

le livre vert et l'évaluation

par Paul-Émile Gingras

Les études que le CADRE a menées depuis bientôt dix ans sur l'accréditation, l'auto-évaluation et l'analyse institutionnelle nous amènent naturellement à examiner les commentaires et les hypothèses de travail sur l'évaluation que présente le Livre vert pour «réflexion et discussion».

Nous nous proposons de rappeler d'abord les éléments d'évaluation contenus dans le document, de situer ensuite ces orientations dans le contexte actuel d'évaluation de l'école, de faire enfin quelques commentaires sur cette amorce d'une politique d'évaluation.

DES ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION

Nous retraçons les éléments d'évaluation contenus dans le Livre vert: 1) dans la présentation; 2) dans le diagnostic général des problèmes (1, 46-53); 3) dans les orientations de l'école primaire (2, 77-81) et les hypothèses de travail (2, 95-96); 4) dans les indications des problèmes actuels de l'école secondaire (3, 23-24); 5) dans les orientations de l'école secondaire (3, 96-114) et les hypothèses de travail (3, 137-138); 6) dans la conclusion: le projet éducatif (5, 1-44). Résumons rapidement.

1. La présentation. L'absence d'évaluation du progrès de l'élève a contribué à faire dire aux gens que l'enseignement a été une vaste improvisation, à leur faire déplorer le manque d'exigences de l'école et des maîtres à l'endroit des élèves, l'absence de rigueur (par. 3-4).

2. Le diagnostic général. Au primaire, la promotion automatique exigerait des programmes plus précis et une évaluation des apprentissages mieux instrumentée, plus accessible aux parents. Au secondaire, les mêmes faiblesses se présentent dans les matières où, en pratique, la promotion est automatique. Pour les cours qui font l'objet d'examens ministériels, la forme de ces examens, la pondération des résultats, le flottement dans les programmes, les limites inhé-

rentes au système même des examens rendent insatisfaisante l'évaluation des apprentissages (1, 46-53).

3. Les orientations et les hypothèses, au primaire. L'évaluation doit guider la démarche de l'élève et le maître en est le premier responsable. Les objectifs, l'emploi du temps, le programme d'évaluation, le plan d'études devraient être explicites et connus des parents, pour assurer des rapports efficaces entre parents et enseignants. La commission scolaire doit s'assurer que l'évaluation est effectuée et qu'on en a les instruments. Le Ministère doit fournir les instruments et procéder périodiquement à des évaluations de la qualité des programmes et de leur application; il doit élaborer des programmes plus détaillés qu'à l'heure actuelle (2, 77-81 et 95-96).

4. Les problèmes actuels de l'école secondaire. Parmi les problèmes les plus évidents, l'on retient les critiques des parents sur les modifications aux résultats des élèves aux examens de certification, sur le caractère objectif d'examen alors que les programmes sont imprécis, sur l'absence d'appréciation des efforts de l'élève durant ses études (3, 23-24).

5. Les orientations et les hypothèses, au secondaire. La situation exige une plus grande précision des programmes qui en fasse des soutiens pédagogiques: guides, instruments didactiques, points de repère pour l'enseignement et l'évaluation, pour l'information et la participation des parents (3, 93-95 et 135-136). Quant à l'évaluation et à la mesure, on distingue d'abord entre les deux concepts: la mesure recueille les données à l'aide d'instruments et fonde le jugement de valeur qu'est l'évaluation. C'est à l'enseignant qu'il revient de mesurer et d'évaluer la qualité de son enseignement et de l'apprentissage réalisé par l'élève. Le Règlement numéro 7 définit le régime actuel d'évaluation. Conscient des limites de ce régime, on propose que le Ministère détermine annuellement les cours pour lesquels il administrerait des examens en fin d'études et que, pour les autres cours, la commission scolaire présente pour

fins d'approbation les projets d'examen préparés avec ses enseignants ou les projets de plan d'évaluation de l'enseignement de chaque matière. Le Ministère élabore aussi des instruments à l'usage des enseignants et, à l'occasion, procède à des évaluations pour fins d'information et de diagnostic (3, 96-114 et 137-138).

