

Une recherche documentaire sur les politiques, les pratiques et les principes directeurs d'évaluation des élèves du système scolaire public (1^{re} à 12^e année) des provinces de l'Ouest canadien

Jules ROCQUE

Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse documentaire sur les politiques, les pratiques et les principes directeurs d'évaluation des élèves du système scolaire public de l'Ouest canadien. Il porte sur le contexte dans lequel ces éléments ont évolué, c'est-à-dire la transparence et la responsabilité caractéristiques de la nouvelle gestion publique (New Public Management – NPM). Les initiatives d'évaluation à grande échelle qui permettent de comparer les résultats des élèves et l'élaboration de plans stratégiques pour guider les principaux acteurs n'en sont que quelques exemples. Nous brossons un portrait nuancé de la notion d'évaluation *au service de* l'apprentissage, d'évaluation *en tant qu'* apprentissage et d'évaluation *de* l'apprentissage. L'analyse documentaire fournit une description des principales politiques et pratiques d'évaluation en vigueur dans l'Ouest, notamment l'évaluation portant sur les écoles dans une

province ainsi que les évaluations nationales et internationales. Les principes directeurs des quatre provinces convergent vers diverses pratiques d'évaluation des apprentissages. L'influence des réformes aux États-Unis et en Angleterre, entre autres, se fait sentir dans chacune des provinces de l'Ouest, plus particulièrement en ce qui concerne les outils d'évaluation et les pratiques de communication des résultats au moment où les dirigeants veulent faire preuve de transparence et de responsabilité envers tous les citoyens.

ABSTRACT

Descriptive study on the policies, practices and guiding principles for assessing student learning in the public school system (Grades 1 to 12) of Western Canada

Jules ROCQUE

University of Saint-Boniface, Manitoba, Canada

This article focusses on the context in which the policies, practices and guiding principles for the assessment of student learning in Western Canada have evolved in terms of the transparency and responsibility characteristic of the New Public Management – NPM. The initiatives of large-scale assessment to allow the comparison of student results and the development of strategic plans to guide the main actors are just a few examples. The concept of evaluation is then qualified with specific focus on evaluation for learning, evaluation as learning and the evaluation of learning. The results provide a description of the main political and practical assessment principles in force in the West, including the assessment of schools – provincial evaluation, diagnostic evaluation and national and international evaluations. The guiding principles for four provinces converge on a variety of learning assessment practices. The impact of reforms at the international level is felt in each of the Western provinces, especially with regard to assessment tools and practices for reporting results, at a time when the leaders wish to demonstrate transparency and responsibility toward all citizens.

RESUMEN

Una investigación descriptiva sobre las políticas, las prácticas y los principios directores de evaluación de los alumnos del sistema escolar público (1^o al 12^o año) en el Oeste canadiense

Jules ROCQUE

Universidad de Saint-Boniface, Manitoba, Canadá

Este artículo aborda el contexto en el que las políticas, las prácticas y los principios que rigen la evaluación de los aprendizajes de los alumnos del Oeste canadiense han evolucionado, es decir, la transparencia y la responsabilidad característica de la nueva gestión pública (New Public Management – NPM). Las iniciativas a gran escala que permiten comparar los resultados de los alumnos y la elaboración de planes estratégicos para guiar a los principales actores no son sino algunos de los ejemplos. El concepto de evaluación es matizado gracias a una atención especial a la evaluación del servicio del aprendizaje, a la evaluación en tanto que aprendizaje y a la evaluación del aprendizaje. Los resultados ofrecen una descripción de las principales políticas y prácticas de evaluación vigentes en el Oeste, en particular la evaluación que se realiza sobre las escuelas: la evaluación provincial, la evaluación diagnóstico y las evaluaciones nacionales e internacionales. Los principios rectores de cuatro provincias convergen hacia diversas prácticas de evaluación de los aprendizajes. El impacto de las reformas a nivel internacional se deja sentir en cada una de las provincias del Oeste, sobre todo en lo que concierne a las herramientas de evaluación y las prácticas de comunicación de los resultados cuando los dirigentes desean demostrar transparencia y responsabilidad a la ciudadanía.

Introduction

Les politiques, les pratiques et les principes de l'évaluation des apprentissages des élèves à l'intérieur du système scolaire demeurent nombreux et variés. L'évaluation sous toutes ses formes cherche à offrir un éclairage aux principaux acteurs du système sur l'enseignement et l'apprentissage leur permettant d'intervenir en proposant des changements aux politiques et aux pratiques. L'objet de cette analyse documentaire porte sur les politiques, les pratiques et les principes directeurs de l'évaluation des apprentissages des élèves du système scolaire public (1^{re} à 12^e année) de l'Ouest canadien (Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan et Manitoba). En faisant une comparaison des sites Internet et des documents officiels des ministères de l'Éducation de ces provinces, nous avons voulu faire la lumière sur la façon dont les systèmes d'éducation évaluent l'apprentissage des

élèves tout en examinant comment les grandes initiatives de réformes en éducation ont marqué ces politiques et ces pratiques.

Nous situerons d'abord la problématique dans un contexte précis en exposant quelques initiatives de réformes qui ont marqué les politiques publiques tant au niveau canadien qu'international. Puis nous présenterons le cadre conceptuel en portant une attention aux concepts de l'évaluation au service de l'apprentissage (*Assessment for Learning*), de l'évaluation en tant qu'apprentissage (*Assessment as Learning*) et de l'évaluation de l'apprentissage (*Assessment of Learning*). La méthodologie, le protocole et les résultats de la recherche documentaire suivront. L'impact des tendances mondiales sur les politiques, les pratiques et les principes d'évaluation des apprentissages des élèves de l'Ouest canadien fera l'objet de la dernière partie de l'article avant la conclusion.

