
L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : « ça compte-tu? »

Avis au ministre de l'Éducation
mai 1982



Avis adopté à la 265^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 28 mai 1982

ISBN 2-550-05280-3
Dépôt légal: deuxième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
1. L'évaluation des apprentissages: une importante affaire de notes	
Observations.....	3
Réflexion et propositions.....	4
2. Les voies du succès, du rejet ou de l'échec	
Observations.....	6
Réflexion et propositions.....	7
3. L'art de dire sans dire: le phénomène de la normalisation	
Observations.....	9
Réflexion et propositions.....	10
4. Les sens et les contresens de l'évaluation des apprentissages	
Observations.....	12
Réflexion et propositions.....	14
CONCLUSION.....	16
RECOMMANDATIONS.....	17
Annexe I Écoles visitées et personnes reçues en audience.....	18
Annexe II Évolution du régime de certification.....	19

L'évaluation des apprentissages:
«ça compte-tu?»

Avis adopté à la 265e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 28 mai 1982

«*C'est déjà difficile de réussir maintenant, dans trente tonnes de béton, derrière des vitres scellées et des portes fermées avec des chaînes*» (Frédéric Leroux, élève à la polyvalente Saint-Henri, *La Presse*, 11 mai 1982)

Les slogans que clamaient les élèves au milieu des débrayages qui ont paralysé de nombreuses écoles depuis le mois de février dernier illustrent bien que le système scolaire n'a pas encore réussi à répondre aux attentes et aux besoins de ceux et de celles qui le fréquentent. En plus de crier leur exaspération envers l'environnement physique des polyvalentes en des doléances devenues redondantes, tant leur évidence crève les yeux, les jeunes expriment leur crainte de ne pas réussir.

On dira que l'école s'applique depuis toujours à conduire les jeunes au succès, que cela constitue, de fait, l'objectif de sa mission sociale. La vie scolaire traduit explicitement cette visée éducative dans des pratiques héritées de son passé et dans des expériences originales à peine amorcées. L'observateur de la scène scolaire est le témoin des nombreux tests, examens, récitation et concours qui ponctuent, à un rythme régulier, le cheminement scolaire des jeunes; les bulletins, les méritas, les devoirs et les leçons ne sont que quelques-uns des moyens qu'utilise le maître pour faire mousser le goût d'apprendre et informer les jeunes sur l'état de leurs apprentissages. Ces pratiques s'enracinent dans l'histoire de l'école québécoise. Qui ne peut évoquer un bon ou un mauvais souvenir à la vue de ces récompenses destinées aux «bols» (on disait autrefois «les forts en thème»), des retenues et des punitions destinées aux «poches» (de ceux qui étaient «à la queue» comme on disait jadis)? Et que dire de ces instants de vérité que constituaient la remise des bulletins et le retour à la maison? Malgré son allure standardisée et son information mécano-graphiée, le bulletin distingue encore aujourd'hui les premiers des derniers.

Au vocabulaire connu et traditionnel, s'ajoute aujourd'hui une terminologie évocatrice de dimensions inédites dans la pratique pédagogique des écoles. Le langage exhibe des vocables plus recherchés: on fait de l'évaluation formative et sommative¹, selon des interprétations critériée et normative². Les résultats subissent des opérations statistiques fort complexes, appelées tantôt normalisation, parfois conversion et modération³.

1. Rappelons, sans les remettre en cause, puisque tel n'est pas l'objet de cette étude, les définitions **les plus généralement répandues** de ces termes.

L'évaluation formative est le jugement porté sur la performance ou le fonctionnement d'un élève *en cours d'apprentissage*; elle informe l'enseignant et l'élève sur le degré d'atteinte des *objectifs* d'un programme et sur la démarche d'apprentissage. Elle est orientée vers une *aide pédagogique* permettant à l'élève de progresser. *Les décisions qui en découlent* (activités de récupération, aide personnalisée, etc.) aident le pédagogue et l'élève à préciser et à améliorer leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Les résultats proviennent le plus souvent de *l'évaluation sommative* laquelle devrait intervenir à la fin d'une série de tâches d'apprentissage. L'évaluation sommative sert à informer l'élève et l'enseignant sur la *maîtrise d'un ensemble d'objectifs*. La décision qui en résulte peut être *d'ordre pédagogique* (des mesures de récupération; par exemple) ou *d'ordre administratif* (des notes qui apparaissent sur le bulletin scolaire, qui font que certains élèves «passent» ou ne «passent pas», par exemple).

2. «**L'interprétation critériée** se fait en confrontant le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs, indépendamment des résultats des autres élèves. Elle est utilisée tant en évaluation formative qu'en évaluation sommative». (**Politique générale d'évaluation pédagogique**, p. 8).

«**L'interprétation normative** se fait en situant le résultat d'un élève en regard des autres élèves par rapport aux mêmes objectifs. On l'emploie surtout en évaluation sommative» (**Ibid.**, p. 8).

3. Ces expressions seront expliquées dans la troisième partie de ce document intitulée: «L'art de dire sans dire: le phénomène de la normalisation».

Dans les écoles, certains enseignants ressentent le besoin d'étudier en docimologie ou de rafraîchir leurs notions de taxonomie. Certaines commissions scolaires se dotent d'un personnel spécialisé en mesure et en évaluation qui s'affaire à produire des «batteries» de tests et des instruments critériés apparemment complexes. **Ces pratiques et ces habitudes de la vie scolaire d'hier et d'aujourd'hui traduisent les unes et les autres les nombreuses facettes de ce jugement que porte l'école sur la qualité du rendement de chacun des élèves, qu'on appelle l'évaluation pédagogique.** On saisit encore mal, cependant, les effets qu'elles produisent sur la qualité de l'éducation donnée aux jeunes.

Il n'est pas simple de dégager, parmi les nombreux commentaires des témoins de la vie scolaire que la Commission de l'enseignement secondaire a rencontrés⁴, des orientations pédagogiques cohérentes, des pratiques homogènes, des expériences capables de justifier la place de l'évaluation pédagogique dans l'ensemble du projet éducatif qu'ils poursuivent. On retrouve plutôt des enseignants qui s'appliquent à donner des cours et à faire passer des examens, les uns parce qu'il le faut bien et que «ça fait partie de la tâche», les autres parce que ça aide les élèves à comprendre; on retrouve tantôt des élèves qui cherchent surtout à «passer», les autres à faire «juste ce qu'il faut», et d'autres qui ne savent pas trop ce qu'il faut faire; on rencontre des directeurs qui poursuivent, avec leurs enseignants, des expériences inédites et originales, et d'autres qui consacrent la plus grande partie de leur temps aux tâches administratives qu'imposent la gestion de l'école et le contrôle de l'évaluation. Il faut écouter et observer avant de pouvoir dégager certaines caractéristiques de l'évaluation dans l'exercice de la vie quotidienne à l'école secondaire. Sans trop généraliser ni réduire les résultats de ses observations à des dimensions caricaturales, le Conseil retient quatre **constatations majeures** qui mettent en lumière les difficultés, les attentes, les voies nouvelles dont lui ont fait part les divers représentants de la communauté scolaire qu'il a visités et consultés.

On a dit que l'évaluation, c'était avant tout une affaire de notes et que ça servait à faire des bulletins, à savoir si les élèves passaient ou s'ils échouaient.

On a dit que l'évaluation servait à classer, à catégoriser et, ultimement, à éliminer certains élèves. Pour les élèves qui n'éprouvaient pas de difficultés d'apprentissage, l'évaluation ne constituait pas un obstacle; pour ceux qui ne «passaient pas», l'évaluation constituait un jugement dont le verdict pouvait modifier le cours de leur existence.

On a dit que dans un système scolaire complexe et hétérogène, certaines mesures devaient compenser les erreurs qui risquaient de conduire à l'échec un nombre trop important d'élèves; la modération et la conversion des notes tentaient alors de pallier certaines imperfections du mécanisme d'évaluation. Les pratiques liées à la normalisation ont démontré qu'il existait de larges zones d'incompréhension.

On a dit combien le concept de «l'évaluation formative», prôné par la politique ministérielle, posait des problèmes d'application dans la pratique quotidienne; on a fait part de pratiques diversifiées, témoignant des sens et des contresens de cette forme d'évaluation selon les établissements scolaires et selon leurs orientations pédagogiques diversifiées.

L'évaluation pédagogique constitue un sujet aussi vaste qu'il est complexe; le Conseil, ne pouvant tout dire, a choisi de loger sa réflexion à l'enseignement **d'une compréhension très pragmatique de l'évaluation des apprentissages dans les écoles secondaires.** Il a posé des questions sur les besoins et sur les attentes que suscitaient les orientations de la **Politique générale d'évaluation pédagogique**⁵ du ministère de l'Éducation. Il a voulu aussi savoir comment s'appliquaient, à l'école secondaire, les orientations proposées par le document ministériel. Il s'est aussi mis à l'écoute de ce que disaient les gens sur l'exercice quotidien d'une fonction pédagogique dont les résultats conduisent certains élèves au succès, d'autres à l'échec.

4. Voir la liste des noms et organismes en Annexe I.

5. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, *Politique générale d'évaluation pédagogique*, Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, Québec, 1981, 23 pages, Code 16-7500.

Ce texte cherche à amorcer et à étayer un débat sur l'évaluation pédagogique; à cette fin, de nombreuses pistes de réflexion en jalonnent le cours, visant à cristalliser, autour de points qui paraissent importants, des réflexions originales et des actions concertées. Des recommandations traceront aussi quelques voies pouvant amortir certaines difficultés de parcours auxquelles il paraît urgent d'apporter des solutions concrètes; ces propositions veulent faire germer et voir épanouir des projets et des pratiques qui garantiront aux jeunes Québécois un cheminement scolaire plus équitable. Une évaluation qui rend justice aux efforts que font les élèves pour apprendre, pour comprendre, pour réussir à l'école secondaire, ça compte!

«Avec la quantité de bulletins qu'il faut produire, on n'aura plus le temps d'enseigner.»