6. Le projet éducatif. L'école publique doit rendre des comptes, et, pour ce faire, énoncer ses objectifs et livrer un produit conforme. Elle doit se définir dans des documents de base sur les objectifs, le cadre pédagogique, les règlements, les priorités, les activités, les mécanismes d'évaluation. Ces documents publics doivent être l'objet de discussions entre les intervenants: direction, éducateurs, parents, étudiants. Le projet éducatif, c'est l'image de l'école; c'est son programme d'action; c'est le lieu de l'orientation, de l'organisation, de la responsabilité, des valeurs de l'école; c'est l'axe de l'évaluation avec ses composantes: besoins, priorités, moyens, ressources, plan d'action, résultats (5, 1-44).

Tel nous apparaît, à l'analyse, l'essentiel du contenu du Livre vert sur l'évaluation. Les deux pôles en sont, pour l'enseignement, les programmes et l'élève, l'évaluation des apprentissages, et pour l'établissement, les parents et la communauté, le projet éducatif.

Le contexte actuel d'évaluation de l'école

Avant de commenter ces éléments d'évaluation que présente le Livre vert, il nous semble éclairant de situer cette amorce d'une politique d'évaluation dans les courants, dans les tendances, dans le contexte actuel d'évaluation de l'école.

Après le Rapport Nadeau, nous avons simultanément une commission d'étude sur les universités, un livre blanc sur l'enseignement collégial, des livres verts sur une politique de la recherche scientifique, sur le loisir, sur l'enseignement primaire et secondaire. L'heure est au bilan et à l'évaluation de l'école. La DGEC est engagée dans un projet triennal d'analyse institution-

nelle; des institutions s'interrogent sur leurs objectifs de formation et de direction; la DGEES et le SGEP expérimentent des formules d'auto-évaluation dans les commissions scolaires et les écoles privées; l'évaluation est une préoccupation dominante au Symposium CÉGEPDIX; les directeurs des écoles de la CECM choisissent comme thème de leur prochaine assemblée générale l'évaluation et l'accréditation. Bref, après quinze ans de réforme, chacun fait le point.

Mais ce contexte n'est pas que québécois, il est occidental. Depuis 1970, l'école vit sous le signe de l'évaluation. On le retrace, par exemple, dans les «Politiques d'enseignement pour la décennie 1970/1980» de l'OCDE ou dans les lois sur l'«accountability» que plus de trente États américains ont adoptés depuis 1970. C'est dans ce contexte d'évaluation que s'inscrivent encore diverses stratégies nouvelles en éducation: identification de besoins et d'objectifs, direction par objectifs, systèmes de gestion et d'information par activités et par programmes, approches d'accréditation, de recherche institutionnelle, de prise de décision, de contrôle de la qualité et de responsabilité sociale en matière d'éducation ou «accountability». Ce n'est pas par hasard que, depuis deux ou trois ans, les principales associations d'éducation ont choisi l'évaluation comme thème de leurs assemblées, telles, en novembre dernier, l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) ou le «National Center for Higher Education Management Systems» (NCHEMS). Il suffit enfin de consulter la documentation pédagogique courante, les revues et les publications, ou la liste des subventions qu'accordent les fondations privées et le bureau fédéral aux États-Unis pour reconnaître l'importance croissante et le traitement privilégié qu'obtient l'évaluation de l'école.

L'école traverse actuellement une crise de confiance. La réforme occidentale de l'école durant les années 55-65 était fondée sur le postulat que la condition économique et sociale d'une nation était intrinsèquement liée au développement de ses écoles et qu'elle justifiait sans plus d'examen les plus généreuses

allocations de fonds publics. Depuis 1968 et les contestations, de nombreux doutes ont surgi dans l'esprit des usagers, des parents, des contribuables, des législateurs et nous sommes entrés dans l'ère de l'«accountability»: une conscience publique plus éclairée et plus exigeante sur la responsabilité sociale des institutions tend de plus en plus à demander à l'école de rendre des comptes à la collectivité sur l'utilisation des ressources qui lui sont confiées et sur les fonctions qu'elle exerce. Entre l'école et la société, il s'établit une nouvelle relation, une sorte de contrat d'intendance: la société confie des tâches à l'école et en assume la quasi totalité des coûts; en retour, elle exige de l'école une explication des résultats obtenus, une justification et une évaluation de sa performance. Cette responsabilité en matière d'éducation est ancrée solidement dans l'idée de participation, dans l'égalité des chances, dans le droit à l'information, dans la crédibilité de l'école¹.

