

CHAPITRE 8 – POINTS DE VUE ET ENJEUX¹

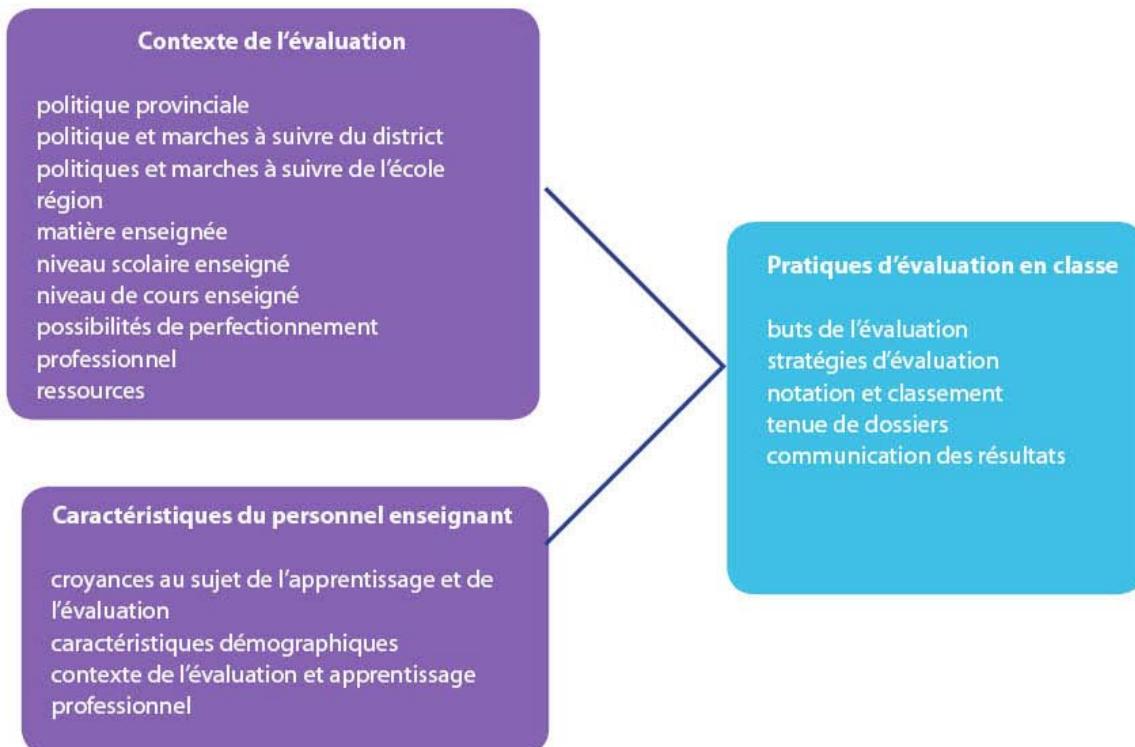
La présente étude porte sur l'évaluation en classe – le genre d'évaluation qui se fait tous les jours dans chaque salle de classe, et qui est une partie intégrante des interactions régulières entre les membres du personnel enseignant et les élèves. L'évaluation en classe effectuée par les enseignantes et les enseignants est la principale forme d'évaluation dans les écoles secondaires de l'Ontario, chaque matière étant régie par des lignes directrices stratégiques produites par le ministère de l'Éducation. Ce sont les membres du personnel enseignant qui décident de ce qu'il faut évaluer, de la méthode d'évaluation et de l'utilisation des résultats. L'évaluation en classe est clairement une importante responsabilité professionnelle.

Comme nous l'avons décrit au chapitre 1, l'évaluation s'est complexifiée depuis 25 ans. Les membres du personnel enseignant doivent y recourir non seulement pour rendre compte du rendement des élèves aux fins des attestations, du suivi des progrès et des changements d'établissement, mais également pour appuyer l'apprentissage des élèves en adaptant l'enseignement et en créant les conditions nécessaires pour que ceux-ci puissent s'autoévaluer et assumer la responsabilité de leur apprentissage. Ces attentes accrues ont mis en évidence l'évaluation en classe et le classement.

En Ontario, des lignes directrices et des documents stratégiques ont été diffusés régulièrement, des livres et des manuels ont été rédigés et de nombreuses possibilités de perfectionnement professionnel en rapport avec l'évaluation ont été offertes. Cependant, il n'existe pas beaucoup d'information sur la compréhension qu'ont de l'évaluation les membres du personnel enseignant et la façon dont ils l'appliquent. Cette étude se veut une occasion d'examiner l'évaluation en classe dans les écoles secondaires de l'Ontario tandis que les enseignantes et les enseignants vivent des changements au chapitre des politiques et de la pratique. Étant donné les attentes et les exigences accrues liées à l'évaluation et à la communication des résultats, l'étude s'est penchée précisément sur ce que les enseignantes et les enseignants au secondaire font vraiment en rapport avec l'évaluation en classe dans cet environnement plus complexe, ainsi que sur les facteurs (contextuels et personnels) qui influent sur leur pratique, selon le cadre théorique décrit au chapitre 1 et répété ci-après.