Problématique et contexte

Au fil des ans, de multiples initiatives ont été lancées par les ministères de l'Éducation afin de trouver les meilleures façons d'améliorer le système scolaire. Gauthier, Michel, Colombo *et al.* (2000) parlent de différentes tendances apparues dès les années 1960, qui révèlent un grand souci social en matière d'éducation. Les principes de la nouvelle gestion publique (New Public Management – NPM) (Hood, 1991; Pollitt et Bouckaert, 2004; OCDE, 2005) comprennent la transparence et l'imputabilité, et le système d'éducation n'y échappe pas. L'ensemble des systèmes scolaires des pays membres de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) subit donc les effets du NPM faisant en sorte que leurs initiatives d'évaluation des élèves et du système scolaire en comportent certaines caractéristiques.

Politiques et pratiques administratives publiques

Responsabilité

Jaafar et Anderson (2007) présentent la notion de responsabilité (accountability) en faisant appel à deux paradigmes : 1) l'EBA (*Economic-Bureaucratic Accountability*) et 2) l'EPA (*Ethical-Professional Accountability*). L'EBA s'inspire du monde des affaires et met l'accent sur la relation entre consommateur et producteur. Les responsabilités des acteurs demeurent clairement indiquées, ces derniers devant rendre des comptes en tant que particuliers à un groupe public, et le premier souci de ce paradigme concerne la performance et l'atteinte des résultats. L'EPA suppose un principe public selon lequel un discours démocratique existe pour le plus grand bien collectif. Ce paradigme met l'accent sur le processus plutôt que sur les résultats, tout en reconnaissant que la responsabilité de la réussite repose entre les mains de l'ensemble des acteurs.

Nous proposons maintenant un aperçu de l'évolution des politiques et des pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves qui ont influencé celles du Canada, particulièrement aux États-Unis, en Angleterre et dans des pays francophones d'Europe.

États-Unis

L'émergence au cours des dernières années de politiques et de pratiques de gestion axées sur les résultats dans le système d'éducation s'explique principalement par la présence de certains éléments catalyseurs issus du domaine de l'administration publique. La notion de responsabilité qui s'est manifestée dans les années 1960 aux États-Unis (Crundwell, 2005; Maroy, 2013) a mené à la création d'outils ou de moyens plus formels permettant à l'ensemble des citoyens de connaître l'état de santé d'un système. L'évaluation de la lecture, à titre d'exemple, nous aide à avoir une idée de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, tant à l'échelle locale (école) qu'à l'échelle régionale (district, division ou commission scolaire), nationale (Canada) ou internationale.

Dans les années 1980, les États-Unis s'inquiètent de la situation économique où les continents concurrents, notamment l'Europe et l'Asie, menacent de les dépasser sur les plans de la technologie et de l'économie. Le rapport *Nation at Risk* décrit la portée de cette menace en prônant d'importantes réformes en éducation pour améliorer les résultats. Ces réformes comprennent l'amélioration du temps d'apprentissage, la standardisation des programmes d'études et le développement d'outils de responsabilité permettant de rendre des comptes (Carnoy et Loeb, 2002; Harris et Herrington, 2006). En 2002, sous l'administration Bush, les États-Unis lancent une initiative, créant par le fait même une politique de responsabilité, en adoptant la loi *No Child Left Behind* (NCLB). C'est l'égalité d'accès à une éducation de qualité pour tous les citoyens qui est alors visée.

Angleterre et pays de Galles

En Europe, c'est du côté de l'Angleterre et du pays de Galles que les politiques de responsabilité voient le jour (Broadfoot, 2000; Dupriez, 2004; Normand et Derouet, 2011). Les citoyens élisent des représentants qui se dotent de moyens de rendre les responsables du système d'éducation redevables. Ils répondent ainsi aux critiques du public par rapport au faible taux de réussite des élèves et aux nombreux défis à relever dans les écoles, malgré les investissements importants en éducation. On assiste alors au lancement de nouvelles initiatives, dont un curriculum national, des évaluations communes pour tous les élèves et des inspections d'établissements. Ces initiatives représenteront des enjeux majeurs pour les écoles quant à leur réputation (résultats publiés dans les journaux) et à leur financement (réduction à la suite de piètres résultats).

Belgique, France et Suisse

Les pays francophones, notamment la Belgique, la France et la Suisse, ont adopté une approche dite réflexive, plutôt que celle de la responsabilité « dure » des pays de l'Amérique du Nord (Maroy, 2013). Les chercheurs de ces pays s'intéressent à différentes perspectives: le « pilotage » (De Landsheere, 1994, cité dans Maroy, p. 19), l'« évaluation des politiques éducatives » ou l'« obligation de résultats » (Demailly, 2003; Maroy, 2013). Ces approches cherchent à remettre entre les mains des principaux décideurs les données qui leur permettent de connaître la situation

de leur établissement, d'y réfléchir et de déterminer les actions à entreprendre afin d'améliorer le système. Elles visent une amélioration de nature pédagogique, une amélioration des pratiques d'enseignement du personnel professionnel grâce à une appropriation des problèmes que rencontrent les élèves. Finalement, c'est une approche diagnostique et formative qui voit le jour, laquelle s'éloigne de la collecte de données pour imposer des sanctions aux particuliers ou aux systèmes moins performants, comme le veut l'approche de responsabilité.

