

La politique d'évaluation du rendement en Ontario : un alignement qui se précise dans la persévérance et la durée
The performance assessment policy in Ontario – aligned on perseverance and duration
Política de evaluación del rendimiento en Ontario: un lineamiento que se precisa con la perseverancia y la duración

Dany Laveault et Louise Bourgeois

Volume 42, numéro 3, automne 2014

Les politiques d'évaluation en éducation. Et après?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1027405ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1027405ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Laveault, D. & Bourgeois, L. (2014). La politique d'évaluation du rendement en Ontario : un alignement qui se précise dans la persévérance et la durée. *Éducation et francophonie*, 42(3), 50–67. <https://doi.org/10.7202/1027405ar>

Résumé de l'article

Donnant suite au rapport de la Commission royale sur l'éducation (CRÉ), l'Ontario a progressivement implanté les fondements d'une politique d'évaluation qui ont peu changé au cours des vingt dernières années, si ce n'est pour des ajustements visant à en actualiser le contenu et à en supprimer les principaux irritants. Jusqu'en 2010, c'est le curriculum, avec la grille d'évaluation générique, qui a constitué les assises de l'évaluation scolaire jusqu'à la publication définitive de la politique d'évaluation Faire croître le succès. Cette politique met l'accent sur le rôle de l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage et adopte des positions audacieuses quant au cumul des notes et sur la question de l'évaluation des « habiletés d'apprentissage et habitudes de travail » (EDU, 2010) des élèves. Elle conduit les enseignants à planifier l'évaluation des apprentissages sur le long terme, à échantillonner des preuves d'apprentissage au moyen d'une variété de situations d'évaluation complexes et authentiques. Le suivi de la progression des élèves au regard de la norme provinciale est assuré par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Son mandat consiste à fournir une rétroaction à tous les échelons du système scolaire ontarien sur leur alignement avec les visées des politiques relatives au curriculum obligatoire. À proprement parler, c'est la refonte en profondeur des programmes-cadres en Ontario qui a le plus influencé les pratiques d'évaluation des enseignants et a soutenu une mise en oeuvre progressive de la politique d'évaluation actuelle.

La politique d'évaluation du rendement en Ontario : un alignement qui se précise dans la persévérance et la durée

Dany LAVEAULT

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Louise BOURGEOIS

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Donnant suite au rapport de la Commission royale sur l'éducation (CRÉ), l'Ontario a progressivement implanté les fondements d'une politique d'évaluation qui ont peu changé au cours des vingt dernières années, si ce n'est pour des ajustements visant à en actualiser le contenu et à en supprimer les principaux irritants. Jusqu'en 2010, c'est le curriculum, avec la grille d'évaluation générique, qui a constitué les assises de l'évaluation scolaire jusqu'à la publication définitive de la politique d'évaluation Faire croître le succès. Cette politique met l'accent sur le rôle de l'évaluation en tant que soutien d'apprentissage et adopte des positions audacieuses quant au cumul des notes et sur la question de l'évaluation des « habiletés d'apprentissage et habitudes de travail » (EDU, 2010) des élèves. Elle conduit les enseignants à planifier l'évaluation des apprentissages sur le long terme, à échantillonner des preuves d'apprentissage au moyen d'une variété de situations d'évaluation complexes

et authentiques. Le suivi de la progression des élèves au regard de la norme provinciale est assuré par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Son mandat consiste à fournir une rétroaction à tous les échelons du système scolaire ontarien sur leur alignement avec les visées des politiques relatives au curriculum obligatoire. À proprement parler, c'est la refonte en profondeur des programmes-cadres en Ontario qui a le plus influencé les pratiques d'évaluation des enseignants et a soutenu une mise en œuvre progressive de la politique d'évaluation actuelle.

ABSTRACT

The performance assessment policy in Ontario – aligned on perseverance and duration

Dany LAVEAULT
University of Ottawa, Ontario, Canada

Louise BOURGEOIS
University of Ottawa, Ontario, Canada

Following the report of the Royal Commission on Education (RCE), Ontario has progressively established the foundations of an assessment policy that have changed little over the past twenty years, except for adjustments to update the policy and remove the main irritants. Until 2010 and the final publication of the assessment policy *Growing Success*, the curriculum and the generic evaluation grid were the foundations of school evaluation. This policy emphasizes the role of evaluation in support of learning and adopts bold positions on the accumulation of marks and the question of assessing students' "learning skills and work habits". It leads teachers to plan learning assessment over the long term, sampling evidence of learning through a variety of complex and authentic evaluation situations. Monitoring student progress in relation to provincial standards is provided by the Education Quality and Accountability Office (EQAO). Its mandate is to provide feedback to all levels of the Ontario school system on their alignment with the objectives of policies related to the compulsory curriculum. Strictly speaking, the in-depth overhaul of framework programs in Ontario has had the most influence on teachers' evaluation practices and has supported a progressive implementation of the current assessment policy.

RESUMEN

Política de evaluación del rendimiento en Ontario: un lineamiento que se precisa con la perseverancia y la duración

Dany LAVEAULT
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Louise BOURGEOIS
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Como consecuencia del informe de la Comisión Real sobre la Educación (CRE), Ontario implantó progresivamente las bases de una política de evaluación que han cambiado un poco en el curso de los últimos veinte años, salvo algunos ajustes cuyo objetivo ha sido actualizar el contenido y suprimir los principales irritantes. Hasta 2010, fue el currículo, y su cuadro de evaluación genérica, que sirvió de base de la evaluación escolar, hasta la publicación definitiva de la política de evaluación *Faire croître le succès*. Dicha política enfatiza el rol de la evaluación en tanto que apoyo al aprendizaje y adopta posturas audaces en lo referente al cúmulo de notas y la cuestión de la evaluación de las «habilidades de aprendizaje y habilidades de trabajo» (EDU, 2010) de los alumnos. Conduce a los maestros a planificar la evaluación de los aprendizajes a largo plazo, a muestrear las pruebas de aprendizajes a partir de una variedad de situaciones de evaluación complejas y auténticas. El seguimiento de la progresión de los alumnos con relación a la norma provincial es asegurado por la Oficina de la Calidad y de la Responsabilidad en Educación (OQRE). Su mandato consiste a retroalimentar a todos los niveles del sistema escolar de Ontario sobre sus lineamientos con los objetivos de las políticas relacionadas con el currículo obligatorio. Propiamente dicho, ha sido la refundición total de los programas referenciales en Ontario lo que ha influenciado las prácticas de evaluación de los maestros y ha apoyado la operacionalización progresiva de la política de evaluación actual.