¹ Il s'agit du dernier chapitre de *Classroom Assessment in Ontario Secondary Schools : In Teachers'Hands*, rédigé par Aporia Consulting Ltd. pour la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2010).

Évaluation : La parole est aux profs – Cadre théorique



Les résultats de cette étude sont fondés sur les réponses de près de 6 000 enseignantes et enseignants (membres de l'AEFO, de l'OECTA et de la FEESO) de la province qui ont répondu au sondage (13 % de la population) et sur des entrevues avec 72 membres du personnel enseignant de 11 écoles financées par les fonds publics (6 écoles publiques, 4 écoles catholiques et 1 école francophone) de diverses régions de la province. On a constaté que l'échantillon de l'enquête présentait les mêmes caractéristiques (c.-à-d., région, sexe, type de contrat et années) que la population de l'AEFO et de la FEESO et, bien que l'OECTA n'ait pu fournir de données provinciales à des fins de comparaison, l'échantillon ne différait pas des statistiques de la FEO pour l'ensemble des fédérations et associations. Les entrevues ont eu lieu avec des membres du personnel enseignant choisis de façon aléatoire parmi chaque fédération ou association dans des écoles sélectionnées au hasard et situées dans toutes les régions de la province. Elles ont servi à illustrer les conclusions qui se dégagent des données du sondage.

Cependant, compte tenu de la petite taille de l'échantillon, il faut faire preuve de circonspection avant de faire des généralisations. Plutôt que d'être considérées comme des énoncés absous, ces conclusions servent de points de départ aux discussions professionnelles et à l'enquête des membres du personnel enseignant, des dirigeantes et dirigeants des écoles et des districts, ainsi que des décisionnaires.

Ce chapitre présente un résumé de ce que nous avons appris, réunit des points de vue et recense les enjeux qui ont émergé².

Ce résumé comporte deux grands volets :

- Les points de vue – constatations clés issues de l'étude en rapport avec les pratiques d'évaluation en classe et les influences du contexte externe et des caractéristiques des enseignantes et des enseignants sur ces pratiques
- Les enjeux – tensions et dilemmes qui sont devenus manifestes dans l'étude

Points de vue

Pratiques d'évaluation en classe

Peu importe ce qui est écrit dans les documents de politique ou les points de vue défendus aux réunions du personnel, l'évaluation en classe est, en dernier ressort, définie par les pratiques quotidiennes réelles des enseignantes et des enseignants en classe. Cette étude visait à décrire les pratiques d'évaluation du personnel enseignant. Dans le sondage et au cours des entrevues, on a demandé aux participantes et aux participants de décrire de façon précise leurs pratiques d'évaluation en rapport avec un cours ou une unité qu'ils enseignaient à ce moment. Dans cette section, nous résumons ce que l'étude nous a appris des pratiques d'évaluation en classe.

Les titulaires de classe en Ontario utilisent un vaste répertoire d'outils d'évaluation. Les répondantes et les répondants ont mentionné à titre d'exemples des projets, des présentations orales, des travaux à remettre (individuels et en équipe), des activités de rédaction, des tests, des jeux-questionnaires, l'observation, la tenue d'un journal, des examens, des laboratoires et des rapports de laboratoire, des exposés de principes, des activités pratiques, des portfolios, des dissertations, des rapports de recherche, l'étude indépendante, l'exécution de tâches, la vérification des devoirs, des expériences, des projets de construction, des entrevues, des conférences, des grilles d'évaluation, des feuilles de travail et des interrogations. Dans certains cas, des départements utilisaient des évaluations communes élaborées collectivement par le personnel enseignant.

Les buts pour lesquels les enseignantes et les enseignants utilisaient ces outils d'évaluation sont complexes. La plupart des répondantes et des répondants au sondage ont dit harmoniser leur évaluation avec le curriculum (98 %), utiliser l'évaluation pour déterminer les besoins des élèves (88 %), créer des environnements d'évaluation où les élèves se sentaient à l'aise pour prendre des risques (96 %), utiliser l'évaluation pour planifier les leçons subséquentes (84 %), adapter le matériel (84 %), faire de l'enseignement différencié (78 %), et donner des rétroactions aux élèves à l'aide de commentaires (97 %), des niveaux de rendement (84 %) et des attentes et contenus d'apprentissage du curriculum (73 %).

² Ces résultats sont présentés plus en détail en rapport avec la documentation aux chapitres 6 et 7.

