

Une nouvelle vision pour l'évaluation à grande échelle en Ontario



Décembre 2011



Association
des enseignantes
et des enseignants
franco-ontariens



Nous espérons collaborer avec le ministère de l'Éducation et l'OQRE à la révision de l'actuel modèle d'évaluation provincial afin de mieux répondre aux besoins des élèves, du personnel enseignant et des écoles par des mesures redditionnelles étayées par les recherches les plus à jour et les plus solides dans le domaine de l'éducation.

Une nouvelle vision pour l'évaluation à grande échelle en Ontario

INTRODUCTION

Le système d'éducation financé par les fonds publics de l'Ontario a accompli des progrès remarquables depuis l'élection de l'actuel gouvernement libéral, en 2003. Les membres du personnel enseignant, les travailleuses et les travailleurs en éducation, les parents et les élèves sont conscients de l'intérêt intense que suscite l'amélioration de notre système d'éducation. Le premier ministre McGuinty est reconnu comme l'un des principaux leaders au monde en matière d'innovation en éducation. Notre système d'éducation a pris une orientation positive et continue de s'améliorer pour répondre aux besoins de nos élèves et aux attentes du public par des initiatives qui visent :

- à réduire l'effectif des classes au primaire;
- à renouveler l'accent mis sur le perfectionnement professionnel;
- à reconnaître l'importance de la littératie et de la numératie;
- à cibler les ressources et le soutien pour les écoles les plus vulnérables;
- à mettre l'accent sur le soutien aux élèves décrocheurs au secondaire;
- à augmenter les taux de diplomation;
- à améliorer le soutien des élèves ayant des besoins spéciaux;
- à réduire les écarts du rendement des élèves.

Malgré l'efficacité de nombre de ces programmes et initiatives au sein du système d'éducation financé par les fonds publics, il faut examiner l'actuel modèle d'évaluation provincial. Nous demandons un examen du l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE).

DONNÉES HISTORIQUES

Le mandat initial de l'OQRE lui a été confié par la Commission royale sur l'éducation (CRE) en décembre 1994. Il visait principalement à surveiller le curriculum et la façon dont les élèves faisaient

La Commission royale sur l'éducation (CRE) a énoncé aux chapitres 11 et 12 de son rapport sa philosophie et sa vision de l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage (OREA) :

« [TRADUCTION] Nous croyons qu'il faudrait instituer un outil d'évaluation à l'échelle du système pour vérifier l'apprentissage des élèves à certains points de transition critiques et pour assurer à la population qu'à ces points, tous les élèves sont évalués en fonction des mêmes critères. »

« [TRADUCTION] De plus, les tests visent à améliorer la communication du rendement aux parents et à examiner le contenu et la prestation du curriculum. Nous insistons pour dire que les résultats des tests ne doivent pas servir au placement ou au triage des élèves pour quelque raison. Ils serviront à vérifier l'efficacité avec laquelle le curriculum sert les besoins d'apprentissage des élèves ... »

l'apprentissage de son contenu. Le succès devait être déterminé par les résultats d'une évaluation uniforme de tous les élèves à la fin de la 3^e année. L'administration, la notation et le compte rendu de ces évaluations devaient être confiés à un organisme de petite taille, l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage (OREA).

SITUATION ACTUELLE

Le mandat de l'OQRE a dérogé considérablement de la vision originale de l'OREA exposée par la Commission royale sur l'éducation, qui envisageait :

- une évaluation fondée sur un échantillonnage, plutôt que sur des tests universels à grande échelle et coûteux;
- des tests qui serviraient à vérifier l'efficacité du curriculum, et non pas à trier les élèves ou à classer les écoles – p. ex., le « magasinage des écoles »;
- un examen du travail et du mandat de l'OREA après cinq ans, en s'attendant à ce que son travail puisse devenir redondant plutôt que d'exiger l'ajout de tests de recensement en 6^e et en 9^e année.