Introduction

La traduction dans les faits des intentions d'une politique nécessite des objectifs à long terme et des efforts concertés qui s'inscrivent dans la durée. C'est le cas de la politique d'évaluation de l'Ontario qui a maintenu le cap dans ses grandes lignes au cours des vingt dernières années, si ce n'est que pour des ajustements visant à en actualiser le contenu et à chercher une solution à ses principaux irritants.

Le but de cet article est de documenter l'origine de la politique d'évaluation actuelle intitulée *Faire croître le succès* (MEO, 2010), de décrire les difficultés associées

à sa mise en place progressive ainsi que les ajustements apportés depuis le début. Les deux auteurs ont privilégié une approche historique et chronologique fondée sur la consultation de l'ensemble des publications gouvernementales depuis 1994 en rapport avec cette politique. Le premier auteur œuvre dans le milieu universitaire et scolaire ontarien depuis trente ans, alors que le second possède une expérience variée du système, tant dans le milieu scolaire que gouvernemental et, plus récemment, à titre d'étudiante au doctorat.

Les auteurs ont tenté de mettre en relief les effets de cette politique, effets qui ne peuvent cependant être distingués des autres réformes importantes ayant eu cours durant la même période et dont les rapports demeurent anecdotiques et fondés sur l'expérience partagée des deux auteurs. Il a néanmoins été possible de tenir compte du rendement global du système scolaire ontarien – auquel la politique d'évaluation participe – à l'aide des résultats obtenus aux tests provinciaux et internationaux ainsi qu'au moyen d'un échantillon non exhaustif de publications, tant par des chercheurs de l'Ontario que de l'extérieur de cette province, qui se sont penchés sur la question. Enfin, étant donné le caractère récent de cette politique, les réponses aux questions portant sur la réussite de son implantation et sur son impact réel sur les pratiques en salle de classe devront attendre encore un peu.

Origine de la politique actuelle

Pour bien comprendre la politique d'évaluation du rendement des élèves en Ontario, un rappel du contexte historique est indispensable pour en expliquer le contenu, la lente émergence ainsi que sa finalisation tardive en 2010. Il est possible de faire remonter son origine à décembre 1994, alors qu'à l'issue de vastes consultations publiques la Commission royale sur l'éducation (CRÉ) déposait un rapport visant à orienter la réforme de l'éducation aux paliers élémentaire et secondaire. Des changements étaient devenus nécessaires, puisque la dernière réforme d'envergure remonte au rapport du comité provincial Hall et Dennis paru en 1968.

Parmi les recommandations de la CRÉ qui ont été mises en œuvre, mentionnons l'instauration d'un programme d'études secondaires de quatre ans au lieu de cinq, la réforme de l'ensemble des programmes-cadres de la maternelle à la 12^e année, la création de nouveaux organismes provinciaux, notamment l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, et la mise sur pied de douze conseils scolaires de district de langue française. Le rapport de la CRÉ formule également onze recommandations relatives à l'évaluation de l'apprentissage qui portent entre autres sur le temps à accorder à la formation des enseignants à l'évaluation formative, du besoin pressant de ressources pédagogiques pour soutenir la fiabilité de la notation, de l'introduction d'un bulletin scolaire uniforme dans toute la province et de la mise sur pied d'un programme de testing à l'échelle de la province auquel toutes les écoles seraient tenues de participer.

Dès 1996, le ministère de l'Éducation met sur pied l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), un organisme indépendant chargé d'élaborer et

de faire passer des examens provinciaux, de communiquer les résultats au Ministère, aux conseils scolaires, aux parents d'élèves et au grand public ainsi que de formuler des recommandations pour soutenir l'amélioration continue du rendement des élèves (OQRE, 1999). Assurément, les résultats inférieurs à la moyenne nationale et internationale des élèves de l'Ontario à la Troisième étude internationale en mathématiques et en sciences (TEIMS) en 1995 ont été l'un des éléments déclencheurs de cette initiative (MEO, 1997).

La réforme du curriculum commence en 1998 avec l'élaboration et la mise en œuvre des programmes-cadres de français et de mathématiques à l'élémentaire et se poursuit jusqu'en 2002, date à laquelle on peut compter plus d'une dizaine de programmes-cadres pour le primaire et plus d'une vingtaine pour le secondaire. Cette période marque également la mise en œuvre d'un bulletin scolaire uniforme de la 1^{re} à la 12^e année (MEO, 1998, 1999b) et l'introduction d'une politique destinée aux écoles secondaires intitulée *Planification des programmes et évaluation* (MEO, 2000a), qui aborde de façon succincte certains aspects de l'évaluation certificative au secondaire, dont la façon de déterminer la note finale du bulletin. À partir de 2003, le Ministère entreprend un cycle continu de révision du curriculum tous les sept ans dans le but de maintenir les programmes-cadres pertinents et à jour (MEO, 2004a). Enfin, pour répondre aux besoins des écoles de langue française en Ontario, le Ministère élabore en 2004 une politique d'aménagement linguistique destinée à soutenir la capacité des écoles de langue française à promouvoir la langue, la culture et la réussite scolaire des élèves en milieu minoritaire (MEO, 2004c).