Canada

Certaines politiques éducatives au Canada, dont celles des provinces qui font l'objet d'une étude dans cet article, s'inspirent d'éléments du mouvement de responsabilité des États-Unis (Brassard, 2006 et 2009; Jaafar et Anderson, 2007) et du NPM. Les autorités locales, notamment les commissions scolaires, préparent leur planification stratégique et ont l'obligation de rendre des comptes au public. Elles cherchent à aligner leur plan stratégique avec les priorités établies par le ministère de l'Éducation de leur province.

Après avoir situé le lecteur dans le contexte des grands courants qui ont marqué les politiques et les pratiques dans le secteur de l'éducation en Amérique du Nord et en Europe, nous passons maintenant au cadre conceptuel, précisant quelques notions clés pour délimiter le sujet à l'étude.

Cadre conceptuel

Trois principaux concepts liés à l'évaluation des élèves sont présentés, soit l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage.

L'évaluation *au service de* l'apprentissage

L'évaluation *au service de* l'apprentissage se poursuit tout au long du processus d'apprentissage de l'élève. C'est l'enseignant qui en est responsable. Cette évaluation permet de voir ce que l'élève comprend, elle est interactive et aide l'enseignant à adapter son enseignement, à déterminer les besoins d'apprentissage spécifiques de l'élève, à sélectionner du matériel approprié et à concevoir des stratégies différenciées pour mieux répondre aux besoins de l'élève. Dans l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'enseignant fournit une rétroaction immédiate à l'élève et motive ce dernier en se servant « d'observations ciblées, de questions, de conversations, de questionnaires, d'évaluations informatisées, de carnets d'apprentissage ou de toute autre méthode susceptible de [lui] donner les renseignements qui [l]'aideront dans [son] travail de planification et d'enseignement » (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p. 31).

L'évaluation en tant qu'apprentissage

L'évaluation *en tant qu'apprentissage* place l'élève au cœur du processus d'apprentissage. L'élève réfléchit à son apprentissage, se pose des questions (ex. : Qu'est-ce que je connais sur ce sujet? Quelles sont les stratégies à appliquer pour m'aider à apprendre?) et cherche à faire des ajustements pour mieux comprendre. L'évaluation *en tant qu'apprentissage* « vise à promouvoir de façon explicite la capacité des élèves à devenir les meilleurs évaluateurs de leur propre travail » (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, p. 42). Bien que conçue pour rendre l'élève plus autonome, l'évaluation *en tant qu'apprentissage* exige que l'enseignant aide l'élève à se fixer des objectifs et à veiller à son propre progrès en lui donnant une rétroaction précise. Les autres élèves de la classe, les membres de la famille et de la collectivité contribuent aussi à l'évaluation *en tant qu'apprentissage* en donnant une rétroaction sur le travail de l'élève ou en offrant d'autres informations, différentes perspectives et idées sur le thème à l'étude ou la tâche à réaliser.

L'évaluation de l'apprentissage

L'évaluation *de* l'apprentissage cherche à fournir des preuves de la performance des élèves, à confirmer ce qu'ils savent et à voir s'ils ont atteint les objectifs précis des programmes d'études. L'évaluation *de* l'apprentissage sert, entre autres, à communiquer les résultats d'apprentissage des élèves aux principaux partenaires, notamment les parents, les autorités scolaires et même les futurs employeurs. C'est précisément ce type d'évaluation qui illustre le principe de responsabilité (*accountability*) dont il a été question plus haut. Les décideurs politiques s'inspirent souvent de ces résultats pour élaborer des initiatives de réformes. En plus de cette dimension publique de l'évaluation *de* l'apprentissage, les enseignants doivent être en mesure d'expliquer et d'interpréter avec transparence les résultats des élèves, d'articuler les objectifs fixés et de décrire le processus utilisé dans l'administration des outils d'évaluation (tests, examens, observations de la performance, etc.).

Après avoir présenté brièvement le cadre conceptuel, nous rappelons l'objectif de l'étude pour ensuite en exposer la méthodologie.

Objectif

L'objectif de cette étude est de faire la lumière sur les politiques, les pratiques et les principes directeurs de l'évaluation des apprentissages des élèves du système scolaire public (1^{re} à 12^e année) de l'Ouest canadien, qui comprend la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan et le Manitoba. À cette fin, nous avons eu recours à l'analyse documentaire.

Méthodologie

La recherche documentaire consiste à trouver et à analyser diverses sources documentaires afin de s'informer sur un sujet et de répondre à une question précise. « [L]e chercheur n'exerce aucun contrôle sur la façon dont les documents ont été établis » (Grawitz, 2001, p. 573). Toutefois, le choix des éléments documentaires retenus, principalement des extraits des sites Internet et des documents officiels des ministères de l'Éducation, s'est fait en fonction des critères suivants : la pertinence du contenu par rapport à l'objet à l'étude, une attention particulière portée à des mots clés (évaluation *au service de, en tant que* et *de* l'apprentissage, politiques et pratiques d'évaluation des élèves, fondements et principes directeurs de l'évaluation, examens provinciaux) et le désir de comparer la réalité des quatre provinces de l'Ouest en matière d'évaluation de l'apprentissage des élèves.

