

Evaluation des apprentissages dans le contexte québécois

Entre décisions politiques et pratiques en salle de classe

Louise M. Bélair and Éric Dionne

Volume 32, Number 3, 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024932ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024932ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bélair, L. M. & Dionne, É. (2009). Evaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77–100. <https://doi.org/10.7202/1024932ar>

Article abstract

This article presents a critical analysis of the application of the political decisions on evaluation in Quebec's classroom context. We examined the current evaluation policies in Quebec for the last twenty five years from both a historical and a conceptual perspective. We were also interested in their effects at the high school level by focusing on high stakes assessment. Our conclusions tend to demonstrate that the transfer between the "political" and the "educational" aspect of classroom assessment does not come through easily.

Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe

Louise M. Bélair

Université du Québec à Trois-Rivières

Éric Dionne

Université d'Ottawa

MOTS CLÉS: Politique, évaluation, salle de classe, certification, Québec

Cet article présente une analyse de l'application des décisions politiques en salle de classe au Québec concernant les questions liées à l'évaluation des apprentissages. Pour ce faire, nous avons examiné, d'un point de vue historique et conceptuel, les politiques d'évaluation des apprentissages en vigueur au Québec au cours des vingt-cinq dernières années. Par la suite, nous nous sommes intéressés aux retombées de ces dernières en salle de classe au secondaire en mettant l'accent sur l'évaluation dans un contexte à enjeux élevés. Nos conclusions tentent de démontrer que le transfert entre le « politique » et le « pédagogique » se réalise difficilement.

KEY WORDS: Policy, evaluation, classroom, summative assessment, Quebec

This article presents a critical analysis of the application of the political decisions on evaluation in Quebec's classroom context. We examined the current evaluation policies in Quebec for the last twenty five years from both a historical and a conceptual perspective. We were also interested in their effects at the high school level by focusing on high stakes assessment. Our conclusions tend to demonstrate that the transfer between the "political" and the "educational" aspect of classroom assessment does not come through easily.

PALAVRAS-CHAVE: Política, avaliação, sala de aula, certificação, Quebeque

Este artigo apresenta uma análise da aplicação das decisões políticas ligadas à avaliação das aprendizagens na sala de aula no Quebeque. Para tal, examinámos, de um ponto de vista histórico e conceptual, as políticas de avaliação das aprendizagens em vigor no Quebeque ao longo dos últimos vinte cinco anos. Interessámo-nos também pelos seus efeitos nas salas de aula do ensino secundário, privilegiando a avaliação num contexto de elevada exigência. As nossas conclusões tendem a demonstrar que é difícil realizar a transferência entre o “político” e o “pedagógico”.

Note des auteurs – Toute correspondance peut être adressée comme suit : Louise Bélaïr, directrice du BEPEP, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, case postale 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7, ou Éric Dionne, professeur, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation, Pavillon Lamoureux, bureau 467, 145, rue Jean-Jacques Lussier, Ottawa (Ontario), K1N 6N5, ou par courriel aux adresses suivantes : [louise.belair@uqtr.ca] ou [eric.dionne@uottawa.ca].

Introduction

L'analyse des pratiques en matière d'évaluation provoque le plus souvent un sentiment de malaise chez les enseignants, souvent dû à l'inconfort de ces derniers face à leurs gestes menant à des décisions cruciales en matière d'évaluation et de reconnaissance des compétences. De fait, ils ont l'impression de ne pas faire tout-à-fait ce qui est exigé, ou encore ils croient que leur jugement professionnel ne rend pas totalement compte de la réalité. Cette situation est exacerbée lorsque les médias reprochent à l'école d'échouer dans sa lutte au décrochage ou encore lorsqu'elle est au banc des accusés quand on énonce que seuls 75% des étudiants¹ ont réussi leurs études obligatoires (secondaires) au Québec (*La Presse*, 27 août 2009). Ce genre de constat a tendance à placer les enseignants dans des positions défensives en ce qui concerne l'évaluation, et surtout dans le contexte de l'évaluation certificative où ils doivent prendre des décisions importantes sur le parcours de chacun des élèves en s'appuyant sur des pratiques d'évaluation reconnues et des prescriptions ministérielles complexifiées par leurs récurrences et leurs réaménagements incessants. Cet article présente une réflexion sur les liens, pas toujours concluants, entre les attentes ministérielles québécoises concernant l'évaluation des apprentissages dans un contexte de certification et les pratiques d'évaluation en salle de classe.

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi d'aborder la problématique de l'évaluation des apprentissages en nous limitant au contexte de la salle de classe pour l'ordre secondaire. Trois raisons justifient ce choix. D'abord, force est de constater qu'il n'existe que bien peu d'écrits sur les pratiques des enseignants à l'égard de l'évaluation certificative. Les rares écrits à ce sujet concernent surtout le secondaire. Aussi, les débats les plus épiques concernant l'évaluation certificative trouvent souvent leurs origines au secondaire. Enfin, nous pensons que les différents ordres d'enseignement au Québec possèdent certainement des spécificités particulières à l'égard de l'évaluation, qui imposent une certaine prudence quant à la généralisation. En ce sens, le fait d'aborder de façon spécifique le contexte du secondaire nous apparaissait un défi déjà largement suffisant! Cela ne veut pas dire que nous n'aborderons pas les fonctions formatives et diagnostiques quand cela sera pertinent, mais

notre regard s'est surtout tourné vers le contexte plus rigide lié à la certification, impliquant conséquemment la rigueur nécessaire à une évaluation à fortes répercussions sociales. D'emblée, une remarque s'impose concernant la terminologie. Dans ce texte, nous emploierons l'expression «évaluation certificative» plutôt que «évaluation sommative», à la suggestion d'ailleurs de Scallon (2000, p. 18) qui souligne à ce propos :

En Europe, on tend de plus en plus à employer le terme d'«évaluation certificative» pour remplacer celui d'«évaluation sommative». L'expression «sommative» demeure répandue, mais soulève plusieurs difficultés d'ordre conceptuel à cause de l'idée de «somme» ou de «processus de sommation» qu'elle connote.