Émergence progressive de la politique actuelle

Au départ et jusqu'en 2010, c'est le curriculum qui influence le plus les changements dans les pratiques évaluatives sans toutefois faire office de politique d'évaluation. En effet, non seulement les nouveaux programmes-cadres proposent des modifications importantes à ce qui doit être enseigné dans la salle de classe, mais ils entraînent également des changements en matière d'évaluation des apprentissages.

Le curriculum de l'Ontario s'appuie sur deux piliers, des normes de contenu et des normes de performance, qui fournissent un cadre commun sur lequel les enseignants s'appuient pour planifier l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation (MEO, 2010). Les normes de contenu décrivent les connaissances et les habiletés que les élèves doivent maîtriser à la fin de chaque année d'études selon la matière. Les normes de performance, pour leur part, sont décrites dans une grille d'évaluation générique faisant partie intégrante de chaque programme-cadre. Cette grille comporte quatre catégories nommées « compétences » qui s'accompagnent de « critères » évalués au moyen d'échelles descriptives à quatre niveaux de rendement.

En plus du curriculum et de la grille d'évaluation générique, les enseignants de l'Ontario doivent continuer à prendre en considération plusieurs autres publications ministérielles ayant un rapport plus ou moins étroit avec l'évaluation :

- *Des choix qui mènent à l'action* (MEO, 1999a).
- *Guide d'utilisation du bulletin scolaire de l'Ontario* (MEO, 1998, 1999b).
- *Plan d'enseignement individualisé* (PEI), Guide (MEO, 2004b).
- *Plan d'enseignement individualisé: normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre* (MEO, 2000b).
- *Politique d'aménagement linguistique* (MEO, 2004c).

La première publication du Ministère à tenter de chapeauter ce faisceau de publications en matière d'évaluation est sans doute le document *Comment et pourquoi évaluer?* (MEO, 2006a), qui vise d'abord et avant tout à réunir les renseignements provenant de plusieurs sources et à outiller les enseignants de l'élémentaire, notamment en cherchant à illustrer de bonnes pratiques visant à adapter la grille d'évaluation générique du rendement selon différentes tâches d'apprentissage. Ce document appuie ce qui tient alors lieu de politique d'évaluation, mais n'apporte aucun changement. Il s'agit d'un ouvrage didactique et non pas d'une politique d'évaluation coordonnée. Une véritable politique, *Faire croître le succès*, mise en place en 2010, intègre et remplace les directives de l'ensemble des publications antérieures du ministère de l'Éducation se rapportant à l'évaluation. Par ailleurs, l'armature distinctive et centrale de la politique actuelle est la grille d'évaluation générique.

Grille d'évaluation générique

Le but poursuivi par la grille d'évaluation est de fournir un cadre et des repères communs à tous les enseignants de la province pour soutenir leur jugement d'évaluation et uniformiser le processus de notation (MEO, 1997). La grille d'évaluation constitue le cadre général devant servir à évaluer et à noter les productions des élèves dans toutes les matières de la 1^{re} à la 12^e année. Elle comprend quatre catégories nommées «compétences»: connaissance et compréhension, habiletés de la pensée, mise en application et communication. Ces «compétences» ne sont pas sans rappeler, sauf pour la dernière, la taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom (1956) et, à cet égard, le choix du terme «compétence» est douteux. Enfin, ces catégories de rendement, définies au moyen de critères d'évaluation, sont évaluées selon quatre échelons appelés «niveaux de rendement». Selon cette échelle, le niveau 3 correspond à la norme provinciale et indique que l'élève est préparé adéquatement pour l'année d'études ou le cours suivant, tandis que le niveau 1 «dénote un rendement très inférieur à la norme provinciale», le niveau 2, «un rendement qui se rapproche de la norme provinciale» et le niveau 4, un rendement «supérieur à la norme provinciale» (MEO, 2010, p. 26).

Pour les enseignants de l'Ontario, la grille d'évaluation a transformé les exigences en matière d'évaluation, par exemple dans la façon d'interpréter les informations sur l'apprentissage. Bien que sa mise en application ait suscité et suscite encore des difficultés importantes en salle de classe (p. ex. fiabilité quant au choix des catégories), l'usage d'une telle grille s'appuie sur un grand nombre de recherches (p. ex.

Andrade, 2000; Arter et McTighe, 2001; Wiggins, 1998) qui démontrent que l'usage de telles échelles descriptives offre plus de précision et une rétroaction plus efficace à l'élève qu'une note chiffrée.

Le système de notation fondé sur la grille d'évaluation contraint les enseignants à adapter les critères d'évaluation et les descripteurs de la grille d'évaluation générique pour que celle-ci s'ajuste à la tâche assignée aux élèves (MEO, 1997). Comme la validité des notes issues de cette grille d'évaluation adaptée dépend de l'articulation de critères d'évaluation pertinents, du choix de descripteurs appropriés et du jugement d'évaluation de l'enseignant (Forgette-Giroux et Simon, 2004; Tierney et Simon, 2004; Wiggins, 1998), le ministère de l'Éducation entreprend l'élaboration de ressources pédagogiques pour former les enseignants à bien utiliser ces grilles. À partir de 1999, il publie des copies types, des exemples de travaux d'élèves représentatifs de chacun des niveaux de la grille d'évaluation, pour accompagner la plupart des programmes-cadres afin d'assurer une plus grande uniformité de l'évaluation et de la notation à travers la province.

Les copies types ne sont qu'un exemple parmi une panoplie de ressources pédagogiques qui ont eu pour effet de submerger les enseignants. On estime que le Ministère aurait produit depuis 1997 plus d'un millier de documents pédagogiques pour renforcer la capacité du personnel enseignant à soutenir l'apprentissage des élèves (Simbagoye, 2007). Par ailleurs, à cette époque, le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation est le maître d'œuvre d'un très grand nombre de ces publications. Parmi celles-ci, mentionnons la série de guides d'enseignement efficace en communication orale, en écriture, en lecture et en mathématiques (p. ex. MEO, 2008a, 2006b).