Protocole

La collecte des données s'est déroulée au cours des mois d'automne de 2013. En prêtant attention aux critères énoncés ci-dessus, nous avons procédé à une recherche systématique dans les sites Internet des ministères de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest canadien. Nous nous sommes intéressés aux pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves de la maternelle à la 12^e année. Nous nous sommes également penchés sur les principes directeurs et les politiques qui guident les pratiques d'évaluation des élèves ainsi que sur les éléments de la NPM soulignés plus bas, notamment la responsabilité et la nécessité de rendre des comptes.

Résultats

Colombie-Britannique¹

Après consultation de deux publications majeures, *The Primary Program: A Framework for Teaching*² et *Résultats scolaires: politiques et pratiques (2000)*³, nous sommes en mesure de voir les grandes lignes des politiques et pratiques en matière d'évaluation des élèves dans cette province. Le ministère de l'Éducation (Ministry of Education) souligne l'importance d'une évaluation systématique qui comprend la collecte d'informations sur les connaissances et les habiletés de chaque élève. Les méthodes et les outils d'évaluation sont nombreux : l'observation, l'autoévaluation par les élèves, les exercices pratiques au quotidien, les échantillons de travail des élèves, les tests, les projets, les portfolios.

La Colombie-Britannique gère un programme d'évaluation qui voit les élèves participer à trois types d'évaluation : 1) l'évaluation des compétences fondamentales

-
1. Pour en connaître davantage sur l'évaluation des élèves en Colombie-Britannique : <http://www.bced.gov.bc.ca/assessment/>
 2. http://www.bced.gov.bc.ca/primary_program/primary_prog.pdf
 3. http://www.bced.gov.bc.ca/classroom_assessment/reporting_student_progress_fr.pdf

(ÉCF); 2) les examens provinciaux en 10^e, 11^e et 12^e année; et 3) les évaluations nationales et internationales, qui feront l'objet d'une analyse plus loin dans l'article.

L'ÉCF, qui se fait annuellement à l'échelle de la province, sert à donner un aperçu de la façon dont les élèves acquièrent les compétences de base en lecture, en écriture et en numératie. Le principal objectif de cette évaluation sommative est d'aider la province, les écoles et les conseils de planification scolaire à évaluer le rendement des élèves et à prévoir les façons de l'améliorer. L'ÉCF est conçue et mise en œuvre par les enseignants, conformément aux compétences et aux normes de rendement énoncées dans les programmes d'études. L'ÉCF est administrée chaque année aux élèves des 4^e et 7^e années dans toutes les écoles publiques financées par le gouvernement de la province.

Les examens provinciaux des 10^e, 11^e et 12^e années font partie intégrante du programme du secondaire dans cette province. Depuis 2011, tous les élèves de la 12^e année passent les examens provinciaux dans les matières suivantes : *Language Arts*, français (langue première et langue seconde – immersion), sciences, mathématiques, sciences humaines et études des Premières Nations de la Colombie-Britannique. Cela reflète un changement de politique, car, auparavant, les élèves pouvaient choisir de passer ou non certains examens de la 12^e année en vue de l'obtention du diplôme. Comme le gouvernement offre dorénavant des bourses d'études aux élèves qui obtiennent les meilleurs résultats pour l'ensemble des programmes d'études de la 12^e année, ces évaluations sommatives sont obligatoires.

Alberta⁴

Le ministère de l'Éducation (Alberta Education) fonde ses politiques et ses pratiques provinciales d'évaluation des élèves sur le rapport de recherche de 2011 *Successful Assessment for Learning Projects*. En parcourant le rapport, nous sommes en mesure de relever certains principes qui guident l'évaluation : la définition claire des attentes; l'emploi de travaux modèles illustrant les critères précis d'évaluation mis à la disposition des élèves et l'autoévaluation entreprise par l'élève lui permettant d'examiner ses forces, ses faiblesses (besoins) et d'identifier des objectifs précis à atteindre pour son apprentissage.

L'Alberta a une vision de l'éducation et de l'évaluation qui repose sur le principe qu'il faut aider les élèves à devenir des penseurs engagés, des citoyens ayant un sens éthique et un esprit entrepreneurial (*Alberta Education – Provincial Testing*, 2014).

Au printemps 2013, le gouvernement de l'Alberta a annoncé qu'afin de mieux harmoniser les nouvelles orientations des programmes d'études (basées sur les compétences) avec les outils d'évaluation, il remplacerait les tests standardisés provinciaux par des outils diagnostiques⁵. Cette annonce semble témoigner d'un changement de cap dans cette province. Les nouvelles évaluations fourniront aux élèves, aux enseignants et aux parents des informations leur permettant de mieux gérer l'apprentissage. Les données recueillies se feront au début de l'année scolaire

4. Pour en connaître davantage sur l'évaluation des élèves en Alberta : <http://education.alberta.ca/teachers/aisi/themes/assessment.aspx>

5. Pour en savoir davantage : <http://education.alberta.ca/francais/ipr/curriculumfr/evaluation.aspx>

et serviront de référence utile pour tous les acteurs, favorisant davantage l'apprentissage des élèves tout au long de l'année.

Malgré ce changement, les élèves de la 12^e année en Alberta doivent toujours passer des examens en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires en sciences naturelles, en mathématiques, en sciences humaines et dans les cours de langue (anglais et français).

