

Vers une nouvelle politique ministérielle d'évaluation des apprentissages au Québec ?

Naomie Fournier Dubé, Université de Montréal, Canada
Marie-Hélène Hébert, Université TÉLUQ, Canada
André-Sébastien Aubin, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé : Professeurs et chercheurs québécois dans le domaine de l'évaluation des apprentissages et formateurs de personnes enseignantes, futures ou déjà en exercice, les auteurs de l'article s'interrogent sur la nécessité, pour le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], de mettre à jour, 20 ans après sa parution, la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), un document-phare qui guide les enseignants dans leurs pratiques évaluatives. S'ils sont d'avis qu'elle doit être revue en grande partie, ils énoncent sous sept grands thèmes les ajouts que devrait contenir une nouvelle mouture du document, soit l'impact de l'évaluation sur les élèves, les démarches non instrumentées, le vocabulaire dédié à l'évaluation, les valeurs évaluatives, la différenciation de l'évaluation, les communications avec les parents, ainsi que l'évaluation et le numérique.

Mots-clés : politique d'évaluation des apprentissages; pratiques évaluatives; mutations

Abstract: The authors of this article, Quebec-based professors and researchers specializing in learning assessment, as well as trainers of current and future teachers, discuss the need for the Quebec Ministry of Education to update, 20 years after its initial publication, the Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), a landmark document guiding teachers in their assessment practices. They collectively advocate for revisions, outlining key additions that a revised version of the document should contain across seven main themes: the impact of assessment on students, non-instructional approaches, specialized assessment terminology, assessment values, evaluation differentiation, parent communication, and the integration of digital technology in assessment practices.

Keywords: learning assessment policy; assessment practices; changes

Mise en contexte

Il y a un peu plus de 20 ans paraissait au Québec la Politique d'évaluation des apprentissages (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003), un document ministériel qui se veut un guide dans l'évaluation des apprentissages des élèves, tant à la formation générale des jeunes et des adultes qu'en formation professionnelle. Si ce document est toujours en vigueur au moment d'écrire ces lignes, une question se pose : *doit-il être modernisé en fonction de l'évolution qu'a connue le domaine de l'évaluation des apprentissages au Québec et ailleurs dans le monde au courant de ces 20 dernières années?*

C'est d'ailleurs le thème d'un symposium (Aubin et al., 2023) que nous avons organisé et animé dans le cadre de la session d'études annuelle de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMÉE-Canada). Au cours de ce symposium, nous avons posé la question suivante aux 22 participants présents et intéressés par l'évaluation des apprentissages : *à votre avis, est-il nécessaire de mettre à jour la Politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec 20 ans après sa parution?* Leurs réponses, par le biais d'un vote interactif avec *Mentimeter*, ont été dans l'ordre « En grande partie, oui ! » (n = 11), « Pas vraiment, quelques paragraphes peut-être ? » (n = 9), « Oui, presque au complet ! » (n = 1) et « C'est quoi donc la Politique ? » (n = 1).

Cet article d'opinion tire son origine des réflexions que le symposium a suscitées chez les professeurs et chercheurs en évaluation des apprentissages que nous sommes, mais aussi de nos expériences comme formateurs de personnes enseignantes, actuelles ou futures. Que croyez-vous être notre réponse à la question que nous avons posée aux personnes participantes de notre symposium ? Vous l'aurez devinée : « En grande partie, oui ! ».

Sachant que l'évaluation est largement reconnue comme l'un des aspects les plus complexes de la pratique enseignante (Dionne et Chanelière, 2022; Jouquan, 2002; Moss, 2013) et qu'un sentiment de malaise persiste concernant les compétences en évaluation même après la formation initiale des futures personnes enseignantes (Fontaine et al., 2012; Mukamurera et Fontaine, 2017), nous proposons dans les pages qui suivent notre vision de ce que devrait contenir **en priorité** une nouvelle mouture de la Politique d'évaluation des apprentissages. Des propositions sont formulées dans la mesure où le MEQ irait de l'avant vers la

modernisation du document paru il y a 20 ans. Afin de nourrir les réflexions des acteurs du monde de l'éducation et inspirer les décideurs, notre vision sera explicitée en 7 grands thèmes liés à l'évaluation des apprentissages, soit l'impact de l'évaluation sur les élèves, les démarches non instrumentées, le vocabulaire dédié à l'évaluation, les valeurs évaluatives, la différenciation de l'évaluation, les communications avec les parents, ainsi que l'évaluation et le numérique.