La mise en application de l'«accountability» peut toutefois s'inspirer de deux philosophies fort différentes et prendre en conséquence des formes très divergentes. Cette proposition se vérifie par exemple dans les expériences des États du Michigan et du Colorado². Il vaut qu'on s'y arrête un peu pour situer les éléments d'évaluation du Livre vert.

La première orientation de l'«accountability» est nettement de l'ordre du contrôle et de la reddition de comptes. Se défiant de l'homme, et, en l'occurrence des enseignants, administrateurs et étudiants, il s'agit d'appliquer à l'éducation, les systèmes et procédures de planification, d'administration, de production et de contrôle, développés dans les milieux des affaires, de l'industrie et de la défense nationale. L'État définit les buts et les objectifs; il inspecte et examine les écoles; il classe les établissements et les pénalise; il oblige les administrateurs locaux à évaluer dans ce contexte les éducateurs et à faire rapport aux parents. On retrace cette orientation, en partie du moins, dans les lois et les pratiques de plusieurs États américains. L'expérience du *Michigan* a cependant démontré, depuis 1969, qu'elle est fort décevante dans ses

résultats et qu'en peu de temps elle provoque une contestation tenace, des conflits politiques, beaucoup de confusion.

La deuxième orientation fait au contraire confiance à l'homme et au milieu de l'éducation. La planification, la définition des objectifs, l'identification des priorités, l'analyse des résultats sont assumées par le milieu en vue d'améliorer l'école. Les étudiants progressent davantage, croit-on, dans un milieu où l'on planifie ensemble, où l'on communique, où l'on favorise l'auto-évaluation, l'autonomie et la créativité. Sauf exception, il faut faire confiance au monde de l'éducation et croire que les éducateurs sont intéressés à améliorer leur enseignement et que les enfants, s'ils comprennent le sens de ce qu'on leur demande et s'ils peuvent le réussir, vont vouloir apprendre. Dans cet esprit, un programme d'État comptera sur le milieu pour identifier les buts, priorités, objectifs, indicateurs; l'État aidera à planifier et soutiendra les démarches d'implantation et d'évaluation, techniquement et financièrement; l'État apprendra par le milieu lui-même les forces et les faiblesses, l'état et les besoins de l'éducation et il ajustera, en conséquence, son plan, ses budgets et ses décisions. C'est ce qu'expérimente, entre autres, l'État du *Colorado*.

Dans ce contexte d'évaluation de l'école, nous reviendrons au contenu du Livre vert sur l'évaluation pour faire quelques commentaires.

COMMENTAIRES SUR LES ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION PROPOSÉS PAR LE LIVRE VERT

1. Un discours courageux. Les réformateurs de l'éducation, plus spécialement les hommes politiques et les technocrates, ne nous avaient pas habitués à la démarche du Livre vert. Le discours est humble et honnête. Il convient d'en signaler le courage. Courage dans sa présentation, dans le diagnostic général peu flatteur pour un État responsable, dans la description des problèmes actuels d'évaluation de l'école primaire et secondaire. Courage aussi dans la volonté de

redressement, dans les orientations de mécanismes plus précis. Courage encore dans cette volonté de décentralisation de l'évaluation vers la commission scolaire, dans cet appel à chacune des écoles pour qu'elles se donnent un projet éducatif avec le milieu et qu'elles lui en rendent compte.