Comme le soulignent Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p. 55),

«

l'évaluation certificative peut être décrite comme une évaluation à enjeux critiques», au sens où les décisions qui seront prises par l'enseignant peuvent avoir un impact sur la suite du parcours scolaire de l'élève. Les résultats consignés dans les bulletins scolaires semestriels (aussi appelés bulletins d'étapes²) et les résultats apparaissant au bilan de fin de cycle en sont de bons exemples pour le système scolaire québécois. C'est pourquoi nous parlons d'un contexte rigide, au sens où le régime pédagogique est obligatoire et que les communications aux parents sont considérées comme prescriptives. Il faut aussi souligner qu'autant le contexte de l'évaluation formative est bien documenté, autant les écrits sont rarissimes concernant l'évaluation certificative. Ce constat nous a semblé suffisamment intéressant pour nous y attarder de façon plus spécifique.

Cet article est divisé en deux parties. Dans la première, nous présenterons un bref historique des deux politiques en évaluation des apprentissages qui ont marqué le Québec. Par la suite, nous ferons une étude comparative entre ces deux politiques, tout en présentant les principales dimensions actuelles. Dans la seconde partie, nous exposerons l'état des lieux concernant l'évaluation en salle de classe en essayant de répondre à la question : que savons-nous des pratiques évaluatives des enseignants dans le contexte de l'évaluation certificative ? En conclusion, nous présenterons quelques hypothèses sur l'arrimage entre les intentions politiques et la situation de l'évaluation certificative à l'échelle de la salle de classe.

L'état des lieux sur le plan politique

Bref historique sur les politiques québécoises d'évaluation des apprentissages au cours des quarante dernières années

Au Québec, la structuration de l'éducation demeure un phénomène récent qui date, dans les faits, du début des années soixante. En effet, le ministère de l'Éducation du Québec³ (MEQ) a été créé en 1964. Au départ, la question de l'évaluation des apprentissages ne faisait manifestement pas partie des priorités puisqu'il faut attendre une bonne quinzaine d'années avant de voir apparaître la première des deux politiques d'évaluation des apprentissages publiées au Québec jusqu'à ce jour. La toute première, nommée ici «l'ancienne politique», intitulée *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1981) a été lancée en 1981. Cette dernière est la résultante d'une dizaine d'années de réflexions et de consultations qui ont débouché sur un document qui fait la synthèse des grandes orientations en évaluation des apprentissages. À cette époque, un tel document comblait un besoin manifeste afin de guider les différents acteurs des commissions scolaires⁴ sur tout ce qui touche de près ou de loin à l'évaluation des apprentissages. En effet, les intervenants de première ligne réclamaient des lignes directrices plus claires et plus standardisées afin d'appliquer des règles et modalités de façon plus cohérente pour l'ensemble des commissions scolaires québécoises. Cette politique a été en vigueur pendant une vingtaine d'années c'est-à-dire durant la période des programmes-habilités⁵ telle que décrite par Gauthier et Belzile (1996). Au début des années 2000, le Québec s'est investi dans un vaste chantier visant à réformer son système scolaire et particulièrement pour la formation générale des jeunes. De nouveaux programmes axés sur l'approche par compétences, une organisation scolaire par cycle et un accent réitéré sur l'évaluation intégrée au processus d'enseignement/apprentissage sont quelques-unes des caractéristiques qui marquent cette nouvelle ère pédagogique pour le Québec. Ces nouvelles tendances commandaient une refonte des orientations en évaluation des apprentissages, ce qui fut concrétisé en 2003 avec une mouture plus intégratrice, que nous nommerons dorénavant «la nouvelle politique», qui regroupe, notamment, les trois grands secteurs de l'éducation pour le primaire et le secondaire soit la *Politique d'évaluation des apprentissages: formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003b). De l'aveu même du Ministère,

il était important de définir des valeurs et des orientations communes pour ces trois secteurs afin d'avoir une position cohérente en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages.

Les orientations ministérielles en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages : de grands changements ?

Afin de dresser le portrait de la situation, nous avons comparé l'ancienne politique avec la nouvelle et quelques documents ministériels récents comme le *Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003a), *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002) et le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006a) et les documents concernant les échelles des niveaux de compétences pour le 1^{er} cycle, les 3^e et 4^e années du secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006b, 2008), en mettant l'accent sur les ressemblances et les différences. L'analyse des deux politiques et des documents afférents, en ce qui a trait à la fonction certificative de l'évaluation, fait ressortir de très nombreuses similitudes qui dénotent une certaine stabilité et une certaine tradition en ce qui concerne les orientations en évaluation des apprentissages scolaires. À ce sujet, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) indique :

«

Bien qu'il soit justifié d'adapter les pratiques évaluatives en raison d'éléments contextuels divers, celles-ci demeurent en continuité avec la vision de l'évaluation des apprentissages précisée dans la Politique de 1981, notamment en réitérant l'importance de l'évaluation en cours d'apprentissage» (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003b, p. 6). La nouvelle politique présente, certes, des éléments nouveaux, tels que l'objet de l'évaluation qui repose maintenant sur les compétences et l'aide à l'apprentissage comme première fonction de l'évaluation, mais les assises fondamentales demeurent relativement identiques. Les plus grands changements concernent les modalités de mises en pratique en salle de classe qui sont inévitables, compte tenu de l'objet d'évaluation (les compétences) désormais ciblé. Encore une fois, le passage entre la théorie et la pratique semble demeurer ardu...

Le tableau 1 présente une synthèse des dimensions que nous avons comparées. Notre analyse tiendra compte des 13 dimensions qui apparaissent dans ce tableau à savoir:

- 1) la définition de l'évaluation;
- 2) les buts;
- 3) l'objet;
- 4) le contexte lié à l'interprétation des résultats;
- 5) le rôle de l'enseignant;
- 6) le rôle de l'élève;
- 7) l'instrumentation développée par le Ministère;
- 8) l'instrumentation développée par les commissions scolaires ou les écoles;
- 9) la prise en compte collective des compétences langagières des élèves;
- 10) la communication des résultats;
- 11) la reconnaissance des acquis;
- 12) le rôle de l'évaluation de fin de cycle;
- 13) les compétences en évaluation chez les enseignants.

Par la suite, nous avons comparé chacune des dimensions en les classant en trois catégories. Ainsi, une «excellente correspondance» signifie que les dimensions comparées montrent peu de différences. Une «correspondance partielle» avec recadrage nous indique que les éléments des deux politiques sont similaires mais que le Ministère met l'accent sur des aspects différents. Enfin, la catégorie intitulée «aucune correspondance» regroupe les contenus des deux politiques pour lesquels il n'y a pas de liens pour la dimension dont il est question, impliquant notamment les contenus apparaissant pour la première fois dans la nouvelle politique.