Copies types

Utilisées conjointement avec une grille d'évaluation adaptée, les copies types servent de guide pour soutenir la stabilité du jugement d'évaluation (Simon et Forgette-Giroux, 2001). Bien que de prime abord les enseignants puissent éprouver de la difficulté à respecter les dimensions de la grille d'évaluation en intégrant, par exemple, des critères personnels (Pomplun, Capps et Sundbye, 1998), le travail en collaboration avec des pairs au moyen des copies types est fortement encouragé pour amener les enseignants à partager une représentation commune des exigences du programme-cadre et de la norme provinciale et, par le fait même, soutenir leur compétence à formuler des jugements d'évaluation fiables (Klenowski et Adie, 2009). Par ailleurs, l'usage des copies types avec les parents et les élèves a pour fonction d'aider ceux-ci à mieux comprendre les critères d'évaluation et les attentes (MEO, 1999c; Laveault, Miles et Bourgeois, 2006), tandis que l'analyse des copies types avec les élèves peut également les amener à prendre conscience de leurs progrès, à s'auto-évaluer de façon plus juste et à réguler leurs apprentissages (Simon et Forgette-Giroux, 2001; Wiggins, 1998). Avec le renouvellement du curriculum tous les sept ans, toutefois, ces ressources deviennent « périmées et en contradiction avec les politiques

et pratiques en vigueur» (MEO, 2012, p. 1), si bien que le Ministère prend la décision de retirer les documents de copies types de son site Web et des sites connexes.

Le recours initial aux copies types a permis de prendre conscience de toute l'importance de se doter de moyens adéquats pour décrire les quatre niveaux de rendement de manière fiable. En effet, les niveaux de rendement ontariens ne reposent pas sur de véritables standards provinciaux qui décriraient à quels acquis ils doivent correspondre dans chaque matière et pour chaque année d'études. C'est ainsi que l'interprétation de la norme provinciale (niveau de rendement 3) et des autres normes repose en grande partie sur l'analyse que l'enseignant fait des attentes et des exigences du curriculum. L'évaluation au moyen des niveaux de rendement, qui pouvait être soutenue initialement par les copies types provinciales, repose désormais en grande partie sur le jugement professionnel de l'enseignant et sur des pratiques volontaires d'harmonisation avec d'autres enseignants (MEO, 2010), évoquées mais peu développées dans la nouvelle politique.

Harmonisation de l'évaluation

Pour renforcer la fiabilité du jugement d'évaluation, la voie proposée revient fréquemment à la collaboration entre enseignants. Le ministère de l'Éducation utilise le terme « harmonisation de l'évaluation » (MEO, 2007) pour décrire ce processus de collaboration qui implique un rapprochement entre les jugements d'évaluation des enseignants et la recherche de consensus. Wyatt-Smith, Klenowski et Gunn (2010), Klenowski et Adie (2009) ainsi que Black, Harrison, Hodgen, Marshall et Serret (2010, 2011) ont démontré que ce processus permet d'acquérir une représentation commune des critères d'évaluation, de limiter les biais qui peuvent affecter le jugement d'évaluation et, par le fait même, soutient la compétence à formuler des jugements d'évaluation fiables. Ce travail d'alignement contraint les enseignants à partager leur interprétation du programme-cadre et à échanger sur leurs niveaux d'exigence, ce qui peut aussi contribuer à développer leurs compétences professionnelles en matière d'évaluation.

Alors que le processus d'harmonisation de l'évaluation est conçu pour soutenir l'évaluation sommative (p. ex. le jugement d'évaluation), le ministère de l'Éducation a également élaboré le Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage (PFEA; MEO, 2008b), un processus qui guide la collaboration entre pairs tout au long de la démarche d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2014). Ce processus intègre l'harmonisation de l'évaluation, mais sa visée principale est la décision d'évaluation, notamment la discussion et la mise à l'essai de stratégies de régulation pour soutenir l'apprentissage des élèves (Fullan, Hill et Crévola, 2006). Par conséquent, le PFEA joue deux rôles : réduire les variations de jugements d'évaluation entre enseignants et renforcer la qualité des interventions choisies pour soutenir l'apprentissage des élèves. C'est grâce à ce dialogue collégial que les enseignants en viennent à remettre en question certains aspects de leurs pratiques pédagogiques et à les améliorer.

Ce travail en communauté d'apprentissage (Fullan, 2001) qui permet d'unir les compétences de plusieurs enseignants peut se révéler une stratégie efficace pour soutenir le perfectionnement professionnel en matière d'évaluation lorsqu'il est mandaté par les politiques. Alors que certaines juridictions (p. ex. en Australie et en Nouvelle-Zélande) rendent obligatoire ce travail en communauté d'apprentissage, celui-ci demeure facultatif en Ontario. De telles conditions volontaires ne sont pas toujours facilement réalisables, notamment dans le cas de petits établissements en régions éloignées où l'enseignement est la responsabilité d'un seul titulaire par année d'études lorsqu'il ne s'agit pas de classes à niveaux multiples. De telles conditions d'évaluation, fort répandues dans le système d'éducation franco-ontarien, font en sorte que l'évaluation des niveaux de rendement au moyen de pratiques d'harmonisation soulève d'importants défis dans l'élaboration de grilles adaptées correctement alignées sur le curriculum.

Impacts de la politique d'évaluation actuelle

Selon la politique d'évaluation actuelle de l'Ontario, «le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève» (MEO, 2010, p. 6). L'évaluation soutien d'apprentissage y occupe donc une place prépondérante et l'un des huit principes directeurs de la politique actuelle insiste pour que l'enseignant utilise des pratiques qui «développent la capacité de l'élève à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels et à déterminer les prochaines étapes», ce qui, à proprement parler, n'est autre que la capacité à réguler ses apprentissages (MEO, 2010, p. 6).