Propos d'entrevue

1. L'évaluation des apprentissages: une importante affaire de notes

Observations

Après le temps que l'on consacre à «passer la matière», une grande partie du temps de classe sert à passer des tests et des examens; comme il faut produire des bulletins et que, pour ce faire, il faut des notes, la norme de ce qui est important ou non, de ce qu'il faut savoir et surtout, de ce qu'il faut retenir, c'est ce qui est susceptible d'être matière d'examen, de devenir une note qui figurera au bulletin scolaire. Dans une école que la Commission de l'enseignement secondaire a visitée, l'importance que l'on accordait à la note s'appliquait même à la présence de l'élève en classe: être là, ça comptait! Selon la conception de l'évaluation formative proposée par la **Politique générale d'évaluation pédagogique**⁶, l'enseignant doit vérifier constamment l'état des apprentissages de ses élèves: il le fait, entre autres, au moyen de tests ou de récitations. Certains enseignants ont dit qu'ils investissaient beaucoup de temps et d'énergie dans ces opérations; alors autant s'en servir pour que «ça compte». Une intervention pédagogique visant à aider les élèves devenait alors

un objet de notoriété publique en devenant assujettie aux impératifs du bulletin scolaire.

Chez les élèves, une perception similaire de l'évaluation rend compte du prestige dont jouissent les notes. «**Ça compte-tu?**» devient la question qui décide de la somme de travail que l'on investit, du sérieux que l'on attribue à un devoir, à une leçon, à une recherche et à une activité. L'importance que les jeunes accordent à la note scolaire prend tout son relief à la lumière des récentes manifestations qui ont éclaté à l'annonce de l'application des articles 47 et 52 du régime pédagogique de secondaire; ces dispositions visaient à hausser de 50% à 60% la note de passage pour tous les cours suivis au secondaire, et ce, dès septembre prochain. Cet aspect particulier du régime pédagogique a été monté en épingle jusqu'à l'éclatement de débrayages et de diverses manifestations publiques de mécontentement. Pour les élèves, hausser le seuil de la note de passage équivalait à augmenter les risques d'échecs beaucoup plus qu'à les gratifier de la satisfaction de bien maîtriser les apprentissages qui leur sont proposés; ils ont d'ailleurs laissé dans l'ombre d'autres dispositions du régime pédagogique qui visent à améliorer la qualité de l'enseignement et, partant, qui accroîtraient leurs chances de succès. *Changer la note, c'est toucher un facteur auquel les élèves sont extrêmement sensibles.*

Les élèves les plus faibles projettent sur l'image qu'ils entretiennent d'eux-mêmes, le verdict implacable de la note scolaire: «J'ai pas des bonnes notes parce que je suis «poche», «j'suis pas bon». Les plus téméraires, les plus endurcis se défendent contre les notes en les tournant en dérision: «J'ai pas des bonnes notes, mais ça ne veut pas dire que j'suis poche: les notes, ça ne veut pas dire grand-chose».

Certains parents, de leur côté, émettent des doutes sur l'objectivité même de la note obtenue par les jeunes, surtout lorsque ceux-ci ont été absents de l'école pendant deux ou trois semaines, lors d'une

6. Le Conseil n'énonce aucun jugement sur la valeur des concepts énoncés par la **Politique générale d'évaluation pédagogique**. L'objet des visites était de recueillir les réactions que suscitait ce document ministériel et d'observer les effets de son application.

grève, d'un débrayage ou d'un incendie, par exemple, et que cela ne modifie en rien le résultat du bulletin. Ces mêmes parents voient mal le lien qui devrait s'établir entre l'effort fourni par leurs enfants et la note qu'ils obtiennent; ils comprennent encore moins comment leurs jeunes décrochent des notes impressionnantes en réponse à des efforts peu nourris ou malgré des absences répétées de l'école.

Et pourtant, certaines écoles font des efforts considérables pour que la note de passage reflète le plus haut degré possible de certitude que les objectifs d'apprentissage visés ont été réalisés. L'évaluation fait alors partie intégrante du processus d'apprentissage. Dans ces écoles qui ont opté pour une approche pédagogique individualisée de type modulaire, l'élève procède à l'étude de son unité d'apprentissage, lequel a été construit par les enseignants eux-mêmes. Lorsque l'élève considère qu'il a maîtrisé ses apprentissages, il passe un auto-test afin de vérifier sa compréhension et de mesurer son aptitude à se présenter à l'examen de fin de module. S'il réussit ce dernier examen de façon satisfaisante, c'est-à-dire, s'il se situe au-delà du seuil de réussite qu'on a fixé à 80%, il procède à l'étape suivante de son programme; sinon, il reçoit un enseignement correctif et passe un nouvel examen qui révélera s'il a satisfait à la maîtrise des éléments jugés importants pour sa formation. Sachant que l'élève n'a pu recevoir de note à ses examens sans avoir maîtrisé ses apprentissages, l'évaluation finale sanctionne la réussite de l'élève et atteste qu'il a intégré les objectifs de la formation qui lui ont été proposés.

Réflexion et propositions

L'évaluation pédagogique, ça compte! Mais pour d'autres raisons qu'une note à donner ou à recevoir. L'évaluation fait partie intégrante de l'acte d'apprentissage; or, celui-ci se compose de multiples aspects, ou de phases, qui en font un tout cohérent. L'acte pédagogique s'enracine tout d'abord dans une lucide connaissance et dans une honnête reconnaissance des besoins éducatifs des jeunes auxquels il s'adresse. Si l'on définit le besoin comme l'écart existant entre une situation réelle et une situation désirée, l'acte pédagogique consiste alors à combler le fossé qui sépare le niveau de connaissances, d'habiletés, de dynamismes virtuels que

possèdent les élèves et le bagage d'acquisitions nouvelles qui permettront aux adolescentes et adolescents de croître, de s'épanouir, de trouver la place qui leur appartient dans la société et dans l'univers. L'évaluation de ces besoins d'ordre éducatif et pédagogique s'avère d'une importance capitale lorsque vient le temps de faire le choix des thèmes et des sujets qui contribueront au développement et à l'intégration des jeunes dans la société et faciliteront leur insertion harmonieuse dans la vie.

Ces visées éducatives seront traduites en objectifs d'apprentissage; lorsqu'elles seront échelonnées dans le temps pour respecter les rythmes et les capacités des jeunes, lorsqu'elles déploieront les contenus d'apprentissage selon des séquences précises, elle tenteront de répondre adéquatement aux besoins et aux attentes des élèves. Le droit des élèves à une éducation de qualité devient significatif lorsque les objectifs d'apprentissage ayant été clairement définis, *l'élève lui-même démontre qu'il maîtrise les apprentissages* qui lui ont été proposés et que *l'école garantit à chacun des élèves le plus haut degré possible d'atteinte de ces objectifs*.

Apprendre, cela dépend pour beaucoup de l'adéquation des objectifs d'apprentissage avec les besoins et les attentes des élèves, avec leurs aptitudes et leurs habitudes de vie. Quel résultat peut viser un apprentissage s'il ne respecte pas les capacités psychologiques ou motrices des jeunes, s'il ignore les exigences de leur développement affectif, moral et intellectuel, s'il fait fi des influences de l'environnement social, culturel et économique des jeunes adolescents? À moins que l'école ne vérifie systématiquement et régulièrement les conditions dans lesquelles se réalisent et se mesurent les apprentissages qu'elle propose, si elle ne remédie aux lacunes qui affectent la qualité de la vie éducative des jeunes, elle voue, tôt ou tard, sa clientèle à l'échec.

Ne serait-il pas souhaitable, par exemple, que les apprentissages des élèves finissant leurs études de niveau primaire soient systématiquement vérifiés avant d'aborder le prochain niveau d'études, grâce à un ensemble de mesures correctives qui seraient mises en place pour garantir à ces élèves un cheminement scolaire conduisant au succès? Ne faudrait-il pas aussi songer à implanter de telles mesures, par exemple, dès la fin du premier

cycle des études primaires? Il est difficile de concevoir qu'il faille attendre jusqu'en quatrième année du secondaire pour découvrir que certains élèves ne maîtrisent pas des apprentissages fondamentaux et pour commencer à solutionner des problèmes que l'élève a entraînés, comme un boulet, durant plusieurs années. À la lumière des résultats scolaires et de ceux des examens du Ministère, il appert que certaines commissions scolaires en arrivent à des taux d'échecs si élevés d'année en année que l'on peut se demander si l'on vérifie correctement non seulement un quelconque degré d'atteinte, mais *la maîtrise des apprentissages*, au cours du cheminement de l'élève? **Est-ce que l'on déploie tous les moyens pour parer aux difficultés de parcours et pour remédier aux carences démontrées par les élèves?**

Une chose demeure claire: *les taux d'échecs sont très élevés*. «Quelle que soit la matière enseignée, le nombre d'écopiers qui, à chaque année, ne satisfont pas aux exigences «minimales» des examens ne cesse de s'accroître⁷.» Malgré cette affirmation, il demeure peu d'études publiées sur le sujet; les renseignements de base requis pour les fonder sont très difficiles à obtenir: «Des données existent... certainement pour les résultats scolaires du niveau secondaire. Malgré nos efforts répétés, il ne nous fut pas possible de nous les procurer», écrit Jean Gaudreau. «Lorsque, parfois, des compilations sont publiées, elles sont le fruit de résultats individuels déjà «normalisés», les résultats réels n'étant pas connus, sauf d'un petit nombre de personnes⁸.»

L'appréciation du succès ou de l'échec de l'élève s'effectue au moyen de la **note de passage**. Le nouveau régime pédagogique du secondaire prescrit que pour tous les cours suivis par l'élève à ce niveau d'études, la note de passage est de 60%. Cette mesure justifie sa pertinence dans la perspective d'un système éducatif résolument tourné vers la recherche de la perfection, dans lequel tous les moyens sont mis en branle pour garantir à l'élève une maîtrise de la majorité des objectifs d'apprentissage qui lui sont proposés. L'une des mesures les plus susceptibles de satisfaire à cette intention est la mise en vigueur de programmes d'études plus précis et mieux adaptés aux besoins des jeunes de la présente décennie. Une vaste opération de révision, d'élaboration et d'implantation de programmes et de guides pédagogiques d'accompagnement

est en cours. Les nouveaux programmes d'études, élaborés par le Ministère, ont établi une hiérarchie dans les objectifs d'ordre cognitif poursuivis par chaque matière.