2. Des éléments, mais pas encore une politique d'évaluation.

L'essentiel de ce discours sur l'évaluation tient à une explicitation des programmes et des plans d'études, à des précisions sur l'évaluation des apprentissages et au concept de projet éducatif. Nous y reviendrons plus bas, mais notons ici qu'il s'agit d'éléments qui amorcent une politique sans pour autant suffire à la constituer. Un «projet» d'évaluation, pour reprendre le terme du Livre vert, doit lui-même s'exprimer en besoins, priorités, moyens, ressources, plan et évaluation. Une politique doit «afficher ses couleurs» et ses principes directeurs. Elle doit inventorier les besoins d'évaluation dans les différents secteurs de l'activité éducative: 1) l'établissement — objectifs institutionnels, structures, programmes, services, ressources humaines et matérielles, etc.; 2) l'enseignement — relations interpersonnelles, démarches d'apprentissage, méthodes pédagogiques, résultats, etc.; 3) les programmes de formation — «personnes, contenus, procédés et instruments réunis organiquement dans la poursuite d'objectifs éducatifs»³; 4) les étudiants — besoins, aptitudes, attitudes individuelles et collectives; perceptions du vécu scolaire; cheminement; réalisation des objectifs de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, etc. Cette politique d'évaluation doit faire un choix de priorités et le justifier; elle doit expliquer les moyens retenus et les ressources disponibles pour atteindre ces objectifs prioritaires; disposer d'un plan d'action; prévoir enfin les modalités d'évaluation des résultats d'une telle politique. C'est pourquoi nous jugeons que, si le Livre vert contient des éléments d'évaluation, nous n'en sommes pas encore à une politique.

3. Entre deux tendances: un choix à faire. Tout au long des textes relatifs à l'évaluation, les responsables du Livre vert semblent

partagés entre les deux tendances d'«accountability» que nous avons précédemment décrites. On note d'une part, une volonté de redressement, de rigueur, de discipline, de contrôle: l'État va définir dans le détail des contenus de programmes; il veut examiner les promotions; il demande des plans d'études; les parents doivent pouvoir se rendre compte avec beaucoup de précision de ce qui se passe en classe; il doit déterminer, au secondaire, chaque année, les cours pour lesquels il administrera des examens; il doit procéder à des évaluations directes; il doit approuver les projets d'examens et les projets de plans d'évaluation des commissions scolaires. Tout cela relève de la première tendance, d'une «accountability»-contrôle-reddition de comptes. Il nous semble, d'autre part, que la deuxième tendance est aussi présente dans un effort de décentralisation, de remise à la commission scolaire de responsabilités d'évaluation et à l'école du projet éducatif. Dans ce dernier cas, il y a une marque de confiance dans l'école, une ouverture à la variété des méthodes pédagogiques, à la liberté des maîtres, aux conceptions diverses de l'éducation (5, 5). L'objectif est «de rendre l'école meilleure», de lui redonner confiance, de lui permettre de s'enraciner dans son milieu (5, 12), de lui donner un programme d'action qui lui soit propre (5, 17), d'associer les intervenants à l'ensemble des activités (5, 20), de prévoir des moyens pour assurer l'évaluation (5, 41), de définir collectivement le type de formation à donner dans nos écoles (5, 44). Le choix entre les deux tendances reste à faire.

4. Contrôler, évaluer, analyser.

Ce recoupement de tendances tient peut-être à une certaine confusion des concepts de contrôle, d'évaluation et d'analyse. Nous avons déjà défini ces concepts dans *Prospectives* et nous passerons rapidement ici sur des notions et opérations⁴. *Contrôler*, c'est vérifier si la chose se fait comme elle doit se faire. C'est une fonction normale et essentielle de tous les responsables de l'école et à chacun de ses niveaux. Une politique d'évaluation devra définir les objectifs, les objets et les modes de ce contrôle. *Évaluer*, c'est porter un