D'entrée de jeu, mentionnons que les analyses de contenu que nous avons réalisées nous indiquent que les instances politiques ont davantage orienté le projecteur sur des aspects qu'ils souhaitaient réaffirmer (catégorie 2) tout en s'arrimant sur des aspects de l'ancienne politique, ce qui n'amène aucune nouveauté (catégorie 1). Examinons les trois catégories que nous venons de définir.

Tableau 1
Comparaison des grandes tendances en évaluation selon diverses dimensions entre la politique de 1981 et celle de 2003

Dimensions	Les grandes tendances dans la politique de 1981	Les grandes tendances dans la politique de 2003	Niveau de correspondance
1. Définition de l'évaluation	L'évaluation pédagogique est un processus visant à juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur. [...] L'évaluation pédagogique consiste à recueillir des renseignements , à les analyser et à les interpréter de façon circonstancielle en vue d'un jugement aussi juste que possible (p. 7).	L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies , analysées et interprétées , en vue de décisions pédagogiques et administratives (p. 29).	Excellente correspondance
2. Buts de l'évaluation	Améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève. Informers les parents. Fournir à l'élève des renseignements utiles à d'autres niveaux d'enseignement ou aux employeurs éventuels. Informers les responsables de la qualité du système d'éducation.	Aide à l'apprentissage. Reconnaissance des compétences. Améliorer le système et atteindre les objectifs du Plan de réussite dans une perspective de reddition de compte.	Correspondance partielle
3. Objet d'évaluation	Doit porter sur les objectifs de formation (cohérence curriculum-évaluation).	Doit porter sur les compétences de formation (cohérence curriculum-évaluation).	Aucune correspondance
4. Le contexte lié à l'interprétation des résultats	Critériée dans le contexte formatif et sommatif. Normative dans le contexte sommatif. Individuel.	Critériée seulement. Le normatif est évacué. Il n'est pas question de comparer les élèves ou les établissements entre eux (p. 31). Individuel et collectif (avec les autres enseignants de l'équipe-cycle).	Aucune correspondance
5. Rôle de l'enseignant	Premier responsable de l'évaluation en salle de classe (surtout l'évaluation formative). En partenariat avec la direction d'école, l'enseignant peut fixer le moment des évaluations sommatives.	Premier acteur en ce qui concerne l'évaluation. Accent important sur le jugement professionnel.	Correspondance partielle

Dimensions	Les grandes tendances dans la politique de 1981	Les grandes tendances dans la politique de 2003	Niveau de correspondance
		Reddition de compte : «Les responsabilités s'accompagnent de l'obligation de rendre des comptes en ce qui concerne les actions et les décisions prises en évaluation des apprentissages.» (p. 19). Prise en compte des aspects éthiques liés à l'évaluation. Respect des normes et modalités définies par l'équipe-école.	
6. Rôle de l'élève	Position attentiste.	Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation (autoévaluation, évaluation par les pairs, etc.) dans le contexte d'aide à l'apprentissage seulement.	Aucune correspondance
7. Instrumentation développée par le Ministère	Banques d'items avec indices statistiques. Tests standardisés.	Surtout des situations d'évaluation (tâches complexes) en particulier pour les épreuves ministérielles obligatoires.	Correspondance partielle
8. Instrumentation développée par les commissions scolaires ou les écoles	Variée : examens, tests, grilles d'observation, examens-maisons, feuilles de route, etc.	Variée : formelle et informelle. Accent sur des situations d'évaluation ou des situations d'apprentissage et d'évaluation.	Correspondance partielle
9. La prise en compte collective des compétences langagières des élèves	Non spécifiée. Formulaire d'évaluation qui peut être un bulletin ou prendre une autre forme.	Prise en charge collective sans nécessairement sanctionner «chaque faute».	Aucune correspondance
10. Communication des résultats	Équivalences pour des études réalisées hors du Québec. Attestations pour les autodidactes qui satisfont aux exigences.	Bulletin scolaire dont la forme peut varier et un bilan des apprentissages.	Excellente correspondance
11. Reconnaissance des acquis	Réaliser la régulation du système.	Reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires.	Excellente correspondance
12. Rôle de l'évaluation de fin de cycle	Éviter deux pièges : (1) l'évaluation est la mesure et (2) réduire l'évaluation à une opinion.	Réaliser le bilan individuel des élèves.	Correspondance partielle
13. Compétences en évaluation chez les enseignants	Deux solutions proposées : mieux diffuser la connaissance liée à l'évaluation scolaire et augmenter la fréquentation des enseignants aux cours universitaires qui traitent d'évaluation.	Aucun constat sur les compétences en évaluation chez les enseignants. Engagement à soutenir les milieux par des activités de formation et le développement d'outils. Engagement à soutenir les universités pour l'enseignement et la recherche.	Excellente correspondance

Examinons les dimensions 1, 10, 11 et 13 associées à la première catégorie. La conception de l'évaluation prônée par le Ministère a peu évolué dans le temps. Le processus de l'évaluation, largement présenté et documenté dans les écrits québécois, états-uniens et européens (Beckers, 2002 ; Durand & Chouinard, 2006 ; Laurier et al., 2005 ; McMillan, 2001), y est présenté. Les définitions données par le MELS, même rédigées avec vingt années d'écart, demeurent très similaires. On y parle toujours d'un *processus* qui permet de porter un *jugement* qui s'appuie sur des *données* recueillies, *analysées* et *interprétées*. La nouvelle politique met cependant un accent plus prononcé sur la notion du jugement professionnel, comme nous le verrons quand nous nous attarderons à la dimension associée au rôle de l'enseignant.

La façon de communiquer les résultats est demeurée, dans les intentions politiques, relativement stable dans le temps. À ce sujet, le Ministère a toujours offert une certaine flexibilité dans ses écrits officiels en permettant aux instances locales de déterminer les façons de rendre compte des apprentissages des élèves. Toutefois, ces dernières années, après avoir fait de sérieux efforts pour convaincre les instances locales de passer d'un bulletin chiffré à un bulletin descriptif répondant davantage à la notion de compétence, le MELS a dû reculer face à la résistance du milieu enseignant et des parents, appuyés très fortement par les médias qui ont largement commenté (*Le Devoir*, 15 septembre 2007, 1^{er} juin 2007), proposant ainsi une version chiffrée d'un bulletin. On a constaté (et on constate encore à ce jour) une forte pression afin que le bulletin tienne compte non seulement des compétences mais également de l'acquisition des connaissances. Cette question demeure encore d'actualité. Il en résulte qu'actuellement, les enseignants doivent remplir un bulletin basé sur le jugement professionnel, jugement déterminé en fonction de diverses traces des apprentissages de l'élève. Ce jugement est alors transformé en notes en fonction de chacune des compétences des disciplines scolaires. Ainsi, il appert que les écoles québécoises doivent dorénavant respecter cette directive unilatérale, tout en ayant la possibilité de présenter ces résultats dans des formulaires différents de bulletin scolaire.