Afin que l'évaluation de ces apprentissages puisse tenir compte des divers niveaux de difficultés des objectifs ainsi que de l'importance relative que revêt un objectif au regard des autres, ne serait-il pas utile que les programmes, ou les guides pédagogiques qui les accompagnent, prescrivent, pour chacun des objectifs obligatoires, le seuil de réussite acceptable? Ainsi, pour les objectifs poursuivis, l'enseignant serait renseigné sur le degré de maîtrise auquel il doit conduire ses élèves; tout élève qui n'aurait pas atteint le seuil prescrit serait alors l'objet de mesures correctives et d'une attention particulière. *La note indiquerait alors quel degré de maîtrise de ses apprentissages l'élève a atteint; elle indiquerait à l'enseignant dans quelle mesure les objectifs qu'il poursuivait ont été assimilés. Ainsi, la note compterait pour garantir aux élèves les conditions les plus favorables de succès.*

Dans cette perspective, les commissions scolaires sont invitées à se doter d'une politique locale d'évaluation pédagogique visant à ce qu'une évaluation de type critérié contrôle l'atteinte des seuils exigés par les objectifs poursuivis à chacune des étapes des programmes d'études. Une telle politique doit aussi prévoir les mesures de récupération qu'ils convient d'offrir aux élèves qui n'ont pas maîtrisé les apprentissages prescrits.

C'est au niveau de l'école que s'opère le véritable enjeu du processus d'apprentissage de l'élève; à travers les succès et les ratés de ses expériences scolaires, *l'élève apprend*. L'enseignant, pour sa part, connaît ses élèves; il dispose de programmes comprenant des objectifs et des contenus notionnels obligatoires, il dispose aussi d'une possibilité d'adapter

7. Jean Gaudreau, *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés*, Montréal, Québec/Amérique, 1980, p. 79.

8. Réginald Grégoire, *La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions*, Québec, Ministère de l'Éducation, service de la recherche, avril 1981, p. 51.

certaines objectifs dans le sens de multiples enrichissements qui répondent aux besoins de ses élèves. L'enseignant sera d'autant plus à l'aise dans sa tâche qu'il se sent habile, compétent et motivé, qu'il est entouré de professionnels qualifiés, qu'il est encouragé par une direction clairvoyante. Devant ceux de ses élèves qui manifestent des signes d'incompréhension et de retard, il est prêt à intervenir rapidement et efficacement. Cette description, que l'on qualifiera d'idyllique en bien des milieux, *appelle des changements de mentalité, exige la disparition de certaines résistances et de préjugés ancrés. Si l'école devenait ce «premier lieu de l'enseignement» comme le dit la politique ministérielle, on pourrait exiger d'elle qu'elle rende des comptes sur ses orientations, sur sa gestion et sur son rendement devant toute la société; les parents lui sauraient gré de cette transparence et de cette honnêteté.* Le droit des parents à l'information, en plus d'être respecté par le fait que l'école leur expédie le bulletin scolaire, revêtirait un sens plus juste et combien plus éclairant si ce bulletin **démontrait** comment l'école s'acquitte de sa mission éducative envers les jeunes, s'il **informait** sur les moyens qu'elle entend mettre en branle pour aider les élèves qui battent de l'aile, s'il **invitait** les parents à intervenir, selon certaines indications précises et éclairantes qui apporteraient de nouvelles formes de support et qui garantiraient davantage les chances de succès de leurs enfants. Les parents ont le droit de savoir ce que fait l'école pour corriger les difficultés de parcours de leurs jeunes; ils veulent connaître les mesures concrètes que l'école entend mettre en place pour assurer à leurs jeunes les meilleures chances de réussir. C'est pourquoi le Conseil recommande:

- *Que les commissions scolaires produisent des bulletins scolaires qui rendent compte du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés par les programmes d'enseignement et par les activités offertes aux élèves; que des rapports mensuels renseignent sur les mesures entreprises pour apporter une aide particulière aux élèves qui ont obtenu des résultats insatisfaisants.*

«Hausser la note de passage de 50% à 60% aura l'effet d'éliminer les moins bons; on n'aura plus besoin de les traîner.»

Propos d'entrevue

2. Les voies du succès, du rejet ou de l'échec

Observations

Les élèves de l'école primaire accèdent quasi automatiquement au niveau secondaire; les enseignants du secondaire se plaignent alors de ce que les élèves qu'ils accueillent sont mal préparés, faute de *continuité dans les objectifs d'apprentissage* des programmes d'études, à *défaut d'une pédagogie du diagnostic* qui dépiste les élèves qui accusent de graves difficultés d'apprentissage, faute de *classes de récupération* pour accueillir les élèves qui ne peuvent aborder le passage au niveau secondaire sans courir à l'échec. Les élèves qui entreprennent leurs études de niveau secondaire voient soudainement s'abattre sur eux les exigences des parents qui perçoivent, à ce moment, les incidences de cette étape sur l'avenir de leurs jeunes; il devient alors important de réussir pour aller au Cégep ou pour se trouver un bon emploi et ainsi «réussir dans la vie».

Le premier effet visible de l'évaluation sur le *classement* des élèves est l'utilisation du rang cinquième. Cette répartition des élèves en cinq degrés remplace, dans certaines écoles, l'utilisation des pourcentages traditionnels. Le rang cinquième ne sert qu'à indiquer *dans quelle portion du groupe-classe* se situent les élèves à la suite d'un examen ou d'un ensemble d'épreuves à l'école. On comprend l'effet produit sur la motivation des jeunes: peu importe le *degré de maîtrise de leurs apprentissages*, l'important c'est de figurer parmi les premiers rangs cinquièmes.

Le *rendement dans les matières théoriques* constitue la norme selon laquelle on catégorise le plus aisément les élèves. Il n'est pas rare de voir les uns s'acheminer vers le secteur professionnel, non parce qu'ils ont des aptitudes pour un métier, mais parce qu'ils éprouvent des difficultés en français, en sciences ou en mathématiques. L'orientation est alors

déterminée de façon négative. Le succès de l'élève, du moins l'espoir de le voir poursuivre ses études et obtenir un diplôme de fin d'études, n'est pas pour autant garanti. Car même dans ce secteur, où l'on s'attend à voir primer l'habileté manuelle sur le rendement plus «*théorique*», l'évaluation du rendement dans les matières de base (français, anglais, mathématique...) pèse lourd dans le jugement que porte l'école.

Dans certaines écoles, on établit des catégories d'élèves de façon arbitraire, selon des critères mal ou peu définis. Ainsi, voit-on des jeunes inscrits dans des classes spéciales parce qu'on les considère comme distraits, turbulents ou immatures. À l'école secondaire, ce type de problème se pose particulièrement au niveau du professionnel court: «Le seul facteur homogène chez les élèves du professionnel court, c'est le cheminement scolaire sinueux et perturbé qu'ils ont connu parce qu'ils n'ont pu trouver leur place selon le cheminement considéré comme normal⁹.» À ceux de ses élèves qui ne connaissent que des échecs répétés d'année en année, l'école secondaire offre «une voie de sortie plus hâtive du système scolaire¹⁰». Le système scolaire participe, arbitrairement souvent, à la prolifération des catégories d'élèves mésadaptés.

Le cheminement scolaire de nombreux jeunes est dominé par la *hantise de l'échec*; des observations sur le terrain révèlent que beaucoup d'élèves n'ont pas confiance en la justesse des notes d'examens lesquelles, dans la majorité des cas, sont inférieures à ce qu'ils avaient escompté. Certains disent qu'ils travaillent beaucoup plus fort que leurs condisciples et qu'ils obtiennent de moins bons résultats. D'autres considèrent les examens comme un coup de dés: on pense avoir les bonnes réponses et on échoue; ou, au contraire, on obtient une note satisfaisante alors qu'on pensait avoir tout raté. Le flot annuel d'environ 50 000 élèves qui *quittent l'école* secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme de fin d'études met en cause la qualité de l'évaluation qui est pratiquée dans plusieurs écoles; en recherchant les causes de cette hémorragie, les observateurs découvrent invariablement dans le cheminement scolaire de ces jeunes déserteurs, **une longue suite d'échecs, principalement dans les matières de base**. «L'échec scolaire» disait récemment le Conseil «est indéniablement un embâcle majeur dans le

type de processus éducatif auquel sont conviés ces jeunes Québécois¹¹.» *La fonction sélective et de rejet qu'exerce l'école semble l'emporter, dans l'opinion et dans l'expérience de ces jeunes, sur sa fonction d'aide, de formation et de réussite.*

Et pourtant, certains administrateurs scolaires, particulièrement sensibles au besoin de diversifier les types d'écoles qui accueillent ces élèves qu'ont classifiés et rejetés les écoles plus traditionnelles, ont créé des nouvelles approches éducatives pour donner aux jeunes toutes les chances de réussir. Afin d'assurer le fonctionnement d'élèves à l'intérieur de structures qui répondent adéquatement à leurs besoins et partant, qui assurent leurs chances de succès, certaines commissions scolaires ont établi des écoles à vocation particulière. Ces établissements assurent un milieu éducatif à des jeunes enclins au vandalisme ou à la violence, à des jeunes qui ont abandonné l'école et qui voudraient obtenir un diplôme de fin d'études secondaires, à des jeunes que leurs «différences» intellectuelles, sociales, affectives ou physiques ont mis à l'écart.

Réflexion et propositions

Les objectifs d'éducation s'incarnent de façon la plus explicite et la plus existentielle *dans la relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et l'élève*; grâce à diverses approches pédagogiques, aux programmes d'enseignement, à l'expérience humaine et professionnelle, aux instruments didactiques dont dispose l'enseignant, l'action pédagogique peut opérer cette actualisation des objectifs de formation dans l'expérience des jeunes et faire en sorte que chacun accède aux régions convoitées de la connaissance. Sans entrer dans l'analyse de l'interaction qui régit les effets de l'enseignement

9. Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1979-1980*, «Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court», Québec, 1980, p. 229.

10. *Ibid.*, p. 230.

11. Conseil supérieur de l'éducation, *Vivre à l'école secondaire, un printemps d'espoirs et d'embâcles*, Avis au ministre de l'Éducation, adopté le 7 avril 1982.

et de l'évaluation sur la qualité de l'apprentissage, les observations glanées en première partie de cette réflexion incitent le Conseil à s'arrêter à la fonction sélective de l'évaluation.

Le modèle pédagogique dominant dans les écoles secondaires est celui de l'enseignement de masse; on enseigne pour la moyenne des élèves. Lorsqu'il a trente élèves par classe et qu'il rencontre cinq ou six groupes différents, l'enseignant estime qu'il ne dispose pas du temps nécessaire pour faire des interventions individualisées. La préoccupation de « passer toute la matière » fait en sorte qu'on laisse de côté les retardataires. Les élèves transportent donc leur baluchon de problèmes sur la route cahoteuse de l'incompréhension; lorsqu'ils se sont enlisés dans une jungle inextricable de problèmes, on les confie à des spécialistes, lorsqu'il en existe encore.