jugement de valeur, c'est se demander comment et pourquoi la chose se fait, c'est qualifier une démarche, une personne, un établissement. Comme toute activité humaine consciente, l'activité éducative doit être évaluée, pour qu'il y ait progrès, amélioration, évolution. *Analyser*, c'est lire systématiquement une réalité, c'est la décomposer pour l'étudier, c'est l'examiner pour la comprendre. Tant pour évaluer que pour contrôler, il faudra analyser la réalité scolaire. Le milieu a besoin de mécanismes et d'instruments d'analyse «pour mieux comprendre ce qui se passe», pour ne pas en rester «au bon sens, aux perceptions, aux opinions éclairées» et «aux grilles d'évaluation de type surtout impressionniste», «aux indicateurs de performance plutôt intuitifs»⁵. Une politique d'évaluation devra définir le champ de l'analyse, les mécanismes de la cueillette des données, la formulation d'indicateurs de la qualité de l'école.

5. La qualité de l'enseignement.

Toute évaluation exige des critères, des étalons de mesure, des indicateurs. Dans le Livre vert, on ne retrace pas cette préoccupation de la définition et des indicateurs, par exemple, de la qualité de l'enseignement. On veut cette qualité; on veut l'évaluer; on la recherche à travers l'évaluation des apprentissages ou le projet éducatif. Il reste à s'entendre sur une définition de cette qualité de l'enseignement et sur un certain nombre d'indicateurs de cette qualité. Ne minimisons pas le défi de ces opérations: autrement, nous continuerons à rêver que l'évaluation se fasse.

6. Le partage des responsabilités.

Si le Livre vert distingue certaines responsabilités de la commission scolaire et du Ministère en matière d'évaluation des apprentissages, il reste que pour l'ensemble des autres objets de l'évaluation — établissements, programmes, enseignement, étudiants — on n'a pas identifié assez nettement les responsabilités de l'école, de la commission scolaire et du Ministère. Toute évaluation objective exige que l'on ait défini, au départ, «qui fait quoi».

7. Un centre d'évaluation. Sans en recommander ici la création,

nous sommes enclins à penser que le Québec devrait se doter d'un «Centre d'évaluation», d'un lieu de l'étude des mécanismes et des instruments, des données et des indicateurs, de l'expertise en évaluation, au service des diverses instances scolaires. Peut-être que ce Centre pourrait jouer à la fois le rôle d'organisme d'accréditation des écoles et de soutien aux démarches d'«accountability» selon la conception de l'amélioration des projets éducatifs.

8. L'évaluation des apprentissages.

Le Livre vert nous invite à redire notre scepticisme en face de ses objectifs et de sa conception de l'évaluation des apprentissages. Qu'on se réfère à ce que le Conseil supérieur de l'Éducation a dit maintes fois au Ministère sur ce sujet à propos des diverses rédactions du Règlement no 2, du dossier cumulatif, du Règlement no 7, des examens ou de l'accréditation⁶. Le Ministère prend du temps à se rendre aux orientations souhaitées périodiquement, depuis dix ans, par le Conseil supérieur. De plus, le présent document distingue mal encore entre le progrès de l'élève et l'acquisition des connaissances d'un groupe, entre la qualité de l'enseignement et l'évaluation pour les fins d'une certification de fin d'études. Il faudrait aussi s'interroger sur la formation et le perfectionnement des maîtres en relation avec cette responsabilité d'évaluation, mais le Livre vert s'intéresse peu aux enseignants...

9. Le projet éducatif.

Acte de foi dans l'école, appel à la participation, moyen d'intégration des activités d'éducation, le projet éducatif est certes l'élément le plus dynamique du Livre vert. Il sera le lieu naturel de l'évaluation de l'école: besoins, priorités, activités, ressources, résultats. Les règles du jeu, tels les contenus détaillés, les conventions collectives, les contrôles externes, etc., permettront-ils l'élaboration de véritables projets éducatifs d'écoles? Il y a matière à un article pour un prochain numéro de **PROSPECTIVES!**

1. Voir: Pierre Lucier, *Analyse institutionnelle et «accountability»*, Collection «L'analyse institutionnelle», no 4, Montréal, CADRE, 1977, pp. 17-24.