De plus, les nombreux changements et initiatives survenus au chapitre des pratiques et des politiques depuis la mise sur pied de l'OQRE nécessitent une révision de l'actuel modèle d'évaluation à grande échelle en Ontario. Lors de la conception de l'OREA, l'enseignement n'était pratiquement pas uniformisé en Ontario. Au cours des années qui ont suivi, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a adopté un bulletin uniforme et des niveaux de rendement uniformisés sous forme de grilles de rendement dans tous les documents du curriculum. Il a élaboré un document stratégique intitulé *Faire croître le succès*, qui vise à uniformiser l'évaluation et la communication des résultats partout en Ontario. Au cours de la même période, des recherches considérables sur l'importance de l'évaluation formative effectuée par les titulaires en classe ont été portées à l'attention du milieu de l'éducation.¹ Le ministère de l'Éducation de l'Ontario et l'OQRE ont tous deux vanté l'importance de cette recherche sur l'évaluation formative. De nombreuses activités de perfectionnement professionnel axées sur l'uniformisation du rendement des enseignantes et des enseignants dans la tenue d'évaluations formatives en littératie et en numératie ont été mises en œuvre aux échelons provincial et local par l'entremise du Secrétariat à la littératie et à la numératie et d'initiatives pour la Réussite des élèves.

¹ Black et Wiliam, 1998

Les évaluations du PIRLS et du PISA, fondées sur l'échantillonnage aléatoire, sont des indicateurs mondialement reconnus de l'efficacité d'un système scolaire. Leur format, statistiquement fiable et valide, fournirait des données suffisantes pour permettre de prendre des décisions sur le curriculum et rendre la population confiante que notre système est efficace et responsable.

Compte tenu du contexte actuel de l'évaluation en Ontario, qui diffère considérablement de ce qu'il était à l'époque de l'OREA, de nombreux aspects des tests de l'OQRE sont devenus redondants et rétrogrades.

QUESTIONS

1) Les décisions entourant les tests provinciaux devraient être prises en fonction de l'objet de la collecte de données

Le mandat de l'OQRE consiste à assurer une plus grande responsabilité redditionnelle et à améliorer la qualité de l'éducation en Ontario. Ce mandat de responsabilité à l'endroit du public peut être exécuté avec succès au moyen d'un programme de tests aléatoires. Ce programme fournit des données suffisantes pour faire en sorte que les élèves de l'Ontario répondent aux attentes en matière de littératie et de numératie et pour permettre l'élaboration et la mise en œuvre de changements au curriculum.

2) Chevauchement des données

Les élèves de l'Ontario participent déjà à des évaluations nationales et internationales qui analysent leur rendement en lecture, en mathématiques et en sciences. Ces évaluations, effectuées au moyen d'un échantillonnage aléatoire des élèves, donnent des résultats fiables quant à l'apprentissage des élèves en Ontario et dans le reste du monde.

Les résultats du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) fournissent des données supplémentaires pour étayer la prise des décisions au sujet du curriculum et justifier la confiance du public à l'endroit du système.

Les résultats de l'évaluation mondiale la plus récente effectuée par le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)² révèlent que l'Ontario a fait d'immenses progrès en ce qui a trait à l'amélioration du rendement des élèves dans nos écoles élémentaires et secondaires. Le public peut être assuré que l'enseignement dispensé dans les écoles de l'Ontario est du même niveau que celui offert dans les pays qui se classent aux premiers rangs.

2 Le PIRLS est un programme international de tests mis sur pied par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire à l'intention des élèves de 4^e année. Le PISA est un programme international lancé par l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) et exécuté tous les trois ans pour évaluer le rendement des jeunes de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences.

Selon des recherches effectuées à l'étranger et en Ontario, l'évaluation formative est la meilleure forme d'évaluation. Elle permet en effet de donner des rétroactions immédiates à l'enfant et aux parents et elle assure la durabilité à long terme.

Par exemple, selon les résultats du PISA pour 2009, le rendement des élèves de l'Ontario figurait parmi les meilleurs au monde. Seulement Shanghai (Chine) a obtenu un meilleur rendement que l'Ontario en lecture, matière sur laquelle portait principalement le PISA de 2009. Parmi les 75 administrations participantes, six ont obtenu des résultats statistiquement égaux à ceux des élèves de l'Ontario, notamment la Colombie-Britannique et l'Alberta. Les résultats des élèves de l'Ontario étaient égaux ou supérieurs à la moyenne canadienne en lecture, en mathématiques et en sciences. Selon les résultats de 2009, si l'on constate une baisse importante du rendement des élèves de nombreuses provinces canadiennes, les élèves de l'Ontario ont maintenu un rendement élevé. Ces résultats témoignent de l'efficacité des programmes d'enseignement et d'apprentissage en place partout en Ontario.³