Trop peu d'élèves bénéficient d'un enseignement correctif personnalisé. Les jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage se voient souvent offrir des formules qui aident davantage à obtenir une note satisfaisante plutôt qu'à permettre de bien comprendre. Une pratique consiste à dépister en cours d'année les élèves les plus faibles et de leur faire passer des examens d'un niveau inférieur: les élèves de voie forte passent les épreuves de voie moyenne et ceux de voie moyenne les épreuves de voie allégée. Le Ministère suit la même tendance lorsqu'il pratique une double correction de certains examens: les élèves de cinquième secondaire qui n'ont pas réussi l'examen de mathématique 532 profitent d'une nouvelle correction basée sur les critères du cours de mathématique 522. Parce que les résultats bruts obtenus par les élèves lors de ces épreuves arrivent très tard dans les commissions scolaires, de telles mesures ne réussissent pas à *dépister* et à *corriger* les problèmes d'apprentissage. Les élèves qui échouent ne savent pas pourquoi; ils traîneront leur problèmes dans l'étape suivante, jusqu'à l'échec.

Dans la mesure où le Ministère administre des examens uniformes, ne doit-il pas en analyser les résultats dans le but d'informer les organismes scolaires sur les faiblesses qu'il a décelées?

Dans les écoles où ils ne disposent pas d'orientations pédagogiques clairement définies et partagées, où ils ne sont pas appuyés par les membres de la direction et par les services de professionnels pour

identifier et corriger les faiblesses de leur action éducative, les enseignants sont exposés à attendre que les problèmes de leurs élèves deviennent insolubles.

Les cours de récupération de même que l'encadrement pédagogique, intégrés à une méthode d'enseignement et à une technologie de la mesure soucieuses d'amener tous les élèves à la maîtrise de leurs apprentissages, doivent faire l'objet d'une décision collective de la part de tous les partenaires du projet scolaire.

Pour que l'évaluation puisse assurer à l'élève une aide pédagogique immédiate et une information adéquate sur sa maîtrise d'un ensemble d'apprentissages au cours de son cheminement scolaire, chacune des commissions scolaires devrait se doter d'orientations claires et de personnel compétent; les directions d'école devraient aussi assurer à leurs enseignants le support professionnel, une instrumentation adéquate et un leadership qui traduisent des attitudes de compréhension plutôt que de contrôle. Certaines mesures de soutien s'imposent; dans le but de parer au plus urgent, le Conseil recommande:

- *Que le Ministère, en concertation avec les commissions scolaires, développe des instruments de mesure à fonction formative à l'intention des enseignants, conformément à l'intention qu'il exprime dans sa Politique générale d'évaluation pédagogique; qu'il se dote, pour ce faire, d'un personnel compétent assez nombreux pour rejoindre dans les plus brefs délais, les enseignants dans toutes les matières, partout au Québec.*

«*La conversion, c'est une mesure de justice; mais à quoi sert la justice si tu n'as rien appris?*»

Propos d'entrevue

3. L'art de dire sans dire: le phénomène de la normalisation

Observations

Les interlocuteurs rencontrés ont souvent pris à partie le traitement des examens ministériels; en plus du délai très long auquel il faut se soumettre pour avoir le résultat de ces épreuves, on reproche au Ministère de ne pas faire connaître les résultats bruts obtenus par les élèves lors des examens uniformes, de sorte que *ces épreuves ne permettent jamais à l'élève de jauger correctement le niveau de maîtrise des connaissances acquises. Il n'y a donc pas d'enseignement correctif possible*. Pis encore, ces résultats ne rendent pas justice à la *performance réelle* de l'élève puisqu'ils ne lui parviennent qu'après avoir subi le processus de *deux transformations majeures opérées hors de l'école*. Essayons, malgré la complexité du processus de la normalisation, d'en comprendre le mécanisme et d'en expliquer les effets.

La note finale ne correspond pas aux résultats réels obtenus par l'élève à l'épreuve ministérielle **puisque cette note, dite brute, est «convertie»**. La conversion de la note brute consiste à ramener à des proportions considérées comme «acceptables» les taux d'échec, soit pour pallier un examen déficient, soit pour corriger à la baisse un taux d'échec scolaire plus élevé que prévu. **La note donnée par l'enseignant à l'école est aussi transformée**; afin de parer à des variables telles les inégalités entre les élèves et la diversité des exigences des enseignants, **les notes de l'école sont «modérées»**. L'agent modérateur sera l'examen uniforme du Ministère; aux résultats de cet examen, on compare la performance d'un groupe. Le résultat de cette opération modère à la baisse ou à la hausse les notes obtenues par les élèves à l'école. *La normalisation est le terme utilisé par le milieu pour décrire tout le processus de la fixation de la note finale à partir de la note brute, convertie s'il y a lieu, et de la note obtenue à l'école, modérée s'il y a lieu.*

Les jeunes perçoivent les épreuves de la sanction des études, pourtant déterminantes dans leur cheminement scolaire, comme imprévisibles et insécurisantes. Rappelons que, *pour les fins de la certification, la note finale est établie par l'addition de deux résultats, soit 50% provenant de la note obtenue à l'examen uniforme du Ministère et 50% provenant de la note fournie par l'école*. On peut comprendre que les élèves trouvent les résultats de certification imprévisibles puisque la pondération de la note locale varie effectivement d'une école à l'autre. La note locale de l'élève provenant d'un groupe dont les résultats moyens ont été faibles à l'examen ministériel sera techniquement diminuée avant d'être additionnée à la note qu'il a obtenue à l'examen uniforme. Réciproquement, la note locale d'un élève provenant d'un groupe dont les résultats moyens ont été forts à l'examen du Ministère sera techniquement augmentée avant d'être additionnée à la note qu'il a obtenue à l'examen uniforme du Ministère.

Cette opération prend figure de contrôle social puisque la note qui en découle, figurant au relevé officiel de l'élève, sera prise en considération au moment de l'admission au collège, particulièrement dans certaines options contingentées; le certificat est aussi requis pour accéder à de nombreux secteurs du marché du travail. En période de rareté d'emplois, les notes font souvent la différence entre les «meilleurs» et les «moins bons». Ainsi, les élèves font déjà l'expérience d'une évaluation qui modifie le cours de leur vie.

Étant donné la place qu'occupe l'évaluation dans l'avenir des élèves, n'est-il pas important que le jugement soit pris le plus près possible d'eux et qu'il tienne davantage compte de l'état réel de leurs apprentissages?

A quoi sert un diplôme d'études s'il ne certifie qu'un bagage de connaissances, d'apprentissages, d'aptitudes a été acquis et maîtrisé par un élève et s'il ne rend compte de toute l'étendue de ses capacités? Il ne suffit pas qu'un jeune ait été exposé à certains apprentissages, encore moins qu'il soit promu sans qu'il sache ni comment, ni pourquoi. **Le droit à une éducation de qualité et à une évaluation équitable passe par la vérification systématique de l'impact des visées éducatives de l'école sur l'expérience existentielle de chacun et de chacune.**

La vaste opération, dite de «normalisation», s'effectue sans que les enseignants, les directions d'école et de commissions scolaires, les élèves et les parents n'en comprennent toute l'ampleur et toutes les conséquences. De nombreux interlocuteurs, directeurs d'école compris, ont avoué ne pas connaître les rouages de ce complexe mécanisme et par conséquent, avouent ne pouvoir assurer aux élèves les correctifs qui s'avèrent nécessaires lorsque les résultats mènent à l'échec. Cette ignorance provoque des pratiques bizarroïdes; dans une école, par exemple, la direction a prescrit aux enseignants d'être parcimonieux dans la distribution des notes à leurs élèves afin que ceux-ci ne soient pas défavorisés dans le grand brassage des notes au niveau national.

Ailleurs, les élèves interprètent le processus d'évaluation comme une vaste fumisterie puisque la modération les incite à viser de piètres résultats pour que leurs notes soient mécaniquement haussées. Les enseignants, quant à eux, découvrent rapidement que, d'une année à l'autre, le taux d'échec après normalisation demeure presque constant et qu'il ne sert à rien, par conséquent, de s'efforcer à améliorer le rendement des élèves en perfectionnant la qualité de leur enseignement. Les parents, pour leur part, ne bénéficient d'aucun renseignement sur le processus de détermination des notes finales de leurs enfants; tout se passe à leur insu.

Réflexion et propositions

Quiconque parle d'évaluation en éducation pense d'abord à *l'évaluation des apprentissages*. Sans oublier que l'évaluation accompagne toutes les phases d'un acte pédagogique cohérent, c'est lorsqu'elle s'exprime sous forme de tests, d'examens, de réceptions, de contrôles, que l'évaluation revêt sa forme la plus familière. Les élèves subissent, au cours de leur cheminement scolaire, une bonne dose de contrôles de toutes espèces; une proportion de plus en plus grande des résultats apparaissant sur le relevé de notes proviennent de l'évaluation faite par l'école.

Malgré le fait que le nombre d'examens uniformes du Ministère ait diminué depuis quelques années, ces épreuves occupent encore une place importante dans l'expérience scolaire des élèves, notamment à la fin de leur cours secondaire. Chaque année, le

Ministère établit la liste des cours pour lesquels il prépare des examens uniformes. De plus de 400 épreuves préparées pour la session de juin il y a quelques années, la liste des examens uniformes s'établissait à 171 en juin 1981. Les opérations reliées à l'élaboration des examens uniformes requièrent encore la collaboration d'un demi-millier d'enseignants, sans compter une cohorte de spécialistes et de professionnels. La pratique des examens uniformes ne soulève pas un enthousiasme généralisé et ne rallie pas les faveurs de tous ceux que le Conseil a rencontrés; une foule de questions sont posées auxquelles il faut trouver des réponses satisfaisantes.

Les examens uniformes sont-ils l'unique moyen, ou encore un moyen privilégié, pour exercer un contrôle sur la qualité des apprentissages réalisés à l'école et pour sanctionner les études de niveau secondaire?

Quelle utilisation le Ministère fait-il de son droit de préparer des examens uniformes pour toutes les matières enseignées au secteur général en quatrième et en cinquième années du secondaire?

Si le Ministère partageait avec les organismes scolaires le soin de préparer des épreuves en vue de la sanction des études, quels moyens de concertation seraient les plus efficaces, et les plus justes à l'endroit de chacun des partenaires?