Pour la plupart, les membres du personnel enseignant interrogés étaient conscients de l'importance que les élèves s'approprient davantage leur apprentissage. La plupart ont dit enseigner aux élèves comment se fixer des objectifs et suivre leurs progrès (81 %), utiliser des rubriques (82 %) et discuter avec leurs élèves des attentes d'apprentissage et des critères (89 %), utiliser des exemples à montrer à leurs élèves pour les aider à comprendre les niveaux de rendement (77 %), encourager les élèves à considérer leurs erreurs comme des occasions d'apprentissage (98 %), offrir aux élèves la possibilité de s'autoévaluer (75 %) et les guider dans l'évaluation du travail des autres (61 %) afin de réfléchir et de trouver des moyens de faire la démonstration de leur apprentissage. La majorité des répondantes et des répondants donnaient aux élèves l'occasion de se fixer des buts d'apprentissage (65 %) et utilisaient des exemples pour enseigner aux élèves à devenir plus responsables de leur apprentissage (59 %). Un plus petit nombre faisaient participer les élèves à l'élaboration de grilles d'évaluation (21 %).

L'objet le plus traditionnel de l'évaluation fait appel à la collecte, par les membres du personnel enseignant, de preuves leur permettant de tirer des conclusions sur l'apprentissage des élèves pour attribuer des notes et préparer les bulletins. Les participantes et les participants à l'étude utilisaient une grande variété de méthodes formelles et informelles pour évaluer les mêmes attentes et, dans certains cas, les évaluations utilisées par les enseignantes et les enseignants étaient les mêmes d'un département à l'autre. Les répondantes et les répondants ont dit communiquer les critères et les attentes aux élèves de diverses façons, harmoniser leurs évaluations avec les attentes du curriculum (98 %), discuter des attentes avec les élèves (94 %), discuter des critères de notation (89 %) et donner aux élèves la possibilité de faire la démonstration de leur apprentissage dans tous les niveaux de rendement (98 %).

La majorité (98 %) des répondantes et des répondants au sondage suivaient la politique du Ministère prescrivant l'équilibre entre les travaux pendant l'année scolaire et une activité culminante ou un examen final, et utilisaient des sources de données multiples pour justifier les notes attribuées (97 %). Si seulement 23 p. 100 des répondantes et des répondants tenaient compte, pour l'attribution des notes, d'éléments comme l'effort, l'assiduité, la participation ou le comportement, un certain nombre de membres du personnel enseignant interviewés ont dit vouloir que le classement rende compte des efforts et du rendement des élèves. Beaucoup accordaient également aux élèves des délais raisonnables sans pénalité pour les travaux en retard (78 %) ou laissaient les élèves refaire les évaluations sans pénalité (60 %), mais certaines ou certains enlevaient des points pour les travaux en retard (33 %). Dans l'attribution des notes, elles ou ils remplaçaient les anciennes données par des nouvelles (77 %) et utilisaient les données les plus récentes et les plus uniformes pour attribuer les notes. Quatre-vingt-six pour cent (86 %) communiquaient avec les parents lorsque des problèmes survenaient. Cependant, quand les travaux n'étaient pas remis en dépit de tous ces efforts, 83 p. 100 ont dit donner zéro pour les travaux non remis ou les tests non faits sans raison valable.

Malgré certaines contradictions et tensions inhérentes entre les divers objets de l'évaluation, toutes les évaluations sont régies par le principe que les élèves doivent avoir une image claire de ce que l'on attend d'eux et savoir ce qu'elles et ils s'efforcent d'apprendre. Dans cette étude, les

intentions et les critères d'apprentissage étaient inscrits dans les pratiques des enseignantes et des enseignants. La plupart des répondantes et des répondants harmonisaient leurs évaluations avec les attentes du curriculum (98 %) et en discutaient avec les élèves (94 %), et la plupart donnaient des rétroactions directes aux élèves en fonction des attentes (74 %) et les communiquaient aux parents (74 %).

Facteurs externes et caractéristiques du personnel enseignant

Dans le modèle conceptuel, nous avons formulé l'hypothèse que les pratiques du personnel enseignant pouvaient être influencées par des facteurs contextuels externes (c.-à-d., région géographique, existence d'une politique du conseil, influence des autres, matière enseignée et caractéristiques des élèves) et par les facteurs propres aux enseignantes et aux enseignants (c.-à-d., expérience d'enseignement, apprentissage professionnel et expertise perçue, et croyances du personnel enseignant au sujet de l'apprentissage et de l'évaluation) qui sont susceptibles d'influer sur les pratiques d'évaluation. Cette section décrit ce que nous avons appris de l'influence des facteurs contextuels et personnels sur les pratiques d'évaluation en classe.