La reconnaissance des acquis scolaires n'est pas non plus une nouveauté dans la nouvelle politique. On en faisait déjà mention dans le cadre de l'ancienne politique dans le cas, par exemple, des élèves qui réalisaient des études à l'extérieur de la province et qui souhaitaient se voir reconnaître cette formation ou des élèves qui apprenaient de façon autodidacte.

En ce qui concerne les compétences des enseignants en évaluation, le Ministère tirait en 1981 des conclusions relativement sévères en soulignant les besoins importants de formation pour relever le niveau de compétence des praticiens en évaluation. Des tentatives telles que des rencontres régionales de deux à trois jours des conseillers pédagogiques et des enseignants ressources par disciplines en 2007 et en 2008, des journées d'information auprès des directions d'établissements et la réalisation du matériel «pas-à-pas» sur la démarche du jugement professionnel et d'une vidéo sur les caractéristiques de l'évaluation certificative qui a été distribuée dans toutes les écoles de la province, ont été effectuées afin de corriger la situation mais force est de constater que la formation en évaluation demeure encore à ce jour problématique. À la formation des maîtres au Québec, on ne consacre qu'environ 3/120 des crédits pour le développement de la compétence en évaluation. Ce temps doit normalement être consacré au développement de la compétence 5,

« Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 91), ce qui représente, il va s'en dire, un défi titanesque. Aussi, il est difficile de savoir ce que les futurs enseignants développent comme compétence puisqu'il n'y a aucune recherche connue qui ne se soit encore intéressée à cette question.

Jetons maintenant un coup d'œil aux dimensions 2, 5, 7, 8 et 12 de la deuxième catégorie. La politique de 1981 distinguait quatre buts liés à l'évaluation. En somme, il s'agissait de donner des renseignements pour :

- 1) prendre des décisions qui concernaient l'élève;
- 2) informer les parents;
- 3) mieux diriger l'élève dans la suite de son parcours académique ou professionnel;
- 4) informer les instances décisionnelles sur la qualité du système d'éducation québécois.

Quant à elle, la nouvelle politique fait état de deux buts fondamentaux : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. Une lecture attentive est nécessaire afin de distinguer le troisième but qui est d'améliorer la qualité du système dans une perspective d'efficacité et de reddition de compte. Il faut mentionner que l'accent est mis d'abord et avant tout sur les deux premiers buts, et en particulier sur le premier. En effet, l'aide à

l'apprentissage, que l'on peut associer à l'évaluation formative prise au sens large, est considérée comme la fonction la plus importante associée à l'évaluation et ce sur quoi une grande partie des énergies devrait être dédiée quand on amorce une action d'évaluation. En ce sens, il s'agit d'un recadrage important par rapport à l'ancienne politique. Mentionnons également que l'information aux parents, loin d'avoir disparue avec la nouvelle politique, n'est plus considérée comme un but de l'évaluation. Compte tenu du caractère délicat de cette opération d'information aux parents, il est étonnant de constater qu'elle ne soit plus considérée comme un but en soi.

Le rôle de l'enseignant a aussi peu changé dans les descriptions qu'on peut lire dans chacune des politiques. Dans chacune d'elles, on réitère que l'enseignant est le premier témoin des apprentissages des élèves. Ce qui a changé, c'est la reconnaissance réaffirmée du jugement professionnel dans l'acte d'évaluer chez les enseignants. En effet, on reconnaît formellement dans la nouvelle politique que l'évaluation est un jugement et que l'enseignant possède les compétences professionnelles pour exercer ce jugement dans l'exercice de sa profession. On y mentionne que ce jugement doit être appuyé par des arguments rigoureux au regard des traces des apprentissages des élèves. Dans la mesure où les objets d'apprentissage sont complexes (comme des compétences qui se manifestent dans des tâches dites complexes), cette réaffirmation prend tout son sens. En effet, l'évaluation d'une compétence va au-delà du dénombrement de « bonnes réponses ». Il s'agit d'un changement relativement important dans la nouvelle politique puisque cette notion de jugement était moins présente dans l'ancienne politique.

En introduisant sa politique en 1981, le Ministère s'était engagé à construire des banques d'items comportant des indices statistiques et des tests standardisés afin de mesurer le niveau d'atteinte des objectifs. Depuis 2003, ce dernier s'est plutôt engagé à fournir des situations d'évaluation cohérentes avec les intentions de ses programmes d'études. Ces derniers étant formulés par compétences, les situations complexes font appel à plusieurs outils de collecte de données créant une intégration entre apprentissage et évaluation et se sont avérées alors intéressantes à développer pour assurer la cohérence du triangle programme d'études/enseignement/apprentissage et évaluation. Dans tous les cas, le MELS s'est toujours engagé à fournir des épreuves qui, en raison de ses choix curriculaires, prennent des formes différentes. Sur le plan local (commission scolaire et école), chacune des politiques exprime la nécessité de recourir à des outils variés et adaptés. Il est d'ailleurs étonnant de constater qu'en 1981, on parlait déjà de grilles d'observation, de feuilles de

route, etc., comme outils de cueillette de données. Ces mêmes outils sont donnés en exemple depuis quelques années déjà pour illustrer les changements liés... à l'évaluation de compétences !

Les notions de cycles d'apprentissage et d'évaluation de fin de cycle ne sont pas nouvelles. Elles existaient bien avant la refonte des programmes d'études entreprise au début des années 2000 pour le primaire et le secondaire. L'élément le plus distinctif qui apparaît dans la nouvelle politique est certainement le fait que l'évaluation de fin de cycle devrait maintenant servir à établir le bilan des apprentissages des élèves. Auparavant, l'évaluation de fin de cycle était considérée comme un moment opportun pour vérifier l'efficacité du système. Les compétences nécessitant un temps important pour se développer, on souhaite ainsi juger du niveau d'atteinte après une longue période d'apprentissage⁶.