De quelles ressources les responsables de l'évaluation devraient-ils disposer pour assurer l'élaboration d'examens de qualité?

A quelles conditions les CEGEP, les employeurs, les parents et les élèves accorderaient-ils leur confiance et leur crédibilité envers des cheminements scolaires qui feraient l'objet d'une sanction à contrôle partagé?

Quelle utilisation le Ministère fait-il de son privilège de vérifier les apprentissages dans les autres matières, dans toutes les classes de niveau secondaire, dans le secteur d'enseignement général autant que dans le secteur d'enseignement professionnel?

Le Ministère produit, de temps en temps, des tests standardisés qu'il met à la disposition du milieu scolaire. La production de ces épreuves exige une mul-

titude d'opérations qui requièrent parfois des mois, voire des années de travail. Il est reconnu, parmi les spécialistes en la matière, qu'à partir d'une centaine d'items rédigés, à peine la moitié démontreront les qualités requises pour un test final. Malgré tant de rigueur, le test contiendra inévitablement des erreurs appelés «erreurs de mesure qualifiables».

Le Ministère produit aussi des examens visant à mesurer les apprentissages maîtrisés par les élèves de 4e et 5e secondaires, en vue de la sanction de leurs études. Ces épreuves ne sont pas, et ne peuvent pas être standardisées. Il est évident qu'une mesure de conversion, visant à tenir compte de l'erreur de mesure et des items défectueux ou rejetés dans un instrument non standardisé, doit venir *rendre justice aux élèves* qui se soumettent à ces épreuves.

On s'attendrait à ce que chacune des épreuves soit analysée pour déceler les erreurs de mesure, pour rendre compte des items défectueux qui sont susceptibles de causer des échecs; alors seulement pourrait-on appliquer un facteur de conversion adéquat. Au lieu de cela, le Ministère produit des analyses d'items pour chacun des examens environ six (6) mois après avoir opéré la conversion des notes. De plus, les analyses produites ne renseignent aucunement les intéressés sur le taux d'erreur de mesure, ni sur la fidélité de l'épreuve. Les résultats ainsi convertis servent de base pour l'opération suivante, c'est-à-dire, la modération. Il devient alors évident que les arguments de justice et d'équité résistent mal à cette transformation abusive des notes des élèves. La note qui découle de ces opérations ne constitue, ni pour l'élève, ni pour l'école, une source d'information fiable quant au résultat atteint dans leur rendement respectif. Même si le Ministère écrit «que les résultats des examens du Ministère ne sont convertis que de façon exceptionnelle¹²», on peut se demander comment il peut justifier un usage quasi constant de cette mesure depuis la création du ministère de l'Éducation¹³. Y aurait-il des impératifs autres que pédagogiques?

Le milieu scolaire entretient aujourd'hui une certaine méfiance envers le système de traitement des données relatives aux examens de fin d'études secondaires. Plus le processus d'évaluation s'éloigne de l'école, plus les divers membres de la com-

munauté scolaire nourrissent des questions sur la valeur et sur la légitimité du système de transformation des résultats. Une plus grande ouverture du Ministère au milieu s'impose afin de créer un climat de confiance réciproque, nécessaire au bon fonctionnement du système et au bien de l'élève lui-même. *Le Ministère gagnerait à faire preuve de transparence; il aurait donc tout avantage à faire connaître le but de la modération des notes et les objectifs d'équité sur lesquels il se fonde.*

De plus, les parents, les employeurs et les citoyens qui ont confié à l'école une partie de leur projet de devenir collectif, sont en droit d'exiger que le diplôme obtenu en fin d'études secondaires arbore partout, et pour tous, les mêmes critères de qualité. Dans cette perspective, il n'est pas justifiable que les taux d'échec des élèves soient systématiquement et depuis fort longtemps colmatés par des mesures artificielles qui attentent, à l'usage, à la crédibilité du système d'éducation et à la qualité de la formation prodiguée aux jeunes Québécois.

Le Conseil recommande:

- Que la conversion ne soit utilisée que pour l'évaluation sommative et qu'elle ne contribue qu'à contrecarrer les faiblesses inhérentes à tout instrument, soit les items défectueux et l'erreur de mesure, et que cette conversion ne soit effectuée qu'à la suite de la parution des analyses d'items et des statistiques sommaires.
- Que le pourcentage d'échecs constaté à la suite des examens uniformes qui subsistent dans chaque matière soit rendu accessible à chaque commission scolaire et à chaque école; que les parents soient

12. Ministère de l'Éducation, *Politique générale d'évaluation pédagogique*, p. 21.

13. Voir Annexe II.

informés sur les résultats bruts obtenus par leur(s) enfant(s) à la suite de ces épreuves.

- Que le Ministère publie des listes comprenant la note brute, la note modérée et la note finale obtenues par les élèves de chaque école, tant privée que publique et de chaque commission scolaire, à la suite de tous les examens uniformes qu'il dispense encore. Ces listes devraient être transmises aux autorités scolaires concernées.
- Que les commissions scolaires puissent obtenir tous les renseignements relatifs aux taux de réussite et aux taux d'échecs de chacun de leurs groupes d'élèves pour chaque examen uniforme.
- Que le Ministère produise et diffuse, à l'intention des élèves, des parents, des enseignants, et des administrateurs scolaires, des documents expliquant et justifiant le processus de modération des notes des élèves à la suite des examens uniformes.
- Que les commissions scolaires et les écoles considèrent l'évaluation pédagogique comme une priorité; qu'elles utilisent les journées pédagogiques comme des temps de choix pour perfectionner le personnel au regard des exigences de l'évaluation pédagogique.

«On a trouvé la Politique générale d'évaluation pédagogique ce matin, dans notre casier, parce que vous venez dans notre école.»

Propos d'entrevue

4. Les sens et les contresens de l'évaluation des apprentissages

Observations

Les quelques écoles que la Commission de l'enseignement secondaire a visitées n'ont pas montré un

degré égal de cohérence dans leurs visées éducatives, moins encore dans leur perception du rôle que joue l'évaluation des apprentissages. À l'intérieur d'une même école, il arrive que les divers partenaires ne partagent pas tous les mêmes conceptions pédagogiques; l'orientation que prend l'évaluation varie au fil des sens et des contresens de la pratique quotidienne.

En théorie, la plupart des enseignants accordent une place importante à l'évaluation des apprentissages. Cela ne les empêche pas de juger les tâches reliées à l'évaluation comme un véritable problème lorsqu'il s'agit d'aborder la **pratique** même de l'évaluation. Certains enseignants font de l'enseignement correctif pendant que d'autres s'en dispensent; les uns attribuent beaucoup d'importance aux notes, les autres distribuent aveuglément des notes selon leur bon plaisir; les uns favorisent inconditionnellement les examens dits «objectifs», les autres ne jurent que par les examens qui appellent des développements plus subjectifs. L'effet sur les élèves apparaît dans ces témoignages recueillis au cours des visites.

Les élèves disent que l'essentiel c'est de se souvenir et non de comprendre, que réussir c'est une affaire de chance, que l'important c'est de «tomber» sur un bon enseignant, d'être favorisé par une «bonne» question, ou simplement, d'avoir été particulièrement «en forme», cette journée-là. Les jeunes se sentent à la merci d'un système qui ne leur rend pas justice; la sanction de tout ce processus, c'est l'examen, souvent, à leur avis, piégé: «Qu'on écrive n'importe quoi à l'examen, on n'est jamais sûr du résultat», dit un élève. Ces jeunes sont loin d'ignorer que le résultat obtenu traduit souvent fort mal l'effort qu'ils ont consenti.

Des élèves se plaignent d'avoir à subir des examens démesurément longs, d'être victimes d'examens-contrôles donnés à l'improviste, de n'être évalués qu'au moyen d'examens objectifs où le hasard, selon eux, détermine le résultat au détriment du savoir. Certains ont fait part d'expériences qu'ils considèrent injustes; parmi toutes les notes obtenues par les élèves dans une matière donnée, les enseignants consignent au bulletin la note la plus faible afin de faire mousser la motivation et la compétition. Ou encore le cas de ces travaux de recherche supposément faits en groupe, qui sont finalement

l'oeuvre d'un seul élève, mais pour lesquels une note est attribuée uniformément à tous.

Si l'on rencontre le cas de plus en plus fréquent d'enseignants qui retournent à l'université pour se spécialiser en mesure et en évaluation, *la majorité d'entre eux appliquent encore les notions acquises au cours de leur formation déjà lointaine*. Ces enseignants se sentent mal à l'aise devant la terminologie et les exigences grandissantes qu'impose le Ministère par sa politique d'évaluation pédagogique; un grand nombre d'enseignants s'en remettraient volontiers à des spécialistes pour confectionner des instruments de mesure. Dans la majorité des écoles du Québec, les enseignants mesurent les apprentissages de leurs élèves, déterminent le niveau d'atteinte des objectifs de formation, interprètent les résultats et posent un jugement sur le rendement scolaire des jeunes à l'aide d'outils bâtis à la hâte et de façon intuitive, corrigés de façon subjective. Peu d'enseignants ont exprimé quelque enthousiasme envers l'évaluation pédagogique, car ils voient en celle-ci une mesure de contrôle de la qualité de leur enseignement. Dans cette perspective, ils se méfient de toute initiative de la part de la direction visant à développer, dans leur milieu, des idées et des pratiques nouvelles au regard de l'évaluation.

Les enseignants se plaignent d'être souvent les victimes des actions mal coordonnées de nombreux intervenants; ceux-ci leur font parvenir des outils dans le but de les informer et de les soutenir dans leur pratique pédagogique. Ces interventions, loin de servir les intérêts qu'elles recherchent, constituent autant de stériles dialogues de sourds. Les changements proposés se font sans la participation active des principaux acteurs; on s'étonne peu alors de voir les enseignants nourrir du scepticisme envers des politiques qu'ils perçoivent comme des contraintes supplémentaires et comme un contrôle de leur travail.

Dans une école que la Commission a visitée, les enseignants ignoraient que leur commission scolaire avait élaboré, après avoir «amplement consulté», une politique locale d'évaluation pédagogique. Ailleurs, des enseignants disaient ignorer l'existence d'instruments didactiques créés à leur intention par les spécialistes locaux en mesure et en évaluation. Quant aux orientations ministérielles contenues dans la **Politique générale d'évaluation pédagogique**,

les enseignants n'ont pas manqué de souligner qu'ils n'avaient été saisis de l'ouvrage que le jour même de la visite de la Commission.

