

ÉVALUER POUR QUE ÇA
COMPTE VRAIMENT

Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018

SOMMAIRE

Conseil supérieur
de l'éducation

Évaluer pour que ça compte vraiment

Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018

SOMMAIRE

« Il faut rendre mesurable ce qui est réellement important plutôt que de rendre important ce qui est facilement mesurable. » John MacBeath

Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, *Évaluer pour que ça compte vraiment*, le Conseil supérieur de l'éducation se penche sur les finalités de l'évaluation des apprentissages, du préscolaire à l'université, en passant par la formation professionnelle et l'éducation des adultes. L'évaluation accapare beaucoup de temps, provoque énormément de stress et entraîne son lot de frustrations. Par cette publication, le Conseil souhaite déboulonner certains mythes et contribuer à la réflexion nécessaire pour mettre en place des pratiques d'évaluation conformes aux finalités poursuivies et plus positives, tant au cours de l'apprentissage qu'au terme de celui-ci.

Telle qu'elle est présentée dans les programmes et les politiques, l'évaluation devrait être un exercice constructif de réflexion qui permet à la personne évaluée de progresser et auquel elle participe. Pourtant – notamment parce qu'elle est **réduite à la notation et aux examens** –, l'évaluation est encore généralement vécue de façon négative (on la subit) et perçue comme un verdict de la personne qui enseigne. Les élèves et les étudiants, qui ne savent pas toujours clairement ce qui est attendu d'eux, s'efforcent donc souvent d'anticiper la bonne réponse plutôt que de chercher à comprendre...

Dans *Évaluer pour que ça compte vraiment*, le Conseil décrit notamment le contexte qui provoque les difficultés observées. Il propose également des orientations pour rendre l'évaluation plus utile à l'enseignement et aux apprentissages.

Pourquoi et comment évaluer

Sur le plan éducatif, l'évaluation des apprentissages poursuit deux grandes finalités : le **soutien à l'apprentissage** (pour le développement du plein potentiel des individus) et la **certification des acquis** (pour en témoigner de façon transparente dans la société et assurer la validité des diplômes).

L'**évaluation à interprétation critériée** permet de répondre adéquatement à ces finalités, car elle situe l'élève ou l'étudiant sur une échelle par rapport à ce qui est attendu :

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

- ✓ En cours d'apprentissage, l'évaluation critériée (associée à une rétroaction de qualité) donne le droit à l'erreur et indique à la personne évaluée où elle se situe par rapport aux attentes fixées, ce qu'elle peut faire pour s'améliorer de même que les forces sur lesquelles elle peut tabler.
- ✓ À la fin d'une période (cycle, cours, stage, etc.), l'évaluation critériée consiste à juger, en fonction de critères de performance établis (et non sur la base d'un cumul de points ou par comparaison avec les autres), si la personne a les acquis nécessaires pour obtenir son diplôme ou passer à l'étape suivante.

De plus, parce qu'elle est fondée sur des attentes connues et comprises, l'évaluation critériée contribue à la responsabilisation des élèves et des étudiants ainsi qu'au développement de leur capacité à s'autoévaluer et à s'autoréguler. C'est ce qui permet des apprentissages durables tout au long de la vie.

Des finalités éducatives éclipsées par des fonctions administratives

Par ailleurs, sur le plan administratif, l'évaluation des apprentissages remplit plusieurs fonctions : pilotage du système, classement, sélection, etc. Dans un contexte de reddition de comptes, le Conseil observe que l'exercice de ces fonctions administratives peut faire perdre de vue les finalités éducatives, ce qui provoque un déséquilibre et conduit à confondre évaluation et notation. Cette situation en vient à détourner l'évaluation de ses finalités essentielles.

Ainsi, les pratiques traditionnelles d'évaluation normative (l'attribution de notes par un cumul de points) permettent de remplir certaines fonctions de gestion de façon correcte. Par contre, ces pratiques ne jouent pas le rôle attendu sur le plan éducatif. En effet, la mécanique du bulletin nourrit un rapport malsain à l'erreur et rend l'évaluation fastidieuse pour les enseignants. Dans l'état actuel des choses, les notes, la moyenne de groupe et le bulletin accaparent la plus grande partie de l'attention, mais ils ne communiquent pas une information claire sur ce que la personne a réussi et ce qu'il lui reste à maîtriser. Ils ne permettent donc pas de soutenir l'apprentissage et ne donnent pas nécessairement l'heure juste par rapport aux acquis. En outre, ils classent prématurément les individus, ce qui entraîne des dérives importantes.

L'évaluation normative est un « [m]ode d'évaluation où la performance d'un sujet est comparée [...] à celle des autres d'un groupe de référence d'après un même instrument » (Legendre, 2005, p. 584). L'évaluation normative fait référence à la courbe normale et à la moyenne de groupe.