La Saskatchewan⁶

En 2009, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (Ministry of Education) publie *Saskatchewan Provincial Assessment – Conceptual Frameworks*, qui décrit le cadre conceptuel de l'évaluation en Saskatchewan. En 2010, une nouvelle publication voit le jour : *Renewed Curricula: Understanding Outcomes*. Le « pourquoi » de l'évaluation en vue de l'apprentissage des élèves dans cette province rejoint certains énoncés d'autres provinces de l'Ouest et déjà présentés ci-dessus. Notamment, l'évaluation vise à soutenir et à favoriser davantage l'apprentissage des élèves; elle fournit l'information diagnostique requise pour améliorer les programmes et l'enseignement et non pour mettre en évidence les lacunes ni punir les enseignants en raison des faibles résultats; elle donne un aperçu de ce que l'élève peut réaliser ainsi que ses résultats à un moment donné dans le temps; elle favorise la participation de tous les élèves au processus d'apprentissage, renforce leur confiance et les encourage à continuer à apprendre.

La Saskatchewan a mis en place un programme d'évaluation qui a pour but principal d'améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves de la province. Le Programme des évaluations ministérielles pour l'apprentissage⁷ (PEA) comporte cinq principaux objectifs :

- 1) améliorer le niveau d'apprentissage scolaire et la réussite de tous les élèves;
- 2) renforcer la capacité des enseignants, des écoles et des divisions scolaires à utiliser les données pour éclairer la prise de décisions;
- 3) accroître les connaissances des enseignants et de l'administration en matière d'évaluation;
- 4) soutenir le développement de communautés d'apprentissage professionnelles;
- 5) renforcer la capacité des divisions scolaires à rendre des comptes au public.

Le PEA évalue le rendement des élèves dans une matière particulière et à des niveaux scolaires spécifiques tous les deux ans. En plus du PEA, les élèves de la 12^e année subissent les examens ministériels en anglais, mathématiques et sciences – biologie, chimie et physique.

6. Pour en connaître davantage sur l'évaluation des élèves en Saskatchewan : <http://ae.gov.sk.ca/provincial-policy-framework> et <http://www.education.gov.sk.ca/Renewed-Curricula-Understanding-Outcomes>

7. Pour en connaître davantage sur le PEA : <http://www.education.gov.sk.ca/AFL/francais>

Le Manitoba⁸

En 2010, le ministère de l'Éducation (Éducation et enseignement supérieur) a publié un document intitulé *Politique provinciale d'évaluation. Maternelle à 12^e année. Responsabilité, honnêteté et passage ou non au niveau d'études suivant* (Éducation Manitoba, 2010), qui décrit les principes directeurs, les politiques ainsi que les pratiques relatives à l'évaluation qui devaient entrer en vigueur dans les écoles du Manitoba à partir de septembre 2011. Le principal objectif de l'évaluation demeure le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves. La province fait la promotion de valeurs (diligence, honnêteté et équité) qui permettent aux enfants de devenir des «adultes responsables» tout en développant leur intégrité et en leur permettant de construire des «collectivités fortes et démocratiques» (Éducation Manitoba, 2010, p. 5). De plus, la politique provinciale d'évaluation vise à aider les élèves à apprendre à faire «eux-mêmes leurs travaux, à respecter les échéanciers et à donner crédit à un auteur lorsqu'ils ont emprunté de ses idées; ils doivent aussi assumer la responsabilité de leurs comportements» (Éducation Manitoba, 2010, p. 6).

Au Manitoba, le Ministère évalue les apprentissages des élèves des 3^e, 7^e et 8^e années. Ces évaluations s'inscrivent dans un processus continu afin de fournir des renseignements aux parents sur les compétences de base de leur enfant en lecture et en notions de calcul au début de la 3^e année. En plus, elles permettent aux enseignants d'exercer leur jugement professionnel en faisant appel à une évaluation diagnostique, d'offrir une rétroaction précise à l'élève, d'engager le dialogue avec les parents sur la performance de l'élève à l'égard des compétences de base⁹.

Au Manitoba, la province administre également à la fin de chaque semestre des tests basés sur les normes en 12^e année pour les matières scolaires suivantes : anglais, français et mathématiques.

Principes directeurs – Synthèse des quatre provinces de l'Ouest

Toutes les provinces de l'Ouest possèdent une documentation qui fait référence à des principes directeurs ou à un cadre philosophique donné sur l'évaluation *au service de, en tant que et de* l'apprentissage des élèves, comme cela a été mentionné précédemment. Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a publié un document intitulé *Résultats scolaires : politiques et pratiques*¹⁰, qui dresse les principes directeurs et les grandes lignes des pratiques en matière d'évaluation. L'Alberta fonde ses politiques et ses pratiques provinciales d'évaluation des élèves sur certains principes qui se trouvent dans le rapport de recherche de 2011 *Successful Assessment for Learning Projects from AISI Cycle 3* (Townsend, Adams et White, 2011). Ce projet fait partie de l'initiative du PARSA¹¹ (Programme d'amélioration du rendement

8. Pour en connaître davantage sur l'évaluation des élèves au Manitoba : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/index.html>

9. Pour en connaître davantage : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/eval_7_8.html

10. http://www.bced.gov.bc.ca/classroom_assessment/reporting_student_progress_fr.pdf

11. Pour consulter le cadre de référence du PARSA : <http://education.alberta.ca/media/677227/questions.pdf>

scolaire) lancée en 1999. La Saskatchewan a publié un document intitulé *Saskatchewan Provincial Assessment – Conceptual Frameworks*¹² en 2009 qui décrit le cadre conceptuel de l'évaluation des élèves. Enfin, le ministère de l'Éducation du Manitoba a fait paraître en 2010 un document intitulé *Politique provinciale d'évaluation. Maternelle à 12^e année. Responsabilité, honnêteté et passage ou non au niveau d'études suivant*¹³ (Éducation Manitoba, 2010) décrivant les principes directeurs, les politiques ainsi que les pratiques relatives à l'évaluation des élèves.