Les enseignants ont maintes fois avoué qu'ils travaillaient seuls; cette prédilection pour l'individualisme risque de diminuer l'enrichissement et la motivation que suscitent le goût et l'habitude de partager les recherches, les problèmes et les expériences. La Commission a rencontré peu d'enseignants qui avaient bénéficié de sessions de perfectionnement en mesure et en évaluation; les journées pédagogiques portent rarement sur le sujet.

Et pourtant, dans certaines écoles où l'évaluation pédagogique était prise particulièrement au sérieux, on a retrouvé des équipes d'enseignants qui travaillaient en étroite collaboration; ces maîtres pouvaient alors élaborer des instruments de mesure à interprétation critériée. Ils étaient souvent appuyés dans leurs démarches par les compétences de personnes spécialisées en mesure et en évaluation. La direction de l'école assurait à ces équipes les ressources matérielles (temps dans l'organisation des journées pédagogiques, locaux, budgets pour l'achat de volumes et de certains instruments) et les ressources professionnelles (personnel qualifié d'université et de centres de formation). La direction offrait le support moral et une information de grande qualité au sujet de ce qui venait des divers niveaux d'intervenants (Ministère, commissions scolaires régionale et locale, conseil des commissaires, comité d'école, parents...) sans oublier celle qu'elle véhiculait à l'extérieur sur les réalisations de l'école. Cette étroite concertation, entre les enseignants et tous les partenaires du projet scolaire, favorisait l'homogénéité des visées poursuivies par le projet pédagogique de cet établissement. *Les conditions les plus favorables se trouvaient alors réunies pour que l'évaluation soit reconnue et traitée à sa juste valeur dans l'acte pédagogique des enseignants.*

Dans certaines écoles visitées, une politique locale d'évaluation pédagogique avait déjà infléchi la trajectoire d'un projet pédagogique précis et cohérent. Qu'il s'agisse d'un projet d'enseignement modulaire individuel ou d'enseignement plus traditionnel, l'importance attribuée à la fonction évaluative s'inscrivait dans le dynamisme du projet éducatif de l'établissement et dans les efforts concertés de ses partenaires. Dans certains cas, le

directeur de l'école jouait un rôle de premier plan dans la définition et dans la réalisation du projet pédagogique; l'évaluation revêtait alors de l'importance par la place qu'on lui attribuait dans la pratique et dans la vie des enseignants, par le soin avec lequel on choisissait ou l'on fabriquait les divers instruments d'évaluation pédagogique.

Réflexion et propositions

La politique ministérielle écrit que l'évaluation «est un processus visant à juger de la situation de l'élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur¹⁴». Cette vision de l'évaluation se situe résolument en faveur de l'élève et de son développement; elle appelle une forme d'intervention immédiate du pédagogue auprès du jeune afin de l'informer de façon juste sur le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage qui lui ont été proposés. Cette vision de l'évaluation appelle en même temps une forme d'intervention pédagogique qui renseigne l'élève et l'enseignant sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. *Parler d'évaluation formative, c'est évoquer un processus d'intervention pédagogique régulier, assidu, attentif aux besoins des jeunes, qui provoque des correctifs.*

Cette attitude éducative, ne constitue pas un gadget pédagogique inédit; c'est une pratique inhérente à l'action éducative. Au niveau de l'acte pédagogique, cette notion s'incarne dans le double rôle que joue l'enseignant dans sa relation éducative avec l'enfant; à titre de pédagogue (étymologie: *il conduit les enfants*), il s'intéresse au progrès de chacun des élèves, il s'assure du niveau de maîtrise des objectifs visés, il corrige les erreurs de parcours, il assure les chances de réussir. À titre d'évaluateur, il intervient dans la section la plus équitable possible de ce que tous les élèves ont maîtrisé au regard de la somme des apprentissages qui leur étaient proposés, pour en juger la valeur (d'où l'étymologie *a-valuer*, c'est-à-dire, *conférer de la valeur à...*). L'enseignant joue un rôle déterminant au regard du sens que prend l'évaluation pédagogique dans les exercices quotidiens de la classe. C'est à travers la place que lui attribue la **Politique générale d'évaluation pédagogique** que le Conseil examine quelques orientations que dessine le document ministériel.

D'entrée de jeu, le lecteur note combien le document est tourné avant tout vers le milieu scolaire et ceux qui y oeuvrent: commissions scolaires, écoles, agents d'éducation, élèves. Quatre des six buts énoncés dès l'introduction visent directement ces institutions, ces personnes. Un des problèmes majeurs au regard de l'évaluation étant l'insuffisance de la formation des enseignants, il est heureux de voir écrit, que: «On attend du Ministère qu'il soutienne davantage les commissions scolaires en offrant des outils d'évaluation bien conçus et en contribuant à la formation du personnel en évaluation pédagogique¹⁵.»

Le document ne manque pas de traiter des lacunes de la formation des enseignants en mesure et en évaluation. Le Ministère propose alors un certain nombre de services, parmi lesquels il convient de signaler la publication des fascicules du guide docimologique, la mise à jour de documents audiovisuels, la tenue à jour d'un fichier de documentation. Il faut espérer que ces mesures inciteront les enseignants à poursuivre leur formation à titre d'autodidactes.

Deux autres mesures prévoient des services de formation par les instances régionales et la production de spécimens d'examens à l'intention des enseignants. On peut se demander s'il est réaliste de croire qu'une personne engagée par la direction régionale devant cumuler, à cause des restrictions budgétaires, un nombre grandissant de dossiers de tous ordres, puisse modifier efficacement *les attitudes et les pratiques* ancrées depuis longtemps chez les enseignants? Ceux-ci ignorent parfois la présence même de ces spécialistes régionaux. La volonté du Ministère de produire des exemples d'examens constitue, en soi, un objectif louable. Cependant, la distribution de quelques documents, même lorsqu'elle est soutenue par une présentation de la part d'un agent de formation, lequel devra se limiter à rencontrer des «multiplicateurs», ne parviendra pas à transformer l'évaluation telle qu'elle se pratique dans la salle de classe.

14. Ministère de l'Éducation, **Politique générale d'évaluation pédagogique**, p. 7.

15. *Ibid.*, p. 3.

L'évaluation formative, telle que définie par le Ministère, demeure soumise à des programmes comportant des objectifs clairement identifiés. On prétend souvent que lorsqu'ils seront munis d'objectifs précis, les enseignants pourront s'adonner à la rédaction d'items congruents. Cette assumption, en soi pleine de logique, pêche par défaut. Il est vrai qu'en présence d'objectifs vagues, tout item rédigé pour mesurer un de ces objectifs peut être justifiable; on a déjà entendu parler, au Ministère, du «miracle des examens sans programmes». Ce procédé ne se justifie plus au regard d'objectifs précis et détaillés. La rédaction d'items à la fois congruents et respectueux des qualités requises n'est déjà pas chose facile pour ceux qui ont bénéficié d'une formation adéquate en évaluation pédagogique. Comment peut-on espérer que la majorité, sinon tous les enseignants pourront *facilement* appliquer les règles de la docimologie afin de produire des épreuves *précises et équitables*?

Le Ministère amorce à peine l'implantation des nouveaux programmes; paradoxalement, les organismes scolaires se départissent de leurs conseillers pédagogiques et de leurs professionnels non enseignants sous la pression des restrictions financières. Les témoignages entendus dans les milieux indiquent que malgré des calendriers bien définis, l'assimilation des contenus de tous ces ouvrages, le perfectionnement des maîtres qui se porte garant de leur transmission, l'information à tous les niveaux de la communauté scolaire, ne sont pas à point. La réforme ne peut être considérée comme étant achevée sans le temps requis, sans les moyens nécessaires à l'application de toutes les dimensions qui ont été prévues; car, en plus des programmes, le Ministère doit veiller à l'implantation correcte de sa politique générale d'évaluation pédagogique et de tous les instruments qui l'accompagnent; il doit aussi donner le temps au nouveau régime pédagogique, dont certaines dispositions ne seront pas appliquées avant 1986, de porter ses fruits. Ces réformes ne peuvent être imposées simultanément auprès des mêmes personnes sans nuire à la qualité de l'information, à la qualité de l'enseignement, et sans risquer de rendre le cheminement scolaire des élèves encore plus périlleux. Les enseignants ont maintes fois répété qu'ils n'avaient pas le sentiment d'être bien préparés pour assumer les tâches que prescrivent les dispositions des nouveaux program-

mes, du nouveau régime pédagogique, des nouvelles politiques, générale et locale, d'évaluation pédagogique. Or, le succès de l'élève est étroitement associé à la qualité de l'action éducative des maîtres. **Il s'avère donc important que les enseignants bénéficient de temps et de moyens pour entreprendre sereinement, et avec compétence, une réforme dont ils détiennent, pour une grande part, la clef du succès.**

Le rythme de la vie scolaire laisse peu de temps aux enseignants pour se perfectionner. Parmi la vingtaine de journées pédagogiques prévues au calendrier scolaire, un bon nombre est monopolisé par l'école pour régler des problèmes de fonctionnement. Ce qui reste est distribué entre les urgences que créent l'implantation des nouveaux programmes, l'accueil des élèves, les rencontres des parents, sans oublier les journées perdues à cause des tempêtes de neige, des pannes d'électricité, des grèves qui sont récupérées à même ces journées¹⁶. On ne peut assez souligner combien il importe de consacrer le temps prévu, déjà trop rare, à de véritables activités de ressourcement professionnel à l'intention des enseignants; les journées pédagogiques constituent un lieu idéal de réflexion, d'étude, d'échanges, de travail dans les domaines éducatifs que l'équipe scolaire a choisis comme priorité.

Est-ce que l'évaluation des apprentissages figure au rang de ces préoccupations importantes?

On s'attendait, au moment même où le Ministère proposait une nouvelle politique d'évaluation pédagogique, à ce que l'importance de la fonction des conseillers pédagogiques en mesure et en évaluation soit réaffirmée. Dans les faits, ces professionnels déjà peu nombreux, tombent un à un sous le couperet des restrictions financières. Les commissions scolaires, déjà aux prises avec les problèmes de la mise en disponibilité des enseignants, ont peine à promouvoir des orientations nouvelles; certains

16. L'article 23 du régime pédagogique du secondaire stipule que le calendrier scolaire des élèves comporte «un maximum de 200 jours, dont au moins 180, à raison de cinq jours complets par semaine, doivent être consacrés aux activités d'enseignement, des services personnels aux élèves et de services complémentaires aux élèves».

directeurs ont fait part de leurs réserves au regard de la politique ministérielle; ils y voient des mesures supplémentaires de contrôle étatique, ils craignent les contraintes budgétaires accrues et redoutent les nouvelles structures administratives et pédagogiques dont le milieu semble saturé.