Considérant ces objectifs, on peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles le ministère de l'Éducation a choisi de se départir des copies types si celles-ci jouaient un rôle utile dans la communication des résultats aux parents et aux élèves et contribuaient à développer chez les élèves les capacités à s'autoréguler et, chez les enseignants, la fiabilité de leur jugement d'évaluation. La révision des programmes-cadres tous les sept ans est sans doute l'un des facteurs importants qui expliquent ce choix. Déjà, plusieurs des copies types s'avéraient obsolètes après quelques années et n'étaient plus utilisées comme points d'ancrage des niveaux de rendement après la première ronde de révisions. Si la publication des copies types avait pu servir initialement d'instrument de perfectionnement professionnel et de modération sociale, elle pouvait s'avérer onéreuse ou insuffisante à long terme dans le contexte de la révision continue des programmes-cadres.

Il est important de noter que l'abandon du projet provincial de copies types ne signifie pas que celles-ci ne doivent plus être utilisées localement. Elles ont toujours un rôle crucial à jouer dans la communication aux élèves et à leurs parents, dans l'harmonisation des jugements d'évaluation entre enseignants et comme soutien pour l'élève au développement de l'habileté à s'autoévaluer. Il revient aux établissements et aux enseignants de se doter de copies types même si cette pratique n'est pas

toujours facile dans le contexte des petits établissements et qu'elle peut donner lieu à des variations importantes entre ceux-ci.

L'utilisation de la grille d'évaluation générique, si elle peut soulever des questions de fiabilité quant aux niveaux de rendement (1 à 4) ou quant au choix des catégories de rendement, nommées « compétences », a cependant l'avantage de contraindre les enseignants à diversifier leurs modalités d'évaluation sommative en les incitant à prendre en considération trois des « compétences » et tout le spectre des quatre niveaux de rendement dans l'élaboration de tâches et de situations d'évaluation (MEO, 2006a). Cela a pour effet qu'une évaluation sommative ne peut se fonder que sur l'évaluation des connaissances ou uniquement sur la mise en application de concepts. Une telle directive encourage la conception de tâches d'évaluation complexes permettant d'évaluer l'acquisition des connaissances et habiletés sur un continuum de progression ainsi que plusieurs aspects de la performance à la fois, notamment la capacité de l'élève à intégrer différentes notions de la matière. Une autre conséquence de cette directive est d'obliger les enseignants à planifier l'échantillonnage de leur prise de renseignements sur l'apprentissage de sorte que toutes les « compétences » soient évaluées au cours de l'année à plusieurs reprises et dans une variété de contextes.

De telles stratégies diversifiées d'évaluation favorisent une « planification à rebours » de l'évaluation (MEO, 2007). Le choix des tâches que l'enseignant utilisera pour évaluer les apprentissages se fait en parallèle avec la sélection des « compétences » qui seront évaluées dans chaque tâche. Chaque « compétence » devra avoir été évaluée par plusieurs tâches et chaque tâche devra évaluer au moins trois « compétences » (MEO, 2006a). Se voyant imposer de telles restrictions dans l'utilisation de grilles adaptées, les enseignants sont forcés de concevoir des situations d'évaluation riches et authentiques et de planifier l'évaluation sommative à l'avance.

Si la diversification des stratégies et des outils d'évaluation favorise un meilleur échantillonnage des preuves d'apprentissage des élèves, elle pose cependant de nouvelles difficultés quant au cumul des résultats et à la communication d'une note globale (un niveau de rendement) sous forme de cote ou de note en pourcentage dans le bulletin. La politique d'évaluation fournit à ce sujet plusieurs directives, pas toujours faciles à concilier entre elles dans la pratique. D'une part, la politique préconise une approche globale lorsqu'elle affirme : « Il est entendu que la note ne sera pas déterminée seulement par l'utilisation de calculs mathématiques. L'approche globale est donc à privilégier pour déterminer la note finale, car elle se prête bien à l'évaluation des tâches signifiantes, complexes et authentiques » (MEO, 2010, p. 69). D'autre part, elle introduit des niveaux intermédiaires entre les quatre niveaux de rendement pour accroître la différenciation des résultats : « Sur le bulletin scolaire de la 1^{re} à la 6^e année, on rendra compte du rendement par rapport aux attentes de chaque matière et/ou domaine d'études en attribuant une cote avec un + ou un -, le cas échéant » (MEO, 2010, p. 50). Par exemple, l'élève pourra se voir attribuer des notes intermédiaires, telles que 3+ ou 2-.

Sur le plan de la notation, la politique d'évaluation cherche un équilibre entre le besoin de différencier les acquis à des fins formatives et la nécessité, particulièrement

saillante au secondaire, de noter les résultats en multipliant les niveaux intermédiaires de rendement. Elle fournit un tableau de conversion qui établit la correspondance entre les niveaux de rendement et des cotes jusqu'en 6^e année et des intervalles de pourcentage à partir de la 7^e année (MEO, 2010, p. 51). Ce travail de conversion en pourcentage pose des difficultés de « commutativité », pas toujours bien saisies par les enseignants. Par exemple, un élève qui obtiendrait un niveau de rendement 3+ se verrait accorder une note en pourcentage entre 77 % et 79 %, mais un élève qui obtient 79 % à une tâche mérite-t-il un 3+? Tout dépend de la difficulté de la tâche, de son alignement avec les attentes du programme-cadre et si cette tâche se produit au début ou à la fin d'une période d'apprentissage. C'est sans doute la raison pour laquelle la politique suggère que la note ne soit pas « déterminée seulement par l'utilisation de calculs mathématiques, mais [qu'elle soit] aussi fondée sur le jugement professionnel de l'enseignante ou l'enseignant » (MEO, 2010, p. 51).