Obtenir des normes élevées et combler les écarts de rendement sont des aspirations communes chez les enseignantes et les enseignants de l'Ontario. Les résultats du PISA révèlent que les normes sont déjà élevées en Ontario et que le fossé se resserre au chapitre du rendement. Le nombre beaucoup plus faible d'élèves de l'Ontario dans les niveaux les plus bas est un autre indicateur de notre niveau de succès élevé aux tests du PISA. L'Ontario est un chef de file mondial pour combler l'écart entre les niveaux de rendement les plus faibles et les plus élevés. Si un grand nombre d'initiatives stratégiques récentes en Ontario sont inspirées de celles de la Grande-Bretagne, de l'Australie et des États-Unis, ces pays ne se sont même pas approchés du niveau de rendement élevé de l'Ontario ou de l'importante réduction de l'écart entre les plus performants et les moins performants. L'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) attribue le resserrement de l'écart aux politiques sociales qui visent à éliminer les inégalités sociales et économiques au Canada.⁴

D'autres données du PISA révèlent que l'Ontario est l'un des endroits au monde où le personnel enseignant est le plus instruit et le plus efficace.⁵

3 OQRE, 2007.

4 OCDE, PISA.

5 OCDE, PISA.

Il existe des preuves importantes que l'évaluation formative en classe est un indicateur plus fiable du rendement individuel et qu'elle est très étroitement harmonisée avec les meilleures stratégies visant l'amélioration individuelle des élèves. Il s'agit également du meilleur prédicteur du rendement des élèves.

Selon les résultats du PPCE de 2010, l'Ontario est la seule province canadienne où les résultats des élèves sont supérieurs à la moyenne nationale dans les trois matières évaluées, à savoir, la lecture, les mathématiques et les sciences. De plus, les résultats indiquent que l'Ontario :

- a été la seule province où les élèves ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne canadienne en lecture;
- a été l'une des deux provinces où les résultats des élèves ont été supérieurs à la moyenne canadienne en mathématiques. Parmi ceux-ci, 92 p. 100 ont atteint au moins le niveau 2 (considéré comme la norme attendue);
- a été l'une des deux provinces où les résultats des élèves ont été supérieurs à la moyenne canadienne en sciences.⁶

3) Des recherches ont prouvé que l'évaluation formative (évaluation au service de l'apprentissage et évaluation tant qu'apprentissage) est plus efficace que l'évaluation sommative pour promouvoir l'apprentissage des élèves

L'évaluation au service de l'apprentissage est constante. Elle sert à suivre le rendement des élèves, à donner des rétroactions opportunes et à améliorer de façon générale l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Elle se fait pendant l'enseignement pour appuyer le stade d'apprentissage suivant. Grâce à des initiatives du ministère de l'Éducation et à d'excellentes possibilités de perfectionnement professionnel (PP), les membres du personnel enseignant ont élargi leur expertise en évaluation de la qualité et mis en lien l'évaluation avec l'enseignement. La mise en œuvre de Faire croître le succès a permis aux enseignantes et aux enseignants de l'Ontario d'en apprendre davantage sur l'évaluation à l'appui de l'apprentissage et sur l'évaluation comme outil d'apprentissage. Les membres du personnel enseignant doivent avoir davantage d'occasions d'être informés des modèles d'évaluation efficaces pour éclairer leur pratique. L'investissement par le Ministère dans des activités de PP qui aideraient les enseignantes et les enseignants à accroître leurs compétences en évaluation formative serait une utilisation

Le système d'éducation financé par les fonds publics doit rendre des comptes au public. Les intervenantes et les intervenants du système d'éducation doivent travailler ensemble pour donner de l'information pertinente et mise en contexte afin de gagner la confiance du public à l'endroit du système.

judicieuse des fonds publics. Le site Web et les publications de l'OQRE conviennent que ce type d'évaluation est la composante la plus importante de l'apprentissage des élèves.⁷

La Commission royale sur l'éducation (1994) a appuyé cette croyance en l'importance de l'évaluation par les enseignantes et les enseignants par rapport à l'évaluation à grande échelle. Certaines de ses observations à cet égard sont reproduites ci-après :

« [TRADUCTION] L'apprentissage ne se fait pas en étapes bien délimitées...; par conséquent, on ne peut administrer des tests aux élèves aussi simplement qu'un contrôle de la qualité d'objets sur une ligne de montage. Les tests ne régleront pas les problèmes des élèves et n'amélioreront pas l'enseignement... Au mieux, ils peuvent donner aux parents une idée de ce que savent leurs enfants (mais jamais tout)... »