Dans le contexte politique des écoles secondaires de l'Ontario, les écoles et les membres du personnel enseignant sont les principaux décisionnaires et juges en ce qui a trait à leurs pratiques d'évaluation, dans le respect des attentes des politiques. Ils ont la tâche de recourir à l'évaluation pour améliorer l'apprentissage des élèves, améliorer la qualité de l'enseignement et rendre compte aux élèves, à leurs parents et à d'autres parties intéressées (p. ex., employeurs, établissements d'enseignement postsecondaire) du rendement des élèves par rapport aux objectifs du curriculum.

Même si les participantes et les participants estimaient que certaines politiques – qu'elles viennent du Ministère, de l'école ou du département – étaient trop vagues ou n'étaient pas claires, leurs pratiques étaient en grande partie guidées par les politiques de leur district; elles et ils travaillaient fort pour se conformer aux directives en élaborant leurs propres stratégies, qui leur permettaient de concilier les exigences des politiques et leurs points de vue sur l'évaluation.

Si ce sont les membres du personnel enseignant qui portent des jugements sur leurs pratiques d'évaluation, les décisions à cet égard ne sont pas prises isolément de leurs collègues et d'autres qui ont des intérêts dans leurs décisions. Environ la moitié des répondantes et des répondants au sondage sentaient de la pression de la part des élèves (51 %) et étaient influencés par d'autres enseignantes ou enseignants (47 %) et/ou par l'administration (45 %) quant à leurs pratiques d'évaluation. Vingt-deux pour cent (22 %) des répondantes et des répondants ont indiqué que leurs notes étaient parfois modifiées par l'administration. Beaucoup ont également dit consulter les membres de l'équipe d' éducatrices et d' éducateurs pour les élèves qui ont un PEI (86 %), et les membres du personnel enseignant interviewés ont dit être influencés par la nature de la classe à laquelle ils enseignaient.

Les participantes et les participants à l'étude utilisaient des pratiques d'évaluation semblables, quels que soient l'endroit où elles et ils enseignaient en Ontario, la matière enseignée ou les élèves à qui elles et ils enseignaient. Il y avait seulement de légères différences entre les régions géographiques ou selon le niveau scolaire, le niveau du cours ou la matière enseignée. On aurait pu s'attendre à ce que les nouveaux membres du personnel enseignant aient des expériences différentes de l'évaluation et utilisent des pratiques différentes, mais cela n'était pas manifeste dans l'étude. Il n'y avait aucune différence dans l'étude entre les objectifs d'évaluation lorsque les années d'expérience du personnel enseignant étaient prises en compte.

La plupart des participantes et des participants à l'étude avaient eu accès à des ateliers et à des formations de perfectionnement professionnel liés à l'évaluation en classe. En fait, 97 p. 100 des répondantes et des répondants avaient participé à des activités de PP sur l'évaluation en classe au cours des cinq années précédentes, et 74 p. 100 avaient participé à au moins trois activités d'apprentissage professionnel. De plus, de nombreux membres du personnel enseignant étaient aussi activement engagés dans d'autres formes d'apprentissage sur l'évaluation, p. ex., des lectures ou des ressources en ligne (64 %), le travail avec des collègues (78 %) et la participation à des comités d'évaluation (19 %). Dans un certain nombre d'entrevues, les enseignantes et les enseignants à qui l'on avait demandé quelles ressources elles ou ils aimeraient avoir pour la deuxième phase du projet (production de ressources destinées aux titulaires de classe) ont mentionné que pour elles et eux, la possibilité de discuter et d'échanger des idées et du matériel avec leurs collègues représentait la ressource la plus importante.

Les participantes et les participants à l'étude étaient à l'aise avec des visions de l'apprentissage qui englobaient la transmission de ce qui est « su » et la création de sens pour la personne « qui sait » par un processus d'interprétation subjective. Bien que ces théories de l'apprentissage soient très différentes l'une de l'autre, les membres du personnel enseignant qui ont participé à l'étude les acceptaient toutes les deux et passaient de l'une à l'autre, selon la situation ou les circonstances.

Enjeux

Buts de l'évaluation

Toutes les pratiques décrites précédemment sont bien intentionnées et raisonnables. Cependant, il n'est pas toujours facile de les relier. L'évaluation devient un processus décisionnel de plus en plus complexe dont les multiples objectifs ne sont pas toujours compatibles les uns avec les autres. Les enseignantes et les enseignants des écoles secondaires qui ont la responsabilité de transformer ces changements en pratiques s'efforcent de donner un sens au paysage changeant de l'évaluation et éprouvent des tensions et des dilemmes dans ce processus.

Dans cette section, nous abordons les enjeux qui sont devenus manifestes dans l'étude, des enjeux liés aux objectifs multiples de l'évaluation et aux défis que comportent les pratiques de classement. Nombre de ces défis sont indissociables. La prise en compte des objectifs multiples et parfois concurrents nécessite une approche différenciée à l'égard de l'évaluation. L'évaluation

en classe ne fait pas appel à une activité unique, et il existe entre les différents objectifs des tensions inhérentes qui ne sont pas futiles.