Le tableau 1 donne un aperçu de quelques principes directeurs et leur présence ou non dans les publications des ministères de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest. Les concepts liés à l'évaluation des élèves contenus dans le cadre conceptuel soutiennent certains de ces principes directeurs, comme le précise le tableau.

Nous constatons que toutes les provinces ont des exemples de pratiques d'évaluation :

- *au service de* l'apprentissage : principe *b*, outil diagnostique;
- *de* l'apprentissage : principes *c*, examens provinciaux, et *h* responsabilité.

Deux provinces ont explicité des principes se rapprochant des éléments de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage, notamment l'Alberta et le Manitoba : principe *d*, autoévaluation avec objectifs à atteindre.

Tableau 1. Principes directeurs et pratiques – Évaluation dans les provinces de l'Ouest

Principes/Provinces (Éléments du cadre conceptuel)	Colombie-Britannique	Alberta	Saskatchewan	Manitoba
a) Diverses évaluations utilisées pour déterminer l'apprentissage des élèves	X	X	X	X
b) Outil d'évaluation des compétences fondamentales et diagnostic à l'échelle de la province (Évaluation <i>au service de</i> l'apprentissage)	4 ^e et 7 ^e années	3 ^e , 6 ^e et 9 ^e années	M à 3 ^e année	3 ^e , 7 ^e et 8 ^e années
c) Examens provinciaux pour déterminer l'obtention du diplôme d'études secondaires (Évaluation <i>de</i> l'apprentissage)	X	X	X	X
d) Présence d'autoévaluation des élèves en précisant des objectifs à atteindre (Évaluation <i>en tant qu'</i> apprentissage)		X		X
e) Orientation/optique entrepreneuriale avec accent mis sur le développement des compétences de l'élève		X		
f) Énoncé sur l'équité et la réussite de tous les élèves	X	X	X	X
g) Dimension de citoyen/citoyenne responsable	X	X	X	X
h) Aspect de responsabilité / imputabilité envers les citoyens et citoyennes de la province (Évaluation <i>en tant qu'</i> apprentissage)	X	X	X	X

Avis aux lecteurs : Toute étude comportant des limites, l'auteur tient à souligner qu'il n'a pas été possible d'analyser toutes les publications ministérielles des quatre provinces de l'Ouest. Il se peut donc que certaines pratiques ou certains principes directeurs en évaluation soient présents dans l'une ou l'autre des provinces même s'ils ne sont pas indiqués dans le tableau 1.

12. Pour en connaître davantage :

<http://www.education.gov.sk.ca/Default.aspx?DN=bcd61715-1d02-423e-87ba-55196b38554e>

13. Pour consulter le cadre de référence du PARSA : <http://education.alberta.ca/media/677227/questions.pdf>

De plus, les quatre provinces de l'Ouest se rejoignent au chapitre des principes directeurs portant sur l'équité et la réussite de tous les élèves (principe *f*) et la dimension de la citoyenneté (principe *g*). Ces éléments communs peuvent s'expliquer par le fait que, même si l'éducation est de compétence provinciale dans la Constitution canadienne, les provinces de l'Ouest travaillent souvent en étroite collaboration pour l'élaboration de programmes d'études et la mise en œuvre de stratégies ou d'approches pédagogiques et d'évaluation. Nous pouvons citer le Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) en mathématiques (2006¹⁴) et en français (2012¹⁵) à titre d'exemple.

Les évaluations nationales et internationales

Les ministères de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest veulent pouvoir comparer le rendement de leurs élèves avec celui de l'ensemble des élèves d'ailleurs, tant sur la scène nationale qu'internationale. En portant une attention particulière aux compétences de base, notamment en mathématiques, en lecture et en sciences, les quatre provinces participent à diverses évaluations. Nous voyons au tableau 2 quelles évaluations nationales et internationales se font dans chacune des provinces de l'Ouest canadien. Ces pratiques illustrent le concept de l'évaluation *de* l'apprentissage tel que présenté dans le cadre conceptuel. Elles permettent de comparer les résultats d'évaluation sommative d'élèves précis à différents niveaux (local, régional, national et international) afin de savoir si les objectifs ciblés dans les programmes d'études sont atteints. Deux des principaux objectifs de ce type d'évaluation sont la communication des résultats au public (responsabilité) et la formulation de politiques et de pratiques d'évaluation.

