'évaluation »; un tel énoncé pourrait entretenir ou créer de la confusion à l'égard de leur mandat tel qu'il est décrit dans la loi. Par ailleurs, le rôle du conseil d'établissement demande à être davantage explicité dans les documents officiels qui font état de l'évaluation des apprentissages, notamment au regard des articles 84, 86 et 96.13 de la Loi sur l'instruction publique et des liens qui doivent être faits avec l'article 96.15 concernant les directions d'école et l'obligation qui leur est faite de « consulter » le conseil d'établissement.

Le rôle des entreprises

Le Conseil entretient des doutes sur la pertinence de considérer les entreprises comme des « partenaires » dans les centres de formation générale des adultes, contrairement au propos tenu dans le texte.

LE LEXIQUE

De l'avis du Conseil, le lexique a souvent pour résultat de créer une certaine confusion avec le contenu du texte, plutôt que de s'y harmoniser et d'en faciliter la compréhension. S'il devait faire partie de l'énoncé de politique qui sera adopté ultérieurement – une option que le Conseil n'encourage pas nécessairement, trouvant que le lexique a surtout sa place dans le *Cadre de référence* – il faudra veiller à assurer une plus grande cohérence entre le texte et le lexique dans la terminologie utilisée et les définitions qui sont proposées. À la rigueur, si on souhaite le conserver dans la politique, le Conseil croit qu'il devrait être conçu de façon à servir d'outil pédagogique pour faciliter la compréhension du texte et le rendre plus succinct.

ANNEXE 2

▪ La place des technologies de l'information et des communications (TIC) en évaluation

Le Conseil ne sait trop comment interpréter le sort réservé aux technologies de l'information et des communications dans le projet de politique; pour quelle raison sont-elles placées en annexe et non pas dans le corps du texte? Nonobstant cette remarque, il est cependant d'avis qu'une réflexion plus poussée devrait être faite sur les particularités qui peuvent être associées aux modes d'évaluation dans le contexte d'une intégration pédagogique des technologies en classe. De toute évidence, les principes généraux énoncés dans le projet de politique restent valables dans un tel contexte, mais les enseignants qui utilisent régulièrement les technologies et les intègrent dans leur pratique quotidienne sont certainement à même d'identifier des façons de faire en matière d'évaluation et des spécificités susceptibles d'être prises en considération dans une politique sur l'évaluation des apprentissages qui fait une place à l'intégration des technologies.

CONCLUSION ET RAPPEL DES RECOMMANDATIONS

Avec l'évolution souhaitée de l'éducation au Québec et la réforme amorcée depuis la tenue des États généraux sur l'éducation, la mise en place d'une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages s'imposait. Pour réaliser pleinement les objectifs visés par une éducation qui met l'accent sur l'apprentissage et une amélioration importante des possibilités de réussite de chacun et de chacune, les modalités d'évaluation pratiquées dans l'école et par le ministère doivent nécessairement s'harmoniser avec des stratégies renouvelées sur le plan pédagogique.

Le Conseil est heureux que le ministre de l'Éducation témoigne de l'importance d'une évaluation renouvelée en éducation en soumettant au milieu éducatif un projet de politique d'évaluation des apprentissages qui viendra remplacer l'énoncé de politique de 1981. Les commentaires qu'il a rassemblés dans le présent document à l'intention du ministre n'ont pas pour but de déprécier le projet de politique proposé mais de contribuer à faire en sorte que ce projet de politique devienne un document fondamental qui serve de guide au milieu éducatif, qui oriente sans contraindre et propose des balises plutôt que des directives. Le Conseil rappelle au ministre l'importance du soutien dans l'implantation d'une politique qui vise à changer des mentalités et des attitudes souvent bien ancrées dans la pratique quotidienne des enseignants et des enseignantes, d'un suivi systématique du travail accompli dans les ajustements et les transformations recherchés, bref d'un pilotage du dossier de l'évaluation afin que soient atteints les objectifs de la réforme en cours et que soient minimisés les risques de dérive.

Les recommandations suivantes résument les principales préoccupations du Conseil à l'égard du contenu du projet de politique d'évaluation des apprentissages tel que soumis à la consultation du milieu éducatif.

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

1. Que la politique d'évaluation des apprentissages fasse l'objet d'un document plus succinct qui présente une vision et des orientations ministérielles sur ce que signifie l'acte d'évaluation dans l'esprit de la réforme de l'éducation et de la nouvelle Loi sur l'instruction publique et que toute intention pédagogique présente dans le projet actuel soit réinvestie dans le *Cadre de référence* destiné aux acteurs qui auront à mettre en œuvre les visées de la politique d'évaluation.
2. Que la politique d'évaluation soit suffisamment générale pour convenir à tous les secteurs d'enseignement et de formation que vise le projet de politique actuel, sinon qu'il y ait une politique distincte pour le primaire, pour le secondaire, pour la formation générale des adultes, pour la formation professionnelle, ou des sections distinctes pour chacun de ces secteurs à l'intérieur d'une seule et même politique.
3. Que la politique d'évaluation comporte un volet relatif aux modalités d'implantation de nouvelles pratiques d'évaluation, qui prendra notamment en considération :
 - les nouvelles exigences de concertation et de collaboration des enseignants;
 - le temps nécessaire aux divers acteurs du milieu éducatif et des budgets de formation accrus pour qu'ils puissent s'approprier et mettre en pratique l'essence des changements souhaités;
 - la nécessité de disposer de ressources pédagogiques appropriées;
 - les besoins de formation initiale et continue en la matière.
4. Que la politique d'évaluation fasse état de préoccupations à l'égard des élèves de l'adaptation scolaire et établisse les liens qui s'imposent avec les visées de la politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves*.
5. Que la politique d'évaluation des apprentissages établisse clairement la place des connaissances dans l'apprentissage et dans l'évaluation, spécifie qu'elles font toujours partie du programme scolaire et qu'elles sont essentielles au développement de compétences que vise la réforme de l'éducation pour des apprentissages mieux maîtrisés.