La plupart des participantes et des participants à l'étude utilisaient une vaste gamme de pratiques d'évaluation qui englobent les trois objectifs, à savoir, éclairer l'apprentissage, développer les capacités de s'autoévaluer et rendre compte de l'apprentissage des élèves à ceux-ci, aux parents et à d'autres parties prenantes. Cependant, les membres du personnel enseignant interviewés n'ont pas été très explicites quant à l'objectif lorsqu'ils ont établi des processus d'évaluation. Pour la plupart, ils se concentraient sur la mesure de l'apprentissage des élèves aux fins de la communication des résultats et voyaient l'évaluation comme un processus de détermination des notes des élèves. Ils faisaient appel à des évaluations régulières tout au long d'un cours pour suivre les progrès des élèves et leur offrir une pratique en vue d'une évaluation sommative finale, tandis que les évaluations formatives constituaient une préparation et une pratique en vue d'une importante évaluation sommative effectuée ultérieurement.

Dans quelques cas, les enseignantes et les enseignants interviewés disaient utiliser l'évaluation pour poser un diagnostic et développer des habiletés, et/ou ont indiqué qu'elles et ils voulaient que les élèves utilisent l'évaluation pour déterminer elles-mêmes et eux-mêmes leurs besoins d'apprentissage et assument la responsabilité de leur apprentissage. Cependant, elles et ils ont dit réunir et consigner de l'information aux fins de la communication des résultats, et ne pas penser explicitement à la façon d'utiliser l'information pour prendre des décisions sur les étapes suivantes dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves, dans le cadre de leur pratique régulière.

Selon l'information recueillie, de nombreux membres du personnel enseignant ajoutent à leur pratique diverses stratégies et activités d'évaluation, dont les objectifs ne sont toutefois pas toujours clairs. Cela était particulièrement manifeste dans les descriptions données par les enseignantes et les enseignants de leur approche à l'égard de l'enseignement différencié et du recours à l'autoévaluation ou à l'évaluation par les pairs.

Plus de 75 p. 100 des répondantes et des répondants au sondage ont dit faire de l'enseignement différencié. Les membres du personnel enseignant interviewés considéraient pour une bonne part l'enseignement différencié comme la prestation d'adaptations pour les élèves et des possibilités généralisées pour les élèves d'apprendre différemment. Ils l'associaient le plus souvent avec les élèves qui avaient un PEI ou dont la langue seconde était l'anglais et qui avaient besoin du soutien d'un autre membre du personnel enseignant, d'un appareil électronique ou de différentes tâches adaptées à leur anomalie. Pour d'autres élèves de la classe, l'enseignement différencié signifiait la présentation de matériel à l'ensemble de la classe de diverses façons, la proposition de choix aux élèves pour les travaux à remettre, la prestation d'une aide supplémentaire (souvent après les heures de classe) ou la modification des méthodes de notation et de classement. Les personnes interviewées n'ont pas mentionné intentionnellement l'élaboration ou l'utilisation d'évaluations comme point de départ pour décider des changements qu'elles pourraient effectuer.

Si l'objectif ultime de l'instruction est de permettre aux élèves d'acquérir les habitudes et les habiletés nécessaires pour devenir des apprenantes et des apprenants permanents, ceux-ci doivent apprendre à s'autoévaluer et à acquérir un esprit de discipline. Les répondantes et les répondants au sondage ont dit utiliser l'autoévaluation (75 %) et l'évaluation par les pairs (61 %) avec leurs élèves. Les membres du personnel enseignant interviewés ont dit recourir à l'autoévaluation pour permettre aux élèves d'évaluer leur état de préparation et leur aptitude à apprendre, ou demandaient à leurs élèves de se noter ou de noter leurs pairs, sans leur offrir de possibilités de réflexion. Certains ont dit éprouver un certain inconfort à l'égard de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, et ils n'étaient pas sûrs de la façon d'y recourir efficacement.

Défis en matière de notation

Très certainement, les enjeux les plus dominants et les plus exigeants qui se sont dégagés de l'étude étaient associés aux pratiques en matière de notation et de communication des résultats. Bien que ces pratiques existent depuis longtemps, la récente réforme de l'évaluation a suscité des débats considérables au sujet de la notation dans la documentation et parmi le personnel enseignant.