« L'évaluation des élèves permet régulièrement aux enseignantes et aux enseignants de suivre l'apprentissage et d'apporter des changements lorsqu'il ne se fait pas de façon assez approfondie. Des évaluations régulières... font en sorte que les élèves comprennent ce qui est enseigné et puissent passer à la tâche suivante, ce qui leur permet de poursuivre leur apprentissage. Nous appelons cela de l'évaluation formative, parce qu'elle aide à l'apprentissage et à l'enseignement nécessaires au succès ». ⁷

« [TRADUCTION] Les évaluations qui sont à la base de l'apprentissage des élèves et de l'image de soi sont celles que font les enseignantes et les enseignants en salle de classe. Sans contrôle de la qualité en classe, l'enseignement ne donne aucun résultat et les écoles ne peuvent être efficaces. » ⁸

La CRE a souligné le rôle prépondérant de l'évaluation formative dans la promotion de l'apprentissage. Elle n'envisageait pas que la mise en œuvre de l'évaluation à grande échelle éclipserait ce rôle en accordant du temps et de l'attention à l'évaluation sommative sous forme des tests de l'OQRE.

7 Site web de l'OQRE

8 Commission royale sur l'éducation (1994).

Les données sur le rendement des élèves obtenues par d'autres mesures ou d'autres moyens devraient être tout aussi pertinentes que celles qui proviennent des évaluations à grande échelle. Les bulletins sont une importante source de données pour les élèves et les parents, puisqu'ils rendent maintenant compte du nombre de retards, d'absences, des notes finales ainsi que des aptitudes à apprendre et des habitudes de travail pour chaque matière.

4) On accorde une valeur dénaturée aux résultats des tests de l'OQRE qui donnent un aperçu ponctuel du rendement

Nous savons très bien que la province a besoin de données pour prendre des décisions stratégiques en matière d'éducation et pour orienter les initiatives dans ce domaine. Cependant, les décisions stratégiques ne devraient pas être fondées sur des données provenant d'évaluations et donnant un aperçu ponctuel du rendement, comme c'est le cas maintenant. Les spécialistes de la mesure s'opposent au testage aux enjeux élevés parce que l'utilisation d'un seul indicateur de compétence pour la prise de décisions importantes sur des personnes ou des écoles est contraire aux normes professionnelles dans le domaine de l'évaluation. »¹⁰

« [TRADUCTION] ...il importe de souligner que les évaluations à grande échelle ont leurs limites; sinon, on conclut à tort, nous en sommes convaincus, que ces quelques tests sont les plus importants dans la carrière scolaire des élèves, ou que l'administration d'un grand nombre de tests de ce genre serait idéale. À notre avis, les évaluations à grande échelle sont peu susceptibles de représenter l'apprentissage des élèves avec plus de justesse et de précision que le meilleur jugement de l'enseignante-évaluatrice ou de l'enseignant-évaluateur convenablement formé. De plus, il est facile de faire un mauvais usage de ces tests. »¹¹

« [TRADUCTION] On a fait croire au public que les tests sont un moyen d'assurer des normes en éducation et un fondement objectif pour la répartition des ressources en éducation – en dépit de l'absence de preuves probantes que les avantages allégués l'emportent sur les inconvénients considérables démontrés. »¹²

Les facteurs contextuels, comme l'accès aux ressources, la situation sociale, économique et culturelle, les antécédents familiaux et les questions liées à la santé et à la sécurité sont des facteurs importants dans le succès de chaque élève. Pour cette raison, le ministère de l'Éducation a mis en œuvre avec succès des initiatives visant à resserrer l'écart entre les élèves qui ont

9 Stiggins (2002), p. 760.

10 Sharon L. Nichols, Gene V. Glass et David C. Berliner (2006).

11 Commission royale sur l'éducation (1994) p. 138.

12 W. Popham (1999), p. 13-17.

Des évaluations scolaires, des stratégies et des outils peuvent fournir de façon moins dérangement aux membres du personnel enseignant et aux conseils scolaires de l'information officielle pertinente sur l'apprentissage des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques.

beaucoup de capital social et ceux qui en ont peu.

« [TRADUCTION] Nous savons depuis plus de trois décennies que les antécédents familiaux expliquent à eux seuls plus de 50 p. 100 des écarts dans le rendement des élèves. Cette pratique répandue et inutile (classement des écoles) rabaisse le travail des écoles au service d'élèves moins favorisés, masque les contributions importantes de nombre de ces écoles à la croissance de leurs élèves et porte sur un piédestal le travail des écoles au service d'élèves exceptionnellement favorisés, même si elles n'y sont pas pour grand-chose. »¹³

La Commission royale sur l'éducation (1994) abordait également les réserves concernant l'utilisation de données susceptibles d'avoir des incidences néfastes sur les élèves et le système.