Tableau 2. **Évaluations nationales et internationales (année en vigueur) / âge / matières – Ouest canadien**

PIRS: Programme d'indicateurs du rendement scolaire
 PPCE: Programme pancanadien d'évaluation
 PIRLS: Programme international de recherche en lecture scolaire
 PISA: Programme international pour le suivi des acquis des élèves
 TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study
 M: mathématiques
 L: lecture
 S: sciences

Province	Évaluations nationales		Évaluations internationales		
	PIRS (1993) 13 et 16 ans M-L-S	PPCE (2007) 13 et 16 ans M-L-S	PIRLS (1995) 9,5 ans L	TIMSS (1995) 9,5 et 13 ans M-S	PISA (1997) 15 ans M-L-S
Colombie-Britannique	√	√	√	√	√
Alberta	√	√	√	√	√
Saskatchewan	√	√	√		√
Manitoba	√	√	√		√

14. Pour en connaître davantage sur le PONC – mathématiques:
http://wncp.ca/media/39903/cadrecommun_06.pdf

15. Pour en connaître davantage sur le PONC – français:
https://www.wncp.ca/media/44901/table_des_mati%C3%A8res.pdf

Sauf pour l'évaluation internationale TIMSS¹⁶, l'ensemble des quatre provinces de l'Ouest participe aux diverses évaluations nationales et internationales. Seules la Colombie-Britannique et l'Alberta¹⁷ participent à l'enquête TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), qui est organisée par l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Impact des tendances en éducation sur l'Ouest canadien

Les tendances et les différentes initiatives de réforme en éducation sur la scène nationale et internationale ont exercé une influence sur les lois, les politiques, les pratiques et les principes directeurs en matière d'évaluation des élèves dans les quatre provinces de l'Ouest. À titre d'exemple, le NPM se manifeste en Colombie-Britannique avec l'adoption en 2002 des changements à la Loi scolaire¹⁸ (articles 8, 79 et 171) (*Accountability Framework*¹⁹), obligeant ainsi les acteurs du système scolaire à rendre des comptes. L'Alberta adopte une approche de responsabilité en 2006-2007 en modifiant son cadre de financement²⁰. Par le fait même, elle érige trois piliers (la flexibilité, la responsabilité et le financement) pour assurer un financement équitable tout en permettant aux districts scolaires d'identifier leurs priorités locales dans un cadre de responsabilité²¹. La province veut assurer une plus grande transparence et améliorer la communication des résultats des élèves au grand public. La Saskatchewan n'y échappe pas non plus. Le gouvernement crée une direction générale des politiques stratégiques (*Strategic Policy Branch*²²) dont le mandat principal est d'effectuer des recherches et de faire des analyses afin de fournir des conseils et d'assurer la coordination entre tous les secteurs, départements et partenaires de l'éducation, veillant ainsi à l'avancement des priorités gouvernementales et assurant l'atteinte des objectifs fixés. Le Manitoba subit aussi l'influence du NPM. Toutefois, contrairement aux trois autres provinces de l'Ouest, le gouvernement manitobain, élu majoritairement sous la bannière du Nouveau Parti démocratique (NPD) en 1999, 2003, 2007 et 2011, a effectué des changements importants par rapport à l'évaluation sommative des élèves dès 2003 en éliminant les tests basés sur les normes en 3^e année, tout en rendant ceux des 6^e et 9^e années facultatifs. Cela s'éloigne du courant de l'évaluation à grande échelle du NPM (Owens, 2003).

16. Pour en savoir davantage sur l'enquête TIMSS : <http://www.erc.ie/?p=221>

17. La Colombie-Britannique, l'Alberta, l'Ontario et le Québec participent à l'enquête TIMSS en raison de la forte proportion de la population canadienne qui se trouve dans ces provinces, permettant ainsi des analyses comparatives sur la scène internationale (benchmarking jurisdictions) : <http://timss.bc.edu/>.

18. Pour prendre connaissance de la Loi scolaire : <http://www.bced.gov.bc.ca/legislation/schoollaw/revisedstatutescontents.pdf>

19. Pour en savoir davantage sur l'encadrement de la redevabilité : <http://www2.gov.bc.ca/gov/topic.page?id=DCC1C4815C65494E98F53969B67DA3B4&title=Accountability%20Framework>

20. Pour en connaître davantage sur le cadre de financement : <http://education.alberta.ca/media/482898/framework.pdf>

21. Pour en savoir davantage sur ce pilier : <http://education.alberta.ca/admin/funding/accountability.aspx>

22. Pour en connaître davantage : <http://www.education.gov.sk.ca/Policy-Evaluation-Legislative-Services>

Conclusion

Le présent article a voulu examiner l'impact de différents courants nationaux et internationaux sur les politiques, les pratiques et les principes directeurs de l'évaluation des apprentissages des élèves des quatre provinces de l'Ouest. Les responsables de l'éducation, et plus particulièrement les élus, les directions générales, les directions d'école et les enseignants, doivent faire preuve d'une plus grande responsabilité en s'assurant de disposer d'outils variés pour vérifier le progrès des élèves, pour les comparer avec d'autres – tant sur le plan national qu'international – et pour faire preuve de transparence en communiquant les résultats au grand public. Dans un monde où les échanges commerciaux entre nations et la mobilité des travailleurs s'accroissent, chaque pays cherche à avoir un système d'éducation de qualité qui lui permette de former une main-d'œuvre capable de relever les défis d'un marché de plus en plus concurrentiel. L'Ouest canadien n'échappe pas aux tendances mondiales du NPM. Les citoyens exigent que les fonds publics soient gérés judicieusement. Ils veulent que les écoles atteignent leur principal objectif qui est d'inciter chaque élève à s'engager dans le développement de ses compétences, ce qui lui permettra, en tant que citoyen responsable, de contribuer à une société prospère et à une économie durable.