La notation est une importante responsabilité professionnelle que les membres du personnel enseignant prennent au sérieux. L'attribution des notes n'est pas un processus mécanique. C'est plutôt un processus complexe qui consiste à examiner les données accumulées et à utiliser son jugement professionnel pour combiner une grande quantité d'informations dans une note sommaire qui représente les progrès, la situation et la réussite d'une ou d'un élève. Les enseignantes et les enseignants décident de ce qu'il faut inclure dans les notes et se fient aux données qu'elles et ils accumulent formellement et informellement d'après leurs évaluations des élèves de leur classe, ainsi qu'à leur jugement professionnel, afin de déterminer une note pertinente pour chaque élève.

Compte tenu des importantes conséquences que cela représente pour l'avenir des élèves, les membres du personnel enseignant, les chercheuses et chercheurs, le personnel administratif, les décisionnaires et les parents posent des questions sur ce qui devrait être inclus dans les notes, la façon dont elles devraient être calculées, leur exactitude, leur équité et les raisons pour lesquelles elles sont différentes pour différentes classes, entre autres. Ces questions reflètent les changements dans le positionnement des écoles au sein de la société, ainsi que l'importance accrue de l'évaluation et de la notation dans cet environnement plus complexe.

Dans cette étude, les tensions étaient particulièrement évidentes en ce qui a trait aux buts du classement, à ce qu'il faut inclure dans les notes, aux travaux en retard ou non remis et à l'équité. Les répondantes et les répondants au sondage avaient des conceptions multiples de l'apprentissage, et passaient de l'une à l'autre dans leur travail, selon les circonstances. Elles et ils faisaient de même avec l'évaluation et la notation, se concentrant parfois sur le recours à ces

pratiques pour renforcer l'apprentissage ou l'effort et les utilisant parfois pour les regrouper dans une note aux fins de la communication des résultats. Différents membres du personnel enseignant avaient différentes conceptions et approches qui influaient sur leur traitement des mêmes situations et sur la façon dont ils réagissaient à la difficulté de tenir compte d'exigences concurrentes.

La détermination des informations à inclure dans les notes est un enjeu important associé aux changements dans les objectifs de la notation et aux façons dont sont interprétées et utilisées les notes. La plupart des répondantes et des répondants au sondage ont indiqué qu'elles et ils n'incluaient pas l'effort, la participation, les retards, l'assiduité et/ou le respect des règles de la classe dans les notes des élèves (77 %). Par ailleurs, 83 p. 100 des répondantes et des répondants donnaient zéro pour les travaux non remis, combinant ainsi dans un résultat sommaire le rendement et le comportement, de même que les efforts. Soixante-neuf pour cent (69 %) tenaient des registres des aptitudes à l'apprentissage qui leur permettraient d'étayer leurs décisions au sujet des élèves en rapport avec les aptitudes à l'apprentissage et les habitudes de travail.

Les travaux non remis ou en retard, les tests non faits et le plagiat, ainsi que les frustrations causées par les politiques du Ministère et des conseils scolaires à cet égard étaient les questions les plus litigieuses pour les participantes et les participants à cette étude. La grande majorité des répondantes et des répondants au sondage (83 %) ont indiqué qu'elles ou ils donnaient zéro pour les travaux non remis et/ou pour les tests non faits, et/ou qu'elles et ils enlevaient des points pour les travaux en retard (33 %). Nombre des répondantes et des répondants avaient décidé de mettre zéro après avoir donné d'autres chances aux élèves, comme prolonger sans pénalité l'échéance pour la remise des travaux (78 %), permettre aux élèves de refaire des travaux sans pénalité (60 %), permettre des prolongations de délai sans pénalité (35 %) et enlever des points pour les travaux en retard (33 %).

Les enseignantes et les enseignants interviewés ont exprimé leur désaccord avec la tendance des orientations stratégiques générales à décourager l'utilisation des zéros. Elles et ils avaient toutefois trouvé des façons de traiter les travaux non faits et nous ont donné une idée des dilemmes qu'ils suscitaient chez le personnel enseignant. Elles et ils devaient décider de ce qu'il fallait consigner lorsqu'il n'y avait aucune preuve de l'apprentissage de l'élève. Elles et ils étaient préoccupés par le fait que les élèves n'assumaient pas la responsabilité de gérer leur temps et de faire leurs travaux, et estimait qu'il était injuste pour les autres élèves qui travaillaient fort et faisaient les travaux de voir que leurs camarades de classe recevaient une note de passage sans faire tout le travail. La croyance profonde semblait être que, si les élèves n'ont pas fait leur travail ou se sont mal comportés, ils devraient être pénalisés, et qu'un zéro les amènerait à agir de façon plus responsable à l'avenir.