« [TRADUCTION] Le moindre test utilisé pour les évaluations à grande échelle et les rapports présuppose une importance démesurée et peut avoir des conséquences à long terme souvent néfastes pour les élèves et pour le système d'apprentissage – ce qui se produit souvent – à cause des utilisations incorrectes de l'information. »¹⁴

L'outil de recherche d'information sur les écoles, qui stigmatise encore davantage les communautés scolaires, permet aux parents de choisir une école selon son classement aux évaluations de l'OQRE. Les parents choisissent souvent une école pour leur enfant en fonction de ce classement ou des classements effectués par des organismes comme le Fraser Institute.

5) Les tests de l'OQRE empiètent sur l'enseignement en classe

Bien des gens croient à tort que les évaluations de l'OQRE permettent de surveiller la qualité de l'enseignement; il existe toutefois une énorme différence entre l'enseignement qui vise à améliorer l'apprentissage des élèves et l'enseignement dont l'objet est d'améliorer les résultats des élèves aux tests. L'amélioration de l'apprentissage des élèves exige des stratégies d'enseignement réfléchies, beaucoup de temps et

13 K. Leithwood (2001), p. 4.

14 Commission royale sur l'éducation (1994), p. 149.

Les évaluations de l'OQRE mesurent un aspect très étroit du potentiel d'un enfant. Elles ne peuvent révéler les nombreux autres domaines dans lesquels les élèves peuvent exceller, comme les arts, l'éducation physique et la technologie.

des ressources variées. L'administration annuelle des tests de l'OQRE et la préparation à ces tests diminuent le temps consacré à l'enseignement. Les membres du personnel enseignant sont forcés de compromettre une bonne pédagogie en répondant aux pressions de l'extérieur afin de consacrer beaucoup de temps d'enseignement à la préparation aux tests.

« [TRADUCTION] Chaque heure consacrée à la préparation de ces examens est une heure qui n'est pas passée à aider les élèves à devenir des apprenantes et des apprenants curieux, critiques et créatifs. »¹⁵

« [TRADUCTION]... la pression pour bien réussir à une épreuve compromet gravement les pratiques d'enseignement. »¹⁶

Le document de l'OQRE intitulé *Résumé des résultats et stratégies pour les éducatrices et éducateurs 2007-2008* signale également un compromis dans les pratiques d'enseignement dans le cadre du mouvement récent vers des réponses des élèves qui prennent davantage la forme de formules. On y indique que, au cours des dernières années, les correcteurs ont observé un recours accru à des formules par les élèves pour améliorer la qualité des réponses ouvertes aux questions en lecture. La plupart de ces formules aident les élèves à trouver des réponses qui utilisent les mots employés dans la question, répondent à la question, fournissent une preuve tirée du texte et font un lien personnel dans la conclusion. Les correcteurs ont observé que de nombreux élèves ont appris ces formules mais les appliquent mécaniquement (c.-à-d., sans beaucoup de liens avec le texte ou la question posée).¹⁷

Le SLN a élaboré beaucoup de bonnes pratiques, mais le personnel enseignant et le système ont besoin de temps pour les assimiler et les appliquer (p. ex., modération des enseignantes et des enseignants). Le Ministère devrait accorder du financement aux conseils scolaires pour leur permettre de faire l'acquisition de ressources, ainsi que du temps pour mettre en œuvre des interventions permettant de rétrécir davantage l'écart au chapitre du rendement entre les élèves performants et les élèves moins performants. Les ressources nécessaires devraient provenir de la réduction du temps et de l'argent actuellement consacrés aux tests de l'OQRE.

15 Kohn, Alfie (2000).

16 Pedulla et coll., paru dans Nichols et coll., (2006), p. 215.

17 OQRE, 2009.

6) Les tests de l'OQRE ne sont pas avantageux pour les élèves

L'évaluation individuelle des élèves devrait être la responsabilité des titulaires de classe, avec l'appui du conseil scolaire ainsi que du personnel sur place et des ressources du Ministère, mais les tests de l'OQRE peuvent nuire, ce qu'ils font souvent, à la capacité du personnel enseignant de se concentrer sur des évaluations formatives de grande qualité.