Terminons notre analyse en examinant les dimensions 3, 4, 6 et 9, que nous avons classées dans la troisième catégorie. L'objet d'évaluation a largement changé entre la parution des deux politiques. Le passage des programmes par objectifs à des programmes formulés par compétences a évidemment eu des répercussions importantes en ce qui concerne l'évaluation. À cet égard, les deux politiques sont claires sur un point : l'évaluation doit être en cohérence avec les visées des programmes d'études. En ce sens, l'arrivée des programmes par compétences a donné lieu à des adaptations importantes sur le plan de l'évaluation, en particulier quant aux outils de cueillette de données. Dans l'ancienne politique, on mentionnait la possibilité de recourir à des outils que l'on pourrait qualifier de « traditionnels » comme les examens, les tests standardisés, etc., qui étaient considérés adéquats pour mesurer l'atteinte d'objectifs. Dans une perspective de développement de compétences, ce genre d'outils est considéré moins pertinent de la part du MELS qui suggère plutôt de recourir à des situations d'évaluation (SE) qui sont, à l'instar des situations complexes d'apprentissage, globales, complexes et intégratives. En définitive, ces situations doivent être en mesure de rendre compte des apprentissages complexes (les compétences) réalisés par les élèves sur une période de temps prolongée sur deux ans. Cet aspect de la nouvelle politique représente une remarquable nouveauté par rapport à ce qui était proposé auparavant dans la première politique.

L'interprétation des résultats, qui pouvait auparavant être critériée ou normative, est maintenant exclusivement à vocation critériée. Le contexte normatif a été évacué de la nouvelle politique qui stipule, à ce sujet, qu'il ne

saurait être question de comparer les élèves (ou les établissements) entre eux. Aussi, l'expression du jugement professionnel – qui prend son sens, notamment, lors de l'interprétation des résultats – n'est plus l'apanage de l'enseignant seul mais plutôt de l'équipe-cycle, qui doit normalement se concerter et s'entendre pour prendre les décisions qui s'imposent au terme du cycle de deux ans (pour le primaire et le début du secondaire). Cette idée de prise de décision partagée n'apparaissait pas dans l'ancienne politique.

Le rôle de l'élève a également changé dans la nouvelle politique. Dans l'ancienne politique, l'élève a une position attentiste. Son rôle consiste à être informé de la progression de ses apprentissages et du jugement définitif. Dans le cadre de la nouvelle politique, on sent une solide volonté d'engager l'élève dans le processus d'évaluation en le considérant comme un acteur important. Plusieurs stratégies sont proposées pour engager ce dernier comme la co-évaluation, l'évaluation par les pairs ou encore l'autoévaluation.

Le Ministère a fait de la qualité de la langue française un enjeu central de sa réforme de l'éducation. Un rehaussement culturel est souhaité, ce qui suppose également un rehaussement de la qualité du français, autant à l'écrit qu'à l'oral. Pour assurer une cohérence, cette dimension est clairement présente dans la nouvelle politique d'évaluation alors qu'elle n'était pas explicite dans l'ancienne. Depuis 2003, la politique impose de tenir compte de la qualité de la langue dans toutes les disciplines. L'évaluation doit aussi contribuer au rehaussement de la qualité de la langue en permettant, par exemple, aux élèves de recevoir des rétroactions sur cette dimension à l'intérieur de chacune des disciplines à l'occasion des nombreuses évaluations formatives. Encore une fois, on remarque un souci de prise en charge collective.

Il nous apparaissait important de commencer cet article en comparant les orientations des deux politiques tout en étant conscients des limites d'un tel exercice. Le but de ce dernier était de tenter de distinguer les principales dimensions qui avaient ou pas changé au cours des dernières décennies. Notons simplement la place plus grande de l'élève dans le processus, l'accent sur le jugement partagé entre collègues d'un cycle, l'obligation de créer ou d'utiliser le plus souvent possible des situations authentiques et complexes, l'abolition du normatif même si le bulletin demeure chiffré. Outre ces éléments propres au contexte dans lequel le programme et la politique ont dû être mis en place, d'autres facteurs de résistance sont à considérer. Comme nous le verrons dans la seconde partie, les résistances sont également en lien avec le manque de formation et avec le taux élevé de roulement du personnel ne permettant pas de mettre de réelles équipes de travail en place.

Inventaire des pratiques enseignantes en évaluation certificative

Des pratiques d'évaluations formatives aux pratiques d'évaluations certificatives

La plupart des travaux de recherche menés au Québec sur l'analyse de pratiques enseignantes se consacrent à la mise en œuvre de moyens ou de stratégies en vue de développer une évaluation formative dans différents contextes. La plupart des publications québécoises des vingt dernières années mettent d'ailleurs l'accent sur la différenciation pédagogique en lien avec les compétences et la régulation, telle que vécue au quotidien dans la classe, laissant momentanément de côté les aspects certificatifs de fin d'année ou de fin de cycle (Bélaïr, 2002; Dassa, Vasquez-Abad & Ajar, 1993; Desrosiers, Godbout & Marzouk, 1992; Durand & Chouinard, 2006; Laveault, 2005; Scallon, 2004; St-Pierre, 2004; Tardif, 1992, 2005).

Le fait d'étudier et de miser sur l'importance des démarches d'évaluation formative, issu fort probablement de l'importance à accorder au processus d'apprentissage des élèves, met en exergue la dimension administrative et sociale du phénomène d'évaluation en classe. En ce sens, Tourneur, en 1985, parlait déjà d'effet négatif de ce déséquilibre entre les dimensions formative et sommative de l'évaluation. En effet, fort peu de recherches mettent l'accent sur le processus d'évaluation certificative, ou même simplement sur les manières de calculer les notes à inscrire au bulletin scolaire, et ce, malgré certains changements notoires proposés par les diverses politiques en matière d'évaluation. Cette constatation participe probablement du fait que «cela va de soi», notamment parce que les enjeux rattachés à l'évaluation formative sont socialement moins engageants puisqu'ils relèvent du quotidien de la classe et qu'ils sont confinés au travail de l'enseignant avec l'élève. De plus, si on ajoute les résultats quant à la baisse du taux de réussite des élèves du secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE, on ne peut que comprendre les choix des chercheurs de mieux étudier les dimensions formatives de l'évaluation pour augmenter éventuellement cette réussite, au détriment de l'analyse du jugement et de la décision effectués dans un contexte de certification. À cet égard, des recherches sur l'évaluation certificative, incluant la sélection et la promotion des élèves, pourraient incidemment démontrer des faiblesses telles en matière de validité et de fidélité qu'on pourrait conséquemment penser que les diplômes sont attribués de manière plus aléatoire que scientifique (Laveault, 2005; Lemay, 2000).