L'impact de l'évaluation sur les élèves

Stress, anxiété, peur d'échouer, maux de tête, sueurs, palpitations, faible motivation et sentiment d'efficacité personnelle vacillant... Il n'est pas rare d'entendre parler dans les classes des impacts néfastes de l'évaluation des apprentissages sur les élèves. Si ces impacts sont déjà largement documentés à la fois dans les écrits scientifiques (Prokofieva et al., 2017) et les textes d'actualité (Boucher, 2023), il reste à mieux outiller les personnes enseignantes pour qu'elles en viennent à mettre en œuvre des pratiques d'évaluation des apprentissages qui soient bienveillantes et motivantes dans leurs classes, plutôt qu'anxiogènes et stressantes. **Une nouvelle mouture de la Politique d'évaluation des apprentissages gagnerait à énoncer des lignes directrices claires en ce sens, parce que le bien-être des enfants et des adolescents à l'école n'a pas de prix.** Comme le rapportent Hébert et Pelletier (2020), il existe des manières souvent très simples pour les personnes enseignantes d'aider leurs élèves à mieux vivre l'évaluation scolaire, comme leur enseigner des stratégies pour bien démontrer leurs apprentissages (ex. : mettre en place un calendrier d'étude, prévoir les tâches évaluatives et s'exercer à y répondre, etc.).

Les démarches non instrumentées

Tant les livres consacrés à l'évaluation des apprentissages (Frey, 2014) que les documents ministériels pour guider les personnes enseignantes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006b) font état de principes généraux pour bien concevoir les tâches à faire réaliser par les élèves et les consignes de réalisation à leur adresser par écrit. Cependant, l'évaluation des apprentissages ne se limite pas à cela : elle doit aussi laisser place à des démarches d'évaluation non instrumentées comme l'observation et l'écoute « on the fly » (Shavelson et al., 2008, p. 300) des élèves dans le quotidien de la classe. **Dans une version revue de la Politique d'évaluation des apprentissages, le texte gagnerait à être bonifié d'une multitude d'exemples de pratiques évaluatives qui vont au-delà des démarches instrumentées comme les examens écrits.** Comment, à l'éducation préscolaire, procéder à une évaluation des premiers apprentissages des enfants pendant qu'ils jouent ? Comment, comme l'avancent si bien Morrissette et Compaoré (2012), reconnaître chez les élèves plus vieux « des signes verbaux et non verbaux pertinents d'incompréhension dans le flux des activités quotidiennes » (p. 27) ? **Autant de questionnements qui gagneraient à être exemplifiés pour le plus grand bénéfice des personnes enseignantes dans une nouvelle mouture de la Politique d'évaluation des apprentissages.**

Le vocabulaire dédié à l'évaluation

Une des initiatives qui transparait dans la Politique d'évaluation des apprentissages de 2003 (MEQ) est de définir de nouveaux termes qui n'étaient pas (ou peu) utilisés dans le contexte de l'école québécoise. Un exemple est celui d'avoir renommé les fonctions de l'évaluation : « l'aide à l'apprentissage » et « la reconnaissance des compétences », au lieu de « formative » et « sommative ». Les raisons pour ce remplacement sont expliquées par Laurier et ses collaborateurs (2005), reprenant les écrits de Séguin et al. (1993), qui ont bien montré que, pour plusieurs personnes enseignantes, le concept d'évaluation formative avait perdu le sens que lui accordaient les personnes autrices provenant du champ de la mesure et de l'évaluation (ex. : Allal, 1979; Scallon, 1988; Scriven, 1967). Selon leurs travaux, pour les personnes enseignantes, faire de l'évaluation formative consistait souvent à proposer à leurs élèves des activités d'exercisation en vue de les préparer aux « vrais » examens. La fonction formative (ou d'aide à l'apprentissage) devrait plutôt être vue comme une utilisation de l'évaluation pour déterminer les forces et les difficultés de chaque élève et ainsi pouvoir l'aider à progresser tout au long de son parcours. **Après 20 ans, il est donc pertinent de se questionner sur ce choix de changer les étiquettes et plutôt concentrer nos efforts à travailler sur une meilleure compréhension de ce que devrait être l'évaluation formative.**