La coexistence de deux systèmes de notes (niveau de rendement et pourcentage) vient sans doute de ce qu'il n'existe pas de système d'examens de fin d'études secondaires en Ontario¹. Par conséquent, ce double système de notes vise à rendre plus fiable l'interprétation des exigences au secondaire, mais aussi à accroître la différenciation des résultats au moyen de notes en pourcentage à l'admission aux études postsecondaires. S'il est plus facile d'obtenir des jugements fiables d'évaluation sur une échelle à quatre niveaux, on peut se demander ce qu'il advient de la fidélité et de la validité de ces résultats scolaires une fois ces derniers convertis en pourcentage.

Sur d'autres aspects, la politique d'évaluation a pris deux positions que nous qualifierions d'« audacieuses » en ce qui concerne le cumul des notes. La première consiste à faire porter le résultat de fin d'année sur un échantillon adéquat, représentatif et récent des preuves d'apprentissage. Cela a pour effet d'accorder une pondération nécessairement plus grande aux évaluations de fin d'année et à ne pas grever le résultat final d'un élève qui aurait commencé l'année avec de faibles résultats et qui aurait accompli d'énormes progrès. La seconde consiste à dissocier l'évaluation par rapport aux attentes du curriculum, notamment les connaissances et habiletés rattachées à la matière, de celle des « habiletés d'apprentissage et habitudes de travail », par exemple l'« autonomie », la « fiabilité », l'« esprit de collaboration » et le « sens de l'initiative » (MEO, 2010, p. 67). Ces deux aspects du rendement de l'élève sont notés séparément dans le bulletin scolaire, de sorte que l'évaluation par rapport aux attentes du curriculum ne devrait pas faire intervenir des référents externes, tels que les habiletés de collaboration de l'élève ou encore la ponctualité dans la remise des travaux.

Bien qu'elle se fonde sur des principes justes d'évaluation scolaire, la nouvelle politique ne résout pas tous les problèmes liés aux pratiques d'évaluation antérieures et certains irritants persistent, notamment en rapport avec l'obligation faite aux

1. Le Test provincial de compétence linguistique (TPCL) est le seul test provincial dont la réussite est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario. Il est administré par l'OQRE et correspond aux attentes du programme de français de 10^e année. Les élèves peuvent reprendre le test jusqu'à la 12^e année s'ils échouent la première fois.

enseignants de ne pas tenir compte de la ponctualité (nommée «fiabilité») dans la notation des travaux. Les enseignants sont en effet confrontés à des stratégies d'élèves qui peuvent pervertir ces beaux principes et les utiliser à leur avantage. C'est ainsi que certains élèves pourront retarder la remise de leurs travaux ou encore remettre un nombre limité de travaux. C'est le cas par exemple d'élèves doués, qui vont faire preuve de procrastination pendant toute l'année et entreprendre un marathon de fin d'année pour améliorer leurs résultats au moment où ceux-ci comptent le plus.

En ce qui concerne ces irritants, la politique ne fait que réaffirmer l'importance pour les conseils scolaires de travailler «en collaboration avec les écoles et leur communauté scolaire afin d'élaborer des directives qui portent sur les travaux d'évaluation de l'apprentissage non remis ou remis en retard» (MEO, 2010, p. 55). Il appartient donc aux conseils scolaires et aux écoles de trouver des stratégies pédagogiques nécessaires pour que les «habiletés d'apprentissage et habitudes de travail» fassent l'objet non seulement d'une notation distincte, mais aussi d'un suivi particulier. Cela oblige les enseignants à faire preuve de créativité et surtout à s'attaquer aux véritables problèmes plutôt que de pénaliser les élèves en s'en prenant à leurs notes, ce qui ne résout rien.

En milieu francophone minoritaire, l'assiduité n'est pas la seule habileté d'apprentissage et habitude de travail à laquelle il faut accorder une attention particulière. Dans le contexte franco-ontarien où l'anglais est souvent la langue de communication entre les élèves ou en milieu familial, il s'avère important d'évaluer si la fréquence de l'utilisation du français à l'école est satisfaisante. Cette habileté d'apprentissage se réfère à l'utilisation du français, ce qui est différent du rendement en français qui est évalué séparément au moyen de la grille d'évaluation générique.

Rôle de l'OQRE

Le suivi de la progression des élèves au regard de la norme provinciale n'est pas assuré directement par le Ministère, mais par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), également chargé de superviser la participation de l'Ontario aux enquêtes nationales et internationales. Ce rôle ne se limite pas au suivi de la progression des élèves ni à la communication de leur niveau de rendement aux parents et aux enseignants. Les résultats au programme de tests de l'OQRE jouent un rôle important dans le pilotage à tous les niveaux du système éducatif, notamment en servant de base à la production de rapports annuels et de plans d'amélioration, tant au niveau provincial qu'au niveau des conseils scolaires et de chaque établissement.

Tous ne sont pas d'avis que l'OQRE soit fidèle aux recommandations de la CRÉ (Després, Kuhn, Ngirumpatse et Parent, 2013) et certains voudraient voir son mandat révisé. Tout comme dans de nombreux États américains, l'utilisation de tests à grande échelle appelés «tests normalisés» soulève des inquiétudes, entre autres quant à leurs incidences sur l'acquisition de compétences et de connaissances plus

larges ou quant au bien-fondé de la pression qu'ils exerceraient sur les enseignants et sur les élèves. Tout laisse croire, cependant, que ces inquiétudes ne sont pas généralisées. Selon un sondage réalisé par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (Hart, 2012), les deux tiers (67 %) des adultes de la population ontarienne qui ont répondu au sondage croient que les résultats du programme de tests de l'OQRE sont utilisés pour améliorer la qualité de l'éducation en Ontario.