6. Que des précisions soient apportées sur l'évaluation en fin de cycle et les intentions précises du ministère en matière de sanction et de certification des études.
7. Que la politique fasse la lumière sur la question des arrimages que soulèvent la mise en place de nouvelles façons de faire en matière d'évaluation et un nouveau mode d'organisation des ordres d'enseignement, notamment en ce qui a trait à l'arrimage de l'évaluation formative avec l'évaluation sommative et aux nombreux arrimages qui seront requis, à un titre ou à un autre, tout au long du parcours scolaire d'un élève.
8. Que la politique précise quel sort sera réservé aux élèves en difficulté d'apprentissage, dans un contexte où le redoublement apparaît comme une mesure d'exception.
9. Que la politique d'évaluation des apprentissages accorde un traitement particulier au rôle et à la nature du bulletin ainsi qu'aux autres modes de communication avec les parents et qu'une réflexion approfondie soit menée sur ce sujet afin d'harmoniser les besoins de l'élève et les attentes des parents avec le degré d'autonomie et les prérogatives des établissements scolaires.
10. Que la politique d'évaluation favorise et encourage l'établissement de liens entre les enseignants du primaire et du secondaire dans la perspective d'un transfert d'expertise en ce qui concerne les changements attendus en matière d'évaluation des apprentissages.
11. Que la politique d'évaluation précise de quelle façon le ministère entend suivre de près l'évolution de la mise en œuvre de cette nouvelle démarche d'évaluation des apprentissages dans le milieu scolaire afin d'y apporter les ajustements nécessaires au moment opportun.
12. De veiller à ce qu'il y ait cohérence de la terminologie utilisée dans la Loi sur l'instruction publique et les documents officiels relatifs à l'évaluation des apprentissages et de s'efforcer de garder un langage compréhensible dans ces documents.

LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ DE TRAVAIL

Céline SAINT-PIERRE

présidente du Conseil supérieur de l'éducation

Hélène ALLAIRE (conseillère pédagogique)

Collège Marie-Victorin

Montréal

Membre de la Commission de
l'enseignement collégial

Louise BERTHIAUME (enseignante à la formation professionnelle)

Riverside Park Technology

Center

LaSalle

Jean-Guy BLAIS (formation des maîtres)

Vice-doyen à la gestion et au
développement

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

Marcel D'AMBOISE* (conseiller pédagogique)

Éducation des adultes et formation professionnelle

Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup

Jean-Denis LALONDE (conseiller pédagogique)

Commission scolaire Au-coeur-des-vallées

Outaouais

Pierre LALONGÉ (formation des maîtres)

Chargé de cours

Université du Québec à Montréal

France LEMAY (coordonnatrice)

Éducation des adultes et formation professionnelle)

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Ville Lasalle

Louise MÉNARD (enseignante au secondaire)

Projet PROTIC (intégration pédagogique des
technologies nouvelles)

École secondaire Les Compagnons de Cartier

(Sainte-Foy)

Commission scolaire des Découvreurs

Mona OUELLET (conseillère pédagogique)

Commission scolaire Val-des-Cerfs

Montréal

Lucie SARRASIN (enseignante en immersion française au primaire)

École Edinburgh, Montréal Ouest

Commission scolaire English Montréal

* M. D'Amboise n'a pu participer aux travaux du comité mais
a fait part de ses commentaires par écrit.

LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ DU CONSEIL

Céline SAINT-PIERRE

présidente du Conseil supérieur de l'éducation

Robert CÉRÉ

président de la Commission de

l'enseignement secondaire

directeur adjoint

École secondaire Marie-Anne

Commission scolaire de Montréal

Marthe COUTURE

directrice adjointe

Centre de formation professionnelle

Riverside Park

Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Linda JUANÉDA

présidente de la Commission de

l'enseignement primaire

directrice

École des Pins

Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles

Jean-Pierre RATHÉ

président de la Commission d'éducation des adultes

directeur

Service de l'éducation des adultes

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

MEMBRES

Céline SAINT-PIERRE
Présidente

Aline BORODIAN
Étudiante de M.B.A.
École des Hautes Études Commerciales

Luc BOUVIER
Professeur de français
Collège de l'Outaouais

Robert CÉRÉ
Directeur adjoint
École secondaire Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle
Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Miranda D'AMICO
Professeure agrégée
Département des sciences de l'éducation
Université Concordia

Gaston DENIS
Professeur à la retraite
Université de Sherbrooke

Hélène DUMAIS
Enseignante au primaire
École Jacques-Buteux
Commission scolaire Chemin-du-Roy

Marie-Claude GATINEAU
Directrice des services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal

Suzanne GIRARD
Directrice principale
Dotation/équité/recrutement
Banque Nationale du Canada

Pierre HARRISON
Directeur des études
Cégep du Vieux-Montréal

Linda JUANÉDA
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Bernard LAJEUNESSE
Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu

Jean LAJOIE
Commissaire
Commission municipale du Québec

Colleen MARRINER AZIZ
Enseignante
École secondaire Riverdale
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Jean-Pierre RATHÉ
Directeur
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie Lissa ROY-GUÉRIN
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Vision-Avenir
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Pâquerette SERGERIE
Comité de parents
Commission scolaire des Chic-Chocs

Réjean SIMARD
Maire
Ville de La Baie

Michel TOUSSAINT
Directeur général
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

Yvan DUSSAULT
Sous-ministre de l'Éducation par intérim
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

Claire PRÉVOST-FOURNIER
Alain DURAND