Les résultats des tests de l'OQRE arrivent lorsque les élèves sont passés au niveau scolaire suivant. Bien que le format du Rapport individuel de l'élève (RIE) ait été amélioré, il offre peu de rétroaction à l'élève. Plus particulièrement en mathématiques, l'évaluation de l'apprentissage de l'élève consiste à déterminer où elle ou il a fait des erreurs. Le RIE ne permet pas cela. Les commentaires donnés sur le nouveau RIE dans la section « Prochaines étapes » sont très généraux et présentent moins d'intérêt pour l'apprentissage lorsqu'ils sont reçus plusieurs mois après l'évaluation. De plus, comme on peut le voir ci-après, le format du RIE ne fournit pas d'analyse des forces et des faiblesses de l'enfant.¹⁸

LES RÉSULTATS DE VOTRE ENFANT AU TEST DU CYCLE MOYEN (6^e ANNÉE, 2011)

	MI NIVEAU 1 Manque d'indices pour attribuer le niveau 1	NIVEAU 1 Inférieur à la norme provinciale	NIVEAU 2 Se rapproche de la norme provinciale	NIVEAU 3 La norme provinciale	NIVEAU 4 Supérieur à la norme provinciale
LECTURE : Questions avec réponse : 36 de 36			■		
ÉCRITURE : Questions avec réponse : 14 de 14				■	
MATHÉMATIQUES : Questions avec réponse : 36 de 36				■	
POUR LES ÉLÈVES AYANT PARTICIPÉ AU TEST, LE SYMBOLE ■ REPRÉSENTE LE NIVEAU DE RENDEMENT DE L'ÉLÈVE LORS DE CE TEST. « Questions avec réponse » indique le nombre de questions auxquelles l'élève a répondu par rapport au nombre total de questions dans le test. Les questions sans réponse sont traitées comme étant incorrectes dans le calcul des résultats de votre enfant.					

18 Grille de l'OQRE pour la communication du rendement individuel des élèves.

Les membres du personnel enseignant de l'Ontario sont prêts à travailler avec le gouvernement pour aller de l'avant avec des réformes positives du modèle d'évaluation de la province. Nous offrons de travailler en partenariat à la promotion de ces réformes auprès des parents et du grand public.

« [TRADUCTION] Nous devrions offrir un environnement qui permet à chaque élève de nos écoles de trouver sa place. Cependant, lorsque nous réduisons le programme de manière à faire porter l'évaluation uniquement sur une gamme limitée de domaines dans lesquels le rendement est honoré, les jeunes qui ont des aptitudes et des intérêts dans d'autres domaines seront marginalisés dans nos écoles . »¹⁹

La motivation à apprendre est le facteur le plus puissant du rendement de l'élève. Les tests de l'OQRE avaient initialement établi une norme de rendement de niveau 2, qui a par la suite été arbitrairement portée au niveau trois par le gouvernement conservateur. Les organismes de mesure internationaux ont toujours établi la norme au niveau deux. Les élèves, qui peuvent avoir fait des progrès encourageants et atteint le niveau deux, peuvent quand même avoir l'impression qu'ils ne sont pas à la hauteur, et leur image d'eux-mêmes, qui est reliée à leur motivation à apprendre, s'en trouvera diminuée .²⁰

Chaque enseignante et chaque enseignant sait qu'il faut faire d'énormes efforts pour passer du niveau 1 au niveau 2, surtout dans le cas des élèves qui ont d'importantes difficultés d'apprentissage. Des résultats d'examen médiocres donnent souvent lieu à un effet Pygmalion qui maintient un faible rendement .²¹

« [TRADUCTION]... l'augmentation apparente des troubles de l'alimentation, des cas de burn-out, du désengagement des garçons et des problèmes de comportement, même dans les écoles les plus performantes, sont tous des signes que tout ne va pas bien... On voit se développer chez les enfants un perfectionnisme malsain et névrotique qui met en jeu un vif désir d'éviter les erreurs . »²²

Selon le dernier rapport de People for Education, le nombre d'élèves qui lisent par plaisir a chuté considérablement depuis 10 ans. Ces données proviennent des questionnaires des élèves qui accompagnent les évaluations aux niveaux élémentaire et intermédiaire en lecture, en écriture et en mathématiques.

19 Eisner, E. (2001). p. 367.

20 S. Paris, T. Lawton, J. Turner et J. Roth (1991), p. 12-20.

21 D. Koretz et coll. (1991).

22 Guardian, R.-U., 22 novembre 2001.

Ce rapport invoque plusieurs raisons possibles pour expliquer cette diminution. L'accent important mis sur la littératie, qui incite les élèves à voir la lecture comme un travail et non comme un plaisir, est particulièrement préoccupant.²³

Enfin, l'utilisation actuelle des résultats des évaluations à grande échelle pour comparer et classer, à mauvais escient, les élèves, les écoles et les conseils scolaires n'améliore pas l'apprentissage des élèves.