Ces inquiétudes doivent aussi être tempérées par le fait que le mandat de l'OQRE ne cherche pas à noter les élèves – puisqu'une majorité de tests ne comptent pas pour l'obtention du diplôme –, mais à évaluer l'efficacité du système d'éducation, dont le rendement des élèves constitue un indicateur important. En ce sens, l'OQRE assure une forme de régulation externe en fournissant au système scolaire ontarien une rétroaction à tous les échelons du système éducatif et particulièrement au regard de son alignement avec les visées des politiques relatives au curriculum. Par exemple, les enseignants de chaque établissement sont à même de vérifier chaque année si le rendement des élèves de 3^e, 6^e, 9^e et 10^e année correspond à leur propre évaluation du rendement et ils peuvent apporter, s'il y a lieu, les correctifs nécessaires à leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation avec la cohorte suivante. En ce sens, les résultats aux examens de l'OQRE fournissent aux enseignants une référence concrète aux objectifs des programmes-cadres et à la grille d'évaluation générique visant à améliorer l'alignement de l'enseignement et de l'évaluation sur les politiques ministérielles.

Le suivi des recommandations de la CRÉ semble avoir donné lieu à une amélioration du rendement du système éducatif ontarien, attesté tant par le rendement des élèves de l'Ontario aux résultats des tests de l'OQRE que par ceux des études internationales. Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) le confirment encore en 2012 même si ceux-ci ont connu de légères baisses par rapport à l'évaluation de 2003 (OQRE, 2013) : les résultats de l'Ontario ne sont surpassés que par ceux de trois pays en lecture, de sept pays en sciences et de dix pays en mathématiques.

Ces résultats, même s'ils demeurent parmi les meilleurs, masquent cependant des écarts importants entre les résultats des garçons et des filles, les garçons réussissant mieux en mathématiques et les filles en lecture.

Les écarts entre francophones et anglophones sont également inquiétants. Les résultats des élèves francophones sont moins élevés que ceux de leurs compatriotes anglophones dans toutes les matières, particulièrement en lecture et en sciences, mais aussi en mathématiques, et ce, sans que de tels écarts aient été observés au moyen des tests provinciaux de l'OQRE, faute de mise en équivalence des tests en français et en anglais. Il est donc urgent de se pencher sur la raison des écarts observés parfois entre élèves francophones et anglophones que des études trop peu nombreuses ont cherché à expliquer, mis à part celles de Landry et Allard (2002) et de Dénomme (2006). Sans possibilités réelles de comparaison entre les résultats des élèves francophones et ceux des anglophones aux tests provinciaux de l'OQRE, de telles études risquent de ne pas avoir lieu ou de demeurer incomplètes. La mise en équivalence des résultats entre les élèves francophones et les anglophones devrait

donc faire l'objet d'un suivi aussi régulier que celui de la mise en équivalence des résultats des élèves, tant anglophones que francophones, d'une année à l'autre.

Bilan de la politique d'évaluation

À proprement parler, c'est la refonte en profondeur des programmes-cadres en Ontario qui a le plus influencé les pratiques d'évaluation des enseignants et a soutenu une mise en œuvre progressive de la politique d'évaluation actuelle. Tout en prescrivant un certain nombre de paramètres, la politique d'évaluation prévoit la dévolution aux conseils scolaires et aux autorités locales de la responsabilité de la mise en œuvre et de l'adaptation de la politique aux défis et contextes particuliers de chacun. À cette fin, il faudra pouvoir compter sur des professionnels formés adéquatement tant au niveau local que provincial.

Pour faire face à ces nouveaux défis, l'Ontario mettra en place prochainement l'une des dernières recommandations de la CRÉ à ne pas avoir fait l'objet d'un suivi, soit le passage de la formation initiale des enseignants d'une durée d'un an à une durée de deux ans, après l'obtention d'un premier baccalauréat général. Dans le programme actuel de formation des maîtres, c'est moins de trois crédits universitaires qui sont alloués à l'évaluation. Considérant la complexité grandissante de l'évaluation du rendement des élèves tant dans sa visée sommative que formative, il est à souhaiter que cette prolongation de la formation contribuera à consolider les principes de la politique d'évaluation dans la pratique des enseignants. En agissant ainsi, l'Ontario se conformera aux recommandations d'un rapport récent de l'OCDE, selon lequel la formation des enseignants à l'évaluation des apprentissages a un impact positif sur la capacité de ceux-ci à réguler leur enseignement de façon constructive (OCDE, 2013). En effet, il ne suffit pas d'améliorer les politiques d'évaluation, encore faut-il que les compétences des enseignants qui auront à les mettre en pratique connaissent une progression similaire : il n'y aura pas de meilleures évaluations sans de meilleurs évaluateurs, que ce soit en Ontario ou ailleurs.

Références bibliographiques

- ALLAL, L. et MOTTIER LOPEZ, L. (2014). Teachers' professional judgment in the context of collaborative assessment practice. Dans C. Wyatt-Smith et V. Klenowski (dir.), *The Enabling Power of Assessment* (vol. 1, p. 151-165). Londres : Springer.
- ANDRADE, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57, 13-18.