Pourtant, certains travaux réalisés depuis les années 1980 tentent de montrer un certain flou existant dans la manière de calculer la note, qui s'apparente, selon Allal (Allal, 1988, 2007; Allal, Wegmuller & Reidweg, 2008), à une multitude de stratégies, comme la note ajustée de manière plutôt qualitative selon l'enfant, le contexte ou encore l'outil d'évaluation répondant peu ou prou à une situation donnée (Mottier Lopez & Cataffi, 2008). De cette enquête menée dans le canton de Genève, Allal et Hohl (2008) montrent les divers types d'adaptation de la note par les enseignants, allant de la note

«

coup de pouce», à la «note avertissement» (p. 193), selon le moment où elle est attribuée (mars ou juin), le type d'élèves (celui qui se décourage ou celui qui a besoin de défis). Dans cette même lignée, les travaux de Lafortune et Bélanger (2008), réalisés auprès d'enseignants québécois, montrent jusqu'à quel point les enseignants utilisent ou non les dossiers de la première année d'un cycle pour leurs élèves afin de juger de la note ou de la cote à inscrire au bilan. Certains les regardent pour «se faire une idée», d'autres préfèrent

«

prendre l'élève comme il est». Ceci nous ramène aux années 1980 lorsque Trahan, Carbonneau, Robillard et Boisvert (1983) discutaient de l'influence de la note sur la motivation extrinsèque des élèves, prouvant par le fait même que les conséquences de ces jugements sont non seulement sociétales, mais aussi à connotation négative pour certains élèves. Fort de ces constats, il semblerait bien que les enjeux traversent les réformes au sens où du point de vue méthodologique ou encore de la coordination entre les divers types et moments d'évaluation, le travail reste encore à faire (Mottier Lopez & Laveault, 2008).

Le choix du MELS et les pratiques enseignantes du secondaire : quelques résultats récents

Comme déjà mentionné, en matière de certification, le MEQ (2003) a misé sur l'importance du jugement professionnel dans l'attribution de la réussite de l'élève. À l'instar de Forcier (1991), Linn et Gronlund (2000) et Scallon (2004), dans les divers encadrements ministériels, le jugement professionnel présente un caractère décisionnel relativement au classement des élèves et à la diversification des parcours de formation au secondaire (le parcours de formation générale, le parcours de formation générale appliquée et le parcours de formation axé sur l'emploi). Ces différents parcours créés pour répondre aux besoins des élèves devaient, selon le MEQ, favoriser

l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES ou encore DEP) et ainsi contrer le plus possible le décrochage scolaire (MEQ, 2003). Le choix de créer des parcours axés sur l'emploi, loin d'être anodin eu égard à l'importance mise sur la persévérance scolaire des jeunes en difficultés, a eu comme conséquence une levée de bouclier médiatique à l'encontre de la subjectivité que pouvait entraîner un jugement «non fondé».

Dans la foulée des insatisfactions récurrentes de la part des enseignants, des parents et des administrateurs scolaires, tels qu'énoncés sur plusieurs sites de partage ou encore dans les médias, une recherche sur les pratiques d'évaluation certificative s'imposait. C'est dans cette optique qu'une étude fut entreprise en 2008 et 2009 par Bélair et Baribeau (2008) pour permettre aux enseignants du secondaire 1^{er} cycle d'expliquer leur démarche d'attribution de la note finale au bulletin de cycle, à l'an 1 de la mise en œuvre de cette politique, cette note devant être, selon le MELS, le reflet du niveau de compétences de l'élève tel que prescrit par les échelles de compétences.

À l'instar de l'enquête menée par Forgette-Giroux, Simon et Bercier-Larivière en 1996 en Ontario, l'étude entreprise en 2008 a permis de constater sensiblement les mêmes résultats, tout en insistant sur la problématique d'évaluer des compétences (Baribeau, 2009; Bélair & Baribeau, 2008; Rousseau & Desmarais, 2009). C'est ainsi que l'on s'aperçoit que les enseignants considèrent les résultats chiffrés comme étant plus objectifs. Ils se représentent le jugement professionnel comme un acte individuel, mais ayant peu de portée sur la note finale certificative, servant surtout aux décisions dans des contextes d'accompagnement.

Également, pour ces enseignants, la note finale est le résultat des dernières épreuves administrées dans les deux derniers mois de l'année, plutôt qu'un jugement porté à travers les traces des apprentissages réalisés sur le cycle tel qu'exigé par la politique du MEQ (2003) et encouragé dans l'avis des Cadres scolaires du Québec (2008). À cet égard, il est important de bien comprendre la portée d'un tel résultat. Martineau, cité par Mottier-Lopez et Laveault (2008), parlait en 1983 de la dérive potentielle des résultats cumulés et additionnés au fil d'une année scolaire, présentant dès lors une moyenne peu représentative des derniers résultats de l'élève. Ici, le MELS propose de porter un jugement qualitatif à partir de profils déjà décrits et scientifiquement validés, dont les échelles varient de 1 à 5 (MELS, 2008), en analysant certes

les résultats des dernières épreuves et données recueillies, mais en ayant un regard substantiel et critique sur les traces relevées tout au long du parcours de l'élève.

Une telle pratique se veut fort différente de ce qui a toujours été dans les cumuls et additions de notes. À cet égard, Tousignant relevait en 1982, et repris dans une troisième édition par Laurier, Tousignant et Morissette en 2005, que la note au bulletin se calcule à partir du cumul des résultats à des examens formels auxquels on associe des notes prises au quotidien, le tout pondéré afin de s'assurer que la note représente bien les notions et les objectifs maîtrisés. Dans la recherche de Bélaïr et Baribeau (2008), on constate d'ailleurs que cette pratique décrite par Tousignant s'avère encore en application, et ce, malgré la réforme et le passage à une approche par compétences.

C'est donc à ce stade que les enseignants résistent : on demande de juger professionnellement d'un profil acquis au fil des deux années du cycle, et ce, sans réelle comptabilisation de notes. Pour ajouter à l'imbroglio, le MELS a ajouté, en 2008, une directive voulant que les bulletins scolaires ne seraient plus représentés par ces niveaux (de A+, A, B+, B, etc.), mais que ces niveaux seraient transformés en notes (de 1 à 100; échelle à intervalle de 8 par niveau où A+ vaut 100, A = 92, B+ = 88, etc.).