CONCLUSION

Nous croyons que les évaluations à grande échelle devraient viser à établir la mesure dans laquelle les élèves font l'apprentissage du contenu du curriculum de l'Ontario. Les élèves de l'Ontario se classent très bien dans les tests internationaux, ce qui rend inutiles les évaluations annuelles à grande échelle pour tous les élèves de 3^e, 6^e et 9^e année dans notre contexte éducationnel actuel.

Il existe d'autres façons efficaces de recueillir des données pour la prise de décisions stratégiques en matière d'éducation qui sont moins dérangeantes, prennent moins de temps et coûtent moins cher. Nous croyons qu'il est temps que l'Ontario cesse de se fier aux tests de l'OQRE et trouve d'autres façons de recueillir des données.

Nous croyons également que la réduction du nombre de tests de l'OQRE aura les effets suivants sur l'ensemble du système d'éducation :

- accroître le plaisir de lire et d'écrire chez les élèves;
- libérer du temps d'enseignement pour d'autre contenu du curriculum;
- recibler le succès des élèves de façon plus globale;
- maintenir le lien avec le curriculum et avec le processus de révision du curriculum;
- réduire le stress dans tout le système;

- réduire les coûts d'administration des tests et prévoir plus de fonds pour les ressources en classe;
- accroître la souplesse des tests pour la prise de décisions en matière d'éducation;
- donner des rétroactions plus opportunes; et
- réduire l'exploitation médiatique et commerciale des résultats.

Si l'Ontario doit atteindre l'objectif d'aider tous les élèves à être des apprenantes et des apprenants qui réussissent et à exploiter leur plein potentiel, la province doit écouter davantage ce qu'ont à dire les chercheuses et les chercheurs ainsi que les professionnelles et les professionnels en classe sur la meilleure façon d'évaluer et d'appuyer l'apprentissage des élèves. À l'instar du gouvernement, les enseignantes et les enseignants ainsi que les travailleuses et les travailleurs en éducation de l'Ontario veulent ce qu'il y a de mieux pour les élèves et nos écoles financées par les fonds publics.

RECOMMANDATIONS

1. Que le ministère de l'Éducation encourage l'OQRE à travailler avec la FEO et ses filiales à la révision de l'actuel modèle d'évaluation à grande échelle, à la lumière des questions soulevées dans cet exposé de principes.
2. Que le ministère de l'Éducation travaille en partenariat avec l'OQRE, la FEO et ses filiales pour examiner des solutions de rechange aux politiques et aux méthodes provinciales d'évaluation à grande échelle.
3. Que les fonds économisés grâce au remplacement des tests de recensement par des tests aléatoires et à la réduction de la taille de l'OQRE soient redirigés au système d'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

American Educational Research Association (1999).

Standards for educational and psychological testing, American Educational Research Association, Washington, D.C.

Amrein, A.L., et D.C. Berliner (2002a).

The impact of high-stakes tests on student academic performance: An analysis of NAEP results in states with high-stakes tests and ACT, SAT and AP Test results in states with high school graduation exams. Tempe, AZ: Education Policy Studies Laboratory, Arizona State University. Consulté le 7 juin 2008 à <http://www.asu.edu/educ/eps/EPRU/documents/EPSSL-0211-126-EPRU.pdf>

Amrein, A.L., et D.C. Berliner (2002b).

High-Stakes testing, uncertainty and student learning Education Policy Analysis Archives, 10(18). Consulté le 7 juin 2008 à <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>

Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, 2006. Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS).

Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (2007).

Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), coordonné en Ontario par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE).

Black, P., et D. Wiliam (1998a).

Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5(1), 7-73. <http://www.youtube.com/watch?v=xS6U-eDkKA>

Black, P., et D. Wiliam (1998b, octobre).

« Inside the black box: Raising standards through classroom assessment », Phi Delta Kappan, 80(2), p. 139-149.

Commission royale sur l'éducation (1994).

Pour l'amour d'apprendre rapport de la Commission royale sur l'éducation, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Eisner, E. (2001).

« What Does It Mean to Say a School Is Doing Well? », Phi Delta Kappan (janvier), p. 367-372.

Fullan, M., P. Hill et C. Crevola. (2006).

« Breakthrough », Corwin Press. Hess, F. (dir.), (2005). Urban school reform: Lessons from San Diego, Harvard Education Press, Cambridge, MA.