- ARTER, J. et McTIGHE, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom: Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- BLACK, P., HARRISON, C., HODGEN, J., MARSHALL, M. et SERRET, N. (2011). Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning? *Assessment in Education*, 18(4), 451-469.
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay.
- COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION (CRÉ) (1994). *Pour l'amour d'apprendre : rapport de la Commission royale sur l'éducation*. Vol. 3, *Les éducateurs, les éducatrices*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- DENOMMÉ, F. (2006). *Determinants of Educational Achievement of Francophone Students in Ontario* (thèse de doctorat non publiée). Université de Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario, Canada.
- DESPRÉS, S., KUHN, S., NGIRUMPATSE, P. et PARENT, M.-J. (2013). *Responsabilité réelle ou illusion de réussite? Un appel à une révision des tests normalisés en Ontario*. Action Canada : Rapport d'un groupe de travail. Récupéré le 29 mai 2014 de http://www.actioncanada.ca/fr/wp-content/uploads/2013/02/TF3-Report_Standardized-Testing_FR.pdf
- FORGETTE-GIROUX, R. et SIMON, M. (2004). Échelle descriptive d'appréciation du rendement de l'élève. Acquis et problématiques. *McGill Journal of Education*, 39(3), 241-259.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco : Jossey-Bass.
- FULLAN, M., HILL, P. et CRÉVOLA, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- HALL, E. M. et DENNIS, L. A. (1968). *Vivre et s'instruire. Le rapport du Comité provincial sur les buts et les objectifs de l'éducation dans les écoles de l'Ontario*. Toronto : Newton Publishing.
- HART, D. (2012). *Public Attitudes Toward Education in Ontario 2012. The 18th OISE Survey of Educational Issues*. Toronto : University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education. Récupéré le 29 mai 2014 de http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/OISE%20Survey/18th_OISE_Survey/OISE%20SURVEY%2018.pdf
- KLENOWSKI, V. et ADIE, L. (2009). Moderation as judgment practice: Reconciling system level accountability and local level practice. *Curriculum Perspectives*, 29(1), 10-28.

- LANDRY, R. et ALLARD, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS: variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Moncton: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Centre de recherche et de développement en éducation. Récupéré le 29 mai 2014 de <http://www.cmec.ca/docs/pirs-rapport-technique-voletA.pdf>
- LAVEAULT, D., MILES, C. et BOURGEOIS, L. (2006). L'utilisation de copies types pour valider les acquis. Dans P. Alves, G. Figari, P. Rodrigues et P. Valois (dir.), *L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis* (p. 323-334). Bruxelles: De Boeck.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1997). *L'excellence en éducation: le plan de la réforme du système d'éducation, une meilleure éducation gage d'un avenir meilleur*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 29 mai 2014 de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/exfr.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1998). *Guide d'utilisation du bulletin scolaire de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1999a). *Des choix qui mènent à l'action. Politique régissant le programme d'orientation et de formation au cheminement de carrière dans les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1999b). *Guide du bulletin scolaire de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (1999c). *Le curriculum de l'Ontario. Copies types de la 1^{re} à la 8^e année – Écriture*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2000a). *Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année: Planification des programmes et évaluation*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 29 mai 2014 de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/progplan912curr.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2000b). *Plan d'enseignement individualisé. Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004a). *Actualités de la mise en œuvre du curriculum. Nouvelles et informations destinées aux éducateurs de l'Ontario*. Bulletin publié par le Partenariat pour la mise en œuvre du curriculum en collaboration avec le ministère de l'Éducation.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004b). *Plan d'enseignement individualisé* (PEI) – Guide. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2004c). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 29 mai 2014 de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2006a). *Comment et pourquoi évaluer. Document d'appui en évaluation de la 1^{re} à la 8^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 29 mai 2014 de http://portail.cspgno.ca/proffusion/CPE_document.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2006b). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 29 mai 2014 de http://atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_1-2008.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2007). *Harmonisation de l'évaluation : une collaboration pour évaluer de façon cohérente et équitable le travail des élèves*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 29 mai 2014 de http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Teacher_Moderation_fr.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2008a). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 29 mai 2014 de http://atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Communication_orale_M_3.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2008b). *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage : un modèle d'enseignement pour les communautés d'apprentissage professionnel*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 29 mai 2014 de http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/teaching_learning_fr.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2010). *Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 29 mai 2014 de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (11 janvier 2012). Note de service aux directrices et directeurs de l'éducation. Récupéré le 29 mai 2014 de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/jan2012/CourseProfiles2012Fr.pdf>
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Paris : OECD Publishing. Récupéré le 29 mai 2014 de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-overview-FR.pdf>

- ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Résumé en français de *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris : OECD Publishing. Récupéré le 29 mai 2014 de http://www.oecd.org/edu/school/Synergies_for_Better_Learning_Résumé.pdf
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE). (1999). *Rapport provincial de l'Ontario sur le rendement : écoles de langue française*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2012). *OQRE : Le programme de tests provinciaux de l'Ontario. Son histoire, son influence, 1996-2012*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2013). *Les résultats des élèves de l'Ontario à l'évaluation internationale du PISA se maintiennent en lecture et en sciences, mais déclinent en mathématiques*. Toronto. Récupéré le 29 mai 2014 de <http://www.newswire.ca/fr/story/1272693/les-resultats-des-eleves-de-l-ontario-a-l-evaluation-internationale-du-pisa-se-maintiennent-en-lecture-et-en-sciences-mais-declinent-en-mathematiques>
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) (2013). *PISA 2012. Faits saillants des résultats des élèves de l'Ontario*. Toronto : OQRE. Récupéré le 29 mai 2014 de http://www.eqao.com/pdf_f/13/2012_PISA_Highlights_fr.pdf
- POMPLUN, M., CAPPAS, L. et SUNDBYE, N. (1998). Criteria teachers use to score performance items. *Educational Assessment*, 5, 95-110.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du nouveau pédagogique.
- SIMBAGOYE, A. (2007). La réforme curriculaire dans les écoles de langue française de l'Ontario. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 131-168). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SIMON, M. et FORGETTE-GIROUX, R. (2001). *Notation du rendement des élèves à partir de tâches complexes de performance : recension des écrits*. Rapport soumis au ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- TIERNEY, R et SIMON, M. (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(2).
- WIGGINS, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, CA : Jossey-Bass
- WYATT-SMITH, C. M., KLENOWSKI, V. et GUNN, S. (2010). The centrality of teachers' judgment practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1) 59-75.