Le Conseil recommande:

- **Que le Ministère assure l'implantation des programmes d'études et des guides pédagogiques qui les accompagnent par des «équipes volantes¹⁷» de spécialistes et par des stages de perfectionnement en mesure et en évaluation à l'intention des enseignants, des conseillers pédagogiques et des autres personnes qui jouent un rôle dans le processus d'évaluation des élèves; qu'une instrumentation adéquate et un personnel suffisant soient rendus disponibles pour assurer un perfectionnement de qualité,**
- **Que chaque équipe-école évalue ses besoins de perfectionnement au regard des objectifs de la politique locale d'évaluation pédagogique; que le Ministère produise et diffuse, à cet effet, les guides et les instruments nécessaires.**
- **Que les commissions scolaires et les écoles considèrent l'évaluation pédagogique comme une priorité; qu'ils utilisent les journées pédagogiques comme des temps de choix pour perfectionner le personnel au regard des exigences de l'évaluation pédagogique.**

CONCLUSION

L'évaluation des apprentissages constitue le jugement le plus sérieux que l'école secondaire puisse porter sur la vie pédagogique et sur la destinée des adolescentes et des adolescents qui lui sont confiés. C'est elle qui devrait déceler les faiblesses et encourager les efforts; c'est elle encore qui devrait inciter le maître et l'élève à reprendre ce qui n'est pas appris, à poursuivre obstinément les apprentissages jusqu'à ce qu'ils deviennent des acquisitions de vie. L'évaluation devrait permettre aux jeunes de con-

naître l'état de leurs apprentissages, de mesurer l'ampleur du chemin parcouru; elle devrait les inviter à franchir les frontières de l'inconnu. C'est elle qui devrait assurer aux jeunes la reconnaissance équitable de leur cheminement scolaire; le diplôme de fin d'études secondaires constituerait alors la preuve que les connaissances et les habiletés qu'ils ont acquises les rendent aptes à bâtir leur vie et à tendre vers l'avenir.

L'évaluation des apprentissages n'offre rien d'un rêve bucolique; le jardin des écoles québécoises est envahi de pratiques disparates et d'orientations divergentes. Cette réflexion a tenté d'illustrer les besoins les plus pressants et de proposer des solutions simples et efficaces. Mais au-delà de toute nouvelle politique, plus que tout instrument de travail, plus que l'influx de ressources humaines ou matérielles, l'évaluation appelle, *sans modération* dans l'audace, *une conversion* des mentalités et des habitudes renouvelées.

L'évaluation n'est pas une simple affaire de notes, c'est un appel au dépassement; elle ne sert pas à honorer les plus forts et à rejeter les plus faibles; elle fait justice, elle supporte, elle encourage. Elle ne surgit pas au hasard des pratiques improvisées; elle s'enracine dans la compétence et dans la sincérité. L'évaluation pédagogique ne peut émerger dans sa pleine signification sans un *renouvellement des attitudes*, sans que la communauté tout entière ne mette le cap sur *des pratiques inédites*. Elle doit pouvoir compter de façon particulière sur la compétence des enseignantes et des enseignants, sur le leadership enthousiaste des membres de la direction, sur la compréhension des administrateurs, sur la créativité des concepteurs de matériel didactique, sur la collaboration des parents et sur l'amélioration de certaines dispositions des conventions collectives¹⁸.

17. Le Conseil désigne ainsi des équipes itinérantes de professionnels faisant déjà partie des effectifs du M.E.Q.; ces équipes répondraient aux besoins de formation et de perfectionnement en évaluation pédagogique auprès des organismes scolaires qui en feraient la demande.

18. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une amélioration des ententes collectives*, Avis au ministre de l'Éducation, février 1982.

Il reste encore beaucoup à dire au sujet de l'évaluation des apprentissages; c'est un terrain immense dans lequel la présente réflexion n'aura voulu tracer qu'un sillon. D'autres champs attendent d'être explorés: l'évaluation des apprentissages des élèves aux autres niveaux d'études, l'évaluation des programmes d'études, des méthodes d'enseignement, pour n'en rappeler que les plus importants. Cette réflexion et ces propositions veulent susciter beaucoup de discussions, d'échanges, de pratiques scolaires cohérentes et renouvelées. Tout n'a pas été dit, il fallait parer à l'essentiel: l'élève avant toutes choses. Le reste est encore à dire. Le Conseil entend y revenir au cours de la prochaine année.

Recommandations

Considérant les difficultés qu'occasionne, en période de gestion de la décroissance, toute demande additionnelle de ressources humaines ou financières, le Conseil est d'avis que des aménagements substantiels et originaux peuvent être réalisés à même les personnels et les budgets déjà existants.

Néanmoins, considérant que toute chaîne n'est pas plus forte que le plus faible de ses maillons, le Conseil rappelle les lacunes qui affligent le processus d'évaluation des apprentissages et qui causent un grave préjudice à la qualité de l'action éducative prodiguée par l'école secondaire. L'évaluation doit être considérée, par tous les intervenants, comme une priorité. À ce titre, certaines actions doivent soutenir les changements annoncés et déjà amorcés depuis la parution de L'école québécoise, depuis l'implantation des nouveaux programmes d'études, depuis la publication de la Politique générale d'évaluation pédagogique; les recommandations s'inscrivent dans la volonté de renouvellement pédagogique déjà amorcée et pour laquelle il faut maintenir le cap jusqu'au port. L'école secondaire doit être soutenue dans les efforts qu'elle déploie pour discerner l'essentiel, en n'oubliant pas que pour ce faire, il faut consentir à se fixer des priorités, à établir des échéanciers réalisables, à faire preuve d'audace et de créativité, à rallier les dynamismes des principaux intervenants, et à payer le prix des mesures que l'on croit indispensables pour

que les jeunes bénéficient d'une éducation de qualité et d'un cheminement scolaire équitable.

C'est pourquoi, le Conseil recommande au Ministère

- Que le Ministère, en concertation avec les commissions scolaires, développe des instruments de mesure à fonction formative à l'intention des enseignants, conformément à l'intention qu'il exprime dans sa **Politique générale d'évaluation pédagogique**; qu'il se dote, pour ce faire, d'un personnel compétent assez nombreux pour rejoindre, dans les plus brefs délais, les enseignants dans toutes les matières, partout au Québec.
- Que la conversion ne soit utilisée que pour l'évaluation sommative et qu'elle ne contribue qu'à contrecarrer les faiblesses inhérentes à tout instrument, soit les items défectueux et l'erreur de mesure, et que cette conversion ne soit effectuée qu'à la suite de la parution des analyses d'items et des statistiques sommaires.
- Que le Ministère publie des listes comprenant la note brute, la note modérée et la note finale obtenues par les élèves de chaque école, tant privée que publique et de chaque commission scolaire, à la suite de tous les examens uniformes qu'il dispense encore. Ces listes devraient être transmises aux autorités scolaires concernées.
- Que le Ministère produise et diffuse, à l'intention des élèves, des parents, des enseignants, et des administrateurs scolaires, des documents expliquant et justifiant le processus de modération des notes des élèves à la suite des examens uniformes.
- Que le Ministère assure l'implantation des programmes d'études et des guides pédagogiques qui les accompagnent par des «équipes volantes¹⁹»

19. Le Conseil désigne ainsi des équipes itinérantes de professionnels faisant déjà partie des effectifs du M.E.Q.; ces équipes répondraient aux besoins de formation et de perfectionnement en évaluation pédagogique auprès des organismes scolaires qui en feraient la demande.

de spécialistes et par des stages de perfectionnement en mesure et en évaluation à l'intention des enseignants, des conseillers pédagogiques et des autres personnes qui jouent un rôle dans le processus d'évaluation des élèves; qu'une instrumentation adéquate et un personnel suffisant soient rendus disponibles pour assurer un perfectionnement de qualité.

Le Conseil recommande aux commissions scolaires:

- Que les commissions scolaires produisent des bulletins scolaires qui rendent compte du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés par les programmes d'enseignement et par les activités offertes aux élèves; que des rapports mensuels renseignent sur les mesures entreprises pour apporter une aide particulière aux élèves qui ont obtenu des résultats insatisfaisants.
- Que le pourcentage d'échecs constaté à la suite des examens uniformes qui subsistent dans chaque matière soit rendu accessible à chaque commission scolaire et à chaque école; que les parents soient informés sur les résultats bruts obtenus par leur(s) enfant(s) à la suite de ces épreuves.
- Que les commissions scolaires puissent obtenir tous les renseignements relatifs aux taux de réussite et aux taux d'échecs de chacun de leurs groupes d'élèves pour chaque examen uniforme.
- Que chaque équipe-école évalue ses besoins de perfectionnement au regard des objectifs de la politique locale d'évaluation pédagogique; que le Ministère produise et diffuse, à cet effet, les guides et les instruments nécessaires.
- Que les commissions scolaires et les écoles considèrent l'évaluation pédagogique comme une priorité; qu'elles utilisent les journées pédagogiques comme des temps de choix pour perfectionner le personnel au regard des exigences de l'évaluation pédagogique.

Annexe I

Écoles visitées par la Commission de l'enseignement secondaire

C.S. des Monts:

École polyvalente de Matane
Matane

École secondaire Saint-Norbert
Cap-Chat

C.S. du Bas-Saint-Laurent:

École polyvalente Paul-Hubert
Rimouski

École secondaire Saint-Jean
Rimouski

C.S. Les Écores:

École polyvalente Georges-Vanier
Ville-de-Laval

C.E.C.M.

École polyvalente Émile-Nelligan
Montréal

C.S. de Chambly;

École polyvalente Jacques-Rousseau
Longueuil

C.S.R. de Charlevoix:

École polyvalente Saint-Aubin
Baie-Saint-Paul

Personnes reçues en audiences et l'organisme représenté

Monsieur Gérard Scallon,

(professeur, Département de mesure et évaluation, Université Laval);

Monsieur Bertrand Parent,

(directeur, pavillon Saint-Jean-Baptiste, C.E.C.Q.);

Messieurs Huot et Martin,

(Commission des écoles Catholiques de Montréal);

Messieurs Auchinleck et Johnson,
(Commission des écoles Protestantes
du Grand Montréal);

Madame Solange Paquet et
Monsieur Paul Vachon,
(Direction de l'évaluation pédagogique,
ministère de l'Éducation).