Guardian, R.-U., 22 novembre 2001.

« Success, the new drug ».

Jones, M.G., B.D. Jones et T. Hargrove (2003).

The unintended consequences of high-stakes testing, Rowman & Littlefield, Lanham, MD.

Kohn, Alfie, (2000).

The Case Against Standardized Testing: Raising Scores, Ruining the Schools, Heinman, Portsmouth, NH.

Kohn, Alfie, (2001).

« Fighting the Tests A Practical Guide to Rescuing Our Schools », Phi Delta Kappan, janvier. Consulté le 7 juin 2008 à <http://www.alfiekohn.org/teaching/ftt.htm>

Koretz, D., et coll.. (1991).

« The Effects of High-Stakes Testing: Preliminary Evidence About Generalization Across Tests », dans R.L. Linn (prés.), The Effects of High Stakes Testing Symposium, présenté à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association and the National Council on Measurement in Education, Chicago.

Leithwood, K. (2001).

« Five Reasons Most Accountability Policies Don't Work (and What You Can Do About It) », Orbit, 32(1), p. 4.

Marlaire, C., et D. Maynard (1995).

« Standardized Testing as an International Phenomenon », *Sociology of Education*, 63, p. 83-101.

Michigan Association of School Psychologists, (2004).

Position statement on the use of the Michigan Educational Assessment Program (MEAP) for high stakes decisions for students in Michigan. Consulté le 2 janvier 2005 sur le site Web de la MASP : http://www.masponline.org/HighStakes_Testing_in_Michigan.htm.

Moll, M. (2004).

Passing the Test. Ottawa, Centre canadien de politiques alternatives et les auteurs.

Nichols, S.L., G.V. Glass et D.C. Berliner (2006)

High-stakes testing and student achievement: Does accountability pressure increase student learning? *Education Policy Analysis Archives*, 14(1). Consulté en juin 2008 à <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n1/>

Noddings, N. (2001).

Care and coercion in school reform, *Journal of Educational Change*, 2, p. 35-43.

Noddings, N. (2002).

High-stakes testing and the distortion of care, dans J. L. Paul et coll. (dir.), *Rethinking professional issues in special education* (p. 69-82); Ablex Publishing Corporation, Westport, CT.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (novembre 2007).

Communiqué. Les habiletés en lecture des élèves ontariens de 4e année comptent parmi les meilleures au monde : les élèves des écoles élémentaires brillent parmi les provinces canadiennes ainsi qu'à l'échelle internationale. Consulté le 1er juin 2008 sur le site Web de l'OQRE : <http://www.eqao.com>

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (novembre 2007).

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2006. Faits saillants des résultats de l'Ontario. Consulté le 1er décembre 2007 sur le site Web de l'OQRE : <http://www.eqao.com>

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2009).

Résumé des résultats et stratégies pour les éducatrices et éducateurs 2007-2008, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Organisation de coopération et de développement économiques (2006).

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) – coordonné au Canada par Développement des ressources humaines Canada (DRHC), le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC), Statistique Canada et les ministères provinciaux de l'Éducation.

Paris, S., et coll. (1991).

« A Developmental Perspective on Standardized Achievement Testing », *Education Research* 20, p. 12-20.

Pedulla, J. J., et coll. (2003).

Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a national survey of teachers, Boston College, National Board on Educational Testing and Public Policy Boston, MA. Consulté le 7 juin 2008 à <http://www.bc.edu/research/nbetpp/statements/nbr2.pdf>

People for Education (2011).

Reading for Joy. Report from People for Education, décembre 2011.

Popham, W. (1999).

« Where Large Scale Educational Assessment is Heading and Why It Shouldn't », *Educational Measurement: Issues and Practices*, p. 13-17. The Effects of Important Tests on Students: Implications for a National Examination or System of Examinations. Communication présentée à la conférence de l'American Education Reform Association, Washington, D.C.

Popham, W. J. (2008).

Transformative Assessment. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Ryan, J. E. (2004).

The perverse incentives of the No Child Left Behind Act. *New York University Law Review*, 79, p. 932-989.

Spatig, L. (1996).

Developmentalism Meets Standardized Testing. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Studies Association, Montréal.

Stiggins, R. (2002)

« Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning », *Phi Delta Kappan*, juin 2002, p. 758-765.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les nombreuses personnes qui ont contribué à cet exposé de principes. La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et ses filiales remercient tout particulièrement Nanci Wakeman pour son expertise en révision et sa connaissance des pratiques d'évaluation.