Les valeurs évaluatives

Nous sommes d'avis que les valeurs de justice, d'égalité, d'équité, de cohérence, de transparence et de rigueur, qui servent à assurer des pratiques d'évaluation de qualité dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), doivent demeurer. Malgré cela, **la valeur d'équité**, qui rapporte au fait que les pratiques d'évaluation respectent les caractéristiques uniques des individus ou des groupes (Laurier, 2014), **devrait être modulée dans une nouvelle mouture du document**. Pour parvenir à cette recommandation, notre réflexion s'est appuyée sur une question principale : devrions-nous envisager de la remplacer par l'inclusion, c'est-à-dire de « tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation » (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO], 2006, p.15) ? Nous soutenons qu'il serait favorable d'adhérer à cette proposition, parce que le concept d'éducation inclusive est plus complet, allant au-delà de l'aspect strictement pédagogique en intégrant également les dimensions sociales et interpersonnelles (Ainscow et al., 2004).

De plus, dans la Politique, les termes de cohérence et de rigueur ont été préférés à ceux de validité et de fidélité qui renvoient à la notion de mesure, souvent écartée depuis l'arrivée des programmes par compétences. Or, la cohérence qui permet d'assurer un rapport étroit entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué correspond en tout point à la notion de validité. Qui plus est, la rigueur, garantie par la planification minutieuse des tâches évaluatives et la collecte d'informations pertinentes, à plusieurs reprises et à l'aide de tâches diversifiées, assure la fidélité de l'évaluation. **Dans la prochaine version de la Politique, il serait judicieux d'utiliser les vocables « validité » et « fidélité » explicitement, plutôt qu'implicitement, pour se rapprocher du vocabulaire historique encore employé dans les pays anglo-saxons.**

La différenciation de l'évaluation

Découlant de la valeur d'équité, des questions subsistent quant à la différenciation de l'évaluation dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Une recherche par mots clés a permis de relever une seule occurrence du mot dans le document. Dans le texte, les éléments d'explication fournis renvoient davantage au concept de différenciation pédagogique qui permet aux élèves de développer leurs compétences à travers des approches variées (Bergeron et al., 2021). **Dans la prochaine version de la Politique, il faudrait mieux définir le concept de différenciation de l'évaluation, puis fournir davantage d'exemples de pratiques à l'attention des personnes enseignantes.**

Par ailleurs, les notions de flexibilité pédagogique et d'adaptation sont abordées explicitement dans le texte, alors que celle de modification s'y retrouve de manière implicite. On se rappellera qu'il aura fallu la publication de documents complémentaires par le ministère en 2006a, puis en 2021 notamment, afin de faire voir aux personnes enseignantes comment opérationnaliser la différenciation. Il serait pertinent, **dans la prochaine version de la Politique, de mieux expliquer la notion de flexibilité et de donner en annexe des exemples de son application en classe. Il serait également souhaitable d'ajouter et d'explicitier les aspects relatifs à la modification, et ses possibles impacts sur la sanction des études.**

Les communications avec les parents

Au moment de la parution de la Politique d'évaluation des apprentissages en 2003 (MEQ, 2003), le bulletin scolaire pouvait prendre différentes formes, offrant ainsi une certaine latitude aux écoles dans la manière de transmettre les résultats des élèves (pourcentages, cotes, commentaires). À la suite d'un débat essentiellement politique, un bulletin à format unique a été imposé au primaire et au secondaire pour l'ensemble des écoles du Québec⁵ à partir de l'année scolaire 2011-2012. Ce bulletin présente les résultats de chaque élève sous forme de pourcentage, inclut un résultat compilé par discipline ainsi qu'une moyenne de groupe par discipline. Notre constat : bien que le bulletin scolaire idéal n'existe pas, **il serait tout de même souhaitable de repenser le système de communication officiel aux parents** en créant distinctement un bulletin pour l'éducation préscolaire (pratique déjà en cours), un pour le primaire et un pour le secondaire, où les commentaires personnalisés, les cotes et les pourcentages pourraient être utilisés, lorsque jugés nécessaires,

⁵ Il existe deux grandes exceptions, soit l'ordre d'enseignement préscolaire et les écoles alternatives en ayant fait la demande.

et non de manière systématique. **L'ensemble de ces documents de même que des directives précises pour les remplir devraient, selon nous, se trouver dans une nouvelle mouture de la Politique d'évaluation des apprentissages.**