L'évaluation demeure un exercice complexe qui veut suivre le progrès de l'élève tout au long de son parcours. L'enseignant peut ainsi adapter ses pratiques, offrir une rétroaction précise et constante à l'élève tout en maintenant un dialogue avec ce dernier, illustrant ainsi les principes de l'évaluation *au service de* l'apprentissage. L'autoévaluation place l'élève au cœur du processus d'évaluation. Celui-ci réfléchit à son apprentissage, se pose des questions et demeure à l'écoute des gens autour de lui qui lui offrent une rétroaction sur le thème à l'étude et son progrès. C'est l'évaluation *en tant qu'*apprentissage. L'évaluation *de* l'apprentissage cherche à fournir des preuves de la performance des élèves et constitue toujours une dimension essentielle des pratiques d'évaluation. Les futurs employeurs ainsi que les autorités scolaires et les parents veulent pouvoir comparer les élèves avec d'autres. Les enseignants doivent être en mesure d'interpréter les résultats lorsqu'ils procèdent à l'évaluation *de* l'apprentissage.

La recherche documentaire de la présente étude nous a permis de constater la présence d'une variété d'outils en place dans les quatre provinces de l'Ouest ainsi que d'une diversité de politiques et de principes qui guident l'évaluation des élèves. Les outils diagnostiques sont utilisés par l'ensemble des provinces, tout comme les examens provinciaux, pour déterminer l'octroi des diplômes. Toutes les provinces expriment un énoncé sur l'équité et la réussite de tous les élèves. Elles cherchent à rassurer le public: leurs élèves réussissent en se comparant avec les évaluations nationales et internationales et les autorités font preuve de responsabilité et de transparence en faisant connaître les résultats des élèves dans les principales matières, soit les mathématiques, la lecture et les sciences.

Nous terminons en reconnaissant que les limites de cette recherche se situent, entre autres, au niveau de la réflexion sur la valeur éducative des différentes activités

d'évaluation relevées. Il reste aussi à savoir si les politiques, les pratiques et les principes directeurs en matière d'évaluation des élèves dans les provinces de l'Ouest canadien contribuent ou non à améliorer les systèmes d'éducation et l'apprentissage des élèves.

Références bibliographiques

- ALBERTA EDUCATION (2013). *Assessment for Learning*. Récupéré de <http://education.alberta.ca/teachers/aisi/themes/assessment.aspx>
- ALBERTA EDUCATION (2014). *Provincial Testing – Student Learning Assessments*. Récupéré de <http://education.alberta.ca/admin/testing/student-learning-assessments.aspx>
- BRASSARD, A. (2006). L'évolution de la gestion scolaire depuis les années 1950. *Le point en administration scolaire*, 8(4), 22-27.
- BRASSARD, A. (2009). Le projet de loi 88 : ses implications sur l'autonomie de l'établissement et sur les relations entre les échelons du système. *Le point en administration scolaire*, 11(3), 11-14.
- BROADFOOT, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55.
- CARNOY, M. et LOEB, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 305-331.
- CRUNDWELL, R. M. (2005). Alternative strategies for large scale student assessment in Canada. Is value-added assessment one possible answer? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 41, 1-21.
- DEMAILLY, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, 142, 115-129.
- DUPRIEZ, V. (2004). La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 35, 2-18.
- ÉDUCATION, CITOYENNETÉ ET JEUNESSE MANITOBA (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, 2^e éd. Winnipeg, MB : Gouvernement du Manitoba.

- ÉDUCATION MANITOBA (2010). *Politique provinciale d'évaluation. Maternelle à 12^e année – Responsabilité, honnêteté et passage ou non au niveau d'études suivant*. Winnipeg, MB : Gouvernement du Manitoba. Récupéré de http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/politique_m12/docs/politique.pdf
- GAUTHIER, P., MICHEL, A., COLOMBO, G. *et al.* (2000). L'évaluation des systèmes éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 26, 15-129.
- GRAWITZ, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- HARRIS, D. N. et HERRINGTON, C. D. (2006). Accountability, standards and the growing achievement gap. Lessons for the past half-century. *American Journal of Education*, 112, 209-239.
- HOOD, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, 1-19.
- JAAFAR, S. B. et ANDERSON, S. (2007). Policy Trends in Accountability for Educational Management and Services in Canada. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(2), 207-227.
- MAROY, C. (dir.). (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- MINISTRY OF EDUCATION – BRITISH COLUMBIA (2000). *The Primary Program – A Framework for Teaching*. Victoria, BC : Ministry of Education. Récupéré de http://www.bced.gov.bc.ca/primary_program/primary_prog.pdf
- MINISTRY OF EDUCATION – SASKATCHEWAN (2013). *Plan for 2013-2014*. Récupéré de <http://www.finance.gov.sk.ca/PlanningAndReporting/2013-14/EducationPlan1314.pdf>
- NORMAND, R. et DEROUET, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.
- OCDE (2005). *Moderniser l'État. La route à suivre*. Paris : OCDE.
- OWENS, D. (2003). *Educational Accountability in Manitoba*. Winnipeg, MB : Frontier Centre for Public Policy. Récupéré de <http://www.policy.ca/policy-directory/Detailed/Educational-Accountability-in-Manitoba-528.html>
- POLLITT, C. et BOUCKAERT, G. (2004). *Public Management Reform. A Comparative Analysis*. Oxford : Oxford University Press.
- TOWNSEND, D., ADAMS, P. et WHITE, R. (2011). *Successful Assessment for Learning Projects From AISI Cycle 3. Rapport de recherche 2010 sur les projets de l'initiative Alberta Initiative for School Improvement*. Lethbridge, AB : University of Lethbridge. Récupéré de http://education.alberta.ca/media/6412192/research_review_assessment_2010.pdf