L'équité a été un thème récurrent dans l'étude. Si la plupart (76 %) des répondantes et des répondants estimaient que l'évaluation était juste pour les élèves, près du quart des membres du personnel enseignant avaient des réserves quant à l'équité des évaluations. Lorsque les

enseignantes et les enseignants interviewés étaient interrogés sur l'équité, elles et ils donnaient des idées de la façon dont elles et ils utilisaient leur jugement professionnel pour prendre des décisions subtiles et nuancées, dans leurs efforts pour assurer l'équité. Leurs commentaires montraient que l'équité comporte beaucoup de facettes différentes et signifie quelque chose de très différent pour différentes personnes. Dans certains cas, l'équité consistait à accorder des chances aux élèves en leur offrant du soutien et en rajustant les notes pour tenir compte des circonstances uniques associées à des élèves, ou même à des classes entières. Dans d'autres cas, l'équité signifiait la transparence, la cohérence et l'uniformité dans la façon dont les élèves démontraient leur apprentissage et dont les enseignantes et les enseignants appliquaient les critères dans le classement. Certains membres du personnel enseignant ont exprimé la conviction qu'un traitement égal n'est pas toujours juste, alors que d'autres travaillaient fort pour assurer un traitement égal. Pour certaines et certains, l'équité était étroitement liée à des évaluations justes. D'autres la rattachaient aux efforts et à la conformité des élèves, en particulier pour l'acquisition d'une bonne éthique du travail. Pour d'autres, c'était une question d'équité et de justice.

Les participantes et les participants aux entrevues ont décrit les combats intérieurs associés à la prise de décisions qu'elles et ils estimaient justes. Certains membres du personnel enseignant se sont plaints que les exigences imposées par leur établissement entraient souvent en conflit avec ce que les enseignantes et les enseignants considèrent comme les besoins des élèves individuels. Si certains d'entre eux ont exprimé un certain inconfort avec la conciliation des attentes à leur endroit et de leur vision de l'équité, la distinction la plus perceptible était que l'équité était vue très différemment par différents membres du personnel enseignant, qui croyaient tous être justes pour leurs élèves.

Compte tenu de la nature complexe du jugement professionnel du personnel enseignant et des décisions relatives au classement, il est difficile de savoir dans quelle mesure ces décisions sont conformes aux principes de la mesure, comme la validité, la fiabilité et la transparence. La validité dans le classement est reliée à l'exactitude de l'interprétation de la note. Elle comprend la mesure dans laquelle une note est le reflet de ce qu'elle est censée mesurer et dans laquelle l'interprétation de la note est pertinente. La validité signifie que l'information utilisée pour déterminer la note couvre les connaissances et les concepts clés et présente un tableau exact de l'apprentissage et des progrès des élèves, qui est compris par les destinataires. La fiabilité signifie que les notes sont cohérentes, justes et dépourvues de biais et de distorsion. La transparence suppose de donner de l'information détaillée aux élèves et à leurs parents pour qu'ils aient une compréhension claire et commune, non seulement de l'apprentissage attendu dans le cours, mais également des critères selon lesquels l'apprentissage des élèves sera évalué et les règles appliquées lorsque des décisions sont prises au sujet de l'apprentissage. Elle exige aussi l'assurance que les jugements sont étayés par des preuves, de façon à ce que toutes les personnes en cause puissent se fier aux résultats.

La plupart des participantes et des participants à l'étude remettaient aux élèves (94 %) et aux parents (74 %) des descriptions de l'apprentissage visé et des critères de succès. La portée de

l'étude n'a pas permis de déterminer la quantité d'information reçue par les élèves et les parents sur la façon dont les enseignantes et les enseignants utilisaient les critères pour arriver à des notes. La majorité des répondantes et des répondants au sondage ont dit suivre la politique du Ministère prescrivant une combinaison équilibrée de travail avec une activité culminante ou un examen final (98 %), et utiliser des sources d'information multiples pour arriver à la note finale (97 %). Il est ressorti clairement des entrevues qu'il y avait d'importantes variations entre les membres du personnel enseignant. Bien que les notes figurant sur un bulletin scolaire soient numériques et soient interprétées comme si chaque membre du personnel enseignant faisait appel aux mêmes critères et au même processus pour déterminer la note attribuée, les enseignantes et les enseignants utilisent de nombreuses approches différentes pour le classement.

Comprendre les enjeux

Il est clair que les enseignantes et les enseignants au secondaire mettent en équilibre un certain nombre de considérations différentes dans le cadre de leurs pratiques d'évaluation et de classement. Non seulement leur faut-il distinguer l'évaluation formative de l'évaluation sommative, mais elles et ils doivent aussi attribuer des notes justes pour que la communication au sujet des élèves soutienne des décisions sages qui se défendent. Il y aura inévitablement des variations dans ce que font les enseignantes et les enseignants et la façon dont elles et ils prennent des décisions relatives à l'évaluation et au classement, parce que différents membres du personnel enseignant se trouvent dans des contextes différents et ont différentes philosophies, croyances et perspectives sur ce qui compte dans le classement. Il importe de comprendre les tensions qui existent pour le personnel enseignant, ainsi que les différents points de vue et théories qui les sous-tendent.