2. Voir: J.T. Murphy et D.K. Cohen, «Ac-

countability in Education — The Michigan Experience», dans *The Public Interest*, no 36, été 1974, pp. 53-81; Harvey Bleicher, «The Authoritativeness of Michigan's Educational Accountability Program», dans *The Journal of Educational Research*, vol. 69, déc. 1975, pp. 135-142; V.F. Haubrich, *Freedom, Bureaucracy & Schooling*, 1971 Yearbook, Washington, D.C., ch. 4; Eugene Howard, «Can Accountability Improve Secondary Education?», dans *Educational Leadership*, vol. 33, no 8, mai 1976, pp. 595-600; *Procedure for Evaluation within the Accountability Process*, Denver, Col., Colorado Department of Education, août 1974, pp. 1-6; Eugene Howard, *Action Planning for School Improvement*, Denver, Col., Colorado Department of Education, fév. 1976, 11 p.

3. Voir: Gabriel Aubin, *L'analyse locale des programmes de formation*, Collection «L'analyse institutionnelle», no 3, Montréal, CADRE, 1977, pp. 9-13.
4. Paul-Émile Gingras et Mathieu Girard, «Contrôler, évaluer, analyser les institutions d'enseignement», dans *Prospectives*, vol. 13, no 1, février 1977, pp. 11-14.
5. Pierre Lucier, «Les dix ans des cégeps — Tendances et orientations du Symposium CÉGEPDIX», dans *Prospectives*, vol. 13, no 4, décembre 1977.
6. Conseil supérieur de l'Éducation:
 - a. Avis sur le projet de Règlement no 2, 13 janvier 1966;
 - b. Avis sur les conditions d'attribution des certificats, 14 mars 1968;
 - c. Avis sur les examens à l'élémentaire et au secondaire, 27 juin 1968;

- d. Rapport d'activité du Conseil 1967-68/1968-69, recommandation 1;
- e. Rapport sur l'Activité éducative, mars 1971;
- f. Avis concernant l'accréditation, 12 mars 1971;
- g. Avis sur le projet d'un nouveau Règlement no 2 relatif aux examens pour les niveaux élémentaire et secondaire, 12 novembre 1971;
- h. Avis sur les examens, 9 février 1973;
- i. Avis sur le dossier scolaire cumulatif, 14 février 1974.

Paul-Émile Gingras est directeur du Service d'étude et de recherche du CADRE.

PROFESSEURS

L'École de technologie supérieure sollicite des candidatures pour combler plusieurs postes de professeurs réguliers dans chacun des champs suivants de spécialisation:

Au programme de CONSTRUCTION CIVILE

Gestion de la construction: gérance, organisation des entreprises, réalisation de travaux dans divers champs d'activités tels que: bâtiments, ponts, ouvrages hydrauliques, etc.

Au programme d'ÉLECTRICITÉ

Circuits électroniques, application des microprocesseurs, instrumentation, systèmes numériques.

Au programme de MÉCANIQUE

Fabrication mécanique, soudage, contrôle numérique de machines.

FONCTIONS: Enseignement de cours et de travaux pratiques, encadrement de stagiaires dans les entreprises, recherche appliquée.

QUALIFICATIONS: - Diplôme en sciences appliquées, en génie ou en technologie plus une expérience pertinente de quelques années dans une entreprise reliée au champ de spécialisation.

- Une expérience de l'enseignement est souhaitable.

LIEU DE TRAVAIL: Montréal.

TRAITEMENT: Selon l'échelle des professeurs en vigueur à l'École de technologie supérieure (pouvant atteindre \$42 418 selon les qualifications et l'expérience).

DATE D'ENTRÉE EN FONCTION: Le 1er juin 1978.

Toute candidature sera traitée confidentiellement.

Veuillez faire parvenir votre curriculum vitae avant le 24 mars 1978, au:

Directeur des services pédagogiques

École de technologie supérieure

180 est, rue Sainte-Catherine, Montréal, Qué. H2X 1K9

Téléphone: (514) 282-7196



Université du Québec

Ecole de technologie supérieure