Finalement, les enseignants tentent de combiner les nouvelles exigences à leurs pratiques ancrées depuis l'époque des examens par objectifs, ce qui résulte en une lourdeur caractéristique du découpage qu'exigeait ce type d'approche. Les échelles de niveaux de compétences sont peu ou prou utilisées pour établir un bilan certificatif et, finalement, elles ne planifient pas réellement l'évaluation, réduisant cette tâche à l'utilisation d'un unique matériel pédagogique. Tous les enseignants interrogés (sauf un) indiquent le manque de formation ou encore une formation inadéquate s'apparentant davantage à une information donnée par des personnes (membres des directions, conseillers pédagogiques) souvent peu aptes à répondre à leurs questions, car peu formées sur le sujet. À ces résultats, on peut ajouter les faits que le personnel est très mouvant, que le matériel didactique n'est pas toujours accessible, que les enseignants doivent conjuguer avec de nouveaux contenus, d'autant plus que certaines disciplines sont disparues, et finalement que les conseillers pédagogiques sont plutôt des généralistes, et ce, au détriment de professionnels adéquatement formés dans le domaine de l'évaluation.

**En guise de conclusion... sur l'arrimage
entre les intentions politiques et la situation
de l'évaluation certificative à l'échelle
de la salle de classe**

La comparaison entre les exigences de la nouvelle politique en évaluation du MELS et les pratiques des enseignants amène un questionnement sur différents aspects et permet, par conséquent, de tirer des hypothèses de travail pour d'éventuelles recherches sur le sujet. De fait, même si l'enquête menée en 2008 touche seulement les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire et qu'ils étaient dans la première année d'application de la politique, on peut tenter d'extrapoler les résultats à tout le secondaire et d'en dégager des réflexions pour le primaire. Dans cette foulée, plusieurs éléments doivent être remis en question.

Quelles démarches de formation continue des enseignants pourraient être adoptées pour que les stratégies d'évaluation soient efficaces et efficaces ?

Un programme de formation continue vient d'être mis sur pied par le MELS⁷ pour intégrer les expertises universitaires et scolaires en matière de formation du personnel enseignant. Il s'agit ici d'une innovation sans précédent puisque ce programme de fonds de formation exige, pour une première fois, que les universités et les commissions scolaires soient partenaires dans une approche collaborative de recherche et de formation. On peut ainsi croire qu'une telle initiative puisse aider les enseignants à mieux s'approprier les exigences de leur profession. On peut alors faire l'hypothèse que la collaboration entre des enseignants, des conseillers pédagogiques, des directions et des experts universitaires en évaluation pourrait faire en sorte qu'il y ait une plus grande cohérence et une fiabilité des stratégies d'évaluation. Il ne faudrait pas sous-estimer les nombreuses contraintes associées au contexte de l'évaluation certificative (Dionne, 2005) qui imposent certainement une solide concertation entre tous les acteurs engagés dans le processus, d'où l'importance de s'assurer d'une formation homogène de ces derniers.

Quelle part au jugement professionnel dans l'action?

La demande ministérielle actuelle exigeant que des enseignants habitués à calculer des notes et à faire des moyennes soient aptes en un tour de mains à interpréter ces résultats de telle sorte qu'ils exercent leur jugement professionnel est, à notre sens, difficile à atteindre. De fait, les divers constats nous amènent à faire l'hypothèse qu'une bonne part des enseignants, par habitude, ont occulté l'étape du jugement, passant de l'étape mesure (examens notés chiffrés) à celle de la décision (notes au bulletin), et ce, même si l'ancienne politique et les formations qui s'en sont suivies ont mis de l'avant l'importance des quatre temps de la démarche. Pourtant la marche n'aurait pas dû être aussi élevée lorsqu'on constate le peu de changement entre l'ancienne et la nouvelle politique qui, elle, a plutôt mis l'accent sur l'étape jugement. On peut par conséquent croire que les enseignants n'étaient sans doute pas prêts à effectuer le changement souhaité puisqu'ils n'avaient pas nécessairement adopté les exigences de l'ancienne politique.

Quelles conséquences de réformes sans cesse réformées?

Le débat médiatique québécois⁸, tournant autour des ajouts ou retraits de certains aspects de la réforme scolaire dont notamment l'évaluation, montre l'ampleur de la résistance face aux changements survenus ces dernières années. Or, peu de professions (sinon aucune, à notre avis) subissent autant de changements dans leurs règles et dans leurs procédures en si peu de temps et avec aussi peu de consultations auprès de leurs membres. D'ailleurs, certaines décisions prises récemment par la ministre, au regard des notes scolaires et du retour au droit de décider d'un redoublement à l'intérieur d'un cycle, semblent pour le moins en contradiction avec les orientations mêmes du Ministère qui souligne, dans sa nouvelle politique, qu'il ne saurait être question de dichotomiser l'évaluation des compétences et des connaissances puisque ces dernières sont en quelque sorte les ressources mobilisées dans les compétences (MELS, 2006). On peut imaginer que ce genre de décisions n'encourage pas les praticiens à modifier leurs pratiques.

Il est clair que le mécontentement d'enseignants, de parents, de dirigeants ou encore d'administrateurs peut avoir trouvé son origine dans les modalités liées à la mise en œuvre de cette nouvelle politique en matière d'évaluation. Par contre, on peut aussi ajouter que les directives sans cesse renouvelées et interchangeables sur la notation (notation littérale versus notation chiffrée), sur le format du bulletin scolaire, sur les exigences de séparer l'évaluation des

compétences de l'évaluation des connaissances, de même que la nature et la pertinence des formations consacrées à l'évaluation des compétences, font en sorte que le malaise est fortement ressenti.

Des hypothèses de travail émergent. Dans un premier temps, il serait adéquat de réfléchir à la mise en œuvre des propositions ministérielles afin de dépasser les modèles classiques d'information dispensée auprès de publics d'enseignants ciblés et de conseillers pédagogiques (tels les grandes réunions d'information, les rencontres auprès d'enseignants multiplicateurs, l'envoi de documents par le biais des directions d'école, etc.). Des efforts sont pourtant déployés pour accentuer la formation continue des enseignants, notamment dans la création de chantiers de collaboration université-écoles, et ce, même si les enseignants se disent peu informés. Il est par conséquent évident que ce malaise, se situant entre, d'une part, le manque de formation décrié par les enseignants et, d'autre part, la mise sur pied de structures de formation par le MELS, est toujours prégnant et empêche cette volonté de participer au développement des compétences professionnelles en matière d'évaluation des compétences des élèves.