Il n'existe pas de mécanisme simple ou de directive stratégique qui assurera la fiabilité, la validité et l'équité. L'apprentissage des élèves est un phénomène complexe, et l'évaluation de l'apprentissage exige un jugement professionnel qui est par nature subjectif, dans une certaine mesure. Il n'est peut-être pas possible de rendre l'évaluation en classe absolument fiable, valable et juste, mais il est possible de la rendre plus fiable, plus valable et plus juste. Le défi pour le milieu de l'éducation est de reconnaître que l'évaluation et le classement ne sont pas uniquement des enjeux techniques, mais également des enjeux humains et culturels, d'en reconnaître la subjectivité essentielle et de lever le voile sur le mystère du processus d'évaluation et de classement en étant ouvert quant à la conception des évaluations, à leurs objectifs ainsi qu'aux processus de notation et de classement pour que les décisions soient transparentes. Cet environnement plus complexe pour l'évaluation exige que non seulement les enseignantes et les enseignants, mais également les décisionnaires ainsi que les dirigeantes et les dirigeants des écoles, aient une compréhension plus profonde des objectifs et des processus de l'évaluation et du classement, et de la façon dont ils peuvent être mis en pratique.

Cette recherche est la première étape du projet de la FEO. La deuxième étape consiste en la production de ressources et d'outils d'apprentissage professionnel à l'intention des enseignantes

et des enseignants au secondaire en Ontario. Comme nous l'avons exposé au chapitre 5, c'est lorsque les membres du personnel enseignant travaillent ensemble pour réfléchir à leur pratique et l'élargir que l'apprentissage professionnel est efficace. Lorsqu'on leur a demandé le genre d'apprentissage professionnel qui leur serait utile, les participantes et les participants à l'étude ont dit qu'elles et ils voulaient apprendre les uns des autres et avec les autres, et qu'elles et ils aimeraient participer à des activités d'apprentissage professionnel plus nombreuses et plus intensives, faisant appel à l'interaction avec leurs collègues au cours d'une période de temps.

L'apprentissage professionnel est un processus actif d'enquête systématique sur l'efficacité de la pratique pour la mobilisation, l'apprentissage et le bien-être des élèves, tandis que les enseignantes et les enseignants démêlent les questions de manière à les rendre logiques pour eux. Ce processus d'enquête présente de nombreux parallèles avec les pratiques d'évaluation formative jugées efficaces pour la promotion de l'apprentissage des élèves, et ces mêmes processus sont applicables à la promotion de l'apprentissage du personnel enseignant. Les enseignantes et les enseignants structurent leur propre apprentissage en déterminant des buts pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Elles et ils créent des partenariats avec des personnes qui ont l'expertise propre à faire en sorte que leur apprentissage soit ciblé et atteigne les buts souhaités. Enfin, elles et ils génèrent de l'information sur leurs progrès de manière à pouvoir les suivre et à adapter leur apprentissage.

Entre les mains du personnel enseignant

Dans le paysage changeant de l'éducation, on s'attend à ce que l'évaluation en classe serve une plus vaste gamme de buts et communique plus d'information que jamais aux élèves, aux parents et à d'autres parties prenantes. Il a été reconnu que l'évaluation et le classement sont de puissants mécanismes pour favoriser l'apprentissage des élèves et pour attester de leur compétence.

Comme le montre cette étude, la modification, l'élargissement et la différenciation des buts de l'évaluation en classe constituent une entreprise complexe et subtile. Très certainement, les enseignantes et les enseignants des écoles secondaires de l'Ontario travaillent fort pour comprendre le pouvoir de l'évaluation et pour modifier leurs pratiques d'évaluation de manière à tirer profit de ce nouvel apprentissage. Elles et ils ont d'ailleurs adopté beaucoup de stratégies et de pratiques d'utilisation de l'évaluation dans des contextes plus compliqués. Elles et ils se sont également montrés très intéressés à s'engager dans des activités d'apprentissage professionnel plus ciblées et plus intensives, et à tirer profit des ressources d'évaluation.

Les membres du personnel enseignant ne sont pas des novices en matière d'évaluation en classe. Nombre d'entre eux ont une expertise considérable fondée sur des années d'expérience et de pratique. Cependant, les politiques et les pratiques d'évaluation subissent de nombreuses transformations. Donner un sens aux changements dans le domaine de l'évaluation suppose la modification non seulement des pratiques des membres du personnel enseignant, mais également de leurs croyances et de leurs connaissances, tandis qu'ils passent de la perception

des données d'évaluation comme étant distinctes des processus d'enseignement et d'apprentissage, à la vision de l'information comme une partie intégrante de l'évaluation pour eux-mêmes et pour leurs élèves.