Annexe II

Évolution du système de sanction des études

Le phénomène dit de la normalisation n'a pas surgi comme une génération de la dernière pluie; on en découvre les racines dès la naissance du ministère de l'Éducation. Rappelons brièvement les grandes étapes de cette recherche d'un régime de sanction des études qui devait parer à diverses situations d'inégalité et ainsi servir le droit des élèves à une éducation de qualité.

1963-1964: Cette année est significative au regard de l'évaluation pédagogique parce que, pour la dernière fois, les élèves sont mesurés à l'aide d'examens traditionnels. À cette époque déjà, on retrouve des taux d'échecs assez élevés. Il est intéressant de regarder les pourcentages d'obtention des diplômes des 11^e et 12^e années ainsi que des conditions de certification²⁰.

- En 11^e année, les conditions de certification étant de 60% sur l'ensemble des matières et 50% sur chacun des examens, le pourcentage de réussite est de:
 - 68,9% en 11^e générale
 - 59,1% en 11^e scientifique
 - 63,0% en 11^e commerciale.
- En 12^e année, cours spécial scientifique, options A et B, les conditions de certification étant de 60% sur l'ensemble des matières, de 60% sur le français, les mathématiques et les sciences, de 50% sur la philosophie, la religion et l'anglais, le pourcentage de réussite est:
 - 55,3% en 12^e scientifique option A
 - 53,2% en 12^e scientifique option B
- Au cours commercial, les conditions de certification étant de 60% sur l'ensemble des matiè-

res, de 60% sur les matières de base (français, comptabilité/garçon), géographie économique, droit commercial...) le taux de réussite est de 48,8% en 12^e commerciale.

62,3% en 12^e commerciale spéciale.

1964-1965: Pour la première fois, on utilise des examens objectifs dont la correction s'effectue encore manuellement. C'est aussi l'année où les dossiers sont informatisés et que pour la première fois, le Ministère utilise l'informatique pour la conversion des notes. Par conversion, il faut entendre toute mesure qui a pour effet de modifier une partie ou l'ensemble des notes obtenues à un examen, afin de corriger les conséquences des défauts de cet examen (en particulier, une difficulté ou une facilité excessives) et de sa correction (en particulier, une sévérité ou une générosité indues).

Lorsque les examens se sont avérés trop difficiles ou défectueux, le comité de régie des examens du certificat d'études prend des mesures correctives: il donne l'ordre d'ajouter tant de points aux notes obtenues, de supprimer telle question et de répartir d'une façon prescrite, entre les questions restantes, les points attribués à la question supprimée: *c'est le début de la conversion*. Lors de la session de juin 1965, le Ministère a converti 223 examens sur les 238 qui furent administrés cette année-là.

1970-1971: Pour la première fois le Ministère tient compte de l'évaluation fournie par la commission scolaire pour chaque groupe d'élèves qui a suivi un cours sanctionné par un examen ministériel. Le relevé de notes de l'élève tient compte du résultat de l'examen du Ministère, du rang centile correspondant, du nombre d'unités méritées, de la note fournie par la commission scolaire et par le rang cinquième correspondant à cette note.

- Pour chaque cours enseigné par le même enseignant, les élèves sont classés en cinq (5) groupes (1^{er} cinquième, 2^e cinquième, 3^e cinquième, 4^e cinquième, 5^e cinquième) selon l'évaluation finale qu'on leur accorde au niveau de l'école ou de la commission scolaire;

20. Les statistiques sont tirées de *Hebdo-Éducation*, vol. 1, no 22, 9 octobre 1964.

- Pour chaque candidat, on doit aussi fournir le résultat sur 100 points;
- À un examen du Ministère, tout candidat qui a un résultat final d'au moins 40%, mais inférieur à 50% et qui se situe dans les trois (3) premiers cinquièmes de son groupe se voit accorder la note de 50%;
- On inscrit sur le relevé de notes, le résultat de l'examen du Ministère, le rang centile correspondant, le nombre d'unités méritées, la note fournie par la commission scolaire et le rang cinquième correspondant à cette note.

1973-1974: Lors de la session d'examens de juin 1974, le Ministère instaure une nouvelle modalité de traitement des notes relatives aux cours faisant l'objet d'examens uniformes de fin d'études secondaires en vue de la sanction de ces études. En vertu de cette nouvelle approche, la note finale de l'élève est déterminée en partie par la note institutionnelle provenant de l'école et en partie par la note obtenue à l'examen du Ministère.

Ce qui distingue essentiellement ce système de ce qui a précédé c'est le fait que la note attribuée à l'école (note institutionnelle) n'est pas acceptée telle quelle; elle subit plutôt un processus de *modération* à l'aide d'un procédé statistique appelé «transformation linéaire». Le but premier de la modération est de rendre comparables les notes institutionnelles obtenues par divers groupes d'élèves ayant subi

un même cours mais sujets à des facteurs variables: certains enseignants sont plus sévères que d'autres; certains enseignants sont nettement plus discriminatifs que d'autres; tous les groupes d'élèves ne sont pas homogènes. Au terme d'une année scolaire, les enseignants ont à fournir pour tous leurs élèves une note institutionnelle. Ces notes ont été obtenues d'une façon habituellement très différente d'un groupe à l'autre. Elles ne sont donc pas comparables entre elles, ni sur le plan de la moyenne, ni sur le plan de la variabilité (définie en terme d'écart-type).

Le seul moyen de rendre ces notes plus comparables consiste à utiliser un point de référence commun; dans le cas des cours pour lesquels il y a un **examen uniforme**, c'est celui-ci qui devient l'agent modérateur. Plus précisément, la moyenne et l'écart-type obtenus par un groupe d'élèves à l'examen uniforme sont ces agents modérateurs. On considère alors que les moyennes obtenues par les différents groupes à l'examen uniforme sont comparables et que l'ajustement des moyennes des notes institutionnelles à leurs moyennes respectives à l'examen uniforme permettra de les rendre aussi comparables.

1982-1983: Les nouvelles dispositions régissant la sanction des études secondaires, contenues dans le règlement concernant le régime pédagogique du secondaire seront mises en application.

**MEMBRES DE LA
COMMISSION DE
L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE 1981-1982**

Présidente

Monique VÉZINA-PARENT
Présidente de la Fédération
des caisses populaires Desjardins
du Bas-Saint-Laurent
Rimouski

Membres

Hildburg BARKANY
Présidente du Comité de parents
à la Commission scolaire Saint-Jérôme
Saint-Jérôme

Benoît BEHNAN
Conseiller pédagogique
à la Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes
Montréal-Nord

Thérèse COSTOPOULOS
Directrice de l'Association québécoise
pour enfants ayant des troubles
d'apprentissage
Montréal-Nord

Brenda HARVEY
Enseignante au Lasalle High School
Montréal

Ghislain JEAN
Enseignant à l'école polyvalente
Paul-Hubert
Rimouski

Steve KIRBY
Enseignant au Saint Pius X
High School
Lachine

Jean-Maurice LAMY
Enseignant à l'Institut du tourisme et
d'hôtellerie du Québec
Montréal

Claude LEGAULT
Enseignant à la Commission scolaire
régionale Blainville-Deux-Montagnes
Saint-Eustache

Louise MACDONALD-CHAREST
Parent
Québec

Marcel MIUS D'ENTREMONT
Coordonnateur de l'enseignement
général à la Commission scolaire
régionale de Tilly
Sainte-Foy

Liette MONAT
Étudiante à l'École des hautes études
commerciales
Montréal

Gilles PAQUET
Coordonnateur des services éducatifs
à la communauté à la Commission
scolaire Jérôme-Le-Royer
Laval

Madeleine T. PERRON
Professeur à la Faculté des sciences
de l'éducation de l'Université Laval
Sainte-Foy

Jean RENAULT
Directeur adjoint à l'école polyvalente
Ulric-Huot
Charlesbourg

Coordonnateur
Pierre LOISELLE

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

Claude BENJAMIN

Vice-président

Lucien ROSSAERT

Secrétaire général et directeur
des services aux étudiants à la
Commission scolaire Richelieu
Valley

Mont-Saint-Hilaire

Membres

Lucien BEAUCHAMP

Président du Comité catholique

Jules BÉLANGER

Professeur de français au
collège de la Gaspésie
Gaspé

Raymond BERNIER

Gérant des ventes et responsable
de la mise en marché du Groupe
Samson

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ

Présidente de l'Association
féminine d'éducation et d'action
sociale

Rimouski

Max CHANCY

Professeur de philosophie au
collège Édouard-Montpetit
Longueuil

Hélène CHÉNIER

Directrice de l'école

Émile-Nelligan à la CECM
Montréal

Michel CHOKRON
Professeur à L'École des
hautes études commerciales
Montréal

Patricia CROSSLEY
Président du
Comité protestant

Claude DUCHARME
Directeur des Travailleurs-Unis
de l'automobile
Montréal

Joan FITZPATRICK
Conseillère pour les milieux
défavorisés à la Commission des
écoles protestantes du
Grand Montréal
Montréal

Henri GERVAIS
Technicien en laboratoire de
photographie à Radio-Canada
Brossard

Peter KRAUSE
Directeur du personnel de la
Commission scolaire Lakeshore
Huntingdon

Fernande LANDRY
Professeur à l'école
Notre-Dame-du-Sacré-Coeur
Saint-Paul-de-Joliette

Alain LARAMÉE
Chargé de cours en
communications à
l'Université du Québec
à Montréal et à
l'Université de Montréal
Montréal

Rosaire MORIN
Directeur du Conseil
d'expansion économique
Montréal

Jocelyne POIRIER-BOILEAU
Présidente d'un comité
de parents à la
Commission scolaire régionale
de Chambly
Longueuil

Ann ROBINSON
Professeur de droit civil
à l'Université Laval
Île d'Orléans

Claude ROCHON
Secrétaire général de la
Commission scolaire régionale
Carignan
Tracy

Jeannine SAVOIE
Professeur au Département de
français à l'Université du
Québec à Trois-Rivières
Trois-Rivières

Marcel TRAHAN
Juge au Tribunal de la
Jeunesse, district de Montréal
Montréal

Monique VÉZINA-PARENT
Présidente de la Fédération
des caisses populaires
Desjardins du
Bas-Saint-Laurent
Rimouski

Secrétaire conjoint
Raymond PARÉ