La note : un symbole imparfait

Même si elles semblent inséparables de l'évaluation des apprentissages, et bien qu'elles soient actuellement un important point de repère dans la société et pour plusieurs parents, les notes en pourcentages obtenues par un cumul de points n'obéissent à aucune nécessité pédagogique. Elles ne sont qu'un symbole par lequel on tente de communiquer de façon synthétique le résultat de l'évaluation. Et ce symbole est loin d'être parfait :

- ✓ Les notes en pourcentages ont une valeur informative pauvre. En effet, existe-t-il une différence significative entre 58 % et 61 %? Que nous dit-elle de ce qui manquerait à l'un et pas à l'autre?
- ✓ Elles contribuent à véhiculer une vision techniciste et comptable de l'évaluation : la somme des points se substitue au jugement professionnel; les apprenants ne s'engagent que si « ça compte ».
- ✓ Les notes obtenues par un cumul de points pénalisent l'élève ou l'étudiant pour ses erreurs de façon indélébile, ce qui est contraire à une approche par compétences et peut avoir des effets contreproductifs importants sur la motivation et la persévérance scolaires chez ceux qui connaissent des débuts difficiles. La scolarité devrait être vue comme un marathon à terminer et non comme un sprint à remporter.

Malgré ces limites, l'importance que la note a prise dans l'ensemble de la société – elle est devenue une fin en soi – tend à faire perdre de vue ce qu'est réellement **l'évaluation**, qui n'est pas synonyme d'exercices notés (travaux, examens, etc.) et qui **devrait contribuer à l'apprentissage en y étant intégrée**.

Par ailleurs, les pratiques de notation pourraient être plus efficaces et ne pas tomber comme un verdict sur la personne. Par exemple, une échelle qualitative critériée donne de l'information sur ce qui est attendu en fonction de paliers de progression. L'apprenant peut donc se situer par rapport à ces attentes, ce qui lui permet également d'avoir un projet d'orientation ou d'études conforme à ses champs d'intérêt, à ses possibilités et aux efforts qu'il est prêt à consentir. De plus, les pratiques de notation efficaces ne mettent pas les apprenants en compétition et ne servent pas à sanctionner des comportements.

Ayons donc à l'esprit que, sans commentaires servant à l'explicitier, la valeur informative de la note reste pauvre. Une échelle critériée permettrait de communiquer plus précisément ce qui est réussi et ce qui reste à maîtriser.

Un changement de paradigme à soutenir

Pour soutenir l'apprentissage, l'évaluation devrait donc être au cœur de ce dernier, ce qui peut représenter un important changement de paradigme pour la personne qui enseigne : **suivre un élève ou un étudiant dans son appropriation d'un contenu est en effet plus complexe que transmettre ce contenu**. Autrement dit, la compétence à évaluer s'exerce au quotidien par l'observation des progrès et des difficultés des élèves et des étudiants, suivie d'une rétroaction appropriée. Elle ne se résume pas à la préparation d'instruments de mesure et devrait occuper une place significative dans la formation du personnel enseignant.

Cependant, le Conseil observe que les programmes de formation à l'enseignement contiennent peu de cours explicitement consacrés à l'évaluation des apprentissages. L'approche-programme peut toutefois contribuer à ce que la compétence à évaluer soit développée dans d'autres composantes de la formation, notamment les cours de didactique et les stages. De son côté, le personnel enseignant des collèges et des universités n'est pas

tenu d'avoir une formation en enseignement. Les établissements d'enseignement postsecondaire mettent généralement à la disposition de leur personnel enseignant des outils et des ressources pédagogiques pour soutenir leur perfectionnement professionnel, le tout sur une base volontaire. Enfin, tant à l'enseignement obligatoire qu'à l'enseignement postsecondaire, la formation continue est facultative. Par ailleurs, elle est souvent offerte à la pièce, sans véritable perspective de continuité.

Des défis pour tous les ordres et secteurs d'enseignement

Le contexte dans lequel s'exerce la responsabilité d'évaluer ne facilite pas le maintien du cap sur les finalités poursuivies, et ce, pour différentes raisons, qui varient selon les ordres et secteurs d'enseignement. En voici quelques exemples.

Les documents d'encadrement de système actuellement en vigueur à la formation générale des jeunes n'ont pas été planifiés ensemble : les cadres d'évaluation des apprentissages et le bulletin unique sont pensés dans une logique de cumul de points, alors que le Programme de formation de l'école québécoise et la Politique d'évaluation des apprentissages mettent l'accent sur la finalité de soutien à l'apprentissage de l'évaluation. Le Conseil a d'ailleurs pu observer que les enseignants sont nombreux à ressentir un décalage entre les intentions du Programme de formation, les principes de la Politique, les modalités du bulletin et les exigences de la sanction.