L'évaluation et le numérique

[Kahoot](#), [Socrative](#), [Formative](#), [Mentimeter](#), cela vous dit quelque chose? Depuis une bonne dizaine d'années, le numérique a gagné le domaine de l'évaluation des apprentissages (Papi et al., 2020) et la multiplication des écrits sur la thématique en fait foi (Hébert, 2022). Comment programmer, avec [Google Forms](#), un test diagnostique en histoire en vue de le faire passer aux élèves et de le corriger en temps réel avec eux? Comment évaluer leurs connaissances en mathématiques, en les faisant bouger avec la [Lii](#)? Comment formuler à leur attention, au moyen de [Loom](#), une rétroaction audio à la suite de la correction de leur production écrite en français? **Informar les personnes enseignantes sur le grand potentiel du numérique pour les soutenir dans l'évaluation des apprentissages de leurs élèves nous apparaît être un incontournable lorsque viendra le temps de réviser la Politique d'évaluation des apprentissages.**

Conclusion

Pour conclure, nous soulignons ici que la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) dans sa version d'il y a 20 ans contient une panoplie de pages et de textes qui sont toujours d'actualité, même 20 ans plus tard. On rappellera ici l'excellence des sections consacrées aux étapes du processus d'évaluation, aux fonctions de l'évaluation, et à tout ce qui touche la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire autour de l'évaluation. Cependant, comme nous l'avons conclu en début d'article, la Politique doit être modernisée en partie en fonction de l'évolution qu'a connue le domaine de l'évaluation des apprentissages. Assisterons-nous dans un avenir rapproché à la parution d'une nouvelle version de la Politique d'évaluation des apprentissages? Seul le MEQ le sait! En plus des ajouts suggérés dans ce texte, nous souhaitons qu'elle puisse encore une fois placer l'élève au centre de l'évaluation de ses apprentissages et qu'elle rassemble dans un seul texte les liens vers les autres documents ministériels qui sont parus au fil du temps (progressions des apprentissages, cadres d'évaluation, échelles de niveaux de compétences, etc.).

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 153-183). Peter Lang.
- Aubin, A.-S., Hébert, M.-H. et Fournier Dubé, N. (2023). *Les 20 ans de la Politique d'évaluation des apprentissages de l'école québécoise* [symposium]. 44^e session d'études de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation au Canada, Québec, QC, Canada.
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, 59, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Boucher, J. (2023, 27 février). Construire un rapport positif à l'évaluation. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-02-27/reussite-educative/construire-un-rapport-positif-a-l-evaluation.php>
- Dionne, E. et Chanelière, M. (2022). Du contrat didactique au contrat évaluatif : une grille de lecture pour mieux appréhender l'évaluation des apprentissages en pédagogie médicale. *Pédagogie Médicale*, 23(1), 85-92.
- Frey, B. B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. SAGE Publications.
- Fontaine, S., Kane, R. G., Duquette, O. et Savoie-Zajc, L. (2012). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decision to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 353-378.
- Hébert, M.-H. (dir.) (2022). Évaluation des apprentissages et numérique : où en est-on? [numéro thématique]. *Médiations et médiatisations : revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 9.
- Hébert, M.-H. et Pelletier, M.-A. (2020). Stressants les examens? Pas du tout, un peu, beaucoup! *Education Canada*, 60(3), 53-54.
- Jouquan, J. (2002). L'évaluation des apprentissages des étudiants en formation médicale initiale. *Pédagogie médicale*, 3(1), 38-52.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Laurier, M., Morissette, D. et Tousignant, R. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Gaétan Morin.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). *La différenciation de l'évaluation - Questions et éléments de réponse : principales références dans les encadrements ministériels*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique - Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.

Moss, C. M. (2013). Research on classroom summative assessment. Dans J. H. McMillan (dir.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (p. 235-255). SAGE Publications.

Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 465-482.

Morissette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle. *Formation et profession*, 20(3), 26-35.

Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective*, 181-203.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès pour « L'Éducation Pour Tous »*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

Papi, C., Gérin-Lajoie, S. et Hébert, M.-H. (2020). Se rapprocher de l'évaluation à distance : dix pistes de réponse. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, numéro hors-série 1*, 201-206.

Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold, J.-F. et Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, 18, 1-14.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Presses de l'Université Laval.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Dans R. W. Tyler, R. M. Gagné et M. Scriven (dir.), *Perspective of curriculum evaluation* (p. 39-89). Rand McNally.

Séguin, S. P., Parent, C. et Burelle, R. (1993). Croyances saillantes et conditions de praticabilité de l'évaluation formative des apprentissages telles que perçues par les enseignants. Dans R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances de formation* (p.137-159). Éditions du CRP.

Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Tomita, M. K. et Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied measurement in education*, 21(4), 295-314.