Dans un second temps, la réflexion devrait se transporter sur les pratiques évaluatives pour favoriser la prise de parole par les enseignants afin d'extraire les multiples contraintes, tant humaines que professionnelles ou sociales, relatives au geste d'évaluer, surtout lorsque le contexte se veut certificatif. Quelle part de confiance peut-on accorder à un jugement porté par un enseignant qui peut se révéler fautif et, par conséquent, entraîner une réorientation de carrière chez un élève? Quelle place pour une analyse approfondie de la validité et de la fidélité des jugements et des décisions en matière d'évaluation certificative?

Finalement, la formation initiale n'est pas en reste. Dans les universités québécoises, peu de temps est consacré à des cours spécifiques en évaluation des apprentissages et pour plusieurs, ces cours sont peu associés à l'élaboration et à la critique de pratiques que devraient développer les enseignants au regard des politiques ministérielles. Pour tous ces partenaires de l'éducation, le débat demeure ouvert.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1988). Quantitative and Qualitative Components of teachers' Evaluation Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 4, 41-51.
- Allal, L. (2007). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé: peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques? In M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation* (pp. 39-54). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L., & Hohl, J.-M. (2008). Le rôle du jugement professionnel dans les adaptations et les modalités de communication de l'évaluation. In L. Lafortune & L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 187-201). Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L., Wegmuller, É., & Riedweg, B. (2008). L'étude du jugement professionnel dans le contexte genevois. In L. Lafortune & L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation*. (pp. 133-158). Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire 1^{er} cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: Vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Éditions Labor.
- Bélaïr, L.M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Évaluation et formation, Questions vives*, v1(1), 17-38.
- Bélaïr, L.M., & Baribeau, A. (2008). *L'utilisation des échelles des niveaux de compétence pour établir un bilan des apprentissages au terme du premier cycle du secondaire: analyse des pratiques des enseignants des diverses disciplines*. ACFAS 2008.
- Cadres scolaires du Québec (2008). *Avis de l'Association des Cadres Scolaires du Québec relatif à l'évaluation des compétences et des connaissances, A CSQ*.
- Dassa, C., Vasquez-Abad, J., & Ajar, D. (1993). Formative assessment in a classroom setting: From practice to computer innovations. *Alberta Journal of Educational Research*, 39, 111-125.
- Desrosiers, P., Godbout, P., & Marzouk, A. (1992). Des pistes pour soutenir la transformation des pratiques évaluatives. In D. Laveault (dir.), *Les pratiques d'évaluation en éducation* (pp. 139-150). Montréal: ADMEE-Canada.
- Dionne, É. (2005). Enjeux en évaluation des apprentissages dans le cadre de programmes d'études formulés par compétences: l'exemple de science et technologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 49-66.
- Durand, M., & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Forcier, P. (1991). Évaluation, dites-vous? Non, «assessment»... *Pédagogie collégiale*, 4(3), 36-39.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M., & Bercier-Larivières, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe: perceptions des enseignantes et des enseignants. *Revue canadienne d'éducation*, 21(4), 384-395.

- Gauthier, C., & Belzile, C. (1996). Les idéologies dans les programmes scolaires au Québec du milieu du xix^e siècle à nos jours. In C. Gauthier & M. Tardif (éds), *La pédagogie: Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 309-321). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Lafortune, L., & Bélanger, K. (2008). Exercer un jugement professionnel dans l'action: des résultats de recherche québécois qui ouvrent des perspectives. In L. Lafortune & L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 37-78). Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Laurier, M.D., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant: quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. Montréal: ERPI.
- Linn, R.L., & Gronlund, N.E. (2000). *Measurement and assesment in teaching* (8^e éd.). Upper Saddle River, New Jersey: Printice-Hall.
- McMillan, J.H. (2001). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction* (2^e éd.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire: Cadre de référence*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003a). *Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages: formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire (version provisoire)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Échelles des niveaux de compétence, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2008). *Échelles de niveaux de compétence, enseignement secondaire, 2^e cycle* (2^e édition). Québec: Gouvernement du Québec.
- Mottier Lopez, L., & Cataffi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. In L. Lafortune & L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 159-186). Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.

- Rousseau, C., & Desmarais, L. (2008). *Les échelles des niveaux de compétences au primaire et au secondaire: Enjeux et défis*. ACFAS 2008.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal: ERPI.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: ERPI.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation; pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 8(1), 33-38.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Logiques.
- Tardif, J. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 134(3), 21-24.
- Tourneur, Y. (1985). La certification des compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 12(2-3), 17-27.
- Tousignant, R. (1982). *Les principes de la mesure et de l'évaluation*. Montréal: Guérin.
- Trahan, M., Carbonneau, M., Robillard, R., & Boisvert, M.-T. (1983). Interventions évaluatives: impact sur les évalués. *Mesure et évaluation en éducation*, 6(2), 69-78.

NOTES

1. Le masculin est utilisé dans cet article à titre épïcène dans le seul but de simplifier la lecture.
2. Dans plusieurs commissions scolaires québécoises, l'année scolaire est divisée en trois ou quatre étapes qui représentent des périodes d'enseignement et apprentissage d'environ une dizaine de semaines. Par ailleurs, dans un contexte de cycles de deux ans, on parle alors de huit étapes. D'autres en ajoutent selon les besoins.
3. Ce ministère s'appelle maintenant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
4. Nous rappelons au lecteur qu'au Canada, l'éducation est un champ de compétences qui relève des provinces et des territoires. En ce qui concerne les commissions scolaires, elles représentent un « groupe de personnes élues par la population et ayant pour mandat l'administration d'un ensemble d'écoles sur un territoire » (Legendre, 2005, p. 233). En 2007-2008, le Québec comptait 72 commissions scolaires sur son territoire.
5. Les programmes-habilités étaient caractérisés par des listes relativement exhaustives d'objectifs (généraux, intermédiaires, spécifiques). Pour plusieurs, l'approche par compétence est venue en réaction à cette atomisation des savoirs.
6. Rappelons au lecteur que le cycle d'apprentissage pour le primaire et le début du secondaire est de deux ans.
7. Ce programme de formation était en appel d'offres en septembre 2009.
8. Le journal La presse de Montréal présente en moyenne un article par semaine durant l'année scolaire depuis trois ans. Le quotidien Le Devoir fait au moins trois à quatre dossiers sur le sujet annuellement.