Du côté de la formation professionnelle, les documents d'encadrement livrent tous le même message, notamment que l'évaluation en cours de formation doit contribuer à l'apprentissage et qu'elle ne doit pas être comptabilisée dans l'évaluation aux fins de sanction. Il apparaît cependant essentiel de sensibiliser et d'outiller les enseignants au regard de l'évaluation en soutien à l'apprentissage tout au long de la formation, pour leur permettre de mieux accompagner les élèves jusqu'à la diplomation.

À la formation générale des adultes, l'implantation des nouveaux programmes est en cours, ce qui nécessite l'adoption de pratiques évaluatives différentes, notamment de la rétroaction en cours d'apprentissage. Ce contexte accentue le besoin de formation et d'accompagnement du personnel enseignant : il y a donc en ce moment un important virage à ne pas manquer.

Au collégial, l'obligation de nourrir la cote de rendement (cote R) est un obstacle important à des pratiques d'évaluation cohérentes par rapport à l'approche par compétences (on procède encore beaucoup par un cumul de points). La prépondérance de la cote R comme critère de sélection dans les programmes universitaires dont l'accès est contingenté élimine d'emblée des candidatures excellentes sans pour autant garantir que les personnes retenues auront le profil recherché. Elle représente l'aboutissement d'un système qui subordonne l'évaluation à une sélection favorisant ceux qui, au départ, ont profité des meilleures conditions familiales et socioéconomiques.

À l'université, l'une des difficultés majeures est la taille des groupes. De plus en plus de cours de 1^{er} cycle accueillent plus d'une centaine de personnes, ce qui rend difficile l'adoption de

pratiques d'évaluation en soutien à l'apprentissage ainsi que l'évaluation de tâches complexes et de compétences de haut niveau.

Les principaux constats

Les travaux menés pour produire ce rapport ont permis de constater que, dans l'ensemble, le personnel enseignant ne remet pas en question la finalité de soutien à l'apprentissage de l'évaluation. Cependant, cette intention paraît difficile à concrétiser, notamment parce que les documents d'encadrement ne livrent pas tous le même message ou que les conditions qui permettraient d'en mettre les principes en pratique ne sont pas réunies.

L'évaluation critériée, intégrée aux apprentissages, est le principal outil dont le personnel enseignant dispose pour évaluer de façon à soutenir l'apprentissage et, ainsi, amener chaque personne à développer le plus possible ses capacités (c'est-à-dire tirer tout le monde vers le haut). L'évaluation critériée permet donc d'**avoir des attentes élevées pour chacun** sans nécessairement nourrir les mêmes attentes pour tous.

Cependant, en réaction à une certaine pression sociale et compte tenu du contexte, **le milieu de l'éducation est en position défensive par rapport à l'évaluation**. Le personnel enseignant accumule des preuves et peut être tenté de s'en tenir à ce qui est facile à mesurer (au détriment de ce qui est important). Quant aux élèves et aux étudiants, ils s'abstiennent de prendre des risques (pour éviter de perdre des points) et peuvent se limiter à des apprentissages de surface et à court terme (mémoriser la bonne réponse en vue de l'examen).

Les conditions nécessaires pour **passer de l'évaluation normative à l'évaluation critériée** (notamment une perception juste de l'évaluation dans la société, la cohérence des documents d'encadrement et le soutien aux enseignants) ne sont pas réunies. S'approprier les critères d'évaluation est une responsabilité collective des enseignants. Il est essentiel de dégager du temps et d'allouer des budgets pour ce travail de collaboration, qui doit être soutenu par une direction exerçant un leadership pédagogique.

Par ailleurs, parce que l'évaluation n'est pas intégrée au processus d'apprentissage, elle est actuellement perçue comme du temps retranché à ce dernier. **Le temps est à double titre un enjeu :**

- ✓ Le respect des rythmes individuels est plus facile quand l'organisation scolaire fait preuve de souplesse (la marge de manœuvre actuellement permise par les documents d'encadrement n'est pas toujours utilisée).
- ✓ L'évaluation intégrée aux activités de la classe (observation en continu) devrait permettre de diminuer le recours aux contrôles officiels et aux examens.

L'évaluation traditionnelle met les individus en concurrence et encourage les stratégies d'apprentissage de surface, ce qui ne favorise pas le **développement des compétences du 21^e siècle** (notamment la capacité de prendre des risques, l'apprentissage par essais et

erreurs ainsi que le travail en collaboration). Certes, le classement qu'elle induit facilite la **sélection** lorsque celle-ci est nécessaire, mais il s'agit d'un **besoin ponctuel qui fait perdre de vue les véritables finalités de l'évaluation des apprentissages**.

Les orientations proposées

Le Conseil tient à réaffirmer que **le soutien à l'apprentissage**, qui permet notamment à l'apprenant de se responsabiliser et de développer une image réaliste de ses possibilités, **est une finalité essentielle de l'évaluation**, tout aussi importante que celle qui consiste à témoigner des acquis (certifier). Il constate cependant une contradiction entre ces finalités et les pratiques observées (une évaluation vécue en mode défensif), qui ont pour effet de classer les individus et paraissent subordonnées à la sélection.

Pour le développement de pratiques d'évaluation adaptées aux finalités poursuivies, il formule trois orientations.

Recentrer l'évaluation des apprentissages sur ses finalités

- ✓ Expliquer les finalités de l'évaluation et s'attaquer à certaines croyances qui conduisent à une survalorisation des notes (ou à la confusion entre évaluation et notation).
- ✓ Tendre vers une position d'accompagnement par rapport aux extrêmes qu'on a tendance à opposer, soit la méritocratie (élitisme) et la complaisance (nivellement vers le bas).

Réunir les conditions nécessaires pour passer à l'évaluation critériée

- ✓ Développer l'expertise collective et favoriser la collaboration entre enseignants, conseillers pédagogiques, directions d'établissement et universitaires (dégager du temps permettant de s'appropriier les critères, allouer les budgets nécessaires).
- ✓ Revoir la logique de formation continue du personnel enseignant : les changements requis nécessitent un accompagnement structuré sur une période suffisamment longue.
- ✓ Revoir la façon dont les notes sont attribuées et dont les bulletins et relevés de notes sont construits, utiliser d'autres moyens de communication.
- ✓ Reconsidérer l'importance des notes dans les processus de sélection.

Construire un rapport positif à l'évaluation

- ✓ Se dégager d'une vision de l'évaluation réduite aux contrôles et aux examens.
- ✓ Communiquer les résultats de l'évaluation sans automatiquement faire de classement entre les personnes.

- ✓ Responsabiliser l'élève ou l'étudiant pour qu'il ajuste sa stratégie en fonction de ses objectifs et de ses champs d'intérêt (faire participer la personne au processus, ne pas s'en tenir aux apprentissages de surface).
- ✓ Utiliser les examens officiels uniquement à des fins de pilotage du système.

Conclusion

Le Conseil constate que les principales dérives en évaluation des apprentissages observées à l'enseignement obligatoire (survalorisation des notes et du classement) paraissent liées aux contingences de sélection des ordres d'enseignement ultérieurs. La Politique de la réussite éducative annonce un chantier « sur la modernisation des encadrements pédagogiques et des modalités d'évaluation des apprentissages » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Le Conseil y voit l'occasion de mettre à jour, d'alléger ou d'abandonner certains documents, de remettre en question le bulletin chiffré actuel et de s'assurer que tous les documents d'encadrement de système sont cohérents par rapport aux pratiques d'évaluation critériée.

Par ailleurs, pour recentrer l'évaluation des apprentissages sur ses finalités, il invite tout le système à un renversement de perspective, c'est-à-dire à installer dès le primaire une logique d'observation et d'évaluation critériée fondée sur la rétroaction, pour soutenir efficacement l'apprentissage, responsabiliser les apprenants et mieux témoigner des acquis.

Ainsi, les élèves et les étudiants développeront tôt dans leur parcours un rapport positif à l'apprentissage et à l'évaluation, c'est-à-dire dégagé de la compétition induite par l'évaluation normative et tourné vers des buts de maîtrise. Ils auront en outre appris à travailler en équipe, à prendre des risques, à apprendre de leurs erreurs, à demander de l'aide et à nommer leurs besoins.

Toutes ces capacités, considérées comme les compétences du 21^e siècle, assureront une réussite personnelle plus durable que le fait d'avoir mémorisé des contenus la veille d'un examen ou d'avoir travaillé en vue d'obtenir une meilleure note que les autres. Les élèves et les étudiants pourront également faire des choix vocationnels mieux orientés, et ceux qui optent pour des études prolongées sauront quels sont leurs défis et sur quelles forces ils peuvent tabler.

Pour que ça compte vraiment, c'est dans un tel esprit – et non dans une logique de classement – que devrait être menée l'évaluation des apprentissages tout au long de la scolarité. À tous les ordres et secteurs d'enseignement, le personnel enseignant ne devrait donc plus continuer à évaluer comme il a lui-même été évalué... Il doit cependant être accompagné pour opérer cet important changement de cap, qui suppose une meilleure compréhension des finalités de l'évaluation dans l'ensemble de la société et exige une vision à long terme, portée par les décideurs.

Bibliographie

Legendre, Réналd (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 1554 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Québec, Le Ministère, 79 p., réf. de 9 avril 2018,

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf.

Le texte complet du rapport est accessible sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation (www.cse.gouv.qc.ca). Il est aussi possible d'en demander un exemplaire en téléphonant au 418-643-3851.